



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Es war der 29. Mai 1453, ein Dienstag“
Zur Darstellung des Osmanischen Reichs in
zeitgenössischen Schulgeschichtsbüchern Griechenlands

Verfasserin

Mag. Sandra Bittmann, Bakk.

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 386

Studienrichtung lt. Studienblatt: Turkologie

Betreuerin: ao. Univ.-Prof. Dr. Gisela Procházka-Eisl

Das Gestern war ein Gegeneinander.
Das Heute ist ein Nebeneinander.
Das Morgen wird ein Miteinander.

(P. MIGGOS)

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, im März 2010

Sandra Bittmann

INHALTSVERZEICHNIS

	ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS	iii
	TRANSKRIPTIONSSYSTEM GRIECHISCH	v
	TRANSKRIPTIONSSYSTEM OSMANISCH	vii
	VORWORT	ix
1.	EINLEITUNG	1
1.1	Problemaufriss	1
1.2	Erkenntnisinteresse	3
1.3	Struktur der Arbeit	4
2.	GRIECHISCH-TÜRKISCHE BEZIEHUNGEN IM WANDEL	5
2.1	Zwischen Koexistenz und Rivalität – Byzanz und die Osmanen	5
2.2	Dienstag, 29. Mai 1453 – Die osmanische Expansion und ihre gesellschaftspolitischen Folgen	11
2.3	„Freiheit oder Tod!“ – Der griechische Unabhängigkeitskampf	18
2.4	"Blutige Erde" – Die Große Idee und das Ende des Irredentismus	23
2.5	Zwischen Hass und Versöhnung – Minderheitenrechte und Zypernkonflikt	31
3.	ERINNERN, VERGESSEN, VERDRÄNGEN – GEDÄCHTNISFORSCHUNG UND GESCHICHTSDIDAKTIK	39
3.1	Erinnern und Vergessen aus Perspektive der Gedächtnisforschung	39
3.2	Das Schulbuch als Vermittlungsinstanz des kulturellen Gedächtnisses	44
3.2.1	Funktionen und Potenziale von Schul(geschichts)büchern	44
3.2.2	Das griechische Schulbuch – Politische Einflussnahme auf das nationale Gedächtnis	47
3.2.2.1	Strukturen des griechischen Bildungssystems – Schulbuchproduktion und Geschichtscurricula	47
3.2.2.2	Schulbuchdebatten seit 1974 und zentrale historische Narrative	52
3.2.2.3	Das griechisch-osmanisch/türkische Verhältnis im griechischen (Schul-) Geschichtsdiskurs	60
4.	EMPIRIE	65
4.1	Forschungsfragen	65
4.2	Methodisches Vorgehen	65
4.3	Textkorpus	67
4.4	Ergebnisdarstellung	68
4.4.1	Das Osmanische Reich in Schulbüchern der Primarstufe	68
4.4.1.1	In byzantinischer Zeit – Geschichte für die 5. Klasse der Primarstufe	69
4.4.1.2	In moderner Zeit – Geschichte für die 6. Klasse der Primarstufe	75
4.4.1.3	In moderner und jüngster Zeit – Geschichte für die 6. Klasse der Primarstufe	88

4.4.1.4	Das Osmanische Reich in griechischen Schulgeschichtsbüchern der Primarstufe – ein Zwischenfazit	94
4.4.2	Das Osmanische Reich in Schulbüchern der Sekundarstufe I	96
4.4.2.1	Mittelalterliche und moderne Geschichte für die 2. Klasse des Gymnasiums	96
4.4.2.2	Moderne und zeitgenössische Geschichte für die 3. Klasse des Gymnasiums	102
4.4.2.3	Das Osmanische Reich in griechischen Schulgeschichtsbüchern der Sekundarstufe I – ein Zwischenfazit	109
4.4.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	110
4.4.4	Disparitäten zwischen wissenschaftlichem und schulischem Geschichtsdiskurs	112
4.4.4.1	Die geheime Schule	112
4.4.4.2	Die Knabenlese	115
4.4.4.3	Erzwungene Islamisierung	122
5.	FAZIT	127
5.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	127
5.2	Kritik der Arbeit	129
5.3	Schlussbetrachtung	131
	BIBLIOGRAPHIE	133
	ANHANG	
	Zusammenfassung/Abstract	
	Anhang A – Analytierte Schulgeschichtsbücher	
	Anhang B – Kategoriensystem	
	Anhang C – Illustrationsbeispiele	
	LEBENS LAUF	

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb.1	Austauschprozesse zwischen Funktions- und Speichergedächtnis	42
Abb.2	Übersicht über das griechische Schulsystem (Alter/Schulstufe)	50
Abb.3	Verteilung der direkten Bezugnahmen nach Konnotation	110

TABELLENVERZEICHNIS

Tab.1	Eigenschaften der Gedächtnisdimensionen nach Aleida Assmann	40
Tab.2	Übersicht über Rahmenthemen des Geschichtsunterrichts in der Grundstufe unter Berücksichtigung seines dreigliedrigen Aufbaus	52

TRANSKRIPTIONSSYSTEM · GRIECHISCH

Da für das Neugriechische kein einheitliches wissenschaftliches Transkriptionssystem vorliegt, kann folgende Tabelle nur für die vorliegende Arbeit Gültigkeit beanspruchen. Die hiermit ermöglichte Transkription entspricht nicht der ISO-Norm der Europäischen Union, die auf eine möglichst originalgetreue Wiedergabe abstellt. Unten stehende Tabelle orientiert sich vielmehr an der Aussprache des Neugriechischen.

Ausnahmen von dieser Transkription erfolgten (vor allem bei Personennamen), sofern bereits eine etablierte Umschrift existierte.

A, α	A, a
B, β	V, v
Γ, γ	G, g
Δ, δ	D, d
E, ε	E, e
Z, ζ	Z, z
H, η	I, i
Θ, θ	Th, th
I, ι	I, i
K, κ	K, k
Λ, λ	L, l
M, μ	M, m
N, ν	N, n
Ξ, ξ	X, x
O, ο	O, o
Π, π	P, p
P, ρ	R, r
Σ, σ, ς	S, s
T, τ	T, t
Υ, υ	Y, y
Φ, φ	F, f
X, χ	Ch, ch
Ψ, ψ	Ps, ps
Ω, ω	O, o
αι	e
ει	i
οι	i
ου	ou
αυ	af
ευ	ef
μπ	b
ντ	d
γκ	g
γγ	ng
γχ	nch

TRANSKRIPTIONSSYSTEM • OSMANISCH

Für die Transkription osmanischer Begriffe und Namen wird ein auf der Transkriptionsmethode der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft (DMG) basierendes System verwendet.

ا	a, ā, e, è, i
ب	b
پ	p
ت	t
ث	ṯ
ج	ğ
چ	č
ح	ḥ
خ	ḫ
د	d
ذ	ḏ
ر	r
ز	z
ژ	ž
س	s
ش	š
س	ş
ز	z
ط	ṭ
ظ	ẓ
ع	‘
غ	ğ
ف	f
ق	q
ك	k, g, ñ
ل	l
م	m
ن	n
ه	h, a, e
و	v, u, ū, ü, o, ö
ی	y, î, î, ı

VORWORT

Zur Abfassung der vorliegenden Arbeit veranlasste mich ein Dessert. Jenes nämlich, das an einem Spätherbsttag des Jahres 2008 den kulinarischen Abschluss eines köstlichen Essens in einer griechischen Taverne bildete. Der Verzehr dieses Desserts hätte ein ordinäres, wiewohl süßes Vergnügen sein können, wäre es nicht zum Gegenstand einer Debatte geworden, die einen bitteren Nachgeschmack hinterließ. Der Wunsch nach einem griechischen Nachtisch hatte mir nämlich eine Portion *kataifi* beschert – und damit den honigsüßen Geschmack des Orients auf meinen Teller gebracht. Die zugegebene kecke Bemerkung, der Ursprung dieses Gerichts liege weiter im Osten als vom befreundeten Taverneninhaber postuliert, sollte mir nicht nur einen schiefen Blick, sondern auch eine historische Belehrung einbringen. Von Studien wegen hatte ich zwar schon einiges über das Osmanische Reich gehört und gelesen, nichts aber von all jenem erfahren, was mir der erregte Gastronom nun mitteilte: *Kataifi* sei natürlich *nicht* orientalisches, denn es wären die Griechen gewesen, die den osmanischen Eroberern 1453 die hohe Kunst der Zuckerbäckerei lehrten. Das sei doch wirklich allgemein bekannt.

Man hätte diese Episode unter anderen Erinnerungen am Speicher des Langzeitgedächtnisses vergraben können, wären im Laufe der Jahre nicht weitere Begebenheiten dieser Art hinzugekommen. Denn wer sein Herz an alles Griechische verloren hat, aber Turkologie studiert, der steht unwillkürlich zwischen den Fronten eines – mitunter auch auf kulinarischem Gebiet ausgetragenen – Kulturkampfes. Geschichtsmuthe in Umlauf zu bringen, um das Klima zu vergiften, gehört zu den wirkungsvollsten Waffen, die beide Seiten dabei aufbieten können. Die Erkenntnis, dass Kinder und Jugendliche diesen Mythen besonders leicht zum Opfer fallen, muss reichen, um zu erkennen, dass die Auseinandersetzung mit schulisch vermittelten historischen Erzählungen lohnt. Und so ist es Ziel der vorliegenden Arbeit, einigen Legenden des griechischen (Schul-)Geschichtsdiskurses auf die Spur zu kommen.

Ein solches Unternehmen in Angriff zu nehmen, gelingt aber nur, wenn man gute Begleiter an seiner Seite weiß. Größter Dank gebührt in diesem Zusammenhang meiner Familie, die mich stets in jeder Hinsicht unterstützte, und hier vor allem meiner Mutter, der ich den ersten Kontakt zur griechischen und türkischen Kultur verdanke. Besondere

Anerkennung gilt aber auch meinem Gefährten Adrian, der die Höhen und Tiefen einer unablässig Suchenden mit viel Geduld, Opferbereitschaft und Verständnis begleitet.

Danken möchte ich aber auch jenen Menschen, die mir im Zuge der Erstellung dieser Arbeit mit Expertise und Rat zur Seite standen: Hr. Charis Angelidis, der mir als Istanbuler Grieche stets neue Perspektiven auf das griechisch-türkische Verhältnis eröffnete und seine Dienste als Übersetzer anbot, Hr. Juergen Broeders, dessen Abschlussarbeit entscheidende Impulse für meine Untersuchung lieferte und durch dessen Hilfe das Analysematerial komplettiert werden konnte, Fr. Mag. Christina Tsialis-Tonkli, der ich nicht nur Einblicke in die griechische Grammatik, sondern auch Hilfe in der Übersetzungsarbeit verdanke, sowie den MitarbeiterInnen der griechischen Botschaft in Wien, die meine Anfragen bezüglich der heute in Verwendung stehenden Schulgeschichtsbücher nicht nur rasch, sondern auch überaus kompetent beantworteten.

Mein ganz besonderer Dank gilt aber ao. Univ.-Prof. Dr. Gisela Procházka-Eisl, die diese – für die Turkologie eher ungewöhnliche – Abschlussarbeit zur Betreuung annahm und mit viel Engagement und Motivation begleitete. Von ihr und anderen Lehrenden des Instituts (darunter ao. Univ.-Prof. Dr. Claudia Römer und o. Univ.-Prof. Dr. Markus Köhbach) mit der Begeisterung für dieses Fach infiziert, lernte ich, dass der Weg zum (wissenschaftlichen) Ziel oft steinig ist, das Ergebnis aber für alle Mühen entschädigt. Für diese Erkenntnis danke ich ihnen von Herzen.

1. EINLEITUNG

1.1 Problemaufriss

Geschichte ist eine akzeptierte Lüge, soll Napoleon Bonaparte einmal gesagt haben. Ob Lüge oder nicht: Die Macht liegt in den Händen jener, die unser Denken prägen, indem sie ihre subjektive Perspektive auf das Historische weitergeben. Und so dürfen wir diejenigen einflussreich nennen, die die Geschichtsschreibung auf ihrer Seite wissen, denn sie formen das (nationale) Bewusstsein und lenken es in die von ihnen gewünschten Bahnen.

Dass der Verlust dieser Deutungshoheit schmerzt, liegt auf der Hand. Wie schmerzhaft dieser Prozess sein kann, illustriert die 2007 in Griechenland entbrannte Kontroverse um die Neugestaltung von Schulbüchern, die sich der jüngeren Vergangenheit des Landes annehmen: Das neue Geschichtsbuch für die sechsten Klassen der Primarstufe¹, das im Zuge der griechisch-türkischen Annäherung bereits 1999 vom Bildungsministerium mit dem Ziel der Beseitigung unzeitgemäßer Stereotype und Vorurteile in Auftrag gegeben worden war (vgl. O.A. 2007), stieß 2006/07 auf Widerstand seitens der griechisch-orthodoxen Kirche und nationalistischer Kreise, weshalb es schließlich aus den Schulen verbannt wurde (vgl. REPOUSSI 2007). Der Erzbischof von Griechenland protestierte unter anderem gegen die im Schulbuch vorgenommene Schmälerei der Rolle der orthodoxen Kirche hinsichtlich der Wahrung des Hellenismus und des ethnischen Selbstverständnisses in der Zeit der osmanischen Herrschaft und des Unabhängigkeitskampfes (vgl. REPOUSSI 2007). Der nationalistische Flügel argumentierte hingegen, die vorgenommenen Veränderungen auf Ebene der Geschichtsdidaktik seien Teil eines zwischen griechischer und türkischer Regierung geschmiedeten und von Ankara finanzierten Plans, der das Ziel einer "De-Hellenisierung" Griechenlands verfolge, um türkischen Interessen den Weg zu bereiten (vgl. REPOUSSI 2009, S.59).

Die Kontroverse verdeutlichte nicht nur die starke Verwurzelung stereotyper Bilder in den Köpfen der Bevölkerung, sondern setzte auch eine Diskussion über das nationale Selbst in Gang, die offenbarte, dass Negativzuschreibungen an das Osmanische über Jahrhunderte

¹ "Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια. Ιστορία για την ΣΤ' Δημοτικού" (In modernen und zeitgenössischen Jahren. Geschichte für die 6. Klasse Primarstufe), herausgegeben von Maria Repoussi, Chara Andreadou, Aristidis Poutachidis und Armodios Tsivas. Die genauen bibliographischen Angaben finden sich im Anhang der Arbeit.

als adäquates Mittel zur Herausbildung einer eigenständigen griechischen Identität fungiert hatten. Maria Repoussi, Professorin für Geschichte an der Aristoteles Universität Thessaloniki und an der Ausarbeitung des neuen Geschichtsbuches beteiligt, definiert dieses in Griechenland nach 1830 in Umlauf gebrachte und danach ständig aktualisierte Bild des Osmanischen Reichs wie folgt:

„The Turk as the national „other“ became the violent and inhuman conqueror of the Greeks, the oppressor through four hundred years of slavery (1453 – 1821), trying to Islamise by force the Greek Christian population of the empire, forbidding their education – thus the school was alleged to be clandestine² – threatening the national identity. Against him, according to this national mythology, stood the Orthodox Church and the Patriarchate, which managed to save both the religious and national feelings and convictions of Greeks.” (REPOUSSI 2009, S.56f)

Obwohl dieses Bild durch Forschungsergebnisse der Turkologie und Byzantinistik relativiert und teils sogar widerlegt werden kann, ist es bis heute im griechischen Geschichtsdiskurs präsent geblieben. Seine ständige Aktualisierung im Rahmen der Sekundärsozialisation, einer Phase die für das Individuum – neben dem Erlernen von Werten und Normen durch sein primäres Umfeld – besonders prägend ist, erscheint problematisch. Die Tatsache, dass eine eingehende Auseinandersetzung mit Geschichte häufig auf die Schuljahre beschränkt bleibt, verleiht den hier vermittelten Bildern zusätzliches Gewicht.

Kritisch ist aber auch die dominante Stellung des griechischen Bildungsministeriums zu betrachten, das die im Schulunterricht eingesetzten Bücher konzipiert und damit die alleinige Verfügungsgewalt über die hier vermittelten Narrative inne hat. Die Entscheidung darüber, welche Fakten für die Nationalgeschichte von Bedeutung und somit in den Geschichtsunterricht aufzunehmen sind, liegt ausschließlich bei den Autoritäten des Bildungssystems und spiegelt sich in den durch sie erstellten Curricula wider (vgl. AVDELA 2000, S. 240). Es ist somit die politisch gestützte offizielle Version nationaler Geschichte, die in den Schulklassen Griechenlands vermittelt wird (vgl. AVDELA 2000, S.240).

Da die Form der Thematisierung vergangener Ereignisse entscheidenden Einfluss auf aktuelle und zukünftige (politische) Entscheidungen nimmt, bedarf es einer umfassenden Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand im Rahmen der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften. Der österreichische Politikwissenschaftler Anton Pelinka illustriert

² Repoussi spielt hier auf den Mythos der "geheimen Schule" an, der in Kap. 4.4.4.1 thematisiert wird.

die Bedeutung des Vergangenen für die Gegenwart in einer äußerst anschaulichen Art und Weise:

„Bilder, die über die Vergangenheit überliefert werden, haben Einfluss auf unsere Zukunft. Und wer Macht über diese Bilder hat, übt Macht über reale Verhältnisse aus. Wem es gelingt, eine nationale Geschichte als Abfolge von fremd verursachten Katastrophen hinzustellen, dem (der) gelingt es auch, die Verantwortung für zukünftige Misserfolge, für zukünftige Katastrophen auf Feinde zu projizieren. Wem es gelingt, die „eigene Geschichte“ als Kette von grandiosen Erfolgen zu deuten, für die einzelne Heroen die Verantwortung haben, legt damit den Grundstein für eine übersteigerte Erwartung in die jeweils „eigene“ Position in einer unvermeidlich konfliktreichen Zukunft.“ (PELINKA 2007, S.VII)

Wissenschaft, die einen emanzipatorischen Anspruch erhebt, muss zur Reflexion über machtstabilisierende Bilder und Narrative beitragen. Die vorliegende Arbeit möchte daher Anstoß zur Auseinandersetzung mit Stereotypen im griechisch-türkischen Diskurs geben, die das bilaterale Verhältnis bis in heutige Zeit beeinträchtigen.

1.2 Erkenntnisinteresse

Zentrales Anliegen dieser Arbeit ist die kritische Annäherung an Darstellungsformen des Osmanischen Reichs in zeitgenössischen griechischen Schulgeschichtsbüchern³. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht dabei die Identifikation von Stereotypen, die im schulischen Umfeld vermittelt werden und dem Erwachsenen später als Bewertungsgrundlage dienen.

Das Untersuchungsvorhaben selbst basiert auf einer Sekundäranalyse bereits vorliegender Studien und einer Inhaltsanalyse von Lehrmaterialien, die im Schuljahr 2009 im griechischen Geschichtsunterricht zum Einsatz kamen. Das neue Lehrwerk für die sechsten Klassen der Primarstufe, das man 2007 nach langer und heftiger Kontroverse wieder aus dem Unterricht verbannte, wird im Sinne eines Gegenhorizonts ebenfalls in die Analyse einbezogen.

In einem weiteren Schritt erfolgt die Gegenüberstellung der Untersuchungsergebnisse mit Forschungsbefunden, wobei es zu ermitteln gilt, ob von einer Kluft zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und schulisch vermitteltem Geschichtsbild gesprochen werden kann. In Abgrenzung zu bereits vorliegenden Studien steht hier der Faktor "Wissenschaftlichkeit"

³ Die konkreten Forschungsfragen werden in Kap. 4.1 dargelegt.

im Fokus der Schulbuchanalyse. Auch wenn Lehrmaterialien aufgrund ihrer spezifischen Produktionsbedingungen neue Erkenntnisse häufig nur mit zeitlichen Verzögerungen aufnehmen können, müssen ihre ProduzentInnen dennoch für eine angemessene, wissenschaftlich fundierte und zeitgemäße Darstellung der Inhalte Sorge tragen: „Daß Geschichtsbücher den Stand der Forschung in der internationalen Geschichtswissenschaft spiegeln sollen, gehört zu den häufigsten und naheliegendsten Forderungen an die Autoren dieser Bücher.“ (HINRICHS 1992, S.97).

Die Arbeit möchte außerdem einen Überblick über die Entwicklung der bilateralen Beziehungen zwischen Griechenland und der Türkei geben und dabei jene historischen Schlüsselmomente herausstellen, die zur Verhärtung der Fronten und zur Entstehung negativer Zuschreibungen an das Gegenüber beigetragen haben.

1.3 Struktur der Arbeit

Die Arbeit geht zunächst auf die Entwicklung des spannungsreichen Verhältnisses zwischen Griechen und Türken ein, indem sie Veränderungen in den bilateralen Beziehungen seit byzantinischer Zeit nachzeichnet. Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf Position und Status der griechischen Gemeinschaft (*millet-i Rûm*) im Osmanischen Reich, Phasen des Bevölkerungsaustausches und dem Zypernkonflikt.

Das anschließende Kapitel, das sich dem Themenkomplex Erinnerungskultur und Befunden der Gedächtnisforschung widmet, bildet den theoretischen Rahmen und ermöglicht zugleich einen Brückenschlag zur Schulbuchforschung. Neben der Darlegung der theoretischen und methodischen Prämissen, auf denen das Untersuchungsvorhaben ruht, soll hier auch ein Überblick über jene Entwicklungen auf dem griechischen Bildungssektor gegeben werden, die für das Forschungsvorhaben relevant sind.

Der empirische Teil wird mit einer genauen Beschreibung des analysierten Textkorpus und der ausführlichen Darlegung des Methodendesigns unter Offenlegung der forschungsleitenden Fragestellungen eingeleitet. Den Kern dieses Abschnitts bildet die Darstellung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse, denen – nach thematischen Schwerpunkten geordnet – wissenschaftliche Befunde entgegen gestellt werden.

Ein Fazit, das die erzielten Ergebnisse zusammenfasst, neue Forschungshorizonte aufzeigt und auf Beschränkungen der Arbeit hinweist, bildet den Abschluss.

2. GRIECHISCH-TÜRKISCHE BEZIEHUNGEN IM WANDEL

Angesichts der zum Thema vorhandenen Materialfülle muss klar sein, dass eine detaillierte Darstellung des griechisch-türkischen Verhältnisses seit byzantinischer Zeit im beschränkten Rahmen einer Diplomarbeit nicht möglich ist. Im Folgenden wird deshalb der Versuch einer überblickshaften Darstellung, die für das Verständnis der anschließenden Analyse unabdingbar ist, unternommen. Die Verfasserin fokussiert dabei auf Brüche und Kontinuitäten in den bilateralen Beziehungen⁴. Die Darstellung erfolgt chronologisch, einzelne Themenaspekte, deren Aufbereitung in den analysierten Geschichtsbüchern kritisch zu kommentieren ist, werden in der Ergebnisdarstellung (siehe Kap. 4.4) abermals aufgegriffen und vertieft. Aufgrund der erwähnten Beschränkungen ist es außerdem nur möglich, allgemeine historische Tendenzen, nicht aber regionale Entwicklungen – es sei denn, sie sind für das Untersuchungsvorhaben von unmittelbarer Relevanz – darzustellen.

2.1 Zwischen Koexistenz und Rivalität – Byzanz und die Osmanen

Eine – wenn auch noch so überblickshafte – Darstellung der Entwicklung des griechisch-türkischen Verhältnisses muss in byzantinischer Zeit beginnen. Hierbei stellt sich jedoch die Frage nach der zeitlichen Verortung des Erstkontakts zwischen Byzantinern und nomadischen Turkvölkern. Die Schlacht von Manzikert 1071, in der sich Byzantiner und Seldschuken gegenüberstanden, markiert zwar ein folgenreiches Moment⁵ dieser Begegnung, darf aber nicht als ihr Ausgangspunkt begriffen werden. Erste Kontakte zu nomadischen Turkvölkern datieren laut Hazai bereits aus dem Todesjahr Attila des Hunnenkönigs (453) (vgl. HAZAI 1996, S.250). Die darauf folgende, tausend Jahre währende Koexistenz zwischen Byzantinern und türkischen Nomadenstämmen gestaltete sich teils friedlich, teils kriegerisch (vgl. HAZAI 1996, S.250f). Dass ein friedvolles Nebeneinander möglich war, illustrieren u. a. jene byzantinischen Quellen, die von Phasen des wechselseitigen Bündniswerbens sprechen: So sei bereits 568 eine türkische Gesandtschaft nach Byzanz gereist, um für eine Allianz gegen die Perser einzutreten (vgl. MORAVCSIK

⁴ Vor diesem Hintergrund ging es der Verfasserin nicht um eine historische Darstellung mit Anspruch auf Vollständigkeit.

⁵ Laut Chrysostomides markiert die Niederlage bei Manzikert (Malazgirt) den Ausgangspunkt des militärischen Niedergangs des Byzantinischen Reichs (vgl. CHRYSOSTOMIDES 2009, S.6).

1958, S.76). Im Jahre 570 hätten Byzantiner und Türken schließlich Seite an Seite gekämpft, danach aber aufgrund von Unstimmigkeiten keine weiteren Bündnisse geschlossen (vgl. MORAVCSIK 1958, S.76f).

Der Vorstoß der Seldschuken⁶ nach Kleinasien begründet damit nicht den Erstkontakt zwischen Byzantinern und Türkmenen. Ihr Vordringen und die Kulmination dieses Prozesses in der Schlacht von Manzikert kamen dabei auch weitaus weniger plötzlich, als im Rahmen der Sekundärliteratur häufig angedeutet. Als Kritiker der Theorie eines raschen Vorstoßes tritt auch der Historiker Speros Vryonis auf, der von einem ersten Erscheinen der Türken im Bezirk Vaspuracan⁷ im Jahre 1016/17 ausgeht⁸ und auf Basis byzantinischer Quellen zu folgendem Fazit gelangt:

„One gets the impression from the Greek chronicles that, even before Manzikert took place, the Turks were raiding deep into Anatolia with little danger from Byzantine forces.” (VRYONIS 1986, S.85)

Die seit den 40er Jahren des 11. Jahrhunderts zunehmenden Angriffe der als Türkmenen bezeichneten Stämme sollten schließlich auch das Ende byzantinischer Herrschaft in Anatolien herbeiführen (vgl. MATUZ 2006, S.15). Nach der Invasion türkischer Gruppen war es hier zur Destabilisierung der herrschenden politischen Verhältnisse durch Wegfall einer zentralen Kontrollmacht gekommen (vgl. VRYONIS 1986, S.117). Was dieser Verlust für die Byzantiner bedeutete, wird erst greifbar, führt man sich die Stellung Anatoliens als Zentrum des mittelalterlichen Hellenismus vor Augen:

„Anatolia on the eve of the Seljuk incursion constituted the most heavily populated, important and vital province of medieval Hellenism, a province continuously subject to the integrating power of church, state, and culture emanating from the heart of the empire, Constantinopel.” (VRYONIS 1986, S.68)

⁶ Bei den Seldschuken handelte es sich um einen oghusischen Stammesverband, der 970 zum Islam konvertiert war (vgl. MATUZ 2006, S.14).

⁷ Vaspuracan (arm. Վասպուրական) war ein Königreich des südwestlichen Armeniens und erstreckte sich zwischen Van-See und Großem Zab (einer der beiden Hauptzuflüsse des Tigris). In der Mitte des 16. Jahrhunderts wurde es – nach zahlreichen Herrschaftswechsels – schließlich ins Osmanische Reich integriert (vgl. HOVANNISIAN 1999).

⁸ Dieses erste Aufeinandertreffen bezeichnet aber noch nicht den Beginn einer bewusst als solcher wahrgenommenen Koexistenz. Laut Ocak ist nämlich die Schlacht von Dandanakan 1040 als „[...] first step in the process of the familiarisation of Anatolia with the Turks and Islam [...]“ (OCAK 2009, S.256) zu betrachten.

Nach ihrem Vorstoß und der viel zitierten Schlacht von Manzikert stand den Seldschuken schließlich auch „der Weg in das Innere des byzantinischen Reichs offen.“ (MORAVCSIK 1958, S.95). Diese Niederlage mag nicht zuletzt als Ergebnis seiner kontinuierlichen Schwächung durch die türkische Invasion betrachtet werden. Zwar bezeichnet man die Jahre 843 bis 1071 als für Byzanz relativ stabilen Zeitabschnitt, doch ist mit der Thematisierung der Regierungszeit Basileos II. (958-1025) als „Höhepunkt der Machtentfaltung des byzantinischen Reiches nach dem 7. Jahrhundert“ (LILIE 1999, S.68) durchaus kritisch ins Gericht zu gehen (vgl. LILIE 1999, S.68).

Die byzantinische Niederlage 1071 zog die Entstehung zahlreicher türkmenischer Kleinfürstentümer nach sich, von denen das Sultanat der anatolischen Seldschuken für den weiteren historischen Verlauf bestimmend wurde (vgl. MATUZ 2006, S.16f). Durch ihren Sieg bei Myriokephalon⁹ [1176, *Einf. der Verfasserin*] und die Einnahme Konstantinopels durch die lateinischen Kreuzfahrer (1204) sollte für die – auch Rumseldschuken genannten – Türkmene die byzantinische Gefahr schließlich endgültig gebannt sein (vgl. MATUZ 2006, S.17). Es wäre jedoch verfehlt, davon auszugehen, dass das Verhältnis zwischen Türken und Byzantinern von Unversöhnlichkeit und (religiös motivierten) Berührungsängsten geprägt gewesen sei. Im Gegenteil: In der Zeit der byzantinischen Bürgerkriege des 14. Jahrhunderts sollte es sogar zu Verquickungen der Herrscherfamilie mit jenen Kleinfürstentümern kommen, die aus dem Seldschukenreich hervorgegangen waren (vgl. MORAVCSIK 1958, S.96) und im 13. und 14. Jahrhundert dienten türkische Söldner – die sogenannten "Tourkopouli" – im byzantinischen Heer (vgl. MORAVCSIK 1958, S.96). Auch kam es in der Übergangszeit von byzantinischer zu osmanischer Herrschaft zu einer Vermengung des christlichen mit dem muslimischen Bevölkerungselement (vgl. TZERMIAS 1999, S.62).

Obwohl nun von den Byzantinern unbehelligt, sollte das Sultanat der Rumseldschuken nicht lange Bestand haben: Seine Niederlage gegen die Mongolen am Köse Dağ führte es 1243 in die Vasallenschaft. 1303 ließen die mongolischen Oberherrn schließlich den letzten Rumseldschukenfürsten hinrichten (vgl. KREISER 2008, S.4). Bereits vor dieser Zeit war es in Anatolien zur Herausbildung zahlreicher türkmenischer Kleinfürstentümer (den sogenannten *beğliks*) gekommen, aus denen die Osmanen als zukünftig bestimmende Macht hervortraten. Ertuğul (m. 1281?), dem Vater des Dynastiegründers ʿOsmān (1281?-1326),

⁹ heutiges Çardak östl. von Denizli (vgl. MATUZ 2006, S.19)

war als türkmenischem Stammeshäuptling vom rumseldschukischen Sultan eine Winterweide im Grenzgebiet [zum Byzantinischen Reich, *Einf. der Verfasserin*] zugewiesen worden (vgl. MATUZ 2006, S.28). Wie die Quellen zu berichten wissen, übte er gegenüber den benachbarten Christen Toleranz und trat sogar für ihren Schutz vor seinen Glaubensgenossen, den Türkmenen Germiyans und den Tataren ein (vgl. MATUZ 2006, S.29). Und auch seinem Sohn, der im Gegensatz zu Ertuğul als aktiver Glaubenskämpfer auftrat, attestiert Matuz einen pragmatischen Umgang mit Christen, pflegte er doch u. a. ein Naheverhältnis zum byzantinischen Herrn von Bilecik¹⁰ (vgl. MATUZ 2006, S.29f). Dass die Osmanen teils friedliche Kontakte mit Christen unterhielten, hinderte sie jedoch nicht daran, ihren Einflussbereich durch Eroberungen auf ihre Kosten auszuweiten.

Byzanz war nach dem Verlust Konstantinopels im 4. Kreuzzug in kleinere Mächte zerfallen, die das mit 1204 entstandene Machtvakuum zu füllen versuchten (vgl. LILIE 1999, S.94). Dem byzantinischen Kaiser in Nikaia, Michael VIII. (1259-1282), gelang 1261 zwar die Rückeroberung der Reichshauptstadt, doch bezahlte er die verstärkte Konzentration auf die westlichen Provinzen mit dem Eindringen türkischer Gruppen in den Raum der Ägais (vgl. KREISER 2008, S.6). Kleinasien ging nun beinahe vollständig an die türkmenischen Kleinfürstentümer verloren, sodass das byzantinische Einflussgebiet auf einige wenige Fixplätze beschränkt wurde (vgl. LILIE 1999, S.98). Das Vordringen der Osmanen, die 1326 Bursa, 1331 Iznik und 1337 Izmit eingenommen hatten (vgl. MATUZ 2006, S.30ff), wurde durch interne Konflikte der Byzantiner (Parteikämpfe und Bürgerkriege) noch zusätzlich begünstigt (vgl. MORAVCSIK 1958, S.145). So wusste etwa Sultan Orhān (1326-1362) die byzantinischen Thronfolgestreitigkeiten geschickt zu nutzen, indem er 1346 ein Bündnis mit Johannes VI. Kantakuzenos, einem der Anwärter auf die Krone, schloss (vgl. MATUZ 2006, S.33). Diese Allianz besiegelte man durch die Verheiratung Orhāns mit der Tochter des nunmehrigen byzantinischen Kaisers, Theodora Kantakuzenos, die als erste osmanisch-byzantinische Eheschließung eine Wende in den bilateralen Beziehungen markiert (vgl. BRYER 1981, S.473). Die Vermählung Orhāns mit Theodora bezeichnete, schenkt man den Schriften eines spätbyzantinischen Geschichtsschreibers Glauben, aber nicht den Beginn matrimonieller Verbindungen zwischen christlichen und muslimischen Herrscherhäusern: Bereits 1140 hätte der Byzantiner Johannes II. Komnenos eine Tochter des Seldschuken-

¹⁰ Bilecik ist eine Provinz im mittleren Westen der heutigen Türkei. Hier liegt auch *Söğüt*, von wo aus die Osmanen ihre Expansion in Angriff nahmen.

sultans Ma^csüd I. zur Frau genommen (vgl. BRYER 1981, S.473). Die Frage, von welcher Seite der Impuls für die erste osmanisch-byzantinische Eheschließung ausging, ist nicht eindeutig zu beantworten. In seiner "Apologie"¹¹ behauptet Kantakuzenos, es wäre Orḡān selbst gewesen, der die Heirat vorschlug – doch könnte diese Darstellung, wie auch die Aussage, Theodora wäre Christin geblieben und hätte zum Islam konvertierte Christen zur Rückkehr zur Orthodoxie bewogen (vgl. BYRER 1981, S.480), strategischen Kalkülen geschuldet sein (vgl. BRYER 1981, S.477f).

Das Bündnis mit den Osmanen sollte Byzanz jedoch weit weniger Nutzen bringen, als zunächst angenommen. Bereits 1365 befanden sich die Byzantiner nämlich in einem vasallenähnlichen Verhältnis zum osmanischen Herrscherhaus (vgl. MORAVCSIK 1958, S.146). Bryer fällt vor diesem Hintergrund ein hartes Urteil über die Fehleinschätzung des Johannes Kantakuzenos, denn:

„He was in a unique position to know that the honeymoon was over before it had begun, and that the alliance was unequal.“ (BRYER 1981, S.492)

Zwar half Orḡān seinem Schwiegervater bei der Vertreibung der Serben, die 1349 Saloniki überfallen hatten, doch festigte die Teilnahme an dieser Militäroperation, die große osmanische Truppenkontingente auf europäischen Boden brachte, seinen Wunsch nach einem Vorstoß gen Südosteuropa (vgl. MATUZ 2006, S.33). Die durch interne Konflikte im Byzantinischen Reich begünstigte Besetzung von Cympe¹² 1353 begünstigte dieses Vorhaben, hatten die Osmanen doch nun einen Brückenkopf auf europäischem Boden¹³ (vgl. MATUZ 2006, S.33). Dass diese Zeit dynastischer Auseinandersetzungen von zeitgenössischen byzantinischen Beobachtern durchwegs negativ bewertet wurde (vgl. MATSCHKE/TINNEFELD 2001, S.2), mag vor dem Hintergrund des Raums, den sie für feindliche Eroberungen bot, nicht erstaunen. Und auch der deutsche Byzantinist Ralph-Johannes Lilie spricht von einer Beschleunigung der Abwärtsentwicklung des Reichs durch Bürgerkriege und interne Konflikte (vgl. LILIE 1999, S.99f).

¹¹ Gemeint ist das vierbändige Geschichtswerk des Johannes Kantakuzenos, das die Jahre 1320-1356 thematisiert. Für weiterführende Informationen siehe die griechisch-deutsche Textausgabe von Karl Förstel.

¹² Çimenlik auf der Halbinsel Gallipoli (vgl. MATUZ 2006, S.33).

¹³ Orḡān war jedoch dazu bereit, diesen [strategisch wichtigen, *Anm. der Verfasserin*] Punkt im Gegenzug für pekuniäre Abgeltung seitens des byzantinischen Kaisers wieder aufzugeben (vgl. KREISER 2008, S.19).

Manuel II. Palaiologos (1391-1425), der sich für einige Zeit am osmanischen Hof aufgehalten und auch an osmanischen Feldzügen teilgenommen hatte (vgl. MORAVCSIK 1958, S.146), war nach seiner Thronbesteigung schließlich nicht mehr dazu bereit, das vasallenähnliche Verhältnis, das Byzanz an die Osmanen band, zu akzeptieren (vgl. MATUZ 2006, S.42). Durch militärische Unternehmungen war es ihm zunächst auch gelungen, einige der ehemals byzantinischen Gebiete (Saloniki und Teile Mazedoniens) zurückzuerobern, ehe Bāyezīd I. (1389-1402) – durch die Geschehnisse an der europäischen Front dazu veranlasst – 1395 zur Belagerung Konstantinopels anhub (vgl. MATUZ 2006, S.42). Die Byzantiner, denen das vasallenähnliche Verhältnis, abgesehen von der Notwendigkeit Tributzahlungen leisten zu müssen, relative Selbstständigkeit gesichert hatte, befanden sich nun in einer misslichen Lage. Allein die Tatsache, dass er durch seine Eroberungen mit dem Mongolenherrscher Tīmūr in Konflikt geraten war, veranlasste Bāyezīd 1401 zur Aufhebung der Belagerung und einem Friedensschluss mit Manuel II., der Byzanz neben Tributzahlungen weitere territoriale Einbußen abverlangte (vgl. MATUZ 2006, S.43f). Ihr Aufbegehren bezahlten die bereits stark geschwächten Byzantiner damit teuer. Die zwischen latentem und manifestem Konflikt wechselnde Auseinandersetzung zwischen Osmanischem und Byzantinischem Reich ist dabei nicht zuletzt auf die Expansionsmission zurückzuführen, die für beide ein grundlegendes Element ihres Selbstverständnisses bildete¹⁴. Hohlweg merkt zur Rolle des byzantinischen Kaisers etwa Folgendes an:

„Seine Aufgabe ist es auch, die Feinde von den Grenzen des Reiches abzuwehren und diese Grenzen hinauszuschieben, d.h. aber, die Barbaren draußen vor den Grenzen in die *pax Romana-Christiana* miteinzubeziehen und ihnen dadurch auch Anteil an der Kultur zu geben, die der Inbegriff aller geistlichen und sittlichen Werte des Imperiums ist und die es außerhalb des römisch-christlichen Weltreiches nicht gibt.“ (HOHLWEG 1996, S.6)

Eine friedliche Koexistenz war vor einem solchen Hintergrund nur beschränkt denkbar, hielten doch beide Reiche an ihrem kulturell begründeten Führungsanspruch fest. Das Kräfteverhältnis vor 1402 deutete jedoch darauf hin, dass der Konkurrenzkampf schon bald zugunsten der osmanischen Seite entschieden würde. Allein die Auseinandersetzung Bā-

¹⁴ Die Notwendigkeit zur Expansion kann aber auch mit Versorgungsengpässen in den jeweiligen Herrschaftsgebieten begründet werden. Konstantinopel etwa wies mit 500.000 bis 1.000.000 EinwohnerInnen eine versorgungspolitisch schwer zu bewältigende Bevölkerungszahl auf, wodurch man auf Importe aus den Provinzen (z. B. Ägypten) angewiesen war (vgl. LILJE 1999, S.23). Fielen diese Gebiete anderen Herrschern zu, ergaben sich für das Reich schwerwiegende Konsequenzen, weshalb man ständig um territorialen Erhalt/Rückeroberungen bemüht sein musste.

yezīds mit Tīmūr verzögerte den Untergang des Byzantinischen Reichs (vgl. MATSCHKE/TINNEFELD 2001, S.3).

Erst unter Murād II. (1422-1444 und 1446-1451) sollte die Konsolidierung osmanischer Herrschaft erneut soweit gediehen sein, dass sie eine unmittelbare Bedrohung für Byzanz darstellte. Nachdem die Byzantiner mit der Unterstützung Düzme Muştafās aber erfolglos gegen die Osmanen zu intrigieren versucht hatten, nahm Murād II. Konstantinopel unter Belagerung (vgl. MATUZ 2006, S.53). 1424 kam es jedoch zum Friedensschluss, der die BewohnerInnen der byzantinischen Reichshauptstadt zur Entrichtung von Tributzahlungen verpflichtete (vgl. MATUZ 2006, S.53). Erst der unter Mehmed II. (1444-1446 und 1451-1481) unternommene Versuch einer Eroberung Konstantinopels sollte die Einnahme der Stadt und den endgültigen Niedergang des Byzantinischen Reichs zur Folge haben. Bryer hält in diesem Zusammenhang fest, dass Mehmed durch die 1346 geschlossene Ehe zwischen Orhān und Theodora Kantakuzenos sogar ein Erbenspruch auf den byzantinischen Thron zugekommen sei (vgl. BRYER 1981, S.480f).

Der Konkurrenzkampf der beiden Reiche endete mit der Eroberung Konstantinopels am 29. Mai 1453 zugunsten der Osmanen. Byzanz war zu diesem Zeitpunkt kaum mehr als ein „Kleinstaatterritorium“ (MATUZ 2006, S.58).

2.2 Dienstag, 29. Mai 1453 – Die osmanische Expansion und ihre gesellschaftspolitischen Folgen

Die Auswirkungen, die der Fall Konstantinopels auf das (kleinasiatische) Griechentum¹⁵ hatte, werden im Rahmen der Sekundärliteratur durchaus unterschiedlich bewertet: Während Ralph-Johannes Lilie zum Fazit gelangt, dass

„[...] die türkische Eroberung von 1453 [...] mit dem byzantinischen Staat auch seine Gesellschaft und die von ihr getragene Kultur zu einem Ende [brachte, *Einf. der Verfasserin*].“ (LILIE 1999, S.106)

geht Vryonis davon aus, dass das byzantinische Milieu, das für ihn die Grundlage der seldschukischen und osmanischen Gesellschaftsform bildet¹⁶ (vgl. VRYONIS 1986, S.1),

¹⁵ Der Begriff Griechentum mag vor dem Hintergrund eines noch nicht ausgeprägten nationalen Selbstverständnisses durchaus kritisch betrachtet werden. Er dient an dieser Stelle – in Ermangelung eines treffenderen Terminus – ausschließlich der Bezeichnung der griechischsprachigen, christlichen Bevölkerungsteile Kleinasiens.

weiterwirkte. Und auch der Byzantinist Armin Hohlweg ist davon überzeugt, dass das Ende von Byzanz nicht das Ende seiner kulturellen Einflussnahme markierte (vgl. HOHLWEG 1996, S.3). Die Eingliederung von Gebieten in ein neues (islamisch dominiertes) Herrschaftssystem musste nicht der Aufgabe und Beseitigung bereits existierender (kultureller) Strukturen gleichkommen: So war das anatolische Griechentum zwar bereits durch die Invasion türkmenischer Stämme im 11. Jahrhundert mit der Notwendigkeit, sich als christliches Element in eine neue islamische Gesellschaftsordnung einzufügen¹⁷, konfrontiert gewesen (vgl. VRYONIS 1986, S.223), ihr byzantinisches Erbe lebte aber (auf Ebene der türkischen Volkskultur) fort (vgl. VRYONIS 1986, S.499).

Konstantinopel, das nach 54-tägiger Belagerung am 29. Mai 1453 an die Osmanen gefallen war, sollte auf Wunsch des Sultans umgehend neu besiedelt werden. Mehmed II. holte zu diesem Zwecke nicht nur neue Siedlerkontingente aus Anatolien, sondern gewährte auch den früheren StadtbewohnerInnen innerhalb festgelegter Fristen die Rückkehr in ihre Häuser¹⁸ (vgl. FAROQHI 2003, S.44f). Den in Galata ansässigen Genuesen sicherte man neben einer eigenen religiösen Rechtssprechung auch die Handelsfreiheit zu, sofern sie zur Abgabe der Kopfsteuer bereit waren (vgl. MATUZ 2006, S.61). Die Wiederbesiedlung seiner neuen Reichshauptstadt forcierte der Sultan aber nicht nur durch eine Politik der Anreize, sondern auch durch die erzwungene Umsiedlung ausgewählter ethnischer Gruppen nach Istanbul (vgl. MANTRAN 1982, S.128).

Ob freiwillig oder erzwungen: Die Ansiedlung verschiedener Völker, die auf die Schaffung eines multikulturellen und -religiösen Gebildes hinauslief, konfrontierte den osmanischen Staat verstärkt mit der Notwendigkeit, nicht-muslimische Bevölkerungsgruppen dauerhaft zu integrieren. Die Konzepte, mit denen diese Integration gelingen sollte, waren bereits den alten Reichen des Nahen Ostens bekannt gewesen, die niemals ethnische oder religiöse

¹⁶ Für Vryonis basieren diese Gesellschaftsformen damit nicht auf einem zentralasiatischen oder islamisch-mittelöstlichen Milieu (vgl. VRYONIS 1986, S.1).

¹⁷ Dieser Prozess wurde durch die Abtrennung des anatolischen Griechentums von seinem kulturellen Zentrum (Konstantinopel) und seiner kirchlichen Führung zusätzlich verstärkt (vgl. VRYONIS 1986, S.499). Laut Vryonis spielten in dieser Phase kultureller Transformation Derwischorden eine entscheidende Rolle (vgl. VRYONIS 1986, S.499).

¹⁸ Außerdem kam es zur Ansiedlung von balkanlawischen, jüdischen und griechischen Gruppen, die ihren Ursprung nicht in Konstantinopel hatten. Den Griechen, die sich im Stadtteil Fener niederließen und daher als Fanarioten bezeichnet wurden, sollte im politischen Leben des Osmanischen Reichs eine durchaus bedeutende Rolle zukommen (vgl. MATUZ 2006, S.60f).

Homogenität angestrebt hatten (vgl. BOSWORTH 1982, S.37). Auf Basis der *zimma*¹⁹-Doktrin, die ideengeschichtlich auf den Koran und die "Verfassung von Medina" zurückgeht (vgl. BOSWORTH 1982, S.40), konnte ein System geschaffen werden, das im Reich lebenden Nicht-Muslimen einen Status als anerkannte Untertanen sicherte. Dass die hiermit unter Beweis gestellte relative Toleranz gegenüber Anhängern der Buchreligionen opportunistischen Kalkülen geschuldet war, steht außer Frage, sollte aber nicht Anlass zu übertriebener Kritik geben²⁰, zumal alle Reiche dieser Zeit eine strikte Kosten-Nutzen-Rechnung betrieben. *Zimmīs* entrichteten im Tausch gegen ihren Schutz die sogenannte Kopfsteuer (*ğizye*)²¹ und erbrachten verschiedenste Zusatzleistungen (u. a. die unentgeltliche Beherbergung reisender Muslime bis zu drei Nächten und die Instandhaltung von Brücken und Straßen) (vgl. BOSWORTH 1982, S.44). Das Auftauchen weiterer Bestimmungen, denen sich die Schutzbefohlenen zu unterwerfen hatten (z. B. Kleidungsvorschriften), führt Bosworth auf einen starken Vermischungsgrad der ethnischen Gruppen, der äußere Distinktionsmerkmale erforderlich machte, und Herrscherpersönlichkeiten mit einer besonderen Abneigung gegen Nicht-Muslime zurück (vgl. BOSWORTH 1982, S.46f). Diese Bestimmungen belegen jedoch, dass von einer Gleichberechtigung aller Untertanen nicht die Rede sein konnte. Wie Matuz aber zu Recht anmerkt, ist die seitens des osmanischen Staates praktizierte religiöse Duldsamkeit durchaus bemerkenswert, hält man sich die gewaltsame Verfolgung Andersgläubiger im Europa dieser Zeit vor Augen (vgl. MATUZ 2006, S.113).

Das *millet*-System, für das der Gesellschaftsvertrag zwischen Osmanen und *zimmīs* den strukturellen Rahmen bildete (vgl. EI² VII, s. v. Millet), ließ das Prinzip Toleranz manifest werden, indem es eine Einteilung in religiöse Gemeinschaften schuf, die sich durch Ver-

¹⁹ Unter *zimma* wird ein zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen [genauer: Anhängern der Buchreligionen, *Anm. der Verfasserin*] auf unbestimmte Zeit geschlossener (Gesellschafts)Vertrag bezeichnet, der Christen und Juden (*zimmīs* oder *ahl al-zimma*) Schutz zusichert, sofern sie einen untergeordneten Status (vgl. BOSWORTH 1982, S.41) und die Dominanz des Islam (vgl. EI² II, s. v. *Dhimma*) anerkennen. Die Grundlage für die Behandlung von Nicht-Muslimen bildet das Beispiel des Propheten im Kontext der islamischen Eroberung (vgl. EI² II, s. v. *Dhimma*). Als rechtliche Basis wird aber auch die Koransure 9,29 ins Treffen geführt (vgl. BOSWORTH 1982, S.41).

²⁰ Besonders griechische HistorikerInnen üben Kritik am opportunistischen Umgang des Osmanischen Reichs mit seinen Minderheiten. Beispielhaft hierfür: TZERMAS (1999), S.54f.

²¹ Die Kopfsteuer wurde als pekuniäre Abgeltung des Militärdienstes, der für Nicht-Muslime entfiel, aufgefasst und dementsprechend nur von arbeitsfähigen Männern eingehoben. Als diskriminierende Maßnahme begriffen sie die zur Zahlung Verpflichteten erst in der spätosmanischen Periode (vgl. MATUZ 2006, S.112).

waltbarkeit auszeichneten. Den Terminus *millet*²² verwendete man damals noch nicht zur Bezeichnung christlicher und jüdischer Gemeinschaften unter muslimischer Oberhoheit: Vor dem 19. Jahrhundert hatte man zur Bezugnahme auf diese "Institution" durchgängig den [sehr allgemeinen, *Anm. der Verfasserin*] Begriff *ğemā'at* (Gemeinschaft/Gemeinde) verwendet²³ (vgl. BRAUDE 1982, S.70ff). Braude schließt von der Absenz eines spezifischen Terminus sogar auf das Fehlen institutionalisierter politischer Praxen zur Behandlung von Nicht-Muslimen (vgl. BRAUDE 1982, S.74). Die Gleichsetzung des *millet*-Systems mit einer festen Institution sei demzufolge nicht richtig, da es sich eher um lokale, Schwankungen unterworfenen Vereinbarungen gehandelt habe (vgl. BRAUDE 1982, S.74)²⁴.

Ob als Institution oder loses Regelwerk konzipiert, die Einführung des *millet*-Systems wird gemeinhin mit dem Namen Sultan Mehmeds II. verbunden: Griechen, Juden und Armenier konstatieren dem Eroberer Konstantinopels nämlich ein besonderes Naheverhältnis zu ihren religiösen Oberhäuptern (vgl. BRAUDE 1982, S.75). Als einzige Quellen, die zur Bestätigung dieser Behauptung herangezogen werden können, fungieren Aufzeichnungen zweifelhafter Geschichten durch die Chronisten der jeweiligen Religionsgemeinschaften – eine Erwähnung in der frühosmanischen Chronik des [°]Āṣīqpašazāde (1400-1484) sucht man jedoch vergebens (vgl. BRAUDE 1982, S.75). Hätte ein derartiges Naheverhältnis Mehmeds zu den religiösen Oberhäuptern der Nicht-Muslimen bestanden, erschiene es recht unwahrscheinlich, dass [°]Āṣīqpašazāde als zeitgenössischer Beobachter und Chronist nicht davon berichtet hätte. Dass die von Christen und Juden überlieferten Erzählungen, die Braude als "Gründungsmythen" des *millet*-Systems bezeichnet (vgl. BRAUDE 1982, S.75), kritisch zu bewerten sind, zeigt sich u. a. an ihrer fehlerhaften zeitlichen Einordnung²⁵ bestimmter

²² Der arabische Begriff *milla* (ملة) wird ursprünglich mit Religion, Konfession oder Ritus übersetzt. Im Koran tritt dieser Terminus als Synonym für *dīn* (Religion) auf. Erst in der Tanzīmāt-Zeit wird der Begriff zunehmend in der Bedeutung "Nation" verwendet (vgl. EI² II, s. v. Millet).

²³ Eine Auffassung, der Ursinus widerspricht, indem er auf die Verwendung des Begriffs in der Fiskalverwaltung des 18. Jahrhunderts hinweist (vgl. EI² VII, s. v. Millet).

²⁴ Auch Faroqhi warnt davor, Hierarchien und Strukturen, die das *millet*-System im 19. Jahrhundert aufwies, ins 16. und 17. Jahrhundert zurückzuprojizieren, wo seine bürokratische Organisation noch nicht ausgereift gewesen sein konnten (vgl. FAROQHI 2003, S.82).

²⁵ Die Angabe falscher Datierungen in den Gründungsmythen geschah wohl intentional. Die direkte Bestellung Gennadios II. nach Einnahme Konstantinopels spräche nämlich dafür, dass Mehmed dessen Kompetenz zur Führung einer (religiösen) Gemeinschaft erkannte. Da dem Patriarchen im griechischen Geschichtsdiskurs eine bedeutende Rolle zukommt, wird der Version einer direkten Einsetzung nach Eroberung der Stadt natürlich der Vorzug gegeben.

Ereignisse: Während griechische Chronisten²⁶ etwa davon sprechen, dass der erste orthodoxe Patriarch Konstantinopels, Gennadios II. Scholarios (1405-1473), von osmanischer Seite unmittelbar nach Einnahme der Stadt eingesetzt worden sei, legen andere Quellen nahe, dass Mehmed zunächst einer zivilen byzantinischen Obrigkeit die Verwaltung des *millets* übertragen wollte und Gennadios erst 1454 mit dieser Funktion betraute (vgl. BRAUDE 1982, S.77). Die Einsetzung des orthodoxen Patriarchen erfolgte damit zögerlicher als der Gründungsmythos suggeriert (vgl. BRAUDE 1982, S.79):

„Mehmed’s choice of a civil official suggests that the Ottomans had no predispositions to use a ecclestical authority to control Non-Muslim groups.” (BRAUDE 1982, S.77)

Dennoch sollte dem orthodoxen Patriarchen nach seiner Einsetzung als Oberhaupt des *millet-i Rûm* eine durchaus einflussreiche Position zukommen. Dass alle orthodoxen – und damit auch nicht-griechischstämmigen – Gläubigen unter seiner Führung standen, wertete seine Stellung dabei zusätzlich auf (vgl. ALEXANDRIS 1983, S.23). Mehmed verlieh der orthodoxen Kirche zudem besondere Privilegien (u. a. verbot er die Umwidmung von Kirchen in Moscheen) (vgl. BABINGER 2002, S.105), die er aber jederzeit zurücknehmen konnte²⁷. Inwiefern die Einsetzung eines griechisch-orthodoxen Patriarchen und seine Ausstattung mit Vorrechten einer realen Begünstigung der griechischen Gemeinschaft gleichkamen, wird – vor allem seitens griechischer HistorikerInnen – gerne in Zweifel gezogen. So urteilt etwa Tzermias:

„*In der Theorie* [Hervorhebung der Verfasserin] erfuhr die Patriarchatsorganisation durch die türkische Eroberung nicht nur keine Herabsetzung, sondern in gewissem Sinne sogar eine politische Aufwertung: Der Patriarch hatte sich nun auch mit verschiedenen weltlichen Angelegenheiten zu befassen.“ (TZERMIAS 1999, S.55)

²⁶ Beispielfhaft sei hier der griechische Chronist Kritovoulos (1410-1470) herausgegriffen, der zur Einsetzung Gennadios Scholarios das Folgende berichtet: „When the sultan saw him [Gennadios, *Anm. der Verfasserin*], and had in a short time had proofs of his wisdom and prudence and virtue and also of his power as a speaker and of his religious character, he was greatly impressed by him, and held him in great honor and respect, and gave him the right to come to him at any time, and honored him with liberty and conversation. He enjoyed his various talks with him and his replies, and he loaded him with noble and costly gifts. In the end, he made him Patriarch and High Priest of the Christians, and gave him among many other rights and privileges the rule of the church and all its power and authority, no less than that enjoyed previously under the emperors.“ (KRITOVOULOS, Übersetzung von Charles T. Riggs (1954), S.94).

²⁷ Trotz der Gewährung dieses Vorrechts ging der Sultan dazu über, die Kirchen nach und nach in Moscheen umzuwandeln: „Mehmed, patrilige büyük ayrıcalıklar tanımasına karşın, kiliseleri peş peşe camiye dönüştürdü. Bu kilisedeki duvar resimlerinin ve mozaiklerin çoğu sıvayla örtüldü.“ (BABINGER 2002, S.106).

Für Clogg steht hingegen fest, dass der orthodoxen Kirche unter osmanischer Herrschaft ein größeres Maß an Autorität in zivilen und religiösen Angelegenheiten zukam, als unter den byzantinischen Kaisern der Fall gewesen (vgl. CLOGG 1982, S.187). Der Argumentation, die einflussreiche Stellung der Orthodoxie habe nur auf dem Papier bestanden, können Beschreibungen von Missständen entgegengehalten werden, die auf die Unterdrückung anderer ethnischer Gruppen durch mächtige orthodoxe Kirchenmänner zurückzuführen sind (vgl. CLOGG 1982, S.187f)²⁸. Clogg geht in diesem Zusammenhang sogar so weit, die durch Ämterkauf und Amtsmissbrauch entstandenen Unstimmigkeiten als schwerwiegender als die Auseinandersetzung mit der osmanischen Herrschaft selbst zu bewerten (vgl. CLOGG 1982, S.187f). Dass Konflikte zwischen den im Reich lebenden Christen den Alltag eher bestimmten als Kontroversen mit der muslimischen Obrigkeit, bestätigt auch Anhegger, der in diesem Zusammenhang auf folgendes Zitat des englischen Reisenden Henry Blount aus dem 17. Jahrhundert verweist:

„Each loves the Turke better than they doe each of the other, and serve him for informers and instruments against each other.“ (Blount zit. nach ANHEGGER 1986, S.19)

Diese zwischenkonfessionellen Spannungen mündeten nicht selten in wechselseitiger Denunziation bei der osmanischen Zentralmacht, die auf diese Weise über das Schaffen ihrer christlichen Untertanen²⁹ informiert blieb und die Auseinandersetzungen zu ihren Gunsten zu nutzen verstand³⁰ (vgl. ANHEGGER 1986, S.20). Der Osmanen bedurfte es aber auch, wenn es darum ging, außer Kontrolle geratenen inner- und außerkonfessionellen Unruhen ein Ende zu setzen (vgl. ANHEGGER 1986, S.23)³¹.

Vor allem die Dominanz des griechischen Elements im *millet-i Rûm*, die sich in einem unausgesprochenen Vorrang für griechisch- oder zumindest zweisprachige Funktionäre

²⁸ Die Furcht vor möglichen Einflüssen der Katholischen Kirche auf dem Balkan hatte den ökumenischen Patriarchen etwa zur verstärkten Zentralisierung der kirchlichen Hierarchie veranlasst: „But in the Slav lands, centralisation meant Hellenisation.“ (MASTERS 2006, S.278).

²⁹ Clogg weist darauf hin, dass auch zwischen Juden und Orthodoxen ein spannungsreiches Verhältnis bestand (vgl. CLOGG 1982, S.191). Damit beschränkten sich die angesprochenen Konflikte nicht nur auf die christlichen Gemeinschaften.

³⁰ So erhielt der Großwesir regelmäßig Bestechungsgelder, wenn es um die Neubesetzung des Patriarchenamts ging, um das große Rivalität herrschte. Zur Wiederbeschaffung dieses Betrags griff der neue Patriarch seinerseits wieder auf Schmiergelder zurück (vgl. CLOGG 1997, S.29).

³¹ „Die Zwistigkeiten zwischen romfreundlichen und romfeindlichen Gläubigen in der armenischen Nationalkirche und der griechisch-orthodoxen Kirche führten zu Tumulten, denen nur durch das Eingreifen türkischer Sicherheitstruppen ein Ende bereitet werden konnte. Meist dürften diese durch die sich bedroht fühlenden kirchlichen Stellen gerufen worden sein.“ (ANHEGGER 1986, S.23).

niederschlug (vgl. MAKRIDES 2005, S.82), dürfte den übrigen Orthodoxen des Reiches ein Dorn im Auge gewesen sein – auch wenn man im Rahmen der Sekundärliteratur gerne auf das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb dieser Gruppe zu sprechen kommt, das alle Unterschiede überbrückt habe (vgl. MAKRIDES 2005, S.82). Clogg geht sogar davon aus, dass die Missstände innerhalb des Patriarchats den Anstoß für die Herausbildung nationalistischer Bewegungen unter den nicht-griechischstämmigen Orthodoxen gegeben hätten (vgl. CLOGG 1982, S.188).

Doch gestaltete sich das *millet-i Rûm* nicht nur aufgrund der Vielzahl an christlichen Völkern, die es vereinte, heterogen³²: Auch die griechische Subgruppe konnte keinerlei Homogenität für sich beanspruchen, da sie Griechischstämmige verschiedenster Herkunft, sprachlicher Prägung³³ und sozialer Milieus umfasste (vgl. CLOGG 1982, S.185), die oft nur wenig Gemeinsamkeiten aufwiesen. Die Heterogenität dieser Gruppe spiegelt sich auch in den zahlreichen griechischen Dialekten, die in ihr gepflegt wurden, wider:

„A Greek of Epirus, for instance, would have had much difficulty in comprehending one of the Greek dialects of Cappadocia, while a Greek of Cappadocia would have experienced equal difficulty in understanding the Greek of Pontos, which in the view of one authority was by 1922 well on the way to forming a distinct “daughter language”“ (CLOGG 1982, S.185)

Angesichts dieses Puralismus von der Existenz einer "griechischen Nation" zu sprechen, kann nur als anachronistisch bezeichnet werden³⁴.

Wir dürfen also zusammenfassen, dass die Einnahme Konstantinopels, die den Untergang des Byzantinischen Reichs besiegelte, nicht das Ende christlich-byzantinischer Tradition in Kleinasien markierte. Die Integration der griechischstämmigen Bevölkerung in das osmanische *millet*-System sicherte ihr sogar eine von muslimischen Instanzen weitgehend unabhängige Gestaltung des christlichen Alltagslebens: ökonomische Strukturen, Eigentumsformen, Berufs- und Religionsausübung sowie Gemeindeverwaltung und Traditionen blieben von äußeren Zugriffen durch den osmanischen Staat weitgehend verschont (vgl.

³² Clogg beschreibt die Vielfalt innerhalb des orthodoxen millets, die mitunter auch zu Problemen führen konnte, wie folgt: „The polyglot primate of the Phanar had little in common with the Turcophone tavernkeeper of Nigde, the Bulgarian milkman in Istanbul with the Vlach muleteer of the Pindos, the Romanian peasant with the prosperous Greek bourgeois of Izmir.“ (CLOGG 1982, S.186).

³³ Die "*karamanli* Christen" etwa verwendeten das Türkische als Umgangssprache, benutzten zur Niederschrift aber das griechische Alphabet (vgl. CLOGG 1982, S.185).

³⁴ Auch Makrides hält es für übertrieben, vor dem 18. Jahrhundert von der Existenz einer griechischen Nation zu sprechen (vgl. MAKRIDES 2005, S.81).

MAJOROS/RILL 2004, S.48). Der opportunistische Umgang des Osmanischen Reichs mit seinen nicht-muslimischen Minderheiten sicherte den orthodoxen Christen ausreichend Raum zur Pflege ihrer Sitten, Gebräuche und Sprache(n). Die osmanische Eroberung Konstantinopels, die von einigen Byzantinern sogar als kleineres Übel als die Unterwerfung unter die Lateiner betrachtet worden war (vgl. TZERMIAIS 1999, S.61), schuf damit kein Klima, das als "griechenfeindlich" bezeichnet werden könnte³⁵.

2.3 „Freiheit oder Tod!“ – Der griechische Unabhängigkeitskampf

Dass das osmanische System Nicht-Muslimen durchaus Möglichkeiten bot, sich mit ihm zu arrangieren, mag auch am Widerstand, auf den nationale Ideen bei vielen Griechen zu Beginn des 19. Jahrhunderts stießen, ablesbar werden. Dabei waren es vor allem Angehörige der höheren griechischen Schichten, die der jungen Unabhängigkeitsbewegung kritisch gegenüberstanden, da sie ihr Leben mit jenen Strukturen, die das Osmanische Reich bereitstellte, gut zu vereinbaren verstanden (vgl. CLOGG 1997, S.47)³⁶. So hatte etwa auch der griechische Klerus Arrangements getroffen, die nicht zum heute gängigen Bild der Orthodoxie als „wichtigste[r, *Einf. der Verfasserin*] Stütze des griechischen Nationalbewusstseins“ (MAKRIDES 2005, S.69) passen wollen. Dass sich der ökumenische Patriarch im März 1821 [und damit nach Ausbruch der griechischen Revolution³⁷, *Anm. der Verfasserin*] explizit gegen die Freiheitskämpfer unter Führung Alexandros Ypsilantis stellte (vgl.

³⁵ Auch wenn Armenier und Juden im 16. und 17. Jahrhundert – weil sie der osmanischen Eroberung keine Steine in den Weg gelegt hatten – größere Begünstigungen genossen (vgl. CLOGG 1997, S.31), kann von keiner systematischen Unterdrückung der griechisch-orthodoxen Gemeinschaft gesprochen werden.

³⁶ So zeigten auch die Fanarioten [jene griechischstämmige Gruppe, die im Osmanischen Reich einen derartigen sozialen Aufschwung erlebt hatte, dass sie nun die höchsten Staatsämter bekleidete, *Anm. der Verfasserin*] zunächst wenig Bereitschaft zur aktiven Teilnahme am Unabhängigkeitskampf (vgl. CLOGG 1997, S.44). Matuz weist jedoch darauf hin, dass sie mit der nationalen Bewegung sympathisierten, weshalb die Revolte auch in die Donaufürstentümer getragen werden konnte, denen seit 1711 phanariotische Fürsten vorstanden (vgl. MATUZ 2006, S.217). Mango spricht hingegen davon, dass die Ideen des Unabhängigkeitskampfes von Seiten der Fanarioten durchaus unterschiedlich angenommen wurden und gelangt dabei zu folgendem Fazit: „Those of them that espoused the 'new ideas' simply superimposed them [...] upon their innate Byzantinism without realizing that the two were mutually exclusive.“ (MANGO 1973, S.59).

³⁷ Der Beginn der Revolte wird von griechischer Seite gerne auf den 25. März 1821 datiert: Die Verknüpfung des Aufstands mit einem Marienfeiertag (Mariä Verkündigung, griech. Ευαγγελισμού) unterstützte die Deutung, es handle sich um einen von göttlicher Seite legitimierten Kampf. An jenem 25. März habe der Metropolit von Patras, Georgios Germanos, im Kloster von Agia Lavra (im Norden der Peloponnes) zusammen mit 5.000 Kämpfern die Messe zelebriert, eine Brandrede gegen die osmanische Herrschaft gehalten (vgl. BREWER 2001, S.1ff) und die Fahne der griechischen Revolutionäre gesegnet. Aus Sicht der modernen Geschichtswissenschaft handelt es sich um eine Legende, deren Zustandekommen Brewer wie folgt erklärt: „In the history of a nation's hour of triumph a myth is often embedded, a romantic story of heroic action or noble gesture which passes from generation to generation even though nobody really believes it.“ (BREWER 2001, S.1).

BREWER 2001, S.7), ist vor dem Hintergrund der Privilegien, die ihm die osmanische Herrschaft sicherte, keineswegs unverständlich. Brewer aber spricht davon, dass sich das Patriarchat in einem Zwiespalt befand, war es doch um die Bewahrung griechischer Identität bemüht, zugleich aber dem Sultan zur Loyalität verpflichtet:

„The church was thus at the head of both collaboration and resistance [...]. The collaborationist role was the dominant one, in public at least.“ (BREWER 2001, S.7).

Gegen dieses Resümee mögen durchaus kritische Einwände erhoben werden, zumal Patriarch Anthimos von Jerusalem bereits 1798 Folgendes zum Osmanischen Reich angemerkt hatte:

„Unser Herr ... errichtete aus dem Nichts dieses mächtige Reich der Osmanen anstelle unseres Römischen (Byzantinischen) Reichs, das in gewisser Weise begonnen hatte, von dem orthodoxen Glauben abzuweichen, und Er errichtete das Reich der Osmanen höher als irgendein anderes Königreich, womit er zweifelsohne zeigen wollte, daß es so durch seinen göttlichen Willen gekommen ist ...“ (Anthimos: "Didaskalia Patriki" zit. nach CLOGG 1997, S.30)

Die Christen sollten den Herrschaftsanspruch der Osmanen nicht in Zweifel ziehen, denn Gott habe sie durch die Errichtung dieses Reichs vor dem ketzerischen Katholizismus des Westens bewahrt (vgl. CLOGG 1997, S.30). Die Position, die Gregorios V. (1797-1798, 1806-1806 und 1818-1821) nach Ausbruch des Unabhängigkeitskampfes einnahm, geht damit auf eine lange etablierte Argumentationslinie zurück. Dass Arrangements mit der osmanischen Obrigkeit aber nicht zwangsläufig Immunität und Schutz bedeuteten, musste Gregorios am eigenen Leibe erfahren: Zwar unterzeichnete er eine Enzyklika, die mit Exkommunikation aller Revoltierenden drohte, doch beschuldigte man ihn dennoch der Kollaboration mit den Unabhängigkeitskämpfern – ein Vorwurf, den er mit dem Tod bezahlen sollte (vgl. BREWER 2001, S.7)³⁸.

Dass die Orthodoxie der Revolte ablehnend gegenüberstand, ist neben ihren Verbindungen zur osmanischen Zentralmacht auch jenen aufklärerischen Ideen geschuldet, die untrennbar mit dem Aufstand verbunden waren. Der Einfluss dieses neuen europäischen

³⁸ Brewer schildert das unrühmliche Ende des ökumenischen Patriarchen wie folgt: „Grigórios war arrested for supposed complicity in the revolt, hanged at the gate of his own palace and his body dragged through the city and thrown into the Bosphorus.“ (BREWER 2001, S.7). Ein zeitgenössisches Dokument, das die Hinrichtung des Patriarchen detailliert schildert, findet sich in der Quellensammlung von CLOGG (1976).

Gedankenguts forderte das traditionelle kirchliche Milieu so stark heraus, dass Patriarch Sophronios II. (1774-1780) bereits 1777 mit einer Enzyklika auf sie geantwortet hatte, in der er jene verdammt, die sich der Lektüre der Werke Voltaires hingäben (vgl. ZAKYTHINOS 1976, S.170).

Die Unabhängigkeitsbewegung ging damit nicht von traditionellen griechischen Milieus im Osmanischen Reich, sondern von Intellektuellen der Diaspora³⁹ aus (vgl. CLOGG 1997, S.47). Der revolutionäre Funke entstand also nicht primär als Antwort auf schwierige Lebensbedingungen im osmanischen Staat, sondern vielmehr als Reflex auf den zunehmenden Einfluss (west)europäischen Gedankenguts⁴⁰. Dementsprechend war es auch nicht die Wiederherstellung byzantinischer Verhältnisse, die im Interesse der Revolutionäre lag⁴¹:

„Der Westen [und hier vor allem die philhellenische Bewegung, *Anm. der Verfasserin*] interessierte sich nur für eine „hellenische“, nicht jedoch für eine „rhomäische“ Befreiung der Neugriechen. Das antike Hellas wirkte damals in den Augen der (West-)Europäer als etwas Bewunders- und Nachahmenswertes, wobei Byzanz mit mittelalterlicher Finsternis und Dekadenz gleichgesetzt wurde.“ (MAKRIDES 2005, S.85)

Da die nationale Idee das Konzept eines supraethnischen Universalismus, an dem die orthodoxe Kirche festhielt, bedrohte, öffneten sich tiefe Gräben zwischen dem traditionell-klerikalen und dem westlich-aufgeklärten Milieu (vgl. MAKRIDES 2005, S.86). Dementsprechend musste die Filiki Etaira [ein 1814 in Odessa gegründeter Geheimbund, der das Ziel einer mit Waffengewalt erwirkten Befreiung der Griechen verfolgte, *Anm. der Verfasserin*] gegen die Widerstände einer traditionell geprägten Gesellschaft antreten. Brewer bringt diese schwierige Situation wie folgt auf den Punkt:

³⁹ Diese Diaspora war durch griechische Emigration vor und nach Einnahme Konstantinopels entstanden. Die im Westen (und hier vor allem in Italien) gegründeten Kolonien und Gemeinschaften (vgl. ZAKYTHINOS 1976, S.115f) übten schließlich auch Einfluss auf das Osmanische Reich aus, indem sie die Fantasie der dort ansässigen griechischen Bevölkerung beflügelten (vgl. ZAKYTHINOS 1976, S.130). Mit der Herausbildung dieser Diasporagemeinschaften gingen zudem ein wirtschaftlicher und intellektueller Aufschwung des griechischen Milieus einher: Die vor diesem Hintergrund entstandene Schicht von Kaufleuten forcierte das griechisch-nationale Wiedererwachen und sorgte für die Gründung von Bildungseinrichtungen (vgl. CLOGG 1973, S.14). Ihre Motivation zur Unterstützung der Unabhängigkeitsbewegung wurzelte – wie Clogg darstellt – im Streben nach einer Verringerung von Risiken im ökonomischen Prozess (vgl. CLOGG 1973, S.14f).

⁴⁰ Die nationale Idee speiste sich vorwiegend aus zwei europäischen Bezugsquellen: der Aufklärung und der deutschen Romantik (vgl. MAKRIDES 2005, S.84).

⁴¹ Zwar lag die Wiederherstellung byzantinischer Verhältnisse nicht im Interesse der Revolutionäre, wohl aber die Wiederherstellung eines Reiches der territorialen Größe Byzanz (siehe Kap. 2.4).

„The problem of the Etería had been how to create a national body within a highly traditional and rural society; in other words, how to extend the concept of *patridha* [griech. Heimat, *Anm. der Verfasserin*].“ (BREWER 2005, S.35)

Die nationalistische Bewegung, die im 18. Jahrhundert erstmals aufgeflammt war (vgl. CLOGG 1997, S.37), veränderte das Denken der griechischstämmigen Bevölkerung im Zuge des 19. Jahrhunderts insofern, als nun von einer Befreiung der Griechen aus eigener Kraft die Rede war: Im 16. und 17. Jahrhundert war dies noch so unvorstellbar gewesen, dass man sich an Prophezeihungen klammerte, die eine Rettung durch externe Erlöser (die "blonde Rasse" der Russen) in Aussicht stellten (vgl. CLOGG 1997, S.36).

An der Spitze der Unabhängigkeitsbewegung standen nun gut ausgebildete, westlich orientierte Männer aus dem Bereich des Handels⁴², die Zakythinos wie folgt beschreibt:

„These ‘new men’, who lived abroad, combined in a masterly fashion a passion for moneymaking with a passion for their country, the practice of commerce with an enthusiasm for letters.“ (ZAKYTHINOS 1976, S.131)

Das nationale Erwachen stand damit in enger Verbindung zum Aufstieg einer neuen griechischen Führungsschicht. Zwischen ihr und der traditionellen Elite (auch abschätzig als "christliche Türken"⁴³ bezeichnet) sollten sich in der Zeit des Unabhängigkeitskampfes Intrigen und Fehden entspinnen, die von osmanischer Seite dazu genutzt wurden, ihren nominellen Vasallen Muḥammad ʿAlī Paša, den Herrscher über Ägypten, und seinen Sohn Ibrāhīm als Verbündeten im Kampf gegen die Aufständischen zu gewinnen (vgl. CLOGG

⁴² Auf militärischer Ebene verließ man sich hingegen auf durchaus traditionelle Gruppierungen: Die *Kleften* und *Armatoli*, deren Entstehung eng mit dem Verfall der osmanischen Zentralmacht in den Provinzen verbunden war (vgl. CLOGG 1973, S.8), stützten den Unabhängigkeitskampf und waren dabei insofern von Wert, als sie auf eine Tradition der Kriegsführung gegen die Osmanen zurückblicken konnten (vgl. CLOGG 1997, S.57). Als Kleften (griech. Diebe) bezeichnete man Gesetzlose, die in den Bergen Zuflucht gefunden hatten und vom Raub an griechischen wie türkischen Mitbürgern lebten (vgl. CLOGG 1997, S.33ff). Da sie aber vor allem Repräsentanten des osmanischen Systems (z. B. Steuereintreiber) zu ihrem Ziel erklärten, genossen sie die Bewunderung der griechischen Bevölkerung, die ihr Leben legendenhaft verklärte und in die Nähe des Robin Hood-Mythos rückte (vgl. CLOGG 1973, S.8f). Ein ähnliches Phänomen wird im Haidukentum Bulgariens, Serbiens und Rumäniens erkennbar (vgl. CLOGG 1973, S.9).

Die Armatoli waren irreguläre christliche Truppen (vgl. ZAKYTHINOS 1976, S.70), die von osmanischer Seite beauftragt, in ausgewählten Provinzen für Recht und Ordnung sorgten. Die Trennlinie zwischen Kleften und Armatoli schwimmt insofern, als es nicht unüblich war, dass Angehörige der einen Gruppe zur anderen überliefen (vgl. CLOGG 1973, S.9).

⁴³ Diese spöttische Bezeichnung geht vor allem auf den türkischen Habitus dieser Gruppe zurück: Die Angehörigen der traditionellen Elite, die in der vorrevolutionären Gesellschaftsordnung eine dominante Stellung inne gehabt hatten, trugen meist traditionelle Kleidung (vgl. CLOGG 1997, S.61). Und auch hinsichtlich ihrer politischen Ziele setzten sie sich nicht stark von der bekämpften osmanischen Oberschicht ab: „Im wesentlichen sahen sie in der Unabhängigkeit ein Instrument, die türkische Herrschaft durch ihre eigene Oligarchie zu ersetzen.“ (CLOGG 1997, S.61).

1997, S.60f). Den aufbegehrenden Griechen war es nämlich bereits gegen Ende des ersten Revolutionsjahres (1821) gelungen, die gesamte Peloponnes einzunehmen (vgl. MATUZ 2006, S.218). Das Bündnis der Aufständischen mit dem widerspenstigen Pascha von Ioannina, °Ālī Paša Tepedelenli, der sich als einer der mächtigen *a°yāne* (Provinznotablen) einen halbautonomen Status im Epirus geschaffen hatte (vgl. MATUZ 2006, S.217), tat sein Weiteres, um die osmanische Obrigkeit in Unruhe zu versetzen. Kreiser zufolge hielt der Sultan °Ālī Paša sogar für eine größere Bedrohung als den griechischen Aufstand selbst, weshalb er der Revolte erst nach Beseitigung dieses Gegners (1822) verstärktes Augenmerk schenkte (vgl. KREISER 2008, S.37).

Mit seinen neuen Bündnispartnern und ihren modernisierten ägyptischen Truppen sollte Mahmūd II. (1808-1839) nun tatsächlich Erfolge gegen die rebellierenden Griechen erzielen: Der symbolträchtige Fall Mesolongis⁴⁴ 1826 markierte das militärische Ende des Unabhängigkeitskrieges (vgl. KREISER 2008, S.37). Lediglich eine Intervention der europäischen Großmächte Großbritannien, Russland und Frankreich konnte die Revolutionäre [und vor allem ihr Ziel der griechischen Unabhängigkeit, *Anm. der Verfasserin*] retten: Sie vernichteten die osmanisch-ägyptische Flotte 1827 in der Seeschlacht von Navarino (vgl. MATUZ 2006, S.220). Der griechische Aufstand war damit nicht nur von europäischer Seite forciert und unterstützt, sondern auch durch einen militärischen Eingriff des Westens einer Lösung zugeführt worden. Nachdem Großbritannien, Russland und Frankreich im März 1829 ein Abkommen über die griechische Unabhängigkeit geschlossen hatten, sah sich auch der osmanische Sultan 1830 zur Anerkennung eines griechischen Staates gezwungen (vgl. MATUZ 2006, S.220). Die aufständischen Griechen selbst hatten bereits 1827 eine dritte Verfassung verabschiedet und Ioannis Kapodistrias im folgenden Jahr zum ersten Präsidenten Griechenlands gewählt (vgl. CLOGG 1997, S.62). Als Zugeständnis an die europäischen Großmächte, die maßgeblich zur Entstehung eines unabhängigen Staates beigetragen hatten, mussten die Griechen aber die Errichtung einer Monarchie unter einem europäischen Monarchen (Otto von Wittelsbach) hinnehmen (vgl. CLOGG 1997, S.65f). Das Ziel, die osmanische Herrschaft abzuschütteln, war damit um den Preis der Akzeptanz eines neues Regimes erkaufte worden.

⁴⁴ Mesolongi liegt am Golf von Patras und entstand ursprünglich auf drei Laguneninseln.

2.4 "Blutige Erde" – Die Große Idee und das Ende des Irredentismus

Das Königreich Griechenland, das die Revolutionäre mit europäischer Unterstützung erkämpft hatten, umfasste weniger als ein Drittel der griechischen Gesamtbevölkerung des Osmanischen Reichs (vgl. CLOGG 1997, S.65). Dass wichtige Handelszentren in der Hand der osmanischen Obrigkeit verblieben waren, schmälerte die Attraktivität des neu gegründeten Staates zusätzlich:

„Die Hauptzentren des griechischen Handels wie Smyrna, Thessaloniki und Konstantinopel verbleiben im Osmanischen Reich und zogen im 19. Jahrhundert sogar Einwanderer aus dem Königreich⁴⁵ an.“ (CLOGG 1997, S.69)

Diese Entwicklung nährte irredentistische Ideen, die fortan das Verhältnis zum Osmanischen Reich beeinträchtigen sollten. So strebten etwa die Befürworter der sogenannten "Megali Idea" (Große Idee/Μεγάλη Ιδέα) nach einer Vereinigung aller griechisch besiedelten Gebiete des Nahen Ostens unter dem Dach des jungen Königreichs (vgl. CLOGG 1997, S.67). Dieses bereits 1844 von Ioannis Kolletis, einem hellenisierten Vlach, formulierte Konzept (vgl. CLOGG 1997, S.67f) sollte mit Eleftherios Venezilos [dem griechischen Premierminister, der Griechenland durch die Balkankriege 1912-1913 führte, *Anm. der Verfasserin*] seinen bedeutendsten Verfechter finden (vgl. VEREMIS 2003, S.53).

Jene Griechen, die im Zuge der territorialen Festlegung des neuen Staates auf Seiten des Osmanischen Reichs verblieben waren, betrachtete man als „Irredenta“ (CLOGG 1997, S.71) – Unerlöste –, die es nicht nur einzubeziehen, sondern auch zu re-hellenisieren galt: Der 1837 gegründeten Athener Universität kam in der Erfüllung dieser Aufgabe eine zentrale Rolle zu, da sie neben Griechen aus dem Königreich auch Studierende aufnahm, die außerhalb des neu gegründeten Staates lebten. Von ihnen erhoffte man sich die Verbreitung hellenistischen Gedankenguts weit über die Grenzen des griechischen Königreichs hinaus (vgl. CLOGG 1997, S.71). Die "Megali Idea" prägte damit das geistige Klima des jungen griechischen Staates nachdrücklich. Und auch der sonst ungeliebte bayrische König Otto

⁴⁵ Besonders nach Erlass der osmanischen Reformedikte (1839/1856) kam es zu Zuwanderungswellen, die Griechen aus dem jungen griechischen Staat ins Osmanische Reich führten (vgl. ALEXANDRIS 1983, S.49). Diese Migrationsbewegungen waren vor allem auf ökonomische Gründe zurückzuführen, da sich die Märkte Griechenlands als beschränkt erwiesen hatten (vgl. ALEXANDRIS 1983, S.49).

sollte durch seine leidenschaftliche Parteinahme für die "Große Idee" – zumindest kurzfristig – an Popularität gewinnen (vgl. CLOGG 1997, S.81)⁴⁶.

Dabei war es im Osmanischen Reich zwischenzeitlich zu einer Verbesserung der Lebensbedingungen von Nicht-Muslimen gekommen: Mit den Tanzīmāt-Reformen (1839-1876) erhielt der osmanische Staat sogar „Züge einer europäischen freiheitlich-bürgerlichen Gesellschaftsordnung“ (MATUZ 2006, S.225f) – ein Schritt, der schließlich in der Gleichstellung aller Untertanen des multiethnischen Reichs mündete.

Das als *hatt-ı hümayūn* bezeichnete Reformedikt, das der osmanische Sultan im Februar 1856 promulgierte, verankerte dieses Gleichberechtigungsprinzip, wurde jedoch nicht von allen Seiten begrüßt: So übte etwa die griechisch-orthodoxe Kirche an ihm Kritik, da sie den Verlust ihrer Vorrechte gegenüber anderen nicht-muslimischen Gruppen fürchtete, auch wenn diese zum Teil nur protokollarischen Charakter gehabt hatten (vgl. KREISER 2008, S.40). Die osmanischen Reformen, die auf die Kreation eines homogeneren Staatswesens abzielten, drohten dem Klerus außerdem eine Beschränkung auf religiöse Angelegenheiten aufzuerlegen (vgl. ALEXANDRIS 1983, S.35). Die Privilegien, die man den Glaubensgemeinschaften durch das *millet*-System⁴⁷ zugestanden hatte, gerieten damit immer mehr ins Wanken. Eine weitere Beschränkung seiner Vorrechte sollte das Patriarchat schließlich durch das jungtürkische Regime, das eine allumfassende osmanische Identität propagierte, hinnehmen müssen (vgl. ALEXANDRIS 1983, S.36).

Dass der osmanische Sultan ein Zugeständnis wie die Verankerung der Gleichstellung aller Untertanen machte, war vor allem auf Ängste zurückzuführen, einige europäische Staaten könnten sich zu Schutzmächten nicht-muslimischer Gruppe erklären und damit in interne Angelegenheiten des Reichs eingreifen (vgl. MATUZ 2006, S.226). Laut Alexandris dienten die osmanischen Reformen außerdem der Beschwichtigung der nicht-muslimischen Minderheiten (vgl. ALEXANDRIS 1983, S.37). Die Zugeständnisse des Sultans stellten damit eine

⁴⁶ Allerdings trugen Ottos diesbezügliche Bestrebungen keine Früchte – ein Grund mehr für die Athener Garnison, ihn 1862 mit einem Putsch ins Exil zu zwingen (vgl. CLOGG 1997, S.82). Zwischen 1864 und 1974 wachte – mit einigen Unterbrechungen – das dänische Herrscherhaus Glücksburg über die Geschicke des griechischen Staates (vgl. CLOGG 1997, S.82).

⁴⁷ Das *millet*-System offenbarte zudem Schwächen: Da es den nicht-muslimischen Minderheiten weitreichende Freiheiten zugestanden hatte, die es ihnen ermöglichten, ein friedliches, selbstbestimmtes und von Anderen abgeschirmtes Leben zu führen, hatten diese keine patriotischen Gefühle in Bezug auf das Osmanische Reich entwickelt (vgl. MCCARTHY 2001, S.9-12). Die Spaltung der Gesellschaft in Teilgruppen sollte die Auflösung des Reichs insofern forcieren, als diese Gruppen eigene Nationalismen herauszubilden begannen (vgl. MCCARTHY 2001, S.12). Und auch Alexandris spricht davon, dass die Minderheiten eine Existenz in separaten Bevölkerungsgruppen einer Identität als sekuläre osmanische Bürger vorzogen (vgl. ALEXANDRIS 1983, S.30).

Antwort auf jene politischen Veränderungen dar, denen sich das Reich, wollte es überleben, anpassen musste.

Die seitens der Osmanen getroffenen Schritte zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Nicht-Muslimen änderten jedoch nichts an den irredentistischen Plänen des griechischen Königreichs. Zwar waren die ersten beiden Erweiterungsschritte, die Griechenland um die Ionischen Inseln, die Provinz Thessalien und Teile des Epirus bereichert hatten, nicht auf die erfolgreiche Umsetzung der "Großen Idee", sondern auf Interventionen seitens der Großmächte zurückzuführen (vgl. CLOGG 1997, S.91), doch hielt man weiter an der Vorstellung der Errichtung eines Ostreichs hellenistischer Prägung fest. Dass der junge Staat aber nicht über die militärischen Ressourcen verfügte, die zur Umsetzung der "Megali Idea" erforderlich waren, sollte seine schnelle und schmachvolle Niederlage gegen das Osmanische Reich im 30-Tage-Krieg (1897) deutlich unter Beweis stellen (vgl. CLOGG 1997, S.91f). Erst mit Eleftherios Venizelos, einem Politiker, der Ansehen durch seine Agitation im Konflikt von 1897 und den darauffolgenden Verhandlungen um eine Autonomie seiner Heimatinsel Kreta erlangt hatte (vgl. CLOGG 1997, S.97ff), rückte der zerschlagen geglaubte Traum wieder in greifbare Nähe. Der 1910 unter seiner Führung errungene triumphale Wahlsieg der Liberalen Partei wurde so u. a. als Mandat zur Verwirklichung der "Großen Idee" aufgefasst (vgl. CLOGG 1997, S.101). Zuvor hatte man [lange, *Anm. der Verfasserin*] auf eine Eroberung osmanischer Gebiete von Innen gesetzt, zumal der Weg einer Einnahme von Außen versperrt schien (vgl. ALEXANDRIS 1983, S.39). Die Balkankriege (1912-1913) brachten Griechenland neben raschen Siegen über die Osmanen auch große territoriale Zugewinne ein: Das griechische Königreich erwarb dabei nicht nur 70% an neuen Gebieten, sondern erreichte auch die Einbeziehung Kretas⁴⁸ in seine Grenzen (vgl. CLOGG 1997, S.107)⁴⁹. Die von Venizelos gezeigte [und durch diesen Erfolg bekräftigte, *Anm. der Verfasserin*] Parteinahme für die "Megali Idea" traf im jungen griechischen Staat aber nicht auf ungeteilte Zustimmung, sondern wurde bald zum Auslöser

⁴⁸ Kreta hatte lange um seine Eingliederung in das griechische Königreich gekämpft: Eine 1866 ausgebrochene Revolte, die die Vereinigung mit Griechenland zum Ziel hatte, konnten die Osmanen 1869 mit Hilfe der Großmächte eindämmen (vgl. MATUZ 2006, S.233). Zwar erreichten die Kreter keine Aufnahme in den griechischen Staat, doch wurde ihnen ein Sonderstatus eingeräumt (vgl. MATUZ 2006, S.233f). Dies setzte ihrem Streben, die osmanische Oberhoheit abzustreifen, aber kein Ende.

⁴⁹ Diese territorialen Zugewinne hatten die Entstehung einer ethnisch heterogenen Bevölkerung zur Folge (vgl. CLOGG 1997, S.107), die von Kontrasten zwischen der etablierten Elite und den neuen Untertanen des Königreichs geprägt wurde (vgl. VEREMIS 2003, S.55).

eines nationalen Schismas zwischen Premierminister und König Konstantin I. (1913-1917 und 1920-1922) (vgl. CLOGG 1997, S.109).

Die vor diesem Hintergrund nicht unwesentliche Frage, auf welcher Seite Griechenland in den Ersten Weltkrieg eintreten sollte, beantworteten Venizelisten und Royalisten unterschiedlich: Während Konstantin I. [nicht zuletzt aufgrund familiärer Verbindungen, *Anm. der Verfasserin*] der deutschen Seite zuneigte, sprach sich der Premier für einen Eintritt auf Seiten der Entente-Mächte aus (vgl. VEREMIS 2003, S.53). Venizelos erkannte in Großbritannien, Frankreich und Russland nicht nur die Sieger des Ersten Weltkriegs, sondern auch Mächte, die den territorialen Forderungen Griechenlands wohlwollend gegenüberstehen würden (vgl. CLOGG 1997, S.110f). Den Entschluss zur Unterstützung der Entente, den der griechische Premierminister nach Vertreibung des Königs im Juni 1917 (vgl. CLOGG 1997, S.116) traf, sollte für die griechische Bevölkerung des Osmanischen Reichs in mehrerlei Hinsicht weitreichende Konsequenzen zeitigen. So begegnete ihnen die osmanische Obrigkeit, die sich auf die Seite der Zentralmächte gestellt hatte, mit harten Maßnahmen wie groß angelegten Deportationen aus strategisch bedeutenden Gebieten und der Beschneidung von Privilegien des Patriarchats (vgl. ALEXANDRIS 1983, S.43).

Der Sieg seiner Verbündeten, der Entente, sollte Griechenland [nicht zuletzt durch den Vertrag von Sèvres (1920), *Anm. der Verfasserin*] den Traum der "Megali Idea" erfüllen (vgl. HIRSCHON 2003a, S.4):

„The Treaty of Sèvres, finalised in August 1920, granted administrative powers to Greece over large areas of the Anatolian coastal region. Though it was signed by the Sultan's representatives, it was not implemented, however, not being recognised by the new political forces now organising Turkish affairs⁵⁰.“ (HIRSCHON 2003a, S.5)

Dieser nie in Kraft getretene Vertrag – das Ergebnis monatelanger Diskussionen – stellte Smyrna unter griechische Verwaltung und eröffnete die Aussicht auf einen Anschluss der Region an das Königreich Griechenland, sofern das Ergebnis eines nach fünf Jahren durchzuführenden Plebiszits in diese Richtung weise (vgl. MCCARTHY 2001, S.126). Außerdem

⁵⁰ Dieser Vertrag war zwischen den Siegermächten des Ersten Weltkriegs und der osmanischen Führung geschlossen worden. Inzwischen lenkten jedoch andere politische Kräfte (die Nationalbewegung unter Mustafa Kemal) die Geschicke des Staates. Dass sich die Türken nun mit einem „Rumpfstaat in Zentralanatolien“ (SEUFERT/KUBASECK 2004, S.81) zufrieden geben sollten, traf in diesen Kreisen auf vehemente Ablehnung. Der Vertrag hatte neben der Abtretung des europäischen Teils der Türkei, Ostthakiens und des Gebiets um Smyrna die Entstehung eines großarmenischen Staates im Osten abgesegnet, den kurdischen Gebieten Autonomie zugesichert und den Südwesten Anatoliens sowie Kiliken europäischen (genauer: italienischen und französischen) Interessen preisgegeben (vgl. SEUFERT/KUBASECK 2004, S.81).

sicherte man dem griechischen Staat mit diesem Abkommen das Gebiet Ostthakiens bis einige Meilen vor Istanbul zu (vgl. MCCARTHY 2001, S.126). Venizelos sprach sich jedoch gegen die Eingliederung Istanbuls in das griechische Königreich aus und plädierte stattdessen für die Einsetzung einer internationalen Regierung (vgl. ALEXANDRIS 1983, S.53) in der früheren byzantinischen Reichshauptstadt. Durch die Dominanz des griechischen Bevölkerungselements nach Eingliederung Thrakiens und Westanatoliens in den griechischen Staat rückte eine Eroberung Konstantinopels aber ohnehin in greifbare Nähe (vgl. ALEXANDRIS 1983, S.53).

Obgleich die türkische Seite den Vertrag nie anerkennen sollte (vgl. CLOGG 1997, S.123)⁵¹, landete die griechische Armee – ermutigt durch die Ergebnisse des Versailler Friedenskongresses – bereits am 15.5.1919 in Smyrna (vgl. MCCARTHY 2001, S.132). Die Besetzung des heutigen Izmir war damit ein unausgereifter Schritt, den Griechenland noch vor Ausformulierung des Vertrags von Sèvres setzte (vgl. HIRSCHON 2003a, S.5). Zwar hatten die Entente-Mächte ihr Einverständnis zur griechischen Landung in Smyrna gegeben (vgl. MATUZ 2006, S.269), doch stießen die Griechen im Wunsch nach Verwirklichung der "Megali Idea" weiter nach Westanatolien und Ostthrakien vor (vgl. SEUFERT/KUBASECK 2004, S.83) – ein Schritt, der vor allem für die türkische Zivilbevölkerung weitreichende Folgen hatte:

„More than a million Turkish refugees fled the advancing Greeks. They had good reason to flee: slaughter of Turkish civilians had begun on the day the Greeks landed.“ (MCCARTHY 2001, S.132)

Doch auch die jüdische Bevölkerung, die man – wie bereits in den Balkankriegen – als Verbündete der Türken betrachtete, hatten unter der griechischen Invasion zu leiden (vgl. MCCARTHY 2001, S.135):

„In Anatolia, more than half the Jews in the Greek zone of occupation were either killed or exiled.“ (MCCARTHY 2001, S.135)

Admiral Bristol und General Franks, zwei Beobachter des griechischen Vorstoßes, bringen in ihren Regierungsberichten zum Ausdruck, dass die Vernichtung der türkischen Bevöl-

⁵¹ Der amerikanische Historiker Justin McCarthy bringt dies wie folgt auf den Punkt: „The Treaty of Sèvres was dead even as it was signed.“ (MCCARTHY 2001, S.129).

kerung seitens der griechischen Armee so gezielt betrieben wurde, dass es sich wohl eher um einen vorgefertigten Plan als um Spontantaten handelte (vgl. MCCARTHY 2001, S.135). Wie dem auch sei, die Invasion beeinträchtigte das Verhältnis zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen, die über Jahrhunderte im Osmanischen Reich koexistiert hatten, nachhaltig. Das nunmehr von Misstrauen und Hass geprägte Klima führte mitunter zu grauenhaften Taten: So nahmen die Türken unter Mustafa Kemal nach Zerschlagung der schlecht geführten griechischen Militärkampagne im Sommer 1922 an der christlichen Zivilbevölkerung Anatoliens Rache, um die seitens der griechischen Armee begangenen Gräueltaten zu sühnen (vgl. HIRSCHON 2003a, S.5). Als trauriger Höhepunkt dieser Entwicklung gilt die Brandschatzung der Hafenstadt Smyrna⁵², die eine christliche Massenflucht auslöste (vgl. HIRSCHON 2003a, S.5) und dabei 30.000 Armeniern und Griechen das Leben kostete (vgl. CLOGG 1997, S.125). Das Wahldebakel Venizelos 1920 [das den Premier zur Aufgabe seines Amtes und zum Entschluss, Griechenland zu verlassen, bewegte, *Anm. der Verfasserin*] hatte den Entente-Mächten einen Vorwand für den Rückzug ihrer (wenngleich nur rhetorisch-diplomatischen) Unterstützung für das griechische Militärvorhaben gegeben (vgl. HIRSCHON 2003a, S.5) – und es damit dem unausweichlichen Schicksal einer vernichtenden Niederlage überlassen. An der "kleinasiatischen Katastrophe" hatten die europäischen Großmächte damit ebenso Anteil wie Griechen und Türken selbst. Für die griechische Seite markierte diese Niederlage zudem das Ende der "Megali Idea" (vgl. HIRSCHON 2003a, S.8), wenngleich das Ziel einer Vereinigung aller griechisch-orthodoxen Christen innerhalb der Grenzen des Königreichs ein gutes Stück nähergerückt war.

Die Großoffensive Mustafa Kemals, die zur Zerschlagung der griechischen Militäration geführt hatte, machte eine Revision des Diktatfriedens von Sèvres unausweichlich. Das neue Abkommen revidierte alle territorialen Zugewinne der Griechen, die mit dem ersten Vertragswerk festgelegt worden waren, und setzte einen Bevölkerungsaustausch⁵³ zwischen

⁵² Das bereits mehrfach erwähnte Smyrna war für die Griechen insofern von Bedeutung, als in dieser Provinz seit dem 17./18. Jahrhundert das griechische Bevölkerungselement gegenüber den Muslimen dominierte (vgl. HOFMANN 2006, S. 10f). Aufgrund dieser ethnischen Zusammensetzung war die Hafenstadt auch als "ungläubiges Smyrna" bezeichnet worden.

⁵³ Dieser Bevölkerungsaustausch war von griechischer, türkischer und britischer Seite vor dem Hintergrund unterschiedlicher Motivlagen forciert worden: Während Griechenland v. a. Raum für die aus Kleinasien einströmenden Flüchtlinge schaffen wollte, meinte Großbritannien mit dieser Maßnahme zur Stabilisierung der Region beitragen zu können (vgl. ORAN 2003, S.98f). Die Türkei stimmte einem Bevölkerungsaustausch zu, da sie Eingriffe seitens europäischer Mächte zugunsten von Minderheiten und Kollaborationstendenzen der griechischen Bevölkerung mit dem Patriarchat von Konstantinopel fürchtete (vgl. ORAN 2003, S.99). Minderheiten und die von ihnen eingeforderten Rechte hätten zudem jenen Prozess der Nationsbildung erschweren können, in dem sich der junge türkische Staat nun befand (vgl. ORAN 2003, S.99f).

Griechenland und der Türkei fest, die den griechisch-türkischen Krieg im Sinne eines Unabhängigkeitskampfes und damit als ihre Geburtsstunde deutete (vgl. CLOGG 1997, S.129). Dass der am 24.7.1923 geschlossene Vertrag von Lausanne, dem am 30.1.1923 der Beschluss der Konvention über den Bevölkerungsaustausch vorangegangen war, auf eine ethnische Säuberung hinauslief, beschreibt Clogg als schwierigen doch notwendigen Schritt:

„Trotz des furchtbaren Elends für die Menschen gab es wahrscheinlich keine realistische Alternative zu dieser ethnischen Säuberung. Die Ereignisse der vorigen Jahre, der Kreislauf von Gewalt und Vergeltung hatten die Möglichkeit eines friedlichen Zusammenlebens von Griechen und Türken bis zu einer Grenze zerstört, jenseits der es keine Rückkehr mehr gab.“ (CLOGG 1997, S.130)

Ungefähr 1,1 Mio. Griechen und 380.000 Türken sollten von diesem Bevölkerungsaustausch, der auf Basis religiöser Zugehörigkeit durchgeführt wurde, betroffen sein (vgl. CLOGG 1997, S.129f). Dieses Auswahlkriterium brachte jedoch gewisse unerwünschte Nebenwirkungen mit sich, zumal Menschen in Milieus verpflanzt wurden, denen sie häufig nur in religiöser, nicht aber in sprachlicher Hinsicht zugehörten. Der Austausch förderte damit auch soziale Probleme in den Aufnahmegesellschaften zutage: So stellte sich für die Flüchtlinge u. a. die Frage nach ihrer identitären Zugehörigkeit, zumal sie in ihren neuen "Heimatstaaten" mit Vorurteilen und Zurückweisung konfrontiert waren (vgl. HIRSCHON 2003b, S.19). Zu postulieren, der Bevölkerungsaustausch habe Griechenland zu einem der homogensten Staaten des Balkans gemacht (vgl. CLOGG 1997, S.131), sei Hirschon zufolge zu vereinfacht, zumal die griechisch-orthodoxen ZuwanderInnen eine sozial, kulturell und sprachlich höchst heterogene Gruppe bildeten (vgl. HIRSCHON 2003b, S.19). Ähnliches mag für den jungen türkischen Staat gelten, wenngleich die Zahl der ZuwanderInnen im Verhältnis zur türkischen Gesamtbevölkerung geringer ausfiel. Mit dem Bevölkerungsaustausch hatten die beiden Nationen zwar keine vollkommene ethnische Homogenität erreicht, wohl aber eine weitgehende religiöse Vereinheitlichung ermöglicht.

Der Vertrag von Lausanne beinhalte aber auch Ausnahmeregelungen in Bezug auf den Bevölkerungsaustausch. So blieben auf Wunsch Venizelos die Griechen Konstantinopels von seiner Durchführung ausgenommen, da – wie er argumentierte – ihre Gemeinschaftsgröße von ungefähr 110.000 Personen die Aufnahmemöglichkeiten des griechischen Staates, der mit einer ohnehin bereits hohen Zahl an Flüchtlingen konfrontiert war, über-

stiegen hätte (vgl. ORAN 2003, S.99)⁵⁴. Oran mutmaßt jedoch, dass hinter dieser Forderung noch andere Motive, wie die Symbolwirkung Konstantinopels – des Patriarchatsitzes⁵⁵ – für das Griechentum, stünden (vgl. ORAN 2003, S.99). Ausnahmeregelungen galten außerdem für die Türken Westthrakiens und die griechische Bevölkerung der Inseln Imvros und Tenedos⁵⁶, die aus sicherheitspolitischen Gründen dem türkischen Staat zugesprochen worden waren (vgl. ORAN 2003, S.100). Diese Klauseln zogen also die Herausbildung nationaler Minderheiten nach sich (vgl. ORAN 2003, S.101), deren Anerkennung und Position bis zum heutigen Tage mit Schwierigkeiten verbunden ist⁵⁷. Im Gegensatz zu jenen Bevölkerungsgruppen, die direkt vom Austausch betroffen waren, litten sie, wie Oran betont, durchgängig unter Akzeptanzproblemen und bildeten im Zuge bilateraler Konflikte stets eine Zielscheibe (vgl. ORAN 2003, S.101).

Der Austausch zeitigte für beide Staaten weitreichende Konsequenzen: Während Griechenland vor allem mit dem Druck des rapiden Bevölkerungszuwachses⁵⁸ zu kämpfen hatte, musste sich der türkische Staat mit den auf personeller und struktureller Ebene entstandenen Defiziten als Ergebnis der Abwanderung auseinandersetzen (vgl. HIRSCHON 2003b, S.15f). Die Auswirkungen der ethnischen Säuberung machten sich aber auch auf anderem Gebiet bemerkbar: Hirschon zufolge führte die räumliche Trennung nämlich zum Verschwinden gemeinsamer Erfahrungsräume und damit zur Ignoranz für die Lebensform des Anderen (vgl. HIRSCHON 2003a, S.10). Tatsächlich sollte die junge Türkei nur ungefähr 100 Jahre nach Ausbruch des griechischen Unabhängigkeitskampfes auf jenen Mechanismus zurückgreifen, der sich bereits um 1821 als probates Mittel zur Herausbildung eines

⁵⁴ Griechenland hatte bis 1928 zu seinen bislang 6,2 Mio. EinwohnerInnen weitere 1,2 Mio. Menschen aufnehmen müssen – eine Zahl, die die vorhandenen Siedlungskapazitäten weit überstieg (vgl. MCCARTHY 2001, S.160).

⁵⁵ Das griechisch-orthodoxe Patriarchat war nach langen Verhandlungen in Istanbul verblieben: „[...] the Patriarchate remained in its historical seat in the Fener [...] district of Istanbul as a purely religious and spiritual establishment, and as a result waived all political and temporal authority over its Greek Orthodox flock in Turkey.“ (ALEXANDRIS 2003, S.121). Diese Regelung zielte nicht zuletzt darauf ab, eine Institution, die zuweilen auch die "Megali Idea" forciert hatte, in ihre Schranken zu weisen (vgl. ALEXANDRIS 2003, S.121).

⁵⁶ Imvros (griech. Ἰμβρος, türk. Gökçeada) und Tenedos (griech. Τένεδος, türk. Bozcaada) sind kleine Inseln der Ägäis, die am Eingang zur Meerenge der Dardanellen liegen.

⁵⁷ Diese Sicht teilen auch Doğan und Tischler, wenn sie in Bezug auf den türkischen Umgang mit Minderheiten festhalten: „Ein Nichtmuslim kann [...] ein türkischer Staatsbürger sein, doch als Angehöriger der türkischen Nation wird er bis zum heutigen Tage nur unter großen Vorbehalten akzeptiert.“ (DOĞAN/TISCHLER 2007, S.121).

⁵⁸ Mit diesem Bevölkerungszuwachs sollten auch einschneidende politische Veränderungen einhergehen: Durch die Geschehnisse des Jahres 1922 hatte Griechenland ca. 300.000 männliche Wahlberechtigte hinzugewonnen, die vor allem den Liberalen zuneigten und aufgrund ihrer Geschichte starke anti-monarchistische Gefühle hegten (vgl. VEREMIS 2003, S.56): „[...] they harboured bitter memories of their eviction from their homeland, which they associated with the anti-Venizelist government then in power under its leader, King Constantine.“ (VEREMIS 2003, S.56f).

nationalen Bewusstsein erwiesen hatte: der Abgrenzung des Eigenen zu einem ethnisch-religiös definierten Anderen.

2.5 Zwischen Hass und Versöhnung – Minderheitenrechte und Zypernkonflikt

Venizelos, der Griechenland durch seine Begeisterung für die "Große Idee" in eine militärische Niederlage nie gekannten Ausmaßes geführt hatte, sollte sich fortan vom Irredentismus distanzieren. 1928 erneut zum Premierminister ernannt, nahm er sogar explizit von der "Megali Idea" Abstand, was er mit den durch sie entstandenen Schäden begründete (vgl. MCCARTHY 2001, S.159f). Vor diesem Hintergrund bemühte sich Venizelos auch um die Verbesserung der Kontakte Griechenlands zu Italien, Jugoslawien, Bulgarien, Albanien – und der Türkei (vgl. CLOGG 1997, S.136f).

Das griechisch-türkische Verhältnis war nach 1922 vor allem durch Auseinandersetzungen um Eigentumsrechte (als Folge des Bevölkerungsaustausches)⁵⁹ belastet worden (vgl. ORAN 2003, S.100f). Die 1930 von Venizelos und Atatürk verabschiedete Konvention von Ankara sollte diese Probleme lösen (vgl. ORAN 2003, S.101) und zugleich eine Garantie der Grenzziehung darstellen (vgl. MCCARTHY 2001, S.160). Mit diesem Pakt hatten beide Seiten einen Schritt in Richtung Versöhnung getan, wenngleich dies nur unter erheblichen Zugeständnissen der griechischen Seite möglich gewesen war (vgl. CLOGG 1997, S.137). Die Verabschiedung der Konvention markierte damit den Beginn einer Phase friedlicher – bis freundschaftlicher⁶⁰ – Koexistenz. Ein Schulterchluss mit der türkischen Republik schien nicht zuletzt aufgrund äußerer Bedrohungen durch die Politik Mussolinis und der Sowjetunion ein Gebot der Stunde (vgl. ORAN 2003, S.103). Dass Griechenland und die Türkei nun gute Kontakte zueinander pflegten, kam auch jenen nationalen Minderheiten zugute, die durch Ausnahmeregelungen vom Bevölkerungsaustausch entstanden waren: Für die griechische Minderheit markierte das Jahr 1930, das zahlreiche Griechen zurück in die

⁵⁹ Besonders die Frage der Ablöse unbeweglichen Eigentums, das die Vertriebenen zurückgelassen hatten, sollte Konfliktpotential schaffen (vgl. ORAN 2003, S.100f).

⁶⁰ Dass man mit allen Mitteln um die Verbesserung der bilateralen Beziehungen kämpfte, illustriert auch Venizelos Vorschlag, Atatürk den Friedensnobelpreis zuzuerkennen.

Türkei führte, sogar den Beginn eines "goldenen Zeitalters" (vgl. ORAN 2003, S.103)⁶¹ – dem schließlich das Aufbrechen des Zypernkonflikts (1954/55) ein jähes Ende bereitete.

Noch 1952, dem Jahr ihrer Einbindung in die westliche Bündnispolitik der NATO, hatten beide Staaten gute Beziehungen zueinander gepflegt (vgl. CLOGG 1997, S.184). Der lauter werdende Ruf der griechischen Zyprioten nach Enosis (Ενωσις) – Vereinigung – mit Griechenland, sollte diese friedliche Koexistenz aber zunehmend in Frage stellen. Bereits 1950 hatte ein [vom zypriotischen Erzbischof und späteren Präsidenten, Makarios III., initiiertes, *Anm. der Verfasserin*] Plebiszit ergeben, dass 95,7% der griechischen Bevölkerung der Insel eine Eingliederung Zyperns in den griechischen Staat wünschten (vgl. TÜRKMEN 2005, S.70). Die Volksbefragung war von türkischer Seite jedoch nicht anerkannt worden (vgl. TÜRKMEN 2005, S.70).

Dass Großbritannien, die Schutzmacht Griechenlands, Zypern seit 1925 zu seinen Kronkolonien zählte⁶², hatte es griechischen Regierungen bis dato unmöglich gemacht, den Ruf nach Enosis zu unterstützen (vgl. CLOGG 1997, S.185). Da das Vereinigte Königreich sein Imperium nun schrittweise auflöste, konnte Griechenland gegenüber den Zyprioten freier agieren und ihr Bestreben ungehemmter fördern (vgl. CLOGG 1997, S.185). Zwischen 1954 und 1958 sollte sich der griechische Staat sogar um die Erwirkung zypriotischer Selbstbestimmung bei den Vereinten Nationen bemühen (vgl. TÜRKMEN 2005, S.70). Diese Interventionsversuche, die stets von Terrorakten seitens der EOKA (Εθνική Οργάνωσις Κυπρίων Αγωνιστών/Nationale Organisation zypriotischer Kämpfer) [einer für Selbststimmung und Enosis eintretenden Gruppierung unter Führung General Georgios Grivas, *Anm. der Verfasserin*] begleitet worden waren, blieben jedoch erfolglos (vgl. TÜRKMEN 2005, S.70). Ab dem Frühjahr 1955 führte Grivas mit seiner EOKA unter stillschweigender Duldung Erzbischof Makarios III. schließlich eine Kampagne politischer Gewalt und zivilen Ungehorsams durch (vgl. CLOGG 1997, S.185), die zahlreiche Opfer forderte.

⁶¹ Diese positiven Entwicklungen dürfen jedoch nicht darüber hinwegsehen lassen, dass die in Istanbul ansässige griechische Minderheit während des Zweiten Weltkriegs schwer unter der Auferlegung der übermäßig hohen varlık vergisi (Vermögenssteuer) zu leiden hatte. Die türkische Regierung brandmarkte damit nicht-muslimische Minderheiten als Verursacher der Wirtschaftskrise (vgl. ALEXANDRIS 1983, S.213), um die Türkisierung der Wirtschaft voranzutreiben. Die Auferlegung dieser hohen Steuerlast ist damit als Akt der Diskriminierung aufzufassen.

⁶² Zypern war 1925 mit Einverständnis Griechenlands und der Türkei zur britischen Kronkolonie geworden. Venizelos hatte die Eingliederung der Insel in das Königreich nicht als vorrangiges Ziel betrachtet und Zypern zugunsten möglicher territorialer Zugewinne in Kleinasien 1920 und der Verhinderung größerer Gebietsverluste durch den Vertrag von Lausanne – beides Agenden, zu deren Umsetzung es britischer Unterstützung bedurfte – den Briten überlassen (vgl. MARKIDES 2003, S.14).

Dieser bewaffnete Konflikt hatte selbstverständlich auch Veränderungen in den bilateralen Beziehungen zur Folge. Das politische Klima hatte sich im September 1955 schließlich sogar so weit verändert, dass sich die griechische Minderheit Istanbuls nun mit Übergriffen seitens der Türken konfrontiert sah (vgl. CLOGG 1997, S.185)⁶³. Clogg illustriert das Ausmaß der Zerstörungswut, die sich an der griechischen Bevölkerung entlud, wie folgt:

„Es gab eine Anzahl von Toten⁶⁴, und die Zerstörungen von Eigentum waren massiv. Mehr als 4.000 Geschäfte, 100 Hotels und Restaurants und 70 Kirchen wurden beschädigt oder zerstört.“ (CLOGG 1997, S.187)

Die Straßendemonstrationen des 6./7. September 1955 in Istanbul und Izmir mündeten damit in Vandalismus und Gewalt (vgl. ORAN 2003, S.103f). Die Türkei, die von den Briten zur direkten Einmischung in den Zypernkonflikt ermuntert worden war (vgl. CLOGG 1997, S.185)⁶⁵, sollte der griechischen Forderung nach Enosis fortan ihren Ruf nach Taksim – Teilung – entgegen setzen (vgl. CLOGG 1997, S.188).

Eine Lösung des Konflikts rückte erst 1958 mit der Erklärung Erzbischof Makarios III., die Unabhängigkeit Zyperns stelle eine als Alternative zum Anschluss an Griechenland dar, in greifbare Nähe (vgl. CLOGG 1997, S.189). Es dauerte nur zwei Jahre, ehe der Insel tatsächlich ein unabhängiger Status (auf Grundlage des von Großbritannien, Griechenland, der Türkei und den Repräsentanten der beiden zypriotischen Gemeinschaften 1959 verabschiedeten Abkommens von Zürich) eingeräumt wurde. Die Unabhängigkeit Zyperns blieb jedoch an die Voraussetzung geknüpft, dass keine Vereinigung mit dem griechischen Staat angestrebt würde (vgl. CLOGG 1997, S.189). Die nun proklamierte Verfassung, die nicht mehr als einen Kompromiss, der unter Druck äußerer Mächte entstanden war, darstellte (vgl. MARKIDES 2003, S.17), sah die Etablierung eines Proporzsystems vor, das der türkischen Minderheit, die 18% der Gesamtbevölkerung stellte, 30-40% der politischen Ämter sicherte (vgl. SEUFERT/KUBASECK 2004, S.185f). Dass eine solche Regelung keine dauer-

⁶³ Diese Übergriffe waren durch das in der Öffentlichkeit weit verbreitete Bild, die Istanbuler Griechen unterstützten die Zyprioten in ihrem Kampf um Enosis, legitimiert worden (vgl. ALEXANDRIS 1983, S.253). Zur Untermauerung dieser These fehlten jedoch eindeutige Indizien (vgl. ALEXANDRIS 1983, S.253f).

⁶⁴ Unter den Todesopfern befand sich Alexandris zufolge auch ein über 90-jähriger Mönch aus dem Kloster Balıklı, den man bei lebendigem Leibe verbrannte (vgl. ALEXANDRIS 1983, S.257). Dieses Beispiel illustriert die Brutalität und Schonungslosigkeit, mit der man gegen die griechische Gemeinschaft vorging. Dabei war die Revolte nicht nur auf ethnische, sondern auch auf sozioökonomische Probleme, wie die hohe Arbeitslosigkeit unter jungen türkischen Männern, zurückzuführen (vgl. ALEXANDRIS 1983, S.258).

⁶⁵ Dass die Briten den türkischen Staat ins Spiel brachten, war auf Großbritanniens Sorge, bei Vereinigung Zyperns mit Griechenland seiner zypriotischen Militärstützpunkte verlustig zu gehen, zurückzuführen (vgl. SEUFERT/KUBASECK 2004, S.185).

hafte Beseitigung des interethnischen Konflikts zur Folge haben, sondern Hass und Missgunst weiter schüren würde, mag absehbar gewesen sein. Tatsächlich erwies sich die Verfassung bereits 1963 als inpraktikabel (vgl. LÖNNQVIST 2008, S.2), womit der nur drei Jahre zuvor geschlossene Kompromiss gescheitert war⁶⁶. Nun eskalierte der Konflikt um die politische Verfasstheit des Landes derart, dass sich die Spannungen in einer Welle der Gewalt entluden (vgl. LÖNNQVIST 2008, S.2). Der Repräsentant Zyperns vor den Vereinten Nationen schildert in folgendem Brief an den Präsidenten des Sicherheitsrates eine für den Bürgerkrieg zwischen griechischen und türkischen Zyprioten typische Episode:

„Disturbances and fights between the communities erupted in Cyprus before dawn on 21 December 1963, as a result of an attack and firing by a Turkish mob on a Cypriot police unit on patrol. Almost simultaneously, groups of Turkish Cypriots started attacks and there was firing from the Turkish into the Greek sector of the town, in an effort to drive the Greek Cypriots away from their houses situated in the vicinity of the Turkish sector, and forcibly occupy those houses. In fact - as reported by the international Press - at the locality of Omorphita, the Turks occupied Greek houses by force, after killing the unprotected women and children whom they found therein.“ (ROSSIDES 1963, S.113).

Doch auch die griechischen Zyprioten schreckten nicht vor Gewaltanwendung an ihren türkischen Nachbarn zurück, wie ein Bericht des Sicherheitsrates aus dem Jahre 1964 illustriert (vgl. VEREINTE NATIONEN – SECURITY COUNCIL 1964). Im Zuge des Konflikts sollten schließlich Hunderte türkischstämmiger Zyprioten ihr Leben verlieren; Tausende wurden außerdem zum Rückzug in Enklaven gezwungen (vgl. SEUFERT/KUBASECK 2004, S.186). Die Auseinandersetzungen auf Zypern zeitigten jedoch auch weitreichende Konsequenzen für die nationalen Minderheiten in Griechenland und der Türkei. So hatte die griechisch-türkische Kontroverse um die Mittelmeerinsel auch die Vertreibung von 12.000 Personen griechischer Staatsbürgerschaft und 60.000 Menschen griechischer Abstammung aus türkischem Gebiet (v. a. Istanbul⁶⁷, Imvros und Tenedos) zur Folge (vgl. MALLINSON

⁶⁶ Der zypriotische Präsident Makarios hatte offiziell verkündet, den 1960 ausgehandelten Vereinbarungen keine bindende Wirkung mehr zuzuschreiben (vgl. AHMAD 2005, S.147). Im November 1963 legte er sogar Pläne für ein 13-Punkte-Programm zur Abänderung der Verfassung vor (vgl. KER-LINDSAY 2004, S.22). Die türkische Regierung wollte diesen Abänderungsvorschlägen jedoch nicht zustimmen, da die Umsetzung dieses Plans – gegenteiligen Beteuerungen Makarios zum Trotz – dazu angetan war, die politische Stimme der türkisch-zyprioten Gemeinschaft verstummen zu lassen (vgl. KER-LINDSAY 2004, S.22f). Die Aufhebung des faktischen Vetorechts, [das den türkischen Zyprioten 1960 zugestanden worden war, *Anm. der Verfasserin*] sollte schließlich auch einer Vereinigung Zyperns mit dem griechischen Staat den Weg bereiten (vgl. SEUFERT/KUBASECK 2004, S.186).

⁶⁷ Die Geschehnisse der Jahre 1963/64 hatten damit eine radikale Dezimierung der griechischen Minderheit in der Türkei zur Folge. Heute zählt diese Gemeinschaft kaum mehr als 2.500 Personen (vgl. ORAN 2003, S.108).

2005, S.39). Und auch die Muslime Westthrakiens hatten nun Verschlechterungen ihrer Lebensbedingungen zu befürchten (vgl. ORAN 2003, S.104)⁶⁸.

Allein die Präsenz einer Streitkraft der Vereinten Nationen konnte nun einen (wenngleich unsicheren) Frieden aufrechterhalten (vgl. CLOGG 1997, S.195). Dem amerikanischen Präsidenten Lyndon B. Johnson war es außerdem gelungen, eine türkische Invasion abzuwenden (vgl. SEUFERT/KUBASECK 2004, S.186). Die Folgen, die dieser Bürgerkrieg in Bezug auf die bilateralen Beziehungen zeitigte, waren jedoch weitreichend und unwiderruflich: Durch die Bildung türkischer Enklaven, aus denen griechische Zyprioten ausgeschlossen wurden (vgl. CLOGG 1997, S.196), war die bislang abstrakte politische Spaltung der Gesellschaft sichtbar geworden – eine Entwicklung, die mit den Ereignissen des Jahres 1974 ihren Höhepunkt erreichen sollte.

Der im April 1967 von Seiten griechischer Militärs durchgeführte Staatsstreich mündete in der Installation eines Obristenregimes, das fortan über die Geschicke Griechenlands bestimmte. Die veränderte politische Lage im griechischen Staat sollte aber auch weitreichende Folgen für die Entwicklung Zyperns zeitigen. Grivas, der 1967 als Militärführer den Oberbefehl über die Nationalgarde, die griechische Brigade und das griechische Kontingent innegehabt hatte und nach den Vorfällen bei Kofinou⁶⁹ nach Griechenland zurückbeordert worden war (vgl. DROUSIOTIS 2006, S.32), kehrte 1971 geheim nach Zypern zurück (vgl. DROUSIOTIS 2006, S.49), wo er den Kampf zur Erreichung seines Ziels – Enosis – wieder aufnahm. Grivas EOKA-B [die direkte Nachfolgerin jener Organisation, mit der er gegen die britische Kolonialmacht vorgegangen war, *Anm. der Verfasserin*] genoss die Unterstützung des Athener Regimes, das Präsident Makarios zunehmend feindseliger gegenüberstand (vgl. TÜRKMEN 2005, S.75).

Die folgenden Ereignisse, die maßgeblich zu Verhärtung der Fronten im Zypernkonflikt beitrugen, waren damit nicht zuletzt auf innergriechische Machtkämpfe zurückzuführen. Der Landung der türkischen Armee im Nordteil der Insel 1974 und ihrer Besetzung von zwei Fünfteln der Gesamtfläche Zyperns (vgl. LÖNNQVIST 2008, S.2), war nämlich ein Putsch des Obristenregimes gegen Makarios vorangegangen, der eine türkische Interven-

Durch die Aufkündigung ihrer Aufenthalts- und Arbeitsgenehmigungen, die auf Basis der Konvention von 1930 erteilt worden waren, sahen sich 1963 allein 13.000 Istanbuler Griechinnen zum Verlassen des Landes gezwungen (vgl. ORAN 2003, S.104).

⁶⁸ Ihre Situation sollte sich mit der Etablierung des Obristenregimes 1967 erheblich verschlechtern (vgl. ORAN 2003, S.104).

⁶⁹ Gemeint ist ein Zusammenstoß der Nationalgarde mit türkisch-zypriotischen Widerstandskämpfern, der Griechenland und die Türkei an den Rand eines Kriegs brachte.

tion auf Grundlage des vierten Artikels des Garantievertrages⁷⁰ ermöglichte (vgl. TÜRKMEN 2005, 79). Drousiotis erläutert diese Situation wie folgt:

„Turkey considered that the Greek coup in Cyprus had created a *fait accompli* that fundamentally upset the balance of forces on the island, and that the only way to restore balance to the situation was a second *fait accompli*, creating equal strength.“ (DROUSIOTIS 2006, S.192)

Türkmen bewertet die Landung der türkischen Armee, die zum Schutz der Sicherheit der türkisch-zypriotischen Gemeinschaft notwendig geworden sei, sogar als humanitäre Intervention, wenngleich sie einräumt, dass eine solche Wahrnehmung der Geschehnisse von 1974 eher eine Minderheitenposition darstelle (vgl. TÜRKMEN 2005, S.68). Der Auffassung, es habe sich um einen spontanen Eingriff vor dem Hintergrund sich wandelnder politischer Bedingungen gehandelt, steht jedoch die gute militärische Organisation und Planung der Intervention auf türkischer Seite entgegen, die mutmaßen lässt, es habe sich um die verspätete Durchführung der Invasionspläne des Jahres 1964 gehandelt. Die 39. Division, die im Nordteil Zyperns einmarschierte und bereits zehn Jahre zuvor mit dem alleinigen Ziel einer Invasion der Mittelmeerinsel zusammengestellt worden, trat gegen eine schlecht ausgestattete zypriotische Nationalgarde an (vgl. DROUSIOTIS 2006, S.204f) – ein ungleicher Kampf, wie sich schon bald herausstellen sollte. Die Garde war zwar zur Durchführung eines Staatsstreichs, nicht aber zur Abwehr einer gut organisierten NATO-Armee im Stande (vgl. DROUSIOTIS 2006, S.205).

Die nun folgenden Auseinandersetzungen forderten um die 4.000 Tote und 12.000 Verwundete auf Seiten der griechischen Zyprioten und eine ähnlich hohe Zahl türkischer Opfer im Zuge griechischer Vergeltungsmaßnahmen (vgl. ANDERSON 2008). Dass das Militärregime in Athen weder auf nationale noch auf internationale Unterstützung in der bevorstehenden militärischen Konfrontation mit dem türkischen Staat hoffen durfte, führte schließlich zum Zusammenbruch der Junta 1974 (vgl. CLOGG 1997, S.205). Zwar war es

⁷⁰ Der 1960 in Nikosia unterzeichnete Vertrag enthielt mit Artikel IV folgende Klausel, die zur Legitimation einer türkischen Intervention herangezogen werden konnte:

„In the event of a breach of the provisions of the present Treaty, Greece, Turkey and the United Kingdom undertake to consult together with respect to the representations or measures necessary to ensure observance of those provisions.

In so far as common or concerted action may not prove possible, each the three guaranteeing Powers reserves the right to take action with the sole aim of re-establishing the state of affairs created by the present Treaty.“ (MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRS OF THE REPUBLIC OF CYPRUS 1960).

nicht zum offenen Krieg zwischen Griechenland und der Türkei, wohl aber zur Verhärtung der Fronten gekommen. Die mit 1964 begonnene räumliche Trennung der beiden zyprischen Bevölkerungsgruppen⁷¹ schritt weiter voran, sodass nun von einer vollständigen Abschottung die Rede sein konnte – ein Prozess, der in der einseitigen Ausrufung der Türkischen Republik Nordzypren (türk. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti) im November 1983 (vgl. CLOGG 1997, S.231) gipfelte.

Eine Lösungsperspektive für den Konflikt sollte sich erst mit dem 2002 präsentierten Annan-Plan der Vereinten Nationen abzeichnen (vgl. SEUFERT/KUBASECK 2004, S.187). Dieser Entwurf sah die Errichtung eines bikommunalen Staatswesens mit bizonalem Charakter unter gleichberechtigter Beteiligung beider Bevölkerungsgruppen vor (vgl. AXT 2004, S.50). Als Zielperspektive galt der EU-Beitritt eines geeinten Zyperns, das auf europäischer Ebene mit nur einer Stimme sprechen könnte (vgl. AXT 2004, S.51). Zwar waren auch vor dem Annan-Plan Initiativen zur Versöhnung der beiden Bevölkerungsgruppen gesetzt worden, doch hatten sie nur wenig Bewegung in die Lösung der Zypernfrage gebracht. Dass Griechenland und die Türkei zwischen 1974 und 1986 immer wieder größere Konflikte miteinander austrugen⁷², blockierte die Friedensbemühungen zusehends.

Eine Lösung der Zypernfrage brächte für beide Seiten mehr Vor- als Nachteile (vgl. ZAHARIADIS 2000, S.102)⁷³. Diese Kosten-Nutzen-Rechnung hinderte die griechischen Zyprioten aber nicht daran, dem Annan-Friedensplan eine klare Absage zu erteilen: Bei der Volksabstimmung vom 24. April 2004 stellte sich die griechische Seite mit deutlicher Mehrheit (76%) einer Umsetzung des Plans entgegen (vgl. AXT 2004, S.49). Dennoch verlieh man dem Südtteil der Insel am 1. Mai 2004 die EU-Mitgliedschaft, während man sie den türkischen Zyprioten, die mit 65% klar für den Lösungsansatz gestimmt hatten, weiter verwehrt (vgl. AXT 2004, S.49).

⁷¹ Die historische Entwicklung Zyperns [venezianische Okkupation: 1489-1571, osmanische Herrschaft: 1571-1878, britische Dominanz: 1878-1960, *Anm. der Verfasserin*] hatte zu einer starken ethnischen Durchmischung und zur Herausbildung einer pluralen Gesellschaft geführt (vgl. GAZIOĞLU 2005, S.92), in der zuweilen auch die türkische Gruppe die Mehrheit/Bevölkerungshälfte stellte (vgl. İNALCIK 1997). Der Kampf der EOKA und anderer militärischer Gruppen trug jedoch zur Forcierung ethnischer Segregation bei. Die Auseinandersetzungen der Jahre 1963/64 zerstörten die friedliche Koexistenz schließlich vollständig (vgl. HILLENBRAND 2002, S.29-31).

⁷² Beispielhaft sei hier auf die Auseinandersetzung um das türkische Aufklärungsschiff Sismik I im Sommer 1976 (siehe CLOGG 1997, S.215) und den Zusammenstoß griechischer und türkischer Grenzsoldaten im Dezember 1986 (siehe Clogg 1997, S.232) verwiesen.

⁷³ Neben der Möglichkeit eines sinnvolleren Ressourceneinsatzes und der tourismusfördernden Wirkung einer Aussöhnung, könnte die Lösung der Zypernfrage vor allem für die griechische Seite Nutzen bringen, zumal sie das angekratzte Image Griechenlands in der EU aufzupolieren verspräche (vgl. ZAHARIADIS 2000, S.99ff).

Die Tendenz beider Seiten, selektiv zu erinnern, ist heute wohl eine der größten Hürden, die es des Friedens willen zu überwinden gilt⁷⁴. Um die zarten Annäherungsversuche der letzten Jahre nicht langfristig zunichte zu machen, wäre eine Auseinandersetzung mit Formen des nationalen Erinnerns dringend geboten.

⁷⁴ Axt illustriert dieses Problem wie folgt: „Die griechischen Zyperer denken, wenn es um das Thema Gewalt und Teilung geht, an 1974, also an das Datum der Landung türkischer Truppen auf Zypern. Die türkischen Zyperer dagegen erinnern an den Dezember 1963, als die griechischen Zyperer gegen die Zyperntürken gewalttätig vorgingen. Diese selektive historische Erinnerung ist eines der Probleme, die beide Volksgruppen noch heute entzweien. Für die im Annan-Plan vorgesehene „Reconciliation Commission“ (Anhang VIII des Gründungsabkommens) hätte sich hier eine lohnende Aufgabe aufgetan.“ (Axt 2004, S.53).

3. ERINNERN, VERGESSEN, VERDRÄNGEN – GEDÄCHTNISFORSCHUNG UND GESCHICHTSDIDAKTIK

3.1 Erinnern und Vergessen aus Perspektive der Gedächtnisforschung

Wer sich heute mit Formen des Erinnerns befasst, stößt unwillkürlich auf Befunde der "memory studies" – und damit auf ein wissenschaftlich umstrittenes Feld, das sich in den letzten Jahrzehnten aber erfolgreich als Teilbereich historischer Forschung etablieren konnte. Einige HistorikerInnen stehen diesem Forschungszweig – vorwiegend aufgrund einer zu geringen Vertrautheit mit seinen Prinzipien, Inhalten und Konzepten (vgl. HAMILAKIS/LABANYI 2008, S.8), wie seine Fürsprecher mutmaßen – sogar skeptisch bis feindlich gegenüber. Seinen Fuß auf dieses Feld zu setzten, das aufgrund der Vielzahl an Definitionen, die es zu Gedächtnis- und Erinnerungsformen bereitstellt, unübersichtlich zu werden droht, gestaltet sich tatsächlich alles andere als einfach.

Die Frage, wie Erinnerungen für die Nachwelt festgehalten werden können, ist dabei keineswegs neu. Gewandelt haben sich nur jene Metaphern und Konzepte, mit denen man das Phänomen Gedächtnis zu fassen versuchte. Die Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann spricht in diesem Zusammenhang zunächst von zwei einander entgegengesetzten Konzeptionen: Während "ars" für die Vorstellung eines Speichers steht, in dem abgelegte Information identisch erhalten bleibt, bezeichnet "vis" einen rekonstruktiven Erinnerungsprozess, mit dem Transformationen des Erinnerten einhergehen (vgl. ASSMANN 2006a, S.28f). Zeitgenössische Gedächtnisforschung, die sich auch mit falschen und politisch instrumentalisierten Erinnerungen auseinandersetzt, konzipiert das Gedächtnis beinahe ausnahmslos als "vis"⁷⁵. Bereits der französische Soziologie Maurice Halbwachs beschrieb den Prozess des Erinnerns in seinem 1925 erschienen und bis heute als Standardwerk der Gedächtnisforschung gefeierten Werk „*Les cadres sociaux de la mémoire*“ (dt. Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen) als Rekonstruktionsprozess, dessen Ankerpunkt in der Gegenwart liege (vgl. HALBWACHS 1985, S.22)⁷⁶. Halbwachs, der die Er-

⁷⁵ Einige ForscherInnen kritisieren die über Jahrhunderte kaum hinterfragte Konzeption als "ars" sogar explizit, indem sie die metaphorische Umschreibung des Gedächtnisses als "Speicherraum" problematisieren. Beispielfür: JONES (2007), S.6ff

⁷⁶ Das Halbwachs'sche Theoriegebäude nimmt damit bereits einige Thesen des (sozialen) Konstruktivismus vorweg.

innerungen des Einzelnen an den „Bezugsrahmen des sozialen Gedächtnisses“ (HALBWACHS 1985, S.381) geknüpft sah⁷⁷, war es auch, der den Begriff des kollektiven Gedächtnisses in den wissenschaftlichen Diskurs einführte – ein umstrittener Terminus, der zeitgenössischen ErinnerungsforscherInnen bis heute Anlass zu Disputen gibt (vgl. ASSMANN 2006b, S.29f). So kritisierte man u. a., dass Gedächtnis nicht unabhängig von einer organischen Basis gedacht werden könne (vgl. ASSMANN 2006b, S.30). Obgleich aber theoretische Bedenken hinsichtlich seines Gebrauchs bestehen, fand der Terminus Eingang in den populärwissenschaftlichen Diskurs, wo er meist beliebig und ohne Verbindung zu seinen theoretischen Fundamenten verwendet wird.

Assmann schlägt vor dem Hintergrund dieser Auseinandersetzungen eigene Kategorien zur Erfassung des Gedächtnisses vor, indem sie von einer "biologisch/neuronalen", einer "sozialen" und einer "kulturellen" Dimension von Gedächtnis spricht⁷⁸, die – wie aus folgender Tabelle ersichtlich – jeweils über einen Träger, ein Milieu und eine Stütze verfügen (vgl. ASSMANN 2006b, S.31ff).

Dimension	neuronaes Gedächtnis	soziales Gedächtnis	kulturelles Gedächtnis
Träger	Gehirn	soz. Kommunikation	symbolische Medien
Milieu	soz. Kommunikation	Gehirn	soz. Kommunikation
Stütze	symbolische Medien	symbolische Medien	indiv. Gedächtnis

Tab. 1 Eigenschaften der Gedächtnisdimensionen nach Aleida Assmann
Quelle: eigene Erstellung auf Basis von ASSMANN (2006b), S.33

Tatsächlich erweist sich diese Einteilung aufgrund der besser voneinander absetzbaren Kategorien als praktikabler, weshalb sie im Folgenden – bereits im Hinblick auf das Untersuchungsvorhaben – ausführlicher dargestellt werden soll:

Das individuelle Gedächtnis beschreibt die Kulturwissenschaftlerin als „das dynamische Medium subjektiver Erfahrungsverarbeitung“ (ASSMANN 2006b, S.25), das aber stets auf das soziale Gedächtnis gestützt sei (vgl. ASSMANN 2006b, S.25). Mit dieser Verbindung

⁷⁷ Ohne soziale Interaktion sei die Kategorie Gedächtnis nicht denkbar: „Ein in völliger Einsamkeit aufgewachsenes Individuum – so seine allerdings nirgends in solcher Deutlichkeit formulierte These – hätte kein Gedächtnis.“ (ASSMANN 2005, S.35), bringt es der Ägyptologe Jan Assmann auf den Punkt.

⁷⁸ Aleida Assmann stützt sich auf die Vorarbeiten ihres Ehemanns Jan Assmann, der den Begriff des kollektiven Gedächtnisses nur als Oberkategorie verwendet wissen möchte (vgl. ASSMANN 2005, S.45) und daher eine Untergliederung in ein kommunikatives und ein kulturelles Gedächtnis vorschlägt (vgl. ASSMANN 2005, S.50).

von Individuellem und Gesellschaftlichem im Erinnerungsprozess schließt Assmann nahtlos an die theoretischen Vorarbeiten Maurice Halbwachs an. Neu ist hingegen die Unterscheidung einer sozial-kommunikativen und einer kulturellen Dimension innerhalb des gesellschaftlichen Gedächtnisses, mit der einer Diskussion um die Existenz eines kollektiven Gedächtnisses der Boden entzogen werden soll. Das soziale Gedächtnis, das sie als „«Kurzzeitgedächtnis» der Gesellschaft“ (ASSMANN 2006b, S.28) definiert, ermöglicht dabei eine Form des Erinnerns, die sich auf ein kommunikatives Netzwerk und direkte soziale Interaktionen stützt (vgl. ASSMANN 2006b, S.32). Die kulturelle Dimension hingegen bezeichnet sie als eine „kollektive symbolische Konstruktion“ (ASSMANN 2006b, S.33), die keinen zeitlichen Beschränkungen mehr unterworfen sei (vgl. ASSMANN 2006b, S.35). Während also das kulturelle Gedächtnis auf externe Speichermedien angewiesen ist (vgl. ASSMANN 2006b, S.34), verlangt das soziale Gedächtnis nach Formen direkter kommunikativer Auseinandersetzung. Letzteres ist nur in einem beschränkten Zeitfenster möglich, weshalb Assmann das soziale Gedächtnis auch als Generationengedächtnis konzipiert (vgl. ASSMANN 2006b, S.34f). Vor dem Hintergrund dieser Differenzierung ist der Bereich der Schulbuchforschung, mit dem wir uns im Folgenden noch eingehend beschäftigen werden, der kulturellen Gedächtnisdimension zuzuordnen.

Die vorgestellten Kategorien ermöglichen zwar in einigen Bereichen eine genauere Einordnung von Gedächtnisphänomenen als der von Halbwachs geprägte Begriff, dennoch muss Assmann bei der Konzeption einer weiteren Dimension, des politischen Gedächtnisses, auf den Halbwachs'schen Terminus zurückgreifen. Diese hält sie nämlich als einzige Gedächtnisdimension für „in einem engeren Sinne «kollektiv»“ (ASSMANN 2006b, S.36). Die Einordnung des nationalen Gedächtnisses, das eine Unterkategorie des politischen Gedächtnisses bildet (vgl. ASSMANN 2006b, S.36), gestaltet sich vor diesem Hintergrund einigermaßen schwierig, da sich hier individuelle, soziale und kulturelle Dimension besonders stark vermengen. Für das vorliegende Forschungsvorhaben ist aber vor allem der Anteil der kulturellen Dimension am nationalen Gedächtnis von Bedeutung.

Das kulturelle Gedächtnis selbst unterteilt Assmann in zwei Dimensionen: das Speicher- und das Funktionsgedächtnis. Während ersteres als „Fundus und Hintergrund für latente Erinnerungen, die ihre Stunde hinter sich oder noch vor sich haben“ (ASSMANN 2006b, S.55) – also im Sinne eines Archivs [*Anm. der Verfasserin*] – konzipiert wird, bildet das Funktionsgedächtnis das „bewohnte Gedächtnis“ (ASSMANN 2006a, S.134) und somit das

derzeit abrufbare Wissen. Ein Wandel des kulturellen Gedächtnisses ist nur möglich, weil Speicher- und Funktionsgedächtnis nicht voneinander abgeschirmt sind und somit Inhalte aus dem "Archiv" ins Bewusstsein und umgekehrt wandern können (vgl. ASSMANN 2006b, S.57), wie in folgender Grafik veranschaulicht:

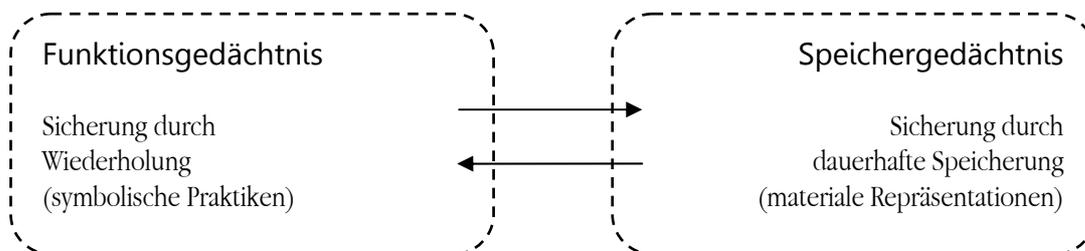


Abb. 1 Austauschprozesse zwischen Funktions- und Speichergedächtnis
Quelle: eigene Erstellung auf Basis von ASSMANN (2006b), S.58

Was erinnert werden kann, unterliegt einem ständigen Transformationsprozess, dessen Ergebnisse stark von der Durchlässigkeit zwischen Speicher- und Funktionsgedächtnis abhängen. Eine ähnliche Konzeption findet sich bei Henri Bergson [einem der Lehrmeister Maurice Halbwachs, *Einf. der Verfasserin*], der das „aktive oder motorische“ (BERGSON 1964, S.108) Gedächtnis einem Gedächtnis der Erinnerungsbilder gegenüberstellt und ebenfalls bemerkt, dass ein Austausch zwischen den Dimensionen möglich sei: Der aktive, handlungsbezogene Part hole sich dabei Inhalte aus dem detailreichen, allumfassenden und bildzentrierten Gedächtnis, sofern dies erforderlich sei (vgl. BERGSON 1964, S.108).

Die bei Assmann zur Anwendung kommende Metapher des "Speichers" darf jedoch nicht zur Vorstellung führen, die im Speichergedächtnis enthaltenen Erinnerungen könnten in ihrer ursprünglichen Form wieder hervorgeholt werden, da auch hier vom Wirksamwerden von Transformationsprozessen auszugehen ist. Die Fähigkeit des Gedächtnisses, das Vergangene während des "Zurückholens" verändern zu können, ist dabei aber nicht als Schwäche, sondern als Stärke zu begreifen (vgl. HAMILAKIS/LABANYI 2008, S.14). Sie ermöglicht nicht zuletzt Veränderungen im nationalen Diskurs, wie im Folgenden noch thematisiert wird.

Während man aber die Fähigkeit zu erinnern allgemein als Stärke begriff, vernachlässigte man die Beschäftigung mit dem Vergessen aufgrund der weit verbreiteten Vorstellung, es handle sich lediglich um eine Fehlleistung. Zeitgenössische ErinnerungsforscherInnen rücken diesen Prozess, der nicht nur passiv sondern auch aktiv vollzogen

wird, aber immer häufiger ins Zentrum ihrer Forschungstätigkeit. Paul Connerton bezeichnet dieses Phänomen als vielschichtiger als gemeinhin angenommen und unterscheidet sieben Typen des Vergessens (vgl. CONNERTON 2008, S.59), die sich hinsichtlich ihrer Handlungsträger, Funktionen und Werte voneinander absetzen (vgl. CONNERTON 2008, S.69). Da eine umfassende Darstellung an dieser Stelle zu weit führen würde, wollen wir hier nur jene Typen des Vergessens thematisieren, die in Hinblick auf das Untersuchungsvorhaben zu berücksichtigen sind. Neben dem Typus der „repressive erasure“ (CONNERTON 2008, S.60) sind dies vor allem Formen des Vergessens, die es erlauben, eine neue Identität zu konstituieren (vgl. CONNERTON 2008, S.62).

Erster Typus ist Connerton zufolge bereits in der antiken Praxis der "damnatio memoriae" – der materiellen und geistigen Auslöschung einer in Ungnade gefallenen Person – identifizierbar und markiert einen Bruch mit einem alten Regime und den Beginn einer "neuen Ära" (vgl. CONNERTON 2008, S.60). Es handelt sich um eine Strategie der Invisibilisierung des Vergangenen mit dem Ziel, es aus dem sozial-kommunikativen und – sofern durch einen solchen Akt überhaupt möglich – kulturellen Gedächtnis zu eliminieren. Die Zerstörung von Denkmälern und die Verbrennung von Büchern fallen ebenso in diesen Typus des erzwungenen Vergessens wie das Ersetzen alter Begrifflichkeiten durch solche, die das neue Regime als passend empfindet. Dass aber kein Neubeginn ohne einen Akt der „*recollection*“ (CONNERTON 1989, S.6) und somit ohne Rückgriffe auf andere Vergangenheitsstufen auskommt, mag in diesem Zusammenhang widersprüchlich erscheinen, lässt sich aber anhand zahlreicher historischer Beispiele belegen.

Als „forgetting that is constitutive in the formation of a new identity“ (CONNERTON 2008, S.62) bezeichnet der Gedächtnisforscher einen Prozess der Elimination von Erinnerungen, die in einem neuen sozialen Kontext als nicht mehr praktikabel empfunden und zur Aufrechterhaltung des kognitiven Gleichgewichts vergessen werden müssen (vgl. CONNERTON 2008, S.63). Denn: „What is allowed to be forgotten provides living space for present projects.“ (CONNERTON 2008, S.63). Zu vergessen ist in beiden dargestellten Typen ein aktiver Prozess, der auch von Instanzen, die dem Individuum übergeordnet sind, mit dem Ziel, eine neue Identität zu schaffen, initiiert werden kann.

Die Definition des Vergessens als Fehlleistung des menschlichen Gehirns wurde bereits thematisiert. Ebenso kritisch gilt es jedoch mit Befunden umzugehen, die die Funktionalität des Vergessens überhöhen, indem sie es zur letzten Lösung (historisch) verwurzelter

Konflikte erklären. Die zeitgenössische Gedächtnisforschung nimmt hier einen Standpunkt ein, der von Vorstellungen früherer Zeiten abweicht: Während man noch im antiken Griechenland davon ausging, dass das Vergessen von Ereignissen, die zur Spaltung der Bevölkerung beigetragen hatten, ein probates Mittel zur Aufrechterhaltung des inneren Friedens darstellte (vgl. CONNERTON 2008, S.61f), gelangt Aleida Assmann zu dem Schluss, dass zu vergessen keine letzte Lösung darstelle, da nur durch Erinnerung Gewaltasymmetrien zwischen Siegern und Verlierern beseitigt werden könnten (vgl. ASSMANN 2006b, S.107). Ebenso ist zu bedenken, dass Vergessen *und* Erinnern gezielt zur (De)Stabilisierung von Machtverhältnissen genutzt werden können. Connerton betont, dass "organisiertes Vergessen" den Beginn der Etablierung einer totalitären Ordnung darstelle (vgl. CONNERTON 1989, S.14). Gleiches mag aber auch für das "organisierte Erinnern" gelten.

3.2 Das Schulbuch als Vermittlungsinstanz des kulturellen Gedächtnisses

3.2.1 Funktionen und Potenziale von Schul(geschichts)büchern

Schulbücher sind Vermittlungsinstanzen des kulturellen Gedächtnisses, das auf das Vorhandensein von "Trägermedien" angewiesen ist. Sie fungieren damit als „institutionalisierte Mnemotechnik“ (ASSMANN 2005, S.52). Der Fokus des kulturellen Gedächtnisses selbst richtet sich auf Fixpunkte innerhalb des Vergangenen, das dabei häufig zu symbolischen Figuren gerinnt und eine quasi-sakrale Aufladung erfährt (vgl. ASSMANN 2005, S.52). Es ist daher nicht mit einer objektiven Niederlegung historischer Fakten gleichzusetzen. Im Gegenteil: Durch das Verschwinden der Grenzen zwischen Mythos und Geschichte (vgl. ASSMANN 2005, S.52) erhält diese Gedächtnisform eine emotionale Komponente, die Abweichungen vom Faktischen wahrscheinlich macht oder sogar begünstigt.

Unterschiede zwischen kommunikativ-sozialem und kulturellem Gedächtnis ergeben sich vor allem hinsichtlich der Möglichkeiten, an ihnen teilzuhaben: Während ersteres eine weitgehend diffuse Teilhabe ermöglicht, ist der Zutritt zur kulturellen Dimension nur über bestimmte Instanzen möglich, die sich als bevollmächtigte Träger des Wissens präsentieren (vgl. ASSMANN 2005, S.53f). In Zusammenhang mit dem Beispiel des Schulbuchs fallen hier zunächst WissenschaftlerInnen, im Weiteren aber auch politische und religiöse

Akteure ein. Dem Zutritt zum kulturellen Gedächtnis ist dabei stets eine Phase sorgfältiger Einweisung vorgelagert, die auch eine Kontrolle des Zugangs ermöglicht (vgl. ASSMANN 2005, S.54f). Jene Trägerinstanzen aber, die darüber bestimmen, wer Zutritt zu den Inhalten des kulturellen Gedächtnisses erhält, beeinflussen auch, welche Inhalte aus dem Speicher- ins Funktionsgedächtnis einer Gesellschaft wandern dürfen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist die Bedeutung des Schulbuchs im Allgemeinen und des Schulgeschichtsbuchs im Besonderen nicht gering zu schätzen: Denn hier vermittelt man Vorstellungen und Mythen⁷⁹, die auf den Ursprung einer Gesellschaft Bezug nehmen und neben anderen Faktoren wie Sprache und beanspruchtes Territorium zur Formation einer eigenständigen nationalen Identität beitragen (vgl. AVDELA 2000, S.239). Die Historikerin Efi Avdela konstatiert, dass die Vermittlung von Geschichte im schulischen Kontext häufig dazu benutzt werde, Bilder einer gemeinsamen Vergangenheit und eines gemeinsamen Erbes in einer kulturell homogenen Gesellschaft zu evozieren (vgl. AVDELA 2000, S.239f). Diese Tendenz ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Entstehung professioneller Geschichtsschreibung im Zuge des 19. Jahrhunderts zu verstehen:

„Historiography thus served to legitimize the nation-state as a natural unity and intended to show why the own nation was superior to other nations, which served as counter-example to fund this claim.“ (BROEDERS 2008, S.20f)

Das Narrativ der "nationalen Einheit" fand damit auch in Lehrwerke Eingang. Wenn die im schulischen Bereich eingesetzten Geschichtsbücher aber dazu benutzt werden können, nationale Erzählungen zu vermitteln und im Bewusstsein der SchülerInnen zu verankern, ist auch davon auszugehen, dass die Arbeit mit Büchern, die stereotype Darstellungen vermeiden und alternative Perspektiven anbieten, zur Friedenserziehung beiträgt. Vor diesem Hintergrund avancierte der Bereich der internationalen Schulbuchrevision und -analyse nach dem Ersten Weltkrieg zu einem Feld wissenschaftlicher Betätigung (vgl. PINGEL 2008, S.181). Das Bemühen, Bildung mit Friedens- und Toleranzgedanken in Verbindung zu bringen, kommt bereits in Artikel 26 (2) der 1948 deklarierten Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zum Ausdruck:

„Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein.

⁷⁹ Die Inhalte des kulturellen Gedächtnisses sind daher nicht mit faktenbezogenem Wissen gleichzusetzen.

Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.“ (OHCHR 2009)

Heute nehmen sich zunehmend auch internationale Organisationen und NGOs dieses Tätigkeitsbereichs an, indem sie Schulmaterialien für Staaten produzieren, die eine Bildungsreform weder finanzieren noch selbst durchführen könnten (vgl. PINGEL 2008, S.183). Ziel all dieser Bemühungen ist die Implementierung friedlicher und kooperationsbasierter Perspektiven im Unterricht, wobei der Vermittlung von Geschichte im schulischen Kontext besonderer Stellenwert zugeschrieben wird. Im Geschichtsunterricht der sogenannten "post-conflict societies" müssten demzufolge zwei Ziele verfolgt werden: die Offenlegung der hinter dem Konflikt stehenden Gründe und die Erarbeitung von Narrativen, die den inneren Zusammenhalt der durch den Konflikt gespaltenen Gesellschaft festigen (vgl. PINGEL 2008, S.184f). Wie diese – laut Schulbuchforscher Falk Pingel in der Praxis widersprüchlichen⁸⁰ – Vorgaben erreicht werden könnten, legt ein Tagungsbericht der UNESCO dar, die heute als maßgeblicher Akteur auf dem Gebiet der Schulbuchrevision auftritt. Hier heißt es unter anderem:

„History teaching should foster individual judgment and critical thinking through, inter alia, presenting a number of sources open to interpretation and giving access to the perspectives of various actors in history and at present from different perspectives and different interpretations, based on concepts such as “learning to live together” and “education for pluralism” [...].“ (UNESCO 1999, S.11f)

Die Frage, welchen Beitrag Revision und Neugestaltung von Schul(geschichts)büchern zur Entwicklung einer friedlichen Koexistenz verschiedener (gesellschaftlicher) Gruppen leisten können, ist bislang weitgehend unbeantwortet geblieben.⁸¹ Vor dem Hintergrund der Befunde der Gedächtnisforschung ist aber davon auszugehen, dass die im Unterricht eingesetzten Materialien das Bewusstsein der SchülerInnen formen, indem sie einen Kanon des Erinnerungswürdigen bilden. Einen monokausalen Wirkungszusammenhang zu unterstellen, wäre angesichts der vielfältigen Diskursquellen, denen Kinder (nicht nur) im Schulalter ausgesetzt sind, verfehlt. Gegen einen solchen Schluss sprechen auch die Befunde des Erziehungswissenschaftlers Spyros Spyrou: Seine Feldforschungen an griechisch-zyprioti-

⁸⁰ Pingel stellt fest, dass eine Bearbeitung der Konfliktursachen, die äußerst schmerzvoll ist und alte Wunden öffnet, in der Praxis nicht mit versöhnenden Maßnahmen vereinbart werden kann (vgl. PINGEL 2008, S.185).

⁸¹ Angesichts der Schwierigkeit, einzelne soziale Wirkungsfaktoren zu isolieren, müssen Zweifel daran aufkommen, ob die Beantwortung dieser Frage überhaupt möglich ist.

schen Bildungseinrichtungen der Grundstufe illustrieren, dass SchülerInnen in der Konstruktion des ethnisch Anderen nicht nur auf Versatzstücke des schulisch vermittelten nationalen Geschichtsdiskurses zurückgreifen, sondern auch Bezüge zu alternativen Diskursquellen herstellen (vgl. SPYROU 2006, S.104). Da Identitäten niemals starr sind, können sie auf heterogenen, teils sogar paradoxen Anteilen gründen (vgl. SPYROU 2006, S.106f). Die komplexen Konstruktionen, die Kinder auf Basis verschiedener Informationsquellen herausbilden, bezeugen dies deutlich.

Verschiedene Auffassungen bestehen vor allem hinsichtlich der Aufgaben, die moderne Geschichtserziehung zu erfüllen habe: Während die staatliche Seite sie als probates Mittel zur Formung gehorsamer und guter StaatsbürgerInnen betrachtet (vgl. BROEDERS 2008, S.14), beharren vor allem WissenschaftlerInnen auf dem Standpunkt, dass Geschichtsunterricht nicht zur Indoktrination von Heranwachsenden missbraucht werden dürfe. Obwohl sich diese Konzeptionen hinsichtlich ihrer Zielrichtung deutlich unterscheiden, basieren sie doch auf ein und demselben Bild des Lernprozesses: der Vorstellung, die Vermittlung von Lehrinhalten bilde eine Einwegstraße. Doch handelt es sich nicht um passive Indoktrination von Kindern durch Erwachsene, sondern um aktive Prozesse, in denen die Lernenden Sinn produzieren (vgl. SPYROU 2006, S.95). So ist es prinzipiell möglich, dass eine durch den Lehrer vorgegebene Bewertung übernommen wird; doch ist auch die Genese alternativer, widersprüchlicher Auffassungen nicht ausgeschlossen (vgl. SPYROU 2006, S.95). Wer sich aber überzeugt zeigt, er könne andere einfach indoktrinieren, setzt seinen Kampf um Geschichtsbilder auch auf dem Gebiet der Schulbuchproduktion fort, wo bestimmt wird, welche Interpretation des Vergangenen an die nächste Generation zu vermitteln ist – und wie das kulturelle Gedächtnis beschaffen sein soll.

3.2.2 Das griechische Schulbuch – Politische Einflussnahme auf das nationale Gedächtnis

3.2.2.1 Strukturen des griechischen Bildungssystems – Schulbuchproduktion und Geschichtscurricula

Das griechische Schulbuch und seine Produktionsbedingungen wurden in den letzten Jahrzehnten häufig zum Gegenstand wissenschaftlicher Kritik. Die zum Thema vorliegenden Studien beanstanden dabei vor allem die uneingeschränkte Machtposition des Pädagogischen Instituts (Π.Ι./P.I.), jener staatlichen Einrichtung, die sich für die

Konzeption der im Schulunterricht verwendeten Materialien verantwortlich zeichnet. Lehrwerke durch eine staatliche Agentur produzieren zu lassen, ist in Griechenland aber seit 1937 gängige Praxis (vgl. KOULOURI/VENTURAS 1994, o.S.).

Das Pädagogische Institut selbst wurde 1964 unter Premier- und Bildungsminister Georgio Papandreou als unabhängige öffentliche Einrichtung mit dem Ziel der Planung und Umsetzung einer umfassenden Bildungsreform ins Leben gerufen (vgl. PEDAGOGIKO INSTITUTO 2009). Unter dem Druck der Militärdiktatur⁸² musste das Institut seine Tätigkeit allerdings [nur drei Jahre nach seiner Eröffnung, *Anm. der Verfasserin*] wieder einstellen (vgl. PEDAGOGIKO INSTITUTO 2009). Der Sturz des Obristenregimes im Jahre 1974 ließ den Ruf nach einer neuerlichen Reform des Bildungswesens laut werden (vgl. KAZAMIAS 1978, S.21). Die Verantwortung für die Konzeption und Herstellung neuer Lehrwerke wurde im Zuge dieser Maßnahmen [erneut, *Anm. der Verfasserin*] in die Hände einer staatlichen Organisation, der 1975 gegründeten K.E.M.E. (Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως/Zentrum für Erziehungsstudien und berufsbegleitende Ausbildung), gelegt (vgl. KAZAMIAS 1978, S.43). Diese zeichnete sich in erster Linie für die erfolgreiche Umsetzung des 1976 verabschiedeten neuen Bildungsgesetzes verantwortlich, mit dem auch die Dimotiki (Volkssprache) als offizielle Unterrichtssprache an allen griechischen Schulen implementiert wurde (vgl. KAZAMIAS 1978, S.43ff). Das K.E.M.E. ist hinsichtlich seines Aufgabenspektrums als direkte Nachfolgeorganisation des P.I. zu betrachten.

Die heute bestehende und als unabhängige staatliche Institution konzipierte Einrichtung existiert seit 1985, als das Zentrum für Erziehungsstudien und berufsbegleitende Ausbildung erneut in Pädagogisches Institut umbenannt wurde (vgl. PEDAGOGIKO INSTITUTO 2009). Das P.I. ist seither maßgeblicher Akteur auf dem Gebiet der Gestaltung griechischer Bildungspolitik. Der politische Charakter dieser als unabhängig ausgewiesenen Institution wird vor allem daran erkennbar, dass ein Regierungswechsel für gewöhnlich auch mit einem Führungswechsel im Pädagogischen Institut einhergeht (vgl. AVDELA 1998, S.17). Laut gesetzlichen Vorgaben hat diese Einrichtung den Bildungsminister, unter dessen Aufsicht sie steht (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2003, S.8), mit Vorschlägen und Beratungstätigkeit zur Seite zu stehen (vgl. PEDAGOGIKO INSTITUTO 2009). Aber auch die Konzeption von Lehrmaterialien fällt in den Zuständigkeitsbereich des Pädagogischen

⁸² Die griechische Militärdiktatur (griech. χούντα) währte von 1967 bis 1974 (siehe Kap. 2.5).

Instituts (vgl. PEDAGOGIKO INSTITUTO 2009). Das Ministerium für Bildung und religiöse Angelegenheiten (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/ΥΠΕΠΘ) gibt je ein Schulbuch pro Fach und Schulstufe heraus, das man durchschnittlich alle fünf Jahre erneuert (vgl. ANTONIOU/NUHOĞLU SOYSAL 2005, S.107). Laut Gesetz wird die Erlaubnis zum Abfassen eines Lehrwerks entweder durch erfolgreiche Teilnahme an einer Ausschreibung erwirkt oder einem AutorInnen team im Auftrag des Ministeriums erteilt⁸³ (vgl. AVDELA 2000, S.243). Ein solcher Auftrag enthält genaue Anweisungen in Bezug auf Inhalt und Gestaltung des Schulbuchs und des dazugehörigen Lehrerhandbuchs⁸⁴ (vgl. AVDELA 2000, S.243). Die AutorInnen des Lehrwerks sind dabei strikt an die Vorgaben des Curriculums gebunden, das Bildungsminister und P.I. erstellen, und werden im Zuge des Schreibprozesses vom Pädagogischen Institut⁸⁵ überwacht (vgl. AVDELA 2000, S.244). Eine weitere staatliche Agentur (Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων/OEΔΒ) ist mit der Produktion der Schulbücher betraut und zeichnet sich für die kostenfreie Verteilung dieser Materialien an allen griechischen Schulen verantwortlich (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2003, S.8). Lehrwerke, die einer mehr oder minder oberflächlichen Überarbeitung unterworfen werden, können aber bis zu zehn Jahre im Unterricht präsent bleiben.

Die bereits erwähnte Reform des Jahres 1976 veränderte die Strukturen des griechischen Bildungssystems grundlegend: Neben den beschriebenen Maßnahmen wurde die Aufteilung der Sekundarstufe auf zwei voneinander unabhängige jeweils dreijährige Schulstufen, das Gymnasium und das Lyzeum, beschlossen (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2007, S.1). Die Schulpflicht verlängerte sich von sechs auf neun Jahre, in denen der Schüler bis zum 16. Lebensjahr sowohl Grund- als auch Sekundarstufe I zu absolvieren hat (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2007, S.1). Dennoch beenden SchülerInnen aus ländlichen Regionen aufgrund eines erschwerten Zugangs zu Bildungseinrichtungen und der Notwendigkeit zur Mitarbeit in elterlichen Betrieben ihre Schullaufbahn häufig früher.

⁸³ Defacto wird heute aber vorwiegend letzter Weg praktiziert (vgl. AVDELA 2000, S.243).

⁸⁴ Lehrerhandbücher existieren zu allen in der Grundstufe und fast allen im Gymnasium gelehrt Fächern und enthalten strikte Vorgaben zur Gestaltung des Unterrichts, was eine Standardisierung der Lehre zur Folge hat (vgl. AVDELA 2000, S.244). Das P.I. kontrolliert damit nicht nur, welche Inhalte vermittelt werden, sondern auch, in welcher Form diese Vermittlung zu erfolgen hat.

⁸⁵ Das P.I. verfügt über zwei Komitees zur Koordination des griechischen Schulunterrichts: eines zur Abstimmung des Unterrichts in der Grundstufe und ein weiteres zur Koordination der Sekundarstufe. Diese Komitees überwachen auch den Entstehungsprozess neuer Schulgeschichtsbücher (vgl. BROEDERS 2008, S.37).

Das griechische Bildungssystem gliedert sich in fünf Stufen: in die Vorschule, die sechsjährige Grundstufe, die dreijährige Sekundarstufe I, die ebenfalls drei oder vier Jahre⁸⁶ umfassende optionale Sekundarstufe II und den Bereich der Höheren Bildung (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2007, S.5), wie folgende Skizze veranschaulicht:

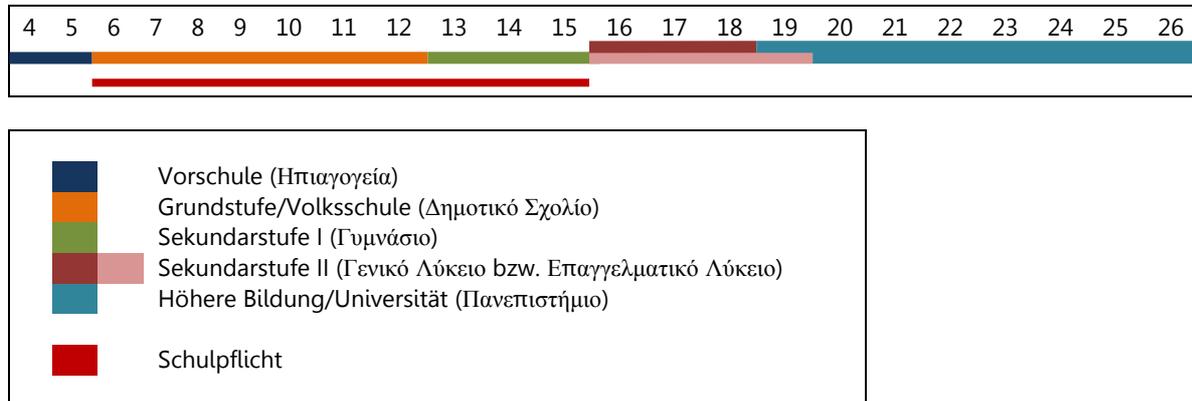


Abb. 2 Übersicht über das griechische Schulsystem (Alter/Schulstufe)
Quelle: eigene Erstellung auf Basis von EUROPÄISCHE KOMMISSION (2007), S.5

Geschichte wird ab der ersten Klasse der Grundstufe gelehrt. In der Volksschule entfallen jeweils zwei Wochenstunden auf dieses Fach (vgl. AVDELA 2000, S.241), in der ersten Klasse der Sekundarstufe I werden drei, in den weiteren beiden Klassen zwei Wochenstunden auf die Vermittlung dieses Fachs verwendet (vgl. AVDELA 2000, S.242). Das dem Unterricht zugrundeliegende, vom Pädagogischen Institut erstellte Curriculum fokussiert vor allem auf Nationalgeschichte – ein Faktum, auf das HistorikerInnen seit Jahren kritisch hinweisen⁸⁷. Bedenklich ist in diesem Zusammenhang aber auch, dass das analytische Rahmenprogramm für die Geschichtsvermittlung im Rahmen der Grundstufe seit 1977 beinahe unverändert in Verwendung steht (vgl. AVDELA 1998, S.26).

Als Ziele des Geschichtsunterrichts benennt dieses Programm die Vermittlung wesentlicher Informationen zu Geschehnissen der nationalen und globalen Geschichte⁸⁸, das Bekanntmachen der SchülerInnen mit historischen Methoden und den Aufbau von Wertschätzung für die eigene nationale Vergangenheit und den Nationalstaat an sich (vgl. AVDELA 2000,

⁸⁶ Die Dauer der Sekundarstufe II ist vom gewählten Schultyp abhängig.

⁸⁷ Beispielhaft hierfür: AVDELA (2000) und REPOUSSI (2009)

⁸⁸ Der Schwerpunkt liegt aber auch in diesem Bereich auf weltgeschichtlichen Ereignissen, die in Verbindung zur historischen Entwicklung Griechenlands stehen (vgl. AVDELA 2000, S.240). Vor diesem Hintergrund ist auch die Betonung europäischer Aufklärungs- und Unabhängigkeitsbewegungen zu verstehen, die in griechischen Schulbüchern häufig als Wegbereiter des griechischen Unabhängigkeitskampfes beschrieben werden.

S.240f). Die Tendenz, das Erreichen des letztgenannten Ziels sowohl in Grund- als auch Sekundarstufe als oberste Priorität zu betrachten (vgl. AVDELA 2000, S.243), ist vor dem Hintergrund demokratischer Prinzipien durchaus kritisch zu bewerten. Den Vorwurf, durch die Erstellung ethnozentristischer Geschichtscurricula und Schulbücher nationalistischen Ideen bereits im Kindesalter Vorschub zu leisten, weisen die Autoritäten des Bildungssystems allerdings strikt zurück. Laut Ioannis Papagrigoriou, Vorsitzendem des P.I.-Komitees zur Koordination des Schulunterrichts in der Grundstufe, habe Geschichtserziehung in der Primarstufe in erster Linie patriotische Gefühle zu wecken, da Kinder dieses Alters noch nicht mit Aufgaben konfrontiert werden könnten, die kritisches Denken erforderten (vgl. BROEDERS 2008, S.37). Die im Curriculum verankerte Zielsetzung wird aber auch durch Art. 16 Abs. 2 der griechischen Verfassung gestützt, wo es heißt:

„Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.“ (VOULI TON ELLINON 2009)

Bildung ist eine grundlegende Mission des Staates mit dem Ziel der moralischen, intellektuellen, berufsbezogenen und physischen Erziehung der Griechen, der **Entwicklung des nationalen und religiösen Bewusstseins** [*Hervorhebung durch die Verfasserin*] und der Formung freier und verantwortungsvoller Bürger.⁸⁹

Das griechische Schulsystem weist damit eine wesentliche Eigenschaft zentralistisch organisierter Bildungssysteme auf: den Fokus auf die Kultivierung nationaler Identität im Sinne einer Integrationsfunktion (vgl. AVDELA 2000, S.239).

Das dem Unterricht zugrundeliegende, für Grund- und Sekundarstufe gültige Schema sieht eine Gliederung des Geschichtsunterrichts in drei thematische Abschnitte (Urzeit/Antike, byzantinische Herrschaft und Zeitgeschichte Griechenlands) vor:

⁸⁹ Die in dieser Arbeit angeführten Übersetzungen stammen – sofern nicht anders angegeben – von der Verfasserin.

Schulstufe	Rahmenthemen des Geschichtsunterrichts	
1	Mensch und Zeit	Urgeschichte/Antike
2	Mensch und Zeit	
3	griechische Mythologie	
4	griechische und römische Antike	
5	byzantinisches Zeitalter bis 1453	Byzanz
6	griechische (Zeit-)Geschichte ab 1453	Zeitgeschichte Griechenlands

Tab. 2 Übersicht über Rahmenthemen des Geschichtsunterrichts in der Grundstufe unter Berücksichtigung seines dreigliedrigen Aufbaus
Quelle: eigene Erstellung auf Basis von BROEDERS (2008), S.37 und PEDAGOGIKO INSTITUTO (2003)

In Sekundarstufe I und II entfällt auf jeden der Themenkreise jeweils ein ganzes Schuljahr. Die Gliederung in drei Abschnitte geht auf den Historiker Konstantinos Paparrigopoulos zurück und wurde mit einem Rahmenprogramm 1881 im Schulunterricht verankert (vgl. KOULOURI 1988, S.53ff). Das noch heute in Verwendung stehende Schema hat damit seine Wurzeln in einer Zeit des aufkeimenden Nationalismus und der Herausbildung von Nationalstaaten, die einer historischen Legitimation bedurften. Dass die romantischen Vorstellungen des 19. Jahrhunderts heutigen Standards der Geschichtsvermittlung noch entsprechen, darf mehr als bezweifelt werden.

Die Zeit osmanischer Herrschaft, die im Zentrum dieser Arbeit steht, wird in der fünften und sechsten Klasse der Grundstufe sowie der zweiten und dritten Klasse des Gymnasiums und des Lyzeums thematisiert. Die zu ihrer Vermittlung in Grund- und Sekundarstufe I eingesetzten Lehrbücher werden in Kap. 4.3 aufgelistet und bilden das Untersuchungsmaterial für die Inhaltsanalyse.

3.2.2.2 Schulbuchdebatten seit 1974 und zentrale historische Narrative

Dass das griechische Bildungssystem zur Erreichung politischer Ziele leicht zu instrumentalisieren ist, mag bereits aus der Darlegung seiner Strukturen hervorgegangen sein. Das tatsächliche Ausmaß der Verquickung von Bildung und Politik verdeutlichen aber erst jene Fälle, in denen Lehrmaterialien aufgrund politischer Intervention zurückgezogen wurden. Die Verbannung von Schulbüchern aus dem Unterricht blieb dabei auch nach Sturz des Obristenregimes 1974 ein wirksames Mittel zur Sicherstellung einer mit den Idealen der eigenen Gruppe im Einklang stehenden (Geschichts-)Auffassung.

Geschichtsschulbücher werden vor allem dann zurückgezogen, wenn sie zu stark von nationszentrierten Narrativen abweichen (vgl. KOKKINOS/GATSOTIS 2008, S.535), die im öffentlichen Diskurs um das Vergangene omnipräsent sind. Kokkinos und Gatsotis führen in ihrer Studie über Rückzugsgründe für Geschichtslehrwerke sechs Bücher an, die nach 1974 aufgrund ihrer ideologischen Ausrichtung marginalisiert bzw. aus dem Unterricht verbannt wurden. Hierzu zählen das als marxistisch-darwinistisch eingestufte Schulbuch „Ιστορία του ανθρωπίνου γένους“ [Geschichte der menschlichen Rasse; für die erste Klasse des Lyzeums] des Autors Lefteris Stavrianos, „Ιστορία νεότερη-σύγχρονη, ελληνική-ευρωπαϊκή και παγκόσμια“ [Neue und zeitgenössische, griechisch-europäische und Weltgeschichte; für die 3. Klasse des Gymnasiums] von Vassilis Kremmidas, das aus Sicht der Autoritäten des Bildungssystems zu starke Emphase auf die Vermittlung europäischer Geschichte legte, „Ο εθρωπαϊκός μολιτισμός και οι ρίζες του“ [Europäische Zivilisation und ihre Wurzeln] von Antonis Liakos, das aufgrund seines ausschließlichen Einsatzes in optionalen Kursen der Sekundarstufe II auf natürliche Weise marginalisiert wurde, „Ιστορία του Νεώτερου και Σύγχρονου Κόσμου“ [Geschichte der modernen und zeitgenössischen Welt; für die dritte Klasse des Lyzeums] des AutorInnenteams um Giorgos Kokkinos, das das P.I. auf Basis politischer und ideologischer Kriterien wieder aus dem Verkehr zog, „Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια“ [In moderner und jüngerer Zeit; für die sechste Klasse der Primarstufe] des AutorInnenteams um Maria Repoussi, das 2007 für den Ausbruch einer öffentlichen Kontroverse um Geschichtsvermittlung sorgte und „Εισαγωγή στις ιστορικές σπουδές“ [Einführung in die historischen Studien; für die dritte Klasse des Lyzeums] der AutorInnen Giannis Giannopoulos, Xenia Economopoulou und Theodoros Katsoulakos, das einen kritischen Zugang zur historischen Wissenschaft wählte (vgl. KOKKINOS/GATSOTIS 2008, S.535ff). Im Folgenden wollen wir allerdings nur auf die Kontroverse um das neue Schulgeschichtsbuch für die sechste Klasse der Primarstufe eingehen, dessen Rückzug vor allem auf die Form seiner Darstellung des Osmanischen Reichs zurückgeführt wurde:

In Folge jener Bestrebungen der vormaligen sozialistischen Regierung, den griechischen Bildungssektor zu modernisieren, erschien im Schuljahr 2006/07 eine neue, durch europäische Programme finanzierte Generation von Lehrwerken (vgl. REPOUSSI 2007). Eines der Ziele hinter der Neugestaltung der Schulbücher konnte in der Beseitigung unzeitgemäßer Stereotype und Mythen gesehen werden. Das Pädagogische Institut erteilte den Auftrag zur Abfassung eines neuen Primarstufenlehrwerks für Geschichte an das AutorInnenteam

um Maria Repoussi, das aufgrund von Arbeitsproben, die im Rahmen einer Ausschreibung eingereicht werden konnten, aus einem BewerberInnenpool ausgewählt wurde (vgl. REPOUSSI 2007). Obgleich dieses Prozedere zum Aufbrechen der starren, in sich geschlossenen Strukturen der Schulbuchproduktion führen und AutorInnen größere Unabhängigkeit von politischen Instanzen im Schreibprozess gewähren sollte (vgl. REPOUSSI 2007), fiel man nach Abschluss des Projekts wieder in alte Schemata zurück, da man den völligen Verlust von Deutungshoheit über das Historische fürchtete. Doch meldeten nicht nur politische Akteure Bedenken daran an, ob ein weniger restriktiver Umgang mit dem Prozess der Schulbucheerstellung zu Schwierigkeiten hinsichtlich der Durchsetzung eigener Geschichtsinterpretationen führen könnte. Das vom Autorenteam um Maria Repoussi verfasste neue Schulbuch, das sich der Vermittlung der jüngeren Vergangenheit des griechischen Staates annahm, sollte verschiedenen Instanzen ausreichend Angriffsfläche bieten, um aus ihrer Perspektive darzulegen, was passierte, wenn man Geschichtsschreibung in die Hände revisionistisch orientierter HistorikerInnen legte. So wandte sich u. a. Erzbischof Christodoulos (noch vor Auslieferung des neuen Lehrwerks an griechische Schulen) gegen das AutorInnenteam, dem er – aufgrund mangelhafter Behandlung der Rolle der orthodoxen Kirche im Widerstand gegen die osmanische Herrschaft⁹⁰ – vorwarf, „die historische Wahrheit auf dem Altar der griechisch-türkischen Freundschaft opfern [zu wollen, *Einf. der Verfasserin*]“ (O.V. 2007). Der kirchliche Protest reichte dabei sogar bis zur Anprangerung des Lehrbuchs im Rahmen der Sonntagsmessen (vgl. LIAKOS 2008, S.81). Der Versuch religiöser Würdenträger, auf Entwicklungen des Bildungssektors Einfluss zu nehmen, mag vor dem Hintergrund der Verbindung von Religion und Bildung in nur einem Ministerium⁹¹ kaum erstaunen. Eine ebenfalls gegen die Form der Darstellung des Osmanischen Reichs gerichtete Argumentation verfolgten nationalistisch orientierte PolitikerInnen, die hinter der Erneuerung von Schulgeschichtsbüchern einen durch die griechische und türkische Regierung gehegten Geheimplan zur De-Hellenisierung Griechenlands zu erkennen meinten (vgl. REPOUSSI 2007). Aber auch linke Kreise boten Gründe für die Ablehnung des neuen Lehrwerks auf: Sie argumentierten, dass das neue Schulgeschichtsbuch für die sechste Klasse der Primarstufe nur eine durch die

⁹⁰ Insgesamt warf man dem Buch mangel- bzw. fehlerhafte Darstellungen der Zeit des "türkischen Jochs" (Τουρκοκρατία), der Rolle der orthodoxen Kirche im Zuge des nationalen Erwachens und der Vertreibung der GriechInnen aus Kleinasien (im Jahre 1922) vor (vgl. LIAKOS 2008, S.82).

⁹¹ Bildungsangelegenheiten und religiöse Belange fallen in die Zuständigkeit ein und desselben Ministers.

"political correctness" des Westens bestimmte Weltsicht beinhalte und damit den Interessen der Europäischen Union, der Vereinigten Staaten und dem Geist der Globalisierung Vorschub leiste (vgl. KOKKINOS/GATSOTIS 2008, S.542).

Das Lehrwerk stand mit keiner der im öffentlichen Diskurs präsenten ideologischen Geschichtsinterpretationen im Einklang, sondern orientierte sich an neuen qualitativen Standards⁹² und wissenschaftlicher Methodik⁹³. Versuche der GegnerInnen des Buches, auf publizistischem Wege Einfluss auf die öffentliche Meinung zu nehmen und damit den Ruf nach Rückzug des Lehrwerks zu verstärken, zeitigten Mitte 2006 erste Erfolge: Ein Online-Diskussionsforum für nationale Themen, das inzwischen zum Sammelbecken für KritikerInnen des AutorInnenteams geworden war, konnte nach Initiierung einer Online-Petition 9.550 Unterschriften gegen das neue Geschichtsbuch aufbieten (vgl. ANTIVARO 2009). Rechtsextreme Gruppierungen verbrannten das Buch sogar im Zuge der Nationalfeiertagsparade vor dem griechischen Parlament (vgl. LIAKOS 2008, S.81).

Dass das Lehrwerk zentrale historische Narrative in Frage stellte, auf denen sich nationale Identität seit Bestehen eines unabhängigen Griechenlands gegründet hatte, bereitete den Menschen Unbehagen. Nun standen einander zwei verschiedene Versionen ein und derselben nationalen Erzählung gegenüber, ohne dass zuvor ein deutlicher Bruch mit der gut etablierten mythenumrankten und heldenzentrierten Form von Geschichtsschreibung stattgefunden hätte. Spannungen zwischen professioneller Geschichtswissenschaft und populärer Geschichtskultur sind weder ungewöhnlich noch neu. Liakos sieht den Konflikt um das neue Lehrwerk für die sechste Klasse sogar in der grundsätzlichen Opposition dieser beiden Pole begründet: Es handle sich um eine Auseinandersetzung über verschiedene Betrachtungsformen nationaler Vergangenheit, wobei GegnerInnen des Lehrwerks dem AutorInnenteam vorwarfen, einen rein wissenschaftlichen und damit zu emotionslosen⁹⁴

⁹² Unter diese Standards sind die Verpflichtung zur Vermeidung der Reproduktion nationaler Mythen und Heldengeschichten sowie zur Aufnahme von Frauen- und Globalgeschichte zu subsumieren (vgl. REPOUSSI 2009, S.58).

⁹³ Die größte methodische Innovation bestand darin, SchülerInnen zum kritischen Umgang mit historischen Quellen anzuregen anstatt zum Auswendiglernen von Fakten zu verpflichten (vgl. REPOUSSI 2007). Dies ist insofern von Bedeutung, als ein auf Auswendiglernen basierter Geschichtsunterricht dazu verleitet, Erinnerung als "ars" und damit als statisch-unveränderbar zu konzipieren. Will man aber kritische StaatsbürgerInnen heranziehen, so sollte der Fokus auf der Veränderbarkeit historischer Narrative liegen.

⁹⁴ Nationalistische Diskurse gründen sich nicht zuletzt auf einem emotionalen Element: „After all, a strong emotional response privileges a particular understanding of identity and provides it with a sense of meaning that goes beyond the controlled and the rational and more into the realm of belief and passion.“ (SPYROU 2006, S.98). Der Wegfall der emotionalen Komponente wird von nationalistischer Seite daher in besonderem Maße beanstandet.

Zugang zur Biografie⁹⁵ des griechischen Staates gewählt zu haben (vgl. LIAKOS 2008, S.83). Der Versuch, das Vergangene schlagartig von identitätsbezogenen Gefühlen zu entkleiden und eine ausschließlich wissenschaftliche Perspektive im Unterricht zu verankern, verunsicherte und führte zu heftigen Abwehrreaktionen seitens der Bevölkerung, was angesichts der Bedeutung persönlicher und kollektiver Geschichtsvorstellungen für die Herausbildung nationaler Identität aber nachvollziehbar ist. Dass nationale Mythen im griechischen Geschichtsunterricht immer noch gepflegt werden können, ist damit nicht zuletzt auf ihre Stützung durch die öffentliche Meinung zurückzuführen (vgl. KOKKINOS/GATSOTIS 2008, S.544).⁹⁶

Obgleich Bildungsministerin Marietta Giannakou trotz Protesten an der Weiterverwendung des neuen Lehrwerks festgehalten hatte, erteilte sie der Ακαδημία Αθηνών (Athener Akademie), einer konservativen Institution, den Auftrag zur Überprüfung des Schulgeschichtsbuchs (vgl. REPOUSSI 2009, S.60f). Das Gutachten der Akademie attestierte zahlreiche Mängel und verlangte grundlegende Veränderungen, die nicht zuletzt die Prinzipien, auf denen das Lehrwerk beruhte, betrafen (vgl. REPOUSSI 2009, S.61). Das AutorInnenteam behob einige dieser Mängel, um die Gemüter in der öffentlichen Debatte um das Schulbuch, die nun den Wahlkampf entscheidend mitbestimmte, zu besänftigen, entschied sich aber gegen Eingriffe, die eine Veränderung seiner Philosophie bedeutet hätten (vgl. REPOUSSI 2009, S.62). Zwar beharrte die Bildungsministerin darauf, dass das Lehrwerk in überarbeiteter Form weiterverwendet würde, doch veränderten sich die Machtverhältnisse durch die Wahl derart, dass das Ministerium für Bildung und religiöse Angelegenheiten in die Hände von Ewripidis Stylianides⁹⁷ überging, der das neue Schulgeschichtsbuch bereits eine Woche nach seiner Angelobung durch das zuvor genutzte Lehrwerke ersetzte, das Mitte der 1980er Jahre von einer P.I.-Kommission erarbeitet worden war (vgl. REPOUSSI 2009, S.62). Das Pädagogische Institut hatte die vom AutorIn-

⁹⁵ Die Annäherung an Geschichte im Sinne einer Biografie des Nationalstaates bringt eine (nicht unbeabsichtigte) emotionale Aufladung des Vergangenen mit sich: „Biography views the nation in the changing roles of victim and hero, fostering compassion and pride. In this way, history acquires affective aspects and becomes “national memory and heritage”, something precious worth preserving.“ (LIAKOS 2008, S.83).

⁹⁶ Maria Repoussi scheint mit dieser Sicht grundsätzlich übereinzustimmen und merkt an: „[...] the battle caused by the book touched on matters of overall historical culture and civilisation and revealed a huge gap between collective memory and history, at least in its scientific and academic version. Television, radio programmes, readers’ letters to newspapers and magazines and personas in the windows of TV news reports fanatically supported the nationalistic stereotypes and the national myths against the historians who tried to defend history and speak in the name of historical data and sources.“ (REPOUSSI 2009, S.60).

⁹⁷ Stylianides gehörte wie seine Vorgängerin Marietta Giannakou der konservativen griechischen Partei Νέα Δημοκρατία (Nea Dimokratía/Neue Demokratie) an.

nenteam um Maria Repoussi getroffenen Veränderungen bereits zuvor als unzureichend bewertet (vgl. KOKKINOS/GATSOTIS 2008, S.542). Die überarbeitete Fassung des neuen Geschichtsbuchs für die sechste Klasse fand damit nie offiziell Eingang in griechische Schulen. Die zweite Auflage des Lehrwerks konnte 2008 aber mit Unterstützung eines privaten Verlegers auf den freien Markt gebracht werden (vgl. KOKKINOS/GATSOTIS 2008, S.542) und dient griechischen LehrerInnen heute als Zusatzmaterial zur Gestaltung eines facettenreicheren Geschichtsunterrichts (vgl. REPOUSSI 2009, S.63).

Rückzug und Marginalisierung von Schulgeschichtsbüchern standen stets mit zwei Eigenschaften der in Frage gestellten Lehrwerke in Verbindung: einem zu geringen prozentualen Anteil griechischer Geschichte am Gesamtumfang und der Aussparung historischer Mythen (vgl. KOKKINOS/GATSOTIS 2008, S.544). Beides konnte dem neuen Geschichtsbuch für die sechste Klasse in gewissem Umfang angelastet werden. Die Kontroverse illustriert, dass der Bruch mit zentralen Narrativen, die auch zur Rechtfertigung gegenwärtiger Politik herangezogen werden (können), unter Sanktionen seitens des politischen Systems steht. Doch trägt auch der Einzelne zu ihrer Stützung bei, indem er Zwangsmaßnahmen gegen abweichendes Verhalten billigt, die das Eintreten neuer Inhalte ins Funktionsgedächtnis der Gesellschaft unterbinden.

Einheit und Kontinuität⁹⁸ bilden zentrale Narrative des griechischen Geschichtsdiskurses. Durch die Art der Abfolge, in der Vergangenes im Schulunterricht präsentiert wird (siehe Tab.2), evoziert man das Bild einer kontinuierlichen, friktionslosen Entwicklung von Griechentum, das keinen Raum für abweichende Interpretationen lässt. Die Reihenfolge der dargebotenen Inhalte dient der Stützung der Vorstellung eines linearen Prozesses (vgl. ANTONIOU/NUHOĞLU SOYSAL 2005, S.110). Die Entwicklung griechischer Kultur beginne dementsprechend in der Antike, setze sich im Byzantinischen Reich fort und kulminierte in der Schaffung eines unabhängigen Nationalstaats (vgl. ANTONIOU/NUHOĞLU SOYSAL 2005, S.106). Um aber Widersprüche zwischen heidnischen Wurzeln und christlichem Erbe einzuebneten, werden eine nationale Geschichte und Identität konstruiert, auf die man in Form einer hellenistisch-christlichen Tradition Bezug nimmt (vgl. ANTONIOU/NUHOĞLU SOYSAL 2005, S.106): „This tradition is based upon a continuity of culture over time, turning the Greek nation into a cultural community traveling through

⁹⁸ Kontinuitätsbasierte Geschichtsschreibung ist ein allgemeines Phänomen und beschränkt sich nicht allein auf den griechischen Geschichtsdiskurs (vgl. KOULLAPIS 2002, S.280).

time.“ (ANTONIOU/NUHOĞLU SOYSAL 2005, S.107). Das Narrativ der Kontinuität basiert also auf der Prämisse, dass das Griechentum im Sinne einer klar nach außen absetzbaren kulturellen Gemeinschaft bereits seit dem Altertum existierte⁹⁹. Religion steigt durch die Verschmelzung antiker und christlicher Weltanschauungen zum wichtigsten identitätsstiftenden Merkmal auf: „[...] Greek Orthodox religion becomes a defining characteristic of Greekness“¹⁰⁰ (ANTONIOU/NUHOĞLU SOYSAL 2005, S.107). Das Kontinuitätskonzept basiert aber nicht nur auf religiösem Zusammenhalt: auch Sprache, nationales Bewusstsein und gemeinsamer kultureller Ursprung bilden Faktoren, auf denen es sich gründet (vgl. ANGELOPOULOS 2001, S.257 und DIMOU 2007, S.267). Diese wiederum gilt es gegenüber Gefährdungen durch das Fremde mittels Heldentaten zu schützen (vgl. ANGELOPOULOS 2001, S.257). Dass sich das Griechentum trotz widriger Umstände durch die Jahrhunderte bewahren konnte, gilt als besonderes Verdienst der Gemeinschaft und wird auf ein anderes Motiv des griechischen Geschichtsdiskurses zurückgeführt: die auch in griechischen Schulbüchern stark betonte kulturelle Überlegenheit (vgl. KOULLAPIS 2002, S.279).

Das Verhältnis der Griechen zu anderen (Nachbar-)Völkern gestaltet sich vor diesem Hintergrund einigermaßen schwierig: Man negiert nicht nur ihr kulturelles und historisches Erbe, sondern auch ethnischen Austausch zwischen den Gruppen im Sinne von Vermischung und Assimilation (vgl. DIMOU 2007, S.267f). Die Tendenz, den griechischen Staat als homogene Nation zu beschreiben, setzt sich dabei auch im Geschichtsunterricht fort (vgl. TIREKIDIS 2007, S.175). In einer Zeit, in der transnationale Migrationsprozesse zunehmend an Bedeutung gewinnen, wird das Festhalten an Narrativen wie Kontinuität und Homogenität aber zunehmend problematisch. Eine von Xochellis, Kapsalis et al. durchgeführte Untersuchung zu 1996/97 im Unterricht eingesetzten Schulgeschichtsbüchern zählt insgesamt 647 Bezüge auf verschiedene Balkanvölker, wobei alleine 531 Nennungen auf den türkischen Nachbarn¹⁰¹ entfallen (vgl. XOCHELLIS/KAPSALIS ET AL. 2001, S.48). Obgleich die Mehrzahl dieser Bezugnahmen (75,1%) als neutral eingestuft werden konnte, entfielen 22,8% auf negative Referenzen und nur 2,1% auf positive (vgl.

⁹⁹ „This implies that the Greeks have always existed as a nation; their conscience had always been revolting against the Ottoman tyranny, but it was not until 1821, when the conditions were right, that they managed to liberate themselves.“ (AGNASTOPOULOU 2002, S.89).

¹⁰⁰ In diesem Zusammenhang erfahren Religion im Allgemeinen und Orthodoxie im Besonderen eine nationale Aufladung (vgl. DIMOU 2007, S.272).

¹⁰¹ Die Auseinandersetzung mit dem türkischen Nachbarn nimmt aufgrund des wechselhaften und mehrfach historisch belasteten bilateralen Verhältnisses einen zentralen Stellenwert im griechischen Geschichtsdiskurs ein.

XOCHELLIS/KAPSALIS ET AL. 2001, S.56). Die Herausbildung nationaler Identität wird also nicht nur über das Vorhandensein gemeinsamer Charakteristika, sondern auch über die Gegenüberstellung mit einem als feindlich empfundenen Anderen erzielt (vgl. ANGELOPOULOS 2001, S.269). Da innerer Zusammenhalt eine wesentliche Voraussetzung zur effektiven Abwehr äußerer Gefahren darstellt, bringt die Existenz von Feinden die Gruppenmitglieder einander näher. Die Balkanvölker übernehmen diese Feindbildfunktion, ihr historisches und kulturelles Erbe, das hierfür keine Rolle spielt, bleibt unthematisiert. So bewirkt das Primat des Nationalen im griechischen Geschichtsdiskurs eine Vernachlässigung südosteuropäischer Geschichte (vgl. DIMOU 2007, S.265) und lässt unmittelbare Nachbarn als gesichtslose Bedrohung erscheinen (vgl. DIMOU 2007, S.268).

Bemühungen, die griechische Nation als homogene Gemeinschaft zu präsentieren, führen im Rahmen offizieller Geschichtsvermittlung aber auch zur Ausblendung schwieriger Erfahrungsräume und Perspektiven innerhalb der eigenen Gruppe. So wird etwa die kleinasiatische Katastrophe in griechischen Schulbüchern in einer Form thematisiert, die den Stimmen der Entwurzelten keinen oder nur unzureichenden Raum bietet: Eine tief greifende Auseinandersetzung mit dem schwierigen und spannungsreichen Verhältnis zwischen kleinasiatischen Flüchtlingen und griechischer Aufnahmegesellschaft (vgl. Kap. 2.4) sucht man vergebens – der diesbezügliche Erfahrungsraum fehlt (vgl. TIREKIDIS 2007, S.175 und S.178). Die Absenz der Stimmen der *Μικρασιάτες* (dt. Kleinasiaten)¹⁰² mag aber nicht zuletzt damit begründet sein, dass ihre Erfahrungen die staatlich verordnete, offizielle Form von Geschichtsschreibung herausfordern¹⁰³. Feldforschungen zeigen nämlich, dass gerade diese Gruppe zu höchst differenzierten Wahrnehmungsformen des Fremden im Allgemeinen und des Türkischen im Besonderen neigt (vgl. HIRSCHON 2006, S.61). Dies ist insofern verständlich, als es sich hier um Menschen handelt, die das multiethnische Zusammenleben in der osmanischen Gesellschaft noch bewusst erinnern, da sie selbst zu den letzten Osmanen zählten (vgl. HIRSCHON 2006, S.66).

Wir dürfen zusammenfassen, dass sich der offizielle, ethnozentrische Geschichtsdiskurs Griechenlands auf die beiden Narrative Kontinuität und kulturelle Überlegenheit stützt.

¹⁰² Neben *πρόσφυγες* (dt. Flüchtlinge) geläufige Selbstbezeichnung der kleinasiatischen Flüchtlinge (vgl. HIRSCHON 2006, S.65).

¹⁰³ Tirekidis schreibt in diesem Zusammenhang: „Their inclusion [the inclusion of the testimonies by this group, *Anm. der Verfasserin*] may alter the image of homogeneity and a three thousand year uninterrupted Hellenism, but it will expose the suffering on a social level by both refugees and locals at this time. It will also introduce students to some of the realities of life and provide material for serious discussions.“ (TIREKIDIS 2007, S.182)

Abweichende Interpretationen finden neben diesen – auch im Schulunterricht – omnipräsenten Vorstellungen keinen oder nur äußerst beschränkten Raum; ihr Weg aus dem Speicher- ins Funktionsgedächtnis der Gesellschaft bleibt blockiert.

3.2.2.3 Das griechisch-osmanisch/türkische Verhältnis im griechischen (Schul-)Geschichtsdiskurs

Wie bereits thematisiert, bedarf es zur Herausbildung einer eigenständigen nationalen Identität nicht nur gemeinsamer Gruppenmerkmale, sondern auch der Existenz eines Gegenpols, von dem sich das nationale Kollektiv absetzen kann, um zu illustrieren, was es *nicht* ist: „This means that national identity has no meaning *per se*. It becomes meaningful in contrast to other nations.“ (TRIANDAFYLLIDOU 1998, S.599). Nationale Identität wird in diesem Prozess von Innen und Außen festgelegt: Während die Gruppenmitglieder intern an ihr arbeiten, indem sie bestimmen, wofür man sie halten soll, erfolgt durch das Ziehen von Trennlinien zu anderen Nationen zugleich eine Definition von außen (vgl. TRIANDAFYLLIDOU 1998, S.599).

Im Falle Griechenlands fällt es nicht schwer, das Türkische als bedeutenden Gegenpol zu identifizieren. Und so greift es wohl auch nicht zu weit, festzustellen, dass der Türke in jeglicher Hinsicht als "significant other"¹⁰⁴ der griechischen Nation zu bezeichnen ist. Obwohl diese Position nicht immer von ein und demselben "Gegner" besetzt sein muss – wie Triandafyllidou anhand des griechisch-mazedonischen Konflikts illustriert¹⁰⁵ (vgl. TRIANDAFYLLIDOU 1998, S.604-607) – zeichnet sich der griechische Fall dennoch durch eine weitgehend kontinuierliche Fixierung auf einen einzigen "signifikanten Anderen" aus. Dies ist nicht zuletzt auch daran abzulesen, dass die Auseinandersetzung mit dem türkischen Nachbarn in griechischen Schulgeschichtsbüchern einen mehr als prominenten

¹⁰⁴ Es handelt sich hierbei um die soziologische Bezeichnung eines Gegenübers, das entscheidenden Einfluss auf die Selbstbewertung eines Individuums oder einer Gruppe nimmt. "Significant others" zeichnen sich laut TRIANDAFYLLIDOU (1998, S.600) dadurch aus, dass sie vom nationalen Kollektiv als ernsthafte Bedrohung wahrgenommen werden, selbst wenn sie dieses nicht hinsichtlich ihrer Durchschlagskraft oder Ressourcen übertreffen. Eine Gruppe im Inneren oder auch Äußeren einer Nation kann von dieser auch dann als bedrohlich wahrgenommen werden, wenn sie ihre Unverwechselbarkeit in Frage stellt (vgl. TRIANDAFYLLIDOU 1998, S.600).

¹⁰⁵ Und auch Frangoudaki weist darauf hin, dass die Rolle des "ethnisch Anderen" im schulisch vermittelten Geschichtsdiskurs Griechenlands nicht auf den Türken beschränkt bleibe. Diese Funktion komme allen Völkern zu, mit denen die griechische Gemeinschaft kriegerische Konflikte ausgetragen habe: Neben den Osmanen/Türken betreffe dies vor allem die europäischen Großmächte (Großbritannien, Frankreich, Deutschland und Russland), die Bulgaren und in der Zeit des Zweiten Weltkriegs auch Italiener und Deutsche (vgl. FRANGOUDAKI 1997, S.367).

Platz einnimmt. Im Jahre 1996/97 wurden die Türken in Geschichtslehrwerken¹⁰⁶ mit einem prozentualen Anteil von 82,1 % von allen Balkanvölkern am häufigsten genannt (vgl. XOCHELLIS/KAPSALIS ET AL. 2001, S.55). Die Autoren dieser Studie ziehen hinsichtlich der impliziten und expliziten Bewertungen, die diese Bezugnahmen enthielten, aber ein wenig erfreuliches Fazit:

„[...] these references reflect – and their use may well reproduce – the stereotypes of the Turks which have evolved over the years in the consciousness of the Greek people.“ (XOCHELLIS/KAPSALIS ET AL. 2001, S.55).

Referenzen auf andere Balkanvölker (Bulgaren, Serben, Albaner und Rumänen) sind nicht nur seltener, sondern auch hinsichtlich der in ihnen beinhalteten Bewertungen durchschnittlich positiver (vgl. XOCHELLIS/KAPSALIS ET AL. 2001, S.72). Die intensive und dabei vorwiegend negative Auseinandersetzung mit dem türkischen Nachbarn unterstützt die These, dass es sich um den wichtigsten "signifikanten Anderen" innerhalb des griechischen Geschichtsdiskurses handelt. Die Entstehung dieses "external significant others" entspricht einem Muster, das vorwiegend im Zuge nationaler Formationsprozesse wirksam wird: Hierbei löst sich eine dominante nationale Gruppe aus dem Verbund eines multinationalen Gefüges, von dem es sich fortan zu distanzieren gilt (vgl. TRIANDAFYLLIDOU 1998, S.602). Tatsächlich nehmen Formen der negativen Bezugnahme auf das Türkische im griechischen Diskurs ab dem 19. Jahrhundert – und damit in einer Zeit des nationalen Erwachens, in der eine Abwendung vom multiethnischen Osmanischen Reich ein Gebot der Stunde schien – zu¹⁰⁷. Zur Legitimation seiner unabhängigen Existenz schlug der junge griechische Nationalstaat fortan neue Wege ein, indem er seinen BürgerInnen eine Identität schuf, die auf westlichen Werten basierte, und so den Bruch mit dem lange unangefochtenen osmanischen Selbstverständnis vollzog. Kulturelle Ähnlichkeiten blieben dennoch bestehen, was wiederum die Wahl des Türken zum "signifikanten Anderen" mitbegründen mag: Eine Gruppe, die einer Nation kulturell verbunden ist, kann deren Anspruch auf Einzigartigkeit nämlich derart untergraben, dass sie als Gefahr wahrgenommen wird und zum "significant other" aufsteigt (vgl. TRIANDAFYLLIDOU 1998, S.600).

¹⁰⁶ Die Untersuchung basiert auf einer Stichprobe von Schulgeschichtswerken der Sekundarstufe.

¹⁰⁷ Stathi weist auf Basis ihrer Untersuchung griechischer Chroniken des 17. und 18. Jahrhunderts darauf hin, dass Formen der negativen Bezugnahme auf das Osmanische erst nach 1789 und in der Zeit des nationalen Erwachens in Umlauf kamen (vgl. STATHI 2002, S.80). Zuvor hätten Chroniken weitgehend unvoreingenommen über osmanische Würdenträger berichtet (vgl. STATHI 2002, S.79).

Da Herausbildung und Stärkung nationaler Identität als grundlegende Ziele des griechischen Geschichtsunterrichts formuliert werden (siehe Kap. 3.2.2.1), erstaunt es kaum, dass der Gegenpol, an dem sich diese Identität erprobt, auch im Zentrum nationaler Geschichtsdidaktik steht. Wie bereits thematisiert, ist die Form der Auseinandersetzung mit dem Türkischen/Osmanischen mehrheitlich von negativen Stereotypen geprägt. Zwar wurden in den letzten Jahrzehnten Versuche unternommen, Lehrmaterialien von Vorurteilen und ethnozentrischen Perspektiven zu entkleiden, ihre Wirkung und Nachhaltigkeit bewerten SchulbuchforscherInnen aber unterschiedlich: Während einige WissenschaftlerInnen ein weitgehend positives Bild zeichnen, indem sie auf die stetige Beseitigung nationalistischer Untertöne aus Schulbüchern und Curricula seit dem Sturz der griechischen Militärdiktatur hinweisen¹⁰⁸, bezweifeln andere, dass diese Veränderungen mehr als oberflächliche Korrekturen seien¹⁰⁹. Wieder andere können zwar Verbesserungen hinsichtlich der Vermeidung von Narrativen, die das nationale Selbst überhöhen, feststellen, konstatieren dies aber nur jenen Lehrwerken, die im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe zum Einsatz kommen (vgl. DIMOU 2007, S.279).

Nimmt man in Schulbüchern auf das Türkische Bezug, so erfolgt dies – wie zahlreiche Studien der vergangenen Jahrzehnte belegen – stets innerhalb der gleichen Referenzrahmen. Häufig trifft man etwa Thematisierungsformen der griechischen Bevölkerung als "Sklaven" des Osmanischen Reichs an. Die Illustration dieser These erfolgt mittels Bezugnahme auf das "Elend" der Griechen in der Zeit der "Tourkokratia" und einer Beschreibung der osmanischen Verwaltungspraxis als unpersönlichem, nicht greifbarem Instrument der Willenserfüllung eines Einzelnen – des osmanischen Sultans¹¹⁰ (vgl. KONSTANTINIDOU 2001, S.322-325). Beide Strategien kommen in griechischen Lehrwerken regelmäßig zur Anwendung: Erstere vorwiegend im Zuge der Vermittlung des Historischen in der Primarstufe, zweite vor allem im Rahmen der Geschichtsdidaktik der Sekundarstufe (vgl. KONSTANTINIDOU 2001, S.326). Die Thematisierung der im Osmanischen Reich lebenden Griechen als "Sklaven" der türkischen Bevölkerung legt dabei immer eine grundlegende

¹⁰⁸ Beispielhaft hierfür: ANTONIOU/NUHOĞLU SOYSAL (2005)

¹⁰⁹ Beispielhaft für diese Position: KONSTANTINIDOU (2001), MILLAS (2005)

¹¹⁰ Iraklis Millas weist im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit ethnischen Stereotypen in griechischen Werken der Belletristik darauf hin, dass sich Negativzuschreibungen an das Türkische in historischen Erzählungen meist an männlichen Figuren mittleren Alters manifestieren, die in direktem Bezug zu Herrschaft und Autorität stehen (vgl. MILLAS 2006, S.48). Als weitgehend unpersönlich geschilderte Charaktere dienen sie lediglich der Illustration der schwierigen Lage der griechischen Bevölkerung des Osmanischen Reiches (vgl. MILLAS 2006, S.48). Eine ähnliche Tendenz zeigt sich wohl auch in griechischen Schulgeschichtsbüchern.

Trennung in zwei klar voneinander absetzbare soziale Gruppen nahe: einen aktiven türkischen und einen passiven griechischen Part (vgl. KOULLAPIS 2002, S.294).

Doch stehe dieses Machtverhältnis in umgekehrtem Verhältnis zur Verteilung des kulturellen Kapitals innerhalb der osmanischen Gesellschaft. Die Türken wären aufgrund ihrer kulturellen Unterlegenheit nämlich auf Dienstleistungen der Griechen – vor allem aber Übersetzungsdienste – angewiesen gewesen, so das Fazit der Lehrwerke (vgl. KOULLAPIS 2002, S.294). Hierdurch erklärte sich ihrer Meinung nach auch, warum Griechen hohe Positionen am osmanischen Hof einnahmen (vgl. KOULLAPIS 2002, S.294) – eine Argumentation, die angesichts der Behauptung, die griechische Bevölkerung sei im Osmanischen Reich sklavenähnlichen Lebensbedingungen ausgesetzt gewesen, einer gewissen Widersprüchlichkeit nicht entbehrt.

Die "Tourkokratia" bezeichnet dabei jene Phase osmanischer Oberhoheit, von der sich die griechischen Unabhängigkeitskämpfer zwischen 1821 und 1830 erfolgreich lösten. Bis heute wird dieser Terminus, der auch Eingang in griechische Schulgeschichtsbücher gefunden hat, synonym mit den Begriffen "Sklaverei", "Invasion" und "türkisches Joch" verwendet (vgl. MILLAS 2006, S.50):

„In all cases, *Tourkokratia* is presented as the Dark Age of the Greek nation and everything is assessed as negative in this period: the leading Turkish (Ottoman) dignitaries, the legal system, the economic situation, the daily life of the subjects. The Greeks suffer; they are condemned to 'darkness' and backwardness; they are not respected; the Other humiliates them.” (MILLAS 2006, S.50).

Darüber, wie lange die Phase türkischer Fremdherrschaft währte, besteht nicht nur im schulischen sondern auch im wissenschaftlichen Diskurs Uneinigkeit. Obgleich häufig von 400 Jahren gesprochen wird, ist dies historisch gesehen nicht zutreffend, wie auch MILLAS (2006, S.58) anmerkt. Geht man nämlich davon aus, dass die osmanische Herrschaft über griechisch bzw. byzantinisch dominiertes Gebiet mit der Eroberung Konstantinopels 1453 beginnt und mit der Gründung des griechischen Nationalstaates im Jahre 1830 endet, so ergeben sich lediglich 377 Jahre. MILLAS (2006, S.58) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass ein Ende der Fremdherrschaft prinzipiell auch an der "Befreiung" Thessalonikis im Jahre 1912 festgemacht werden könne, womit man bereits auf ein Ergebnis von 459 Jahren komme. Nach Meinung anderer, die Istanbul als besetztes Konstantinopel verstanden wissen möchten und von einem Beginn türkischer Präsenz auf

byzantinischem Boden ab 1071 [und damit der Schlacht von Manzikert, *Einf. der Verfasserin*] ausgehen, erstreckte sich die Phase türkischer Oberhoheit nun schon über 800 Jahre (vgl. MILLAS 2006, S.58). Wie dem auch sei, die Bezeichnung "Tourkokratia" und das mit ihr evozierte Bild prägen den griechischen (Schul-)Geschichtsdiskurs nachdrücklich. Bezugnahmen auf die Zeit osmanischer Herrschaft dienen im Unterricht nicht zuletzt zur Begründung von Fehlentwicklungen innerhalb des eigenen Einflussbereiches. Dass der griechische Staat heute in mancherlei Hinsicht unterentwickelt sei, erklärt man so unter Berufung auf die jahrhundertelange Oberhoheit der Türken, die das Griechentum von Westeuropa und seinen Modernisierungsprozessen abgeschottet hätte (vgl. ANTONIOU/NUHOĞLU SOYSAL 2005, S.115). Die Bedeutung der "Tourkokratia" für das griechische Nationalbewusstsein illustriert aber auch die Tatsache, dass dieses Narrativ parallel zum historisch-kulturell bedeutenden Thema der Passion Christi konstruiert wurde (vgl. MILLAS 2006, S.55):

„Life is twofold, the story goes, darkness before Christ and hope after Him. The same seems to apply to the story of the Greek nation: Greeks are presented as living in total darkness in *Tourkokratia* from before the Liberation War of 1821 until the day they established a nation state. In both cases the happy incident is called in Greek 'Resurrection' (*Anastasi*), and there is a similar cyclical story plot: first a fulfilled life in Heaven (as in glorious ancient Greece), followed by the sin and the punishment [...]. Then we have the suffering (of Christ and of the Greeks) and afterwards the sacrifice (of Christ and of the Greek heroes). This followed by the Resurrection, of God and of the nation (*ethnos*). Naturally, life after death is secured, both for the Christians and for the Greeks (through the 'eternal' nature of the nation).“ (MILLAS 2006, S.55f)

Angesichts der Deutlichkeit und Vielfältigkeit der zum Thema vorliegenden Forschungsergebnisse mag eine neuerliche Annäherung an den Untersuchungsgegenstand nutzlos erscheinen. Die Arbeit, die der Leser hier in Händen hält, möchte jedoch mehr als ihre bloße Fortschreibung sein, sondern eine Lücke im Diskurs der Schulbuchforschung schließen, indem sie der Frage wissenschaftlicher Fundierung griechischer Geschichtswerke in Bezug auf das Osmanische Reich nachgeht. Dies ist insofern wesentlich, als es sich hier, wie gezeigt werden konnte, um eine Quelle nationaler Identitätsbildung handelt.

4. EMPIRISCHER TEIL

4.1 Forschungsfragen

Die forschungsleitenden Fragestellungen, die an das Materialkorpus (siehe Kap. 4.3) gerichtet wurden, formulierte die Verfasserin im Sinne eines qualitativ-explorativen Methodendesigns. Im Fokus des Untersuchungsvorhabens stehen die Identifizierung von Stereotypen¹¹¹ im (geschichtsdidaktischen) Diskurs und Unterschiede zwischen wissenschaftlichen und schulisch vermittelten Repräsentationsformen des Osmanischen Reichs. Die forschungsleitenden Fragestellungen lauten daher wie folgt:

- F1: Inwiefern kann von einer Präsenz stereotyper Repräsentationsformen des Osmanischen Reichs in zeitgenössischen griechischen Schulgeschichtsbüchern (der Primar- und Sekundarstufe I)¹¹² gesprochen werden?
- F2: Inwiefern können Abweichungen zwischen wissenschaftlich¹¹³ und schulisch vermittelten Repräsentationsformen des Osmanischen Reichs identifiziert werden?
- F3: Welche spezifischen mit dem Osmanischen Reich in Verbindung stehenden Themen sind von solchen Abweichungen besonders betroffen?

Die Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt – auf Basis der in Kap. 4.4 erzielten Ergebnisse – im Rahmen des Fazits (Kap. 5.1).

4.2 Methodisches Vorgehen

Um die präsentierten Forschungsfragen überhaupt beantworten zu können, bedarf es der Wahl einer Methode, die es erlaubt, Repräsentationsformen und Wertungen zu erfassen. Diese grundlegende Bedingung erfüllen sowohl Diskurs- als auch Inhaltsanalyse

¹¹¹ Gemeint sind hier „negative soziale Stereotype“ (KALLMEYER 2002, S.153), die als „generalisierende Eigenschaftsaussagen über soziale Kategorien bzw. Gruppen“ (KALLMEYER 2001, S.153) aufgefasst werden.

¹¹² Eine Beschränkung auf diese beiden Schulstufen erscheint insofern sinnvoll, als hiermit der für alle griechischen SchülerInnen verpflichtende Geschichtsunterricht abgedeckt wird.

¹¹³ Gemeint sind Repräsentationsformen des Osmanischen Reichs im Rahmen der turkologischen und byzantinistischen Forschung.

(IA). Da das Materialkorpus aber nur einige wenige Texte¹¹⁴ umfasste, wurde einer Mischung aus qualitativer und quantitativer Inhaltsanalyse¹¹⁵ der Vorzug gegeben. Diskursanalysen bedürfen, um sich auch wirklich bewähren zu können, einer größeren Materialfülle.

Das angewandte methodische Verfahren kombiniert eine Frequenzanalyse¹¹⁶ mit qualitativen Analyseschritten der IA, die überhaupt erst zur Generierung auszählbarer Kategorien führen (vgl. MAYRING 2007, S.19). Informationen zur Frequenz des Vorkommens bestimmter Versatzstücke sind erforderlich, um das Ausmaß eines Trends oder einer Entwicklung aufzuzeigen. Ein solcher quantifizierender Schritt kann zudem der Untermauerung der Bedeutung einer einzelnen Kategorie dienen (vgl. MAYRING 2007, S.45).

In vorliegendem Fall wurden die Kategorien induktiv, d.h. aus dem Analysematerial im Zuge eines Reduktionsprozesses ohne Bezug auf theoretische Vorkonstrukte, ermittelt. Auf die Festlegung von Gegenstand, Material und Ziel der IA folgen die Definition von Selektionskriterien und Abstraktionsniveau, die Kategorieformulierung im Rahmen der Materialdurcharbeitung, die Revision des Kategoriensystems, die konkrete Anwendung des Verfahrens und schließlich die Auswertung seiner Ergebnisse (vgl. MAYRING 2007, S.75).

Die vorliegende Arbeit fokussiert auf Intentionen und Gestaltungsmittel des Kommunikators – für unser Forschungsvorhaben: des jeweiligen AutorInnenteams und des Pädagogischen Instituts – und verzichtet auf höchst spekulative Aussagen über Wirkungspotentiale der Texte bei den jeweiligen RezipientInnen. Was in dieser Arbeit über mögliche Wirkungen ausgesagt wird, basiert auf Studien, die dieser Frage unter Anwendung geeigneter Methoden begegnen. Es bleibt jedoch zu bedenken, dass eine Inhaltsanalyse alleine kein allgemeingültiges Mittel zur Erfassung von Kommunikatorintentionen sein kann: auch hier sind zusätzliche Informationen über jene Instanzen erforderlich, die die analysierten Texte hervorgebracht haben (vgl. FRÜH 2004, S.42). Für das vorliegende Untersuchungsvorhaben werden diese in Kap. 3.2.2 bereitgestellt.

¹¹⁴ Das Schulbuch in seiner Gesamtheit wird hier – in Anlehnung an die Terminologie der Diskurstheorie – als in sich geschlossener Text begriffen.

¹¹⁵ Da sich quantitative und qualitative Elemente im Forschungsprozess ergänzen und nicht, wie häufig suggeriert, ausschließen, wird mit einer Form der Inhaltsanalyse gearbeitet, die beiden Seiten Rechnung trägt.

¹¹⁶ Frequenzanalyse bedeutet die Auszählung spezifischer Elemente innerhalb eines Textes und ihre Kontrastierung mit Häufigkeiten anderer Elemente (vgl. MAYRING 2007, S.13).

4.3 Textkorpus

Das Textkorpus umfasst alle im Schuljahr 2008/2009 in Grund- und Sekundarstufe I¹¹⁷ eingesetzten griechischen Schulgeschichtsbücher, die sich der Phase der osmanischen Herrschaft annehmen.¹¹⁸ Das 2007 aus den Schulen verbannte Lehrwerk des AutorInnenteams um Maria Repoussi wurde im Sinne eines Gegenhorizonts ebenfalls in die Analyse einbezogen. Die Tatsache, dass es zahlreichen griechischen LehrerInnen als Ergänzungsmaterial im Unterricht dient, unterstrich die Notwendigkeit seiner Aufnahme in das Textkorpus zusätzlich.

Das Sample¹¹⁹ für die Primarstufe umfasst die drei Schulgeschichtswerke „Στα βυζαντινά χρόνια. Ιστορία Ε΄ Δημοτικού“ [In byzantinischer Zeit. Geschichte für die 5. Klasse Primarstufe] der AutorInnen Stefanos Glentis, Eleftherios Marangoudakis, Nikos Nikolopoulos und Maria Nikolopoulou, „Στα νεότερα χρόνια. Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού“ [In moderner Zeit. Geschichte für die 6. Klasse Primarstufe] des AutorInnenteams Dionysios Aktypis, Aristidis Velalidis, Maria Kaila, Theodoros Katsoulakos, Jiannis Papagrighoriou und Kostas Choreanthis¹²⁰ sowie „Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια. Ιστορία για την ΣΤ΄ Δημοτικού“ [In moderner und jüngster Zeit. Geschichte für die 6. Klasse Primarstufe] der AutorInnen Maria Repoussi, Chara Andreadou, Apristidis Poutachis und Armodios Tsi-vas.

Das Textkorpus für die Sekundarstufe I umfasst die Geschichtswerke „Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία“ [Mittelalterliche und moderne Geschichte] der Autoren Ioannis Dimitroukas und Thoukydidis Ioannou für die zweite Klasse des Gymnasiums sowie „Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία“ [Moderne und zeitgenössische Geschichte] der AutorInnen Efangelia Louvi und Dimitrios Ch. Xifaras für die dritte Klasse der Gymnasien.

Im Zuge der Untersuchung wurden zunächst Kapitel und Passagen mit direktem Bezug auf die Zeit der osmanischen Herrschaft ermittelt. Das so selektierte Material unterwarf die Verfasserin dem in Abschnitt 4.2 beschriebenen methodischen Prozedere, um Ant-

¹¹⁸ Eine Liste der heute in Verwendung stehenden griechischen Schulgeschichtsbücher, die sich dieses Zeitabschnitts annehmen, verdanke ich der freundlichen Kooperation der MitarbeiterInnen der griechischen Botschaft in Wien. Als weitere Quelle fungierte die Website des Pädagogischen Instituts, das die Lehrmaterialien größtenteils über seine Homepage (<http://www.pi-schools.gr>) zur Verfügung stellt.

¹¹⁹ Die genauen bibliographischen Angaben zu den einzelnen Schulbüchern finden sich in Form einer Auflistung im Anhang der Arbeit.

¹²⁰ Dieses Buch ist die von Theodoros Katsoulakos, Anastasia Kyrkini und Maria Stamopoulou 1997 überarbeitete Version des 1993 erstmals erschienenen Vorgängerwerks (vgl. BROEDERS 2008, S.17).

worten auf die forschungsleitenden Fragestellungen zu erhalten. Da die ausgewählten Passagen aber nur vor dem Kontext des gesamten Schulbuchs zu beurteilen sind, wurden auch jene Kapitel und Abschnitte einer strukturellen Voranalyse unterzogen, die nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Untersuchungsobjekt standen.

4.4 Ergebnisdarstellung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der strukturellen Voranalyse mit den Ergebnissen der Inhaltsanalyse zusammengeführt, wobei es das Bestreben der Verfasserin war, inhaltliche Besonderheiten der untersuchten Schulbücher herauszuarbeiten. Die Ausführlichkeit, mit der man sich hier der Darstellung des Kontextes, in den die ausgewerteten Bezugnahmen eingebettet sind, widmet, trägt den Bedürfnissen einer Leserschaft Rechnung, die mit der griechischen Sprache nicht vertraut ist und damit nicht selbst in das Untersuchungsmaterial Einsicht nehmen kann.

4.4.1 Das Osmanische Reich in Schulbüchern der Primarstufe

Die Geschichte osmanischer Herrschaft wird im Rahmen der Primarstufe zwei Mal behandelt: Wie in Kap. 3.2.2 umrissen, bildet die Auseinandersetzung mit dem Osmanischen Reich in der 5. Klasse das letzte Kapitel byzantinischer Geschichte, während sie im Rahmen der 6. Klasse, in der ein Fokus auf Unabhängigkeitskampf und Emanzipation des griechischen Nationalstaats liegt, zentralen Stellenwert einnimmt. Hieraus ergeben sich jedoch gravierende Unterschiede hinsichtlich des Seitenumfangs jener Abschnitte, die auf die Befassung mit der Zeit der "Turkokratia" verwendet werden: Während also das Geschichtswerk für die 5. Klassen (Στα βυζαντινά χρόνια. Ιστορία Ε' Δημοτικού) den Osmanen und ihrer Eroberung Konstantinopels nur 13 von insgesamt 143 Seiten – d.h. 9,1 % des Gesamtumfangs – widmet, entfallen im Schulbuch für die 6. Klassen (Στα νεότερα χρόνια. Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού) bereits 136 von insgesamt 288 Seiten – und damit 47,2 % – auf die Schilderung der Zeit osmanischer Herrschaft. Das Lehrwerk des AutorInnenteams um Maria Repoussi (Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια. Ιστορία για την ΣΤ' Δημοτικού) verwendet auf diesen Abschnitt 40 von insgesamt 138 Seiten und erreicht damit einen prozentualen Anteil von 29%.

4.4.1.1 In byzantinischer Zeit – Geschichte für die 5. Klasse der Primarstufe

Das Schulbuch für die 5. Klasse der Primarstufe präsentiert in sieben Abschnitten¹²¹ die wechselvolle Geschichte des Byzantinischen Reichs. Alle im Lehrwerk enthaltenen Bezüge auf das Osmanische entfallen dabei auf jenes Kapitel, das sich der Einnahme Konstantinopels (1453) annimmt. Zunächst befasst sich das Schulgeschichtsbuch aber mit römisch-griechischen Beziehungen, wobei es eine kontinuierliche Entwicklung vom Römischen zum Byzantinischen Reich nahelegt. Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang aber vor allem die Charakterisierung der Römer als erster "Besatzungsmacht"¹²². Die Griechen hätten sich in dieser Zeit nicht in die passive Rolle der Unterworfenen gefügt, sondern die Eroberer mittels kultureller Leistungen selbst zu Eroberten gemacht (vgl. GLENTIS/MARANGKOUidakis/NIKOLOPOULOS ET AL. 2006, S.19)¹²³. Der Bewahrung der eigenen Sprache, Religion und Tradition schreibt man besondere Bedeutung zu, wodurch die Feststellung, Kontinuität und kulturelle Überlegenheit bildeten die zentralen Narrative des griechischen Geschichtsdiskurses, abermals Bestätigung findet. Bezüge auf Nachbarvölker (Perser, Araber und Slawen) dienen der Illustration dieser Prinzipien und verdeutlichen die ständige Bedrohung des Byzantinischen Reiches durch feindliche Eroberungspläne. Die Byzantiner hingegen bringen Bildung und den "wahren Glauben" in die slawischen Länder (vgl. [1], S.64-68).

Die Osmanen selbst begegnen dem Leser erst zu Ende des Buches. Als "neuer Feind" – „νέος εχθρός“ ([1], S.101) – des Byzantinischen Reiches eingeführt, bleibt die Auseinandersetzung mit ihnen weitgehend negativen Grundtönen verpflichtet: Während nur 3,4 % aller in die IA aufgenommenen Bezüge¹²⁴ positiver Natur sind, entfallen 29,9% auf negative

¹²¹ Das Schulbuch gliedert sich in folgende Abschnitte: Οι Έλληνες και οι Ρώμαιοι (Griechen und Römer), Η Ρωμαϊκή Αυτοκρατία μεταμορφώνεται (Die römische Herrschaft verändert sich), Το βυζαντινό κράτος μια δύναμη που μεγαλώνει (Das Byzantinische Reich – eine Macht breitet sich aus), Το βυζαντινό κράτος και οι γειτονικοί λαοί (Das Byzantinische Reich und seine Nachbarvölker), Η μεγάλη ακμή του βυζαντινού κράτος (Der große Höhepunkt des Byzantinischen Reichs), Το Βυζάντιο παρακμάζει και υποκύπτει σε κατακτητές (Byzanz geht unter und ergibt sich den Belagerern) und Θέματα από τη βυζαντινή ιστορία (Ausgewählte Themen der byzantinischen Geschichte).

¹²² „[Οι Έλληνες, *Einf. der Verfasserin*] βρέθηκαν για πρώτη φορά υπόδουλοι σε ξένο κατακτητή.“ [Die Griechen befanden sich erstmals unter Fremdherrschaft]. (GLENTIS/MARANGKOUidakis/NIKOLOPOULOS ET AL. 2006, S.19).

¹²³ Da sich der Großteil der Zitate dieses Kapitels auf diese Quelle bezieht, werden im Folgenden nur noch die in eckige Klammern gesetzte Nummer des analysierten Schulbuchs (siehe Anhang A) und die Seitenzahl des Zitats angeführt. Die Verfasserin entschied sich für diese Vorgangsweise, um die Lesbarkeit des Fließtextes zu optimieren. Die hiermit eingeführte Form des Kurzbelegs findet auch in den folgenden Abschnitten zur Bezeichnung der analysierten Lehrwerke Verwendung.

¹²⁴ Berücksichtigt wurden hier nur direkte Bezugnahmen auf das Osmanische. Was darunter zu verstehen ist, erläutert das Kategoriensystem im Anhang.

Bezugnahmen. Da das Lehrwerk aber zahlreiche Schilderungen militärischer Interaktionen enthält, die keine eindeutige Zuordnung nach Konnotation erlaubten, entfällt das Gros der Bezüge mit einem Wert von 66,7% auf den neutralen Bereich. Die (positive wie negative) Charakterisierung des osmanischen Staates und seiner Repräsentanten erfolgt vornehmlich auf Handlungsebene¹²⁵ (89,7%). Bezugnahmen auf Ebene von Zuschreibungen und Attributen sind durchwegs negativer Natur und stellen nur 8% bzw. 2,3%.

Die AutorInnen des Lehrwerks charakterisieren die Osmanen als „σκληροί πολεμιστές“ (harte/unerbittliche Krieger) und „φανατικοί Μουσουλμάνοι“ (fanatische Muslime) ([1], S.101), die den Widerstand eroberter Völker mittels Zwangsbekehrung und Islamisierung zu brechen versuchen (vgl. [1], S.101). Ihr fortlaufender Eroberungszug, dem die "vereinten christlichen Heere" kaum etwas entgegensetzen können, findet erst 1402 durch die Schlacht bei Ankara – einen Glücksfall für Konstantinopel – ein jähes Ende (vgl. [1], S.101). Dass die byzantinische Hauptstadt aber auch über 20 Jahre später unter Murād II. (1421-1451) nicht eingenommen werden kann, schreiben die AutorInnen nicht nur ihren Schutzwällen, sondern auch der "heroischen Verteidigung" durch ihre EinwohnerInnen („ηρωική άμυνα των κατοίκων“)¹²⁶ ([1], S.102) zu. Konstantinopel bleibt die einzige byzantinische Bastion – eine "letzte freie Insel" („Μόνη ελεύθερη νησίδια“) ([1], S.102) inmitten eines feindlichen Ozeans.

Zusatzinformationen zum Lektionstext sowie Ausschnitte aus Primär- und Sekundärquellen werden in Form von Infokästen eingebettet. Hier widmet man sich u. a. der Knabenlese (*devşirme/παιδομάζωμα*), die man den SchülerInnen wie folgt näherzubringen versucht:

„Στους κατακτημένους λαούς οι Οθωμανοί Τούρκοι επέβαλαν το **παιδομάζωμα**. Για να καλύψουν τις στρατιωτικές τους ανάγκες, καθώς έλεγαν, έπαιρναν, από μικρή ηλικία, τα δυνατά αρσενικά παιδιά των χριστιανών, τα έκαναν μουσουλμάνους, τα φανάτιζαν και τα εκπαίδευαν σε ειδικά στρατόπεδα στην τέχνη του πολέμου. Από αυτή τη βίαιη στρατολόγηση δημιούργησαν τα **τάγματα των γενιτσάρων**, που φημίζονταν για τη μαχητικότητά τους αλλά και για τη σκληρότερητά τους κατά των αντιπάλων τους.“ ([1], S.102)

Die von ihnen besiegten Völker unterwarfen die osmanischen Türken der **Knabenlese**. Um ihre militärischen Bedürfnisse zu erfüllen, wie sie sagten, nahmen sie die starken

¹²⁵ Für nähere Informationen zu den einzelnen Analyseebenen und -kategorien siehe Anhang B.

¹²⁶ Das gemeinsame Ziel der Verteidigung lässt Griechen und Fremde, die innerhalb der Mauern Konstantinopels gegen eine feindliche Übernahme rüsten, einander näherkommen (vgl. [1], S.105).

männlichen Kinder der Christen bereits in jungen Jahren an sich, machten sie zu Muslimen, pflanzten ihnen Fanatismus ein und bildeten sie in speziellen Lagern in Kriegskunst aus. Auf dieser gewaltsamen Rekrutierung basierte das **Bataillion der Janitscharen**, das für seinen Kampfgeist aber auch für seine Grausamkeit an seinen Gegnern bekannt war.

Da wir im Zuge der Ergebnisdarstellung noch weitere Male auf Präsentationsformen der Knabenlese zu sprechen kommen, sei an dieser Stelle nur angemerkt, dass ihre Reduktion auf ein gewaltsames Rekrutierungsverfahren, dem alle christlichen Untertanen gleichfalls unterworfen wurden, zu kurz greift.

Weitere in Zusammenhang mit den Eroberungsbemühungen der Osmanen stehende Zusatztexte geben eine militärische Drohung Murāds II. gegen die BewohnerInnen der Burg von Ioannina wieder (vgl. [1] S.102), befassen sich mit der Ermordung Murāds I. durch einen serbischen Attentäter, einem venezianischen Botschaftsbericht und der erfolglosen Intervention des byzantinischen Kaisers Ioannis Palaiologos beim Papst (vgl. [1] S.103). Obwohl die Präsentationsform dieser Texte suggeriert, es handle sich um zeitgenössische Berichte im Originalwortlaut, werden hier mehrheitlich Sekundärquellen wiedergegeben. Die hinsichtlich ihrer Herkunft unkommentierten Zusatztexte stellen daher nicht mehr als Interpretationen der Ursprungsquellen dar. Als einziger osmanischer Bezugspunkt fungiert ein Ausschnitt aus dem Seyāḥatnāme des Reiseschriftstellers Evliyā Čelebi (1611-1684), der als Autor des 17. Jahrhunderts über die Belagerung Konstantinopels aber nur ex-post und damit wenig zuverlässige Aussagen treffen kann. Die bekannte Eigenart Čelebis, in seinen Schilderungen das Wundersame mit dem Realen zu vermengen (vgl. EI² II, s. v. Ewliyā Čelebi b. Derwīsh Mehmed Zillī), macht ihn zwar zu einer interessanten kulturwissenschaftlich-literarischen, nicht aber zu einer vertrauenswürdigen historischen Quelle. Der erste Ausschnitt aus dem Seyāḥatnāme widmet sich der Weigerung der Byzantiner, die Stadt an die Belagerer zu übergeben, und liest sich im Schulbuch wie folgt:

„Σύμφωνα με εντολή του προφήτη, οι Μουσουλμάνοι έπρεπε, πριν αρχίσουν επίθεση, να ειδοποιούν τους αντιπάλους αν θέλουν να παραδοθούν, γιατί αλλιώς θα έσφαζαν και θα σκότωναν ανθρώπους και θα χαλούσαν εκκλησίες και σπίτια. Γι' αυτό και ο σουλτάνος Μωάμεθ, πριν αρχίσει η πολιορκία της Πόλης, έστειλε το Μαχμούτ Πασά στον Τεκύρ και ζήτησε την παράδοσή της. Οι άστοι όμως, επειδή ήξεραν πως τα κάστρα τους ήταν γερά και μεγάλα και είχαν κίολας πολύ στρατό να τα φυλάει, δε δέχτηκαν καν τις προστάσεις του και έδιωξαν το Μαχμούτ.“ ([1], S.108)¹²⁷

¹²⁷ Der hier wiedergegebene Wortlaut stimmt nicht ganz mit der Originalquelle überein, wo es heißt:

Im Einklang mit der Weisung des Propheten mussten die Muslime, ehe sie zum Angriff übergingen, die Gegner fragen, ob sie zur Übergabe [der Stadt, *Einf. der Verfasserin*] bereit waren, denn andernfalls würden sie die Menschen massakrieren und töten und Kirchen und Häuser zerstören. Deshalb entsandte Sultan Mehmed vor Beginn der Belagerung Konstantinopels Maḥmūd Paşa zum Tekir [gemeint ist der byzantinische Herrscher, *Anm. der Verfasserin*] und erbat die Übergabe der Stadt. Die BewohnerInnen aber gingen nicht auf das Angebot ein, da sie wussten, dass ihre Festungen robust und groß waren und dass sie über noch ausreichend Soldaten verfügten, um sie zu beschützen, nahmen sie seine Vorschläge [aber] nicht an und schickten Maḥmūd weg.

Und auch der folgende Ausschnitte aus dem Seyāhatnāme ist mit der schwierigen Einnahme Konstantinopels befasst:

„...Μόλις άνοιξαν οι πύλες του κάστρου ο Σουλτάν Μεχμέτ μήκε στην Πόλη με 70- 80 χιλιάδες στρατό και τράβηξε ίσια προς το Παλάτι του Κωνσταντίου. Εκεί όμως βρίσκονταν κάμποσες χιλιάδες στρατιώτες Ρωμαίοι αποφασισμένοι να το φυλάξουν. Γι' αυτό έγινε εκεί μεγάλη μάχη, για το πάρσιμο του Παλατινού. Σ' αυτή τη μάχη σκοτώθηκε κι ο αυτοκράτορας. Το νεκρό σώμα του όμως δε βρέθηκε ποτέ. Το πήραν οι άπιστοι και το παράχωσαν στο Σολού Μοναστήρ. Κι ως τώρα οι Ρωμαίοι διηγούνται πολλά και θαυμαστά γι' αυτόν.“ ([1], S.112)¹²⁸

.... Sobald sie die Tore der Festung öffneten, betrat Sultan Mehmed mit 70.000 bis 80.000 Soldaten die Stadt und zog geradewegs auf den Palast Konstantins zu. Dort fanden sie jedoch einige tausend byzantinische Soldaten vor, die dazu bereit waren, ihn zu beschützen. So kam es zu einer großen Schlacht um die Einnahme des Palasts. In dieser Auseinandersetzung wurde auch der Kaiser getötet. Seinen Leichnam fand man

„sünnet-i Resül üzere Tekür-ı Koşantın'e nāme ile Maḥmūd Paşa'yı gönderdiler. Nāme kıra'at olunup mefhūm-ı ma'lūmları olunca kal'alarının metānetine ve 'askerleriniñ vefretine mağrūr olup ne ḥarāc ve ne İslām ve ne kal'ayı teslīm itmeği kabūl itmeyüp elçiyi redd itdiler“ (Evlīyā Çelebi: Seyāhatnāme, Bd.1, Edition ORHAN ŞAIK GÖKYAY (1996), S.37). [Gemäß der Sunna des Propheten entsandten sie Maḥmūd Paşa mit einem Schreiben zum Tekir (Kaiser) Konstantin. Nachdem das Schreiben verlesen und sein Inhalt bekannt gemacht worden war, lehnten sie – indem sie auf die Widerstandsfähigkeit der Festungen und die Menge an Soldaten bauten – die Unterwerfung unter die Kopfsteuer und den Islam sowie die Übergabe (der Stadt) ab und schickten den Boten zurück.] Der griechische Text ist damit allenfalls als Interpretation der Ursprungsquelle zu betrachten, zumal – ohne dass dies verdeutlicht würde – einige Satzteile herausgenommen und neue Textbausteine hinzugefügt wurden.

¹²⁸ In der Originalquelle heißt:

„pür-silāh yetmiş seksen biñ güzide 'asker ile Koşantın sarāyına varup kabz idecek maḥalde sarāya niçe biñ küffār cem' olup ceng-i 'azīm ile sarāy feth olup ol 'arbede ešnāsında Koşantın Kıral katl olunup laşesin sa'ir imānlı imānsız küffārlar Şulu Manaşır'da lahd itdiler“ (Evlīyā Çelebi: Seyāhatnāme, Bd.1, Edition ORHAN ŞAIK GÖKYAY (1996), S.43) [Mit 70.000-80.000 ausgewählten bewaffneten Soldaten zog er zum Palast Konstantins. Als er den Palast einnehmen wollte, versammelten sich mehrere tausend Ungläubige. Er eroberte ihn (aber dennoch) durch einen großen Kampf. Während dieser Auseinandersetzung wurde auch König Konstantin getötet. Seinem Leichnam bereiteten die übrigen gläubigen und erbarmungslosen Giauren im Solos Kloster ein Grab.] Auch hier werden Abweichungen zwischen Originalquelle und Schulbuchtext erkennbar. Gleiches gilt für einen weiteren im Lehrwerk enthaltenen Ausschnitt (ebenfalls [1], S.112) aus dem Reisebuch Çelebis, der sich mit der Einnahme der Agia Sofia befasst.

aber nie. Die Ungläubigen nahmen ihn an sich und setzten ihn im Kloster von Solos¹²⁹ bei. Und bis heute erzählen die Byzantiner Vieles und Wundersames über ihn.

Ebenso kritisch wie die Bewertung des Seyāhatnāme als vertrauenswürdigem historischem Bericht ist die Einflechtung eines fiktiven Dialogs zwischen Mehmed II. und Kaiser Konstantin Palaiologos zu bewerten, der im strengen Sinne keiner historischen Quelle entstammt, sondern eine freie Interpretation historischer Befunde¹³⁰ durch den griechischen Schriftsteller Nikos Kazantzakis (1883-1957) darstellt:

Προτάσεις του Μωάμεθ στον Κωνσταντίνο Παλαιολόγο, για την παράδοση της Πόλης

ΜΩΑΜΕΘ: Αν θέλεις, μπορείς να παραδώσεις την Πόλη και να πας όπου επιθυμείς με τους άρχοντες και τα υπάρχοντά σας. Και κανείς από τους υπηκόους σου δε θα πάθει κακό από εμάς. Αν όμως αντισταθείτε και τη ζωή και τα υπάρχοντά σας θα χάσετε και οι κάτοικοι θα αιχμαλωτιστούν και θα διασπαρθούν σε όλη τη γη.

ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΣ: Πιο πάνω από τη ζωή είναι η τιμή του ανθρώπου. Κι εμείς όλοι, κρατώντας το σταυρό και τ' άρματα στα χέρια, ομόγνωμα και λεύτερα απαντούμε: **Δεν παραδίνουμε την Πόλη.** Τη ζωή μας πήραμε απόφαση να δώσουμε, απροσκύνητα για λευτεριά στο χώμα ετούτο πολεμώντας. **Καλός για το χατίρι της κι ο χάρος.**

([1], S.109)

Übergabeangebote Mehmeds II. an Konstantin Palaiologos

Mehmed: Wenn du willst, kannst du die Stadt übergeben und sie mit deinen Noblen und eurer Habe, wohin du es nur wünschst, verlassen. Keinem deiner Untertanen wird [dann] von uns ein Leid geschehen. Leistet ihr aber Widerstand, werden dein Leben und das deiner Untertanen verloren sein und die Bewohner [der Stadt] gefangen genommen und über die ganze Erde verstreut.

Palaiologos: Über dem Wert des Lebens steht jener des Menschen. Und wir alle, die wir das Kreuz und die Waffen in Händen halten, antworten gleichgesinnt und frei: **Wir übergeben die Stadt nicht.** Wir haben beschlossen, unser Leben kämpfend für die Freiheit dieses Bodens zu geben. **Ihr zuliebe zu sterben, ist etwas Gutes.**

Ein ähnlicher Dialog findet sich nur wenige Seiten später (vgl. [1], S.111). Der Quellverweis führt hier jedoch ausschließlich den Namen des byzantinischen Historikers an. Es ist aber davon auszugehen, dass auch an dieser Stelle eine literarische Bearbeitung des Ursprungstextes vorliegt. Bereits ein oberflächlicher Blick mag genügen, um zu erkennen, dass es sich hierbei nicht um Texte handelt, an denen der Schüler einen kritischen Umgang mit Quellen

¹²⁹ Heute trägt dieses Kloster den Namen Μονή Περιβλέπτου (Moni Perivleptou).

¹³⁰ Kazantzakis literarische Schilderung stützt sich auf den spätbyzantinischen Historiker Michael Doukas (ca. 1400-1470), der im Schulbuch schlicht als „ιστορικός της Άλωσης“ (Historiker der Belagerung) bezeichnet wird. Der Dialog selbst entstammt Kazantzakis Theaterstück „Konstantinos Palaiologos“, das zwischen 1944 und 1951 entstand.

erlernen soll. Vielmehr dienen diese Dialoge der Untermauerung des bipolaren Prinzips, indem man die Tapferkeit der Belagerten dem uneingeschränkten Eroberungswillen der Osmanen gegenüberstellt.

Die Figur des letzten Palaiologenkaisers Konstantin und seine Bemühungen um die Bewahrung der Stadt vor einer feindlichen Übernahme (vgl. [1], S.104) stehen auch im Fokus des letzten Kapitels byzantinischer Geschichte. Der Sultan, dem der Kaiser ein Friedensangebot unterbreitet, nimmt dieses zwar zunächst an (vgl. [1], S.104), doch nützen die Osmanen Spannungen im Inneren des Byzantinischen Reichs, um weitere Eroberungspläne zu schmieden (vgl. [1], S.105). Der Einnahme Konstantinopels selbst widmen die SchulbuchautorInnen vier Seiten. Die Schilderungen, die sie enthalten, sind nicht frei von Pathos, wie auch das Fazit des Kapitels verdeutlicht:

„Ήταν 29 Μαΐου 1453, ημέρα Τρίτη.

Ο ήλιος είχε βασιλέψει. Και η Πόλη δεν ήταν πια βασιλεύουσα.“ ([1], S.111)

Es war der 29. Mai 1453, ein Dienstag.

Die Sonne war untergegangen. Und Konstantinopel war nicht mehr die Königin aller Städte.

Die Zusatztexte dieses Abschnitts beschäftigen sich mit Reflexen der Einnahme Konstantinopels in literarischen Quellen. Neben den bereits angeführten Ausschnitten aus dem Seyāhatnāme, dessen Urheber schlicht als „Τούρκος περιηγητής, 17^{ος} αι.“ (dt. türkischer Reisender des 17. Jahrhunderts) ([1], S.112) bezeichnet wird, stoßen wir hier auf eine Quelle, die den heldenhaften Tod des letzten byzantinischen Kaisers in den Fokus nimmt (vgl. [1], S.112). Gegen Ende konfrontieren die AutorInnen den Leser außerdem mit dem Text eines Volkslieds, das den Fall Konstantinopels beklagt (vgl. [1], S.113).

Negative Stereotype in Bezug auf das Osmanische sind im Schulgeschichtsbuch für die 5. Klasse der Primarstufe durchaus präsent. Auch wenn nur ein geringer prozentualer Anteil am Gesamtumfang des Lehrwerks auf die Auseinandersetzung mit dem Osmanischen Reich entfällt, verabsäumen es die AutorInnen nicht, ablehnende Tendenzen gegenüber dem Türkischen zu forcieren. Der Osmane bleibt – mit Ausnahme einiger weniger Repräsentanten des osmanischen Staates (Murād I., Bāyezīd I., Murād II. und Mehmed II.¹³¹), die dem Leser zumindest hinsichtlich ihres Namens und Rangs, manchmal auch hinsichtlich

¹³¹ Auf *Mehmed II.* entfällt mit 61% das Gros aller Bezugnahmen auf Repräsentanten des osmanischen Staates.

zentraler Charakteristika, nähergebracht werden – ein unbekanntes Wesen. Diese Befunde verdeutlichen, dass es nicht die kulturell-soziale Dimension ist, die im Zentrum des schulisch vermittelten Interesses steht. Der Osmanen – wie auch anderer Völker – bedarf es nur, wenn es darum geht, den Niedergang des Byzantinischen Reichs zu begründen und das Gefahrenpotential, dem es bis zu seinem Ende ausgesetzt war, zu illustrieren.

4.4.1.2 In moderner Zeit – Geschichte für die 6. Klasse der Primarstufe

Vorgeschichte und Entstehung des griechischen Nationalstaats stehen im Zentrum des Geschichtsbuchs für die 6. Klasse der Primarstufe, das sich in vier Hauptkapitel gliedert¹³². Sein erstes – wenngleich nur sieben Seiten umfassendes – Kapitel widmet sich dabei jenen europäischen Entwicklungen, und hier vor allem der französischen Revolution, die das AutorInnenteam in direkten Zusammenhang mit dem Nachfolgenden gestellt sehen möchte.

Die Zeit der osmanischen Herrschaft steht im Zentrum des zweiten Hauptkapitels. Wie bereits für das Schulgeschichtsbuch der 5. Klassen konstatiert, trifft der Leser auch hier auf Thematisierungsformen des Osmanischen, die es zum negativen Gegenhorizont erheben: 36,5% aller direkten Bezüge sind eindeutig negativer, nur 5,7% positiver Natur. Der hohe Anteil neutraler Bezugnahmen (57,8%) ist Resultat zahlreicher Schilderungen militärischer Interaktionen, die keine eindeutige Zuordnung nach Konnotation erlaubten. Die Charakterisierung des Osmanischen Reichs und seiner Repräsentanten erfolgt dabei vornehmlich auf Handlungsebene (93,3%). Bemerkenswert ist aber auch, dass das Lehrwerk mit einem Wert von 211 Nennungen die meisten direkten Bezugnahmen auf das Osmanische enthält. Gemäß der dargelegten Tendenzen sprechen die AutorInnen dem Osmanisch-Türkischen bereits zu Beginn des Lehrwerks kulturelle Entwicklungsfähigkeit ab, indem sie es ausschließlich mit dem Militärischen in Verbindung setzen. So heißt es:

„Οι Τούρκοι ασχολούνταν περισσότερο με τα στρατιωτικά από ό,τι με το εμπόριο, τις επιστήμες και τα γράμματα. Έτσι, μόλις σταμάτησαν οι κατακτήσεις, που έφεραν το χρήμα στα ταμεία του κράτους, άρχισε η παρακμή.“ (AKTYPIΣ/VELALIDIS ET AL. 2008, S.17)

¹³² Diese Kapitel tragen die Überschriften „Η Ευρώπη στα νεότερα χρόνια“ (Europa in der Neuzeit), „Ο Ελληνισμός μετά την Άλωση“ (Der Hellenismus nach der Eroberung Konstantinopels), „Η Μεγάλη Επανάσταση“ (Der große Aufstand) und „Η Ελλάδα ανεξάρτητο κράτος“ (Griechenland als unabhängiges Königreich).

Die Türken beschäftigten sich eher mit militärischen Belangen als mit Handel, Wissenschaft und Bildung. So begann [ihr] Abstieg, sobald die Eroberungen, die das Geld in die Kassen des [osmanischen] Staates brachten, stagnierten.

Die Verknüpfung des Osmanischen mit dem Dunklen, Unaufgeklärten und Kulturlosen wird aber vor allem dann explizit, wenn es um Bildungsfragen geht. Im später noch eingehend zu besprechenden Kapitel über schulische Ausbildung im Osmanischen Reich heißt es so etwa:

„Τον πρώτο καιρό της σκλαβίας το σκοτάδι της αμάθειας σκέπασε τον ελληνισμό. «Ο ήλιος εσκοτειδίασε και το φεγγάρι εχάθη», όπως είπε ο λαός. [...] Ο σκλαβωμένος λαός έμεινε χωρίς δασκάλους και σχολεία.“ ([2], S.55)

In der ersten Zeit der Sklaverei legte sich ein Schatten der Unbildung über den Hellenismus. „Die Sonne verdunkelte sich und der Mond verschwand“, wie das Volk zu sagen pflegte. [...] Das versklavte Volk blieb ohne Lehrer und Schulen.

Wie bereits im Schulbuch für die 5. Klassen werden auch hier zusätzliche Quellen bereitgestellt, die man durch blaue Hintergrundfarbe vom Rest des Fließtextes absetzt. Diese stehen größtenteils unkommentiert nebeneinander, umfassen sowohl Primär- als auch Sekundärquellen und heben spezifische, mit dem Lektionsinhalt mehr oder minder in Verbindung stehende Aspekte hervor. Hier spricht man beispielsweise von der Steuerlast, die die Untertanen des osmanischen Sultans aufzubringen hatten¹³³ (vgl. [2], S.18), vom Kunstraub durch fremde Mächte (vgl. [2], S.18f) und von der Willkür osmanischer Autoritäten (vgl. [2], S.19). Aber auch ein Vers des bekannten philhellenischen Dichters Lord Byron wird an dieser Stelle wiedergegeben (vgl. [2], S.19).

Die Osmanen treten im Schulgeschichtsbuch für die 6. Klassen aber nicht als einzige Bedrohung für das hellenistisch-byzantinische Erbe auf: auch Venezianer, Genuesen und andere europäische Mächte, wie die lateinischen Kreuzfahrer, fordern das Griechentum heraus (vgl. [2], S.21-25). Das Widerstandsmotiv, das in Zusammenhang mit dem griechisch-römischen Verhältnis bereits für das Lehrwerk der 5. Klassen thematisiert wurde, tritt hier erneut zutage. Um dem so kultivierten bipolaren Prinzip nicht entgegenzuwirken, relativiert man sogar jene Vorrechte, die der griechischsprachigen Gruppe in Zeiten der Fremdherrschaft zugestanden wurden. Die nach dem Fall Konstantinopels gewährten

¹³³ Die wiedergegebene Quelle [Σιμόπουλου, Κ (1970/1975): Ξένοι Ταξιδιώτες στην Ελλάδα] spricht in diesem Zusammenhang von „αβάσταχτους φόρους“ (unerträglichen Steuern) ([2], S.19).

„προνόμια“ (Privilegien) werden daher nicht nur unter Anführungszeichen gestellt, sondern auch als notwendige Zugeständnisse Mehmeds II. charakterisiert. Dieser sei, um die ehemalige Hauptstadt Byzanz, die in Folge der Belagerung und Einnahme völlig entvölkert worden war, zum Zentrum des Osmanischen Reichs machen zu können, quasi zur Abgabe solcher Garantien und Versprechen gezwungen gewesen (vgl. [2], S.27). Das Lehrbuch legt in diesem Zusammenhang auch nahe, dass Zugeständnisse seitens osmanischer Autoritäten den Griechen ein noch größeres Maß an Unterwerfung abverlangen sollten:

„Τα προνόμια αυτά τα έδωσε ο Μωάμεθ τέσσερις μέρες μετά την άλωση της Πόλης, θέλοντας μέσω της θρησκείας να έχει τους Έλληνες περισσότερο υποταγμένους.“ (Κούμας (1830-1832): Ιστορία των ανθρωπίνων πράξεων από των αρχαιοτάτων χρόνων έως των ημερών μας [Koumas: Geschichte der menschlichen Praxen von ältester Zeit bis in unsere Gegenwart]. Βιέννη, zit. nach [2], S.28)

Mehmed gewährte die Privilegien vier Tage nach Einnahme der Stadt, da er die Griechen durch Religion noch mehr unterworfen wissen wollte.

Der orthodoxe Patriarch, den Mehmed II. einsetzt und dem er die innergemeinschaftliche Rechtssprechung überträgt, erfüllt für die GriechInnen aber eine identitätsbewahrende Funktion¹³⁴, wie folgender Ausschnitt illustriert:

„Πατριάρχης και κλήρος βρέθηκαν στο πλευρό του ταπεινωμένου ραγιά σ' όλη τη διάρκεια της σκλαβιάς και τον βοήθησαν να μην χάσει την πίστη του. Η προσφορά αυτή στάθηκε ανεκτίμητη, γιατί όποιος κρατούσε την πίστη του, κρατούσε και την ελληνική του ταυτότητα.“ ([2], S.27)

Der Patriarch und der Klerus standen während der gesamten Dauer der Sklaverei auf Seiten der erniedrigten *re'āyā* und halfen ihnen dabei, ihren Glauben nicht zu verlieren. Dieses (religiöse) Angebot war von unschätzbarem Wert, denn wer an seinem Glauben festhielt, bewahrte auch seine griechische Identität¹³⁵.

Obwohl man hier mit dem eindeutig negativ konnotierten Begriff "Sklaverei" operiert, gesteht man an anderer Stelle ein, dass das Verhältnis zwischen Osmanen, Christen und Juden von einem gewissen Respekt („κάποιο σεβασμό“) (vgl. [2], S.27) getragen war. So

¹³⁴ Die hier beschriebene Funktion des Patriarchen als Schutzpatron des Griechentums erscheint vor dem Hintergrund seiner Einsetzung durch die osmanische Obrigkeit widersprüchlich (vgl. ANAGNOSTOPOULOU 2002, S.90).

¹³⁵ Dass ein solches Identitätskonzept bereits existierte, darf mehr als in Zweifel gezogen werden. Das Byzantinische Reich, dessen Ära mit der Einnahme Konstantinopels zu Ende ging, hatte sich als Nachfolgerin Roms (vgl. LILIE 1999, S.7), nicht aber als nationale griechische Gemeinschaft betrachtet.

stehen einander auch in diesem Lehrwerk widersprüchliche Aussagen in Bezug auf Status und Ansehen der griechischen Gemeinschaft im Osmanischen Reich gegenüber: Man spricht von einer "versklavten" und "erniedrigten" Bevölkerungsschicht, schildert jedoch zeitgleich den Aufstieg der Griechen zu einer Gruppe, die Handel, Seefahrt und Handwerk dominierte, hohe Würden erlangen konnte und ihr ethnisches Selbstbewusstsein zu bewahren verstand (vgl. [2], S.27). Schilderungen gnadenloser Disziplinierung durch die Osmanen stehen Darstellungen griechischer Autonomie auf Ebene lokaler Gemeinschaften¹³⁶ (vgl. [2], S.37) gegenüber. Der Tenor, die Osmanen hätten andere Völker und Religionsgemeinschaften einer menschenunwürdigen Behandlung ausgesetzt, bleibt durchwegs – und so auch in Schilderungen des Alltagslebens – präsent: Kleidungsvorschriften, Steuern und Knabenlese werden durchgängig als Disziplinierungsmaßnahmen aufgefasst. Letztere bezeichnet man sogar als „φόρος αίματος“ (Blutsteuer) ([2], S.31), die – so mag die Präsentationsform des Schulbuchs suggerieren – nur die Griechen zu entrichten gehabt hätten. Das Lehrwerk spricht außerdem von der osmanischen Praxis, Christen unter Anwendung von Zwang zum Islam zu bekehren¹³⁷:

„Μια φοβερή δοκιμασία για τους χριστιανούς ήταν ο εξισλαμισμός. Οι Τούρκοι ανάγκαζαν συχνά τους χριστιανούς να ασπαστούν τη μουσουλμανική θρησκεία. Δεν είναι λίγοι εκείνοι που προτίμησαν μαρτυρικό θάνατο παρά να αλλάξουν την πίστη τους.“ ([2], S.31)

Eine schreckliche Probe für die Christen stellte die *Islamisierung* dar. Die Türken zwangen die Christen häufig dazu, die muslimische Religion anzunehmen. Es waren [aber] nicht wenige, die den Märtyrertod einem Glaubenswechsel vorzogen.

Das negative Fazit, das aus diesen Schilderungen zu ziehen ist, bildet jedoch bereits den Einleitungssatz des Kapitels: „Οι σκλαβωμένοι Έλληνες υπέφεραν πολλά από τους Τούρκους.“ ([2], S.31) [Die versklavten Griechen erlitten vieles unter den Türken]. Eine bessere Behandlung erfuhr die griechische Gemeinschaft laut Geschichtsbuch nur in den Donaufürstentümern – Moldavien und der Walachei –, die Autonomie genossen und später auch

¹³⁶ Das Schulbuch weist darauf hin, dass den Griechen auf lokaler Ebene zwar die freie Wahl von Vertretern zugestanden wurde, das Wahlergebnis aber von türkischer Seite zu bestätigen war (vgl. [2], S.37). Damit steht auch hier die Einschränkung eines vom osmanischen Staat verliehenen Privilegs im Vordergrund.

¹³⁷ Als erweiternde Quelle, die die Darstellung des Fließtextes stützt, wird ein Ausschnitt aus den Lebenserinnerungen Johannes Schiltbergers (Ιωάννη Σιλτμπεργκερ) wiedergegeben (vgl. [2], S.35). Schiltberger verbrachte nach der Teilnahme am Kreuzzug von Nikopolis sechs Jahre in osmanischer Kriegsgefangenschaft und diente nach der Schlacht von Ankara für einige Jahre im Heer Tīmūrs und seiner Nachfolger. Die Erinnerungen an seine fast 32-jährige Gefangenschaft legte er nach seiner Rückkehr schriftlich nieder (siehe TREMMEL 2000).

von griechischstämmigen Fürsten verwaltet wurden (vgl. [2], S.31). Die schwierige Situation der Griechen im Osmanischen Reich hätte außerdem zur Entstehung von Diasporagemeinden geführt, die sich über ganz Europa verteilten (vgl. [2], S.31ff).

Das griechische Volk wird in Abgrenzung zu den Osmanen als kulturell¹³⁸ und wirtschaftlich potent geschildert. Ökonomische Erfolge des Osmanischen Reichs seien daher auch auf die Leistungen dieser Gruppe zurückzuführen („Σιγά σιγά οι Έλληνες κατάφεραν να πάρουν στα χέρια τους το εμπόδιο, που γνώρισε μεγάλη ανάπτυξη.“, ([2], S.41 [Langsam schafften es die Griechen, den Handel in ihre Hand zu nehmen, sodass [auf diesem Gebiet] ein großer Aufschwung verzeichnet werden konnte.]). Die ländliche Bevölkerung sei in Kontrast zum städtischen Wohlstand aber schlechten Lebensbedingungen ausgesetzt gewesen (vgl. [2], S.44f). Aufheiterung und Ablenkung von ihrem mühevollen Alltag boten den "versklavten Griechen" nur religiöse und profane Feste (vgl. [2], S.47). Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang aber die Randnotiz, dass bei diesen Anlässen häufig auch Türken zugegen waren, die mit den Griechen feierten („Στις γιορτές καλούσαν συχνά και τους Τούρκος και πολλές φορές διασκεδάζαν κι αυτοί μαζί με τους χριστιανούς.“, [2], S.47) [Zu den Feiern luden sie häufig auch die Türken ein und oft vergnügten sich diese mit den Griechen.]. Dieses gleichberechtigte Nebeneinander widerspricht zunächst der Vorstellung einer Gesellschaftsordnung von Herrschern und Beherrschten. Die hier vorliegende Darstellungsform mag verschiedenen Gründen geschuldet sein: Zum einen könnte an dieser Stelle eine Differenzierung wirksam werden, die eine Aufspaltung der osmanischen Gruppe in einfaches, den Griechen wohl gesinntes Volk und repressiv agierende staatliche Autoritäten bewirkt, zum anderen ist es möglich, dass die Notiz der Illustration christlicher Toleranz dient, da die Einladung zur Festteilnahme von griechischer Seite ausgesprochen wird. Nur wenig später findet dieses friedliche Miteinander aber Relativierung, indem man darauf verweist, dass es die Furcht vor den "Besatzern" gewesen sei, die die Mitglieder der griechischen Gemeinschaft einander näher brachte (vgl. [2], S.47).

Die Zusatztexte dieses Abschnitts befassen sich mit den – laut europäischen Reiseberichten – schlechten Lebensbedingungen des einfachen Volkes und der Tapferkeit der griechischen Frau im Kampf um Gerechtigkeit und Unabhängigkeit [vgl. [2], S.49f]. Desweiteren werden Volkslieder (δημοτικά τραγούδια) wiedergegeben, die von griechischem Freiheits-

¹³⁸ Das Schulbuch spricht von einer Blüte des intellektuellen Lebens innerhalb der griechischen Gemeinschaft während der Epoche osmanischer Herrschaft. Dichtung und Kunst hätten unter griechischer Führung in allen besetzten Gebieten einen Aufschwung erlebt (vgl. [2], S.61ff).

τι έχασε, τι έχει, τι της πρέπει.“ ([2], S.57)

Dort wohnt die verfolgte und in Ketten gelegte
Heimat des Sklaven.
Heiser lässt der Pope, der Lehrer dort,
die ermüdete Hoffnung wachsen
 durch magische Worte;
Dort kultiviert die Seele bitterer
den Schmerz ihrer Versklavung, dort sieht sie
was sie verloren hat, was sie besitzt und was ihr gebührt.

Obwohl zu einem Mythos erklärt, erhält die "geheime Schule" durch die Wiedergabe des zitierten Gedichts emotionalen Stellenwert. Da die Legende zum Ausgangspunkt heftiger Kontroversen zwischen Geschichtswissenschaft und populärer Geschichtskultur Griechenlands geworden ist, wird sie im Zuge der Ergebnisdarstellung (siehe Kap. 4.4.3.2) erneut aufzugreifen und zu diskutieren sein.

Die Schilderung der Formierung griechischen Widerstands auf osmanisch dominiertem Gebiet beginnt schließlich mit einem Abschnitt über die „Κλέφτες“ (Kleften) und „Αρματολοί“ (Armatoli), die als Vorläufer der Unabhängigkeitsbewegung bezeichnet werden (vgl. [2], S.67). Das Schulbuch weist sie zwar als Räuber aus, ihr Lebensstil und ihr Widerstand gegen die osmanische Obrigkeit hätten ihnen aber die Bewunderung des Volkes und einen heldengleichen Status eingebracht (vgl. [2], S.67):

„Σ’ όλη τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας οι δύσκολες συνθήκες της ζωής έκαναν πολλούς να ανεβαίνουν στα βουνά και να γίνονται ληστές. Οι αρχές τούς αντιμετώπιζαν ως κακούργους· ο λαός όμως θαύμαζε το ελεύθερο φρόνημα, τη λεβεντιά και την παλικαριά τους κι έκαμε τραγούδι τη ζωή και τα κατορθώματά τους. Έτσι οι κλέφτες θεωρήθηκαν λαϊκοί ήρωες.“ ([2], S.67)

Während der gesamten Dauer der türkischen Fremdherrschaft veranlassten die schwierigen Lebensbedingungen viele dazu, in die Berge zu gehen und Räuber zu werden. Zu Beginn traten sie als Kriminelle auf; das Volk bewunderte aber ihren Freigeist, ihre Männlichkeit und ihre Tapferkeit und dichtete Lieder über ihr Leben und ihre Heldentaten. So wurden die *Kleften* zu Heroen des Volkes.

Die Zusatztexte dieses Abschnitts nehmen sich daher auch des heroisch verklärten Lebens der Kleften und Armatoli an (vgl. [2], S.68f). Bei den hier zur Verfügung gestellten Quellen handelt es sich vorwiegend um Texte volkstümlicher Lieder.

Es sind aber nicht nur diese beiden "Bewegungen", die als Vorläufer des griechischen Unabhängigkeitskampfes bezeichnet werden. In ebendiesem Zusammenhang kommt das

Lehrwerk nämlich auf die BewohnerInnen der Regionen Souli (Σούλι), Mani (Μάνη) und Sfakia (Σφακιά)¹³⁹ zu sprechen, die relative Autonomie genossen und der osmanischen Obrigkeit die Stirn boten (vgl. [2], S.71f). Die Einwohnerinnen von Souli hätten so auch lieber den Freitod gewählt, als sich ihrem Feind, °Ālī Paša¹⁴⁰, zu ergeben¹⁴¹:

„Όταν οι Σουλιώτες κατάλαβαν πως κινδύνευαν να πέσουν στα χέρια του εχθρού, ανέβηκαν με τα παιδιά τους στην κορυφή του Ζαλόγγου. Εκεί, αφού τα φίλησαν για στερνή φορά, τα ’ριξαν στον γκρεμό. Μετα οι ίδιες πιάστηκαν σε χορό τραγουδώντας. Σε κάθε γύρο η πρώτη που έσερνε το χορό, πηδούσε στο γκρεμό, ώσοπου δεν έμεινε καμιά. Από τους υπόλοιπους Σουλιώτες λίγοι μόνο κατάφεραν να σωθούν και να φτάσουν στην Κέρκυρα.“ ([2], S.71)

Als die Frauen von Souli erkannten, dass sie Gefahr liefen, in die Hände des Feinds zu fallen, stiegen sie mit ihren Kindern auf den Gipfel des Zalongos. Dort stießen sie sie, nachdem sie sie ein letztes Mal geküsst hatten, in den Abgrund. Danach bildeten sie singend eine Reihe zum Tanz. Bei jeder Drehung/Runde sprang diejenige, die den Tanz anführte, in den Abgrund, solange, bis niemand mehr übrig blieb. Nur wenige der übrigen BewohnerInnen Soulis konnten sich retten und Korfu erreichen.

Dieses als „χορός του Ζαλόγγου“ (Tanz auf dem Zalongos) bezeichnete Ereignis wird auf Seite 73 des Lehrwerks mit einem Kupferstich illustriert, der Verzweiflung und Tapferkeit der EinwohnerInnen in den Fokus rückt. Als typisches Beispiel für die im Schulbuch vorzufindende Bebilderung des Unabhängigkeitskampfes ist es im Anhang der vorliegenden Arbeit zu finden.

Ein Brief der EinwohnerInnen Soulis an °Ālī Paša, den die AutorInnen des Schulbuchs als Zusatzquelle bereitstellen, erinnert in Form und Ton an jenen fingierten Dialog aus dem Lehrwerk der 5. Klassen, in dem Kaiser Konstantin Palaiologos mit Mehmed II. um eine Übergabe Konstantinopels verhandelt (siehe Kap. 4.4.1.1). Auch hier handelt es sich nicht

¹³⁹ Souli befindet sich im Epirus (heutige griechische Präfektur Threspotia) und zählte in osmanischer Zeit zum *pašalik* von *Yanya*. Mani ist der Name jenes Landstrichs der südlichen Peloponnes, der den mittleren Finger der griechischen Halbinsel bildet. Die Gemeinde Sfakia liegt im Südwesten der Präfektur Chania der Mittelmeerinsel Kreta.

¹⁴⁰ °Ālī Paša Tepedelenli (ca. 1744-1822) hatte in dieser Zeit den Rang eines Paschas von Joannina (*Yanya*) inne und versuchte die widerständischen Soulioten zu Gehorsam zu zwingen, was ihm allerdings nicht vor 1802 gelang (vgl. El² I, s.v. °Ālī Paša Tepedelenli). Interessant erscheint die Betonung des Widerstands seitens der Soulioten vor allem deshalb, weil es sich hier – wissenschaftlichen Erkenntnissen zufolge – nicht um Griechen handelte: Die EinwohnerInnen Soulis waren albanischer Abstammung (vgl. BREWER 2001, S.38).

¹⁴¹ Schilderungen, die den Freitod als heroische Tat feiern, sind im Lehrbuch für die 6. Klassen häufiger anzutreffen. So heißt es etwa, dass die Frauen von Naousa [in der heutigen Präfektur Imathia der nordgriechischen Region Zentralmakedonien, *Anm. der Verfasserin*] aus Angst vor Versklavung und Schande Selbstmord begingen, indem sie sich in einen nahegelegenen Fluss stürzten (vgl. [2], S.115). Dass solche Entscheidungen getroffen wurden, steht außer Frage, doch ist ihre heroisch-patriotische Verklärung kritisch zu bewerten.

um eine zeitgenössische Primärquelle, sondern um eine später entstandene Schilderung, die dazu dient, den Mut der Bevölkerung gegenüber einem feindlichen Anderen – einem Kollektiv, das einzig durch die Figur eines durchwegs negativen Anführers repräsentiert wird – zu illustrieren.

Den Kampf um griechische Selbstbestimmung und Freiheit trägt nicht zuletzt auch die orthodoxe Geistlichkeit (vgl. [2], S.77). Bischof Dionysios (mit dem Beinamen "der Philosoph") steht hier beispielhaft für all jene Kirchenmänner, die sich aktiv gegen die osmanische Autorität einsetzten und dafür mit einem qualvollen Tod bezahlten (vgl. [2], S.77). Einer personenzentrierten Form von Geschichtsschreibung bleibt man aber auch in der Schilderung jener Umstände, die den griechischen Aufstand begünstigt bzw. forciert hätten, verpflichtet. Die Auseinandersetzung mit der Unabhängigkeitsbewegung baut folglich auch auf jene emotionalen Bindungen, die zwischen Schülern und "Geschichtsheroen" geschaffen werden sollen. Das Lehrwerk bezieht sich für diese erste Phase des Widerstands auf den griechischen Admiral Lambros Katsonis (vgl. [2], S.78), den Popen Eftymios Vlachavas (vgl. [2], S.79), den Schriftsteller Rigas Fereos (vgl. [2], S.81-84) und General Theodoros Kolokotronis (vgl. [2], S.83).

Das zweite große Kapitel des Schulbuches widmet sich dem Ausbruch der griechischen Revolution, wobei zunächst auf ihre Organisation im Rahmen des 1814 in Odessa gegründeten Geheimbundes, der Filiki Eteria (Φιλική εταιρεία), eingegangen wird. Durch die Betonung der Tatsache, dass die Kleften zu den ersten Mitgliedern der im Untergrund agierenden Vereinigung gehörten („Από τους πρώτους που έγιναν Φιλικοί ήταν οι κλέφτες.“, [2], S.87 [Zu den ersten, die Mitglieder der Filiki Eteria wurden, zählten die Kleften.]), wird eine gewisse Kontinuität innerhalb jenes Kreises, der den Unabhängigkeitskampf trug, angedeutet. Betont werden in diesem Abschnitt aber vor allem die Initiationsriten und geheimen Praktiken des Bundes, auf die man in den Zusatztexten ausführlich eingeht (vgl. [2], S.88-91). Abermals setzen die AutorInnen des Lehrwerks hier auf die Wirkung der Dialogform: So gibt man unter Berufung auf eine Sekundärquelle ein Gespräch zwischen Alexander Ypsilanti und Emmanuel Xanthos wieder, das sich zwischen diesen beiden Protagonisten über die Führung der Filiki Eteria entsponnen haben soll [vgl. [2], S.90]. Ein weiterer Zusatztext illustriert, wie sich die Mitglieder des Geheimbundes gegen osmanische Spione, die der griechischen Sprache mächtig und mit dem orthodoxen Ritus vertraut waren, zur Wehr setzten (vgl. [2], S.91).

Die Osmanen versuchen dem Ausbruch des griechischen Aufstands durch Inhaftierungen und Spionage entgegenzuwirken, müssen jedoch vor den sich ausbreitenden revolutionären Tendenzen kapitulieren (vgl. [2], S.97). Das Lehrwerk für die 6. Klassen vergisst in diesem Zusammenhang aber auch nicht zu erwähnen, dass die bis zu diesem Zeitpunkt überwiegend friedliche Koexistenz von Griechen und Türken durch den Ausbruch des Unabhängigkeitskampfes nachdrücklich beeinträchtigt wurde:

„Στην αρχή οι συγκρούσεις ήταν μεμονωμένες. Οι Τούρκοι ζούσαν μαζί με τους Έλληνες και είχαν προσωπικές επαφές, ακόμα και φιλίες. Μόλις άρχισε η Επανάσταση, οι σχέσεις τους άλλαξαν. Οι Τούρκοι φοβισμένοι έπαιναν στα κάστρα κι οι Έλληνες έμεναν απ' έξω για να τους πολιορκήσουν.“ ([2], S.97)

Zu Beginn handelte es sich nur um einzelne Konflikte. Die Türken lebten mit den Griechen zusammen und unterhielten mit ihnen persönliche Kontakte, ja sogar Freundschaften. Sobald aber die Revolution ausbrach, veränderten sich ihre Beziehungen. Die Türken zogen sich eingeschüchtert in die Festungen zurück und die Griechen verblieben außerhalb, um sie zu belagern.

Die Antwort des osmanischen Sultans Mahmūd II. (1808-1839) auf die Revolte der Griechen fällt, wie das Schulbuch zu Protokoll gibt, ungemein hart aus (vgl. [2], S.97). Der Schilderung jener Grausamkeiten, die die Osmanen an Griechen begehen, stehen zunächst jedoch keine Schilderungen moralisch verwerflicher Taten der Griechen im Zuge des Unabhängigkeitskampfes gegenüber. Dass diese Revolution ganz ohne Gewaltanwendung ausgekommen sein soll, ist jedoch mehr als in Zweifel zu ziehen.¹⁴² Das Lehrwerk scheint damit suggerieren zu wollen, dass die griechische Seite Gewalt zur Erreichung hehrer Ziele angewendet hätte, während die osmanischen Türken aus purem Fanatismus zu menschenverachtenden Mitteln griffen. Diese Grundannahme wird auch durch folgende Schilderung der Ermordung des Patriarchen Grigorios VI. im Zuge osmanischer Vergeltungsmaßnahmen bestätigt:

„Ανάμεσα στα πολλά θύματα του φανατισμού ήταν ο πατριάρχης Γρηγόριος ο Ε΄. Τον συνέλαβαν την ημέρα του Πάσχα και τον κρέμασαν μαζί με τρεις επισκόπους. Οι Τούρκοι ήθελαν μ' αυτόν τον τρόπο να τρομοκρατήσουν τους Έλληνες και να κάψουν το φρόνημά τους.“ ([2], S.97f)

¹⁴² Einige Seiten später fällt das Wort tatsächlich auf Gräueltaten, die von revoltierenden Griechen an türkischen Zivilisten verübt werden. Dieser Zusatztext spricht sogar explizit von Gewalt an Frauen und Kindern (vgl. [2], S.107). Das Fazit dieser Beschreibung weicht jedoch entscheidend von Darstellungsformen türkischer Gewalt ab, steht hier doch die Freude der Griechen über den Triumph, nicht aber das persönliche Leid der Opfer im Fokus.

Eines der vielen Opfer des Fanatismus war Patriarch Grigorios VI. Man nahm ihn am Ostertag fest und hängte ihn zusammen mit drei weiteren Bischöfen. Auf diese Art wollten die Türken die Griechen in Schrecken versetzen und ihren Glauben brechen.

Die Schilderung des sogenannten "Massakers von Chios" mag ebenfalls zur Bestätigung dieser Hypothese herangezogen werden: Auch in diesem Fall beurteilt man die von Osmanen an Christen verübten Grausamkeiten ungleich härter. Die Sprache, die zur Illustration der fraglos schwierigen Situation eingesetzt wird, ist von negativen Grundtönen durchsetzt, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

„Από τους κατοίκους άλλοι σφάχτηκαν κι άλλοι πουλήθηκαν ως δούλοι.“ ([2], S.111)

Von den EinwohnerInnen wurden die einen niedergemetzelt, die anderen als Sklaven verkauft.

Dieser drastischen Schilderung steht die Bebilderung der Katastrophe mit romantischen Gemälden (u. a. des französischen Malers Eugène Delacroix) gegenüber, die die emotionale Dimension des Ereignisses zusätzlich betonen.

Dass die Unabhängigkeitskämpfer aber trotz Schwächung des Osmanischen Reichs durch interne Konflikte keine weiteren Erfolge erzielen konnten, führt das Lehrbuch auf einen Mangel an finanziellen Mitteln, die Absenz einer Führerfigur und Machtkämpfe, die sich zwischen den Beteiligten entspannen, zurück (vgl. [2], S.117). In der weiteren Auseinandersetzung mit dem griechischen Aufstand kommt man bemerkenswerterweise weitgehend ohne Bezugnahmen auf das Osmanische aus. Der "türkischen Bedrohung" wird nun nicht mehr Raum zugestanden, als zur Illustration der Notwendigkeit dieser Revolution erforderlich. Die wenigen Bezugnahmen, die sich dennoch ausmachen lassen, sind durchwegs negativer Natur und fokussieren auf Handlungen, die vom osmanischen Gegenpart gesetzt werden. Das Kollektiv wird dabei durch einige wenige Persönlichkeiten (z. B. *Ibrahim Paša*¹⁴³), die man dem Leser als Vertreter eines autoritären Herrschaftssystems vorstellt, repräsentiert (vgl. beispielhaft [2], S.143).

Die Schilderung des sogenannten "Ausfalls von Mesolongi" (Εξοδος του Μεσολογγίου) bildet dabei nur eine weitere Episode des Unabhängigkeitskampfes, an deren Beispiel die

¹⁴³ İbrâhîm Paşa (1786/1789-1848), der älteste Sohn Muḥammad ʿAlîs, hatte die Positionen eines Generals und Vizekönigs von Ägyptens inne. Im Auftrag der osmanischen Obrigkeit und in Stellvertretung seines Vaters belagerte er Mesolongi von April 1825 bis April 1826 (vgl. El² III, s.v. İbrâhîm Paşa).

Unerbittlichkeit des Gegners illustriert werden kann. Das Schulbuch für die 6. Klassen widmet diesem Ereignis dementsprechend auch einen ganzen Abschnitt mit Zusatztexten (vgl. [2], S.148-152), die Not¹⁴⁴ und Tapferkeit der Belagerten betonen. Der von den verzweifelten BewohnerInnen Mesolongis geplante Ausfall erzielt zwar nicht den erhofften Erfolg, wird im Lehrwerk aber als für den Unabhängigkeitskampf maßgebliches Ereignis bezeichnet:

„Το Μεσολόγγι, με τη γενναία αντίσταση του έναν ολόκληρο χρόνο, βοήθησε αποφασιστικά τον Αγώνα. Η θυσία του κέρδισε το θαυμασμό όλων των λαών της Ευρώπης. Οι κυβερνήσεις τους αναγκάστηκαν να επέμβουν και να πιάσουν το σουλτάνο να σταματήσει τον πόλεμο.“ ([2], S.150)

Mesolongi unterstützte mit seinem mutigen einjährigen Widerstand den (Unabhängigkeits-)Kampf maßgeblich. Seine Opferbereitschaft sicherte ihm die Bewunderung aller Völker Europas. Ihre Herrscher wurden (so) gezwungen, zu intervenieren und Druck auf den Sultan auszuüben, den Krieg zu beenden.

Illustriert werden die Geschehnisse u. a. durch das bekannte Gemälde „Ausfall aus Mesolongi“ des griechischen Künstlers Theodoros P. Vryzakis (vgl. [2], S.148), das jedoch erst dreißig Jahre nach dem Ereignis (1855) entstand und den Kampf zwischen Griechen und Osmanen archetypisch im Sinne einer Auseinandersetzung zwischen Gut und Böse deutet (siehe Abb. im Anhang dieser Arbeit).

Eine tragende Rolle kommt den Osmanen danach erst wieder in jenen Abschnitten zu, die sich territorialen Fragen nach Entstehung eines unabhängigen Griechenlands widmen. Vor allem aber die Auseinandersetzung mit dem kleinasiatischen Griechentum führt zur erneuten Betonung des spannungsreichen Verhältnisses. Jenen Anspruch, den die Griechen zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf osmanisches Gebiet (v.a. Thrakien und Kleinasien) erheben, rechtfertigen die SchulbuchautorInnen unter Hinweis auf eine Dominanz des griechischen Elements, die hier seit antiker Zeit bestanden hätte (vgl. [2], S.213ff). Denn auch Unterdrückungsmaßnahmen seitens der Osmanen konnten es nicht vollständig auslöschen, selbst wenn man – wie das Schulbuch zum wiederholten Male anzuführen weiß – ungemein hart gegen diese Bevölkerungsgruppe vorging:

¹⁴⁴ Diese Notsituation war der Tatsache geschuldet, dass die BewohnerInnen durch die Belagerung vollständig von Nachschubquellen abgeschnitten wurden. Der Mangel an Lebensmitteln veranlasste die Belagerten nicht zuletzt dazu, Haustiere (genauer: Hunde) zu verspeisen, wie ein Zusatztext des Kapitels erläutert (vgl. [2], S.151). Dass ein solches Vorgehen im Falle eines Einschlusses nicht unüblich war, illustrieren auch europäische Quellen. So ernährte sich die Wiener Bevölkerung während der zweiten Türkenbelagerung 1683 u. a. von Katzen, die man gerne als "Dachhasen" bezeichnete.

„Η Μ. Ασία κατακτήθηκε από τους Τούρκους. Πολλοί τότε εγκατέλειψαν τις πατρίδες τους και άλλοι εξισλαμίστηκαν. Όσοι κράτησαν την πίστη τους γνώρισαν τα βάσανα της σκλαβίας. [...] Οι συνθήκες ζωής όμως δεν ήταν καθόλου ευχάριστες. Το εμπόριο γινόταν με δυσκολία. Ασφάλια δεν υπήρχε. Ειδικά οι Χριστιανοί της Οθωμανικής αυτοκρατορίας ζούσαν σ' ένα διαρκή φόβο.“ ([2], S.213)

Kleinasien wurde von den Türken erobert. Viele [Griechen] verließen daher ihre Heimat, andere traten zum Islam über. Jene [aber], die an ihrem Glauben festhielten, lernten die Betrübnis der Sklaverei kennen. [...] Die Lebensumstände gaben in keiner Hinsicht Grund zur Freude. Der Handel ging mit Schwierigkeiten einher. Sicherheit gab es nicht. Wie alle Christen des Osmanischen Reichs lebten sie in permanenter Angst.

Die Zusatztexte dieses Abschnitts sprechen nicht nur von Zwängen und Repressalien, die die in Kleinasien und am Schwarzen Meer beheimateten Griechen dazu veranlassten, ihren Glauben fortan geheim zu praktizieren (vgl. [2], S.217), sondern auch von berechtigten territorialen Ansprüchen des griechischen Volkes auf osmanisches Gebiet, deuteten griechische Ortsbezeichnungen doch auf die ursprünglichen und damit eigentlichen Besitzverhältnisse hin (vgl. [2], S.215f). Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang aber auch, dass die Zusatzquelle unter den sprechenden Titel „Όλα αυτά ήταν ελληνικά“ [Das alles war griechisch] gestellt wird (vgl. [2], S.215). Abermals betont man zudem die Bedeutung des orthodoxen Glaubens hinsichtlich der Abwehr des osmanischen Feinds: Ein dritter Text spricht nämlich von einer wundertätigen Ikone, die einer Legende zufolge ein Kloster vor der Zerstörung durch die Osmanen bewahrt habe (vgl. [2], S.218f).

Zuletzt widmet man dem bilateralen Verhältnis in jenem Kapitel Raum, das sich des kleinasiatischen Krieges annimmt. Hier steht jedoch nicht mehr die Auseinandersetzung zwischen Griechen und Osmanen, sondern vielmehr der Kampf zwischen Griechen und den von Mustafa Kemal (Atatürk) angeführten Türken im Fokus. Zwar markiert die Rede von „Τούρκοι“ (Türken) in Abgrenzung zu den zuvor häufiger verwendeten Begriffen „οθωμανοί Τούρκοι“ (osmanische Türken) und „Οθωμανοί“ (Osmanen) einen Umbruch¹⁴⁵, jene Charakteristika (z. B. Rachsüchtigkeit) aber, die man dem "neuen Feind" zuschreibt, illustrieren, dass es sich nur um eine Fortschreibung der "alten Bedrohung" handelt.

Das Schulbuch für die 6. Klassen der Primarstufe setzt die für das Lehrwerk der 5. Klassen konstatierten Grundtendenzen fort, indem es die Vermittlung emotionaler Bindungen vor die Vermittlung historischer Fakten setzt. Ablesbar wird dies vor allem an der

¹⁴⁵ Es ist jedoch zu bedenken, dass auch in vorangegangenen Abschnitten häufig nur von „Τούρκοι“ (Türken) die Rede gewesen war. Es handelt sich also nicht um einen eindeutigen, sprachlich stark markierten Bruch.

Einflechtung fiktiver Dialoge und literarischer Quellen, die als historische Dokumente ausgewiesen werden. Das Osmanische stellt man in den Lektions- und Zusatztexten beinahe durchgängig mit dem Negativen und Dunklen in Verbindung. Die zur Bebilderung des Lehrwerks herangezogenen Gemälde der Romantik dienen der weiteren Verfestigung dieses bipolaren Prinzips. Trotz der Vielzahl an negativen Bezugnahmen bleibt der Osmane aber ein unbekanntes und gesichtsloses Wesen: Obwohl sich das Schulbuch einer Epoche annimmt, die die griechische Gemeinschaft auf Seiten des Osmanischen Reichs erlebte, bleiben wesentliche Eckdaten osmanischer Geschichte ausgespart, wodurch eine Verortung des Unabhängigkeitskampfes im größeren historischen Kontext unmöglich gemacht wird. Wesentlich sind viel mehr jene historischen Momente, die die Herausbildung einer eigenständigen griechischen Identität forcieren und die Notwendigkeit einer Abgrenzung vom Osmanischen verdeutlichen.

4.4.1.3 In moderner und jüngster Zeit – Geschichte für die 6. Klasse der Primarstufe

Das vom AutorInnenteam um Maria Repoussi erstellte Lehrwerk für die 6. Klassen der Primarstufe, das von griechischen LehrerInnen zwar als Zusatzmaterial genutzt, nicht aber von Seiten des Bildungsministeriums verbreitet wird, setzt sich in fünf Kapiteln¹⁴⁶ mit Vorgeschichte und Entstehung des griechischen Nationalstaats auseinander.

Wie das offizielle Schulbuch für die 6. Klassen beginnt auch dieses Lehrwerk mit einem Abriss europäischer Geschichte der Neuzeit, wenngleich dieser Thematik hier geringfügig mehr Raum zugestanden wird: So entfallen 13 der insgesamt 138 Seiten auf die Befassung mit jenem europäischen Kontext, vor dem die AutorInnen die griechische Entwicklung verstanden sehen möchten. Einen besonders prominenten Platz nimmt aber auch hier die Befassung mit der Französischen Revolution des Jahres 1789 ein (siehe REPOUSSI/ANDREADOU/POUTACHIDIS ET AL. 2008, S.11-14). Namentlich begegnen die Osmanen dem Leser bereits auf Seite 5 des Lehrwerks¹⁴⁷, eine umfassende Auseinandersetzung mit ihnen findet jedoch erst im Rahmen des zweiten Hauptkapitels statt, in dem man sich der

¹⁴⁶ Auf ein einführendes Kapitel mit dem Titel „Η Ευρώπη στα νεότερα χρόνια“ (Europa in der Neuzeit) folgen die Abschnitte „Οι Έλληνες κάτω από ξένη κυριαρχία“ (Griechen unter Fremdherrschaft), „Η Μεγάλη Επανάσταση“ (Der große Aufstand) und „Η Ελλάδα γίνεται ανεξάρτητο κράτος“ (Griechenland wird zum unabhängigen Staat) und „Η Ελλάδα στον 20^ο αιώνα“ (Griechenland im 20. Jahrhundert).

¹⁴⁷ In diesem Zusammenhang hält man auch fest, dass eine Suche nach neuen Seewegen nicht zuletzt auf die Kontrolle der zu Land verlaufenden Handelsrouten durch die osmanischen Türken zurückzuführen war (vgl. [3], S.5).

Epoche der "Fremdherrschaft" (ξένη κυριαρχία) widmet. Diese verorten die AutorInnen im Zeitraum zwischen 1453 und 1821, wenngleich sie anmerken, dass dies nicht auf alle Regionen Griechenlands gleichermaßen zutrefte (vgl. [3], S.15). In Abgrenzung zum offiziellen Geschichtslehrwerk für die 6. Klassen verwendet man zur Bezeichnung dieser Epoche außerdem nicht den negativ konnotierten Begriff „Τουρκοκρατία“ (Türkenherrschaft), sondern den neutraleren Ausdruck der "Fremdherrschaft".

Dennoch dominieren auch in diesem Schulbuch negative Bezugnahmen auf das Osmanische (48,3% aller in der IA ausgezählten Einheiten), die vor allem auf Handlungs- und Zuschreibungsebene zu verorten sind. Weitere 38,7% entfallen auf neutrale, 13% auf eindeutig positive Bezüge. Es ist jedoch anzumerken, dass die in die Analyse einbezogene Grundgesamtheit an auszählbaren Einheiten vergleichsweise gering ausfiel (nur 31 direkte Bezugnahmen). Durch die Aufnahme indirekter Bezüge in die Untersuchung hätte sich der hohe Negativanteil in jedem Fall verringert. Hieraus ist abzuleiten, dass das Lehrwerk den osmanischen Staat und seine Repräsentanten weitgehend unpersönlich thematisiert, indem es sie eher zu Statisten als zu aktiven Handlungsträgern macht. Diese Tendenz verstärkt sich ab dem dritten Hauptkapitel und mündet in einer Quasi-Ausblendung des Osmanischen Reichs als aktivem Part nach Gründung eines unabhängigen griechischen Nationalstaates.

Als Wegbereiter der osmanischen Eroberung benennt das Schulbuch Lateiner, Franken und Venezianer: Durch jene Hegemonien nämlich, die sie nach 1204 auf byzantinischem Boden errichtet hätten, sei der Vorstoß der Osmanen erleichtert worden (vgl. [3], S.16). Zwar ist die den Europäern zugeschriebene Rolle alles andere als positiv, doch werden Unterschiede hinsichtlich der Bewertung christlicher und islamischer Eroberer deutlich: Während man Aufstände gegen die venezianische Oberschicht als soziale Revolten charakterisiert, werden Unruhen auf osmanisch dominiertem Gebiet vorwiegend als Befreiungskämpfe bewertet (vgl. [3], S.16):

„Συχνά εκδηλώνονται κοινωνικές εξεγέρσεις εναντίον της βενετικής και τοπικής αριστοκρατίας. Αντίθετα, οι εξεγέρσεις στις περιοχές που βρίσκονται κάτω από οθωμανική κυριαρχία έχουν κυρίως απελευθερωτικό χαρακτήρα.“ ([3], S.16)

Oft richteten sich sozial bedingte Aufstände gegen die venezianische und lokale Aristokratie. Dagegen hatten die Revolten in jenen Regionen, die unter osmanischer Fremdherrschaft standen, vorwiegend Befreiungscharakter.

Darstellungen des Alltagslebens im Osmanischen Reich kommen mehrheitlich ohne negative Bezüge auf das Osmanische aus. Da die Rolle des orthodoxen Patriarchen hinsichtlich der Wahrung von Religion und Sprache sowie der Förderung des inneren Zusammenhalts (vgl. [3], S.18) besonders herausgestellt wird, kommt man aber nicht umhin anzunehmen, dass das osmanische System eine Bedrohung für das Griechentum dargestellt habe. Das Schulbuch bemüht sich zwar um eine emotionslose Schilderung jener Strukturen, die die griechischstämmige Bevölkerung im Osmanischen Reich vorfand¹⁴⁸, spricht zugleich aber davon, dass das soziale Leben dieser Gruppe durch Kriege, Knabenlese, gewaltsame Islamisierung¹⁴⁹ und Aktivitäten einzelner osmanischer Würdenträger beeinträchtigt wurde (vgl. [3], S.18). Der Abschnitt endet daher auch mit folgendem Fazit:

„Τα προνόμια που παραχωρούνται πολλές φορές σε κάποιες κοινότητες δεν τηρούνται. Οι συνθήκες γίνονται συχνά ανυπόφορες για τις οικογένειες των χριστιανών, κυρίως των λιγότερο προνομιούχων.“ ([3], S.18)

Die Privilegien, die man oft an irgendwelche Gemeinschaften verlieh, wurden nicht beachtet. Die (Lebens)umstände wurden für die christlichen Familien, vor allem aber für die weniger privilegierten, häufig unerträglich.

Die Beschreibung des ländlichen und ökonomischen Lebens, die auf dieses Fazit folgt, mag widersprüchlich erscheinen, ist hier doch von freien Bauern und der erfolgreichen Etablierung der Griechen im Handelswesen die Rede (vgl. [3], S.20). Auch zeichnet man – in Abgrenzung zum offiziellen Schulbuch für die 6. Klassen – ein weitgehend positives Bild des Erziehungs- und Bildungssektors. Zwar betont man auch hier, dass die Entwicklung klassischer byzantinischer Erziehung durch die Etablierung der neuen Herrschaft zu einem Ende gebracht wurde, weist aber auf die Installation neuer griechischer Schulen hin¹⁵⁰ (vgl. [3], S.22). Diese Erziehungsinstitutionen seien, so das Fazit, auch für den nachfolgenden Unabhängigkeitskampf von großer Bedeutung gewesen (vgl. [3], S.22).

¹⁴⁸ Betont werden in diesem Zusammenhang nicht nur das Privileg, eigene Vertreter (πρόκριτοι) wählen zu dürfen (vgl. [3], S.18), sondern auch die Möglichkeit, Traditionen und Religion beizubehalten (vgl. [3], S.18f). Gestützt wird diese Darstellung auch durch eine europäische Quelle, die aus dem Jahr 1628 datiert (vgl. [3], S.19).

¹⁴⁹ Das Lehrbuch spricht davon, dass es immer wieder zu erzwungenen Übertritten zum Islam gekommen sei (vgl. [3], S.36). Einen Glaubenswechsel zog man laut Lehrwerk aber auch dann vor, wenn der eigene männliche Nachwuchs Gefahr lief, der Knabenlese zum Opfer zu fallen (vgl. [3], S.36).

¹⁵⁰ Explizit genannt wird die bereits 1454 in Istanbul installierte Patriarchatsschule (Πατριαρχική Σχολή) (vgl. [3], S.22). Im Zuge des 16. Jahrhunderts seien in den wichtigsten griechischen Zentren aber weitere Schulen der Primar- und der Sekundarstufe entstanden (vgl. [3], S.22).

Abwechslung boten den griechischen Untertanen vor allem religiöse und profane Feste und die bei diesen Gelegenheiten gepflegten Traditionen (vgl. [3], S.24f). Ein reger Austausch mit dem Westen und die Gründung griechischer Diasporagemeinschaften in Europa¹⁵¹ habe zur intellektuellen und künstlerischen Blüte geführt, wenngleich das einfache Volk seinen Gefühlen auch weiterhin in (schlichten) Volksliedern Ausdruck verlieh (vgl. [3], S.26). Das Lehrbuch betrachtet diese Lieder aufgrund der mit ihnen bearbeiteten Thematiken (z. B. Fremdheit, Sklaverei und Lebensweise der Kleften) als Möglichkeit, dem in der Bevölkerung schlummernden Wunsch nach Freiheit Ausdruck zu verleihen:

„Το δημοτικό τραγούδι συνδέεται με την καθημερινή ζωή των ραγιάδων και την ελπίδα τους για λευτεριά.“ ([3], S.26)

Das Volkslied ist (eng) mit dem Alltagsleben der *re‘āyās* und ihrer Hoffnung auf Freiheit verbunden.

Bereits auf Seite 30 des Schulbuchs widmet man sich dem Niedergang des Osmanischen Reiches, den die AutorInnen mit ökonomischen und sozialen Problemen, internen Missständen und seiner großen territorialen Ausbreitung begründen (vgl. [3], S.30). Auf diesen Abschnitt folgt die Auseinandersetzung mit ersten Widerstandsbewegungen: Der Leser erfährt von zahlreichen griechischen Revolten gegen die osmanische Obrigkeit, zu denen es vor allem dann gekommen sei, wenn sich das Reich im Kampf gegen äußere Feinde befunden habe (vgl. [3], S.32). Wie im offiziellen Schulbuch für die 6. Klassen der Primarstufe, bezieht man sich auf Kleften, Armatoli und die relativ autonomen Regionen Souli, Mani und Sfakia als Vorläufer der späteren Unabhängigkeitsbewegung. Unterschiede zwischen den Lehrwerken bestehen jedoch hinsichtlich der sprachlichen Ausgestaltung dieser Schilderungen: Während das offizielle Schulbuch auf Emotionalität setzt, wählt das AutorInnenteam um Maria Repoussi einen weitgehend sachlichen Ton. Dieser Tendenz stehen jedoch die Wiedergabe eines Briefs der BewohnerInnen Soulis an ‘Alī Paša (vgl. [3], S.33), der hinsichtlich seines Ursprungs unkommentiert bleibt, und die Bebilderung mit einem romantisch-patriotischen Gemälde (vgl. [3], S.33) gegenüber. Bemerkenswert ist aber auch folgende Feststellung, die das griechisch-osmanische Verhältnis als spannungsreich und von Kämpfen geprägt beschreibt:

¹⁵¹ Das Schulbuch widmet diesen Gemeinschaften einen ganzen Abschnitt, da sie den Unabhängigkeitskampf auf intellektueller Ebene vorbereitet hätten (vgl. [3], S.28).

„Κατά τη διάρκεια της οθωμανικής κυριαρχίας, πολλές είναι οι μορφές αντίστασης ενάντια στους Οθωμανούς κατακτητές. Οι Ρωμιοί αντιστέκονται στους Οθωμανούς Τούρκους διατηρώντας τις μνήμες, τη γλώσσα και τη θρησκεία τους.“ ([3], S.32)

Während der Zeit osmanischer Herrschaft existierte eine Vielzahl von Formen des Widerstandes gegen die osmanischen Eroberer. Die vormaligen Untertanen des oströmischen Reichs¹⁵² widersetzten sich den osmanischen Türken, indem sie ihre Erinnerungen, ihre Sprache und ihre Religion bewahrten.

Es sind aber nicht nur die Griechen, die unter der osmanischen Obrigkeit zu leiden haben: Auch die Balkanvölker, die Armenier und sogar die Türken selbst wären mit der Härte des Systems konfrontiert gewesen (vgl. [3], S.34):

„Γιατί δεν είναι μόνο οι Έλληνες που ζουν στη σκλαβιά. Βούλγαροι, Σέρβοι, Αρμένιοι, Αρβανίτες ακόμη και Τούρκοι ζουν κάτω από το **δεσποτικό**, απολυταρχικό καθεστώς του οθωμανικού κράτους.“ ([3], S.34)

Denn nicht nur die Griechen lebten in Sklaverei. Bulgaren, Serben, Armenier, Albaner und sogar Türken lebten unter dem despotischen, autoritären Regime des Osmanischen Reichs.

Interessant ist dieser Ausschnitt nicht zuletzt deshalb, da hier – wie auch im offiziellen Schulbuch – mit dem negativ konnotierten Begriff der Sklaverei operiert wird, um das Verhältnis zwischen (griechischen) Untertanen und osmanischer Obrigkeit zu charakterisieren. Angesichts der zu Beginn des Lehrwerks dargelegten Privilegien der griechischen Gemeinschaft mag die Wahl dieses Begriffs erstaunen, selbst wenn man damit den schwierigen Lebensbedingungen der einfachen ländlichen Bevölkerung Rechnung zu tragen versucht. Die Notwendigkeit, eine so harte Bewertung zu treffen, wird aber erst vor dem Hintergrund des folgenden Lektionstextes erklärbar. Hier widmet man sich Werk und Leben des griechischen Revolutionärs und Literaten Rigas Fereos, der mit seinem Schaffen die von den Osmanen unterdrückten Völker zum Freiheitskampf inspiriert habe (vgl. [3], S.34). Und ebendieser greift in einer seiner Hymnen den Begriff der Sklaverei als Bild für die Situation der Griechen im Osmanischen Reich auf:

¹⁵² Der im griechischen Originaltext verwendete Begriff „Ρωμιοί“ (Römer) dient zur Bezeichnung der Byzantiner, die sich selbst als Nachfolger des Römer verstanden. Die AutorInnen verwehren sich damit explizit einer Gleichsetzung der heutigen Griechen mit den zu dieser Zeit im Osmanischen Reich lebenden Nachfahren der Byzantiner. Im Türkei-türkischen ist diese Unterscheidung, die in der Existenz verschiedener Begriffe zur Bezeichnung der im griechischen Nationalstaat lebenden GriechInnen (Yunan) und der GriechInnen Kleinasiens (Rum) manifest wird, bis heute erhalten geblieben.

„Καλύτερα μιας ώρας [...] ελεύθερη ζωή παρά σαράντα χρόνια σκλαβιά και φυλακή.“
(Vers aus Fereos Hymne "Thourio" [Schlachtenlied] (1797) zit. nach [3], S.34)

Eine Stunde freien Lebens ist besser, als vierzig Jahre in Sklaverei und Gefängnis zu verbringen.

Dieses Zitat belegt, dass auch das neue Lehrwerk für die 6. Klassen der Primarstufe nicht frei von unverhältnismäßig negativen und romantisch verklärten Bezugnahmen auf das Osmanische ist. Auch kommt das Schulbuch nicht ohne Formen personenzentrierter Geschichtsschreibung aus, wie der Rigas Fereos gewidmete Abschnitt unter Beweis stellt.

Das dritte Hauptkapitel, das sich der griechischen Revolution annimmt, beginnt mit einem Überblick über die "neugriechische Aufklärung" (Νεοελληνικός Διαφωτισμός) (vgl. [3], S.38f) und einer schematischen Darstellung der Ziele der Filiki Eteria (vgl. [3], S.40f), die als Vorhut des eigentlichen Unabhängigkeitskampfes begriffen wird. Dass die Osmanen den Ausbruch der Revolte bereits erahnten, kommt in einem °Ālī Paša zugeschriebenen Zitat zum Ausdruck, auf dessen Ursprungsquelle die AutorInnen aber nicht eingehen:

„Εσείς οι Έλληνες, μπρε, κάτι μεγάλο έχετε στο κεφάλι σας. Δεν βαφτίζετε πια τα παιδιά σας Γιάννη, Πέτρο, Κώστα, παρά Λεωνίδα, Θεμιστοκλή, Αριστείδη! Σίγουρα κάτι μαγειρεύετε.“ ([3], S.39)

«Ihr Griechen habt doch etwas Großes in euren Köpfen. Ihr tauft eure Kinder nicht mehr Jiannis, Petros oder Kostas, sondern Leonidas, Themistoklis und Aristidis! Sicher braut sich da etwas zusammen.»

Der Ausbruch des griechischen Aufstands trifft die osmanische Obrigkeit trotz aller Vorzeichen plötzlich: Der Vielzahl an Fronten, die sich durch verschiedene Brandherde öffnen, können die Osmanen nur unter großen Schwierigkeiten begegnen (vgl. [3], S.42). Im Zentrum der Schilderung des griechischen Unabhängigkeitskampfes steht hier aber nicht das emotionale Moment, sondern vielmehr die chronologische Darstellung militärischer Erfolge und Rückschläge. In Kontrast zum offiziellen Schulbuch widmet das neue Lehrwerk für die 6. Klassen selbst verlustreichen Schlachten nur eine Randnotiz: So wird auch die Niederschlagung des Aufstandes auf Chios ohne Fokus auf die Opferdimension thematisiert (vgl. [3], S.44). Bebildert wird das Ereignis aber auch hier mit dem bekannten Gemälde des französischen Künstlers Eugène Delacroix (vgl. [3], S.45). Belagerung und Fall Mesolongis finden zwar Erwähnung, werden im Schulbuch des AutorInnentteams um

Maria Repoussi aber weitaus kürzer und emotionsloser geschildert als im offiziellen Lehrwerk (vgl. [3], S.46).

Die folgenden Abschnitte, die sich der weiteren Entwicklung des Unabhängigkeitskampfes, der philhellenischen Bewegung in Europa und dem Ausgang der Revolution widmen, kommen weitgehend ohne Bezugnahmen auf das Osmanische aus. Fällt die Rede doch auf osmanische Handlungsträger, so geschieht dies vorwiegend in unpersönlicher Form, durch Verweis auf die „Υψηλή Πύλη“ (Hohe Pforte). Nach Thematisierung der Entstehung eines unabhängigen griechischen Staates bleibt die Auseinandersetzung mit dem bilateralen Verhältnis weitgehend versöhnlichen Tönen verpflichtet. So spricht man etwa davon, dass die durch den Krieg erschwerten Lebensbedingungen Christen und Muslime gleichermaßen hart trafen (vgl. [3], S.58).

Eine letzte Auseinandersetzung mit dem Osmanischen Reich findet im 14. Abschnitt des dritten Hauptkapitels statt, in dem man sich der "ethnischen Frage" (εθνικό ζήτημα) widmet (vgl. [3], S.71). Doch auch hier verzichtet man auf eine emotionale Darstellung zugunsten sachlicher Töne.

Zwar setzt sich das neue Schulbuch in vielerlei Hinsicht vom offiziell verwendeten Lehrwerk der 6. Klassen ab, dennoch trifft der Leser auf stereotype Bilder des Osmanischen Reiches. Die Zahl direkter, eindeutig negativer Bezugnahmen fällt für dieses Schulgeschichtsbuch sogar höher aus, als angesichts seiner Vorgeschichte erwartet. Zwar verzichtet das Lehrwerk auf die Thematisierung historischer Mythen, doch zeichnet es ein stereotypes Bild des Osmanischen Reichs, da es die unpersönliche und versatzstückhafte Darstellung osmanischer Geschichte anderer Lehrwerke nur unzureichend überwindet. Kokkinos und Gatsotis Fazit, es bestünden keine signifikanten Unterschiede¹⁵³ zwischen dem alten und neuen Schulgeschichtsbuch für die 6. Klassen der Primarstufe (vgl. KOKKINOS/GATSOTIS 2008, S.544), ist daher beizupflichten.

4.4.1.4 Das Osmanische Reich in griechischen Schulgeschichtsbüchern der Primarstufe – ein Zwischenfazit

Betrachtet man die Ergebnisse der vorgenommenen Analyse, so bestätigt sich jenes Bild, das die bislang vorliegende Studien vom griechischen Schulbuchsektor zeichnen: Die

¹⁵³ Das Ergebnis der von ihnen durchgeführten Inhaltsanalyse weist aber darauf hin, dass das neue Schulgeschichtsbuch weniger ethnozentristisch ausgerichtet ist als das offizielle Lehrwerk für die 6. Klasse der Primarstufe (vgl. KOKKINOS/GATSOTIS 2008, S.544).

offiziellen Lehrwerke der Primarstufe sind so konzipiert, dass sie emotionale Bindungen an den griechischen Nationalstaat forcieren, indem sie das Legendenhafte und Heroische in den Fokus stellen. Das bipolare Prinzip – in Form der Gegenüberstellung von Hell und Dunkel, Gut und Böse, Griechischem und Osmanischem – bildet einen roten Faden, der sich auch in der visuellen Gestaltung der Lehrwerke fortsetzt.

Der Osmane aber bleibt trotz häufiger Bezugnahme ein gesichtsloses, unbekanntes Wesen. Negative Charakteristika werden vornehmlich an Würdenträgern (v. a. Sultanen und Paschas) festgemacht, die das – laut Schulbüchern – fehlgeleitete und höchst korrupte osmanische System repräsentieren. Eine umfassende Darstellung osmanischer Geschichte und ihrer Implikationen für die Entstehung eines unabhängigen griechischen Nationalstaates sucht man in allen Schulbüchern der Primarstufe vergeblich. Auch das neue Lehrwerk des AutorInnenteams um Maria Repoussi bricht nicht mit der Tradition, einzelne historische Momente (z. B. den Fall von Mesolongi und den Aufstand auf Chios), die für die griechische Entwicklung als zentral begriffen werden, herauszustellen, dabei aber auf ihre Einbettung in den größeren Kontext der osmanischen Geschichte zu verzichten.

Schilderungen des Alltagslebens im Osmanischen Reich dienen häufig nur dazu, das Ausmaß griechischer Benachteiligung und Unterdrückung zu illustrieren. Dabei erfahren auch die zuvor thematisierten Privilegien Relativierung, wodurch der Eindruck entsteht, sie seien Teil eines Plans, der eine noch stärkere Benachteiligung der Griechen zum Ziel habe. Als größte Belastung nennen alle Lehrwerke Knabenlese und erzwungene Islamisierung. Inwiefern diese Darstellung wissenschaftlichen Erkenntnissen entspricht, wird im Folgenden (siehe Kap. 4.4.4.2 und Kap. 4.4.4.3) noch zu klären sein.

Größtes Manko der offiziell in Verwendung stehenden Lehrwerke ist jedoch die ungleiche Bewertung osmanischer und griechischer Opfer im Kontext militärischer Auseinandersetzungen: Von osmanisch-türkischer Seite getötete Zivilisten werden als Heroen betrauert, während man jene zivilen Opfer, die der griechische Unabhängigkeitskampf auf Seiten der Osmanen fordert, weder beklagt noch verurteilt. Einzig das neue Lehrwerk für die 6. Klassen schlägt in diesem Zusammenhang versöhnliche Töne an, indem es auf die durch Kriege verursachten Leiden der gesamten Zivilbevölkerung Bezug nimmt. Hiermit sei aber nicht auf die Auslöschung negativer Erfahrungen, die das interkulturelle Zusammenleben mit sich bringt, gepocht, sondern eine gleichberechtigte Thematisierung aller

Opfer – unabhängig ihrer Religion und Ethnie – eingefordert. Eine solche Darstellung könnte und würde für sich selbst sprechen.

4.4.2 Das Osmanische Reich in Schulbüchern der Sekundarstufe I

4.4.2.1 Mittelalterliche und moderne Geschichte für die 2. Klasse des Gymnasiums

Das Geschichtslehrwerk für die 2. Klasse des Gymnasiums setzt sich in sieben Kapiteln¹⁵⁴ mit Aufstieg und Fall des Byzantinischen Reichs auseinander, wobei der Einnahme Konstantinopels durch die Osmanen nur vier der insgesamt 150 Seiten gewidmet werden. Rechnet man noch jenen Abschnitt ein, der sich des "Griechentums unter osmanischer Herrschaft" annimmt und dabei einige Aspekte des griechischen Unabhängigkeitskampfes (der im Rahmen des Geschichtsunterrichts der 3. Klassen thematisiert wird) vorwegnimmt, so entfallen insgesamt 11 Seiten auf die Befassung mit der Zeit des Osmanischen Reichs. Hinsichtlich direkter Bezugnahmen auf das Osmanische ergibt sich dabei folgendes Bild: 57,9% aller ausgezählten Einheiten entfallen auf neutrale, 33,4% auf eindeutig negative und nur 8,7% auf positive Bezüge. Die Charakterisierung des Osmanischen erfolgt dabei vorwiegend auf Handlungsebene (86%), Beschreibungs- und Attributsebene spielen mit 14% und 0% eine geringe bzw. gar keine Rolle.

Der Schilderung der Einnahme Konstantinopels durch die Osmanen gehen eine Auseinandersetzung mit der "ersten Eroberung" (πρώτη άλωση της Πόλης) ([4], S.59) der Reichshauptstadt durch die katholischen Kreuzfahrer (1204) und der darauf folgenden Epoche der "Lateinerherrschaft" (Λατινοκρατία) ([4], S.62) voran. Dem Leser bringt man zur Kenntnis, dass diese Entwicklungen und die innere Schwächung der Byzantiner durch Bürgerkriege und Aufstände in Folge hoher Besteuerung und allgemeiner Unzufriedenheit zur territorialen Einschränkung und Schwächung des Reichs führten, die die Osmanen schließlich zu nutzen verstanden (vgl. [4], S.65). Die Institution des Gazitums findet in diesem Zusammenhang ebenso Erwähnung wie der Ursprung der osmanischen Türken (vgl. [4], S.65). Doch auch die Praxis der Knabenlese bleibt nicht unthematisiert:

¹⁵⁴ Die sieben Kapitel tragen die Titel „Οι πρώτοι αιώνες του Βυζάντινου“ (Die ersten Jahrhunderte von Byzanz), „Λάοι στον περιγυρο του Βυζάντινου κράτος“ (Völker in der Umgebung des Byzantinischen Reiches), „Περίοδος της μεγάλης ακμής του Βυζάντινου (717-1025)“ (Die Phase des großen Wohlstands des Byzantinischen Reiches), „Περίοδος της κρίσης του Βυζάντινου (1025-1453)“ (Die krisenbehaftete Phase des Byzantinischen Reiches), „Ο πολιτισμός του Βυζάντινου“ (Kultur im Byzantinischen Reich), „Η μεσαιωνική Ευρώπη“ (Das mittelalterliche Europa), „Η Ευρώπη στους νεότερους χρόνους“ (Europa in der Neuzeit).

Bemerkenswert sind jedoch der im Vergleich zu den Schulbüchern der Primarstufe sachlich-nüchterne Grundton und die Wiedergabe einer osmanischen Quelle, die sich der Etablierung der Knabenlese unter Sultan Murād I. aus Sicht der Eroberer annimmt. Dieser Auszug aus der altosmanischen Chronik des [°]Āṣiḡpaṣazāde (m. nach 1494) liest sich im griechischen Schulgeschichtsbuch wie folgt:

„Όταν με μεγαλοπρέπεια ο κυρίαρχος [ο σουλτάνος Μουράτ] κάθισε στο θρόνο στην Αδριανούπολη, έστειλε το λαλά Σαχίν να κάνει επιδρομές στην περιοχή της Ζαγοράς και στη Φιλιπούλη [...]. Συγκεντρώθηκαν πολλά αγόρια και τα οδήγησαν στον κυρίαρχο. Ο Χαλίλ είπε «Ας τα δώσουμε αυτά σε Τούρκους να μάθουν τουρκικά. Ας τους κάνουμε κι αυτούς στρατιώτες». Έτσι κι έγινε. Μέρα με τη μέρα μεγάλωνε ο αριθμός τους. Υπηρετούσαν τους Τούρκους αρκετά χρόνια, ώσοπου να γίνουν τέλειοι μουσουλμάνοι. Κατόπιν τους οδηγούσαν στο παλάτι και τους φορούσαν άσπρα σκουφιά. Ενώ το όνομά τους από παλιά ήταν «στρατός», τους ονομάσαν «νέος στρατός». Έτσι τότε έγιναν οι γενίτσαροι.“ (Chronik des *Āṣiḡpaṣazāde* Kap. 57, griechische Übersetzung E. A. Zachariadou, zit. nach [4], S.65)¹⁵⁵

Als sich der Herrscher [Sultan Murād] mit Majestät auf den Thron von Adrianopel gesetzt hatte, entsandte er Lala Sahin auf Streifzug durch die Gegend von Zagoras und nach Filippouli [...].

Sie holten viele Jungen zusammen und führten sie vor den Herrscher. Chalil sagte: „Lasst sie uns zu Türken geben, auf dass sie Türkisch lernen. Lasst sie uns auch zu Kämpfern machen“. Und so geschah es. Von Tag zu Tag vergrößerte sich ihre Zahl. Sie dienten den Türken viele Jahre bis sie zu vollkommenen Muslimen geworden waren. Dann brachten sie sie an den Hof und setzten ihnen weiße Kappen auf. War ihr Name zuvor „Kämpfer“ gewesen, nannte man sie jetzt „neue Kämpfer“. So entstanden die Janitscharen.

Ein weiterer Ausschnitt aus der Chronik des [°]Āṣiḡpaṣazāde, die als Zusatzquelle in den Lektionstext eingebunden wird, setzt sich mit den Beweggründen der EinwohnerInnen Brusas zur Übergabe ihrer Stadt an die osmanischen Belagerer auseinander (vgl. [4], S.65). Der hier zu Wort kommende Byzantiner zeichnet in einem Zwiegespräch mit Sultan Orḡān ein weitgehend positives Bild der osmanischen Eroberer und zieht sie den eigenen Würdenträgern, die sich vor allem durch Unfähigkeit auszeichneten, (zumindest implizit) vor:

¹⁵⁵ Der im Lehrwerk wiedergegebene Text stimmt mit der Originalquelle überein. Allerdings handelt es sich (lt. Textedition von GIESE (1929)) nicht um Kap. 57 sondern Kap. 46 der Chronik des [°]Āṣiḡpaṣazāde.

„Άλλος λόγος είναι ότι ο άρχοντας μας συγκέντρωσε πολλά πράγματα. Αλλά δεν ωφελούσε. Γιατί δεν βρισκόταν κανείς που να μπορεί να δώσει χρήματα. [...] Όταν είχαμε ανάγκη, δεν ερχόταν κανένας αγοραστής. Το κάστρο έγινε για μας φυλακή. [...]”¹⁵⁶

Ένας άλλος λόγος είναι ότι από τον κόσμο δεν λείπουν οι αλλαγές. Και τώρα γίνεται μια αλλαγή για μας.“ (Chronik des ʿĀšīqpašazāde Kap. 57, griechische Übersetzung E. A. Zachariadou, zit. nach [4], S.65)

Ein anderer Grund ist darin zu sehen, dass unser Archont viele Dinge raffte. Doch er profitierte nicht davon. Denn nun gab es niemanden mehr, der dafür Geld geben konnte. [...] Als wir in Not waren, kam kein Käufer. Die Festung wurde für uns zum Gefängnis.

[...]

Wieder ein anderer Grund besteht darin, dass auf Erden die Wechsel nicht fehlen dürfen. Und jetzt kommt es eben zu einem Wechsel für uns.

An wesentlichen Eckdaten osmanischer Geschichte führt der Lektionstext die Belagerung von Kallipoli (1354), die für das serbische Volk entscheidende Schlacht auf dem Kosovo Polje/Amsfeld (1389) und die verheerende Niederlage der Osmanen bei Ankara (1402) an (vgl. [4], S.66). Der Sieg des mongolischen Heeres über die Truppen Sultan Bāyezīds I. (1389-1402) führt auch nach Darstellung dieses Lehrwerks zum verlängerten Überleben des bereits angeschlagenen Byzantinischen Reichs (vgl. [4], S.66). Da aber Versuche einer orthodox-katholischen Einigung scheitern, bleibt der territoriale Rest den [wieder erstarkenden, *Anm. der Verfasserin*] Osmanen schutzlos ausgeliefert (vgl. [4], S.66).

Illustration findet die Expansion des Osmanisches Reichs durch eine Karte, die seine territoriale Ausbreitung bis 1450 veranschaulicht (vgl. [4], S.66). Mit dem Einsatz von Bildern geht das Lehrwerk für die 2. Klassen des Gymnasiums aber insgesamt sparsam um: Auf jene 11 Seiten, die sich der Zeit osmanischer Herrschaft widmen, entfallen – abzüglich kartographischer Darstellungen – nur fünf Abbildungen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang aber auch, dass nur eines dieser Bilder militärische Interaktionen zwischen Griechen und Osmanen aufgreift¹⁵⁷.

¹⁵⁶ Hier ergibt sich eine Abweichung zur Originalquelle, die KREUTEL (1959, S.54) wie folgt übersetzt: „Unser Tekür hat große Reichtümer angehäuft, aber sie haben ihm nichts genützt [...] Und als wir es dann brauchten, da hat sich niemand gefunden, der uns etwas verkauft hätte. So wurde die Burg für uns zum Kerker.“ Der zweite Teil des Zitats ist jedoch richtig übersetzt. Laut Textedition von GIESE (1929) handelt es sich um Kap. 23 der Chronik des ʿĀšīqpašazāde.

¹⁵⁷ Bei diesem Bild handelt es sich um ein 1876 entstandenes, romantisches Gemälde des weitgehend unbedeutend gebliebenen französischen Künstlers Benjamin Constant (1845-1902), das den Einzug des osmanischen Sultans in das noch brennende Konstantinopel zeigt. Hinter dem Tor, das der Siegeszug passiert, sind leblose, blutverschmierte Körper zu sehen (siehe [4], S.68).

Der Abschnitt, der sich der Einnahme Konstantinopels 1453 widmet, ist nicht nur kurz (2 Seiten), sondern auch weitgehend sachlich gehalten. Zwar betont man auch hier die Bereitschaft seiner EinwohnerInnen zur heroischen Verteidigung¹⁵⁸, doch bleibt man insgesamt einer nüchternen Darstellungsform verbunden: Die Orientierung an historischen Eckdaten bei zeitgleicher Aussparung zusätzlicher Kommentare wirkt einer emotionalen Aufladung entgegen. Einzig jene Passage, die sich der Folgen der Eroberung annimmt, weicht von dieser Tendenz ab:

„Η Αλωση τραυμάτισε αρχικά την περηφάνεια των Ελλήνων που θρήνησαν τη μεγάλη συμφορά σε όλους τους τόνους. Ωστόσο, σύντομα άρχισε να διαμορφώνεται η ελπίδα της Ανάστασης του Γένους.“ ([4], S.67)

Die Einnahme Konstantinopels verwundete anfangs den Stolz der Griechen, die das große Unheil in all seinen Facetten beklagten. Bald danach begann jedoch sich die Hoffnung auf eine Auferstehung des [griechischen bzw. byzantinischen, *Einf. der Verfasserin*] Geschlechts herauszubilden.

Abschluss findet dieser Abschnitt durch eine Darstellung des byzantinischen Erbes und der Thematisierung der Sonderstellung Moskaus als "drittem Rom" (vgl. [4], S.67). Die folgenden Kapitel, die sich Aspekten des Alltagslebens im Byzantinischen Reich und historischer Entwicklungen im mittelalterlichen Europa annehmen, kommen ganz ohne Bezugnahmen auf das Osmanische aus.

Im letzten Abschnitt des letzten Hauptkapitels setzt man sich mit dem "Griechentum unter venezianischer und osmanischer Herrschaft" ([4], S.133) auseinander, wobei aber nur eine von insgesamt sieben Seiten auf die Befassung mit venezianischen Hegemonien entfällt. Die Folgen osmanischer Vorherrschaft, die wesentlich ausführlicher dargestellt und diskutiert werden, fassen die Autoren bereits zu Beginn des Abschnitts in Form eines Infokästchens zusammen:

1. „Βαριά φορολογία: κεφαλικός (*gizye*) και έγγειος φόρος (φόρος για τη χρήση της γης) ή χαράτσι (*haraç*).
2. Διοικητικές αυθαιρεσίες
3. Παιδομάζωμα, εξισλαμισμοί, υποχρεωτική ναυτολόγηση παράλιων πληθυσμών
4. Ληστεία και πειρατεία

¹⁵⁸ So heißt es: „Οι Βυζαντινοί, αβοήθητοι από τα χριστιανικά κράτη, αγωνίστηκαν ηρωικά, αλλά ο αγώνας ήταν άνισος.“ [Die Byzantiner kämpften, ohne jede Hilfe von (anderen) christlichen Herrschern, heldenhaft, doch der Kampf war ungleich].

5. Δημογραφική φθορά“ ([4], S.133)
1. Hohe Besteuerung: Kopfsteuer (ğizye) und Grundsteuer (Steuern für die Nutzung des Bodens) oder harac
 2. Administrative Willkür
 3. Knabenlese, Islamisierung, obligatorische Anheuerung der Küstenbewohner
 4. Raubzüge und Piraterie
 5. Demografischer Rückgang

Diesem durchwegs negativen Fazit stehen jedoch Schilderungen individueller, ökonomischer und religiöser Freiheiten¹⁵⁹ gegenüber, die Anhängern der Buchreligionen im Osmanischen Reich gewährt wurden (vgl. [4], S.133). Diese Vorrechte finden aber – unter Berufung auf ihre faktische Einschränkung im Rahmen der osmanischen Verwaltungspraxis – Relativierung¹⁶⁰, sodass die Autoren feststellen:

„Στην πράξη όμως τα δικαιώματα αυτά κατά κανόνα αναιρούνταν.“ ([4], S.133)

In der Praxis wurden diese Rechte aber gesetzwidrig aufgehoben.

Das Griechentum (Ελληνισμός) habe jedoch nicht nur über die Kraft verfügt, diese widrigen Umstände zu überstehen, sondern auch Bedingungen geschaffen, die seine "Wiederauferstehung" (αναγέννηση) ermöglichten (vgl. [4], S.134). Das Widerstandsmotiv, von dem bereits in der Analyse der Schulgeschichtsbücher der Primarstufe die Rede war, tritt damit auch im Lehrwerk für die 2. Klassen des Gymnasiums zutage. Gestützt wird diese Perspektive u. a. durch die Bereitstellung eines Zusatztextes, der sich der Rebellion der griechischen Bevölkerung Naoussas 1705 unter Zisis Karadimos gegen die [erste, *Anm. der Verfasserin*] Durchführung der Knabenlese annimmt (vgl. [4], S.134). Illustriert wird die so thematisierte osmanische Praxis der *devşirme* durch eine Miniatur, die ein Janitscharenkorps in typischen Uniformen zeigt (vgl. [4], S.134).

¹⁵⁹ Diese Freiheiten umfassten laut Schulbuch auch die Möglichkeit zur Wahl von Vertretern, sogenannter Archonten (vgl. [4], S.135). Auch die Steuerbelastung der einzelnen christlichen Untertanen konnte – mit Ausnahme der Kopfsteuer und des *‘ošür* – innergemeinschaftlich veranschlagt werden (vgl. [4], S.135).

¹⁶⁰ Eine Ausnahme bilden die dem orthodoxen Patriarchen verliehenen Privilegien, die ihm laut Lehrwerk nicht nur religiöse sondern auch zivile Rechtsprechung über die christlichen Untertanen sicherten. Dass der Patriarch somit auch einen Beitrag zur zivilen Verwaltung aller Christen leistete, benennt das Schulbuch als eigentliches Interesse des osmanischen Staates hinter der Gewährung dieses Privilegs (vgl. [4], S.134f). Dass Sultan Mehmed II. den orthodoxen Würdenträger hoch schätzte, illustriert das Lehrwerk unter Bereitstellung eines Zusatztextes, der von einer beinahe freundschaftlichen Zusammenkunft der beiden zu berichten weiß (vgl. [4], S.135).

Als Gruppen, die wesentlichen Einfluss auf die griechische Bevölkerung nahmen, benennt das Lehrwerk Fanarioten und Kleften. Während erste aufgrund ihrer Bildung und Sprachkenntnisse sogar höchste osmanische Ränge bekleideten (vgl. [4], S.135), hätten zweite das repressive System direkt bekämpft und den bewaffneten Widerstand repräsentiert (vgl. [4], S.136). Auch dieses Schulgeschichtsbuch stellt den Text eines Volkslieds, das den Kampf der Kleften heroisch verklärt und in den Kontext der Unabhängigkeitsbewegung rückt, in Form eines Zusatztexts bereit. Hier heißt es unter anderem:

„[...] και στην κορφή της Λιάκουρας να κάνω το σταυρό μου,
να τρώγω τούρκικα κορμιά, σκλάβο να μη με λένε.“ ([4], S.135)

[...] und auf dass ich mich am Gipfel des Liakoura¹⁶¹ bekreuzige
und türkische Körper fresse, damit mich keiner Sklave nennt.

Neben der Schilderung des heldenhaften Daseins der Kleften steht ein Ausschnitt aus dem Werk des Franzosen Felix Bozour, der das Osmanische Reich aus ökonomischem Interesse im 18. Jahrhundert bereist hatte. In seiner Schilderung Ampelakias¹⁶² führt er Tatendrang und Geschäftigkeit der hier ansässigen griechischen Bevölkerung auf die Wiedererstehung altgriechischer Ideale und Werte zurück (vgl. [4], S.136). Insgesamt schildert das Lehrbuch die Griechen als ökonomisch orientierte Gruppe, die es verstand, für das Osmanische Reich nützliche Handelsbeziehungen aufzubauen und sich den wandelnden Bedingungen des Marktes anzupassen (vgl. [4], S.137). Dennoch wäre der Großteil der griechischen Bevölkerung einer landwirtschaftlichen Tätigkeit nachgegangen (vgl. [4], S.137).

Wie bereits in den Schulbüchern für die Primarstufe der Fall, greift man auch hier das Thema des Erziehungs- und Ausbildungswesens im Osmanischen Reich auf (vgl. [4], S.137f). Das Lehrwerk kommt dabei ganz ohne Bezugnahme auf den Mythos der "geheimen Schule" aus. Man merkt jedoch an, dass die schwierigen Lebensbedingungen der Griechen in den ersten Jahre nach Einnahme Konstantinopels nur wenig Raum für kulturelle Entwicklung gelassen hätten (vgl. [4], S.137). Danach sei aber ein gegenläufiger Prozess in Gang gekommen, der schließlich in der Herausbildung des religiösen Humanismus (θηρησκευτικός ουμανισμός) als Bildungsparadigma gipfelte (vgl. [4], S.137f). Den Literaten Rigas Fereos, von dem bereits in den Lehrwerken der Primarstufe die Rede

¹⁶¹ Der Liakoura bildet den höchsten Gipfel des Mount Parnassus in der Nähe Delphis. Hier waren laut griechischer Mythologie die Musen beheimatet.

¹⁶² Ampelakia ist eine Gemeinde der griechischen Präfektur Larissa (Thessalien).

war, behandelt man zunächst unter dem Aspekt seines Status als modernem Gelehrten. Durch die Wiedergabe eines Ausschnitts aus seinem "Schlachtenlied" (siehe [4], S.138) ordnet man ihn jedoch zeitgleich in den Kontext des griechischen Unabhängigkeitskampfes ein. Kunst und Kultur werden in diesem Sinne sogar als "Schutzschilder" des griechischen Volkes gegen das osmanische System verstanden, wie folgender Ausschnitt verdeutlicht:

„Η λαϊκή τέχνη, τα δημοτικά τραγούδια, τα ήθη και τα έθιμα [...] βοήθησαν τους Έλληνες να αντισταθούν στον κίνδυνο της αφομοίωσης και να διαφυλάξουν την ελληνικότητά τους.“ ([4], S.138)

Volkskunst, Volkslieder, Sitten und Traditionen [...] halfen den Griechen, den Gefahren der Assimilation zu entgehen und ihre griechische Identität zu bewahren.

Aus dieser Darstellung geht hervor, dass die äußere und innere Anpassung an die osmanisch-türkische Mehrheitsgesellschaft als größte Gefahr für das Griechentum begriffen wird. Über das Osmanische und seine Eigenschaften erfährt der Leser aber auch in diesem Lehrwerk wenig. Mit Ausnahme Sultan Mehmed II. finden keine osmanischen Würdenträger namentlich Erwähnung. Auch eine Einbettung der dargelegten historischen Ereignisse in den größeren Kontext osmanischer Geschichte sucht man vergebens.

Zwar unternehmen die Lehrbuchautoren den Versuch einer sachlichen Darstellung historischer Ereignisse, doch bedienen sie sich der für den griechischen Geschichtsdiskurs typischen Narrative (Kontinuität und kulturelle Überlegenheit). Der Charakterisierung des Osmanischen Reichs als unpersönlichem, autoritären Staatsapparat steht zugleich eine stark personenzentrierte Auseinandersetzung mit der griechischen Gemeinschaft gegenüber. Die Zusatztexte des Lehrwerks entstammen vorwiegend Sekundärquellen – doch geht dies aus den beigefügten Belegen deutlich hervor.

4.4.2.2 Moderne und zeitgenössische Geschichte für die 3. Klassen des Gymnasiums

Das Schulgeschichtsbuch für die 3. Klasse des Gymnasiums schildert in drei Abschnitten¹⁶³ und vierzehn Kapiteln den Weg der griechischen Gemeinschaft durch das 19. und 20.

¹⁶³ Diese Abschnitte tragen die Titel „Ο κόσμος από τις παραμονές της γαλλικής επανάστασης έως τα τέλη του 19^{ου} αιώνα“ (Die Welt ab der Französischen Revolution bis zum Ende des 19. Jahrhunderts), „Ο κόσμος από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έως το τέλος του Β' Παγκόσμιου Πολέμου“ (Die Welt ab Beginn des 20. Jahrhunderts bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs), „Ο κόσμος από το τέλος του Β' Παγκόσμιου Πολέμου έως τα τέλη του 20^{ου} αιώνα“ (Die Welt ab Ende des Zweiten Weltkriegs bis zum Ende des 20. Jahrhunderts).

Jahrhundert. Auf die Auseinandersetzung mit der Zeit osmanischer Herrschaft entfällt hier ein ganzes Kapitel im Umfang von 15 Seiten. Bezugnahmen auf das Osmanische lassen sich aber auch in jenen Abschnitten ausmachen, die sich der "Großen Idee", der Balkankriege und des kleinasiatischen Kriegs annehmen. Bei einem Gesamtumfang von 187 Seiten ist der prozentuale Anteil, der auf die Befassung mit dem Osmanischen Reich entfällt, aber relativ gering.

Wie im Schulgeschichtsbuch für die 2. Klassen verzichtet man auf negativ konnotierte Begriffe wie jenen der "Türkenherrschaft". An seine Stelle treten neutrale Termini wie „οθωμανική διοίκηση“ (osmanische Verwaltung) und „Οθωμανική αυτοκρατορία“ (Osmanisches Reich). Zudem sieht das Lehrwerk (weitgehend) von der Beifügung negativer Attribute ab¹⁶⁴. Dennoch dominieren auch hier – neben neutralen Bezugnahmen (44,7% aller ausgezählten Elemente) – negative Repräsentationsformen des Osmanischen (39,5%). Nur 15,8% aller in die Analyse aufgenommenen Bezüge sind eindeutig positiver Natur.

Im Zentrum der Auseinandersetzung mit der Situation des Griechentums im 18. und 19. Jahrhundert steht zunächst der ökonomische Aspekt, wobei Griechen, Juden und Armenier als Träger der wirtschaftlichen Entwicklung des Osmanischen Reichs bezeichnet werden (vgl. [5], S.23). Damit einhergehende soziale Veränderungen und die Verbreitung aufklärerischerer Ideen seien jedoch seitens der orthodoxen Kirche, der man die Vertretung und Führung aller christlichen Untertanen zugesprochen hatte, gebremst worden (vgl. [4], S.23) – eine Feststellung, die eine deutlich kirchenkritischere Haltung zum Ausdruck bringt, als in den bislang analysierten Schulgeschichtsbüchern der Fall. Auch ist dem Lehrwerk eine differenziertere Auseinandersetzung mit ethnischen Begriffen zu konstatieren, wie der folgender Ausschnitt aus einem Zusatztext illustriert:

„Για έναν ολόκληρο αιώνα μετά το 1750, τα ελληνικά ήταν η γλώσσα του εμπορίου στα Βαλκάνια και οι βαλκάνιοι έμποροι, ανεξάρτητα από την εθνική τους προέλευση, μιλούσαν γενικά ελληνικά [...]. «Έλληνας» πρώτα απ' όλα σήμαινε πλανόδιος πωλητής ή έμπορος και μ' αυτή την έννοια ακόμα ένας Εβραίος μπορούσε να είναι «Έλληνας».“ (T. Stoianovich 1979, zit. nach [5], S.23)

Nach 1750 blieb das Griechische für ein ganzes Jahrhundert die Sprache des Handels auf dem Balkan und der Händler des Balkans, die unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft Griechisch sprachen [...]. «Grieche» bedeutete vor allem durch die Lande

¹⁶⁴ Direkte Negativbezüge stehen in 38,5% der Fälle mit der Bewertung osmanischer Handlungspraxen in Verbindung. Beschreibungs- und Attributsebene kommt in diesem Zusammenhang eine mehr als untergeordnete Rolle zu.

ziehender Händler oder Kaufmann und gemäß dieser Bedeutung konnte auch ein Jude ein «Grieche» sein.

Wesentlicher als eine solche ethnische Festschreibung ist die Verbindung des Griechischen mit den Bereichen Bildung¹⁶⁵ und Wirtschaft. Es ist dementsprechend auch das kulturelle Kapital, das den Griechen Einflussnahme auf politische Entscheidungen und Entscheidungsträger¹⁶⁶ sichert. Die Kleften und Armatoli, denen vor allem im Rahmen der Schulgeschichtsbücher der Primarstufe Raum gewidmet wurde, finden nur kurz Erwähnung, wobei der Fokus hier nicht auf dem Widerstandsmotiv, sondern vielmehr auf den Lebensbedingungen der ländlichen Bevölkerung liegt, die zur Herausbildung dieser Gruppen entscheidend beigetragen hätten (vgl. [5], S.24). Illustriert wird dieser Abschnitt aber auch hier mit einem romantischen Gemälde, das einen Kleften in traditioneller Tracht zeigt (vgl. [5], S.24).

Unter dem Titel „Widerstandsbewegungen gegen die osmanische Herrschaft“ [Κινήματα εναντίον της οθωμανικής κυριαρχίας] kommen die AutorInnen des Lehrwerks auch auf die BewohnerInnen Soulis zu sprechen, entkleiden den Kampf der nordgriechischen Region gegen die osmanische Obrigkeit aber vom Heldenhaften, indem sie ihn auf das Faktische reduzieren:

„Τέλος, οι κάτοικοι του Σουλίου, αυτόνομης περιοχής στην Ήπειρο, συγκρούστηκαν με τον Αλή πασά των Ιωαννίνων, αλλά, παρά τον αγώνα που έκαναν, υποχρεώθηκαν το 1803 να εγκαταλείψουν την περιοχή.“ ([5], S.24)

Schließlich gerieten die BewohnerInnen Soulis, einer autonomen Region im Epirus, mit Ali Pascha von Ioannina in Konflikt, doch wurden sie, trotz ihres Kampfes, 1803 dazu gezwungen, die Region zu verlassen.

Statt Mythen und Legenden Raum zu widmen, geht das Schulgeschichtsbuch für die 3. Klassen auf jene Erneuerungsbewegung ein, vor deren Hintergrund der griechische Unabhängigkeitskampf zu verstehen ist: die neugriechische Aufklärung (vgl. [5], S.24f). In diesem Zusammenhang fällt das Wort auch auf Rigas Fereos und Adamantios Korais (vgl. [5],

¹⁶⁵ Das Bildungsmotiv wird in den folgenden Kapiteln mit dem Unabhängigkeitskampf in Verbindung gesetzt (vgl. [4], S.24).

¹⁶⁶ Direkte politische Einflussnahme wird hier vor allem den Fanarioten konstatiert, die aufgrund ihres Bildungsstands höchste osmanische Würden erreichen konnten. Aber auch die sogenannten Proesti (προέστοι), die im Rahmen osmanischer Verwaltung für die Eintreibung des griechischen Steueraufkommens verantwortlich waren, nahmen – über Verbindungen zu hohen Würdenträgern – politischen Einfluss (vgl. [4], S.24).

S.25), die als ihre wichtigsten Vertreter bezeichnet werden. Im Gegensatz zu den bislang analysierten Werken bettet sie das Schulgeschichtsbuch für die 3. Klassen des Gymnasiums aber nicht in den Kontext der Widerstandsbewegung ein, sondern verbindet sie mit dem Aspekt der ideologischen Erneuerung des Griechentums. An der wiedergegebenen Forderung Korais, die Griechen müssten ihre Freiheit durch Selbstveränderung gewinnen (vgl. [5], S.25), wird diese Tendenz schließlich manifest. Das Lehrwerk bettet den griechischen Kampf um Selbstbestimmung und Unabhängigkeit aber auch in den Kontext der Entstehung neuer Betrachtungsformen von Politik und Gesellschaft ein und gelangt dabei zu folgendem Fazit:

„Η επανάσταση στην Ελλάδα 1821 ήταν το πρώτο εθνικό κίνημα του 19^{ου} αιώνα που έμελλε να πετύχει, καταλήγοντας στη δημιουργία ανεξάρτητου κράτος. Υπήρξε, λοιπόν, ένα από τα σημαντικότερα γεγονότα της εποχής της.“ ([5], S.27)

Die Revolution in Griechenland (1821) war die erste ethnische Bewegung des 19. Jahrhunderts, die Erfolg erzielte, indem sie zur Gründung eines unabhängigen Staates führte. Sie zählt damit zu den wichtigsten Ereignissen dieser Epoche.

Es ist demzufolge der Nationalismus, den die AutorInnen des Lehrwerks als wesentliche Triebfeder hinter dem Ausbruch des griechischen Aufstands identifizieren. Das (deutsche) Nationenkonzept, auf das man in diesem Zusammenhang Bezug nimmt, wird von den drei Pfeilern Geschichte, Sprache und Religion getragen (vgl. [5], S.26f).

Vor den Hintergrund dieses Konzepts stellt das Lehrwerk auch die Gründung der Filiki Eteria, die im Verborgenen operieren musste (vgl. [5], S.28). Explizite Bezugnahmen auf das Osmanische – auch positiver und neutraler Natur – bleiben insgesamt die Ausnahme, scheint doch die historische Entwicklung des Griechentums, nicht aber die Kontrastierung des Eigenen mit einem feindlichen Anderen im Fokus zu stehen¹⁶⁷. Abgesehen von einigen wenigen Ausnahmen (z. B. *‘Alī Paša*) tritt der Osmane dem Leser als gesichts-, eigenschafts- und namenloses Wesen gegenüber. Obwohl das Lehrwerk von personenzentrierten Darstellungsformen Abstand zu nehmen scheint, überwiegt die Zahl griechischer Akteure, die namentlich Erwähnung finden, bei Weitem.

Zwar wählt das Schulgeschichtsbuch für die 3. Klassen des Gymnasiums einen faktenbezogenen und damit sachlicheren Zugang zum griechischen Unabhängigkeitskampf, doch

¹⁶⁷ Eine Ausnahme einige der Zusatztexte (beispielhaft: [4], S.33 und S.35), die eine (naturgegebene) Opposition zwischen Türkisch-Osmanischem und Griechischem nahelegen.

werden das "Massaker von Chios" (siehe [5], S.31) und der Fall Mesolongis (siehe [5], S.31f) auch hier als zentrale Momente der Revolte herausgestellt. Den Entschluss der EinwohnerInnen Mesolongis, nach einjähriger osmanischer Belagerung den Ausfall zu wagen, feiert das Lehrwerk in Einklang mit den bereits analysierten Schulgeschichtsbüchern als heroische Tat:

„Παράλληλα, τουρκικές και αιγυπτιακές δυνάμεις είχαν αρχίσει την πολιορκία του Μεσολογγίου (Απρίλιος 1825-Απρίλιος 1826), η οποία τερματίστηκε τη νύχτα της 10^{ης} προς την 11^η Απριλίου 1826 με την ηρωική έξοδο των πολιορκημένων, που κατέληξε σε σφαγή, γεγονός που προκάλεσε τεράστια συγκίνηση σε ολόκληρη την Ευρώπη.“ ([5], S.32)

Parallel hatten die türkischen und ägyptischen Streitkräfte mit der Belagerung Mesolongis begonnen (April 1825 – April 1826), die in der Nacht vom 10. auf den 11. April 1826 mit dem heroischen Ausfall der belagerten Griechen endete und zu einem Gemetzel führte, das in ganz Europa große Anteilnahme hervorrief.

Die hier zum Ausdruck kommende Solidarität der europäischen Staaten mit den revoltierenden Griechen bildet auch den thematischen Kern des folgenden Abschnitts, der sich der philhellenischen Bewegung annimmt (siehe [5], S.36). Die Bewunderung für das antike Erbe Griechenlands und die Abscheu vor türkischen Übergriffen auf die griechische Zivilbevölkerung hätten laut Lehrwerk wesentlich zur Entstehung des europäischen Philhellenismus beigetragen (vgl. [5], S.36) und einige seiner Anhänger (z. B. Lord Byron) sogar zur persönlichen Beteiligung am Kampfgeschehen ermuntert (vgl. [5], S.36). Der Fall Mesolongis selbst wird durch einen Zusatztext, der die Hungersnot in der belagerten Stadt thematisiert (siehe [5], S.31), und das romantische Gemälde Theodoros Vryzakis, das bereits im Schulgeschichtsbuch der Primarstufe zur Bebilderung herangezogen wurde, illustriert. Auf die Einbettung der Geschehnisse in den Kontext ökonomischer, gesellschaftlicher und politischer Veränderungen Europas folgt schließlich die Auseinandersetzung mit Unabhängigkeitsbewegungen auf dem Balkan (vgl. [5], S.48). Zwar nimmt man in diesem Zusammenhang auf das Osmanische Bezug, doch bleibt es auf seine Funktion als unpersönlicher Gegenpart beschränkt.

Eine etwas facettenreichere Rolle gesteht man dem Osmanischen Reich erst wieder in jenem Abschnitt zu, der sich der Entstehung der "Großen Idee" (Μεγάλη Ιδέα) nach Schaffung eines griechischen Nationalstaats annimmt. Die Forderung nach territorialer Expansion des neu geschaffenen Staates trifft, wie das Lehrwerk illustriert, bei den Osmanen

naturgemäß auf wenig Gegenliebe, wird aber auch auf griechischer Seite kontrovers diskutiert (vgl. [5], S.59f). Die Situation der Griechen im Osmanischen Reich habe sich 1856 außerdem durch die Proklamation des *hatt-ı hümayün* (Χάτι Χουμαγιούν), das eine Gleichstellung aller osmanischen Untertanen vorsah, deutlich verbessert (vgl. [5], S.60). Das folgende Kapitel, das sich des Regierungsprogramms Charilaos Trikoupis annimmt, betont sogar explizit die Zielsetzung einer friedlichen Koexistenz mit dem Osmanischen Reich (vgl. [5], S.62). Der Ausbruch einer Revolution auf Kreta (1896) (vgl. [5], S.63) habe die diesbezüglichen Bemühungen allerdings wieder zunichte gemacht. Vor diesem Hintergrund widmen die AutorInnen des Lehrwerks der Auseinandersetzung mit der "kretischen Frage" auch ein ganzes Unterkapitel, das die Umstände der Revolte beleuchtet (vgl. [5], S.64). Der osmanische Sultan tritt in diesem Zusammenhang als – zumindest unter dem Druck der Großmächte – kompromissbereiter Herrscher auf, der den Kretern Zugeständnisse macht:

„Λίγο αργότερα, ο σουλτανός παραχώρησε τον Οργανικό Νόμο (1868), ένα είδος τοπικού συντάγματος, που προέβλεπε την πρόσληψη και χριστιανών υπαλλήλων στη διοίκηση, τη συμμετοχή χριστιανών αντιπροσώπων στη Γενική Διοίκηση, την ισοτιμία τουρκικής και ελληνικής γλώσσας και μεικτά δικαστήρια (αποτελούμενα τόσο από χριστιανούς όσο και από μουσουλμάνους).“ ([5], S.64)

Ein wenig später erließ der Sultan das "Organische Gesetz" (1868), eine Art lokale Verfassung, die die Einbindung christlicher Bediensteter in die Verwaltung, die Mitwirkung christlicher Vertreter in der Provinzverwaltung, die Gleichstellung der türkischen und griechischen Sprache und gemischte Gerichtshöfe (zusammengesetzt aus genauso vielen Christen wie Muslimen) vorsah.

Doch werden diese Vorrechte und Zugeständnisse nach weiteren Revolutionsversuchen der Kreter wieder zurückgenommen (vgl. [5], S.64).

Insgesamt zeichnet das Lehrwerk für diese Phase das Bild eines von fremden Mächten gegängelten Osmanischen Reichs, das in seiner Hilflosigkeit gegenüber den Unabhängigkeitstendenzen seiner Völkerschaft auch vor Gewaltanwendung nicht zurückschreckt (siehe [5], S.67). Auf die jungtürkische Bewegung, die das Schulgeschichtsbuch ebenfalls thematisiert, beziehen sich die AutorInnen zunächst positiv: Diese hätte den osmanischen Sultan nicht nur zur Einsetzung einer Verfassung, sondern auch zur Begnadigung griechischer und bulgarischer Unabhängigkeitskämpfer veranlasst (vgl. [5], S.68). Dieser positiven Darstellung der jungtürkischen Bewegung steht im zweiten Hauptkapitel ein durchwegs negatives Fazit gegenüber. Hier heißt es:

„Λίγο καιρό μετά την επικράτηση των Νεοτούρκων [...] έγινε φανερό ότι κύριος στόχος τους ήταν ο πλήρης εκτουρκισμός του οθωμανικού κράτους, πράγμα που σήμαινε διώξεις σε βάρος των αλλοεθνών πληθυσμών της Οθωμανικής αυτοκρατορίας.“ ([5], S.85)

Kurz nachdem sich die Jungtürken durchgesetzt hatten [...], wurde offenkundig, dass ihr Hauptziel in der vollständigen Türkisierung des osmanischen Staates bestand, was Verfolgungen auf Kosten anderer ethnischer Gruppen des Osmanischen Reichs bedeutete.

Die Jungtürken sind dem osmanischen Staat – der zur Einhaltung der den Christen zugesprochenen Rechte gezwungen werden muss (vgl. [5], S.85) – also keineswegs vorzuziehen.

Ein letztes Mal tritt das Osmanische Reich – wenngleich in durchwegs passiver Rolle –im Zuge der Schilderung des kleinasiatischen Kriegs (1919-1922) in Erscheinung. Den aktiven Part übernehmen hier bereits jene türkischen Kräfte, die sich einer Erneuerung im Sinne der Herausbildung eines eigenen türkischen Staates verschrieben haben (siehe [5], S.104). Der kleinasiatische Krieg bildet damit weit mehr als das letzte Kapitel osmanischer Geschichte.

Wie das Schulgeschichtsbuch für die 2. Klassen des Gymnasiums bemüht sich auch dieses Lehrwerk um eine sachliche Darstellung historischer Zusammenhänge. Dieses Bemühen führt jedoch zu Erzählformen, die den osmanischen Staat auf einen unpersönlichen Verwaltungsapparat reduzieren, der zuweilen auch gegen die Interessen der im Reich lebenden Christen handelt. Dass man dem Osmanischen eine weitgehend passive Rolle zuschreibt, wird nicht zuletzt am geringen Anteil jener Bezugnahmen ablesbar, die den osmanischen Staat und seine Repräsentanten in der Position aktiver Handlungsträger thematisieren. Doch obwohl es traditionellen Erzählschemata verpflichtet bleibt, gewährleistet das Lehrwerk eine bessere Einbettung der geschilderten Ereignisse in größere historische Zusammenhänge, indem es die griechische Entwicklung kritischer als jedes andere Schulgeschichtsbuch kommentiert.

4.4.2.3 Das Osmanische Reich in griechischen Schulgeschichtsbüchern der Sekundarstufe I – ein Zwischenfazit

Jüngste Studien attestieren den Lehrwerken der Sekundarstufe eine distanziertere, emotionslosere Schilderung des Historischen¹⁶⁸. Dieses Fazit ist im Hinblick auf direkte Bezugnahmen auf das Osmanische nicht zu bestätigen, wie die Ergebnisse der IA verdeutlichen: Die Schulgeschichtsbücher der Sekundarstufe I erreichen bei den direkten Negativbezügen auf das Osmanische einen Durchschnittswert von 36,5% und bleiben in diesem Zusammenhang nur knapp hinter den Lehrwerken der Primarstufe (38,3%) zurück. Unterschiede zwischen den Schulstufen ergeben sich aber hinsichtlich der Einschätzung der Lebensumstände der griechischen Bevölkerung im Osmanischen Reich: Lehrwerke der Sekundarstufe I verzichten weitgehend auf die Bezeichnung Sklaverei und zeichnen insgesamt ein facettenreicheres Bild des Alltagslebens. Auch widmen die beiden analysierten Schulgeschichtsbücher für das Gymnasium jenen Episoden, die in der Grundschule zur Illustration griechischer Tapferkeit herangezogen wurden, weniger Raum.

Lehrwerke der Primar- und Sekundarstufe I weisen jedoch große Ähnlichkeiten hinsichtlich ihrer Schwerpunktsetzung auf. Im Gymnasium findet damit nur eine Vertiefung, nicht aber eine Erweiterung des Wissensstandes statt. Zwar umfassen die Schulgeschichtsbücher der Sekundarstufe I ein größeres Spektrum an weltgeschichtlichen Ereignissen, doch widmet man der Zeit osmanischer Herrschaft kaum mehr Raum als in der Grundschule. Eine Einbettung der dargelegten Episoden in den größeren Kontext osmanischer Geschichte bleibt damit auch für die Lehrwerke der Gymnasialstufe ein Desiderat.

Als große Verbesserung gegenüber den Schulgeschichtsbüchern der Primarstufe ist aber der sorgsamere Umgang mit Quellenmaterial zu bezeichnen: Die den Zusatztexten beigefügten Belege erlauben eine sofortige Unterscheidung von Primär- und Sekundärquellen. Diese Verbesserung ist nicht zuletzt auf staatliche Vorgaben für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe zurückzuführen: Während in der Grundschule Einstellungsbildung und Formung des Nationalbewusstseins im Zentrum stehen, dient der Geschichtsunterricht der Gymnasialstufe der Herausbildung und Forcierung historischen Denkens (vgl. AVDELA 1998, S.36). Die Sinnhaftigkeit dieser Abfolge darf zurecht in Zweifel gezogen werden.

Der Osmane bleibt auch in den Lehrwerken der Sekundarstufe ein weitgehend gesichtsloses Wesen. Bezüge auf Abstrakta wie die osmanische Verwaltung und den osmanischen

¹⁶⁸ Beispielhaft hierfür: BROEDERS (2008), S.38, DIMOU (2007), S.279

Staat, die einer allzu persönlichen und dabei vielleicht sogar negativen Charakterisierung entgegenwirken sollen, verstärken diese Tendenz. Nach Gründung eines unabhängigen griechischen Nationalstaats verkommt das Osmanische Reich sogar zur unbedeutenden Randfigur. Die Lehrwerke der Sekundarstufe schlagen in diesem Zusammenhang einen – den Schulbüchern der Primarstufe entgegengesetzten – Weg ein, der schlussendlich aber zum gleichen Ergebnis führt: der Entkleidung des Osmanischen von seiner menschlichen Seite.

4.4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der IA und die Untersuchung des Kontexts, in den diese Inhalte eingebettet wurden, bestätigen in ihrer Tendenz die Resultate bereits vorliegender Studien, auch wenn das Analysevorhaben mit seinem Fokus auf direkte Bezugnahmen nur einen Teilausschnitt aller Repräsentationsformen des Osmanischen erfasste¹⁶⁹. In einem qualitativen Schritt konnten die aufgefundenen Bezüge 26 negativ und 8 positiv konnotierten Kategorien zugeordnet werden, die jeweils einer der drei Analyseebenen (Beschreibungs-, Attributs- und Handlungsebene) zugehörig sind. Neutrale Bezugnahmen auf das Osmanische, die aufgrund zahlreicher militärischer Schilderungen, die keine Einordnung nach Konnotation zuließen, die Mehrzahl bildeten, wurden zwar ausgezählt, jedoch keinen Kategorien zugeordnet. Hinsichtlich der Verteilung positiver, neutraler und negativer Bezugnahmen ergibt sich dabei folgendes Bild:

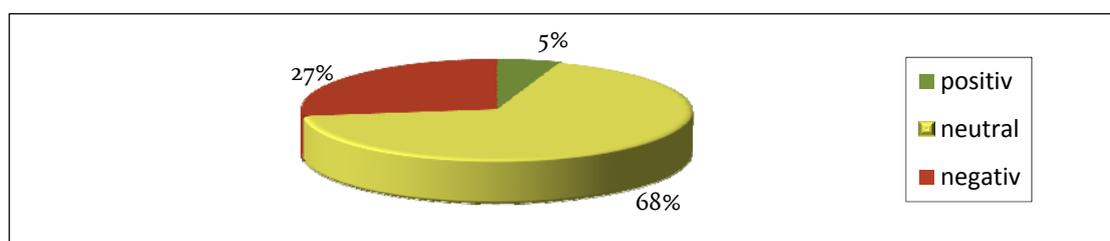


Abb. 3 Verteilung der direkten Bezugnahmen nach Konnotation
Quelle: eigene Erstellung auf Basis der Ergebnisse der IA

Die Charakterisierung des Osmanischen findet (sowohl in den Lehrwerken der Primarstufe als auch in jenen der Sekundarstufe I) vorwiegend auf Handlungsebene statt. Negative

¹⁶⁹ Diese Reduktion ist mehreren Faktoren geschuldet, vornehmlich aber auf die Notwendigkeit zurückzuführen, das Untersuchungsvorhaben den beschränkten materiellen und personellen Ressourcen einer Abschlussarbeit anzupassen.

Bezugnahmen, die Osmanen als Handlungsträger thematisieren, stehen dabei am häufigsten mit militärischen Interaktionen wie Angriffskriegen/Eroberungen (16,2% aller Negativbezüge auf Handlungsebene) und Belagerungsaktivitäten (18,8%) in Verbindung. Dahinter rangieren die Thematisierung des Osmanen als Unterdrücker anderer ethnisch-religiöser Gruppen (12,8%) und Gewalttäter (8,5%)¹⁷⁰.

Auf Ebene negativ konnotierter Beschreibungen/Gattungsbegriffe dominieren ebenfalls Bezüge, die das Osmanische mit dem Militärischen in Verbindung setzen (76,5% aller Negativbezugnahmen auf Beschreibungsebene). Zwar könnte argumentiert werden, dass die Bezeichnung der Osmanen als Feind in kriegerischen Kontexten keiner expliziten Negativbewertung gleichkommt, doch ist diesem Einwand unter Rückgriff auf bereits vorliegende Studien zu begegnen: Frangoudaki hält in diesem Zusammenhang fest, dass die Türken/Osmanen als einziger der in den Schulbüchern thematisierten "ethnic others" mit dieser Bezeichnung belegt werden (vgl. FRANGOUDAKI 1997, S.370). Negativ konnotierte Attribute spielen hinsichtlich der Charakterisierung des Osmanischen eine mehr als untergeordnete Rolle (nur 2% aller Negativbezüge).

Positive Bezugnahmen stehen auf Handlungsebene vornehmlich mit der Verleihung von Vorrechten (34,5% aller positiven Bezüge) und Respektsbezeugungen gegenüber anderen religiösen Gemeinschaften, ihren Würdenträgern und Symbolen (17,2%) in Verbindung. Quantitativ stellen direkte positive Bezugnahmen aber eine zu vernachlässigende Größe dar (siehe Abb.3).

Knabenlese und repressive Maßnahmen wie Zwangsislamisierung werden in den Schulgeschichtsbüchern der Primar- und Sekundarstufe I durchgängig thematisiert. Um eine kurze Betrachtung des Mythos der "geheimen Schule" ergänzt, bilden diese Themenkreise den Ausgangspunkt für die folgende Gegenüberstellung von wissenschaftlichem und schulischem Geschichtsdiskurs.

¹⁷⁰ Für eine ausführlichere Darstellung der Ergebnisse nach Kategorien siehe Anhang B. Hier werden – mit Ausnahme der neutralen Bezugnahmen – alle ausgezählten Elemente angeführt.

4.4.4 Disparitäten zwischen wissenschaftlichem und schulischem Geschichtsdiskurs

4.4.4.1 Die geheime Schule

Der geheimen Schule (κρυφό σχολειό), die in zeitgenössischen Lehrwerken entweder ausgespart oder explizit als Mythos bezeichnet wird, wollen wir an dieser Stelle einen Abschnitt widmen, da sie wie keine andere historische Erzählung den griechischen Geschichtsdiskurs prägt(e): So hatten bis Ende der 1980er Jahre alle Schulbücher der Primarstufe auf ihre Existenz Bezug genommen, während die Lehrwerke der Sekundarstufe bereits 1975 von allen Hinweisen auf dieses ideologische Konstrukt befreit worden waren (vgl. KOULLAPIS 2002, S.295). Die heute in Verwendung stehenden Unterrichtsmaterialien sehen von der Erwähnung dieses Mythos weitgehend ab – allein das offizielle Schulgeschichtsbuch für die 6. Klassen der Grundschule nimmt sich der geheimen Schule unter dem Aspekt der Fehlinterpretation historischer Zusammenhänge an. Hier zitiert man jedoch auch eine Strophe des berühmten Gedichts "To Kryfo Skolio" des griechischen Poeten Ioannis Polemis (1862-1925) – einer allgemein bekannten Hymne, die neben einem populären Kinderreim¹⁷¹ und dem romantischen Gemälde Nikolaos Gyzis (1842-1901) ab den letzten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts maßgeblich zur Stützung des Mythos herangezogen wurde (vgl. DANOS 2002, S.1). Das besagte Bildnis des Nikolaos Gyzis (vgl. DANOS 2002, S.4), das einen Popen bei der nächtlichen Unterweisung griechischer Kinder im Schein einer Kerze zeigt und Polemis zur Abfassung seines Gedichts veranlasste, war bis vor kurzem fester Bestandteil griechischer Schulgeschichtsbücher gewesen. 1993 ersteigerte es ein griechischer Geschäftsmann, indem er das Gebot des Kultusministeriums überbot (vgl. DANOS 2002, S.10). Er ermöglichte der interessierten Bevölkerung aber die öffentliche Besichtigung des Kunstwerkes an verschiedenen Ausstellungsorten Griechenlands (vgl.

¹⁷¹ Der Text dieses Kinderreims lautet:

Φεγγαράκι μου λαμπρό
 φέγγε μου να περπατώ
 να πηγαίνω στο σχολειό
 να μαθαίνω γράμματα
 γράμματα σπουδάματα
 του Θεού τα πράματα [...]

(Polemis zit. nach MANDRIKAS 1992, S.9).

Mein kleiner leuchtender Mond/
 erhelle meinen Weg/
 damit ich in die Schule gehen kann/
 um Lesen und Schreiben zu lernen/
 und Gottes Lehren [...].

DANOS 2002, S.10). Welche Bedeutung diesem Gemälde zukommt, verdeutlicht seine Verwendung auf griechischen Banknoten: 1996 zierte es die Rückseite des 200-Drachmen-Scheins, auf der auch ein Porträt des Unabhängigkeitskämpfers Rigas Velestinlis zu sehen war. Die Verbindung dieser beiden Motive sorgte dabei für ein weiteres Anheizen der Diskussion um die Existenz einer geheimen Schule (vgl. DANOS 2002, S.11).

Als erste Bezugnahme auf eine vermeintliche Unterdrückung christlicher Bildungsbestrebungen im Osmanischen Reich, die die Griechen zur Etablierung quasi-schulischer Einrichtungen, die im Verborgenen operierten, veranlasste, gilt eine Publikation des deutschen Philhellenen Carl Iken aus dem Jahre 1825 (vgl. ANGELOU 2007, S.19). Diese Darstellung basiert auf Briefen, die der Grieche Stefanos Kanellos (1792-1823) – ein aus dem Umfeld der griechischen Aufklärungsbewegung stammender Unabhängigkeitskämpfer – an Iken adressiert hatte und in denen er auf die Existenz einer geheimen Schule in der Zeit der Türkenherrschaft eingeht (vgl. ANGELOU 2007, S.19). Vor 1825 finden wir keinerlei Bezugnahmen auf die Unterdrückung griechischer Bildungsbestrebungen im Osmanischen Reich. Der Mythos der geheimen Schule ist ein ideologisches Konstrukt des 19. Jahrhunderts – und der Nationalbewegung. Jene griechischen Intellektuellen, die zu diesem Zeitpunkt eine Loslösung vom Osmanischen Reich herbeisehnten, brachten zur Rechtfertigung ihres Bestrebens auch eine um neue Fakten und Mythen angereicherte Geschichtsinterpretation in Umlauf:

„At about the second half of the eighteenth century, they engaged in a process of reinventing the Greek people’s past in order to determine their future.“ (DANOS 2002, S.2).

Dass Kanellos auf Repressionsmaßnahmen seitens des Osmanischen Reichs eingeht, mag – wie Angelou erläutert – nicht zuletzt der Rechtfertigung des Unabhängigkeitskampfes selbst dienen, der den Griechen dazu verhelfen sollte, ihren Platz im europäischen Bildungsraum einzunehmen (vgl. ANGELOU 2007, S.20).

Dass griechische Schulen in den Untergrund gedrängt wurden, ist nicht nur aufgrund der zahlreichen Privilegien, die dem orthodoxen Patriarchen die Oberhand in zivilen Angelegenheiten – und so auch im Bildungsbereich – sicherten, unwahrscheinlich: Auch die Existenz einer Patriarchatsschule, die nach Einnahme Konstantinopels von Gennadios Scholarios gegründet worden war (vgl. MEGALI TOU GENOUS SCHOLI 2010), spricht gegen

das Bestehen einer "geheimen Schule". Die "Megali tou Genous Scholi" stand in enger Verbindung zum ökumenischen Patriarchat und erlebte im 16. Jahrhundert unter Jeremias II. (1572-1579) eine große Blüte (vgl. MEGALI TOU GENOUS SCHOLI 2010). Demetrius Qantimīr (1673-1723), ein moldavischer Prinz, der 1687 als Geisel nach Konstantinopel gekommen worden war (vgl. EI² XII, s. v. Qantimīr), bezeichnete diese Bildungsstätte, an der Altgriechisch, antike Philosophie, Naturwissenschaft und Mathematik gelehrt wurde, sogar als Akademie (vgl. Paranikas 1867 zit. nach MANDRIKAS 1992, S.47). Die Tatsache, dass sie Dragomane der Hohen Pforte, Souveräne der Wallachei, bekannte Fanarioten, Patriarchen und Metropoliten zu ihren Absolventen zählte (vgl. MEGALI TOU GENOUS SCHOLI 2010), mag die Bedeutung dieser Bildungsstätte noch zusätzlich unterstreichen, zugleich aber vor Augen führen, dass ihr Besuch nur einer ausgewählten sozialen Schicht vorbehalten war.

Schulische Erziehung für größere Kreise ermöglichten die griechischen Klöster: Sie hatten bereits in byzantinischer Zeit eine bedeutende Rolle im Bildungswesen gespielt (vgl. MANDRIKAS 1992, S.69) und behielten diese Funktion wahrscheinlich auch nach Eroberung Konstantinopels bei. Verschiedene Quellen sprechen sogar davon, dass mit Ausnahme der Patriarchatsschule und der in Klöstern vermittelten Lehren in der ersten Zeit osmanischer Herrschaft keine griechischen Bildungseinrichtungen existierten (vgl. MANDRIKAS 1992, S.77). Ihre Absenz spricht jedoch nicht zugleich dafür, dass die Osmanen in innergemeinschaftliche Fragen eingriffen, indem sie die Vermittlung der griechischen Sprache und Kultur verboten. Es wäre sogar vorstellbar, dass 100 Jahre nach Einnahme Konstantinopels kein über dieses Maß hinausreichender Bedarf nach Bildungseinrichtungen bestand. Für die folgenden Jahrhunderte ist jedoch, wie Mandrikas illustriert, die Existenz weiterer Schulen auf osmanischem Territorium verbürgt (vgl. MANDRIKAS 1992, S.78-91).

Die Unterweisung griechischer Kinder durch Popen unter den Begriff der Schule zu stellen, ist jedoch kritisch zu bewerten. So meint Mandrikas etwa:

„[...] δεν είχε τα χαρακτηριστικά της έννοιας «σχολείο» τουλάχιστον όπως την εννοούμε σήμερα. Έλειπαν τα κτίρια, οι δάσκαλοι, το πρόγραμμα, τα βιβλία, οι τάξεις, η συστηματική φοίτηση, ένας επίσημος φορέας. Ήταν μια συγκέντρωση παιδιών από τον παπά στο νάρθηκα της εκκλησίας ή από τον καλόγερο στο κοντινό μοναστήρι.“ (Mandrikas 1992, S.189)

[...] sie [die Unterweisung durch Kleriker, *Anm. der Verfasserin*] wies, zumindest nicht im heutigen Sinne, die Charakteristika einer «Schule» auf. Es fehlten die Gebäude, die

Lehrer, das Curriculum, die Bücher, die Klassen, die systematische Lehre und [der Charakter] einer offiziellen Institution. Es war [vielmehr] eine vom Popen ins Leben gerufene Versammlung der Kinder in der Vorhalle der Kirche oder eine vom Mönch initiierte Zusammenkunft in einem nahen Kloster.

Die Unterweisung der Kinder in diesem Umfeld stellte Erziehung natürlich in Bezug zur Vermittlung religiöser Anschauungen. Doch bereit vor Ende des 15. Jahrhunderts hatten gebildete Männer für die Einrichtung von Schulen außerhalb der Kirchen und Klöster gesorgt (vgl. MANDRIKAS 1992, S.189f). Dass der osmanische Staat für ein Verbot der Etablierung griechischer Bildungseinrichtungen eintrat, ist angesichts der Vorrechte, die man der orthodoxen Kirche eingeräumt hatte, höchst unwahrscheinlich. Solange keine osmanischen Quellen zur Stützung dieser Argumentation vorliegen, ist davon auszugehen, dass es sich um einen Mythos handelt – der im populären griechischen Geschichtsdiskurs ein Eigenleben führt (vgl. DANOS 2002, S.11).

4.4.4.2 Die Knabenlese

Dass die Knabenlese (*devşirme*) in den analysierten Schulgeschichtsbüchern einen derart prominenten Platz einnimmt¹⁷², mag angesichts der spärlichen Quellenlage, die WissenschaftlerInnen in den letzten Jahrzehnten zu durchaus unterschiedlichen und teils sogar kontroversen Darstellungsformen dieser Praxis geführt hat, erstaunen. So hält nicht nur die Diskussion um ihren Ursprung an (vgl. KREISER 2008, S.148): Auch über die Zahl der jeweils ausgehobenen Jungen, ihr durchschnittliches Alter, die Konformität dieser Institution mit den Vorgaben der *şer'ca* sowie die Gründe, die hinter der Einführung dieses Rekrutierungsmechanismus stehen, herrscht weitgehende Uneinigkeit.

In der Ansicht, dass eine (zumindest implizite) Verbindung dieser Institution zur Anwendung des *pençik qānūnu* bestand, demzufolge dem siegreichen Sultan ein Fünftel der Kriegsbeute – und damit auch der Kriegsgefangenen – zukam, stimmt man aber weitgehend überein. Vor diesem Hintergrund sei in der Zeit Murād I. schließlich auch die Elite-truppe der Janitscharen (*yeñi-çeri*) entstanden (vgl. EI² II, s. v. Devşirme). Uzunçarşılı spricht von drei Phasen, die das Rekrutierungsverfahren für das Janitscharenkorps durchlaufen habe, wobei auch er davon ausgeht, dass es sich zunächst aus Kriegsgefangenen

¹⁷² Auch Koullapis hebt die Knabenlese als zentrales Thema der meisten Schulgeschichtsbücher der Primar- und Sekundarstufe hervor (vgl. KOULLAPIS 2002, S.293).

zusammensetzte, die nach Drill und Umerziehung sofort aufgenommen wurden (vgl. UZUNÇARŞILI 1943, S.151).

Wann man zur Befriedigung des militärischen Bedarfs zur Praxis der *devşirme* [und damit zur bewussten Auswahl von Jungen in den eroberten Gebieten, *Anm. der Verfasserin*] übergang, kann bislang nicht mit Sicherheit gesagt werden (vgl. EI² II, s. v. Devşirme). Als älteste bekannte Referenz auf die Knabenlese gilt die Rede des Isidore Glabas¹⁷³ aus dem Jahre 1395, die das Schicksal jener Kinder beklagt, die zu Sklaven des Sultans gemacht würden (vgl. VRYONIS 1956, S.435ff). Auf Basis der Datierung dieses Dokuments, an der laut Vryonis keinerlei Zweifel bestehen (vgl. VRYONIS 1956, S.435), könnte darauf geschlossen werden, dass die Einführung der Knabenlese in die Herrschaftszeit Bāyezīds I. (1389-1402) fällt. In seinem Brief aus dem Jahre 1438 spricht der Mönch Bartholomäus de Jano aber davon, dass die Knabenlese unter Murād II. (1421-1451) ins Leben gerufen worden sei (vgl. EI² II, s. v. Devşirme). Ménage vereint die beiden widersprüchlichen Befunde, indem er mutmaßt, dass die Knabenlese bereits zuvor existent gewesen sein musste, unter Murād II. – nach einer Phase der Nicht-Praktizierung – aber revitalisiert wurde (vgl. EI² II, s. v. Devşirme). Papoulia hält auf Basis des ihr zur Verfügung stehenden Quellenmaterials sogar eine Einführung in der Zeit Murād I. (1360-1389) – nach Etablierung des *pençik* – für wahrscheinlich und verwirft die These, dass es Orḫān¹⁷⁴ war, der diese Rekrutierungsmethode erstmals anwenden ließ (vgl. PAPOULIA 1963, S.70). Vryonis stützt Papoulia's Version, indem er annimmt, dass Qarā Ḥalīl Ğandarlı, der Großwesir Murāds I.¹⁷⁵, als Begründer der *devşirme* bezeichnet werden kann (vgl. VRYONIS 1956, S.438). Eine Systematisierung der Rekrutierungspraxis hätte jedoch erst in der Regierungszeit Murāds II. stattgefunden (vgl. PAPOULIA 1963, S.92).

Genauso umstritten wie der Zeitpunkt der erstmaligen Durchführung der Knabenlese sind jene Gründe, die den osmanischen Staat zur Etablierung eines solchen Rekrutierungsmechanismus veranlassten. Die in diesem Zusammenhang häufig anzutreffende Erklärung, die Entwurzelung der Jungen hätte dem Sultan eine uneingeschränkt treue Truppe ohne

¹⁷³ Isidore Glabas bekleidete zwischen 1380 und 1396 das Amt des Metropoliten von Thessaloniki. Er verfügte über profunde Kenntnisse des Schicksals dieser Jungen, da er eine Reise nach Kleinasien angetreten hatte, um Gefangene bei den Osmanen auszulösen (vgl. VRYONIS 1956, S.438).

¹⁷⁴ Wie Ménage in Anlehnung an Hammer-Purgstall und Sa'd al-Dīn anmerkt, erfreute sich diese Version lange Zeit allgemeiner Akzeptanz, auch wenn die Einführung der Knabenlese durch Orḫān als Anachronismus zu bezeichnen ist (vgl. EI² II, s. v. Devşirme).

¹⁷⁵ Er wurde 1443 zum Großwesir ernannt, fiel unter Mehmed II. aber in Ungnade und wurde 1453 hingerichtet (vgl. EI² II, s. v. Ğandarlı).

Einfluss familiärer Bindungen gesichert, ist kritisch zu betrachten. Wie Kunt u. a. am Beispiel des albanischstämmigen Großwesirs Köprülü Mehmed Paşa (vgl. KUNT 1974, S.236f) illustriert, behielten die so Rekrutierten – nicht zuletzt aufgrund ihres bereits fortgeschrittenen Alters¹⁷⁶ – häufig Merkmale (z. B. Kleidungsstil, Sprache, mitunter auch religiöse Praxen) bei, die ihre Herkunft unzweifelhaft enthüllten (vgl. KUNT 1974, S.235). Auch unterhielten einige Verbindungen zu ihrem Geburtsort sowie familiäre Kontakte (vgl. KUNT 1974, S.235f), sodass von einer vollständigen "Abtrennung" der Knaben, wie sie etwa Papoulia¹⁷⁷ in ihrer Studie andeutet (vgl. PAPOULIA 1963, S.1), nicht die Rede sein kann. Dass die durch Knabenlese Rekrutierten ihre Heimat nicht vergaßen, illustrieren u. a. jene Patronagebeziehungen, die sie zu Personen der gleichen ethnischen Herkunft unterhielten (vgl. KUNT 1974, S.236)¹⁷⁸: Wie Dokumente belegen, bestanden Verbindungen zwischen den im Palast tätigen Pagen und ihren Angehörigen/Freunden in den Heimatdörfern, für deren Aufnahme in die *devşirme* sie sogar Empfehlungen aussprachen (vgl. KUNT 1982, S.61).

Weitere Erklärungsversuche für die Einführung der Knabenlese bietet Kissling, der sie zum einen als Maßnahme zur Unterdrückung antiosmanischer Bewegungen¹⁷⁹ versteht, zum anderen aber auch darauf zurückführt, dass Balkanslawen, Albaner und Nordgriechen

¹⁷⁶ Über das Alter der Jungen besteht weitgehende Uneinigkeit: PAPOULIA (vgl. 1963, S.3) geht von einer Aushebung ab dem 7. Lebensjahr aus, UZUNÇARŞILI (vgl. 1943, S.14) spricht von Knaben zwischen 8 und 20 Jahren, die als *‘ağemî oğlam* eingesetzt wurden, MÉNAGE (vgl. El² II, s. v. *Devşirme*) bezieht sich auf europäische Quellen, die ebenfalls von 8- bis 20-jährigen Jungen sprechen und KREISER (vgl. 2008, S.148) weist auf die jüngste Erkenntnis, das Durchschnittsalter der Knaben wäre zwischen 14,5 und 16 Jahren gelegen, hin, die Machiel Kiel und Hedda Reindl-Kiel aus der Auswertung eines Rekrutierungsregisters des Jahres 1603/04 bezogen hätten. DUCHARME (vgl. 2001, S.2) schließt sich rezenten Forschungsergebnissen an, wonach die Jungen zwischen 14 und 18 Jahre alt waren.

Es steht daher fest, dass die Aushebung in einem Alter stattfand, in dem die Kinder bereits ihre Muttersprache beherrschten und ihr Umfeld aktiv wahrnahmen. Dass die bis dahin aufgebauten Bindungen an ihr Herkunftsmilieu durch die Türkisierung und Islamisierung vollkommen durchtrennt wurden, ist mehr als in Zweifel zu ziehen. Und auch Lybyer hält fest: „It is not to be supposed that youth taken at from twelve to twenty years of age would ever forget their parents;“ (LYBYER 1966, S.53).

¹⁷⁷ Aber auch Gibb und Bowen bestätigen Papoulias These, indem sie von einer vollständigen Unterbrechung der Kommunikation zwischen den ausgehobenen Jungen und ihren Familien sprechen (vgl. GIBB/BOWEN 1963, S.62).

¹⁷⁸ Vryonis rekursiert in diesem Zusammenhang auf den bereits erwähnten Großwesir Mehmed Sokollu, der einem seiner Verwandten sogar zum Amt des serbischen Patriarchen verhalf (vgl. VRYONIS 1969-70, S.271).

¹⁷⁹ Auch Goodwin spricht davon, dass die Herausnahme der besten Knaben einer Beseitigung der zukünftigen Führer einer Gemeinde gleichkam. Hierdurch erwartete man sich nicht zuletzt die Stabilisierung des politischen Friedens durch Vermeidung antiosmanischer Aufstände (vgl. GOODWIN 1994, S.34).

begabte Fußkämpfer¹⁸⁰ waren, die man hervorragend in Kleinverbänden [wie sie die Janitscharen bildeten, *Ann. der Verfasserin*] einsetzen konnte (vgl. KISSLING 1974, S.90f).

Das Prozedere der Aushebung beschreiben die vorliegenden Studien weitgehend deckungsgleich: Den im Zuge der Knabenlese ausgewählten Jungen gestand man eine zwei- bis dreitägige Ruhepause zu, ehe sie beschnitten¹⁸¹ und zur Arbeit und Erziehung aufs Land geschickt wurden¹⁸² (vgl. PAPOULIA 1963, S.3). Laut Papoulia leisteten die nach 7 bis 8 Jahren als *‘ağemī oğlanı* bezeichneten Knaben Frondienst, bevor man sie im Alter von 22 oder 23 Jahren ins Janitscharenkorps aufnahm (vgl. PAPOULIA 1963, S.3).

Die in wahrscheinlich unregelmäßigen Intervallen durchgeführte Rekrutierung der Knaben (vgl. EI² II, s. v. Devshirme), folgte dabei einem gewissen Regelwerk: Stadtbewohner¹⁸³, Handwerker, verheiratete Jünglinge und Gebiete, die sich den Osmanen freiwillig unterworfen hatten, blieben von ihrer Durchführung ausgenommen (vgl. EI² II, s. v. Devshirme). Auch zeigt sich eine Begrenzung auf bestimmte Regionen und ethnische Gruppen, waren doch Rumänien, die Wallachei und Moldavien sowie Juden und Zigeuner nie der Knabenlese unterworfen worden (vgl. GOODWIN 1994, S.34). Wie Machiel Kiel und Hedda Reindl-Kiel anhand eines Rekrutierungsregisters für die griechischen Provinzen nachweisen konnten, war der demographisch-prozentuale Anteil der ausgehobenen Jungen mit bis zu einem 1% geringer als bislang angenommen (vgl. KREISER 2008, S.148). Dennoch stand die betroffene Bevölkerung der Knabenlese, wie Vryonis auf Basis von vier Dokumenten¹⁸⁴ aus dem Zeitraum 1430 bis 1456 postuliert, nicht indifferent oder gar wohlwollend gegenüber (vgl. VRYONIS 1956, S.439). Die analysierten Texte deuteten vielmehr darauf hin, dass die Christen dieser Rekrutierungsmethode, die in der 2. Hälfte

¹⁸⁰ Kissling führt ihre besondere Eignung als Fußsoldaten auf ihr geographisches Umfeld (Gebirge) zurück, das der Herausbildung einer Reiterei entgegenstand (vgl. KISSLING 1974, S.90).

¹⁸¹ Die Beschneidung markiert – zusammen mit der Annahme eines muslimischen Namens – den Eintritt in die islamische Glaubensgemeinschaft (vgl. GOODWIN 1994, S.37).

¹⁸² Die besten der ausgewählten Jünglinge nahm man sofort in die Palastschule auf, wo sie zu *ıç oğlanı* ausgebildet wurden. Dies betraf jedoch nur einen geringen Teil der Rekrutierten (ca. 100-200 von 5.000 bis 6.000 Jungen) (vgl. GOODWIN 1994, S.37). Laut Papoulia fanden die zu Palastdienern bestimmten Knaben aber eine günstigere Situation vor als jene, die ins Janitscharenkorps aufgenommen werden sollten (vgl. PAPOULIA 1963, S.5).

¹⁸³ Zwar weisen Quellen darauf hin, dass im Athen des 16. Jahrhunderts die Knabenlese regelmäßig durchgeführt wurde (vgl. EI² II, s. v. Devshirme), doch gibt Goodwin zu bedenken, dass der heutigen Hauptstadt Griechenlands zu diesem Zeitpunkt eine andere Größenordnung zukam, weshalb sie wohl nicht als Stadt galt (vgl. GOODWIN 1994, S.34).

¹⁸⁴ Es handelt sich hierbei um die Kapitulationen Ioanninas und Galatas, ein Dokument Mehmeds II. aus dem Jahre 1456 und eine Petition kleinasiatischer Griechen an die Kreuzritter auf Rhodos (vgl. VRYONIS 1956, S.440ff).

des 15. Jahrhunderts weit verbreitet gewesen sei, mit Furcht und Abneigung begegneten (vgl. VRYONIS 1956, S.443). Dieses Bild deckt sich weitgehend mit jenem, das Papoulia zeichnet, in dem sie auf dokumentierte Widerstandsbewegungen gegen die Durchführung der *devşirme*¹⁸⁵ verweist (vgl. PAPOULIA 1963, S.109). Fälle, in denen (arme) Familien sogar freiwillig mehr Kinder abgaben, als von osmanischer Seite eingefordert, bezeichnet sie als Ausnahmen, da die Trennung von der eigenen Nachkommenschaft „gegen die Natur des Menschen“ (PAPOULIA 1963, S.111) verstoße. Diese Betrachtung geht jedoch von einem Verständnis der Familie als engerem sozialen Verbund aus, als für diese Zeit angenommen werden darf. Dass sich die christlichen Untertanen gegen die Knabenlese aussprachen, könnte auch auf die Angst, durch das Prozedere eine wichtige Arbeitskraft zu verlieren, zurückzuführen sein. Außerdem nährten die Reden orthodoxer Kirchenmänner, wie jene des Isidore Glabas, die Sorge um das Schicksal der ausgehobenen Jungen, da man hier auch von der Verwendung der Kinder „für unmoralische Zwecke“ (PAPOULIA 1963, S.64) sprach. Es ist aber davon auszugehen, dass die Trennung den im Heimatdorf zurückgebliebenen Angehörigen schwerer fiel, als den Knaben selbst, denn:

„They could dream of promotion and fortune while the peasants returned to their fields, doubtless to weep longer than their sons.“ (vgl. GOODWIN 1994, S.37).

Manche Eltern ergriffen daher Maßnahmen, um ihre Nachkommenschaft vor dem Zugriff der Osmanen zu schützen: Hierzu zählten etwa die frühzeitige Verheiratung der Knaben (vgl. GOODWIN 1994, S.34), Landflucht, Bestechung oder auch der "Einkauf" muslimischer Jungen¹⁸⁶, die sie als ihre eigenen Söhne ausgaben (vgl. PAPOULIA 1963, S.111). Papoulia postuliert in diesem Zusammenhang sogar eine direkte, kausale Verbindung zwischen dem Phänomen der *devşirme* und der Entstehung revolutionärer Gruppierungen [wie der Kleften, *Anm. der Verfasserin*], die sie als Antwort auf die osmanische Repression bezeichnet (vgl. PAPOULIA 1982, S.557f)¹⁸⁷. Einige Eltern schienen jedoch die Chance zu erkennen,

¹⁸⁵ Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Völker, die der Knabenlese unterworfen wurden, sie im 14. und 15. Jahrhundert noch nicht als selbstständige Praxis begriffen. Die Griechen etwa verstanden sie als Teil von Islamisierung und Gefangenschaft (vgl. PAPOULIA 1963, S.80). Auf eine eigene griechische Bezeichnung für die Knabenlese (παιδομάζωμα) stoßen wir daher erst in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts (vgl. PAPOULIA 1963, S.80)

¹⁸⁶ Diese Maßnahme ist aus europäischen Relationen und Reiseberichten bekannt (vgl. PAPOULIA 1963, S.111). Es ist jedoch unklar, ob diese Schilderungen der Wahrheit entsprechen.

¹⁸⁷ Dass es zum Ausbruch des griechischen Unabhängigkeitskampfes kam, sei daher auch auf die Praxis der Knabenlese zurückzuführen.

die dieser Rekrutierungsmechanismus für die eigene Nachkommenschaft bot, weil man auf den Aufbau von Patronagebeziehungen zwischen Istanbul und den jeweiligen Heimatdörfern hoffen durfte. Die Reaktionen der betroffenen Eltern waren daher – wie auch Lybyer zu betonen weiß – durchaus unterschiedlich (vgl. LYBYER 1966, S.53). Da die *devşirme* Aufstiegsmöglichkeiten eröffnete, betrachteten die Muslime, die von dieser ausgenommen waren¹⁸⁸, die Christen sogar mit Eifersucht (vgl. GOODWIN 1994, S.35). Die Aufgabe der Knabenlese als Rekrutierungsmechanismus¹⁸⁹ sollte *zimmīs*, wie Kunt anmerkt, schließlich jenen Weg abschneiden, der ihnen maßgeblich zum Zugang zu Führungspositionen innerhalb des Osmanischen Reichs verholfen hatte (vgl. KUNT 1982, S.64).

Die Frage, welcher (gesellschaftliche) Status den Janitscharen und *iç oğlanları* tatsächlich zukam, wird kontrovers diskutiert. Ungereimtheiten ergeben sich vor allem durch ihre Bezeichnung als *qul* – Sklaven¹⁹⁰. Papoulia begegnet diesem Problem, indem sie darauf verweist, dass die im Zuge der Knabenlese Rekrutierten zwar zur Herrschaft erzogen, aber dennoch als Eigentum des Sultans betrachtet wurden (vgl. PAPOULIA 1963, S.2): Man gestand ihnen nach Aufnahme in das Janitscharenkorps beschränkte Freiheit zu, ihre Bezeichnung als *qul* blieb jedoch aufrecht, da sie stets „Freigelassene (Klienten) mit verstärkter Abhängigkeit“ (PAPOULIA 1963, S.10) blieben.

Militärische Sklaverei war dem islamischen Kulturkreis bereits vor den Osmanen bekannt gewesen. Papoulia geht sogar so weit, sie als islamtypisch zu bezeichnen (vgl. PAPOULIA 1963, S.12)¹⁹¹: Eine Betrachtung, die es zu relativieren gilt, da auch die Byzantiner und andere christliche Armeen des Balkans muslimische Gefangene versklavten¹⁹² (vgl. DUCHARME 2001, S.1). Wurden aber die im Zuge der Knabenlese ausgehobenen Jungen als Sklaven betrachtet, ergibt sich eine Unvereinbarkeit dieser Praxis mit den Vorgaben der

¹⁸⁸ Eine Ausnahme bildeten die Bosnier, die zwar größtenteils zum Islam konvertiert waren, sich aber vom Sultan die Zusage sicherten, dass ihre Kinder – trotz ihres religiösen Status – der Knabenlese unterworfen würden (vgl. El² II, s. v. *Devşirme*).

¹⁸⁹ Da man im 17. Jahrhundert dazu übergegangen war, die Kinder der nun nicht mehr zur Ehelosigkeit verpflichteten Janitscharen in die Reihen des Korps aufzunehmen, bestand keine Notwendigkeit mehr, regelmäßig christliche Knaben auszuheben. Ein letztes Mal sollte die *devşirme* im April 1705 durchgeführt werden (vgl. El² II, s. v. *Devşirme*). Doch war die Rekrutierung christlicher Knaben bereits nach 1537 stark reduziert und um 1648 praktisch verworfen worden (vgl. DUCHARME 2001, S.3).

¹⁹⁰ Diese Bezeichnung ist vor dem Hintergrund des islamischen Rechts zu verstehen, das Sklaven eine höhere Stellung zusprach als im europäischen Raum der Fall. Manche HistorikerInnen halten diese Form der Übersetzung des Begriffs sogar für unangebracht (vgl. DUCHARME 2001, S.11).

¹⁹¹ So gibt sie zu bedenken: „The Islamic factor is an important one because only in the Islamic world do we encounter the phenomenon (sic!) of military slavery to a highly developed degree.“ (PAPOULIA 1982, S.551).

¹⁹² Auch das Konzept der Kinderrekrutierung war nicht-islamischen Herrschern bekannt: Peter der Große nutzte es ebenso für seine Zwecke wie die indischen Mogule (vgl. GOODWIN 1994, S.32).

šer'ca: Die zwangsweise Rekrutierung im Sinne der *devširme* steht dem Status der christlichen Knaben als *zimmīs* entgegen und stellt damit einen Einbruch in jene persönlichen Freiheiten (u. a. Religionsfreiheit) dar, die ihnen auf Basis des islamischen Religionsrecht zukamen (vgl. WITTEK 1955, S.271). Bislang konnte nicht eindeutig geklärt werden, wie die Osmanen mit diesem Widerspruch umgingen, es ist jedoch anzunehmen, dass hier eine Sonderregelung wirksam wurde: Wittek hält es für möglich, dass die Knabenlese unter Bezugnahme auf die *šāfi'ī*-Doktrin legitimiert wurde, wonach Christen, die seit der Zeit der Herabsendung des Korans zum Islam übergetreten waren, nicht als *zimmīs* betrachtet wurden¹⁹³ (vgl. WITTEK 1955, S.276f). Dies erklärt jedoch nicht, warum die Griechen der *devširme* unterworfen wurden, da dieses Merkmal nur auf die ländliche Bevölkerung des Balkans zutrifft (vgl. EI² II, s. v. *Devširme*).

Der wissenschaftliche Diskurs um die Knabenlese ist vielgestaltig und von Unsicherheiten geprägt. Die analysierten Schulgeschichtsbücher gehen hinsichtlich der Fakten, die sie präsentieren, weitgehend selektiv vor, indem sie nur jene Befunde aufnehmen, die das Narrativ der Unterdrückung stützen. Disparitäten zwischen schulischem und geschichtswissenschaftlichem Diskurs bestehen besonders hinsichtlich der Bewertung der Entwurzelung, die eine Aufnahme in die *devširme* bedeutete: Während die Lehrwerke von einer vollständigen Abtrennung der Jungen von ihren Herkunftsmilieus sprechen, deuten jüngste Studien darauf hin, dass in einigen Fällen Kontakte zu Angehörigen und Freunden auch nach Türkisierung und Islamisierung aufrechterhalten wurden.

Doch auch der wissenschaftliche Diskurs um die Knabenlese ist nicht frei von Kontroversen. Bewertungsunterschiede bestehen vor allem zwischen griechischen WissenschaftlerInnen, die in der Darstellung dieser Rekrutierungspraxis besonders den Aspekt der Entfremdung hervorheben, und anderen europäischen ForscherInnen, die das Verfahren vor allem unter dem Gesichtspunkt der Aufstiegsmöglichkeiten, die es Nicht-Muslimen eröffnete, verstanden wissen möchte. Inwiefern die Herkunft der StudienautorInnen Einfluss auf ihre Bewertung der *devširme* nimmt, ist im beschränkten Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht zu klären.

¹⁹³ Wittek weist aber darauf hin, dass eine vollständige Umsetzung der Doktrin unter den Osmanen ausgeschlossen ist: „Thus a full application of the shafi'ite doctrine would have had such disastrous consequences for the conquerors themselves that it can well be regarded as an impossible thing.“ (WITTEK 1955, S.276).

4.4.4.3 Erzwungene Islamisierung

Dass die osmanische Obrigkeit Maßnahmen zur Bekehrung der im Reich lebenden Nicht-Muslime traf, wird von allen analysierten Lehrwerken postuliert. Tatsächlich nahm die Zahl christlicher Untertanen ab der zweiten Hälfte des 13. Jahrhundert zugunsten der muslimischen Bevölkerung ab, doch ist diese Tendenz eher auf freiwillige als auf erzwungene Übertritte zum Islam zurückzuführen¹⁹⁴ (vgl. ZACHARIADOU 1991, S.61). Die Entscheidung, Muslim zu werden, war dabei häufig pragmatischen Gründen wie dem Wunsch, steuerlichen Zusatzbelastungen zu entkommen und in eine höhere soziale Schicht einzutreten (vgl. ZACHARIADOU 1991, S.61), geschuldet. Diese Auffassung teilt auch Faroqhi, indem sie festhält:

„Die meisten in Anatolien verbliebenen byzantinischen Bauern haben sich im Laufe der Zeit dem Islam zugewandt; [...] Die Seldschuken- und später die Osmanensultane haben keine planmäßigen Versuche gemacht, die christliche oder jüdische Bevölkerung zum Islam zu bekehren. Doch gab es für die Untertanen nicht wenige Anreize, Muslime zu werden.“ (FAROQHI 2003, S.35)

Die Tendenz, den Entschluss zur Konversion von ökonomischen Kalkülen abhängig zu machen, rückte Neubekehrte – wie ein großherrlicher Erlass Süleymän I. (1520-1566)¹⁹⁵ unter Beweis stellt – in den Verdacht der Nutznießerei und führte mitunter auch zu Anfeindungen (vgl. BABINGER 1967, S.2). Der Vorwurf, die Muslime hätten Christen und Juden demütigenden Vorschriften (z. B. auf dem Gebiet der Kleiderordnung) unterworfen, um sie allmählich zur Konversion zu bewegen (vgl. TAMCKE 2008, S.29), greift damit – zumindest für den osmanischen Fall – ins Leere. Massenhafte Übertritte zum Islam lagen ganz und gar nicht im Interesse des osmanischen Staates, dem hierdurch erhebliche steuerliche Einbußen (durch den Wegfall von *ğizye*-Einnahmen) drohten. Aus einem Erlass Selims II. (1566-1574), der als Antwort auf eine Beschwerde jüdischer Konvertiten ergangen war, leitet Babinger sogar ab, dass vereinzelte Übertritte von Juden weitaus lieber gesehen wurden als massenhafte Glaubenswechsel auf Seiten der Christen – eine Tatsache, die vor

¹⁹⁴ Eine erzwungene Islamisierung fand nur in spezifischen Situationen – etwa bei der Heirat eines Christen mit einer Muslima – statt (vgl. HASLUCK 1973, S.455).

¹⁹⁵ Mit besagtem Erlass versuchte man den Anfeindungen gegenüber Konvertiten Einhalt zu gebieten, in dem man sie unter Strafe stellte (vgl. BABINGER 1967, S.2).

allem auf ökonomische Kalküle zurückzuführen sei (vgl. BABINGER 1967, S.7)¹⁹⁶. Vor ebendiesem Hintergrund wandte sich der osmanische Staat auch gegen die Förderung der unter christlichen Timarioten verbreiteten Tendenz, den Islam als Religion anzunehmen (vgl. KUNT 1982, S.59).

Vryonis aber betrachtet die These, die Türken wären an einer Konversion der Christen nicht interessiert gewesen und hätten daher auch keinen diesbezüglichen Druck ausgeübt, mit Skepsis. Ihm zufolge müsse zwischen dem theoretischen Konzept der Anerkennung von *zimmīs*¹⁹⁷ und dem praktischen Umgang mit ihnen differenziert werden: denn nicht alle Gefolgsmänner des Sultans hätten dessen politische Linie gegenüber Nicht-Muslimen geteilt (vgl. VRYONIS 1969/70, S.299). Da das Konzept des *ġihād* (heiligen Kriegs) in der türkischen Gesellschaft Anatoliens fest verankert gewesen und bedeutender Einfluss von Seiten der Derwischorden, die einen starken Bekehrungswillen an den Tag legten, ausgegangen sei¹⁹⁸, könne man die Umstände der türkischen Expansion außerdem nicht mit jenen der arabischen Eroberung vergleichen, in deren Zuge es zu keiner Forcierung von Glaubenswechseln gekommen war (vgl. VRYONIS 1969/70, S.298f). Von der ablehnenden Haltung, die der osmanische Staat einnahm, wenn es sich um (massenhafte und vor allem ökonomisch motivierte) Übertritte von *zimmīs* zum Islam handelte, könne somit nicht auf eine grundsätzliche Absenz islamischer Missionsarbeit geschlossen werden¹⁹⁹. Vor dem Hintergrund dieser Bekehrungstendenzen und der für Christen seiner Meinung nach unsicheren Lebensumstände spricht Vryonis von der Entstehung kryptochristlicher Gemeinschaften in Trapezunt, Nicaea und Zentralanatolien sowie auf Kreta und Zypern (vgl. VRYONIS 1969/70, S.300). Zwar bewertet Hasluck die für Kleinasien mancherorts angeführten Gemeinschaftengrößen als übertrieben (vgl. HASLUCK 1973, S.469)²⁰⁰, doch verweist auch er auf die Existenz von Kryptochristen:

¹⁹⁶ Hasluck bringt den pragmatischen Zugang der osmanischen Obrigkeit wie folgt auf den Punkt: „So long as the *rayahs* were not dangerous, they could be "milked" better than True Believers [...]“ (HASLUCK 1973, S.469).

¹⁹⁷ Ihr Status als *zimmīs* sollte den AnhängerInnen der Buchreligionen die uneingeschränkte Ausübung ihrer Riten sichern. Ein erzwungener Glaubenswechsel stand diesem Rechtsstatus eindeutig entgegen (vgl. VRYONIS 1969/70, S.298).

¹⁹⁸ Auch Ocaik weist darauf hin, dass Konversionen meist im Umfeld sufistischer Zirkel vollzogen wurden (vgl. OCAIK 2009, S.404).

¹⁹⁹ Doch ist davon auszugehen, dass man eher mit Anreizen operierte, um den muslimischen Glauben für Anhänger anderer Religionen attraktiv zu machen (vgl. LYBYER 1966, S.67).

²⁰⁰ Die in diesem Zusammenhang angeführten Zahlen schwanken erheblich. Feststeht jedoch, dass sich 1857 – vor dem Hintergrund der rechtlichen Gleichstellung aller Religionsgemeinschaften und den Interventionen europäischer Botschafter – 20.000 Kryptochristen unter zwei Namen (einem muslimischen und einem christlichen) in die osmanischen Steuerregister eintragen ließen (vgl. CLOGG 1982, S.186).

„[...] it cannot be denied that crypto-Christians exist or that cases of forced conversion affecting large sections of the population can be cited.“ (HASLUCK 1973, S.469)

Dass Konversionen zumal auch erzwungen wurden, steht für Vryonis außer Frage: Seiner Auffassung nach sei ein solches Vorgehen sogar verbreiteter gewesen, als bis bislang angenommen (vgl. VRYONIS 1969/70, S.300) – doch bringen weder er noch Hasluck konkrete Beispiele, die der Stützung dieser Argumentation dienlich wären. Vryonis beruft sich in diesem Zusammenhang fast ausschließlich auf Hagiographien, die hinsichtlich ihres Objektivitätsanspruchs kritisch zu bewerten sind.

Andere AutorInnen gehen davon aus, dass Konversionen unter den Osmanen kein Massenphänomen darstellten, sondern weitgehend auf Einzelfälle beschränkt blieben – ein Umstand, der eher auf freiwillige als auf erzwungene Islamisierung hindeutet:

„Clearly, conversion was a personal decision, not a group action, for we have examples of one of two brothers converting and the other remaining a Christian.“ (KUNT 1982, S.59)

Inwiefern es tatsächlich zur Anwendung von Zwangsmaßnahmen zur Bekehrung von Nicht-Muslimen gekommen war, ist angesichts der Quellenlage und den verschiedenen Schlüssen, die WissenschaftlerInnen aus ihr ziehen, nicht eindeutig beantwortbar. Feststeht jedoch, dass eine durch Gewalt erwirkte Konversion den Lehren des Korans zuwiderläuft. Der Ruf zum islamischen Glauben (*da'wa*) solle ohne Zwang und seelische Beeinflussung erfolgen und den Verstand des Menschen ansprechen (vgl. TROEGER 2005, S.47) – eine Vorstellung, die auf Sure 2,256 fußt, wo es heißt:

„In der Religion gibt es keinen Zwang (d. h. man kann niemand zum (rechten) Glauben zwingen). Der rechte Weg (des Glaubens) ist (durch die Verkündigung des Islam) klar geworden (so daß er sich) vor der Verirrung (des heidnischen Unglaubens deutlich abhebt). Wer nun an die Götzen *nicht* glaubt, an Gott aber glaubt, der hält sich (damit) an der festesten Handhabe, bei der es kein Reißen gibt. Und Gott hört und weiß (alles).“ (Koran Sure 2,256, Übersetzung PARET (2007), S.38).

Diese Ablehnung von Zwangsmaßnahmen könne prinzipiell auf zwei Argumentationslinien zurückgeführt werden: So sei zum einen nur Gott in der Lage, Überzeugungsarbeit zu leisten, zum anderen aber der Übertritt eine freie Entscheidung des Menschen (vgl. TROEGER 2005, S.47f). Da die Konversion zum islamischen Glauben unwiderruflich und

damit endgültig sei, müsse diese Entscheidung sorgfältig abgewogen werden (vgl. Troeger 2005, S.48), was unter Androhung von Gewalt nicht gewährleistet wäre. Ein Übertritt, den ein Nicht-Muslim im Wunsch nach ökonomischen Vorteilen und sozialem Aufstieg vollzieht, entspricht dabei aber ebensowenig den Prinzipien des islamischen Glaubens wie eine erzwungene Hinwendung zu Alläh.

Massenhaften Konversionen stand aber nicht nur der osmanische Staat kritisch gegenüber: Auch die jeweiligen Kirchengemeinschaften, die durch Übertritte an Gläubigen und damit an Einfluss verloren, lehnten Glaubenswechsel strikt ab. Als stärkstes kirchliches Argument gegen einen Übertritt zum Islam fungierte der Hinweis darauf, dass eine abermalige Rückkehr zum christlichen Glauben für den Renegaten den sicheren Tod bedeute (vgl. ZACHARIADOU 1991, S.61): Die Schuld, die ein zum Islam übergetretener Christ auf sich geladen hatte, könne nur durch den Märtyrertod getilgt werden, der wiederum die unwillkürliche Folge eines Widerrufs des islamischen Glaubensbekenntnisses vor einem türkischen Gericht sei (vgl. HASLUCK 1973, S.456). Aus Sicht des Klerus war der Übertritt zum Islam eine sündhafte Tat, die einem „[...] Tod vor dem Tod [...]“ (TAMCKE 2008, S.35) gleichkam. Da der konvertierte Christ vor den Augen seiner Kirche "gestorben" war, fiel es wohl auch nicht schwer, seinen physischen Tod als Maßnahme der Sühne zu fordern. Jene Männer und Frauen, die jung oder gezwungenermaßen zu Muslimen geworden waren, diese Entscheidung aber bereuten und ihre Rückkehr zum Christentum mit dem Tod bezahlten (vgl. HASLUCK 1973, S.453), gäben als Neo-Märtyrer ein Beispiel dafür, was passierte, wenn man seinen Übertritt widerrief (vgl. ZACHARIADOU 1991, S.61). Wer sich dennoch zur erneuten Konversion entschied, sollte sich in ihre Reihe einfügen. In diesem Sinne suchte man an den Körpern der hingerichteten Renegaten ganz bewusst nach wundertätigen Zeichen (vgl. HASLUCK 1973, S.456). Die Legenden, die über manche dieser Blutzegen in Umlauf gebracht wurden, sollten aber auch unter Beweis stellen, dass ein gutes christliches Leben unter osmanischer Herrschaft möglich war – und damit einen Streitpunkt beseitigen, an dem sich mitunter heftige Auseinandersetzungen zwischen Katholiken und Orthodoxen entzündet hatten (vgl. ZACHARIADOU 1991, S.62).

Im wissenschaftlichen Diskurs treffen wir auf unterschiedliche Aussagen bezüglich der Anwendung von Gewalt zur Bekehrung nicht-muslimischer Untertanen des Osmanischen Reichs. Feststeht jedoch, dass eine systematische, von oben angeordnete Zwangsislamisierung von Christen und Juden, wie in den Lehrbüchern der Primar- und Sekundarstufe

angedeutet, auf Basis des bislang zugänglichen Quellenmaterials nicht bestätigt – ja, sogar zurückgewiesen werden kann. Von dieser Feststellung auf die völlige Absenz gewaltsamer Bekehrungsmechanismen zu schließen, wäre – wie Vryonis illustriert – aber verfehlt. Dass sich die Zahl christlicher und jüdischer Untertanen allmählich verringerte, ist aber ebenso auf Assimilationseffekte, den Willen zum sozioökonomischen Aufstieg und Übertritte aus religiöser Überzeugung zurückzuführen. Mit Blick auf die lückenhafte Quellenlage gelangt Ocak daher zu folgendem Fazit:

„We should not [...] regard conversion as unimportant simply because it does not appear in the existing sources. At the same time, however, we should not over-exaggerate it either.“ (OCAK 2009, S.404f)

Dieses Resümee mögen sich auch AutorInnen griechischer Schulgeschichtsbücher vor Augen halten, die bis dato einen eher einseitigen Zugang zum Thema wählten, indem sie nur jene wissenschaftlichen Befunde in ihre Darstellungen einbezogen, die das bislang gepflegte Bild der massenhaften Zwangsislamisierung stützen.

5. FAZIT

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorliegende Arbeit mag dazu benützt werden, das im Rahmen internationaler Forschungsarbeit vom griechischen Bildungs- und Schulbuchsektor gezeichnete Bild zu bestätigen. Der Verfasserin ging es jedoch nicht vorrangig darum, bereits Vorhandenes zusammenzufassen und zu repetieren: Vielmehr sollten die vorliegenden Erkenntnisse um ein weiteres Puzzlestück in Form der Gegenüberstellung von wissenschaftlichem und populärem Geschichtsdiskurs ergänzt werden. Dieses Unternehmen erschien insofern fruchtbar, als einige Studien bereits auf Disparitäten zwischen diesen Polen hingewiesen hatten, ein empirischer Nachweis im Sinne einer Kontrastierung aber noch ausstand.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung verweisen nicht nur auf eine verzögerte Aufnahme wissenschaftlicher Erkenntnis in den populärhistorischen Diskurs und damit in Schulbücher: Sie sind auch beredtes Zeugnis für das Vorhandensein von Selektionsprozessen, die dafür Sorge tragen, dass nur Forschungsergebnisse in Lehrwerke Eingang finden, die zentrale Narrative des griechischen Geschichtsdiskurses stützten. SchulbuchautorInnen dem Verdacht auszusetzen, sie betrieben bewusste Geschichtsfälschung im Interesse von Staat und Kirche, wäre verfehlt. Die hier vorliegenden Analyseergebnisse zeigen vielmehr, dass keine Aussagen über das Osmanische Reich getroffen werden, die nicht auch durch wissenschaftliche Befunde gestützt würden²⁰¹. Kritisch ist vielmehr die Tendenz zur lückenhaften Darlegung des akademischen Geschichtsdiskurses: Wissenschaftliche Befunde, die eine Verbindung des Osmanischen mit dem Negativen und Dunklen ermöglichen, finden in Schulgeschichtsbücher eher Eingang als solche, die zur Relativierung dieses Bildes beitragen könnten. Den Leser, dem man nur einen Strang des wissenschaftlichen Diskurses vor Augen stellt, konfrontiert man mit einer lückenhaften Darstellung der osmanischen Wirtschafts- und Sozialgeschichte.

Dem Umgang mit Quellenmaterial ist vor allem in Lehrwerken der Primarstufe eine schlechtes Zeugnis auszustellen: Hier stützt man die zentralen Narrative des griechischen Geschichtsdiskurses – Kontinuität und Ethnozentrismus – vor allem durch zweifelhafte Quellen, über deren Herkunft die Schulbücher nur unzureichend Auskunft geben. Die

²⁰¹ Denn auch manche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind bereit, die Zeit osmanischer Herrschaft mit Dunkelheit, Sklaverei und Unterdrückung in Verbindung zu bringen.

Vermischung von Fiktivem und Realem sei dabei ebenso kritisiert wie die unkommentierte Wiedergabe philhellenischer Schriften. Die Schulgeschichtsbücher der Primarstufe präsentieren die Zeit osmanischer Herrschaft damit insgesamt emotionaler als Lehrwerke der Sekundarstufe I, die neben einem stärkeren Faktenbezug auch einen adäquateren Umgang mit Quellenmaterial aufweisen. Bemerkenswert ist jedoch die weitgehende Ähnlichkeit der analysierten Unterrichtsmaterialien hinsichtlich ihrer Bebilderung. Sowohl die Schulbücher der Primar- als auch der Sekundarstufe I greifen auf das gleiche Repertoire an Illustrationen und Gemälden zurück, wenn es darum geht, dem griechischen Unabhängigkeitskampf ein Gesicht zu verleihen. Bevorzugt werden hier Bilder aus der Epoche der Romantik, die den Ausbruch der Revolution archetypisch im Sinne einer Auseinandersetzung zwischen Gut und Böse deuten. Es wäre daher nicht zu weit gegriffen, von einer visuellen Verankerung und Verfestigung von Stereotypen zu sprechen.

Stereotype Thematisierungsformen des Osmanischen bleiben jedoch nicht auf die visuelle Ebene beschränkt: Zwar scheint man sich in den Lektionstexten (weitgehend)²⁰² um die Vermeidung diskriminierender Bezugnahmen zu bemühen, doch fördert die Orientierung an traditionellen Schemata auch traditionelle Thematisierungsformen zutage: Der Osmane tritt dem Leser daher vorwiegend in den althergebrachten Rollen des Eroberers, Unterdrückers und Gewalttäters entgegen. Diese in griechischen Schulgeschichtsbüchern aufzufindenden Repräsentationsformen des Osmanischen können insofern als stereotyp bezeichnet werden, als sie etablierte Narrative – selbst um den Preis verkürzter historischer Darstellungen – stützen (siehe F1, Kap. 4.1).

Zwar präsentiert sich der wissenschaftliche Geschichtsdiskurs vielstimmiger als der schulisch vermittelte, doch griffe es zu kurz, ersteren als objektiv zu bezeichnen, zweiteren aber ausschließlich mit dem Subjektiven in Verbindung zu setzen²⁰³. Es gestaltet sich daher schwierig, Abweichungen zwischen den Polen zu bestimmen, zumal auch der geschichtswissenschaftliche Diskurs Einflüssen aus dem populärhistorischen Bereich ausgesetzt ist. Die Verfasserin kann damit nur von Abweichungen zwischen *einem* Strang des akade-

²⁰² Eine Ausnahme bildet das offizielle Schulgeschichtsbuch für die 6. Klassen der Primarstufe, das besonders negative Töne in Bezug auf das Osmanische anschlägt.

²⁰³ Aus konstruktivistischer Perspektive müssen beide Diskurse als vom Menschen erzeugt und damit subjektiv betrachtet werden.

mischen Geschichtsdiskurses und schulisch vermittelten Repräsentationsformen des Osmanischen sprechen (siehe F2, Kap. 4.1)²⁰⁴.

Solche Abweichungen ergeben sich vor allem auf dem Gebiet der Sozialgeschichte (siehe F3, Kap. 4.1): Denn Schilderungen schwieriger Lebensbedingungen im Osmanischen Reich stützen das griechische Widerstandsmotiv, das in der heroischen Darstellung des Unabhängigkeitskampfes gipfelt. Dementsprechend sind es auch Bildung, Familie und Religion (und damit zentrale Bedürfnisse des menschlichen Lebens), die im Rahmen des schulisch vermittelten Diskurses als besonders gefährdet gelten: Der Osmane habe durch Eingriffe in diese Bereiche den Widerstand gegen das System aber nicht brechen können, sondern ihn im Gegenteil weiter verschärft und zur Kulmination im Befreiungskampf geführt. Dass wissenschaftliche Befunde, die zur Relativierung dieses Bildes osmanischer Unterdrückung beitragen könnten, kaum oder gar nicht Eingang in Schulgeschichtsbücher finden, mag angesichts der Bedeutung des Widerstandsmotivs für die griechische nationale Geschichtsschreibung nicht erstaunen. Zwar wurden mit dem neuen Lehrwerk für die 6. Klassen der Primarstufe zarte Schritte in Richtung einer differenzierteren Darstellungsform des osmanisch-griechischen Zusammenlebens unternommen, doch bedeutet auch dies keine grundlegende Abwendung von traditionellen Erzählschemata. Die Debatte um das Schulgeschichtsbuch illustriert jedoch, dass bereits geringste Veränderungen und Abweichungen von althergebrachten Repräsentationsformen des Osmanischen ausreichen, um öffentlichen Protest hervorzurufen – eine Fakt, das nur wenig Hoffnung auf eine baldige Trendwende gibt.

5.2 Kritik der Arbeit

Die vorliegende Analyse entstand – wie für Abschlussarbeiten dieser Art üblich – vor dem Hintergrund zeitlicher, personeller und finanzieller Beschränkungen. Um dieser Begrenztheit Rechnung zu tragen, mussten Selektionsentscheidungen getroffen werden, die dem Anspruch auf umfassende Darstellung der Quellen zuwiderlaufen. Besonders in der historischen Betrachtung des griechisch-türkischen Verhältnisses nahm die Verfasserin

²⁰⁴ Die Vielstimmigkeit des wissenschaftlichen Diskurses darf angesichts des Mangels an Quellen zu bestimmten Aspekten des sozialen Lebens im Osmanischen Reich nicht erstaunen: Aus den vorliegenden Fragmenten können durchaus unterschiedliche Schlüsse gezogen werden, was mitunter auch zur (unbewussten und ideologischen) Überformung des Quellenmaterials verleiten mag. Solche Überformungen sind häufig auf Sozialisation, Umfeld und Nähe des Forschenden zum Untersuchungsobjekt zurückzuführen.

Einschränkungen vor, da das vorhandene Material die Grenzen einer Diplomarbeit zu sprengen drohte. Jene Leserschaft, die nach einer vertiefenden Diskussion bestimmter Aspekte dieser bilateralen Verkettung verlangt, sei daher auf die zitierten Referenzwerke verwiesen. Dass vor allem griechische Werke, die zu diesem Themenkreis naturgemäß in großer Zahl vorhanden sind, der Selektion zum Opfer fielen, ist nicht zuletzt auf den kritischen Zugang zur Literatur zurückzuführen, der stark ideologisch gefärbte Arbeiten aus der Darstellung ausschloss²⁰⁵. Um Nachsicht sei auch hinsichtlich der stark zusammengefassten Diskussion um Erinnerungskultur und kollektives Gedächtnis gebeten: Der in den letzten Jahrzehnten explosionsartige Zuwachs neuer Werke zum Thema²⁰⁶ machte einen Fokus auf ausgewählte Modelle mehr als erforderlich.

Einschränkungen wurden aber nicht nur auf Ebene der Literatur vorgenommen: Auch im Rahmen der Empirie mussten Selektionsentscheidungen getroffen werden, die im Fokus auf ein spezifisches Phänomen (Formen der direkten Bezugnahmen auf das Osmanische) mündeten. Dass die vorgenommene Zuordnung nach Kategorien auf Basis von Begriffskonnotation Grund zur Kritik geben kann, ist der Verfasserin bewusst. Gerade die Einordnung schwer bestimmbarer Begriffe wie "belagern" und "erobern" in den Negativbereich mag kritisch betrachtet werden, erschien aber vor dem Hintergrund des Kontexts, in den sie die Lehrwerke einbetteten, vertretbar. Auch der hohe Anteil neutraler Bezugnahmen, der auf eine Vielzahl nicht eindeutig konnotierbarer Beschreibungen militärischer Handlungen zurückzuführen ist, könnte als Schwäche des Methodendesigns ausgelegt werden. Hier gilt es jedoch zu bedenken, dass es primär um die Erfassung von Repräsentationsformen des Osmanischen ging, die eindeutig negativen oder positiven Überkategorien zugeordnet werden können. Die vorliegende Arbeit schlägt in diesem Sinne ein erstes Analyseraster vor, das weiteren Untersuchungen Raum zur Verfeinerung bietet.

Die Beschränkung auf Schulgeschichtsbücher der Primar- und Sekundarstufe I betrachtet die Verfasserin als nötiges Zugeständnis und argumentierbaren Schritt, zumal der bisherige Forschungsstand auf keine gravierenden Unterschiede zwischen Lehrwerken des Gymnasiums und des Lyzeums hinweist.

²⁰⁵ Der Verfasserin liegt es fern, die gesamte wissenschaftliche Produktion griechischer ForscherInnen als ideologisch gefärbt zu bezeichnen, doch offenbarte sich im Rahmen der Literaturrecherche die Tendenz, dass Studien griechischer AutorInnen eher im Einklang mit Aussagen des populären Geschichtsdiskurses standen. Dies mag nicht zuletzt auf die Sozialisation der Forschenden zurückzuführen sein, die trotz Objektivitätsansprüchen das Handeln und Denken aller wissenschaftlich Tätigen (mit)bestimmt.

²⁰⁶ Dieser Zuwachs ist auf einen regelrechten "memory boom" in der kulturwissenschaftlichen Forschung zurückzuführen (vgl. JACKE/ZIEROLD 2009, S.5).

5.3 Schlussbetrachtung

Wer meint, das Thema vorliegender Untersuchung sei für eine Abschlussarbeit im Bereich Turkologie ungewöhnlich, mag Recht haben. Ihm sei aber erwidert, dass diese Analyse – trotz ihrer Verortung zwischen Geistes- und Sozialwissenschaft – einen wesentlichen Aspekt dieses Fachs berührt: die Befassung mit dem Erbe des multiethnischen Osmanischen Reichs.

Dass die Zeit osmanischer Herrschaft Südosteuropa nachhaltig prägte und damit zum bestimmenden Moment seiner historischen Entwicklung wurde, ist nicht abzustreiten. Das Erbe, das dieses Reich den Völkern des Balkans hinterlassen hat, ist vielfältig und zuweilen nicht leicht zu bewältigen – schließlich hatten ihnen die nationalistischen Strömungen des 19. Jahrhunderts eine Abgrenzung von allem Osmanischen und die Herausbildung eigener ethnischer Identitäten abverlangt. Die Arbeit an einem neuen kulturellen Gedächtnis führte mitunter zur Rekontextualisierung und -interpretation der eigenen Rolle innerhalb des Osmanischen Reichs und zur Genese von Geschichtsmythen. Historisch orientierte Wissenschaft, die einen emanzipatorischen Anspruch erhebt, muss diese Mythen zu ihrem Gegenstand machen, sie aufdecken und durch Forschungsergebnisse relativieren. Tut sie es nicht, so läuft sie Gefahr, zum Selbstzweck zu werden. Es ist damit auch Aufgabe der Turkologie, das Bild des Osmanischen Reichs im öffentlichen Diskurs mitzugestalten und unter Bezugnahme auf vorhandene Quellen von Vorurteilen zu entkleiden. Gerade die nationalistischen Strömungen Südosteuropas stellen dieses Fach vor große Herausforderungen und eröffnen ein unfassbar großes Forschungsterrain, das nur durch eingehendes Studium osmanischer Quellen fruchtbar gemacht werden kann. Clogg illustriert die Notwendigkeit dieses Quellenstudiums, indem er auf den griechischen Fall Bezug nimmt:

„For the period of the Tourkokratie remains the least studied and least understood period of Greek history and is likely to remain so far as long as the Ottoman sources relating to this period remain inaccessible, for linguistic and other reasons, to most historians (including myself).“ (CLOGG 1973, S.1)

In diesem Sinne möchte die vorliegende Arbeit auch die (gesellschaftliche) Relevanz der Turkologie im 21. Jahrhundert herausstellen und ihrer vorschnellen Etikettierung als "Orchideenfach" entgegentreten.

Diese Studie soll aber auch zur (wissenschaftlichen) Selbstreflexion anregen: Sozialisation und Umfeld eines Forschenden prägen seine Weltsicht maßgeblich und beeinflussen damit seine Tätigkeit. Wissenschaftliche Erkenntnis ist in den Geistes- und Sozialwissenschaften daher stets mit Menschen verbunden, die sie vor dem Hintergrund persönlicher Neigungen, Emotionen und Ängste hervorbringen. Es wäre daher falsch, ihren Diskurs mit den Eigenschaften "objektiv" und "wahr" zu belegen. Das grundlegende Problem, subjektive Bewertungen zu keiner Zeit aus dem Forschungsprozess ausschließen zu können, darf aber nicht zu Resignation veranlassen, sondern muss vielmehr dazu motivieren, eigenes wie fremdes wissenschaftliches Handeln unablässig zu hinterfragen. Dazu gehört es auch, einen kritischen Blick auf Ex-post-Bewertungen und die Anwendung zeitgenössischer Begriffe auf historische Verhältnisse zu werfen.

Wenn auch der wissenschaftliche Diskurs nicht weniger vom Subjektiven geprägt ist als der populärhistorische, so zeichnet ihn doch seine Eigenschaft, vielstimmig und kontrovers sein zu dürfen, aus. Dieses Merkmal gilt es zu pflegen, denn wenn wir Schulgeschichtsbüchern und der öffentlichen Debatte um (griechische) Geschichte etwas anlasten dürfen, so ist es die Bestimmtheit, mit der sie willkürlich Fakten herausgreifen, um sie als unumstößliche Wahrheiten in den Raum (des Diskurses) zu stellen. Dass eine Annäherung an das Historische aber stets von Vagheit bestimmt ist, muss jeder bestätigen, der sie zumindest ein Mal versucht hat.

Die im Rahmen dieser Arbeit geübte, harsche Kritik an griechischen Schulgeschichtsbüchern mag mancher Leser als Plädoyer für ihre "Säuberung" von negativen Momenten verstehen. Die Verfasserin wollte aber nicht auf die Beschönigung historischer Ereignisse, sondern vielmehr auf ihre kritische sowie alters- und quellenadäquate Darstellung pochen, um Schülerinnen und Schüler zu freiem Denken und Urteilen zu verpflichten. Damit wäre wohl auch ein erster Schritt in Richtung Versöhnung getan.

BIBLIOGRAPHIE

Die Wiedergabe griechischer Namen folgt dem zu Beginn der Arbeit eingeführten Transkriptionssystem. Bei griechischsprachigen Quellen wird der Name des Autors/der Autorin im griechischen Schriftsystem nachgestellt, um bessere Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Auch ist in diesen Fällen eine deutsche Übersetzung des Aufsatz- bzw. Werktitels beigefügt.

- AGNOSTOPOULOU, SIA (2002): “‘Tyranny’ and ‘Despotism’ as National and Historical Terms in Greek Historiography”, in: Koulouri, Christina (Hrsg.): *Clio in the Balkans. The Politics of History Education*. Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast-Europe, S.81-90.
- AHMAD, FERUZ (2005): *Geschichte der Türkei*. Essen: Magnus Verlag.
- ALEXANDRIS, ALEXIS (1983): *The Greek Minority of Istanbul and Greek-Turkish relations 1918-1974*. Athen: Center of Minority Studies.
- ALEXANDRIS, ALEXIS (2003): “Religion and Ethnicity. The Identity Issue of the Minorities in Greece and Turkey”, in: Hirschon, Renée (Hrsg.): *Crossing the Aegean. An Appraisal of the 1923 Compulsory Population Exchange between Greece and Turkey*. New York – Oxford: Berghahn Books, S.117-132.
- ANDERSON, PERRY (2008): “The Division of Cyprus”, in: *London Review of Books* Vol.30/8/24 April 2008, S.7-16, abrufbar unter: <http://www.lrb.co.uk/v30/n08/perry-anderson/the-divisions-of-cyprus>, Stand: 21.02.2010.
- ANGELOPOULOS, KONSTANTINOS (2001): “Proclaiming Greek national identity through dialectic in school textbooks of the Greek secondary education system from 1950 until the present day”, in: Xochellis, Panos D./Touloudi, Fotini I. (Hrsg.): *The Image of the «Other». Neighbor in the School Textbooks of the Balkan Countries. Proceedings of the International Conference Thessaloniki, 16-18 October 1998*. Athens: Tipothito George Dardanos, S.255-270.
- ANGELOU, ALKIS [Άγγελου, Άλκης] (2007): *Το Κρυφό Σχολείο. Χρονικό ενός μύθου* [Die geheime Schule. Chronik eines Mythos] Τετάρτη Εκδόση. Αθήνα: Εστία.
- ANHEGGER, ROBERT (1986): “Ein Christ und zwei Armenier. Christen im Osmanischen Reich, unter- und gegeneinander. Einige Bemerkungen und Belege“, in: *Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes* 76/1986, S.19-33.
- ANTIVARO [Αντίβαρο] (2009): “Αντιδράστε για το βιβλίο Ιστορίας της έκτης δημοτικού! Υπογράψτε την επιστολή διαμαρτυρίας προς τις αρχές της χώρας!” [Protestieren Sie gegen das Geschichtsbuch der sechsten Klasse Primarstufe! Unterzeichnen Sie den Protestbrief an die zuständigen Autoritäten des Landes!], abrufbar unter: <http://palio.antibaro.gr/upografontes.php>, Stand: 06.09.2009.
- ANTONIOU, VASILIA LILIAN/NUHOĞLU SOYSAL, YASEMIN (2005): “Nation and the Other in Greek and Turkish History Textbooks”, in: Schissler, Hanna/Nuhoğlu

- Soysal, Yasemin (Hrsg.): *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition*. New York – Oxford: Berghahn Books, S.105-121.
- ASSMANN, JAN (2005): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 5.Aufl. München: C.H. Beck.
- ASSMANN, ALEIDA (2006a): *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. 3.Aufl. (Habilitationsschrift Universität Heidelberg, 1992). München: C. H. Beck.
- ASSMANN, ALEIDA (2006b): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: C. H. Beck.
- AVDELA, EFI [Αβδελά, Έφη] (1998): *Ιστορία και σχολείο* [Geschichte und Schule]. Αθήνα: νήσος.
- AVDELA, EFI (2000): "The Teaching of History in Greece", in: *Journal of Modern Greek Studies* 18, S.239-253.
- AXT, HEINZ-JÜRGEN (2004): "Zypern: der Annan-Friedensplan und sein Scheitern", in: *Südosteuropa Mitteilungen* 02-03/2004, S.48-66.
- BABINGER, FRANZ (1967): "Grossherrliche Schutzvorschrift gegen nutzniesslichen Glaubenswechsel", in: Hoenerbach, Wilhelm (Hrsg.): *Der Orient in der Forschung. Festschrift für Otto Spies zum 5. April 1966*. Wiesbaden: Verlag Otto Harrassowitz.
- BABINGER, FRANZ (2002): *Fatih Sultan Mehmed ve zamanı*. 4. baskı. İstanbul: Oğlak Yayıncılık ve Reklamcılık.
- BERGSON, HENRI (1964): *Materie und Gedächtnis. Eine Abhandlung über die Beziehung zwischen Körper und Geist*, in: Bergson, Henri: *Materie und Gedächtnis und andere Schriften*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, S.43-245.
- BOSWORTH, CLIFFORD EDMUND (1982): "The Concept of *Dhimma* in Early Islam", in: Braude, Benjamin/Lewis, Bernard (Hrsg.): *Christians and Jews in the Ottoman Empire. The Functioning of a Plural Society. Vol.1 - The Central Lands*. New York – London: Holmes & Meier Publishers Inc., S.37-51.
- BRAUDE, BENJAMIN (1982): "Foundation Myths of the Millet System", in: Braude, Benjamin/Lewis, Bernard (Hrsg.): *Christians and Jews in the Ottoman Empire. The Functioning of a Plural Society. Vol.1 - The Central Lands*. New York – London: Holmes & Meier Publishers Inc., S.69-88.
- BREWER, DAVID (2001): *The Greek War of Independence. The Struggle for Freedom from Ottoman Oppression and the Birth of the Modern Greek Nation*. Woodstock – New York: The Overlook Press.
- BROEDERS, JURGEN (2008): *"The Greeks fought heroically". A history of Greek history textbooks*. [unveröffentlichte Master thesis, Radboud University Nijmegen].

- BRYER, ANTHONY (1981): "Greek historians on the Turks: the case of the first Byzantine-Ottoman marriage", in: Davis, Ralph Henry Carless/ Wallace-Hadrill, John Michael (Hrsg.): *The Writing of History in the Middle Ages. Essays Presented to Richard William Southern*. Oxford: Clarendon Press, S.471-493.
- CHRYSISTOMIDES, JULIAN (2009): "The Byzantine Empire from the eleventh to the fifteenth century", in: Fleet, Kate (Hrsg.): *The Cambridge History of Turkey. Vol. 1 – Byzantium to Turkey, 1071-1453*. Cambridge: Cambridge University Press, S.6-50.
- CLOGG, RICHARD (1973): "Aspects of the Movement for Greek Independence", in: Clogg Richard (Hrsg.): *The Struggle for Greek Independence. Essays to mark the 150th anniversary of the Greek War of Independence*. London – Basingstoke: MacMillan, S.1-40.
- CLOGG, RICHARD (1976) (Hrsg.): *The movement for Greek independence 1770-1821: a collection of documents*. London: MacMillan.
- CLOGG, RICHARD (1982): "The Greek *Millet* in the Ottoman Empire", in: Braude, Benjamin/Lewis, Bernard (Hrsg.): *Christians and Jews in the Ottoman Empire. The Functioning of a Plural Society. Vol.1 - The Central Lands*. New York – London: Holmes & Meier Publishers Inc., S.185-207.
- CLOGG, RICHARD (1997): *Geschichte Griechenlands im 19. und 20. Jahrhundert. Ein Abriss*. Köln: Romiosini.
- CONNERTON, PAUL (1989): *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONNERTON, PAUL (2008): "Seven types of forgetting", in: *Memory Studies* 1/1, S.59-71.
- DANOS, ANTONIS (2002): "Nikolaos Gyzis 's *The Secret School* and an Ongoing National Discourse", in: *Nineteenth-Century Art Worldwide* 1/2/2002, abrufbar unter: <http://www.arts.yorku.ca/hist/tgallant/courses/documents/danosgizossecretsschoolarticle.pdf>, Stand: 20.12.2009.
- DIMOU, AUGUSTA (2007): "What 's in a Name? The Untold Story of South Eastern Europe in Greek History Textbooks", in: Helmedach, Andreas (Hrsg.): *Pulverfass, Powder Keg, Baril de Poudre? Südosteuropa im europäischen Geschichtsschulbuch* [Studien zur Internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd.118]. Hannover: Hahnsche Buchhandlung, S.265-282.
- DOĞAN, SENA/TISCHLER, ULRIKE (2007): "Mustafa Kemal Atatürk (1881-1938). Der Architekt der modernen Türkei", in: Tischler, Ulrike (Hrsg.): *FEZtgefahren. Aus dem Istanbuler Alltag. Katalog zur Ausstellung: 19.01.-10.03.2007*. Graz: Universitätsbibliothek Graz, S.115-131.

DROUSIOTIS, MAKARIOS (2006): *Cyprus 1974: Greek Coup and Turkish Invasion* [Peleus. Studien zur Archäologie und Geschichte Griechenlands und Zyperns, Bd.32]. Mannheim – Möhnese: Bibliopolis.

DUCHARME, SYLVIA (2001): *Slaves of the Sultan: the Janissaries. Middle East Resources. Information for Teaching about the Middle East at the Precollegiate Level*. Cambridge: Center for Middle Eastern Studies – Harvard University.

EI² I, s. v. Ālī Pasha Tepedelenli (Bowen), abrufbar unter:
http://www.brillonline.nl/subscriber/entry?entry=islam_SIM-0539, Stand:
 03.12.2009.

EI² II, s. v. Devshirme (Ménage), abrufbar unter:
http://www.brillonline.nl/subscriber/entry?entry=islam_SIM-1807, Stand:
 16.01.2010.

EI² II, s. v. Dhimma (Cahen), abrufbar unter:
http://www.brillonline.nl/subscriber/entry?entry=islam_SIM-1824, Stand:
 13.01.2010.

EI² II, s. v. Djandarli (Ménage), abrufbar unter:
http://www.brillonline.nl/subscriber/entry?entry=islam_SIM-1990, Stand: 17.01.2010.

EI² II, s. v. Ewliyā Čelebi b. Derwīsh Mehmed Zillī (Mordtmann), abrufbar unter:
http://www.brillonline.nl/subscriber/entry?entry=islam_COM-0202, Stand:
 23. 10.2009.

EI² III, s. v. Ibrāhīm Pasha (Kahle/Holt), abrufbar unter:
http://www.brillonline.nl/subscriber/entry?entry=islam_SIM-3458, Stand:
 03.12.2009.

EI² VII, s. v. Millet (Ursinus), abrufbar unter:
http://www.brillonline.nl/subscriber/entry?entry=islam_COM-0741, Stand:
 13.01.2010.

EI² XII, s. v. Ḳantimīr (Wright), abrufbar unter:
http://www.brillonline.nl/subscriber/entry?entry=islam_SIM-8752, Stand:
 28.01.2010.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2003): “*Greece 2003. Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe*”, abrufbar unter:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php#greece, Stand:
 27.08.2009.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2007): *The Education System in Greece. Eurybase: The Information Database on Education Systems in Europe*, abrufbar unter:
<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryStructureResult>,
 Stand: 26.08.2009.

FAROQHI, SURAIYA (2003): *Kultur und Alltag im Osmanischen Reich. Vom Mittelalter bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts*. 2.Aufl. München: Verlag C. H. Beck.

- FRANGOUDAKI, ANNA [Φραγκουδάκη, Άννα] (1997): «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των χειριδίων ιστορίας. [«Nachkommen» der Griechen «der mykenischen Epoche»: eine Analyse der Handbücher für den Geschichtsunterricht], in: Frangoudaki, Anna/Dragona, Thalia [Φραγκουδάκη, Άννα Δραγώνα, Θάλεια]: «Τί είν'ή πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* [«Was ist unsere Heimat?» Ethnozentrismus im Erziehungswesen]. 2.Aufl. Αθήνα Αλεξάνδρεια, 1997, S.344-400.
- FRÜH, WERNER (2004): *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. unveränderter Nachdruck der 5.Aufl. von 2001. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- GAZIOĞLU, AHMET C. (2005): “Bi-communality in Cyprus“, in: *Perceptions. Journal of International Affairs* Vol. X/Winter 2005, S.89-114, abrufbar unter: <http://www.sam.gov.tr/perceptions/Volume10/winter2005/Ahmetgazioglu.pdf>, Stand: 11.02.2010.
- GIBB, HAMILTON/BOWEN, HAROLD (1963): *Islamic Society and the West. A Study of the Impact of Western Civilization on Moslem Culture in the Near East. Vol. 1 – Islamic Society in the eighteenth century*. London – New York – Toronto: Oxford University Press.
- GIESE, FRIEDRICH (1929) (Hrsg.): *Die altosmanische Chronik des 'Aşikpaşazāde: auf Grund mehrerer neuentdeckter Handschriften von neuem herausgegeben*. Leipzig: Harrassowitz.
- GÖKYAY, ORHAN ŞAIK (1996) (Hrsg.): *Evliya Çelebi Seyahatnāmesi. 1. kitap: Topkapı Sarayı Bağdat 304 yazmasının transkripsiyonu-dizini*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- GOODWIN, GODFREY (1994): *The Janissaries*. London: Saqi Books.
- HALBWACHS, MAURICE (1985): *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen* (franz. Ausgabe „Les cadres sociaux de la mémoire“, Paris: Presse Universitaires de France, 1952). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HAMILAKIS, YANNIS/LABANYI, YO (2008): “Introduction. Time, Materiality, and the Work of Memory“, in: *History & Memory*, Vol.20, No. 2 (Fall/Winter 2008), S.5-17.
- HASLUCK, FREDERICK WILLIAM (1973): *Christianity and Islam under the sultans. Vol. II*. New York: Octagon Books.
- HAZAI, GYÖRGY (1996): “Byzanz und die Turkvölker. Ein Überblick über die ersten Kontakte“, in: Hohlweg, Armin (Hrsg.): *Byzanz und seine Nachbarn* [Südosteuropa-Jahrbuch Bd.26]. München: Südosteuropa-Gesellschaft, S.249-262.
- HILLENBRAND, KLAUS (2002): “Der Weg zur Teilung. Zur demographischen Entwicklung von Christen und Muslimen auf Zypern“, in: Ashkenasi, Abraham/Duprés, Georgia (Hrsg.): *Perspektiven im Zypernkonflikt*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, S.13-45.
- HINRICHS, ERNST (1992): “Zur wissenschaftlichen Angemessenheit von Schulbuchtexten. Beispiel: Geschichtsbücher“, in: Fritzsche, Peter K. (Hrsg.): *Schulbücher auf dem*

- Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa* (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung Bd. 75). Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg Verlag, S.97-105.
- HIRSCHON, RENÉE (2003a): "Unmixing Peoples' in the Aegean Region", in: Hirschon, Renée (Hrsg.): *Crossing the Aegean. An Appraisal of the 1923 Compulsory Population Exchange between Greece and Turkey*. New York – Oxford: Berghahn Books, S.3-12.
- HIRSCHON, RENÉE (2003b): "The Consequences of the Lausanne Convention. An Overview", in: Hirschon, Renée (Hrsg.): *Crossing the Aegean. An Appraisal of the 1923 Compulsory Population Exchange between Greece and Turkey*. New York – Oxford: Berghahn Books, S.13-20.
- HIRSCHON, RENÉE (2006): "Knowledge of Diversity: Towards a More Differentiated Set of "Greek" Perceptions of "Turks", in: *South European Society & Politics*, 11/1/March 2006, S.61-78.
- HOFMANN, TESSA (2006): "Smyrna, September 1922: Hintergründe und Zusammenhänge", in: Sakayan, Dora (Hrsg.): *Smyrna 1922. Das Tagebuch des Garabed Hatscherian*. Klagenfurt – Wien: kitab, S.9-36.
- HOHLWEG, ARMIN (1996): "Einführung in das Thema der Hochschulwoche", in: Hohlweg, Armin (Hrsg.): *Byzanz und seine Nachbarn* [Südosteuropa-Jahrbuch Bd.26]. München: Südosteuropa-Gesellschaft, S.3-18.
- HOVANNISIAN, RICHARD G. (1999): "*Armenian Van/Vaspurakan. An Introduction*", abrufbar unter: <http://www.sscnet.ucla.edu/history/centers/armenian/source110.html>, Stand: 26.01.2010.
- İNALCIK, HALIL (1997): "A Note on the population of Cyprus", in: *Perceptions. Journal of International Affairs* Vol.II/June-August 1997, abrufbar unter: <http://www.sam.gov.tr/perceptions/Volume2/June-August1997/volII2ANOTEONTHEPOPULATIONOFCYPRUS.pdf>, Stand: 11.02.2010.
- IPOURGIO ETHNIKIS PAIDIAS KAI THRSKEVMATON [Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων] (2009): "*Greek Education System. The Structure of the Education System*", abrufbar unter: http://www.ypepth.gr/en_ec_page1531.htm, Stand: 26.08.2009.
- JACKE, CHRISTOPH/ZIEROLD, MARTIN (2009): "Produktive Konfrontationen. Warum der Erinnerungsdiskurs von dem Austausch mit der Popkulturforschung profitiert – und umgekehrt", in: *medien & zeit* 4/2009, S.4-13.
- JONES, ANDREW (2007): *Memory and Material Culture*. New York: Cambridge University Press.
- KALLMEYER, WERNER (2001): "Sprachliche Verfahren der sozialen Integration und Ausgrenzung", in: Liebhart, Karin/Menasse, Elisabeth/Steinert, Heinz (Hrsg.):

Fremdbilder – Feindbilder – Zerrbilder. Zur Wahrnehmung und diskursiven Konstruktion des Fremden. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, S.153-182.

- KAZAMIAS, ANDREAS M. (1978): "The Politics of Educational Reform in Greece: Law 309/1976", in: *Comparative Education Review*, Vol.22/1/Feb. 1976, S.21-45.
- KER-LINDSAY, JAMES (2004): Britain and the Cyprus Crisis 1963-1964 [Peleus. Studien zur Archäologie und Geschichte Griechenlands und Zyperns, Bd. 27]. Mannheim – Möhnesee: Bibliopolis.
- KISSLING, HANS-JOACHIM (1974): "Logistisches' zur frühosmanischen Heeresgeschichte", in: *Die Welt des Islams, New Series* Vol.15, Issue 1/4/1974, S.85-95.
- KOKKINOS, GIORGIOS/GATSOTIS, PANAGIOTIS (2008): "The Deviation from the Norm: Greek History School Textbooks Withdrawn from Use in the Classroom since the 1980s", in: *Internationale Schulbuchforschung* 1/2008, S.535-546.
- KONSTANTINIDOU, EFTHALIA (2001): "Changes in the Greek History Schoolbooks: How effective are they in «improving» the image of the national other?", in: Xochellis, Panos D./Touloudi, Fotini I. (Hrsg.): *The Image of the «Other». Neighbor in the School Textbooks of the Balkan Countries. Proceedings of the International Conference Thessaloniki, 16-18 October 1998.* Athens: Tipothito George Dardanos, S.315-331.
- KOULLAPIS, LORIS (2002): "The presentation of the period 1071-1923 in Greek and Turkish textbooks between 1950-2000", in: *Internationale Schulbuchforschung* 3/Vol.24/2002, S.279-304.
- KOULOURI, CHRISTINA [Κουλούρη, Χριστίνα] (1988): *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία 1834-1914. Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις. Ανθολόγιο κειμένων. Βιβλιογραφία σχολικών εγχειριδίων.* [Geschichte und Geographie in den griechischen Schulen (1834-1914). Kognitives Objekt und ideologische Erweiterungen. Eine Anthologie von Texten. Bibliographie schulischer Handbücher]. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενική Γραμματεία – Νέας Γενιάς: Αθήνα.
- KOULOURI, CHRISTINA/VENTURAS, LINA (1994): "Research on Greek textbooks: a survey of current trends", in: *Paradigm* 14, abrufbar unter: faculty.ed.uiuc.edu/westbury/Paradigm/KOULOURI.pdf, Stand: 29.08.2009.
- KREISER, KLAUS (2008): *Der Osmanische Staat 1300-1922.* 2., aktualisierte Aufl. München: Oldenbourg Verlag.
- KREUTEL, RICHARD (1959) (Hrsg.): *Vom Hirtenzelt zur Hohen Pforte: Frühzeit und Aufstieg nach der Chronik "Denkwürdigkeiten und Zeitläufe des Hauses 'Osman" vom Derwisch Ahmed, genannt 'Aşik-Paşa-Sohn.* 2., unveränderte Aufl. Graz – Wien – u. a.: Verlag Sytria.
- KRITOVOULOS, MICHAEL (1954): *History of Mehmed the Conqueror.* Translated from the Greek by Charles T. Riggs. Westport – Connecticut: Greenwood Press Publishers.

- KUNT, METIN IBRAHIM (1974): "Ethnic-Regional (Cins) Solidarity in the seventeenth-century Ottoman establishment", in: *Journal of Middle East Studies* 5/1974, S.233-239.
- KUNT, METIN IBRAHIM (1982): "Transformation of *Zimmi* into *Askerî*", in: Braude, Benjamin/Lewis, Bernard (Hrsg.): *Christians and Jews in the Ottoman Empire. The Functioning of a Plural Society. Vol.1 The Central Lands*. New York – London: Holmes & Meier Publishers Inc., S.55-67.
- LAMNEK, SIEGFRIED (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 4., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim – Basel: Beltz Verlag.
- LIAKOS, ANTONIS (2008): "History Wars: Questioning Tolerance", in: Hålfdanarson, Gudmundur (Hrsg.): *Discrimination and tolerance in historical perspective*. Pisa: Plus-Pisa university press, S.78-92, abrufbar unter: <http://ehlee.humnet.unipi.it/books3/7/04.pdf>, Stand: 07.09.2009.
- LILIE, RALPH-JOHANNES (1999): *Byzanz. Geschichte des oströmischen Reiches 326-1453*. München: C.H. Beck.
- LÖNNQVIST, LINDA (2008): *Civil society in reconciliation: beyond the 'Cyprus problem'* [INTRAC – International NGO Training and Research Centre, Policy Briefing Paper 21], abrufbar unter: <http://www.intrac.org/data/files/resources/122/Briefing%20Paper%2021%20-%20Cyprus%20civil%20society%20in%20reconciliation.pdf>, Stand: 11.12.2009.
- LYBYER, ALBERT HOWE (1966): *The Government of the Ottoman Empire in the time of Suleiman the Magnificent*. New York: Russell & Russell.
- MAJOROS, FERENC/RILL, BERND (2004): *Das Osmanische Reich 1300-1922. Die Geschichte einer Großmacht*. Regensburg: Marix Verlag.
- MAKRIDES, VASILIOS N. (2005): "Orthodoxie, griechische Ethnie und Nation, griechischer Nationalstaat und Nationalismus: Mythen und Realitäten", in: Keul, István (Hrsg.): *Religion, Ethnie, Nation und die Aushandlung von Identität(en). Regionale Religionsgeschichte in Ostmittel- und Südosteuropa*. Berlin: Frank & Timme, S.67-92.
- MALLINSON, WILLIAM (2005): *Cyprus. A Modern History*. London – New York: I. B. Tauris.
- MANDRIKAS, AXILEAS A. [Μανδρίκας, Αξιλλέας Α.] (1992): «Κρυφό Σχολειό» Μύθος ή Πραγματικότητα; [«Geheime Schule» Mythos oder Wahrheit?]. Αθήνα: Καλέντης.
- MANGO, CYRIL (1973): "The Phanariots and the Byzantine Tradition", in: Clogg, Richard (Hrsg.): *The Struggle for Greek Independence. Essays to mark the 150th anniversary of the Greek War of Independence*. London – Basingstoke: MacMillan, S.41-66.
- MANTRAN, ROBERT (1982): "Foreign Merchants and the Minorities in Istanbul during the Sixteenth and Seventeenth Centuries", in: Braude, Benjamin/Lewis, Bernard (Hrsg.): *Christians and Jews in the Ottoman Empire. The Functioning of a Plural*

Society. Vol.1 – The Central Lands. New York – London: Holmes & Meier Publishers Inc., S.127-137.

- MARKIDES, DIANA WESTON (2003): “Cyprus since 1878: A Permanent State of Uncertainty”, in: Fouskas, Vassilis K./Richter, Heinz A. (Hrsg.): *Cyprus and Europe. The Long Way Back* [Peleus. Studien zur Archäologie und Geschichte Griechenlands und Zyperns, Bd.22]. Mannheim – Möhnesee: Bibliopolis, S.11-21.
- MASTERS, BRUCE (2009): “Christians in a changing world”, in: Faroqhi, Suraiya N./Kunt Ibrahim Metin (Hrsg.): *The Cambridge History of Turkey. Vol. 3 – The later Ottoman Empire, 1603-1839.* Cambridge: Cambridge University Press, S.272-279.
- MATSCHKE, KLAUS-PETER/TINNEFELD, FRANZ (2001): *Die Gesellschaft im späten Byzanz. Gruppen, Strukturen und Lebensformen.* Köln – Weimar – Wien: Böhlau Verlag.
- MATUZ, JOSEF (2006): *Das Osmanische Reich. Grundlinien seiner Geschichte.* 4., bibliographisch ergänzte Aufl. Darmstadt: Primus Verlag.
- MAYRING, PHILIPP (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 9.Aufl. Weinheim – Basel: Beltz Verlag.
- MCCARTHY, JUSTIN (2001): *The Ottoman Peoples and the End of the Empire.* London: Arnold/New York: Oxford University Press.
- MEGALI TOU GENOUS SCHOLI [Μεγάλη του Γένους Σχολή] (2010): “Σύντομο Ιστορικό της Μεγάλης Του Γένους Σχολής Μετά την Άλλωση” [Kurze Geschichte der Großen Schule der griechischen Nation nach der Eroberung], abrufbar unter: <http://www.megalisxoli.gr/frames.asp?Page=IstorikoTisMGS>, Stand: 28.01.2010.
- MILLAS, IRAKLIS [Μήλλας, Ηρακλής] (2005): *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων. Σχολικά βιβλία, ιστοριογραφία, λογοτεχνία και εθνικά στερεότυπα* [Bilder von Griechen und Türken. Schulbücher, Geschichtsschreibung, Literatur und ethnische Stereotype]. 3.Aufl. Αθήνα Εκδόσεις: Αλεξάνδρεια.
- MILLAS, IRAKLIS (2006): “*Tourkokratia: History and the Image of Turks in Greek Literature*“, in: *South European Society & Politics* 11/1/March 2006, S.47-60.
- MORAVCSIK, GYULA (1958): *Byzantinoturcica I. Die byzantinischen Quellen der Geschichte der Turkvölker* [Berliner Byzantinistische Arbeiten Bd.10]. zweite, durchgearbeitete Aufl., Berlin: Akademie-Verlag.
- OCAK, AHMET YAŞAR (2009): “Social, cultural and intellectual life, 1071-1453“, in: Fleet, Kate (Hrsg.): *The Cambridge History of Turkey. Vol. 1 - Byzantium to Turkey, 1071-1453.* Cambridge: Cambridge University Press, S.353-422.
- ORAN, BASKIN (2003): “The Story of Those Who Stayed. Lessons from Article 1 and 2 of the 1923 Convention“, in: Hirschon, Renée (Hrsg.): *Crossing the Aegean. An Appraisal of the 1923 Compulsory Population Exchange between Greece and Turkey.* New York – Oxford: Berghahn Books, S.97-115.
- O.V. (2007): “Ideologischer Grabenkampf um ein griechisches Geschichtsbuch“, in: *Neue Zürcher Zeitung* No.83/11.04.2007, S.5.

- OHCHR (2009): “*Universal Declaration of Human Rights*“, abrufbar unter:
<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Introduction.aspx>, Stand: 30.08.2009.
- PAPOULIA, BASILIKE D. (1963): *Ursprung und Wesen der “Knabenlese” im Osmanischen Reich*. München: Verlag R. Oldenbourg.
- PAPOULIA, VASILIKI (1982): „The Impact of Devşirme on Greek Society“, in: Rothenberg, Gunther E. (Hrsg.): *War and society in East Central Europe. Vol.2 – East Central European Society and war in the pre-revolutionary eighteenth century*. Boulder – Colo: Gunther Rothenberg editors, S.549-562.
- PARET, RUDI (2007): *Der Koran: Übersetzung*. 8. Aufl. Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz: Verlag W. Kohlhammer.
- PEDAGOGIKO INSTITUTO [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο](2003): “*Diathematikon Programma. Cross-thematic Curriculum Framework for History*“, abrufbar unter:
 <<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/english/10th.pdf>>,
 Stand: 29.08.2009.
- PEDAGOGIKO INSTITUTO [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2009): “*Ιστορικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*“ [Geschichte des Pädagogischen Instituts], abrufbar unter:
http://www.pi-schools.gr/pi_history/, Stand: 21.08.2009.
- PINGEL, FALK (2008): “Can Truth be Negotiated? History Textbook Revision as Means of Reconciliation“, in: *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 617, S.181-198.
- REPOUSSI, MARIA (2007): *New History Textbooks in Greece: The chronicle of an ideological war on the national past*. abrufbar unter:
users.auth.gr/~marrep/PS_REPOUSI/ENG/PUBLICATIONS/New%20History%20Books%20in%20Greece.pdf, Zugriff am 16.02.2009.
- REPOUSSI, MARIA (2009): “Battles over the national past of Greeks: The Greek History Textbook Controversy 2006-2007“, in: *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung* 2/2009, S.56-63.
- ROSSIDES, ZENON (1963): *Document S/5488. Letter dated 26 December 1963 from the representative of Cyprus to the President of the Security Council*, abrufbar unter:
[http://www.securitycouncilreport.org/atf/cf/%7B65BF9B-6D27-4E9C-8CD3-CF6E4FF96FF9%](http://www.securitycouncilreport.org/atf/cf/%7B65BF9B-6D27-4E9C-8CD3-CF6E4FF96FF9%7D), Stand: 21.02.2010.
- SEUFERT, GÜNTER/KUBASECK, CHRISTOPHER (2004): *Die Türkei. Politik – Geschichte – Kultur*. München: Verlag C. H. Beck.
- SPYROU, SPYROS (2006): “Constructing “the Turk” as an Enemy: The Complexity of Stereotypes in Children’s Everyday Worlds“, in: *South European Society & Politics* 11/1/March 2006, S.95-110.
- STATHI, PINELOPI (2002): “Dealing with Ottoman Past in Greek Chronicles“, in: Koulouri, Christina (Hrsg.): *Clio in the Balkans. The Politics of History Education*. Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast-Europe, S.73-80.

- TAMCKE, MARTIN (2008): *Christen in der islamischen Welt. Von Mohammed bis zur Gegenwart*. München: Verlag C. H. Beck.
- TIREKIDIS, CHRYSOULA (2007): "Modern Greek History Textbooks: Another Approach to Social Aspects of the Asia Minor Disaster.", in: Close, E./Tsianikas, M./Couvalis, G. (Hrsg.): *Greek Research in Australia: Proceedings of the Sixth Biennial International Conference of Greek Studies, Flinders University June 2005*. Flinders University Department of Languages – Modern Greek: Adelaide, S.175-184, abrufbar unter: <http://dspace.flinders.edu.au/dspace/handle/2328/1765>, Stand: 18.10.2009.
- MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRS OF THE REPUBLIC OF CYPRUS (1960): *No. 5475. Treaty of Guarantee. Signed at Nicosia on 16 August 1960*, abrufbar unter: [http://www.mfa.gov.cy/mfa/mfa2006.nsf/All/484B73E4F0736CFDC22571BF00394F11/\\$file/Treaty%20of%20Guarantee.pdf](http://www.mfa.gov.cy/mfa/mfa2006.nsf/All/484B73E4F0736CFDC22571BF00394F11/$file/Treaty%20of%20Guarantee.pdf), Stand: 21.02.2010.
- TREMMEL, MARKUS (2000) (Hrsg.): *Johann Schiltbergers Irrfahrt durch den Orient. Der aufsehenerregende Bericht einer Reise, die 1394 begann und erst nach über 30 Jahren ein Ende fand*. Wambach: via verbis bavarica.
- TRIANDAFYLLIDOU, ANNA (1998): "National identity and the "other"", in: *Ethnic and Racial Studies* 21/4/July 1998, S.593-612.
- TROEGER, EBERHARD (2005): "Christliches Zeugnis und islamische Da'wa", in: Baumann, Andreas/Sauer, Christof/Troeger, Eberhard (Hrsg.): *Christliches Zeugnis und islamische Da'wa. Beiträge zum Forschungsbedarf*. Nürnberg: Verlag für Theologie und Religionswissenschaft, S.19-66.
- TÜRKMEN, FÜSUN (2005): "Cyprus 1974 revisited: Was it humanitarian intervention?", in: *Perceptions. Journal of International Affairs* Vol. X/Winter 2005, S.61-88, abrufbar unter: <http://www.sam.gov.tr/perceptions/Volume10/winter2005/FusunTurkmen.pdf>, Stand: 10.02.2010.
- TZERMIAS, PAVLOS (1999): *Neugriechische Geschichte. Eine Einführung*. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen – Basel: A. Francke Verlag.
- UNESCO (1999): *Disarming History. International Conference on Combating Stereotypes and Prejudice in History-Textbooks of South-East Europe. Visby, Gotland (Sweden), 23-25 September 1999*. Stockholm: Nykopia Tryck.
- UZUNÇARŞILI, İSMAIL HAKKI (1943): *Osmanlı Devleti teşkilâtından Kapuklu Ocakları I. Acemi Ocağı ve Yeniçeri Ocağı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basimevi.
- VEREINTE NATIONEN – SECURITY COUNCIL (1964): Report by the Secretary-General on the United Nations Operation in Cyprus (S/5950, 10 September 1964), abrufbar unter: <http://www.securitycouncilreport.org/atf/cf/%7B65BF9B-6D27-4E9C-8CD3-CF6E4FF96FF9%7D/Chapter-VII-S-5950.pdf>, Stand: 20.02.2010.
- VEREMIS, THANOS (2003): "1922: Political Continuities and Realignment in the Greek State", in: Hirschon, Renée (Hrsg.): *Crossing the Aegean. An Appraisal of the 1923*

Compulsory Population Exchange between Greece and Turkey. New York – Oxford: Berghahn Books, S.53-62.

VOULI TON ELLINON [Βουλή των Ελλήνων] (2009): “*Το Σύνταγμα*“ [Die Verfassung], abrufbar unter: <<http://www.parliament.gr/politeuma/default.asp>>, Stand: 30.08.2009.

VRYONIS, SPEROS JR. (1956): “Isidore Glabas and the Turkish Devshirme”, in: *Speculum. A Journal of Mediaeval Studies* 31/July 1956, S.433-443.

VRYONIS, SPEROS JR. (1969-70): “The Byzantine Legacy and Ottoman Forms”, in: *Dumbarton Oaks Papers* 23/1969-1970, S.251-308.

VRYONIS, SPEROS JR. (1986): *The Decline of Medieval Hellenism in Asia Minor and the Process of Islamization from the Eleventh through the Fifteenth Century*. Berkeley – Los Angeles – London: University of California Press.

WITTEK, PAUL (1955): “Devshirme and Sharī‘a”, in: *Bulletin of the School of Oriental and African Studies* 17/2/1955, S.271-278.

XOCHELLIS, PANOS/KAPSALIS, ACHILLEAS ET AL. (2001): “The image of the «other» in the school history textbooks of the Balkan countries”, in: Xochellis, Panos D./Touloudi, Fotini I. (Hrsg.): *The Image of the «Other». Neighbor in the School Textbooks of the Balkan Countries. Proceedings of the International Conference Thessaloniki, 16-18 October 1998*. Athens: Tipothito George Dardanos, S.43-74.

ZACHARIADOU, ELIZABETH A. (1991): “The neomartyr ‘s message”, in: *Bulletin of the Center for Asia Minor Studies* 8/1991, S.51-63.

ZAHARIADIS, NIKOLAOS (2000): “A Framework for Improving Greek-Turkish Relations”, in: *Mediterranean Quarterly* Vol. 11/4/Fall 2000, S.98-116.

ZAKYTHINOS, DIONYSIOS A. (1976): *The Making of Modern Greece. From Byzantium to Independence*. Oxford: Basil Blackwell.

ANHANG

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Repräsentationsformen des Osmanischen in zeitgenössischen Schulgeschichtsbüchern Griechenlands. Dabei ging es der Verfasserin nicht nur um die Zusammenfassung bereits vorliegender Studien, sondern auch um die Ergänzung des bisherigen Forschungsstands um ein weiteres Puzzlestück: der Gegenüberstellung von schulisch-populärhistorischem und (geschichts)wissenschaftlichem Diskurs (über das Osmanische Reich).

Die im Zuge dieser Arbeit an griechischen Schulgeschichtsbüchern der Primar- und Sekundarstufe I durchgeführte Inhaltsanalyse bestätigt das negative Bild, das internationale ForscherInnen seit Jahrzehnten vom Schulbuchsektor Griechenlands zeichnen. Denn noch heute enthalten griechische Lehrwerke einen nicht zu vernachlässigenden Anteil an negativen Bezugnahmen auf das Fremde – und hier vor allem das Osmanisch-Türkische. Ablehnende Tendenzen werden dabei nicht nur auf Ebene von Texten, sondern auch durch den Einsatz von Bildern forciert. Da der Osmane dem Leser vorwiegend in den Rollen des (kulturell unterlegenen) Eroberers und Gewalttäters entgegentritt, greift es nach Ansicht der Verfasserin auch nicht zu weit, von der Existenz stereotyper Repräsentationsformen des Osmanischen im schulisch vermittelten Diskurs zu sprechen. Wie die Ergebnisse des Abgleichs mit Befunden aus den historischen Wissenschaften zeigen, wäre es aber falsch, von einer grundsätzlichen Opposition zwischen schulisch-populärhistorischem und (geschichts)wissenschaftlichem Diskurs zu sprechen: Die AutorInnen der Lehrwerke stützen sich sehr wohl auf wissenschaftliche Erkenntnisse, gehen bei der Auswahl der Forschungsergebnisse, mit denen sie ihre Darstellungen untermauern, aber selektiv vor. So finden Befunde, die eine Verbindung des Osmanischen mit dem Dunklen und Unaufgeklärten nahelegen, eher in Schulgeschichtsbücher Eingang als solche, die zur Relativierung dieses Bildes beitragen könnten. Abweichungen zwischen schulisch vermitteltem und einem Teil des geschichtswissenschaftlichen Diskurses ergeben sich vor allem auf dem Gebiet der leicht instrumentalisierbaren Sozialgeschichte.

Die Analyseergebnisse stellt die Verfasserin vor den Hintergrund einer historischen Betrachtung des griechisch-türkischen Verhältnisses seit byzantinischer Zeit und einer Auseinandersetzung mit gedächtnistheoretischen Modellen, die einen Brückenschlag zur Schulbuchforschung ermöglichen.

ABSTRACT

The thesis at hand is concerned with the question of how the Ottoman Empire is represented within contemporary Greek history textbooks. It does not only resume the results of other studies, but also complements the state of research by adding a contrasting juxtaposition of educational and historiographical discourse (with respect to the Ottoman Empire).

The content analysis of Greek history textbooks conducted within this study generally confirms the dark picture painted by international research dealing with the production of textbooks in Greece. These books contain a not negligible amount of negative references to the ethnic other – and particularly the (Ottoman) Turks. Rejection is enhanced both by texts and images given in the teaching materials. As for the Ottoman Turks, they are mainly presented in the roles of (culturally inferior) conquerors and perpetrators of violence. Therefore, the author would like to draw the attention to the existence of ethnic stereotypes within educational discourse.

There is, however, no consistent opposition between popular and scientific discourse concerning Greek history: Authors of history textbooks rely on academic findings, but only select those suitable to stabilize the main narratives of Greek history by associating the era of Ottoman domination with darkness. Divergences between educational and parts of the historiographical discourse become mainly manifest in the field of social history. The results of the study are embedded into a historical overview of Greek-Turkish relations and models provided by the memory studies.

ANHANG A · ANALYSIERTE SCHULGESCHICHTSBÜCHER

GRUNDSTUFE (ΔΗΜΟΤΙΚΟ)

- [1] GLENTIS, STEFANOS/MARANGKOUDAKIS, ELEFTHERIOS/ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ, ΝΙΚΟΣ/ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΥ, ΜΑΡΙΑ [Γλεντής, Στέφανος Μαραγκουδάκης, Ελευθέριος Νικολόπουλος, Νίκος Νικολοπούλου, Μαρία] (Hrsg.): Στα βυζαντινά χρόνια. Ιστορία Ε' Δημοτικού [In byzantinischer Zeit. Geschichte 5. Klasse Primarstufe]. Οργανισμός Εκδόσεις Διδακτικών Βιβλίων: Αθήνα, 2006.
- [2] ΑΚΤΥΠΙΣ, ΔΙΟΝΙΣΙΟΣ/VELALIDIS, ΑΡΙΣΤΙΔΙΣ/ΚΑΙΛΑ, ΜΑΡΙΑ/ΚΑΤΣΟΥΛΑΚΟΣ, ΘΕΟΔΩΡΟΣ/ΠΑΠΑΓΡΗΓΟΡΙΟΥ, ΓΙΑΝΝΙΣ/ΧΟΡΕΑΝΘΗΣ, ΚΟΣΤΑΣ [Ακτύπης, Διονύσιος/Βελαλίδης, Αριστείδης/Καίλα, Μαρία/Κατσουλάκος, Θεόδωρος/ Παπααρηγορίου, Γιάννης/Χωρεάνθης, Κώστας] (Hrsg.): Στα νεότερα χρόνια. Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού [In moderner Zeit. Geschichte für die 6. Klasse der Primarstufe]. Οργανισμός Εκδόσεις Διδακτικών Βιβλίων: Αθήνα, 2008.
- [3] REPOUSSI, ΜΑΡΙΑ/ΑΝΔΡΕΑΔΟΥ, ΧΑΡΙΑ/ΡΟΥΤΑΧΙΔΙΣ, ΑΡΙΣΤΙΔΙΣ/ΤΣΙΒΑΣ, ΑΡΜΟΔΙΟΣ [Ρεπούση, Μαρία Ανδρεάδου, Χαρά Πουταχίδης, Αριστείδης Τσιβάς, Αρμόδιος] (Hrsg.): Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια. Ιστορία για την ΣΤ' Δημοτικού [In moderner und jüngster Zeit. Geschichte für die 6. Klasse der Primarstufe]. 2.Aufl. Βιβλιόραμα εκδόσεις: Αθήνα, 2008.

SEKUNDARSTUFE I (ΓΥΜΝΑΣΙΟ)

- [4] DIMITROUKAS, ΙΟΑΝΝΙΣ/ΙΟΑΝΝΟΥ, ΘΗΟΥΚΙΔΙΔΗΣ [Δημητρούκας, Ιωάννης /Ιωάννο, Θουκυδίδης] (Hrsg.): Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία. Β' Γυμνασίου [Mittelalterliche und moderne Geschichte. 2.Klasse Gymnasium]. Οργανισμός Εκδόσεις Διδακτικών Βιβλίων: Αθήνα, 2007.
- [5] LOUVI, ΕΦΑΝΓΕΛΙΑ/ΧΙΦΑΡΑΣ, ΔΙΜΙΤΡΟΣ CHR. [Λούβη, Ευαγγελία Ξιφαράς, Δημήτριος Χρ.] (Hrsg.): Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία. Γ' Γυμνασίου [Moderne und zeitgenössische Geschichte. 3. Klasse des Gymnasiums]. Οργανισμός Εκδόσεις Διδακτικών Βιβλίων: Αθήνα, 2007.

ANHANG B • KATEGORIENSYSTEM

Formen der Bezugnahme auf das Osmanische

Bemerkungen zur Durchführung der Kodierung

Im Zuge der Durchführung der Inhaltsanalyse wurden nur direkte Bezugnahmen auf das Osmanische (auf Handlungsebene: Handlungsträger bzw. "passive agent"¹ ist ein osmanischer Würdenträger/der osmanische Staat oder eine Handlung/Aussage kann direkt auf einen dieser Akteure rückbezogen werden, auf Zuschreibungsebene: direkte Gleichsetzung des Osmanischen mit einem Gattungsbegriff, auf Attributsebene: Attribute, die einem (Gattungs)Begriff beigelegt sind, der mit dem Osmanischen gleichgesetzt wird²) berücksichtigt. Damit fallen auf Handlungsebene alle Bezugnahmen aus der Zählung, die Zustände "in der Zeit osmanischer Herrschaft" schildern und dabei keine direkte Charakterisierung des Osmanischen vornehmen. Bezugnahmen auf das Griechische, die eine Bewertung des Osmanischen implizieren (z. B. καταρροϊένοι (Unterdrückte, [2] S.18), wurden nicht einbezogen. Um die Untersuchungsergebnisse dadurch nicht unzulässig zu verzerren, entschied sich die Verfasserin zur ausführlichen Darstellung der Inhalte und Spezifika der analysierten Lehrwerke im Rahmen der Ergebnisdarstellung. Auf Handlungsebene wurden auch jene Bezüge ausgenommen, die das Osmanische in Objektposition behandeln.

Mehrfache Bezugnahmen auf ein und dieselbe Kategorie innerhalb des gleichen Satzes wurden nur ein Mal gezählt; Bezugnahmen auf verschiedene Kategorien jedoch mehrfach.

Die Einteilung der Aussageeinheiten in positive und negative Bezugnahmen auf das Osmanische sagt nichts über ihren Wahrheitsgehalt aus. Sie erfolgte ausschließlich auf Basis ihrer Konnotation unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontexts. Dabei wurden nur eindeutig konnotierte Begriffe in die Analyse aufgenommen: Nicht eindeutig konnotierte Begriffe (z. B. herrschen) wurden als neutral aufgefasst. Als neutral betrachtete die Verfasserin auch Begriffe, die zur Beschreibungen militärischer Aktionen (z. B. ziehen, in den Krieg eintreten, stationieren, flüchten) herangezogen wurden³.

In die Analyse wurden auch die von den Lehrwerken bereitgestellten Zusatztexte aufgenommen.

¹ Passivkonstruktionen wurden nur dann einbezogen, wenn der osmanische Staat/ein osmanischer Würdenträger auch explizit als "passiv agent" genannt wurde.

² Um Überschneidungen mit der Beschreibungsebene und damit einhergehende Doppelzählungen zu vermeiden, wurde eine Aussage im Falle der Beifügung eines Attributs nur der Attributsebene zugerechnet.

³ Ausnahmen bilden die Begriffe "erobern", "besetzen", "eindringen" und "belagern", die als negativ konnotiert aufgefasst wurden.

Da Osmanen und Ägypter im griechischen Unabhängigkeitskampf Seite an Seite kämpften, wurden Handlungen und Bezeichnungen ägyptischer Würdenträger gleichwertig mit jenen osmanischer Repräsentanten in die Analyse einbezogen.

Bezugnahmen auf das Türkische nahm die Verfasserin – sofern von der Zeit des Osmanischen Reichs die Rede – in die IA auf. Ausgenommen blieben aber direkte Bezugnahmen auf die Jungtürken, die in den Schulgeschichtsbüchern klar als Oppositionsbewegung zum Osmanischen Reich aufgefasst werden. Verweise auf "die Muslime" wurden, sofern sie sich eindeutig auf das Osmanische bezogen, in die Untersuchung aufgenommen.

Formen der negativen Bezugnahme

Negative Bezugnahmen auf Ebene von Bezeichnungen/Gattungsbegriffen

Aufgenommen wurden alle direkten Bezugnahmen, die einen negativen Gattungsbegriff enthalten, den man mit dem Osmanischen gleichsetzt.

Kategorie		Beschreibung	Aussagen
1a	militärische Bedrohung	alle negativ konnotierten Bezeichnungen oder Gattungsbegriffe, die mit dem Osmanischen gleichgesetzt werden und militärischen Kontexten entstammen	<p>[...] νέος εχθρός [...] ([1], S.101); [...] ein neuer Feind [...]</p> <p>[...] τον κοινό τουρκικό κίνδυνο [...] ([1], S.103); [...] die gemeinsame türkische Gefahr [...]</p> <p>Οι πολιορκητές [...] ([1], S.107); Die Belagerer [...]</p> <p>Χιλιάδες πολιορκητές [...] ([1], S.110); Tausende von Belagerern [...]</p> <p>Χιλιάδες επιτιθέμενοι [...] ([1], S.111); Tausende Angreifer [...]</p> <p>Τα πλήθη των πολιορκητών [...] ([1], S.111); Die Menge der Belagerer [...]</p>

		<p>[...] ο Πορθητής πήγε στην Αγιά Σοφιά. ([1], S.112); [...] der Eroberer trat in die Hagia Sofia.</p> <p>[...] τον κίνδυνο που τους απειλούσε. ([2], S.17); [...] die Gefahr, die sie bedrohte.</p> <p>[...] αποτελούν κίνδυνο για την Ευρώπη. ([2], S.17); [...] stellten eine Gefahr für Europa dar [...]</p> <p>[...] η σκιά του κατακτητή. ([2], S.47); [...] der Schatten des Eroberers.</p> <p>[...] ο φόβος του κατακτητή [...] ([2], S.47); [...] die Furcht der Belagerer [...]</p> <p>[...] στους εχθρούς [...] ([2], S.76); [...] den Feinden [...]</p> <p>[...] εναντίον τόσων εχθρών [...] ([2], S.95); [...] gegen so viele Feinde [...]</p> <p>Την άλλη μέρα οι εχθροί ξαναγύρισαν [...] ([2], S.95); Am nächsten Tag kehrten die Feinde zurück [...]</p> <p>Να ο εχθρός [...] ([2], S.120); Auf dass der Feind [...]</p> <p>[...] μπροστά στον κίνδυνο [...] ([2], S.143); [...] gegenüber der Gefahr [...]</p>
--	--	--

			<p>Χτυπούσε τον εχθρό [...] ([2], S.143); Er schlug den Feind [...]</p> <p>[...] τον εχθρό [...] ([2], S.149); [...] den Feind [...]</p> <p>[...] ο εχθρός [...] ([2], S.149); [...] der Feind [...]</p> <p>Κάτω από την οθωμανική απειλή [...] ([3], S.26); Unter der osmanischen Bedrohung [...]</p> <p>[...] οι τουρκική κατάκτηση [...] ([3], S.19); [...] die türkische Eroberung [...]</p> <p>[...] Οθωμανών κατακτητών [...] ([3], S.36); [...] der osmanischen Eroberer [...]</p> <p>[...] στον κατακτητή [...] ([3], S.36); [...] dem Eroberer [...]</p> <p>[...] από τους εισβολείς. ([4], S.67); [...] von den Eindringlingen.</p> <p>[...] ένα κοινό εξωτερικό εχθρό [...] ([4], S.124); [...] ein gemeinsamer äußerer Feind [...]</p> <p>[...] των κατακτητών [...] ([4], S.136); [...] der Eroberer [...]</p>
--	--	--	---

2a	<p>autoritäres Regime</p>	<p>alle negativ konnotierten Bezeichnungen oder Gattungsbegriffe, die eine Gleichsetzung des Osmanischen mit dem Autoritären implizieren</p>	<p>[...] εναντίον των τυράννων [...] ([2], S.77); [...] gegenüber den Tyrannen [...]</p> <p>[...] κολοσσούς του δεσποτισμού [...] ([2], S.95); [...] die Kolosse des Despotismus [...]</p> <p>[...] την Τουρκικήν δεσποτείαν [...] ([3], S.65); [...] die türkische Despotie [...]</p> <p>[...] την τουρκική τυραννία [...] ([3], S.65); [...] die türkische Tyrannie [...]</p> <p>[...] ο τύραννος [...] ([4], S.135); [...] der Tyrann [...]</p> <p>[...] για να αποφύγουν την τυραννία [...] ([4], S.135f); [...] um der Tyrannie zu entkommen [...]</p> <p>[...] απ' την τυραννίαν [...] ([4], S.138); [...] von der Tyrannie [...]</p> <p>[...] Τυράννου να νικούν. ([4], S.138); [...] Tyrannen zum Besiegen.</p>
----	---------------------------	--	---

Negative Bezugnahmen auf Ebene direkter Attribute

Aufgenommen wurden alle direkten Bezugnahmen auf das Osmanische, die eine Bewertung negativ konnotierter direkter Attribute enthielten.

Kategorie		Beschreibung	Ergebnisse
1b	militärische Bedrohung	alle negativ konnotierten direkten Attribute, die den Themenkomplexen Militär und Kampf zugeordnet werden können	[...] σκληροί πολεμιστές [...] ([1], S.101); [...] harte/unerbitliche Kämpfer [...]
2b	religiöse Bedrohung	alle negativ konnotierten direkten Attribute, die mit religiösem Fanatismus und Bekehrungswillen in Verbindung stehen	[...] φανατικοί Μουσουλμάνοι [...] ([1], S.101); [...] fanatische Muslime [...]
3b	verabscheuungswürdiges Regime	alle negativ konnotierten direkten Attribute, die das Osmanische mit Abscheu und Angst verbinden ohne dabei auf militärische Handlungen Bezug zu nehmen	[...] τη φρικιαστική οθωμανική δυναστεία [...] ([3], S.49); [...] die abscheuliche osmanische Dynastie [...]

Negative Bezugnahmen auf Handlungsebene

Aufgenommen wurden alle direkten Bezugnahmen auf das Osmanische, die negativ konnotierte Verbalassagen enthielten. Die Begriffe "erobern", "besetzen", "eindringen" und "belagern" wurden grundsätzlich als negativ konnotiert aufgefasst⁴; "ausbreiten" und "ausdehnen" in Bezug auf Expansionsbestrebungen jedoch als neutral bewertet. Auch andere militärische Begriffe wie "vorrücken", "unternehmen", etc. wurden als neutral aufgefasst.

Kategorie		Beschreibung	Ergebnisse
1c	Eroberungen/militärischer Angriff	alle Aussagen, die das Osmanische mit Eroberungstätigkeit, Angriffskriegen und der Auflösung anderer Herrschaften in Verbindung setzen [ausgenommen sind Bezüge auf Belagerungsaktivitäten]	<p>Οι Οθωμανοί Τούρκοι κατακτούν βυζαντινά εδάφη ([1], S.101); Die osmanischen Türken eroberten byzantinische Gebiete.</p> <p>Ανεμπόδιστοι σχεδόν κατέκτησαν ολόκληρη τη Μικρά Ασία [...] ([1], S.101); Beinahe ungehindert eroberten sie ganz Kleinasien [...]</p> <p>[...] και κατέκτησαν ολόκληρη σχεδόν τη Βαλκανική. ([1], S.101); [...] und eroberten den Balkan fast ganz.</p> <p>[...] «τελευταία επιθυμία κι εντολή του πατέρα του ήταν να κοριέψει αυτός την Πόλη». ([1], S.105); [...] «der letzte Wunsch und Befehl seines Vaters war, dass er Konstantinopel erobere.»</p> <p>Οι Τούρκοι κάνουν τη μεγάλη επίθεση [...] ([1], S.110); Die Türken unternehmen einen großen Angriff [...]</p>

⁴ Begreift man sie als bloße Beschreibung einer militärischen Interaktion, könnten diese Begriffe auch als neutral aufgefasst werden. In den Lehrwerken begleitet sie jedoch ein negativer Grundton, der aus dem Kontext ihrer Verwendung erschießbar wird. Die Verfasserin ist sich jedoch bewusst, dass die Bewertung dieser Begriffe im Sinne von Negativbezugnahmen nicht gegen jeden Einwand erhaben ist.

		<p>[...] ο Μωάμεθ Β' ο Πορθητής και οι σουλτάνοι που τον διαδέχτηκαν συνέχισαν τις επιδρομές και τις κατακτήσεις. ([2], S.17);</p> <p>[...] Mehmed II, der Eroberer, und die Sultane, die ihm folgten, setzten die Angriffe und die Eroberungen fort.</p> <p>[...] οι Τούρκοι επιχειρήσαν, χωρίς αποτέλεσμα, να κατακτήσουν την Κεντρική Ευρώπη. ([2], S.17);</p> <p>[...] die Türken versuchten, jedoch ohne Erfolg, Mitteleuropa zu erobern.</p> <p>[...] τα εδάφη που είχαν κατακτήσει. ([2], S.17);</p> <p>[...] die Gebiete, die sie erobert hatten.</p> <p>Οι Τούρκοι, που είχαν βάλει σκοπό να κατακτήσουν και τις ελλαηνικές θάλασσες [...] ([2], S.23);</p> <p>Die Türken, die es sich zum Ziel gesetzt hatten, auch die griechischen Meere zu erobern [...]</p> <p>Όταν έπαιρναν οι Τούρκοι την Πόλη [...] ([2], S.54);</p> <p>Als die Türken Konstantinopel einnahmen [...]</p> <p>[...] πως πήραν οι Τούρκοι την Πόλη [...] ([2], S.54);</p> <p>[...] wie die Türken Istanbul einnahmen [...]</p> <p>Η Μ. Ασία κατακτήθηκε από τους Τούρκους. ([2], S.213);</p> <p>Kleinasien wurde von Türken erobert.</p> <p>Όταν οι Οθωμανοί Τούρκοι καταλαμβάνουν την Κωνσταντινούπολη [...] ([3], S.16);</p>
--	--	---

			<p>Als die osmanischen Türken Konstantinopel besetzten [...]</p> <p>Οι σουλτάνοι συνηθίζουν, όταν κατακτούν ένα βασίλειο ή μια επαρχία [...] ([3], S.19)</p> <p>Die Sultane pflegten, wenn sie ein Königreich oder eine Provinz eroberten, zu [...]</p> <p>[...] που εύκολα καταλόθηκε από τους Οθωμανούς. ([4], S.65);</p> <p>[...] das von den Osmanen leicht aufgelöst wurde.</p> <p>Έτσι κατέκτησαν βαθμιαία όλη τη Μ. Ασία. ([4], S.65);</p> <p>So eroberten sie allmählich ganz Kleinasien.</p> <p>[...] κατέκτησαν την οχυρή Καλλίπολη (1354). ([4], S.66);</p> <p>[...] sie eroberten die Festung Kallipoli (1354).</p> <p>[...] κατέλαβε τα Γιάννενα και τη Θεσσαλονίκη (1430) και κατανίκησε ένα σταυροφορικό στρατό στη Βόρνα (1444). ([4], S.67);</p> <p>[...] er besetzte/eroberte Jannina und Thessaloniki (1430) und besiegte ein Kreuzfahrerheer in Varna (1444).</p> <p>[...] κατέλαβαν τη Χίο [...] ([5], S.31);</p> <p>[...] sie besetzten Chios [...]</p>
2c	Ausübung von Zwang	alle Aussagen, die die Ausübung materiellen, religiösen und physischen Zwangs durch den osmanischen Staat und seine Repräsentanten	<p>[...] ανύγκασε τους κατοίκους των Ιωαννίνων να του παραδώσουν το κάστρο [...] ([1], S.102)</p> <p>[...] er zwang die Bewohner Ioanninas die Festung</p>

		<p>thematisieren</p>	<p>zu übergeben [...]</p> <p>Αμέσως μετά την εγκατάσταση του αναγκάζει τους δούλους υπηκόους να καταβάλουν το ποσό που στοίχισε το αξίωμα του [...] ([2], S.18); Gleich nach seiner Amtseinzsetzung zwang er die unglücklichen Untertanen dazu, soviel [an Geld] anzuhäufen, wie er für sein Amt aufwenden [musste] [...]</p> <p>Τους ανάγκάζαν να ντύνονται φτωχικά, να κατοικούν σε μικρά σπίτια και σε φτωχογειτονιές. ([2], S.31); Sie zwangen sie dazu, ärmliche Kleidung zu tragen und in kleinen Häusern und armen Nachbarschaften zu wohnen.</p> <p>Οι Τούρκοι υπογράφεων τους σκλαβωμένους να υπηρετήσουν στα τουρκικά καράβια. ([2], S.31); Die Türken verpflichteten die versklavte [Bevölkerung] dazu, auf den türkischen Schiffen zu dienen;</p> <p>[...] και να εξαναγκάσουν [...] τις ελληνικές πόλεις σε παράδοση. ([4], S.65); [...] und sie zu zwingen [...], die griechischen Städte zu übergeben.</p> <p>Η οθωμανική κατάκτηση προκάλεσε πολλές [...] περιορισμούς, και καταπίεσεις στους υπόδουλους πληθυσμούς ή ραγιάδες. ([4], S.133f); Die osmanische Eroberung brachte für die unterworfenen Bevölkerung oder rayas zahlreiche [...] Restriktionen und Unterdrückungsmaßnahmen</p>
--	--	----------------------	--

3c	Unterdrückung	<p>alle Aussagen, die das Gefährden, Einschüchtern, Unterdrücken anderer Völker durch die Osmanen thematisieren und nicht eindeutig der Kategorie "Zwangsmaßnahmen" zugeordnet werden können sowie Maßnahmen zur Einschränkung des Widerstands gegenüber der osmanischen Herrschaft</p>	<p>mit sich.</p> <p>[...] υπέτασσαν [...] ([2], S.27); [...] sie unterdrückten [...]</p> <p>[...] όπου κινδύνευαν από τους Τούρκους [...] ([2], S.51); [...] wo sie von den Türken bedroht wurden [...]</p> <p>Επειδή οι Τούρκοι δεν τους επέτρεπαν κάτι τέτοιο [...] ([2], S.53); Da die Türken ihnen so etwas nicht erlaubten [...]</p> <p>[...] που δεν μπορούσε να τους υποτάξει αλλιώς. ([2], S.67); [...] die es nicht anderwertig unterjochen konnte.</p> <p>Οι Τούρκοι κατέπνιξαν το κίνημα [...] ([2], S.77); Die Türken unterdrückten [wörtlich: erstickten] die Bewegung [...]</p> <p>[...] να καταπνίξει την Επανάσταση στη Δυτική Ελλάδα. ([2], S.111); [...] um die Revolution in Westgriechenland zu unterdrücken.</p> <p>Οι Τούρκοι [...] συνέχισαν τις προσπάθειες να καταπνίξουν την Επανάσταση. ([2], S.117); Die Türken [...] führten ihre Bemühungen, die Revolution zu unterdrücken, fort.</p> <p>Όλες οι προσπάθειες που έκαναν οι Τούρκοι να καταπνίξουν την Επανάσταση απέτυχαν. ([2],</p>
----	---------------	---	--

		<p>S.137); Alle Versuche der Türken, die Revolution zu unterdrücken/niederzuschlagen, schlugen fehl.</p> <p>Οι αιγυπτιακές δυνάμεις με αρχηγό τον Ιμπραήμ θα κατέπνιγαν την επανάσταση στο νότιο Αγιάιο [...] ([2], S.137);</p> <p>Die ägyptischen Streitkräfte unter Führung Ibrahims würden die Revolution in der südlichen Ägais unterdrücken/niederschlagen.</p> <p>[...] κατέπνιξε την επανάσταση στο νησί. ([2], S.137);</p> <p>[...] unterdrückte die Revolution auf der Insel.</p> <p>[...] ο Ιμπραήμ τελικά περιορίζει σημαντικά την Επανάσταση στην Πελοπόννησο και κατευθύνεται στο Μεσολόγγι. ([3], S.46)</p> <p>[...] Ibrāhīm schränkte die Revolte auf der Peloponnes schließlich erheblich ein und unterwarf Mesolongi.</p> <p>[...] χριστιανοί ήταν υποταγμένοι στους Οθωμανούς, που ήταν μουσουλμάνοι. ([5], S.27);</p> <p>[...] die Christen wurden von den Osmanen, die Muslime waren, unterdrückt.</p> <p>[...] αιγυπτιακός στρατός κατέπνιξε την επανάσταση στην Κρήτη [...] ([5], S.31);</p> <p>[...] das ägyptische Heer schlug die Revolte auf Kreta nieder [...]</p> <p>[...] οι οθωμανικές δυνάμεις [...] σταμάτησαν τις επιχειρήσεις [...] ([5], S.63);</p>
--	--	---

			<p>[...] die osmanischen Streitkräfte [...] setzen den [revolutionären] Unternehmungen ein Ende [...]</p> <p>Η επανάσταση του 1821 στην Κρήτη καταπνίγηκε από δυνάμεις του ηγεμόνα της Αιγύπτου Μωχάμετ Άλι [...] ([5], S.64);</p> <p>Die Revolution des Jahres 1821 auf Kreta wurde von den Streitkräften des ägyptischen Herrschers Muhammad 'Alī niedergeschlagen [...]</p>
4c	Belagerungen	<p>alle Aussagen, die eine Belagerungstätigkeit seitens der Osmanen oder ihr gewaltsame Eindringen in zuvor belagerte Festungen thematisieren</p>	<p>Πολιορκούν την Κωνσταντινούπολη [...] ([1], S.101) Sie belagern Konstantinopel [...]</p> <p>[...] πολιορκίσει στενά την Κωνσταντινούπολη [...] ([1], S.101); [...] er schloss Konstantinopel eng ein [...]</p> <p>Γι' αυτό οργάνωσε το στρατό του και τον επόμενο χρόνο πολιορκίσει την Κωνσταντινούπολη [...]. ([1], S.101f); Daher organisierte er sein Heer und belagerte im folgenden Jahr Konstantinopel [...]</p> <p>[...] το ενοχλούν εξαιρετικά απ' όλες τις πλευρές [...] ([1], S.103); [...] sie bedrängten sie außerordentlich von allen Seiten [...]</p> <p>Οι Τούρκοι πολιορκούν την Κωνσταντινούπολη ([1], S.107); Die Türken belagern Konstantinopel</p> <p>Ο σουλτάνος Μωάμεθ Β' πολιορκεί την</p>

			<p>Κωνσταντινούπολη και ζητά την παράδοσή της. ([1], S.107); Sultan Mehmed II. belagert Konstantinopel und fordert seine Übergabe.</p> <p>Η Πόλη κυριεύτηκε το 1453 από τους Οθωμανούς [...] ([1], S.113); Konstantinopel wurde 1453 von den Osmanen ingenommen [...]</p> <p>Οι Τούρκοι το πολιόρκησαν [...] ([2], S.111); Die Türken belagerten es [...]</p> <p>Μετά όμως οι Τούρκοι με πολύ στρατό πολιόρκησαν στενά την πόλη. ([2], S.115); Danach nahmen die Türken die Stadt aber in enge Belagerung.</p> <p>[...] όπου στο μεταξύ είχαν εισβάλει και οι Τούρκοι. ([2], S.150); [...] wo inzwischen die Türken eingedrungen waren.</p> <p>[...] ο στρατός του Κιουταχί πολιορκούσε στενά το Μεσολόγγι. ([2], S.152); [...] das Heer des Kütahî nahm Mesonlongi in enge Belagerung.</p> <p>[...] με σκοπό να το πολιορκήσει [...] ([2], S.152); [...] mit dem Ziel es zu belagern [...]</p> <p>[...] πολιόρκησε την Ακρόπολη [...] ([2], S.153); [...] er belagerte die Akropolis [...]</p>
--	--	--	--

		<p>[...] να τον πολιορκήσουν και οι δυο, Κιουταχής και Ιμπραήμ [...] ([2], S.152); [...] dass es beide belagerten, Kūitah und Ibrāhīm [...]</p> <p>[...] πολιορκεί το Μεσολόγγι από τον Απρίλιο του 1825. ([3], S.46); [...] belagert Mesolongi seit April 1825.</p> <p>Οι Τούρκοι πολιόρκησαν το μοναστήρι. ([2], S.179); Die Türken belagerten das Kloster.</p> <p>[...] άρχισε να πολιορκεί την Πόλη [...] ([4], S.67); [...] er begann Konstantinopel zu belagern [...]</p> <p>[...] στο σουλτάνο που πολιορκούσε την Πόλη [...] ([4], S.67); [...] dem Sultan, der Konstantinopel belagerte, [...]</p> <p>[...] πολιόρκησαν ανεπιτυχώς τη Βιέννη [...] ([4], S.124); [...] belagerten Wien erfolglos [...]</p> <p>[...] οι Τούρκοι που πολιορκούσαν τη Βιέννη [...] ([4], S.124); [...] die Türken, die Wien belagerten, [...]</p> <p>Παράλληλα, τουρκικές και αγγλικές δυνάμεις είχαν αρχίσει την πολιορκία του Μεσολογγίου [...] ([5], S.31f); Zeitgleich hatten die türkischen und ägyptischen Streitkräfte mit der Belagerung Mesolongis begonnen [...]</p>
--	--	---

			<p>Κι οι Τούρκοι τον έγδαυαν ζωντανό. ([2], S.76); Und die Türken häuteten ihn bei lebendigem Leibe. [...] τον θανάτωσαν με μαρτυρικό θάνατο. ([2], S.77); [...] sie töten ihn unter Marter. [...] τον κρέμισαν μαζί με τρεις επισκόπους. ([2], S.98); [...] sie hängten ihn zusammen mit drei Bischöfen. Ο αρχιεπίσκοπος Κύπρου Κυπριανός, τον οποίο κρέμισαν οι Τούρκοι τον Ιούλιο του 1821 [...] ([2], S.99); Der Erzbischof Kyprianos von Zypern, den die Türken im Juli 1821 hängten [...] [...] σκότωσαν [...] κατοίκους [...] ([2], S.100); [...] sie töteten die Einwohner [...] [...] εσκότωσε λεβεντουριά και καπεταναραίους. ([2], S.146); [...] er tötete die Jungen und die Klefren. [...] τον εκτέλεσαν. ([5], S.29); [...] sie töten ihn. [...] και κατέσφαξαν τον ελληνικό πληθυσμό [...] ([5], S.31); [...] und ermordeten die griechische Bevölkerung [...]</p>
--	--	--	--

8c	Vertragsbrüchigkeit	alle Aussagen, die einen Vertragsbruch seitens der Osmanen zum Ausdruck bringen	Ο Αλής όμως δεν τήρησε τη συμφωνία . ([2], S.71); Ali hielt sich jedoch nicht an die Vereinbarung .
9c	Σκλαυερί	alle Aussagen, die die Versklavung anderer Völker von Seiten der Osmanen zum Ausdruck bringen	Την εποχή που η Ελλάδα ήταν σκλαβωμένη στους Τούρκους [...] ([2], S.11); In der Epoche, in der Griechenland von den Türken versklavt wurde [...] Εσκλάβωσαν μικρά παιδιά, γυναίκες με τους άντρες [...] ([2], S.146); Sie versklavten kleine Kinder [und] Frauen mit Männern [...]
10c	Άμτερκαυ/Κορρυπτιον	alle Aussagen, die das Osmanische mit Korruption und Ämterkauf in Verbindung bringen	Όλα τα αξιώματα αγοράζονται στην οθωμανική διοίκηση. ([2], S.18); Alle Ränge/Würden standen in der osmanischen Verwaltung zum Verkauf .
11c	Γερिंगςχätzung anderer Völker	alle Aussagen, die die Geringerschätzung der Osmanen für andere Völker zum Ausdruck bringen [dabei aber keine konkreten Zwangs- und Unterdrückungsmaßnahmen thematisieren]	Οι Τούρκοι, γενικά, θεωρούσαν τους ραγιάδες κατώτερου . ([2], S.31); Die Türken betrachteten die <i>re'āyās</i> im Allgemeinen als inferior . Κι ακόμη τους ταπεινωναν [...] ([2], S.31); Und außerdem erniedrigten sie sie [...] [...] θεωρούνται κατώτεροι από τους μουσουλμάνους. ([3], S.18) [...] sie wurden von den Muslimen für inferior gehalten .

			<p>[...] βλέποντας ότι μας καταφρονεί το οθωμανικόν γένος και σκοπεύει τον όλεθρον εναντίον μας [...] (5), S.35); [...]in Anbetracht, dass uns das osmanische Geschlecht verachtet und unsere Vernichtung wünscht [...]</p>	<p>[...] βλέποντας ότι μας καταφρονεί το οθωμανικόν γένος και σκοπεύει τον όλεθρον εναντίον μας [...] (5), S.35); [...]in Anbetracht, dass uns das osmanische Geschlecht verachtet und unsere Vernichtung wünscht [...]</p>
12c	Inhaftierung	<p>alle Aussagen, die die (physische) Festsetzung von (politischen) Gegnern durch Repräsentanten des osmanischen Staates thematisieren</p>	<p>Όσους πήγαν τους φυλάκισαν. (2), S.97); Jene, die kamen, verhafteten sie. Τον συνέλαβαν την ημέρα του Πάσχα [...] (2), S.98); Sie verhafteten ihn am Ostertag [...]</p> <p>Οι Τούρκοι αντέδρασαν συλλαμβάνοντας τους προκρίτους [...]. (2), S.100); Die Türken reagierten, indem sie die Prokrites in Haft nahmen [...].</p> <p>[...] αγματούτισαν κατοίκους [...] (2), S.100); [...] sie nahmen die Bewohner gefangen [...]</p> <p>[...] τον συνέλαβαν [...] (5), S.29); [...] nahmen ihn jedoch fest [...]</p>	<p>Όσους πήγαν τους φυλάκισαν. (2), S.97); Jene, die kamen, verhafteten sie. Τον συνέλαβαν την ημέρα του Πάσχα [...] (2), S.98); Sie verhafteten ihn am Ostertag [...]</p> <p>Οι Τούρκοι αντέδρασαν συλλαμβάνοντας τους προκρίτους [...]. (2), S.100); Die Türken reagierten, indem sie die Prokrites in Haft nahmen [...].</p> <p>[...] αγματούτισαν κατοίκους [...] (2), S.100); [...] sie nahmen die Bewohner gefangen [...]</p> <p>[...] τον συνέλαβαν [...] (5), S.29); [...] nahmen ihn jedoch fest [...]</p>
13c	Vergeltungsmaßnahmen	<p>alle Aussagen, die Vergeltungsmaßnahmen des osmanischen Staates sowie einzelner osmanischer Würdenträger gegenüber anderen Völkern thematisieren und dabei nicht in die Kategorien "Inhaftierung" oder "physische Gewaltanwendung" fallen</p>	<p>[...] έδωσε εντολή για αντίποινα εναντίον των Ελλήνων [...] (2), S.97); [...]er gab Befehl zu Vergeltungsmaßnahmen gegen die Griechen [...]</p> <p>Ο σουλτάνος έδωσε εντολή για αντίποινα</p>	<p>[...] έδωσε εντολή για αντίποινα εναντίον των Ελλήνων [...] (2), S.97); [...]er gab Befehl zu Vergeltungsmaßnahmen gegen die Griechen [...]</p> <p>Ο σουλτάνος έδωσε εντολή για αντίποινα</p>

			<p>εναντίον των Ελλήνων στην Κωνσταντινούπολη, τη Σύρνη, το Αϊβάλί. ([2], S.97); Der Sultan gab den Befehl zu Vergeltungsmaßnahmen an den Griechen Kostantinopels, Smyrnas und Ayvaliks.</p> <p>Οι οθωμανικές αρχές απάντησαν με σκληρά αντίποινα σε βάρος Ελλήνων αμάχων [...] ([5], S.30); Die osmanischen Anführer antworteten mit harten Vergeltungsmaßnahmen auf Kosten der griechischen Feinde [...]</p> <p>Η Οθωμανική αυτοκρατορία απάντησε με μιστικές σφαγές [...] ([5], S.67); Das Osmanische Reich antwortete mit massenhaften Gemetzeln [...]</p>
14c	Zerstörung	<p>alle Aussagen, die Zerstörung und Verwüstung durch die Osmanen thematisieren</p>	<p>Οι Τούρκοι τότε με αρχηγό τον Μπαϊράμ Πασά πυρπόλησαν χωριά [...] ([2], S.100); Unter nunmehriger Führung des Bayram Pascha setzten die Türken Ländereien in Brand [...]</p> <p>Χιλιάδες Τούρκοι αποβίβαστηκαν στο επαναστατημένο νησί και το κατέστρεψαν. ([2], S.111); Tausende Türken landeten auf der revoltierenden Insel und verwüsteten sie.</p> <p>[...] το μετέβαλαν σ' ένα σωρό από ερείπια. ([2], S.150); [...] und verwandelten es in einen Trümmerhaufen.</p>

			<p>[...] βλέποντας τη μεγαλοπρέπεια του μοναστηριού θέλησε να το καταστρέψει. ([2], S.218); [...] als er die Pracht des Klosters sah, wollte er es zerstören.</p> <p>Η ιστορική μονή της Παναγίας Σουμελά καταστράφηκε από τους Τούρκους το 1922. ([2], S.219); Das historische Kloster der Jungfrau Soumela wurde 1922 von den Türken zerstört.</p> <p>[...] κατέστρεψε την Κάσο, ενώ τουρκικές δυνάμεις έκαναν το ίδιο στα Ψαρά. ([5], S.31); [...] [das ägyptische Heer] verwüstete Kassos, während die türkischen Streitkräfte dasselbe auf Psara taten.</p>
15c	<p>οικονομische Hemmnisse</p>	<p>alle Aussagen, die eine Behinderung von Handel und Mobilität durch die Osmanen zum Ausdruck bringen</p>	<p>[...] οι χερσαίοι δρόμοι ελέγχονται από τους Οθωμανούς Τούρκους. ([3], S.5); [...] die Landwege wurden von den osmanischen Türken kontrolliert.</p> <p>Οι Οθωμανοί έκλεισαν τους δρόμους της Ανατολής [...]. ([4], S.67); Die Osmanen versperrten die Straßen Anatoliens [...]</p>
16c	<p>Missachtung der Gesetze und der verlichenen Privilegien/Ungerechtigkeit</p>	<p>alle Aussagen, die von einer osmanischen Rechtsauslegung sprechen, die andere Völker benachteiligt</p>	<p>Σπάνια οι Τούρκοι επέτρεπαν το χτίσιμο νέων εκκλησιών. ([2], S.61); Selten erlaubten die Türken die Errichtung neuer Kirchen.</p>

			<p>Τα προνόμια που παραχωρούνται πολλές φορές σε κάποιες κοινότητες δεν τηρούνται. ([3], S.18); Die Vorrechte, die man gewissen Gemeinschaften häufig zustand, wurden nicht eingehalten.</p>
<p>17c</p>	<p>Missionierung/ Zwangsbekehrung</p>	<p>alle Aussagen, die Bekehrungstendenzen von Seiten der Osmanen thematisieren</p>	<p>Τους πληθυσμούς που αντιστέκονταν στο πέρασμα τους ανάγκασαν ν' αλλάζουν πίστη και να εξισλαμιστούν. ([1], S.101); Die Bevölkerung, die sich ihrem Durchzug widersetzte, zwangen sie ihren Glauben zu wechseln und zum Islam überzutreten. [...]τα φανάρτιζαν [...] ([1], S.102); [...]sie pflanzten ihnen Fanatismus ein [...] [...]οι μουσουλμάνοι, που επιδίωκαν τον εξισλαμισμό των λαών τους οποίους υπέτασσαν [...] ([2], S.27); [...]die Muslime, die die Islamisierung der von ihnen unterworfenen Völker begehrten [...] Οι Τούρκοι ανάγκασαν συχνά τους χριστιανούς να απαστατούν τη μουσουλμανική θρησκεία. ([2], S.31); Die Türken zwangen die Christen häufig dazu, die muslimische Religion anzunehmen. [...]οι Τούρκοι τους ανάγκασαν να εξισλαμιστούν. ([2], S.217); [...]die Türken zwangen sie zur Konversion zum Islam.</p>

			<p>Οι Οθωμανοί, με τον Ιερό πόλεμο που διεξήγουν, έχουν ως στόχο την εξάπλωση της ισλαμικής θρησκείας. ([3], S.30); Die Osmanen hatten mit dem Heiligen Krieg, den sie führten, das Ziel der Ausbreitung der islamischen Religion.</p> <p>Μερικές φορές υποχρεώνονται να αλλάζουν την πίστη τους για να σώσουν τη ζωή τους και για να μη χάνουν τα παιδιά τους με το παιδομάζωμα. ([3], S.36); Mehrmales wurden sie gezwungen ihren Glauben zu wechseln, damit sie ihr Leben leben konnten und ihre Kinder nicht an die Knabenlese verloren.</p>
18c	Nutzen aus Fehlleistungen anderer (Herrschafts)Systeme	alle Aussagen, die die Tendenz der Osmanen, Fehlentwicklungen anderer Herrschaftssysteme zu eigenen Gunsten zu nützen, thematisieren	<p>Εκμεταλλεύτηκαν την κατάργηση των βυζαντινών ακριτών [...] ([4], S.65); Sie nutzten die Unterdrückung der byzantinischen Grenzbewohner aus [...]</p>
19c	Verbreitung von Schrecken	alle Aussagen, die die Verbreitung von Furcht durch das osmanische Regime thematisieren	<p>Οι Τούρκοι ήθελαν μ' αυτόν τον τρόπο να τρομοκρατήσουν τους Έλληνες και να κάμψουν το φρόνημά τους. ([2], S.98); Die Türken wollten auf diese Art die Griechen in Schrecken versetzen und ihren Glauben brechen.</p> <p>Οι Τούρκοι, θέλοντας να σπείρουν τον πανικό [...] ([5], S.31); Die Türken, die Panik verbreiten wollten, [...]</p>

20c	Grausamkeit	alle Aussagen, die Grausamkeiten des osmanischen Staates/osmanischer Würdenträger gegenüber Zivilbevölkerung und Feinden thematisieren [ohne direkte Bezüge zu physischer Gewalt/Zwangsmaßnahmen herzustellen]	[...] έδειχνε υπερβολική σκληρότητα [...] ([2], S.19); [...] er ließ übertriebene Gewalt/Härte walten [...]
21c	Verfolgung	alle Aussagen, die die Verfolgung anderer ethnischer und religiöser Gruppen durch die Osmanen thematisieren	[...] για να κνηγήσουν εκείνους που είχαν απομείνει. ([2], S.95); [...] um jene zu verfolgen , die übriggeblieben waren. Πολλοί Έλληνες, στα χρόνια της σκλαβιάς, αναστάστηκαν να ξενιτευτούν κνηγμένοι από τους Τούρκους [...] ([2], S.51); Viele Griechen, die von den Türken verfolgt wurden, sahen sich in den Jahren der Sklaverei zur Migration gezwungen [...] [...] και ήρχισαν διωγμούς εναντίον των ελληνικών πληθυσμών. ([2], S.221); [...] und begannen mit der Verfolgung der griechischen Bevölkerung.

Formen der positiven Bezugnahme

Positive Bezugnahmen auf Ebene von Bezeichnungen/Gattungsbegriffen

Aufgenommen wurden alle direkten Bezugnahmen auf das Osmanische, die einen positiv konnotierten Gattungsbegriff, unter den das Osmanische subsumiert wurde, enthielten.

Kategorie	Beschreibung	Ergebnisse
	Im Analyseprozess konnten keine positiven Bezugnahmen auf Beschreibungsebene identifiziert werden.	

Positive Bezugnahmen auf Ebene direkter Attribute

Aufgenommen wurden alle direkten Bezugnahmen auf das Osmanische, die eine Bewertung durch die Beifügung positiv konnotierter Attribute enthielten.

Kategorie	Beschreibung	Ergebnisse
id	Fähigkeit alle positiv konnotierten direkten Attribute, die dem Osmanischen kulturelle, politische, religiöse und ökonomische (Entwicklungs)Fähigkeit zusprechen	Ικανοί σουλτάνοι [...] ([3], S.30); Fähige Sultane [...]

Positive Bezugnahmen auf Handlungsebene

Aufgenommen wurden alle direkten Bezugnahmen auf das Osmanische, die positiv konnotierte Verbalaussagen enthielten.

Kategorie		Beschreibung	Ergebnisse
1e	Offerieren von Schonungsangeboten	alle Aussagen, die Bedingungen zur friedliche Übergabe belagerter Gebiete, Städte und Festungen an die Osmanen thematisieren	<p>[...] οι Μουσουλμάνοι έπρεπε, πριν αρχίσουν επίθεση, να ειδοποιούν τους αντιπάλους αν θέλουν να παραδοθούν [...] ([1], S.108); [...] die Muslime mussten die Feinde vor Beginn des Angriffs fragen, ob sie zur Übergabe bereit wären [...]</p> <p>Αυτή τη ώρα διάλεξε κι ο Μωάμεθ να στείλει για δεύτερη φορά προτάσεις στον Κωνσταντίνο [...] ([1], S.110); In dieser Stunde entschied sich auch Mehmed ein zweites Mal Übergabeangebote an Konstantin zu schicken [...]</p> <p>Υποσχόταν ακόμη ότι θα τους δώσει τα σπίτια τους και εγγύηση για τη ζωή τους. ([2], S.27); Sie versprachen auch noch, dass sie ihnen ihre Häuser und eine Garantie für ihr Leben geben würden.</p>
2e	Annahme von Friedensangeboten/Anerkennung von Verträgen und Staatsgründungen	alle Aussagen, die die Annahme gegnerischer Friedensangebote, Verträge und Staatsgründungen durch die Osmanen zum Ausdruck bringen	<p>Ο Μουράτ αναγνώρισε το νέο αυτοκράτορα και συμφώνησε για την ειρήνη. ([1], S.104); Murād erkannte den neuen Herrscher an und stimmte dem Frieden zu.</p> <p>Ο σουλτάνος τελικά συνθηκολογεί για μια Ελλάδα εδαφικά περιορισμένη. ([3], S.56)</p>

			<p>Der Sultan stimmte schließlich [der Gründung] eines territorial beschränkten Griechenlands zu.</p> <p>[...] ο σουλτάνος αναγνώρισε τη δημιουργία της αυτόνομης Κρητικής Πολιτείας [...] ([5], S.64f); [...]der Sultan erkannte die Gründung eines kretischen Staats an [...]</p> <p>Ο σουλτάνος παραχωρούσε την κυριαρχία της Μεσοποταμίας [...] στη Βρετανία [...] ([5], S.97); Der Sultan gestand Großbritannien die Herrschaft über den Irak [...] zu [...]</p>
3e	Verleihung von Vorrechten	<p>alle Aussagen, die die Einräumung kultureller, religiöser, politischer und ökonomischer Zugeständnisse an andere ethnische Gemeinschaften durch den osmanischen Staat thematisieren</p>	<p>Ο σουλτάνος παραχωρεί «προνόμιο» ([2], S.27); Der Sultan gewährt «Privilegien».</p> <p>Οι Τούρκοι, εκτός από τις θρησκευτικές, έκτακτες και άλλες παραχωρήσεις στους υπόδουλους Έλληνες. ([2], S.27); Die Türken machten den unterworfenen Griechen abgesehen von den religiösen auch noch andere Zugeständnisse.</p> <p>Αναγνώρισαν ακόμη κάποια αυτοδιοίκηση στις κοινότητες [...] ([2], S.27); Sie gestanden den Gemeinschaften eine gewisse Selbstverwaltung zu [...]</p> <p>[...] οι Τούρκοι και κάτω από την πίεση των πραγματικών στην Κρήτη, δέχτηκαν να υπογράψουν στη Χαλέπα [...] συμφωνία, με την οποία η Κρήτη απέκτησε διοικητή, που τον διόριξε για πέντε χρόνια ο σουλτάνος. ([2], S.183);</p>

		<p>[...] die Türken akzeptierten die Unterzeichnung einer Übereinkunft in Aleppo, mit der Kreta ein Gouverneur zugestanden wurde, den der Sultan für fünf Jahre ernannte.</p> <p>[...] παραχώρησε στο μοναστήρι πολλὰ προνόμια. ([2], S.218); [...] er verlieh dem Kloster zahlreiche Privilegien.</p> <p>Μετά την Άλωση ο Μωάμεθ Β΄ παραχώρησε στον πατριάρχη Γεννάδιο Β΄ μια σειρά προνομίων [...] ([4], S.134); Nach der Eroberung Konstantinopels verlieh Mehmed II. dem Patriarchen Gennadios II. eine Reihe von Vorrechten [...]</p> <p>[...]ο σουλτάνος χορηγούσε στον πατριάρχη [...] κοσμικές έξουσιες [...] ([4], S.134); [...] der Sultan verlieh dem Patriarchen [...] weltliche Macht [...]</p> <p>Έδωσε μάλιστα και προνόμια εγγράφως στον πατριάρχη με την υπογραφή του [...] ([4], S.135); Mit seiner Unterschrift verlieh er dem Patriarchen natürlich auch schriftlich Vorrechte [...]</p> <p>Λίγο αργότερα, ο σουλτάνος παραχώρησε τον Οργανικό Νόμο [...] ([5], S.64); Ein wenig später gewährte ihnen der Sultan das "Organische Gesetz" [...]</p> <p>[...] ο σουλτάνος παραχώρησε τη σύμβαση της Χαλέπας [...] ([5], S.64);</p>
--	--	--

			[...] der Sultan gewährte ihnen die Konvention von Aleppo [...]
4e	friedliche Koexistenz	alle Aussagen, die friedlich/freundschaftliche Beziehungen der Osmanen zu anderen Völkern und Religionsgemeinschaften zum Ausdruck bringen	<p>Στις γιορτές καλούσαν συγγά και τους Τούρκους και πολλές φορές διασκεδάσαν κι αυτοί μαζί με τους χριστιανούς. ([2], S.47); Zu den Festen luden sie oft auch die Türken ein und häufig unterhielten sich diese zusammen mit den Christen.</p> <p>Οι Τούρκοι ζούσαν μαζί με τους Έλληνες και είχαν προσωπικές επαφές [...] ([2], S.97); Die Türken lebten zusammen mit den Griechen und unterhielten persönliche Kontakte [zu ihnen] [...]</p> <p>Ο Μωάμεθ προσκάλεσε τον πατριάρχη για να δειπνήσουν μαζί και να συζητήσουν. ([4], S.135); Mehmed lud den Patriarchen ein, um mit ihm zu dinieren und zu diskutieren.</p> <p>Όταν ήρθε η ώρα να φύγει ο πατριάρχης από το παλάτι, ο Μωάμεθ του έδωσε ως δώρο το πολύτιμο δεκανίκιο [...] ([4], S.135); Als die Stunde kam, zu der der Patriarch den Palast verlassen sollte, gab ihm Mehmed die wertvolle Krücke zum Geschenk [...]</p>
5e	Respekt vor religiösen Einrichtungen/Symbolen, Anerkennung religiöser Gemeinschaften und Würdenträger	alle Aussagen, die einen respektvollen Umgang der Osmanen mit religiösen Einrichtungen und Symbolen anderer Glaubensgemeinschaften zum Ausdruck bringen [ohne auf die Verteilung von	Ο σουλτάνος αναγνώρισε συγχρόνως τον πατριάρχη [...] ([2], S.27); Der Sultan erkannte den Patriarchen zeitgleich an

		Vorrechten einzugehen]	<p>[...] έδειξαν κάποιο σεβασμό για τους χριστιανούς και τους Εβραίους. ([2], S.27); [...] zollten den Christen und Juden einen gewissen Respekt.</p> <p>Λένε πως το μοναστήρι σέβονταν ακόμα και οι Τούρκοι. ([2], S.218); Man sagt, dass sogar die Türken das Kloster respektvoll behandelten.</p> <p>[...] αφήνεται να ζει σύμφωνα με τα ήθη και τα έθμά του. ([3], S.19) [...] man ließ sie leben in Einklang mit ihren Moralvorstellungen und Traditionen.</p> <p>Η ορθόδοξη εκκλησία, που αναγνωρίζεται από την οθωμανική διοίκηση [...] ([5], S.23); Die orthodoxe Kirche, die von der osmanischen Verwaltung anerkannt wurde [...]</p>
6e	Respekt vor zivilen Vertretern anderer ethnischer Gruppen	alle Aussagen, die einen respektvollen Umgang der Osmanen mit zivilen und politischen Vertretern anderer ethnischer Gruppe thematisieren	<p>[...] οι Τούρκοι σέβονταν τις αποφάσεις τους [...] ([2], S.38); [...] die Türken respektierten ihre Beschlüsse [...]</p>
7e	Entwicklungsfähigkeit	alle Aussagen, die dem Osmanische kulturelle und politische Entwicklungsfähigkeit bescheinigen	<p>Από τα μέσα του 14^{ου} αιώνα και μέχρι το τέλος του 16^{ου} αιώνα, η Οθωμανική Αυτοκρατορία αναπτύσσεται [...] ([3], S.30); Von Mitte des 14. bis Ende des 16. Jahrhunderts entwickelte sich das Osmanische Reich [...]</p>

			<p>[...] ο σουλτάνος [...] προχώρησε σε μεταρρυθμίσεις, γνωστές ως Χάτι Χουμαγιούν [...] (5), S.60); [...] der Sultan [...] führte Reformen weiter, bekannt als <i>hatt-ı hümayun</i> [...]</p>
--	--	--	---

ANHANG C • ILLUSTRATIONSBEISPIELE

Στα βυζαντινά χρόνια. Ιστορία Ε' Δημοτικού



Sultan Mehmed II. beobachtet
das Übersetzen der Schiffe
von der Küste nach Keratio

Gemälde von Fausto Zenaro,
1908

S.110

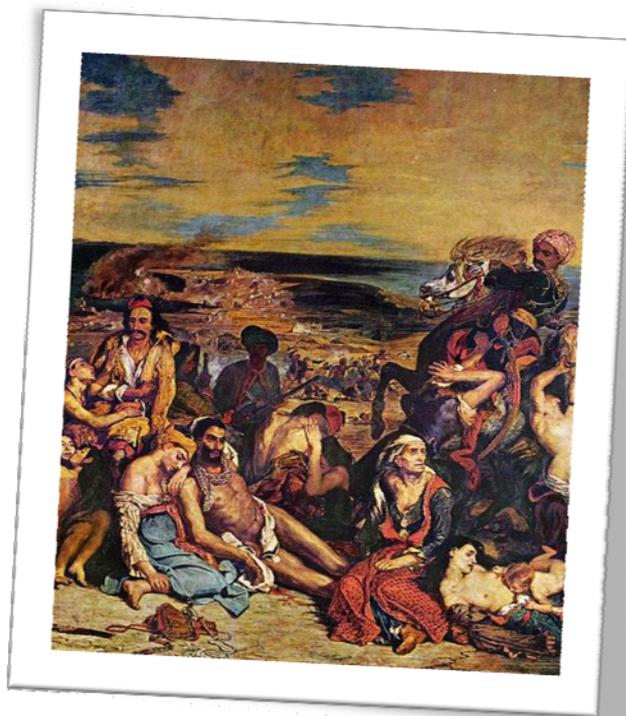
Mehmed II. vor den Toren Konstantinopels

[keine Quellenangabe]

S.110



Das Massaker von Chios
Gemälde von Eugène Delacroix, 1824
S.110

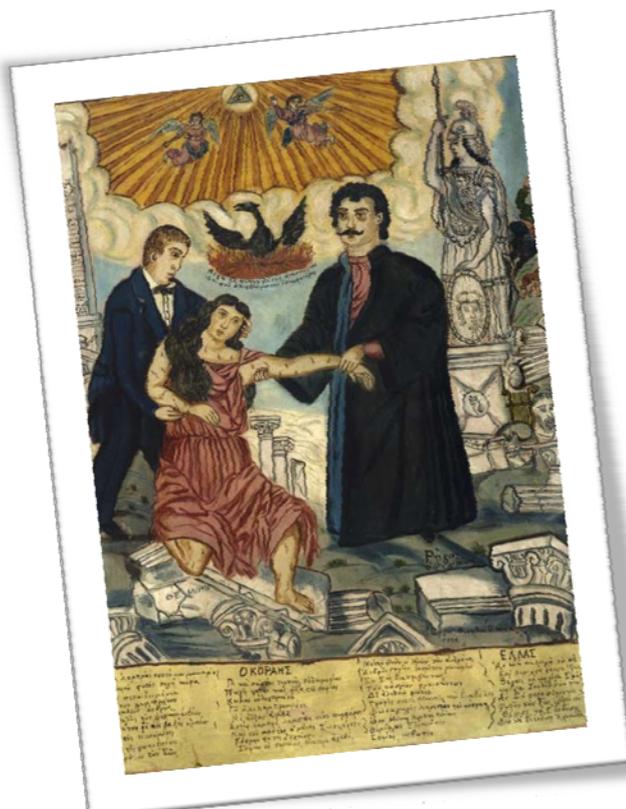


Der Ausfall von Mesolongi
Gemälde von Theodoros P.
Vryzakis, 1855
S.148

Tanz auf dem
Zalongos
Stich des Korfuer
Zeichners Charal
S.73



Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια. Ιστορία για την ΣΤ' Δημοτικού



Rigas und Korais stützen „Griechenland“
Gemälde von Theofilos Chatzimichail
(1911)
S.39

Das Lager des
Karaiskakis in Kastanela

Gemälde von
Theodors Vryzakis,
1855

S.42



Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία. Β' Γυμνασίου



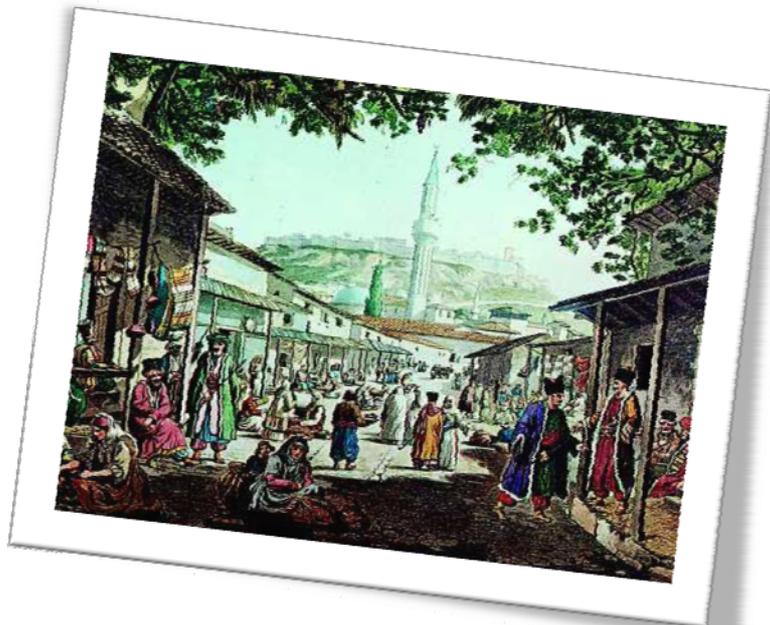
Janitscharen

[ohne
Nennung des
Künstlers]

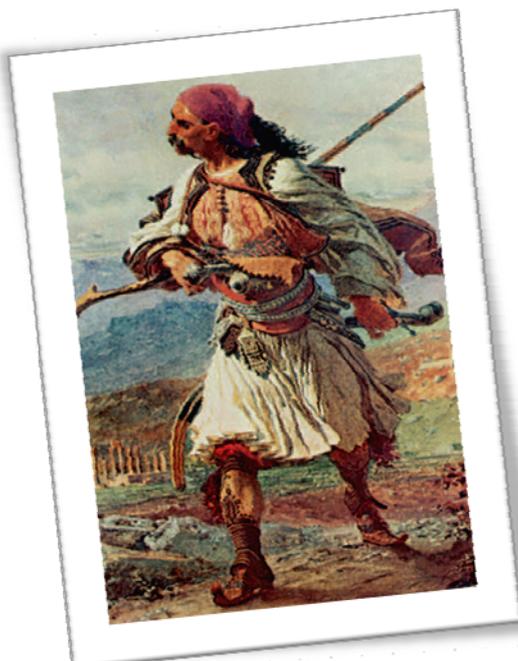
S.134

Athener Agora
[ohne Nennung des
Künstlers]

S.137



Νέότερη και Σύγχρονη Ιστορία. Γ' Γυμνασίου



Klefte

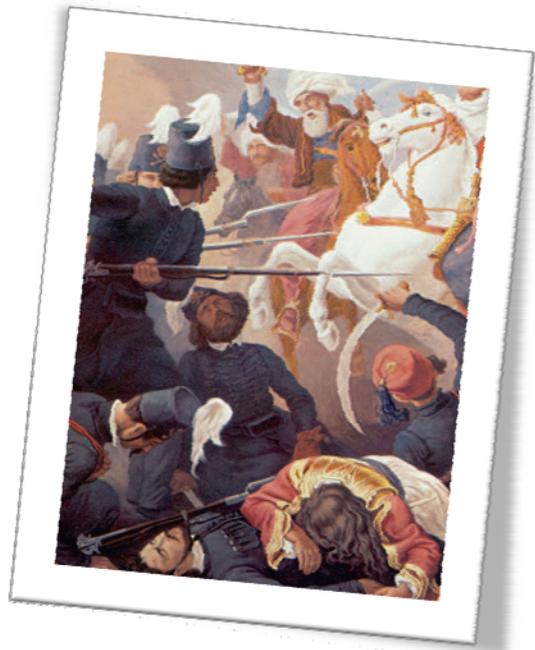
[ohne Nennung des Künstlers]

S.24

Die "heilige Kompanie" kämpft in Dragasani

Gemälde von Peter von Hess

S.29



LEBENS LAUF

Mag.^a Sandra Bittmann
geboren am 29.11.1984 in Baden bei Wien (NÖ)

AUSBILDUNG

1991 – 1995	Besuch der Volksschule Gainfarn
1995 – 2003	Besuch des BG und BRG Frauengasse, Baden bei Wien
10/2003 – 08/2006	Bakkalaureatsstudium der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, Universität Wien
03/2004 – 06/2004	außerordentliche Studierende, Universität für Angewandte Kunst Wien
10/2004 – 03/2010	Diplomstudium der Turkologie, Universität Wien
10/2006 – 11/2008	Magisterstudium der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, Universität Wien
11/2008 – heute	Doktoratsstudium der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, Universität Wien

BERUFLICHER WERDEGANG

2004 – 2007	ehrenamtliche Tätigkeit im Caritas Wohnhaus für Flüchtlinge und MigrantInnen Robert Hamerlinggasse, 1150 Wien (Kinderbetreuung, Didaktik Deutsch als Fremdsprache, Spenderinformation)
02/2006	Volontariat bei der österreichischen Tageszeitung „Der Standard“ (Ressort Kultur)
03/2006 – 01/2009	Tätigkeit als Fachtutorin am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, Universität Wien
02/2007	Praktikum in der Pressestelle des österreichischen Parlaments
09/2007 – heute	Mitarbeiterin der Pressestelle des österreichischen Parlaments