

Geschichtsunterricht zwischen Affekt und Intellekt

Etienne Copeaux

Die Ära, in der die ersten kemalistischen Schullehrbücher für Geschichte konzipiert, verfasst und eingeführt wurden, fällt mit der letzten Phase des Aufbaus eines Staatswesens in der Türkei zusammen. Zunächst einmal halte ich es für angebracht, auf den Vordenker eines anderen Prozesses des Aufbaus eines Staatswesens (*nation-building*) zu verweisen.

Nachdem ich mich bereits zuvor dem Studium des Geschichtsunterrichts dieses Landes gewidmet habe, möchte ich mich auf diese Arbeit und auf meine persönliche Erfahrung als Lehrer beziehen, um das Verhältnis zwischen Bildung und sozialem Wandel zu bewerten.

Wir haben hier einen Fall der Bildungsreform – und der Einführung einer neuen Weltanschauung –, der auf einen Wechsel des politischen Systems folgte: Dies ist ein Prozess, der häufig und leicht zu beobachten ist. Kann aber wiederum allein eine Erneuerung der Lehrinhalte die Gesellschaft ändern?

Fichte, die Schule der Nation

In seinen *Reden an die deutsche Nation* wies Johann Gottlieb Fichte der Bildung einen wichtigen Platz zu; die zweite dieser *Reden* ist sogar voll und ganz dieser Frage gewidmet. Fichte beschreibt darin mit folgenden Worten den Zusammenhang, der seiner Auffassung zufolge zwischen der Schaffung eines Nationalstaates und der Bildung bestehen sollte: „Das angegebene Mittel war eine durchaus neue und vorher noch nie also bei irgend einer Nation dagewesene Nationalerziehung der Deutschen.“ (Fichte 1958: 22). Diesem Philosophen zufolge soll die Bildung nicht nur Wissen vermitteln, um das Kind darauf vorzubereiten, ein Bürger zu werden, sondern auch „Bilder“, das heißt, das, was wir heute als *Darstellungen* bezeichnen würden: „Jenes Vermögen, Bilder, die keineswegs bloße Nachbilder der Wirklichkeit seien, sondern die da fähig sind, Vorbilder derselben zu werden, selbsttätig zu entwerfen, wäre das erste, wovon die Bildung des Geschlechtes durch die neue Erziehung ausgehen müsste.“ (Fichte 1958: 26 f.)

Somit wird die Bildung in den Mittelpunkt des Prozesses der Nationenbildung (*nation-building*) gerückt, und sie ist es, der die Aufgabe zukommt, die Benedict Anderson als „imagined community“ (erdachte Gemeinschaften) bezeichnet hat, indem sie den BürgerInnen gemeinsame Bezüge, Bilder und Darstellungen, HeldInnen und Mythen vermittelt, insbesondere über die Lehre der Geschichte, der Geographie und der Literatur. Es handelt sich hierbei um den Auf-

bau eines geteilten Wissens – mit anderen Worten, um all dasjenige, dessen es bedarf, damit ein Bürger die Existenz einer gemeinsamen Grundlage empfindet, die er mit sämtlichen MitbürgerInnen – selbst ihm unbekannten – teilt (Sperber/Wilson 1989: 397).

Aber das Wissen, die Kenntnis, allein reicht nicht aus: Die Vertreter der Nation, die die GrundschullehrerInnen in gewisser Weise sind, müssen eine emotionale, gefühlsmäßige Beziehung schaffen – zwischen den Kindern und künftigen BürgerInnen zum einen und der Vergangenheit und ihren HeldInnen zum andern. Gemäß Jean-Jacques Rousseau, der – noch vor Fichte – dafür plädierte, dass die Vermittlung der Geschichte den Geist, die Erinnerung und das Herz jedes Schülers gleichermaßen berühren solle, beharrt Fichte auf der Bedeutung der Gefühle, der Emotion, ja sogar der Liebe, die das Bildungsprogramm durchdringen sollen: „Der Mensch kann nur dasjenige wollen, was er liebt“ (Fichte 1958: 25), bevor er diese zweite *Rede* mit dem Wunsch abschließt, dass der Schüler „von einer brennenden Liebe für eine solche Ordnung der Dinge“ (Fichte 1958: 35), das heißt, für die Nation, durchdrungen werde. Unter dieser Voraussetzung könne das Kind, das sich zum Bürger entwickelt habe, das empfinden, was Fichte so schön als „die belebenden Lüfte der andern Welt – die warme Liebeshuaxe“ der Nation bezeichnet (Fichte 1958: 21).

Somit besteht die Rolle des Lehrers, wie sie sowohl Fichte als auch Rousseau propagieren, weniger darin, geschichtliche Kenntnisse zu vermitteln als vielmehr eine gefühlsmäßige Bindung zwischen dem Kind und der Vergangenheit der Nation, dem Kind und den „Bildern“, den Vorbildern, herzustellen, die „die Realität“ bestimmen sollen. Offensichtlich führt dies in den häufigsten Fällen zur Bildung einer verfälschten und trügerischen, ja verlogenen kollektiven Erinnerung, aber die Verfälschung und sonstige Vorgänge sind im Hinblick auf die Zielsetzungen des Nationalismus von geringer Bedeutung. Am wichtigsten ist genaugenommen die Existenz des normgerechten Wissens, das von der Bevölkerung der Nation insgesamt geteilt und geliebt wird; das intellektuelle Verständnis dieses Wissens ist in diesem Falle Beiwerk.

Aus nationalistischer Sicht besteht die Rolle der Geschichte in der Legitimierung der Gegenwart mittels einer teleologischen und linearen Erzählung, die von der Vergangenheit in die Gegenwart führt, um die Nation, die als ewig während erscheinen soll, und die politische Regierungsform tief zu verwurzeln. Darüber hinaus wird die Vergangenheit so idealisiert, dass die beliebten HeldInnen der Geschichte die Gegenwart anzukündigen scheinen; wenn möglich sollen die HeldInnen der Vergangenheit und die der Gegenwart in gleicher Weise verklärt werden und dieselben Charakterzüge aufweisen.

Und schließlich soll die Erzählung über das schweigen, was nicht mit der idealisierten Darstellung der Ereignisse, dem idealisierten Bild des Helden und im Allgemeinem allem, was nicht mit dem angestrebten Konsens übereinstimmt: In allen Ländern sind die Lücken der Erzählung bedeutsam. Und wenn man die

Grundlagen verstehen will, auf denen dieser Konsens beruht, müssen sie mit demselben Feingefühl ermittelt und analysiert werden wie die Rede.

Kurzum, eine solche Erzählung wird zu einem historischen Mythos. Wenn gleich ein Mythos streng genommen nichts weiter ist als eine erstaunliche Erzählung, so trägt der historische Mythos, der auf realen oder zumindest plausiblen, aber idealisierten Fakten beruht, ebenso wie ein echter Mythos zum Zusammenhalt der Gruppe (der Nation) bei; er mobilisiert Kräfte, beleuchtet das Geheimnis der Ursprünge und hilft der Gruppe zu leben. Hinsichtlich der kollektiven Darstellung ist er durchtränkt von affektivem und ideologischem Wert; es ist sogar das, was ihn kennzeichnet und ihn von einem geschichtswissenschaftlichen Bericht unterscheidet, sowie seine ureigene Struktur, die häufig teleologischer Natur ist. Wie ein echter Mythos setzt sich der historische Mythos aus „fiktiven Vollkommenheiten“ zusammen; er dient als Beispiel und liefert Vorbilder, die sich zur Nachahmung anbieten.

Die „Thesen der türkischen Geschichte“: Eine neue Vergangenheit für eine neue Gesellschaft

Schon früh hatte Mustafa Kemal in seiner berühmten *Nutuk*-Rede (1927) eine offizielle und fast geheiligte Schilderung der Ereignisse in der Türkei zwischen 1919 und 1923 vorgestellt. Dieser Text diente als Grundlage der Schulbücher für den Unterricht über die moderne Geschichte, die in der Türkei voll und ganz dem Leben und Werk Atatürks (*Atatürkçülüklük dersi*) gewidmet sind.

In der Folgezeit musste die Darstellung der antiken Vergangenheit den Erfordernissen der Gegenwart angepasst werden. Es gab mehrere Möglichkeiten, da eine Erzählung der „nationalen“ Geschichte stets das Ergebnis einer Auswahl unter der Vielzahl an Ereignissen der Vergangenheit ist. In der osmanischen „Türkei“ wurde bis 1910 im Wesentlichen die Geschichte des Islam unterrichtet; danach wurden bis heute die Lehrpläne nach einem äußerst europäischen Verständnis reformiert – und zwar so, dass sich die Konzeption des Geschichtsunterrichts ungefähr im Jahre 1930 an einem Scheideweg befand.

Es wäre möglich gewesen, die Unterrichtung der europäischen Geschichte zu verfolgen, aber dabei die Geschichte Anatoliens und des Balkans herauszuarbeiten, und sich dann der jüngsten Geschichte der Türkei zu widmen; man konnte die neue Regierung und die neue territoriale Definition der Nation als Ergebnis der europäischen Geschichte aufgrund der Entwicklung und Ausbreitung der nationalistischen Bewegungen und der Nationalstaaten, der laizistischen Ideen, der parlamentarischen und republikanischen Regierungsformen vorstellen. Wenn man das Bedürfnis nach einer heroischen Vergangenheit verspürte, konnten die Schlacht um die Dardanellen, der Aufstand der Kemalist, der Sieg über die Griechen, der politische Erfolg von Mustafa Kemal im Großen und Ganzen ausreichen. Die erforderlichen Vorfahren konnten in der Geschichte des türkischen

Nationalismus gesucht werden. HeldInnen und ihre Großtaten waren für eine glorreiche Schilderung verfügbar, und die Türkei hätte der erste moderne muslimische Staat sein können, der sich eine nationale Geschichtsschreibung nach europäischer Art zu eigen gemacht und sie mit Leben gefüllt hätte.

Aber die kemalistische Regierung entschied sich anders. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts war seitens des türkischen Nationalismus eine ausgeprägt türkizistische Geschichtsschreibung entwickelt und 1931 im Wesentlichen von Mustafa Kemal persönlich übernommen worden. Bekannt unter der Bezeichnung „Türkische Geschichtsthese“ (*Türk Tarib Tezi*), handelt es sich hierbei um ein hervorragendes Beispiel der Umschreibung der Geschichte und ihrer Unterrichtung mit dem Ziel der Legitimierung einer politischen Veränderung, sowie dem Versuch der Gestaltung einer Gesellschaft aus machtpolitischer Sicht (Copeaux 1997). Die Vertreter des Kemalismus zogen es vor, ihre Wurzeln anderswo als in Europa zu suchen, um die westlichen Feinde deutlicher abwehren zu können, die sich seit dem 19. Jahrhundert auf die Türkei stürzten. Wenngleich Mustafa Kemal die europäischen und westlichen Werte grundsätzlich übernommen hatte, ging man aus politisch-taktischen Gründen davon aus, dass sie den muslimischen Bevölkerungen, die den Kampf der Republikaner gegen die griechischen Ungläubigen (*gavur*) unterstützt hatten, in dieser Form nicht präsentiert werden konnten. Darüber hinaus wurde es als notwendig erachtet, jegliche irredentistische Forderung von griechischer oder armenischer Seite im Hinblick auf Anatolien Einhalt zu gebieten. Die Kemalisten suchten demzufolge für die türkische Nation einen anatolischen Ursprung vor der hellenischen Geschichte. Diesen glaubten sie in der hethitischen Zivilisation gefunden zu haben, die ihrerseits aus der Migration der Türken aus Zentralasien im 7. Jahrtausend vor Christus entstanden war. Damit war der Weg frei für die Entwicklung eines Mythos.

Man muss dabei feststellen, dass sich zu Atatürks Zeit der mythische Charakter der geschichtlichen Erzählung auf die alte Geschichte beschränkte. Erst in der Folgezeit (zwischen 1970 und 1985) kamen die Idealisierung und der teleologische Charakter auch im Hinblick auf die Geschichte des Mittelalters zum Tragen. Wenn man auf bestimmte sprachliche Merkmale achtet, stellt man fest, dass Atatürk als jemand dargestellt wird, der von den Helden des Mittelalters wie Bilge Kaghan oder Sultan Alp Arslan „angekündigt“ wurde (Copeaux 2000a). Die Reformen Atatürks werden als in der türkischen zentralasiatischen Kultur verwurzelt – und nicht in der europäischen politischen Kultur, betrachtet. Gegenüber dem Westen musste sich die Türkei nicht für europäisch erklären, da das moderne Europa als von türkischer Herkunft dargestellt wird. Mit anderen Worten: Es ging nicht mehr darum, Europa zu sagen, „dass wir zu eurer Welt gehören“, sondern dass „ihr zu unserer Welt gehört“.

Diese Vorstellung von der Vergangenheit – asiatisch, mythisch, aber laizistisch – hat in der Folgezeit eine eindeutig muslimische Einfärbung erfahren: Der türkische Islam, der gegenüber den anderen Religionen als toleranter und für den laizisti-

schen Geist offener angesehen wird, wird als Ergebnis der wahrhaft türkischen We-sensmerkmale der alten zentralasiatischen Kultur betrachtet.

Die Wiedergabe der Geschichte ist somit eine Kette geheiliger Ereignisse, die unmittelbar und gleichzeitig zum Islam und zu Atatürk führen. Demzufolge stellt der Tod Atatürks in gewisser Weise das Ende der Geschichte dar; im Übrigen werden die Ereignisse vor 1938 sehr geringfügig im Unterricht vermittelt. All das kennzeichnet den geschichtlichen Mythos: Die Wiedergabe der Geschichte, die in den 1930er Jahren konzipiert wurde, sollte dazu dienen, das Geheimnis der Herkunft zu beleuchten und den Türken zu einer langen und edlen Ahnenreihe zu verhelfen. Sie sollte als Kompass dienen und die Regierung durch die Verwurzelung legitimieren, die türkischen BürgerInnen im Hinblick auf das Recht, da zu leben, wo sie lebten, und auf ihr Menschsein und ihre Kultur, was ihnen häufig vom Westen verwehrt wurde, zu beruhigen. Sie sollte für die Wiederherstellung des Stolzes angesichts der Geschichte eines „türkischen Wunders“ sorgen, das das „griechische Wunder“ und seine westlichen Bewunderer herausforderte.

Insgesamt führte eine äußerst tiefgreifende politische und gesellschaftliche Veränderung zu einer wichtigen Reform des Bildungswesens. Würde jedoch die neue Art der Geschichtsschreibung im Gegenzug für eine Veränderung der Gesellschaft und ihrer BürgerInnen sorgen können?

Ist die Schule effektiv?

Ich muss einräumen, dass die Vermittlung der Geschichte, die in den Schulen in der Türkei vorherrscht und seit den 1930er Jahren relativ gleich geblieben ist, eine sehr schöne Geschichte ist, die sich dazu eignet, die Kinder, die sich mit den Helden Bilge Kaghan oder Alp Arslan identifizieren können, zum Träumen zu bringen: Intelligente, mutige, große – und vor allem siegreiche – Männer. Als ehemaliger Lehrer weiß ich jedoch, dass die Auswirkungen eines Schulprogramms niemals endgültig oder gar vorhersehbar sind. Selbst wenn dies ein wenig provokativ erscheinen mag, würde ich sogar sagen, dass unser Unterrichtsstoff nicht von entscheidender Bedeutung für die schulische Bildung der Jugend ist. Umgekehrt stellt man schon seit langem fest, dass das, was dem Schüler in Erinnerung geblieben ist, wenn er erwachsen ist, sehr häufig nicht vorhergesehen wird. Meiner Ansicht nach dürfen wir die Rolle der Schule bei der Zusammenstellung des geistigen Gepäcks des Einzelnen nicht überbewerten. Am wichtigsten ist meiner Meinung nach die Art des Unterrichts. Ich neige dazu, anzunehmen, dass in den häufigsten Fällen der Mensch stark genug ist, um seinen Weg zu finden, viel eigenständig zu lernen, sowohl während der Schulzeit als auch danach, sofern das Bildungssystem ihm nur die Fähigkeit zu lernen vermittelt hat.

Umso schwieriger ist es, die Auswirkungen einer Vermittlung von Unterrichtsinhalten auf eine Gesellschaft zu messen. Sicherlich ist die Bildung sehr wahrscheinlich einer der Faktoren, die die Macht des Nationalismus in der Türkei ausmachen.

Emre Kongar sieht darin sogar eine Ursache der politischen Gewalt in den 1970er Jahren: Die schulische Bildung habe in der Türkei „dumme, instabile, dogmatische Jugendliche“ hervorgebracht, „die bereit sind, für das Vaterland zu töten und töten zu lassen“ (Kongar 1995: 197–201). Aber auch in Frankreich haben wir faschistische Bewegungen und Zeiten politischer Gewalt kennengelernt; unsere Republik hat in den Kolonien sinnlose Gewalt angewandt, während ihr Unterrichtswesen auf den „humanistischen Werten“ der griechisch-lateinischen Kultur beruhte und die vorherrschende Religion, der Katholizismus, die Nächstenliebe pries.

Ganz in der Nähe der Türkei haben wir ein äußerst frappierendes Beispiel für die begrenzte Wirksamkeit des Bildungswesens. In den türkisch-zypriotischen Schulen kommen die Schulbücher, die Lehrer und die Lehrpläne seit den 1930er Jahren aus der Türkei. Drei Generationen türkischer Zyprioten haben die Geschichte genauso gelernt wie die Türken auf dem Festland. Darüber hinaus wurde das Gedankengut der *taksim*¹ und das türkische nationalistische Dogma (*Türkçülük*) unmittelbar über die Schule vermittelt. Wie Kutlu Adalı 1960 schrieb: „Wer Lehrer sagt, sagt Nationalist“ (Adalı 1997–2000 [1963]: 12).

Doch in dem Zeitraum der Erhebungen, die wir unter der türkisch-zypriotischen Bevölkerung durchgeführt haben (1995–2004), haben wir eine eindeutige Ablehnung gegenüber den Anatolieren, die in Zypern angesiedelt waren, eine Abneigung gegen die türkische Armee, die Politik Ankaras und im Gegenteil einen Hang zum Bikulturalismus beobachtet (Copeaux/Mauss-Copeaux 2005). Der türkische Nationalismus und die nationalistischen Organisationen, die zwar durch die Staatsmacht geschützt sind, konnten gewaltige Demonstrationen für die Einheit der Insel im Jahr 2000 nicht verhindern. 2004 konnten sie die türkischen Zyprioten nicht davor abschrecken, dem Vereinigungsplan zuzustimmen.

Damit ein Diskurs wirkungsvoll ist, muss er über mehrere konvergierende Medien verbreitet werden; die Wiederholung von Teilen eines Diskurses in Form eines Echos in mehreren Medien verleiht ihm einen Effekt der Wahrhaftigkeit. Es ist durchaus das, was im griechischen Teil der Insel vorherrschte, in dem die Schule (die sehr stark vom Nationalismus geprägt ist), die ausgesprochen starke orthodoxe Kirche (ebenfalls nationalistisch) und die Erinnerungen der Familien (die sich alle gegen die türkische Armee richteten, die 1974 200 000 Menschen vertrieb) für einen beständig konvergenten und zusammenhängenden Diskurs sorgten; dementsprechend lehnten die orthodoxen Zyprioten mit ihrer überwältigenden Mehrheit den Vereinigungsplan ab. Im Norden der Insel dagegen ist der Islam keine politische Kraft; die Bevölkerung ist noch sehr viel laizistischer eingestellt als in der Türkei, und die Freitagspredigten haben einen sehr geringen Einfluss; die familiären Erinnerungen sind noch von den Erinnerungen an das Leben in der geteilten Gemeinschaft geprägt; und schließlich herrscht in dieser

¹ Taksim, das heißt Teilung, ist die Parole des türkischen Nationalismus auf der Insel Zypern.

Bevölkerungsgruppe ein stärkeres Gefühl der Zugehörigkeit zur Insel als zum Türkentum. Außerdem haben die türkischen Zyprioten den nationalistischen Anweisungen nicht Folge geleistet.

Die Schule, die Türkei, Europa

Um auf die Türkei zurückzukommen: Auch wenn es stimmen mag, dass die in den 1930er Jahren etablierte Darstellung der Geschichte durch die Kraft ihrer mythischen Dimension als moralische Stütze für die Bevölkerung gedient hat, ist sie, meiner Meinung nach, heute nicht mehr aktuell; sie erfüllt nicht mehr die von ihr erwartete Funktion; sie nährt weiterhin die Vorstellungswelt der äußersten Rechten, aber sie entspricht nicht mehr den Wünschen der türkischen Gesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Darüber hinaus könnte sie ein gewisses Unbehagen hervorrufen – in geringem Maße wegen ihrer mythischen Dimension, aber vor allem aufgrund der Tatsache, dass sie nur eine Ethnie und eine Religion zulässt.

Zumindest seit 1982 ist dieses letztere Merkmal sehr ausgeprägt; die Geschichtsbücher sind voller religiöser Bezüge, durch die sich der Leser mit dem Islam identifizieren soll. Angesichts der Tatsache, dass man sich von offizieller Seite gegenseitig darin übertrifft, zu wiederholen, dass die Bevölkerung zu 99% muslimisch ist, erscheint es logisch, an eine Gesellschaft, in der es nur eine Religion gibt, auch einen entsprechenden Diskurs zu richten, der nur eine Religion zulässt. Dieser berücksichtigt jedoch die Ungläubigen, die Nicht-Muslime und insbesondere die Alewiten nicht. Und obwohl der Staat die eigene religiöse Neutralität mit Nachdruck proklamiert, ist der Schulunterricht – sogar an den staatlichen Schulen – nicht neutral, was äußerst paradox ist.

Die Beschränkung der Geschichtsauffassung auf nur einen Volksstamm basiert auf der Fiktion einer ethnisch homogenen Bevölkerung in der Türkei. Die Verfasser der „Geschichtsthesen“ hatten beschlossen, die Geschichte eines hypothetischen Volksstamms zu erzählen und nicht die eines geographischen Gebietes – Anatoliens. Zudem erstreckt sich der geographische Rahmen der Geschichte von der Mongolei bis zum Balkan und lässt umgekehrt die nicht-türkische und nicht-muslimische Vergangenheit Anatoliens fast völlig außer Acht: Weder die wahren Identitäten der Bevölkerung, noch gegenseitige kulturelle Einflüsse werden berücksichtigt. Es wird vermutet, dass fast alles einen zentralasiatischen Ursprung hat; das monumentale anatolische Erbe geht daraus nicht hervor.² Diese Geschichtsschreibung ignoriert auch das reelle kollektive Gedächtnis – insbesondere jenes der großen Bevölkerungsteile, die 1923 vom Balkan zugewandert sind –

² Die türkischen Geschichtsbücher erwähnen weder das römische noch das byzantinische Reich, noch die Königreiche der Armenier und Franken. Die alte griechische Kultur wird nur kurz behandelt. So kann ein/e türkische/r StaatsbürgerIn, der/die nur die Primarschule abschließt, das architektonische Erbe der Türkei aus dem Mittelalter und davor nicht verstehen und sich damit nicht identifizieren.

sowie die Erinnerungen an ein Zusammenleben von Muslimen und Christen und die Existenz eines gemeinsamen Erbes. Dieses Gedächtnis kehrt heute immer stärker in das Bewusstsein der Menschen zurück.

Noch deutlicher ist der Widerspruch zwischen dieser Darstellung der Geschichte und dem europäischen Traum des Landes. In einer wenig bekannten Schrift, *Be trachtungen über die Regierung Polens und über deren vorgeschlagene Reform (Considérations sur le gouvernement de la Pologne et sur sa réformation projetée, 1771)*, hatte Jean-Jacques Rousseau die Bedeutung der Geschichte und der Geographie für die Bildung des BürgerInnenbewusstseins hervorgehoben. Er drückte es so aus:

„Mit zwanzig Jahren soll ein Pole nicht ein anderer Mensch sein; er soll ein Pole sein. Ich will, dass er, wenn er lesen lernt, von den Dingen in seinem Vaterland lese; dass er mit zehn Jahren alle Erzeugnisse desselben kenne, mit zwölf Jahren alle Provinzen, alle Wege, alle Städte; dass er mit fünfzehn Jahren dessen ganze Geschichte, mit sechzehn alle Gesetze auswendig wisse; dass es in ganz Polen keine Großtat, keinen erlauchten Mann gegeben hätte, der nicht sein Gedächtnis wie sein Herz erfüllte, und von dem er nicht auf der Stelle Bericht geben könnte“ (Rousseau 1971: 533).

Möchte die Türkei wirklich europäisch werden – und diesen Wunsch hegt sie mindestens seit 1964! – muss auch die Darstellung ihrer Geschichte diesen Bestrebungen entsprechen und „europäischer“ sein. Die Intellektuellen in der Türkei haben das europäische Erbe und damit auch die Vergangenheit des alten Griechenlands immer akzeptiert. Die griechische Kultur war über die arabische Wissenschaft und Philosophie an die Osmanen weitergegeben worden. Die *Rum*-Intellektuellen³ des Osmanischen Reiches hatten ebenfalls zu ihrer Verbreitung beigetragen. Und warum sollten sich die Türken, Erben eines europäischen Staates (das Osmanische Reich), der sich selbst als Erbe des Römischen Reiches bezeichnete, nicht – wie die anderen Europäer – als Erben der griechisch-römischen Kultur fühlen? Warum sollte die Zugehörigkeit zur muslimischen Kultur dem im Weg stehen, wenn der Islam doch auch zu den anderen westlichen Religionen gehört?

Es wäre also Zeit für eine andere Darstellung der Geschichte, in der sich alle BürgerInnen der Republik Türkei, unabhängig davon, ob sie Türkisch, Kurdisch, Arabisch, Lasisch, Griechisch oder Armenisch sprechen, ob sie praktizierende Sunnitnen, Alewiten, Nicht-Muslime oder Atheisten sind, wiederfinden und ihre Wurzeln erkennen können. Die Geschichtsbücher sollten dementsprechend eine Antwort auf die Frage geben: „Was ist in unserem Land (Anatolien) vor 1 000 oder 2 000 Jahren passiert?“, während die heute existierende Version die Frage zu beantworten versucht: „Was ist *uns* vor 1 000 oder 2 000 Jahren (in Asien) wiederfahren?“, wobei sich das „*uns*“ auf eine ausschließlich türkisch-muslimische Gemeinschaft bezieht.

³ Mit *Rum* werden diejenigen StaatsbürgerInnen der Türkei und Zyperns bezeichnet, die dem christlich-orthodoxen Glauben anhängen und zumeist Griechisch sprechen.

Die Schule im Raum der Gewissheiten

Mich auf Fichte beziehend, hatte ich betont, dass zwischen einem Kind und bestimmten HeldInnen der Vergangenheit eine emotionale Bindung existiert. Diese Bindung erweist sich sogar in der politischen Praxis als wesentlich, da sie auf den politischen Diskurs übertragen wird, sobald sich dieser auf die Vergangenheit bezieht – denn Emotionen sind von grundlegender Bedeutung, wenn es um die Kunst des Überzeugens geht. Ideologien sind stärker, wenn sie an die Gefühle der Menschen appellieren, nicht an ihren Intellekt.

Hier schließt sich der Kreis, ein Diskursraum, den man im Falle der Türkei folgendermaßen beschreiben kann: Die Struktur der Geschichtsdarstellung basiert auf Gründungserignissen (die Kultur des Orchon-Gebiets, der Übertritt zum Islam, die Schlacht von Manzikert, die Eroberung Konstantinopels, der Befreiungskrieg) und Helden (Attila, Bilge Kaghan, Alp Arslan, Mehmet Fatih, Ataturk). In ihrer Gesamtheit wird diese Struktur selbst zu einer gesellschaftlichen Darstellung, die ich als „Diskursereignis“ bezeichnen würde, welches emotional wahrgenommen wird, sich verselbständigen und zur Bildung von Stereotypen führen kann (Guilhaumou 2006). Diese Stereotypen werden wiederum im politischen Diskurs verwendet, dessen Schlagkraft sie durch ihre eigene Wirksamkeit erhöhen, da sie allgemein bekannt und mit Emotionen belegt sind, die an die eigene Kindheit erinnern. Und es kommt – wie in den meisten Gesellschaften – sehr selten vor, dass all dies frei von religiösen Bezügen ist.

Denn heute existiert in der Türkei ein lange gereiftes Gleichgewicht, ein Zustand, in dem sich Schule, Staat und zum Teil auch Religion gegenseitig durchdringen; ich bezeichne es als „Phase“, einen Zustand fließender Kommunikation, in dem der Staat die Bevölkerung durch die Schaffung eines Konsens, der implizit für alle verbindlich ist – oder, um genau zu sein, der Illusion eines verbindlichen Konsens (Copeaux 2000b), kontrolliert. Das Gesamtgebilde aus staatlichem Diskurs, Schule und historischen sowie kulturellen Bezügen bildet einen Raum der Gewissheiten, der letztendlich unabhängig ist von Zeiterscheinungen, kulturellen Trends oder gesellschaftlichen Strömungen. Innerhalb dieses Raumes steht somit alles in perfektem Einklang. Dieser entspricht jedoch nicht dem reellen kollektiven Gedächtnis, was sowohl in der Vergangenheit (wie die sogenannte „humanistische“ Bewegung und die „anatolische“ Strömung⁴) als auch in der heutigen Zeit (mit der

⁴ Als humanistisch wird eine intellektuelle Bewegung bezeichnet, die zwischen 1945 und 1970 als Reaktion auf die „türkische Geschichtsthese“ der alten griechischen Kultur und den „klassischen“ Werken des Westens einen höheren Wert einräumte. Die „anatolische Strömung“ indes ist eine Richtung in der Literatur, die alle anatolischen Kulturen und Zivilisationen (auch die altgriechische) wertschätzt. Zwei berühmte Werke dieser Literaturströmung sind: „*Anadolunun Sesi*“ („Die Stimme Anatoliens“, 1971) von Halikarnas Balkıcı and Sabahattin Eyuboglu „*Bizim Anadolu*“ („Unser Anatolien“, 1967). Siehe hierzu auch Copeaux (1997: 75–77 und 293–305).

Rückkehr bestimmter verdrängter Objekte) gewisse Reaktionen hervorgerufen hat. Heute kann man vielfach ein „Wiedererwachen des Gedächtnisses“ – muslimisch, osmanisch, kurdisch, alewitsch – beobachten, welches der Staat mehr oder weniger erfolgreich zu kontrollieren oder zurückzugewinnen versucht.⁵ Sogar die Massenvertreibungen in den Jahren 1923 und 1955 sowie 1974 in Zypern werden kritisiert; ein Teil der Zivilgesellschaft sucht die Versöhnung mit Griechenland und wünscht sich sogar das Zusammenleben beider Kulturen zurück.

Ein derartiger Widerspruch kann Unzufriedenheit hervorrufen, und zwar in dem Maße, dass dem staatlichen Diskurs eines Tages kein Glauben mehr geschenkt werden könnte. Daher denke ich, dass eine neu ausgerichtete Darstellung der Geschichte, die sich geographisch nicht auf Zentralasien, sondern auf Anatolien und den Ägäischen Raum konzentriert und alle anatolischen Kulturen mit einbezieht, es einerseits ermöglichen würde, ein harmonisches Zusammenleben der BürgerInnen der Republik Türkei untereinander und auch den Einklang mit ihrer geographischen Heimat und deren Vergangenheit zu fördern, und diese BürgerInnen andererseits darauf vorzubereiten, einer größeren Gemeinschaft beizutreten – nicht der Gemeinschaft der „turksprachigen“ Völker Asiens, zu denen in der Realität nur wenige Verbindungen bestehen, sondern der Europas. Eine so große Veränderung, wie die des Beitrittes eines Landes zur Europäischen Gemeinschaft, muss im Rahmen der Bildung vorbereitet werden. Eine „anatolische“ Darstellung der Geschichte stände im Einklang mit dem europäischen Traum der nach 1964 geborenen Generationen von Türken.

Für eine anatolische und europäische Darstellung der Geschichte

So gesehen müsste die Geschichte Anatoliens den Rahmen der Geschichtsdarstellung bilden, und zwar so, dass das kulturelle Erbe des Landes und die Vergangenheit aller Volksstämme, die dort leben, verständlich werden. Die antiken anatolischen Zivilisationen (Hethiter, Urartäer, Phryger und so weiter) müssten darin erwähnt werden, aber vor allem auch der prägende Einfluss der hellenischen und hellenistischen Kultur auf Anatolien, der Einfluss der Römer und die Anfänge des Christentums und der byzantinische Einfluss auf Kleinasien und Konstantinopel. Im Zusammenhang mit den Völkerwanderungen könnten einige (tatsächliche oder vermutete) Vorfahren der Türken angeführt werden. Ziel dieser ersten Zusammenstellung wäre die Beantwortung der Frage: „Was ist in unserem Land passiert, bevor es türkisch wurde?“

⁵ Beispielsweise durch den Versuch in den Jahren 1996 bis 1997, das kurdische Neujahrsfest (*newroz*) zu einem offiziellen Fest zentral-asiatischen Ursprungs zu machen, oder durch die Vereinnahmung des jährlichen Hacıbektaşı-Veli-Festes ab 1989.

Was die „türkische Geschichte“ angeht, so könnte man den asiatischen Teil⁶ auf ein Minimum reduzieren, um vor allem den antiken kulturellen Hintergrund der türkischen Steppenvölker zu beleuchten, ehe auf den Übertritt zum Islam eingegangen wird. Ein Kapitel, das sich mit den Arabern und dem Islam beschäftigt, ist natürlich unabdingbar, sollte aber im Unterricht unter Einhaltung des Prinzips der Laizität vermittelt werden, wie es auch in den Lehrbüchern von 1931 der Fall war. Darüber hinaus müsste ein Hauptaugenmerk auf die mittelalterliche Geschichte Anatoliens gelegt werden, wobei vor allem deren Pluralität betont werden sollte: Historisch (Byzanz, die romanischen und armenischen Königreiche) und kulturell (Kurden, Alewiten, orthodoxe Griechen, Juden, Armenier, Georgier). Hier ginge es darum, ein „Wir-Gefühl“ (ein kollektives Bewusstsein) zu schaffen, das anatolisch ist und nicht türkisch-muslimisch.

Im Zusammenhang mit der Geschichte des Osmanischen Reiches könnten, unter Hervorhebung der europäischen Regionen des Reiches, die gegenseitigen Einflüsse Europas und der türkischen Zivilisation sowie die jahrhundertlange türkische Präsenz in Europa betont werden. Die geschichtliche Erzählung der tiefgreifenden Veränderungen im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts könnte – ohne Rücksichtnahme auf jegliche Tabus – so modifiziert werden, wie ich es bereits weiter oben vorgeschlagen habe.

Schließlich sollte ein Unterrichtsabschnitt über die Geschichte des 20. Jahrhunderts die Türken durch die Behandlung der Ereignisse nach 1938 mit ihrer jüngeren Vergangenheit versöhnen: Das Mehrparteiensystem, die Zeit der Demokratischen Partei, der Koreakrieg, die Staatsstreichs, und so weiter. Dieser Teil der Geschichte der Republik müsste in den Kontext der europäischen Geschichte ab den 1930er Jahren eingefügt werden. Schließlich sollte die europäische Geschichte, so wie es vor 1970 der Fall war, intensiv behandelt werden; jedoch müsste dies – in einem anderen Geiste als damals – so erfolgen, dass sie von den türkischen Kindern auch als „unsere Geschichte“ wahrgenommen wird. Es wird die Aufgabe des Lehrpersonals sein, sie zu lehren, auch diese Geschichte zu lieben.

Eine solche Geschichtsschreibung müsste frei sein von jeglichen Werturteilen über die verschiedenen Gruppen der heutigen türkischen Gesellschaft, da sie letztendlich ein kollektives Gedächtnis schaffen soll, in dem sich jeder in der Türkei, unabhängig von seiner Sprache, Kultur oder Religion, wiederfinden kann.

Auf diese Weise würde die Schule den Raum der Gewissheiten verlassen; sie würde auch nicht der Schaffung einer starren und über eine bestimmte Volksgruppe definierten Vorstellung der Nation dienen, sondern die Vielfalt, Pluralität und die wechselseitigen Einflüsse in Anatolien verständlich machen. Sie würde die BürgerInnen dazu bringen, die „Minderheiten“ – genauso wie die Türken – als Erben der anatolischen Kultur wahrzunehmen, und nicht mehr als Fremde

⁶ Beispielsweise würden die schönen Schriften aus der Zeit der Orchon-Kultur nicht mehr nationalistisch interpretiert werden, so wie es heute der Fall ist.

oder Feinde. Ein vielfältiges Bild der Nation und der nationalen Gemeinschaft würde die zukünftige Akzeptanz der Pluralität einer europäischen Gemeinschaft fördern, die selbst noch geschaffen werden muss.

(Aus dem Französischen von Linus Seyfried und dem Bundesprachenamt)

Bibliographie

- Adalı, K. 1997/2000 [1963]. *Dağarcık*. Nikosia: Işık Kitabevi Yayınları.
- Copeaux, E./Mauss-Copeaux, C. 2005. *Taksim! Chypre divisée*. Lyon: Aedelsa.
- Copeaux, E. 1997. *Espaces et temps de la nation turque. Analyse d'une historiographie nationaliste 1931–1993*. Paris: CNRS Éditions.
- Copeaux, E. 2000a. Les prédecesseurs médiévaux d'Atatürk. Bilge kaghan et le sultan Alp Arslan. *Revue d'Etude de la Méditerranée et du Monde Musulman* (89/90): 217–243.
- Copeaux, E. 2000b. Le consensus obligatoire. In I. Rigoni (Hrsg.). *Turquie: Les mille visages. Politique, religion, femmes, immigration*. Paris: Syllepse, 89–104.
- Fichte, J. G. 1958. *Reden an die deutsche Nation*. Köln: Atlas-Verlag.
- Fichte, J. G. 1981. *Discours à la Nation allemande*. Paris: Aubier.
- Guilhaumou, J. 2006. *Discours et événement. L'histoire langagière des concepts*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-comté.
- Kongar, E. 1995. *12 Eylül Kültürü*. İstanbul: Remzi.
- Rousseau, J. J. 1971 [1771]. *Considérations sur le gouvernement de Pologne et sa réformation projetée*. In *Œuvres complètes*. Paris: Le Seuil.
- Sperber, D./Wilson, D. 1989. *La Pertinence. Communication et cognition*. Paris: Minuit.