

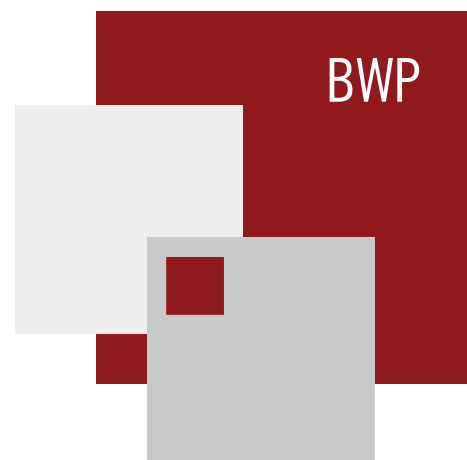
**Hans-Martin Estler**

**Historische Zugänge  
innerhalb der sozioökonomischen Bildung:**

**Die Geschichte des globalen Baumwollhandels als  
Lerninhalt des Unterrichtsfaches Wirtschaft**

2016

**ISSN 1864-3485**



**INHALTSVERZEICHNIS**

1	EINLEITUNG .....	2
1.1	ZIELSETZUNG .....	2
1.2	AUFBAU DER ARBEIT .....	3
2	SOZIOÖKONOMISCHE BILDUNG .....	5
2.1	KERNGEDANKEN DER SOZIOÖKONOMISCHEN BILDUNG .....	5
2.1.1	QUALITÄTSKRITERIUM: SUBJEKTORIENTIERTE BILDUNG.....	6
2.1.2	QUALITÄTSKRITERIUM: PROBLEMORIENTIERTE-EXEMPLARISCHE BILDUNG.....	8
2.1.3	QUALITÄTSKRITERIUM: PLURALISTISCH-PRAGMATISCHE (SOZIAL-)WISSENSCHAFTLICHE BILDUNG .....	9
2.2	CURRICULARE ÜBERLEGUNGEN .....	11
3	DIE HISTORISCHE PERSPEKTIVE DER SOZIOÖKONOMISCHEN BILDUNG .....	15
3.1	DAS GESCHICHTSBEWUSSTSEIN DER HISTORISCHEN BILDUNG .....	15
3.2	ZUGÄNGE DER HISTORISCHEN BILDUNG ZUM GESCHICHTLICHEN .....	17
3.2.1	KOGNITIVER ZUGANG .....	17
3.2.2	NARRATIVER ZUGANG.....	19
3.2.3	ZUGÄNGE ZUM HISTORISCHEN .....	23
3.3	WOHLGEFORMTE HISTORISCHE NARRATIVE .....	23
3.4	ANALYSE: DAS HISTORISCHE UND DIE SOZIOÖKONOMISCHE BILDUNG.....	26
3.4.1	ANALYSE: PLURALISTISCH-PRAGMATISCHE (SOZIAL-)WISSENSCHAFTLICHE BILDUNG .....	26
3.4.2	ANALYSE: SUBJEKTORIENTIERUNG.....	29
3.4.3	ANALYSE: PROBLEMORIENTIERTE-EXEMPLARISCHE BILDUNG .....	32
3.5	ERSTES ZWISCHENFAZIT: ANALYSE AUF DER PRINZIPIELLEN EBENE .....	33
4	DIE GESCHICHTE DES BAUMWOLLHANDELS IM WIRTSCHAFTSUNTERRICHT .....	34
4.1	KING COTTON: EINE GESCHICHTE DES GLOBALEN KAPITALISMUS .....	35
4.1.1	VORSTELLUNG DES GEGENSTANDES.....	35
4.1.2	GESCHICHTE DER BAUMWOLLE.....	35
4.1.3	ZUSAMMENFASSUNG: DIE BAUMWOLLGESCHICHTE NACH BECKERT .....	40
4.2	DIE FORM DER ERZÄHLUNG „KING COTTON“ .....	41
4.3	POTENTIALE DER THEMATIK IM SOZIOÖKONOMISCHEN UNTERRICHT .....	43

---

4.4	ZWEITES ZWISCHENFAZIT: ANALYSE AUF DER KONKRETEN EBENE .....	53
5	RESÜMEE UND PERSPEKTIVEN .....	54
6	LITERATURVERZEICHNIS .....	58

### **Abkürzungsverzeichnis**

Abb.	-	Abbildung
bzw.	-	beziehungsweise
ebd.	-	ebenda
et al.	-	und andere
etc.	-	et cetera
evtl.	-	eventuell
f.	-	folgende Seite
Hrsg.	-	Herausgeber
GGW.	-	Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft
Mio.	-	Millionen
o. S.	-	ohne Seite
S.	-	Seite
u. a.	-	unter anderem
usw.	-	und so weiter
Vgl.	-	Vergleiche
z. B.	-	zum Beispiel

### **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1:	Sinnbildung (Eigene Darstellung angelehnt an Pandel 2013, S. 92).....	20
--------------	---	----

# 1 Einleitung

„*Wer nicht von dreitausend Jahren  
Sich weiß Rechenschaft zu geben,  
Bleib im Dunkeln unerfahren,  
Mag von Tag zu Tage leben.*“

J. W. Goethe / (West-östlicher Divan,  
Rendsch Nameh: Buch des Unmuts)

Der lange Titel dieser Arbeit: *Historische Zugänge innerhalb der sozioökonomischen Bildung: Die Geschichte des globalen Baumwollhandels als Lerninhalt des Unterrichtsfaches Wirtschaft* beinhaltet sehr viel. Letztlich lässt er sich aber auf die Aufforderung Goethes reduzieren, *nicht im Dunkeln unerfahren zu bleiben und nicht von Tag zu Tag zu leben*. Dies gilt sicherlich auch für den Realitätsbereich der Wirtschaft. Diese Arbeit wird zeigen, dass im Rahmen des Wirtschaftsunterrichts in die Dunkelheit wirtschaftlicher Phänomene nicht nur über abstrakte, erfahrungsunabhängige, statistisch-mathematische Theorien, Konzepte, Modelle usw. Licht gebracht werden kann, sondern auch durch einen Blick in die vorangegangenen Jahrtausende. Da hier von einer ökonomischen Bildung ausgegangen wird, die einer ganzheitlichen, disziplinübergreifenden, reflexiv-kritischen Ausrichtung folgt (sozioökonomische Bildung), bietet sich Raum, auf historische Narrative zurückzugreifen. Es wird sich zeigen, dass die Geschichte eines exemplarischen Handelsgutes (die Baumwolle) erstaunliche Bildungspotentiale aufweist.

Als Orientierungshilfe wird im Folgenden dazu im Kapitel 1.1 die Zielsetzung dieser Arbeit dargestellt und im Kapitel 1.2 der Aufbau beschrieben.

## 1.1 Zielsetzung

Im Zuge der Diskussion zur sozioökonomischen Bildung wird immer wieder verlangt, dass sich der Unterricht auch für die wirtschaftshistorische Perspektive öffnen sollte. So verständlich die Forderung zu sein scheint, so viele Fragen kommen auf. Diese Fragen können als Teil der Diskussion gesehen werden, ob die Fächer Geschichte, Politik, Geografie etc. und Wirtschaft eher integrativ oder separat Bildungswirkung erzielen. Diese Diskussion ist lang und ausgiebig und bis heute liegen keine theoretischen, konzeptionellen oder konkretisierenden Forschungsergebnisse vor, die die Kontroverse beendet hätten.<sup>1</sup> Diese Arbeit übergeht die meisten aufkommenden Probleme und sucht zunächst nach Antworten auf die grundsätzlichen Fragen, wie sich die sozioökonomische Bildung dem Historischen sach- und schülergerecht nähern könnte und welche Potentiale mit solch einem Vorgehen – auch in Bezug auf eine konkrete Thematik – verbunden wären.

---

<sup>1</sup> Vgl. Sitte 2008, S. 133-135

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Um diese grundsätzlichen Fragen zu klären, lässt sich die Arbeit in mehrere Teile aufteilen: Zunächst werden Kerngedanken zur sozioökonomischen Bildung vorgestellt (ab Kapitel 2). Was soll unter sozioökonomischer Bildung verstanden werden und was macht sie aus? Dabei werden Qualitätskriterien herausgearbeitet, die das Charakteristische der sozioökonomischen Bildung widerspiegeln sollen. Es muss dabei bedacht werden, dass diese Qualitätskriterien nicht nur als methodisch-didaktische Prinzipien verstanden werden dürfen, sondern speziell dazu dienen, sich von anderen Konzepten der ökonomischen Bildung abzugrenzen.

Im nächsten Schritt wird analysiert, inwiefern sich grundlegende Erkenntnisse der geschichts-didaktischen Forschung prinzipiell auf sozioökonomische Bildungsbemühungen übertragen lassen (ab Kapitel 3). Dieser Schritt folgt der Überlegung, dass, wenn sich die sozioökonomische Bildung dem Historischen nähern will, sie nicht hinter den Erkenntnisstand der geschichts-didaktischen Forschung zurückfallen darf. Dabei kann nur ein begrenzter Ausschnitt der geschichts-didaktischen Forschung aufgegriffen werden. Als besonders geeignet erscheinen hier, aufgrund ihrer grundlegenden Qualität, Überlegungen zum Geschichtsbewusstsein und den daraus abgeleiteten Zugängen zum Historischen. Es wird gefragt: Kann und wie kann eine sozioökonomische Bildung die Bedingungen erfüllen, die eine am Geschichtsbewusstsein orientierte historische Bildung für den sachgerechten Zugang zu historischen Phänomenen formuliert? Als heuristischer Analyserahmen wird dabei auf die vorgestellten Qualitätskriterien der sozioökonomischen Bildung zurückgegriffen.

Im dritten Schritt wird die prinzipielle Ebene verlassen und sich konkret mit einer exemplarischen historischen Thematik – der Geschichte des globalen Baumwollhandels – auseinandergesetzt (ab Kapitel 4). Ausgangspunkt bildet dabei eine im Jahr 2014 veröffentlichte Monografie des in Harvard lehrenden deutschen Historikers Sven Beckert. Diese wurde von der Wissenschaft und den Feuilletons begeistert aufgenommen und soll die globale Geschichte des Kapitalismus anhand eines Handelsgutes anschaulich erklären.<sup>2</sup> Der Inhalt dieses Buches wird zunächst zusammengefasst, um danach zu überprüfen, ob und wie die sozioökonomische Bildung mögliche Lehr- und Lernpotentiale der Geschichte des Baumwollhandels abschöpfen kann. Es gilt zu bedenken, dass dabei zwischen der Monografie, dem Buch Beckerts und der Thematik unterschieden werden muss. Bei der Analyse wird kurz auf die Form der Monografie eingegangen, der Schwerpunkt liegt aber auf der Thematik. Durch ein Oszillieren zwischen Qualitätskriterien, Ansprüchen an das Historische, der Thematik sowie sozioökonomi-

---

<sup>2</sup> Vgl. Beckert 2014

scher Kompetenzen wird überprüft, inwiefern sich die Baumwollgeschichte für den sozioökonomischen Unterricht eignet.

Im vierten Schritt (Kapitel 5) werden die Ergebnisse aus der prinzipiellen und der konkreten Analyse zusammengefügt. Einige offene Fragen werden aufgegriffen und es erfolgt ein perspektivischer Verweis zu anderen Problemen, die im Rahmen der Wirtschaftsdidaktik besprochen werden.

## 2 Sozioökonomische Bildung

Um das Charakteristische der sozioökonomischen Bildung herauszustellen, werden im Folgenden die Kerngedanken (Kapitel 2.1) sowie Qualitätskriterien der sozioökonomischen Bildung vorgestellt (Kapitel 2.1.1 – 2.1.3). Es folgen einige curriculare Überlegungen (Kapitel 2.2): Aus dem Bildungsziel der Mündigkeit werden sozioökonomische Kompetenzen abgeleitet, die wiederum dazu dienen, mögliche Inhalte der sozioökonomischen Bildung zu bestimmen.

### 2.1 Kerngedanken der sozioökonomischen Bildung

Bis heute liegt kein einheitliches Konzept der sozioökonomischen Bildung vor. Grundsätzlich meint sozioökonomische Bildung aber eine eigene Art des Lernens und Erschließens ökonomisch geprägter Lebenssituationen und gesellschaftlicher Probleme. In diesem Sinne kann sozioökonomische Bildung als eine Art der ökonomischen Bildung verstanden werden.<sup>3</sup>

Ihr Ursprung lässt sich auf einen bildungstheoretischen Ansatz zurückführen, der die Bedeutung des Gesellschafts- und Wirtschaftssystems sowie der Erwerbsarbeit – im Gegensatz zu neu-humanistischen Ansätzen – für die Identitätsbildung junger Frauen und Männer betont. Ableitend aus der Bedeutung des sozio-ökonomischen Systems für die historische Entwicklung der Demokratisierung / der Freiheitsrechte gilt es, Jugendliche so zu fördern, dass sie ein möglichst selbstbestimmtes Leben führen können. Dabei muss über die grundsätzlichen Handlungsmöglichkeiten aufgeklärt und Hilfestellung für ein selbstgesteuertes und verantwortungsbewusstes gesellschaftlich-ökonomisches Handeln gegeben werden. In diesem Sinne ist sozioökonomische Bildung Allgemeinbildung.<sup>4</sup> Konstitutiv für die sozioökonomische Bildung ist das kritisch-reflexive Moment. Sie steht damit in einer Linie mit anderen (wirtschafts-)didaktischen Konzeptionen, die sich gegen die Gefahr einer fachdisziplinären neoklassisch-ökonomistischen *Anpassung an* und *Abbildung von* wirtschaftlichen Lebenssituationen stellen.<sup>5</sup>

Diese kritischen Vorstellungen prägen seit vielen Jahren das Feld der sozialwissenschaftlich orientierten Wirtschafts-, Arbeits- und Politikdidaktik. Ihr Einfluss auf das Selbstverständnis von Bildungsadministrationen, Institutionen der Lehrerbildung, Lehrbuchverlage usw. ist dabei beachtlich.<sup>6</sup> Im Zuge der bildungspolitischen Debatte um die Einführung eines eigenständigen Schulfaches *Wirtschaft* sowie seit der zunehmenden Orientierung an Bildungsstandards

<sup>3</sup> Vgl. Fischer / Zurstrassen 2014, S. 15

<sup>4</sup> Vgl. Kahsnitz 1999, S. 35 f.

<sup>5</sup> Vgl. Weber 2014a, S. 133-136

<sup>6</sup> Vgl. Hedtke 2014a, S. 81

kann aber festgestellt werden, dass wieder verstärkt ein szientistisches, enggefasstes, disziplinbestimmtes und messbares Verständnis von ökonomischer Bildung vertreten wird. Dabei verdrängt Begriffs- und Modellwissen schülerorientiertes Deutungs- und Handlungswissen.<sup>7</sup> Das im Jahr 2010 veröffentlichte Gutachten für Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung der Wirtschaftsdidaktiker Retzmann, Seeber, Remmele und Jongeloed im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft steht hierfür exemplarisch.<sup>8</sup> Vielfach motiviert sich die sozioökonomische Bildung aus der Kritik an diesen Auffassungen ökonomischer bzw. ökonomistischer Bildung.<sup>9</sup>

Für die ökonomische Bildung im Allgemeinen und für die sozioökonomische Bildung im Besonderen wird als Ziel der Bildungsbemühungen auf das Leitbild der Mündigkeit zurückgegriffen.<sup>10</sup> Der sozioökonomischen Bildung kann somit ein normativer Anspruch zugeschrieben werden. Als komplexe Zielkonzeption ist Mündigkeit wenig fassbar. In der Literatur finden sich Charakterisierung wie Tüchtigkeit, Selbstbestimmung und Verantwortung (siehe Kapitel 2.2).<sup>11</sup> Da Offenheit als eine Grundfeste aller sozioökonomischen Bildung verstanden werden kann, weist Hedtke darauf hin, dass sich dieses Prinzip auch auf Zielkonzepte – wie die einer mündigen Wirtschaftsbürgerschaft – beziehen müsse. Lernende sollten ermutigt werden, alternative Zielvorstellungen kritisch zu vergleichen und entsprechend auszuwählen.<sup>12</sup>

Mit Hedtke lassen sich wichtige Charakteristika der sozioökonomischen Bildung formulieren, die als die Qualitätskriterien dieses Zugangs zu einer *besseren* ökonomischen Bildung verstanden werden können. Sie ist eine subjektorientierte, problemorientierte-exemplarische und pluralistisch-pragmatische (sozial-)wissenschaftliche Bildung.<sup>13</sup> Im Folgenden werden diese Qualitätskriterien<sup>14</sup> tiefergehend betrachtet.

### 2.1.1 Qualitätskriterium: Subjektorientierte Bildung

Im Rahmen der sozioökonomischen Bildung ist Subjektorientierung von konstituierender Bedeutung. Es geht nicht um die große Wirtschaft oder die große Wissenschaft. Im Mittelpunkt stehen Bedürfnisse und Erwartungen sowie die Interessen und Erfahrungen der Subjekte aus

<sup>7</sup> Vgl. Hedtke 2014b, S. 11

<sup>8</sup> Vgl. GGW 2010

<sup>9</sup> Vgl. Hedtke 2014a, S. 81

<sup>10</sup> Vgl. u. a. May 2011, S. 3 f.; Seeber 2006, S. 28; Haarmann 2014, S. 203

<sup>11</sup> Vgl. May 2011, S. 4

<sup>12</sup> Vgl. Hedtke 2003a, S. 12 f.

<sup>13</sup> Vgl. Hedtke 2014a, S. 83 f.

<sup>14</sup> Anmerkung: In der Literatur finden sich noch andere Kriterien der sozioökonomischen Bildung z. B. Kontroversität oder Multiperspektivität. Diese werden hier nicht extra aufgeführt, sondern ergeben sich implizit aus den dargestellten Kriterien.

dem Realitätsbereich des Wirtschaftslebens. Durch die Betonung des Individuums will die sozioökonomische Bildung dem Pluralismus, der die Gesellschaft, die Lebensentwürfe, die Weltbilder und Alltagspraxen prägt, möglichst gerecht werden.

Wichtig für die Überlegungen zur Subjektorientierung ist, dass Subjekte nie nur aufgrund eines einzelnen Motives (z. B. Gewinnstreben oder Nutzemaximierung) wirtschaftlich handeln. Es verbinden sich vielmehr viele Motive, die sich jeweils nach der Rolle unterscheiden, die das Individuum im Wirtschaftsleben einnimmt (z. B. Arbeitnehmer, Konsument, Familien-Versorger usw.). Dies führt dazu, dass keine scheinbar objektive, neoklassisch-ökonomistische Rationalität zum Maßstab individuellen Handelns erklärt werden darf. Die Wirtschaft ist vielmehr von Multirationalität geprägt. Die Multirationalität steht dabei in einem sich gegenseitig bedingenden Verhältnis zur Multikulturalität. Die Multikulturalität meint die vielfältigen, miteinander verschränkten, empirisch feststellbaren Formen, Situationen und Praktiken des Wirtschaftslebens. Das wirtschaftliche Handeln der Subjekte kann in einer Gesellschaft mit ihren Subsystemen eher kompetitiv, kooperativ, familiär usw. organisiert sein. Wenn mit den Lernenden sachgerechtes Deutungs- und Handlungswissen erarbeitet werden soll, muss dieser Heterogenität ein großer Stellenwert zugemessen werden und zwar selbst dann, wenn im Maßstab der ökonomistischen Rationalität diese Multikulturalität irrational erscheint. Nur durch eine Berücksichtigung der Multirationalität und Multikulturalität wird der Anspruch erfüllt, einen Beitrag zur selbstbestimmten Identitätswerdung zu leisten.<sup>15</sup> Hierbei kommt des Weiteren der Multiperspektivität große Bedeutung zu. Dabei geht es nicht nur um eine intrasubjektive Perspektive, die Auseinandersetzung des Individuums mit unterschiedlichen Rollenmustern, sondern auch um eine intersubjektive Perspektive, also um die Interaktionsprozesse zwischen einzelnen Individuen.<sup>16</sup>

Es gilt zu berücksichtigen, dass durch die Multirationalität wirtschaftliches Handeln und damit die Wirtschaft als Ganzes subjektiv und kollektiv begründungsbedürftig und als Konstrukt (zumindest theoretisch) diskursfähig wird. Durch den Diskurs wird dem Subjekt ermöglicht, seine Lebenswelt zu hinterfragen und sich mit alternativen Vorstellungen auseinander zu setzen. Jungen Frauen und Männern soll der sozioökonomische Unterricht als geschützter Raum dienen, in dem der sonst allgegenwärtige ökonomische Zwang nicht herrscht.<sup>17</sup>

Die Subjektorientierung hat Einfluss auf das gesamte Verständnis des Lernprozesses. Lernen gilt hier als ein vom Subjekt gesteuerter Prozess der Wirklichkeitskonstruktion. Wissen kann nicht vermittelt werden. Auf bisherige Lernerfolge aufbauend kann Lehren nur als Anregung

---

<sup>15</sup> Vgl. Hedtke 2014a, S. 85-91

<sup>16</sup> Vgl. Hedtke 2008a, S. 238 f.

<sup>17</sup> Vgl. Hedtke 2008a, S. 238 f.

verstanden werden, die subjektiven Konstruktionen der Wirklichkeit in kommunikativer Praxis zu hinterfragen und evtl. weiterzuentwickeln.<sup>18</sup> Des Weiteren muss dem Handeln der Subjekte entscheidende lerntheoretische Bedeutung zugeschrieben werden. Auf Basis von Handlungen werden kognitive Strukturen gebildet. Diese kognitiven Strukturen werden als Handlungsschemata bezeichnet. Sie sind flexibel abrufbar und können sich an veränderte Gegebenheiten anpassen. Wenn gelernt werden soll, muss also gehandelt werden. Bloßes Wiedergeben von Erkenntnissen Dritter ist kein Lernen. Dabei steht Denken nicht im Widerspruch zum Handeln. Einer gängigen Definition folgend, muss Handeln vielmehr als eine Abfolge von zielgerichteten Vollzügen gesehen werden, die in ihrem Zusammenhang verstanden und letztlich zu einem Ergebnis führen, das beschreibbar ist. Dieses beschreibbare Ergebnis kann ein gedankliches Gebilde oder ein materiell fassbarer Gegenstand sein. Kognitive Prozesse sind somit auch eine Art des Handelns.<sup>19</sup>

### **2.1.2 Qualitätskriterium: Problemorientierte-exemplarische Bildung**

Wie die Subjektorientierung lässt sich auch die Problemorientierung lerntheoretisch ableiten. Konstruktivistischen Überlegungen folgend steuert jedes Individuum seine Informationsverarbeitung selbst und schafft sich subjektive Modelle der Realität. Wenn das Individuum nun vor einem Problem steht, für dessen Lösung die eigenen Erklärungen und Routinen als ungenügend empfunden werden, entsteht die Bereitschaft Neues zu lernen. Dabei ist wichtig, dass das Problem weder über- noch unterfordert. So kann es eigenständige Handlungsprozesse anstoßen.<sup>20</sup>

Die Frage, wann etwas als Problem gelten kann, hat nicht nur einen subjektiven, sondern auch einen normativen Bezug und kann wissenschaftlich, individuell sowie gesellschaftlich umstritten sein und bedarf einer kommunikativen Klärung.<sup>21</sup> Die vielen potentiellen, ökonomisch geprägten Probleme müssen aufgrund von Exemplarität ausgewählt werden. Sie müssen für allgemeine Prinzipien, Gesetzmäßigkeiten, Regeln usw. stehen. Sozioökonomische Relevanz erhalten sie, indem sie auf die Lebenswelt des Subjekts bezogen werden und eine Kontextualisierung ermöglicht wird. Hierdurch wird möglich zu erkennen, was eine exemplarische Regel, was eine Gesetzmäßigkeit usw. ist und was situative Folge einer bestimmten Bedingung war.<sup>22</sup> Wichtig ist, dass es nicht darum geht, scheinbar rationale Problemlösungshilfen unreflektiert zu vermitteln. Die vielen unterschiedlichen Rollen, in denen Lernende am Wirt-

---

<sup>18</sup> Vgl. Zöllner 2008, S. 303

<sup>19</sup> Vgl. Fischer / Hahn 2005, S. 22

<sup>20</sup> Vgl. Weber 2008, S. 266

<sup>21</sup> Vgl. Weber 2008, S. 265 f.

<sup>22</sup> Vgl. Hedkte 2014a, S. 112

schaftsleben teilnehmen oder teilnehmen werden, verlangen vielmehr nach besonderem Wissen und Können, um die jeweils spezifischen Problemsituationen zu analysieren, zu bewältigen und zu gestalten. Die sozioökonomische Bildung hat die Aufgabe Problemsituationen zu finden, die dazu anregen, eigene Lösungsstrategien zu entwickeln, zu prüfen und zu beurteilen. Dabei sind die Prinzipien und Entscheidungsgrundlagen der Problemlösungen – sowohl die eigenen als auch die fremdkonstruierten – in ihrem sozialen, kulturellen und historischen Kontext zu erkennen und zu reflektieren.<sup>23</sup>

### 2.1.3 Qualitätskriterium: Pluralistisch-pragmatische (sozial-)wissenschaftliche Bildung

Die sozioökonomische Bildung verfolgt einen pragmatischen Zugang zur Wissenschaft. Nicht die Disziplin Wirtschaftswissenschaften ist der Bildungsgegenstand der sozioökonomischen Bildung, sondern die reale Wirtschaft und das Wirtschaften der Lernenden. Sollen die schülerbezogenen Probleme aus diesem Realitätsbereich im Fokus stehen, verbietet sich eine monodisziplinäre Vorabfestlegung, da sonst wichtige Wissensbestände verloren gehen würden.<sup>24</sup> Es geht somit auch nicht um die Vermittlung der sozialwissenschaftlichen Fachdisziplin *Sozioökonomik*. Diese Theorieströmung versucht die gegenständliche und methodische Ausdifferenzierung der Sozialwissenschaften zu vermeiden.<sup>25</sup> Bildungsgegenstand wäre in diesem Fall nur eine differenzierte, erfahrungsnähere und wirklichkeitstauglichere Wissenschaftsdisziplin.<sup>26</sup> Es bedarf vielmehr eines inter- oder trans-, mindestens jedoch eines multidisziplinären Vorgehens. So können die Verknüpfungen des Realitätsbereiches Wirtschaft mit anderen Realitätsbereichen (z. B. Politik, Gesellschaft, Kultur usw.) beleuchtet werden.<sup>27</sup> Sozialwissenschaftliche Wissensbestände (Wirtschaftswissenschaften, Soziologie, Politikwissenschaften) erscheinen aber besonders bedeutsam, da sie sich dazu eignen individuelle und kollektive Probleme, die das Subjekt betreffen, zu beschreiben und zu bearbeiten. Die Begründungsbedürftigkeit bzw. die Diskursivität aktueller Erscheinungen wird über die Sozialwissenschaft hervorgehoben. Eine wichtige Rolle spielen aber auch Kultur- und Geschichtswissenschaften, Individualwissenschaften wie Psychologie, Kognitions- und Neurowissenschaften und transdisziplinäre Strömungen wie Organisations- und Managementforschung. Dabei kann es nicht darum gehen, die einzelnen Wissenschaften vollständig aus einer Art Meta-Position heraus zu begreifen. Dies wäre nicht nur unrealistisch, sondern im Sinne der Lernenden unnötig. Es geht vielmehr um die Thematisierung des stets herrschenden Spannungsverhältnisses von Wissen-

<sup>23</sup> Vgl. Famulla / Fischer / Hedtke / Weber / Zurstrassen 2011, S. 53

<sup>24</sup> Vgl. Hedtke 2006, S. 105

<sup>25</sup> Vgl. Hellmich 2014, S. 32-39

<sup>26</sup> Vgl. Hedtke 2014a, S. 112

<sup>27</sup> Vgl. Famulla, 2014, S. 390 f.

schaft und Lebenswelt und um pragmatische Antworten auf schülerbezogene Fragen.<sup>28</sup> So kann dem Pluralismus, der nicht nur die Wissenschaft, sondern die ganze Gesellschaft prägt, Rechnung getragen werden.

Des Weiteren kann sichergestellt werden, dass nicht durch pädagogische Interventionen unabsichtlich bestimmte Verhaltensweisen, die in wissenschaftlichen Modellen vorausgesetzt werden, von den Schülern reproduziert werden und gegebenenfalls Einfluss auf die empirische Wirklichkeit nehmen.<sup>29</sup> Ein Beispiel macht diesen Punkt deutlich: Sozioökonomischer Unterricht sollte die – an kalkulierbaren Effizienzmaßstäben ausgerichteten – Verhaltensweisen und Lösungsstrategien des wirtschaftswissenschaftlichen homo oeconomicus thematisieren, da diese Überlegungen im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs immer wieder an die Lernenden herangetragen werden. Dieses Modell ist aber nur ein relevantes Akteursmodell neben vielen anderen (z. B. homo sociologicus, Identitätsbehaupter usw.). Eine realitätsnahe und bildungsgerechte Betrachtung ökonomischer Probleme verlangt einen transparenten Umgang mit dieser Vielfalt möglicher wirtschaftlicher Prinzipien.<sup>30</sup>

Die gleiche Kritik ist auch auf Paradigmata anzuwenden, mit denen sich den Phänomenen Wirtschaft und Wirtschaften wissenschaftlich genähert wird. Dieser Punkt wird deutlich, wenn berücksichtigt wird, wie stark Adam Smith und mit ihm weite Kreise der Wirtschaftswissenschaft von Newtons mechanistischem Weltbild geprägt waren: Der Markt als dinglicher Güter- und Geldkreislauf folge überindividuellen Gesetzmäßigkeiten, die einen Ausgleich zwischen den Kräften Angebot und Nachfrage erzeugen würden, solange keine willkürlichen, menschlichen Interventionen getätigt würden. Diese mechanistische Weltsicht blendet die Kräfte aus, die das Wirtschaftsgeschehen weitgehend bedingen und antreiben: die geistigen Kräfte. Nichts geschieht in der Wirtschaft und Gesellschaft, was nicht zuvor als Entwurf in den Köpfen geformt wurde. Die geistigen Kräfte objektivieren sich in einer bestimmten Kultur, die wiederum einen reziproken Einfluss auf die geistigen Kräfte nimmt. Eine ökonomische Bildung, die den kulturellen Hintergrund und die konkreten Bedingungen geistiger Beweglichkeit ausblendet, greift bei allen bekannten Wirtschaftsproblemen und Wirtschaftskrisen zu kurz. Der kulturelle Denkansatz kann als ein wissenschaftliches Paradigma gelten, welches die sozioökonomische Bildung dem mechanistischen Paradigma entgegenstellt.<sup>31</sup> Es gilt, dass das, was in der Wissenschaft kontrovers diskutiert wird, auch im

---

<sup>28</sup> Vgl. Hedtke 2014a, S. 96-99

<sup>29</sup> Vgl. Famulla / Fischer / Hedtke / Weber / Zurstrassen 2011, S. 50 f.

<sup>30</sup> Vgl. Hedtke 2014a, S. 89 f.

<sup>31</sup> Vgl. Bendixen 2006, 125-128

Unterricht kontrovers aufzugreifen und auf Basis unterschiedlicher Perspektiven zu beleuchten ist.

## 2.2 Curriculare Überlegungen

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen bleibt – trotz vertretbarer kritischer Einwendungen – die mündige Wirtschaftsbürgerschaft. Zur Konkretisierung dieser Mündigkeit wird – leicht modifiziert – auf ein von Weber vorgeschlagenes Kompetenzraster zurückgegriffen.<sup>32</sup>

Zwar kritisieren Verfechter der sozioökonomischen Bildung die zunehmende kollektive und individuelle Kompetenzorientierung: Diese maße sich an, feststellen und festlegen zu können, über welche kognitiven, wertebezogenen, volitionalen und motivationalen Fertig- und Fähigkeiten die Lernenden verfügen sollten. Eine empirische oder theoretische Absicherung dieses Anspruchs läge bis jetzt nicht vor und die Kompetenzorientierung berücksichtige nicht, dass der Mensch sein Leben lang in den meisten Gebieten zu Dilettantismus und zur Inkompetenz verurteilt sei. Teil einer realitätsadäquaten Bildung wäre vielmehr das Erlernen eines eklektizistischen Umgangs mit unvollständigen Informationen, Ungewissheiten, Interessenseinflüssen und offensichtlichen bzw. versteckten Zielkonflikten.<sup>33</sup>

Aus pragmatisch-analytischen Gründen wird der Rückgriff auf Webers Überlegungen dennoch als legitim erachtet. Hierfür spricht des Weiteren, dass Webers Kompetenzraster verhältnismäßig offen formuliert wurde und Raum für eine Thematisierung von Unsicherheiten belässt. Für Weber liegt ein enges Verhältnis zwischen politischer und ökonomischer Bildung vor, sodass von einem integrativen, sozialwissenschaftlichen Ansatz gesprochen werden kann. Diese Bildung will dazu beitragen, folgende Kompetenzen zu fördern:

- **Wertorientierte individuelle und gesellschaftsbezogene Entscheidungs-, Analyse- und Urteilskompetenz**

Diese umfasst die Bereiche einer tüchtigen, selbstbestimmten und verantwortungsvollen Befriedigung der eigenen Bedürfnisse. Es gilt Probleme, Konflikte und Gefährdungen sowohl für individuelle Lebenssituationen als auch für gesellschaftliche Entwicklungen zu identifizieren, zu analysieren und zu beurteilen. Auswirkungen auf eine menschen- und lebenswürdige Gesellschaft sind zu prüfen und zu beurteilen.

- **Individuelle und gesellschaftliche Handlungs- und Gestaltungskompetenz**

Die Handlungs- und Gestaltungsspielräume auf individueller, gesellschaftlicher und politischer Ebene müssen identifiziert und genutzt werden.

- **Sachorientierte sozialwissenschaftliche Analyse- und Urteilskompetenz**

---

<sup>32</sup> Vgl. Weber 2014b

<sup>33</sup> Vgl. u. a. Famulla et al. 2011, S. 51; Kutscha 2014, S. 75; Hedtke 2014a, S. 82

Es geht um die Einsicht, dass gesellschaftliche Phänomene, Normen und Institutionen sozial konstruiert sind und somit als gestaltbar verstanden werden müssen. Es gilt, beschreiben zu können, wie diese sich herausgebildet, durchgesetzt sowie verfestigt haben und wie durch diese Evolution gegenwärtige Handlungsmöglichkeiten eröffnet oder begrenzt werden. Dabei müssen unterschiedliche Denkweisen, unterschiedliche Perspektiven und unterschiedliche Ebenen (z. B. Mikro-, Meso- und Makroebene) mitberücksichtigt werden. Darüber hinaus müssen Nebenwirkungen von Denk- und Handlungswirkungen aufgespürt werden.<sup>34</sup>

Die Wirkung von Kommunikation, als Methode der Herstellung und Formung gesellschaftlicher Wirklichkeiten, muss beschrieben, beurteilt und im eigenen Handeln berücksichtigt werden. Unterschiedliche Aussagetypen (Soll-, Ist-Aussagen) müssen unterschieden werden können.<sup>35</sup>

Welche konkreten Inhalte im Sinne eines sozioökonomischen Curriculums relevant sind, ist ebenfalls umstritten.<sup>36</sup> Die oben skizzierten Kompetenzen bilden aber die Richtschnur für die Identifikation exemplarischer, lernbedeutender Inhalte.<sup>37</sup> Diese Richtschnur und der systematische Rückbezug auf die Vielfalt des Realitätsbereichs Wirtschaft stellt sicher, dass das sozioökonomische Curriculum vor Beliebigkeit bewahrt bleibt.<sup>38</sup> Diese inhaltliche Offenheit kann als ein Qualitätsmerkmal der sozioökonomischen Bildung angesehen werden: Durch das rapide Wachstum des verfügbaren Wissens und die in ähnlichem Maße abnehmende Halbwertszeit dieses Wissens verbieten sich starre Vorgaben.<sup>39</sup>

Es bietet sich eine Unterteilung in die persönliche und die politische Ökonomie an:

### **Persönliche Ökonomie**

Behandelt werden die Bedingungen, Prägungen, Möglichkeiten und Grenzen der Lernenden in den Dimensionen Arbeit, Produktion, Konsum, Ausbildung, Finanzierung, Vermögensbildung, Altersvorsorge, Schenkung, Freizeit, zivilgesellschaftliches / politisches Engagement usw. Im Rahmen der persönlichen Ökonomie werden somit typische – für das Subjekt relevante – wirtschaftlich-gesellschaftliche Situationen thematisiert. Hierfür erfolgt eine Auseinandersetzung mit weitgehend vordefinierten Rollen- und Handlungsmustern wie dem *Konsumenten*, dem *Erwerbstätigen*, dem *Anleger*, dem *Haushaltenden* usw.<sup>40</sup>

---

<sup>34</sup> Vgl. Weber 2014b, S. 8 f.

<sup>35</sup> Vgl. Hedtke 2008b, S. 14-17

<sup>36</sup> Vgl. Famulla et al. 2011, S. 51 f.

<sup>37</sup> Vgl. Weber 2014b, S. 9 f.

<sup>38</sup> Vgl. Hedtke 2012, S. 4

<sup>39</sup> Vgl. ebd., S. 3

<sup>40</sup> Vgl. ebd.

## Politische Ökonomie

In diesem Wissensfeld werden singuläre und systematische Zusammenhänge von Wirtschaft, Politik, Kultur und Natur beleuchtet. Es geht um die alle Bürger betreffenden Herausforderungen gesellschaftlicher Mitgestaltung.<sup>41</sup>

Als kollektive Herausforderungen gelten:

- politische Entwicklungen (Demokratie, Rechtsstaat, Emanzipation),
- ökonomische Entwicklungen (Wachstum, Krisen, Inflation, Deflation, Arbeitslosigkeit, Ökonomisierung der Gesellschaft),
- soziale Entwicklungen (Ungleichheit, Armut),
- ökologische Entwicklungen (Artensterben, Umweltbelastungen, Monokulturen) oder
- internationale Entwicklungen (Krieg / Frieden, Migration, Gerechtigkeit).

Es gilt zu fragen, welche gesellschaftlichen Akteure mit diesen Herausforderungen im Einzelnen konfrontiert sein könnten und über welche Koordinationsmechanismen zur Problemlösung diese verfügen. Als Akteure kommen in Frage: Haushalte, Unternehmen, Verbände, Parteien, die Medien, der Staat sowie supra- und internationale Organisationen usw. Mögliche Koordinierungsmuster könnten der Markt, die Netzwerke, Hierarchien, Arbeitsteilung, Konkurrenz oder Kooperation usw. sein. Neben den Akteuren und den Koordinationsmechanismen spielen Ordnungen innerhalb der politischen Ökonomie eine wichtige Rolle. Sie meinen die gesellschaftlichen Systeme, in denen sich die Individuen bewegen, wie z. B.

- die politische (Demokratie, Diktatur),
- die wirtschaftliche (Marktwirtschaft, Soziale Marktwirtschaft, Planwirtschaft),
- die soziale (Eliten, Prekariat) und
- die rechtliche (Verfassung, Gewaltenteilung, Grundrechte) Ordnung.<sup>42</sup>

Wirkungszusammenhänge innerhalb und zwischen diesen Ordnungen und makroökonomischen Fragen, wie die nach dem Entstehen von Wohlstand, sind wichtiger Teil der sozioökonomischen Bildung.<sup>43</sup>

Um die Urteilskompetenz zu fördern, sollte der Unterschied von ziel- und wertbezogenen Urteilsmaßstäben aufgegriffen und thematisiert werden. Während Punkte wie Legitimität, Effektivität, Nebenfolgen, Effizienz und Durchsetzbarkeit als zielorientierte Größen gelten können, lassen sich unter dem Begriff Wertorientierung Punkte wie Humanität, Menschen-

---

<sup>41</sup> Vgl. ebd.

<sup>42</sup> Vgl. Weber 2014b, S. 9

<sup>43</sup> Vgl. Hedtke 2012, S. 3

würde, Emanzipation, Partizipation, Wohlstand, Sicherheit, Gleichberechtigung oder Nachhaltigkeit fassen.

Das Bildungsziel der persönlichen Entwicklung (in Richtung Mündigkeit) verlangt, dass bei allen inhaltlichen Aspekten ein selbstreflexives Moment gewährleistet wird und dass an das tägliche Erleben der gesellschaftlichen Realität angeknüpft wird. Dabei gilt es nicht in Modellen, sondern über Modelle, Theorien, Rollen usw. nachzudenken. Die doppelte Einsicht in die Existenz und Kontingenz der Institutionen, Ordnungen usw. – in denen man sich selbst befindet – ist von großer Wichtigkeit.<sup>44</sup> Hedtke betont dabei explizit die wirtschaftshistorische Perspektive.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Vgl. ebd., S. 2-4

<sup>45</sup> Vgl. ebd., S. 3

### 3 Die historische Perspektive der sozioökonomischen Bildung

Hedtke sieht in der wirtschaftshistorischen Perspektive einen wichtigen Zugang zu Inhalten der sozioökonomischen Bildung. Die Evolution von sozialen und ökonomischen Institutionen, Denkweisen und Normen usw. muss den Lernenden bewusst werden.<sup>46</sup> Offen bleibt die Frage, wie im Sinne der sozioökonomischen Bildung ein sach- und schülergerechter Rückgriff auf (wirtschafts-)historische Inhalte erfolgen kann. Hierfür wird ein transdisziplinärer Blick auf die Geschichtsdidaktik geworfen. Zunächst werden grundlegende Erkenntnisse der geschichtsdidaktischen Forschung zum Konstrukt des Geschichtsbewusstseins vorgestellt (Kapitel 3.1). Es folgen Gedanken zum kognitiven und narrativen Ansatz. Diese Ansätze sollen einen am Geschichtsbewusstsein orientierten Zugang zum Historischen ermöglichen (ab Kapitel 3.2). Da der Narrativität die Rolle eines historischen Strukturmerkmals zugeschrieben werden kann, wird sich, abgeleitet aus dem narrativen Ansatz, zusätzlich noch mit wohlgeformten historischen Narrativen auseinandergesetzt: Wie sind wohlgeformte historische Narrative aufgebaut? Was macht sie aus? (Kapitel 3.3) Im nächsten Schritt (ab Kapitel 3.4) wird analysiert, inwiefern sich die sozioökonomische Bildung die Forschungsergebnisse der Geschichtsdidaktik zunutze machen kann. Dabei dienen die sozioökonomischen Qualitätskriterien als heuristischer Analyserahmen.

#### 3.1 Das Geschichtsbewusstsein der historischen Bildung

Es gilt als Konsens innerhalb der Geschichtsdidaktik, dass historisches Lernen als die Bildung von Geschichtsbewusstsein verstanden wird. Geschichtsbewusstsein ist dabei mehr als die geistige Anhäufung von quiz-adäquaten historischen Fakten. Der hier vertretenen Kategorie von Geschichtsbewusstsein liegen vielmehr die folgenden Überlegungen zugrunde: Schüler sowie die Institutionen der historischen Bildung stehen in einem weiten, mit unterschiedlichen Geschichtsvorstellungen besetzten, gesellschaftlichen Umfeld. Dieses Umfeld lässt sich als die Geschichtskultur bezeichnen. Geschichtsbewusstsein wird nun als eine bestimmte Art des gegenwärtigen individuellen und gesellschaftlichen Selbstverständnisses verstanden, das von individuellen und gesellschaftlichen Werten, Interessen, Erwartungen und Handlungen beeinflusst ist. Junge Frauen und Männer müssen sich sowohl in ihrer gegenwärtigen als auch in ihrer zukünftigen Lebenswelt einer Vielzahl konkurrierender Geschichtsdeutungen stellen. Dies betrifft sowohl tiefgehende Fragen der eigenen Identität als auch kurzfristige Legitimationsbehauptungen innerhalb des politisch-gesellschaftlichen Diskurses. Dabei ist es egal, ob es sich um naive oder um komplexe, methodisch fein austarierte, wissenschaftliche Vorstellun-

---

<sup>46</sup> Vgl. Hedtke 2008b, S. 17

gen handelt: Immer tritt die Vergangenheit nur als ein auf Bruchstücke und Traditionen gestützter Vorstellungskomplex auf. Geschichte liegt nie als reale Vergangenheit vor, nicht als Folge von Ereignissen, sondern immer nur als mehr oder weniger gute *Konstruktion*. Somit ist Geschichte gegenwärtiger Bewusstseinszustand.<sup>47</sup>

Geschichtsunterricht strebt nach einem rational-analytischen Zugriff auf diese Konstrukte der Vergangenheit. Eine historische Bildung, die sich an der Kategorie des Geschichtsbewusstseins orientiert, fragt, ob die Schüler in hinreichendem Maße fähig sind, mit solchen gegenwärtigen und künftigen Vergangenheitsdeutungen prüfend umzugehen und ob es ihnen möglich ist, ein eigenes Urteil zu fällen.<sup>48</sup> Dabei sollte ihr Schwerpunkt mehr auf den Diskursen und Praktiken der Alltagswelt liegen und weniger auf den komplexen, wissenschaftlichen Vorstellungen. Geschichtslehrer oder Historiker wollen schließlich die wenigsten Lernenden werden.<sup>49</sup> Das Geschichtsbewusstsein meint dabei aber nicht nur eine Prüfung der von außen herangetragenen Geschichtsvorstellungen, sondern auch die Selbstreflektion und Selbstprüfung der eigenen Vorstellungen. An der Selbstreflektion wird deutlich, dass die Bildung des Geschichtsbewusstseins ein durch und durch kommunikativer Prozess ist. Das eigene Geschichtsbewusstsein entwickelt sich in Auseinandersetzung mit dem Geschichtsbewusstsein anderer Individuen.<sup>50</sup>

Dass diese an den Subjekten orientierte, kontrovers-multiperspektive und reflexive Didaktik keineswegs selbstverständlich ist, zeigt ein kurzer Rückblick auf die Entwicklung des Faches. Dieser Rückblick dient außerdem dazu, das Besondere einer am Geschichtsbewusstsein orientierten historischen Bildung herauszustellen. Nach der Reichsgründung Bismarcks galt der Geschichtsunterricht vor allem der national-historischen Selbstvergewisserung. Entemotionalisiert – aber hinter der Realgeschichte zurückbleibend – galt dies auch noch nach 1945. Da die Geschichte, die so gelehrt wurde, für die damalige Gegenwart untauglich zu sein schien, kamen in den 1960iger Jahren Überlegungen auf, historische Bildung sei nicht mehr nötig und nur der sozialwissenschaftliche Blick könne die moderne Welt erklären. Es folgte Protest von Rechts und Links. Rechte Kräfte versuchten die Selbstvergewisserung an der eigenen demokratischen Tradition (1848 Revolution) auszurichten. Auf dem linken Spektrum waren neben neomarxistischen Geschichtsdeutungen, die die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes darin sahen, den Schülern Wege zur Überwindung des Kapitalismus aufzuzeigen, vor allem Überlegungen bedeutsam, die sich an der politischen Philosophie und der Gesellschaftstheorie der

---

<sup>47</sup> Vgl. Jeismann 2000, S. 48-51

<sup>48</sup> Vgl. Jeismann 2000, S. 48-51

<sup>49</sup> Vgl. Pandel 2013, S. 134

<sup>50</sup> Vgl. ebd., S. 135

Frankfurter Schule orientierten. Die Geschichte wurde als das Ringen und Abbauen von Herrschaft, als das Kämpfen für Partizipation und Selbstverwirklichung interpretiert. Die Hinleitung zur kollektiven und individuellen Emanzipation stand hier im Mittelpunkt. Dieses kritische Potential macht bis heute einen wichtigen Wert der emanzipatorischen Didaktik aus, da es so gelang, den Bezug der Gegenwart und Zukunft mit der Vergangenheit herzustellen. Sie war dabei aber unfähig, Kritik gegen ihre eigenen Voraussetzungen anzuwenden: Genauso wie nationalkonservative oder neomarxistische Ansätze erhebt auch die emanzipatorische Didaktik den Anspruch, eine allgemeingültige Wahrheit zu kennen und auf der Seite des Fortschritts zu stehen. Die emanzipatorische Didaktik vertritt dabei universelle Ansätze, was ihr den Vorwurf eingebracht, die *anmaßendste* aller Didaktiken zu sein.<sup>51</sup>

Eine Didaktik, die vom Geschichtsbewusstsein aus gedacht wird, geht bei ihrer Konzeption einen Schritt zurück: Nicht eine Wahrheit oder eine Teleologie wird als richtig für die historische Bildung angesehen, sondern die Frage, wie – aufgrund unserer beschränkten Möglichkeiten – die reale Vergangenheit zu erfassen ist und wie in der Gegenwart mit Geschichte umgegangen werden kann, ohne sich oder andere in die Irre zu führen. Wer Deutungsangebote der Vergangenheit nicht als Konstrukte weitergibt, der wird sich nicht nur über die reale, nie vollständig fassbare Vergangenheit, sondern auch über die Gegenwart und Zukunft täuschen.<sup>52</sup>

### **3.2 Zugänge der historischen Bildung zum Geschichtlichen**

Ein Umgang mit Geschichte, der dem Anspruch des Geschichtsbewusstseins entspricht, verlangt eine spezifische Herangehensweise an historische Phänomene. Als hochkomplexes, mehrfach dimensioniertes Konstrukt weist das Geschichtsbewusstsein aber einige Probleme auf. So ist Geschichtsbewusstsein nicht nur Zielkategorie der historischen Bildung, es ist auch deren Voraussetzung, denn das Geschichtsbewusstsein kann als psychologischer Verarbeitungsmodus der vergangenen Zeit angesehen werden. Eine Person besitzt auch dann Geschichtsbewusstsein, wenn sie sich dessen nicht *bewusst* ist oder wenn sie über keinerlei historisches Faktenwissen verfügt.<sup>53</sup> Diese Komplexität kann als der Grund gelten, dass es in der Geschichtsdidaktik verschiedene Zugangsweisen zu einer sachgerechten Analyse des Geschichtlichen gibt.

#### **3.2.1 Kognitiver Zugang**

Bekannt ist Jeismanns kognitiver Ansatz des historischen Lernens. Um den Umgang mit der Geschichte aus der Blindheit zu lösen, die sie alltäglich charakterisiert, schlägt Jeismann vor,

---

<sup>51</sup> Vgl. Jeismann 2000, S. 53-57

<sup>52</sup> Vgl. ebd., S. 57 f.

<sup>53</sup> Vgl. Pandel 2014, S. 80 f.

methodische Operationen des historischen Denkens zu unterscheiden, die sonst in allen Geschichtsvorstellungen undifferenziert und miteinander verschränkt auftreten. Er sieht diese Operationen in der historischen Sachanalyse, dem historischen Sachurteil und der historischen Wertung:

Im Rahmen der historischen Sachanalyse geht es um die Beschreibung oder Analyse eines aus historischen Zeugnissen und Quellen rekonstruierten Faktums. Es geht um die Klärung geschichtlicher Sachverhalte.

Das historische Sachurteil erfolgt, sobald ein historisches Faktum in einen größeren Ursache-Wirkungszusammenhang eingeordnet wird. Es wird also ein Urteil über die Stellung eines Faktums im Verlauf der Zeit gefällt. Mit diesem Urteil ist mehr als die Deskription eines Sachverhaltes verbunden. Es kann je nach Deutungsabsicht ein anderes Urteil gefällt werden, da Ursachen und Folgen anders interpretiert und verschiedenartige Zusammenhänge hergestellt werden können. Dass historische Sachurteile unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten sogar verlangen, wird klar, wenn berücksichtigt wird, dass der Zeitfluss immer neues Licht auf vergangene Zustände wirft – abschließende historische Sachurteile wären erst am Ende der Zeit möglich.

Bei der dritten Operation fließen die Aussagen über die historischen Tatsachen und das historische Sachurteil zu einem historischen Werturteil zusammen, das wiederum je nach der sozialen oder persönlichen Betroffenheit des Betrachters unterschiedlich ausfallen kann. Es zeigt sich hier der direkte Lebensbezug historischer Phänomene.<sup>54</sup>

Jeismann geht davon aus, dass im Alltag häufig aufgrund einer persönlichen Betroffenheit eine Wertung vorgenommen wird, die selbst aus einer geschichtlichen Prägung übernommen wurde. Es wird auf ein Sachurteil zurückgegriffen, was dazu führt, dass ein historischer Sachverhalt selektiv wahrgenommen wird. Dieser Zusammenhang von betroffenheits- bzw. interessen gebundenen Rückfragen und Wertungen muss durch das Herausarbeiten der unterschiedlichen Operationen im Unterricht kenntlich gemacht werden. Erfolgt der Unterricht unter dieser Prämisse, kann nach Jeismann von einem Aufbau von Geschichtsbewusstsein ausgegangen werden. Dabei muss aber auch der politisch-normative Rahmen für den Aufbau des Geschichtsbewusstseins bedacht werden. Historisches Denken ist nicht beliebig. Aus der Forderung nach einer humanen und vernünftigen Gesellschaft ergeben sich bestimmte Ansprüche: Die Elemente des Geschichtsbewusstseins müssen wissenschaftlich korrekt sein, Inhalte dürfen nicht zu Dogmen erhoben und im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Verfassung muss unterschiedlichen Geschichtsdeutungen Raum geboten werden, damit der politi-

---

<sup>54</sup> Vgl. Jeismann 2000, S. 63 f.

sche Diskurs – der häufig auf Geschichtsdeutungen beruht – argumentativ-rational geführt werden kann.<sup>55</sup>

### 3.2.2 Narrativer Zugang

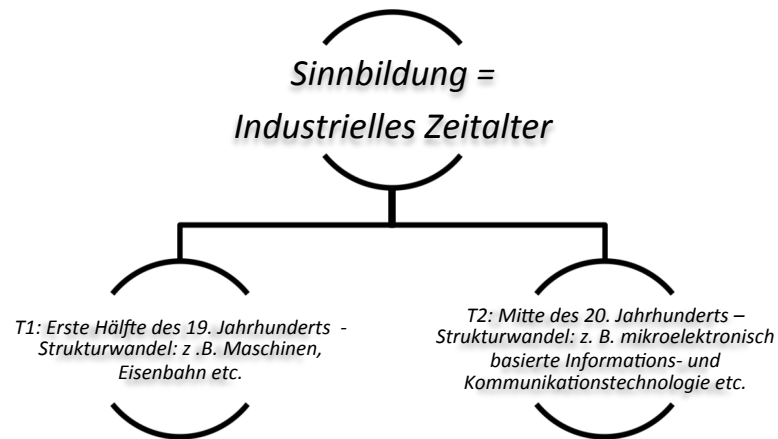
Eine von Rösen vorgeschlagene Erweiterung der Überlegungen Jeismanns beruht auf der Narrationstheorie. Da die Narrativität in Bildung und Wissenschaft als *das* Strukturprinzip des Historischen gilt, kommt auch diesem Zugang besondere Bedeutung zu. Die Narrativität des Historischen meint primär, dass Geschichte *erzählt* wird. Um diesen Sachverhalt zu erläutern, werden im Folgenden zunächst einige allgemeine Forschungsergebnisse zur Rolle des Erzählens vorgestellt: Erzählen erscheint zunächst als wenig besonders. Überall in unserer Lebenspraxis wird erzählt. Wir organisieren unseren Alltag, unsere sozialen Beziehungen, unser Tageswerk durch Erzählungen. In Geburt, Ausbildung, Elternschaft, Krankheit und Tod stecken Zeit und Bewegung, die wir durch eine Erzählung verbinden, die wir Leben nennen.<sup>56</sup> Begründet lässt sich somit fragen, warum Erzählen typisch historisch sein soll. Antworten auf diese Frage lassen sich aus der analytischen Geschichtstheorie bzw. -philosophie ableiten. Danto, einer der bekanntesten Vertreter der Geschichtstheorie, erkennt in den Historikern die Männer und Frauen, die konsistenter als Zeitzeugen in der Lage sind, das Wesentliche im Zeitfluss zu erfassen. Die Historiker überschauen die Geschichte bis zum heutigen Tag und vermögen es, Zusammenhänge ausfindig zu machen.<sup>57</sup> Ein Augenzeuge der ersten mechanischen Spinnmaschinen könnte den Satz: „*Jetzt ist die Industrielle Revolution ausgebrochen.*“ nicht sagen. Referierte Geschichte, also das Berichten von Erlebnissen, ist vom Erzählen zu unterscheiden. Dieses (organisierende) Erzählen über die Geschichte nennt die Geschichtswissenschaft – in Abgrenzung zu umgangssprachlichen Erzählungen – nun *Narration*. Die Narration besteht dabei in ihrer Grundstruktur aus zwei verschiedenen, zeitlich differenzierten Ereignissen, die miteinander verknüpft werden, so dass eine Sinnbildung entsteht. Dies wird in der folgenden (grob vereinfachten) Darstellung deutlich:

---

<sup>55</sup> Vgl. Jeismann 1990, S. 61-70 zitiert nach: Eisenhart 2014, S. 159

<sup>56</sup> Vgl. Barricelli 2011, S. 61 f.

<sup>57</sup> Vgl. Danto 1974 zitiert nach: Rohlfes 1986, S. 65



**Abbildung 1: Sinnbildung (Eigene Darstellung angelehnt an Pandel 2013, S. 92)**

Als Strukturmerkmal findet sich die Narrativität in allen Erscheinungsformen des Historischen: in einzelnen Begriffen wie Industrialisierung, in Großformen der Historiografie, Monografien, Biografien oder in Filmen, Liedern, Computerspielen etc.<sup>58</sup> Auch Bilder, Fotografien oder archäologische Funde führen nicht dazu, dass das Postulat der historischen Narrativität nicht mehr gilt. Sie sind ähnlich wie Schriften, Urkunden usw. nichts anders als Quellen, aus denen Historiker, Archäologen etc. Geschichten erzählen und so Sinnbilder erschließen.<sup>59</sup> Wird dieser Argumentation gefolgt, kann Geschichte also nur erzählt werden. Es kam nun die Frage auf, wo beim Erzählen die Wissenschaft bliebe. Erzählen wurde in Opposition zum scheinbar rationalen, methodisch begründeten *Erklären* der Wissenschaft gesetzt. Erklären hieß, aus Prämissen Regeln abzuleiten und Begebenheiten als Einzelfall einer diskursiv begründeten Ordnung zu verstehen. Erzählen war die Hinwendung zum Konkreten, das Nachzeichnen des Besonderen in detailgetreuer Szenerie, das Wiedergeben von Erfahrungen.<sup>60</sup> Bereits Danto sprach sich gegen diese Zweiteilung aus, doch besonders die Bedeutungserweiterung des Erzählbegriffes durch Rüsen und Baumgarten konnte der These zum Durchbruch verhelfen, dass eine Unterscheidung unangebracht sei. Schließlich geht es bei Narrationen nicht um behäbige, kontemplativ-ästhetische Erzählungen im Sinne des Historismus (wie von manchen politisch linksstehenden Historikern befürchtet).<sup>61</sup> Erzählen und wissenschaftliches Erklären, Imagination und Verstand sind keine Alternativen der geistigen Operation des Geschichtsbewusstseins, sondern zwei Seiten ein und derselben Medaille. Die Wissenschaft vollzieht das Erzählen nur auf eine ganz besondere Weise: Für alles historische Erzählen gilt,

<sup>58</sup> Vgl. Pandel 2013, S. 86-93

<sup>59</sup> Vgl. Barricelli 2011, S. 72

<sup>60</sup> Vgl. Rohlfes 1986, S. 67

<sup>61</sup> Vgl. Barricelli 2011, S. 64

dass die Wahrheitsansprüche der erzählten Geschichte durch Begründungen gegen Zweifel gesichert werden müssen, schließlich erfolgt alles historische Erzählen in Interaktionszusammenhängen. Geschichte als Erklärung, Geschichte als Wissenschaft kann nun als die Weise des historischen Erzählens verstanden werden, die versucht, die Begründungen systematisch-methodisch aufzuarbeiten, um somit die Zweifel an Sinnbildungen klein zu halten. Diese Begründungsmöglichkeiten können als Vernunft- oder Rationalitätschancen des historischen Erzählens bezeichnet werden. Diese stehen neben Begründungsmöglichkeiten wie persönlichen Erfahrungen, Hinweisen auf Normen oder Prinzipien usw. Dadurch wird die Geschichtsschreibung nicht nicht-konstruiert, vielmehr wird die innere Diskursivität des historischen Erzählens auf die Spitze getrieben, indem das historische Erzählen in ein komplexes Gefüge methodischer Regeln eingebunden wird. Die Diskursivität verschwindet nicht, sie wird institutionalisiert.<sup>62</sup> So zeigt sich auch, dass, obwohl es nicht die eine wahre Geschichte gibt, es doch theoretisch die eine beste (wissenschaftliche) historische Erzählung gibt; nämlich die, die die meisten Quellen und Zeugnisse historischer Fakten und die meisten Perspektiven, Stimmen, Interpretationen, Sinngewinnungen usw. in einem großen Prozess zu einer dem Leser nachvollziehbaren Erzählung formt.<sup>63</sup> Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass das reine Erzählen über die Sprachfigur „dann... und dann ... und dann“ dem Historischen wenig gerecht wird. Dies entspricht der referierten Geschichte. Es bedarf vielmehr eines Darstellens im Sinne des Schilderns des Faktums, eines Erörterns im Sinne einer Analyse und im dritten Schritt der Integration von Darstellung und Erörterung in Form einer Präsentation. Diese *populäre* Form ist in der Regel weitgehend befreit vom wissenschaftlichen Apparat und soll den Rezipienten ansprechen.<sup>64</sup>

Die bisherigen Ausführungen zur Funktion und zum Charakter des historischen Erzählens berücksichtigen nicht, dass es nicht nur die Historiker sind, die Geschichtsdeutungen schaffen. Zuhören ist kein passiver Prozess. Die Zuhörer erschaffen vielmehr ihre eigenen – mehr oder weniger naiven – Geschichtserzählungen aus gehörten (wissenschaftlichen) Erzählungen und anderen subjektiven Erfahrungen. Sie tun dies, um sich mithilfe dieser Sinnbildungen in der Zeit orientieren zu können. Es zeigt sich, dass es somit zwar nicht unendlich aber doch exorbitant viele unterschiedliche Konkretisierungen des Geschichtsbewusstseins gibt.

Hier setzt Rüsens Zugang zu einer dem Anspruch des Geschichtsbewusstseins entsprechenden historischen Bildung an. Er erkennt im historischen Erzählen, also in der Fähigkeit, Ereignisse sinnverbindend und temporalisierend in Form von Geschichte(n) darzustellen und Geschicht-

---

<sup>62</sup> Vgl. Rüsens 1982, S. 136 f.

<sup>63</sup> Vgl. Barricelli 2011, S. 73

<sup>64</sup> Vgl. Baumgartner 1982, S. 73-76

te(n) reflexiv-prüfend zu verstehen, die zentrale Funktion des Geschichtsbewusstseins.<sup>65</sup> Es lässt sich auch von einer narrativen Kompetenz sprechen, die es auszubilden gilt. Soll sich dem Historischen sachgerecht genähert werden, gilt es diese Funktion zu berücksichtigen: Geschichte wird erzählt, um eine sinnvolle Orientierung in der gegenwärtigen Zeiterfahrung zu erleichtern. Hierdurch werden Perspektiven für die Zukunft erschlossen und ein Beitrag zur Identitätsbildung geleistet.<sup>66</sup>

Um die Vielzahl potentieller Sinnbildungen über die Zeit zu ordnen, lässt sich auf eine von Rösen entwickelte Typologie verweisen. Er unterscheidet vier Typen des Erzählens, die in der Praxis sicherlich weniger trennscharf auftreten als hier theoretisch. Bei der Orientierung kann zum Ersten an Traditionen angeknüpft werden (traditionelles Erzählen). Eine Orientierung kann zum Zweiten auf Grundlage von Regeln erfolgen. Diese gelten als allgemeingültig und zeitübergreifend (exemplarisches Erzählen). Auch das Lösen von Traditionsvorgaben und von allgemeinen Regeln ist eine Art der Orientierung (kritisches Erzählen) und wenn Veränderung, Anderswerden und Fluss zum Modus der Orientierung wird, lässt sich vom genetischen Erzählen sprechen.<sup>67</sup> Es ist nun zu fragen, ob das genetische Erzählen als die höchste Form der Orientierung in der Zeit gesehen werden darf und ob es stets am Ende von Entwicklungsprozessen des Geschichtsbewusstseins stehen sollte. Diese Frage ist in der Wissenschaft umstritten und Vorsicht erscheint berechtigt. Dies wird schon dadurch deutlich, dass in der Literatur neben den Typen Rösens noch andere Typen zu finden sind. Pandel fügt z. B. noch das zyklische und das telische Prinzip hinzu.<sup>68</sup> Gleichwohl spricht viel für einen gestuften Entwicklungsprozess. Hierfür lassen sich Argumente auf einer abstrakt-logischen Ebene finden: So setzt das genetische Erzählen stets die anderen Ebenen voraus. Das kritische Erzählen setzt das exemplarische oder das traditionelle Erzählen voraus. Das exemplarische wiederum basiert auf dem traditionellen Erzählen. Traditionelles Erzählen ist Grundlage aller Erzähltypen. Die Bildung von Geschichtsbewusstsein kann also auf einer allgemeinen Ebene als ein individueller, stufenweiser Prozess des Erzählens gedacht werden. Selbstverständlich gilt dennoch der pädagogische Grundsatz, dass Orientierungsstufen unterer Ebenen nicht *abgetan* werden dürfen. Sie sind vielmehr die Ebenen, auf denen die Lernenden reflektieren können, um so eine höhere Stufe zu erreichen.<sup>69</sup>

---

<sup>65</sup> Vgl. Rösen 1982, S. 149-156

<sup>66</sup> Vgl. Eisenhart 2014, S. 153 f.

<sup>67</sup> Vgl. Rösen 1982, S. 158 f.

<sup>68</sup> Vgl. Pandel 2002, S. 44 zitiert nach: Barricelli 2011, S. 69

<sup>69</sup> Vgl. Rösen 1982, S. 158 f.

### 3.2.3 Zugänge zum Historischen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die historische Bildung davon ausgeht, dass Geschichte nur als eine Konstruktion des Bewusstseins vorliegen kann. Dies verlangt nach einem, an den Subjekten orientierten, kontrovers-multiperspektiven, reflexiven Zugang zu historischen Phänomenen. Es müssen die Bedingungen erläutert werden, die zu geschichtlichen Deutungen führen. Dabei gilt es, das Wesen und den Einfluss der unterschiedlichen Operationen des geschichtlichen Denkens (Sachanalyse, Sachurteil und Wertanalyse) transparent zu machen und es gilt zu bedenken, dass die Konkretisierung dieser kognitiven Prozesse über das Erzählen von Geschichte erfolgt. Erzählen entspringt dabei einem grundlegenden menschlichen Bedürfnis, das als Schlüssel zum Historischen verstanden werden kann: dem Bedürfnis sich im Zeitfluss zu orientieren. Die Orientierung erfolgt als ein individueller, stufenweiser Prozess. Eine am Geschichtsbewusstsein orientierte historische Bildung duldet in diesem Zusammenhang nicht, dass einzelne Geschichtsdeutungen zu Dogmen erhoben werden. Gleichzeitig verlangt sie nach methodisch-wissenschaftlich korrekt ermittelten Geschichtsdeutungen, die sich auf dem Boden der freiheitlich-demokratischen Verfassung bewegen.

### 3.3 Wohlgeformte historische Narrative

Es wurde dargelegt, dass Erzählen als das Strukturmerkmal des Historischen an sich gilt. Es wurde auch kurz erwähnt, dass Historiker *populäre, wohlgeformte* Präsentationen für ihre Erzählungen nutzen. Es erscheint einleuchtend, dass, wenn sich dem Historischen von Seiten der sozioökonomischen Bildung genähert werden soll, auf diese wohlgeformten, wissenschaftlichen Narrative und nicht auf naive, subjektive Geschichtsdeutungen zurückgegriffen werden sollte. Die Wohlgeformtheit lässt sich an zwei Kriterien herausarbeiten: Triftigkeit und affektive Qualität.

Die Triftigkeit fragt nach der Güte, nach der Wissenschaftlichkeit und ob der Erzählung im Rahmen des Diskurses Geltung zusteht.<sup>70</sup> Die Triftigkeit einer Erzählung zeigt sich auf drei Ebenen: Es kommt auf ihre empirische, normative und narrative Triftigkeit an.

Empirische Triftigkeit meint den Tatsachengehalt von Geschichte, der durch methodisch regelhaftes Arbeiten und Quellentreue ermittelt wird. Folgt eine historische Erzählung diesem Gebot, gewinnt sie die für die Wissenschaft charakteristische Eigenschaft: Es wird in die Bewegung des dauernden Erkenntnisfortschritts eingetreten. Normative Triftigkeit meint, dass Erzählungen relevant für die Zeitorientierung der aktuellen Lebenspraxis sein müssen. Relevant werden Erzählungen dadurch, dass transparent dargestellt wird, welche gegenwärtigen

---

<sup>70</sup> Vgl. Barricelli 2014, S. 169

Normen und Standpunkte der Erzähler und die Zuhörer an den Bedeutungsgehalt der Geschichte anlegen. Wenn hierüber Transparenz gewahrt wird, kann in den für die Wissenschaft wichtigen Prozess der dauernden Perspektivenerweiterung eingetreten werden. Mit narrativer Triftigkeit wird der Sinn einer historischen Erzählung verstanden. Es gilt zu berücksichtigen, dass das maßgebliche Sinnkriterium von jeglichem historischen Erzählen darin besteht, sich in der Zeit zu orientieren oder anders ausgedrückt: seine „*Identität im Wandel der Zeit zur Geltung zu bringen*“.<sup>71</sup> Durch eine gelungene Synthese von Erfahrungsgehalt – wieweit die Erzählung mit dem Zeitgeist, dem *common sense*, der aktuellen Lebenspraxis übereinstimmt – und dem Bedeutungsgehalt der Geschichte wird diese Sinnhaftigkeit hergestellt. Geschichten müssen sich dabei auch an aktuellen wissenschaftlichen Theorien überprüfen lassen. Ist eine Erzählung narrativ triftig, entsteht eine Bewegung, die mit der Bewegung des Erkenntnisfortschritts und mit der Bewegung der Perspektivenerweiterung zusammenläuft. Diese neue Bewegung sieht Rösen als eine Bewegung der Identitätssteigerung.<sup>72</sup> Die Richtschnur der Triftigkeit zur Bewertung von Erzählungen ist insgesamt aber weniger aussagekräftig als anfänglich erscheinen mag. Ob und in welchem Ausmaß ein Kriterium der Triftigkeit erfüllt ist, bleibt stets Ergebnis widerspruchsfähiger Interpretation und auch der affektive Anteil einer Geschichte muss stets berücksichtigt werden.<sup>73</sup>

Dieser affektive Anteil hängt stark von der äußeren Form der Erzählung ab. Es zeigt sich: Äußerlich unterscheiden sich literarisches und wohlgeformtes historisches Erzählen wenig.<sup>74</sup>

Eine wohlgeformte Erzählung zeichnet sich durch eine bestimmte *Grammatik* aus. Grundelemente dabei sind:

- Anfang und Schluss: Es müssen Extrempunkte der historischen Entwicklung entweder als Ursachen oder als Folgen festgelegt werden.
- Referenzsubjekt: Ein identifizierbares Referenzsubjekt, das die Erzählperspektive bildet.
- Geschichtenaufbau: Idealtypisch werden häufig die Schritte Exposition, Komplikation, Höhepunkt (Peripetie), Problembewältigung und Auflösung bzw. Scheitern (als Ausgangspunkt der nächsten Geschichte) angeführt.
- Stilistische Mittel: Metaphern, Symbole, Bilder, Archetypen etc.

In Bezug auf historische Narrative ist aber zu bedenken, dass sie nicht so stark wie fiktionale Erzählungen überzeichnen können. Stilistische und sprachliche Mittel, Spannungsbogen etc.

---

<sup>71</sup> Rösen 1982, S. 139

<sup>72</sup> Vgl. Rösen 1982, S. 137-139

<sup>73</sup> Vgl. Barricelli 2014, S. 169 f.

<sup>74</sup> Vgl. Barricelli 2011, S. 64 f.

werden zwar auch bei der wohlgeformten wissenschaftlichen Erzählung eingesetzt, ihr Einsatz bewegt sich aber in engeren, methodischen Grenzen. Diese Grenzen zeigen sich neben dem Anspruch auf Triftigkeit in folgenden Merkmalen, die zum inneren Kern der Geschichtsschreibung gehören:

- Retrospektivität: Die Erzählung beginnt erst dann, wenn die geschehene Geschichte beendet ist. Der Erzähler kennt die Zukunft der historischen Akteure, allerdings nur bis zu seiner Gegenwart.
- Temporalität: Es werden Sequenzen hergestellt, die Zeitverlaufsvorstellungen darstellen. Es erfolgt eine Verwandlung der naturalen in eine narrative Chronologie.
- Konstruktivität durch Selektivität: Selektiv ausgewählte Quellen werden von Erzählern auf eine bestimmte Weise zu einer Erzählung verbunden. Sie teilen dabei Ereignisse in Ursachen und Folgen ein.
- Partialität: Jede Geschichte erzählt nur Stückwerk. Selbst Globalgeschichten erzählen die Geschichte nur unter einem besonderen Gesichtspunkt.<sup>75</sup>

Historische Erzählungen können zwar kaum überzeichnen, da es sich aber eben nicht um Fiktion, sondern um echte Ereignisse, echte Menschen und echtes Leid handelt, können historische Erzählungen für manche Lernende gerade berührend sein und Betroffenheit erzeugen. Hierbei gilt zu beachten, dass möglicherweise mehr als bei anderen fiktionalen Narrationen die Identität der Zuhörer herausgefordert wird.<sup>76</sup>

Eine besondere Bedeutung im Rahmen der Narrative spielen des Weiteren sogenannte Erzählschemata. Diese stehen für ständig wiederkehrende Grundmuster innerhalb der Erzählhandlung. Es zeigt sich hierbei, dass es – trotz der Vielfalt und Komplexität der Geschichte bzw. der historischen Geschichte(n) – nicht sonderlich viele dieser kulturell überlieferten Erzählschemata gibt: Gründermuthos, Heldenepos, Heiligenvita mit Erweckungserlebnis, Emanzipationssaga, Weltmoment, Fortschrittshoffnung, Verfallsbericht, Kreisbewegung, Geschichten von der guten Absicht aber den bösen Folgen und der geschichtliche Fluss mit all seinen Irrungen und Wirrungen. Diese Erzählschemata sind vielleicht die wichtigsten Grundmuster. Historiker bedienen sich dieser Schemata, um ihre Ergebnisse auf eine Weise zu präsentieren, die es ermöglicht, dass der Rezipient unterbewusst einen zunächst unbekanntem, historischen Sachverhalt einem bekannten Geschichtsverlauf zuordnen kann. Dem Rezipienten wird Halt gegeben und er oder sie kann die Geschichte als seine oder ihre eigene verstehen.<sup>77</sup> In diesen

---

<sup>75</sup> Vgl. Pandel 2013, S. 95-98

<sup>76</sup> Vgl. Rösen 1983, S. 161-167

<sup>77</sup> Vgl. Barricelli 2011, S. 67 f.

Erzählschemata spiegelt sich auch das konstitutive Element des Historischen wieder: die praktische Sinnsuche des Menschen in der Zeit. Mit den unterschiedlichen Schemata sind unterschiedliche Sinnstiftungen (die Typen Rüsens) verwebt, die die Erzähler bewusst oder unbewusst nutzen.<sup>78</sup>

### **3.4 Analyse: Das Historische und die sozioökonomische Bildung**

Im Folgenden geht es nicht darum, dass methodische Prinzipien, wie Subjekt-, Problem-, Handlungs- oder Wissenschaftsorientierung etc. aufeinander bezogen werden. Diese sollten jeglichen Unterricht prägen und natürlich würden sie zum sozioökonomischen Unterricht genauso passen wie zum Geschichtsunterricht. Die leitende Fragestellung lautet vielmehr: Kann eine sozioökonomische Bildung die Bedingungen erfüllen, die eine am Geschichtsbewusstsein orientierte historische Bildung für den sachgerechten Zugang zu historischen Phänomenen formuliert und welche Potentiale sind damit verbunden? Als heuristischer Analyserahmen wird dabei auf die vorgestellten Qualitätskriterien der sozioökonomischen Bildung zurückgegriffen.

#### **3.4.1 Analyse: Pluralistisch-pragmatische (sozial-)wissenschaftliche Bildung**

Die sozioökonomische Bildung sieht den didaktischen Rückbezug zur Wissenschaft als sinnvoll an, wenn dieser pluralistischen und pragmatischen Grundsätzen folgt. Dabei ist die Bezugsdisziplin nicht festgelegt, solange die Inhalte, Methoden, Paradigmen usw. einen Beitrag zu einer wirtschaftsbezogenen Analyse-, Entscheidungs- und Urteilskompetenz sowie zu einer Handlungs- und Gestaltungskompetenz leisten.

Grundsätzlich bedeutet dies zunächst, dass es möglich ist, Ergebnisse der Geschichtswissenschaft im Rahmen der sozioökonomischen Bildung zu nutzen. Dabei passt der Anspruch einer am Geschichtsbewusstsein orientierten historischen Bildung, dass Lernende nicht auf ein (wissenschaftliches) Geschichtsbild festgelegt werden dürfen, gut zur sozioökonomischen Bildung. Wie die historische Bildung betont, gibt es nicht die *eine* (Wirtschafts-)geschichte und nicht die *eine* abschließende Erklärung für bestimmte Entwicklungen. Die Unterscheidung von historischer Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil muss bei allen Deutungen bedacht werden. Wenn Deutungen behandelt werden, müssen diese darüber hinaus methodisch-wissenschaftlich korrekt ermittelt sein und auf dem Boden der demokratisch-freiheitlichen Verfassung stehen. Die historische Bildung legt sich jedoch nicht auf die Art der wissenschaftlichen Ermittlungsmethode fest. Ganz im Sinne des pluralistischen Anspruchs der sozioökonomischen Bildung kann sich somit dem Historischen sachgerecht über unterschiedliche

---

<sup>78</sup> Vgl. Barricelli 2014, S. 149

wirtschaftshistorische Schulen angenähert werden. Diese lassen sich paradigmatisch unterscheiden. Zu denken wäre hier z. B. an die Wirtschafts-geschichtsschreibung, die sich an der Geschichts- und Kulturwissenschaft orientiert und die Menschen als zeitgebunden und einzigartig versteht sowie der Kontingenz – der grundsätzlichen Vereinbarkeit von Kausalität und Offenheit – viel Raum lässt. Es gibt aber auch eine an mikro- und makroökonomischen Theorien orientierte Wirtschaftsgeschichte, die versucht, durch abstrakte Theorien zeit- und gesellschaftsunabhängige ökonomische Strukturen zu erklären. Dabei wird auf quantitative, statistische Methoden zurückgegriffen (Cliometrie). Auch neuere Ansätze, wie die an der Institutionsökonomie orientierte Wirtschaftsgeschichtsschreibung, die spezifischen formellen und informellen Normen große Bedeutung zuschreibt, können berücksichtigt werden.<sup>79</sup> Dem Anspruch, sich methodisch korrekt historischen Phänomenen zu nähern, kann über all diese Denkschulen Genüge getan werden. Bei der Auswahl kommt es darauf an, ob sie sich eignen, pragmatische Antworten auf schülerorientierte Fragen zu finden. Hierbei darf aber weder eine bestimmte Denkschule noch eine bestimmte Deutung zum Dogma erhoben werden. Vielmehr muss sich die sozioökonomische Bildung den narrativen Charakter des Historischen bewusst machen. Wirtschaftsgeschichte kann nicht als Nicht-Narration präsentiert werden. Die ausführlichsten cliometrischen Statistiken nützen wenig, wenn aus ihnen nicht Erzählungen werden. Dass im Unterricht einzelne wissenschaftliche Denkrichtungen und Methodentraditionen durchdacht werden, bleibt von der Dominanz der Narration unberührt. Wie Eisenhart zeigt, führt – sobald die Attributerweiterung *sozialwissenschaftliche* Bildung berücksichtigt wird – die Dominanz der Narration trotzdem zu schwerwiegenden, theoretischen Implikationen. Die Sozialwissenschaft beschäftigt sich mit dem Nicht-Fertigen, mit dem, was auch anders sein könnte. Sie steht für das, was beeinflusst werden kann und was von den Beteiligten beeinflusst wird. Das Strukturmerkmal ist hier nicht die abgeschlossene Narration, sondern der gestaltende Diskurs. Narrationen sind nicht auf die Gestaltung des Gegenwärtigen oder Künftigen ausgelegt. Vielmehr ermöglichen Narrationen nur, dass die Gegenwart mit der Vergangenheit in eine sinnbildende Beziehung gesetzt wird, mit der – durch eine sinnhafte Orientierung – ein perspektivischer Verweis auf die Zukunft möglich wird. Das historische Ereignis, das Faktum ist dabei abgeschlossen und nur je nach Quellenlage empirisch rekonstruierbar. Diese Konstruktion ist diskursiv und zu ihr lässt sich eine bestimmte pluralistisch-pragmatische Haltung einnehmen. Das historische Ereignis ist aber nicht diskursiv. Die Vergangenheit kann nicht gestaltet werden. Ebenso liegt keine Erwartungshaltung an einen erst

---

<sup>79</sup> Vgl. Spoerer / Streb 2013, S. 3-14

herbeizuführenden Zustand vor.<sup>80</sup> Kann sich die sozioökonomische Bildung also nicht sachgerecht dem Historischen zuwenden, da sie sonst ihren diskursiven-gestaltenden Charakter verliert? Eisenharts Gedanken sind Teil einer Debatte über das Verhältnis der historischen zur politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung und ihrer Bezugsdisziplinen. Diese wird seit vielen Jahrzehnten intensiv geführt, so dass sich in der Literatur, anders als über das Verhältnis historischer zu sozioökonomischer Bildung und ihrer Bezugsdisziplinen, zahlreiche theoretische und empirische Bestimmungen finden lassen. Die Diskussion über Integrationsmodelle, Kooperationsmodelle und korrelative<sup>81</sup> oder konstruktivistische Modelle<sup>82</sup> kann hier nicht sinnvoll nachgezeichnet werden. Festgehalten werden muss aber, dass es wichtig ist, dass die jeweilige Logik der Disziplinen klar wird. Dabei geht es um eine punktuelle, situations- und inhaltsangepasste Zusammenarbeit. Kröber betont, dass es bei dieser Kooperation vor allem um Reflexion der jeweiligen Logik geht. So werden Lernende befähigt, in einer pluralistischen Welt Abweichungen in den Vorstellungen (des Gegenübers) nicht notwendig als fehlerhaft zu verstehen. Durch die Reflexion wird eine auf wahre Verständigung ausgelegte Kommunikation über Geschichte und Politik ermöglicht.<sup>83</sup>

Diese praxisorientierte Lösung kann auch auf die sozioökonomische Bildung übertragen werden. Der strukturelle Unterschied der Narrativität und der Diskursivität lässt sich nicht auflösen. So wie die sozioökonomische Bildung aber unterschiedliche ökonomische Akteursmodelle und Paradigmen usw. integriert, so ist sie auch pragmatisch, punktuell und reflexiv in der Lage, unterschiedliche Wissenschaften und damit (zwangsläufig) die Strukturmerkmale zu integrieren. Die Sozialwissenschaft ist schließlich nicht die einzige Bezugswissenschaft. Die sozioökonomische Bildung strebt nicht nur nach dem Aufzeigen von Veränderung- und Mitgestaltungschancen. Sie steht vielmehr aufgrund ihres pluralistischen Selbstverständnisses zwischen der Geschichts- und Sozialwissenschaft (sowie zwischen vielen anderen Bezugswissenschaften). Sie ist sich bewusst und macht transparent, dass es geschichtliche Entwicklungen gab, die zu Institutionen, Ordnungen, Prinzipien usw. in der Gegenwart führten, die kaum oder nur mit großen Schwierigkeiten verändert werden können. Doch selbst wenn diese Institutionen, Ordnungen, Prinzipien etc. kaum zu verändern sind, so sind sie – die Ausformungen der Gegenwart, nicht der Weg *zur* Gegenwart – es doch theoretisch. Kenntnisse über den Weg zur Gegenwart erleichtern es, die heutigen Ausformungen zu verstehen und Wandelpotentiale abzuschätzen. Der sozioökonomische Unterricht ist der Raum für diese Gedanken. Dieser

---

<sup>80</sup> Vgl. Eisenhart 2014, S. 199-202

<sup>81</sup> Vgl. Kröber 2004, o. S.

<sup>82</sup> Vgl. Hedtke 2003b, S. 115-120

<sup>83</sup> Vgl. Kröber 2004, o. S.

Anspruch bedingt ein (mindestens) multidisziplinäres Vorgehen und den pragmatischen Rückgriff auf die Geschichtswissenschaft. Dieser kommt die Aufgabe zu, mögliche Zweifel über das Vergangene zu minimieren. Wohlgeformte Narrationen haben aufgrund des Triftigkeitsanspruches das besondere Potential, dass die für die Wissenschaft wichtigen Prozesse der Erkenntnis- und Perspektiverweiterung eingeleitet werden können. Darüber hinaus müssen sich Narrative in der Regel an sozialwissenschaftlichen Theorien prüfen lassen und in die aktuelle Lebenspraxis einfügen (narrative Triftigkeit).<sup>84</sup> Das Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Lebensweltbezug kann überwunden werden, wenn eine triftige und affektiv ansprechende Erzählung vorliegt.

### 3.4.2 Analyse: Subjektorientierung

Das sozioökonomische Qualitätskriterium der Subjektorientierung scheint einem sachgerechten Zugang zu historischen Phänomenen nicht im Wege zu stehen. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein: In Bezug auf die Bedeutung der Subjekte finden sich zahlreiche Verbindungen zwischen den Überlegungen der sozioökonomischen und der historischen Bildung.

Subjektorientiert ist zunächst, dass sich sowohl die sozioökonomische als auch die am Geschichtsbewusstsein orientierte historische Bildung bei der Auswahl von Inhalten und bei der Planung von Lehr-Lern-Arrangements an den Bedürfnissen, Werten, Erwartungen und Erfahrungen der Schüler orientieren. An die Lernenden herangetragene und von ihnen selbst bemühte alltägliche wirtschaftliche Multirationalitäten und daraus entstandene Multikulturalitäten sollen genauso mit und im Sinne der Schüler durchdacht werden wie alltägliche Geschichtsdeutungen und die daraus entstandene Geschichtskultur (bzw. die Geschichtskulturen). Sowohl die sozioökonomische als auch die am Geschichtsbewusstsein orientierte historische Bildung vertreten dabei den Anspruch, Jugendliche bei ihrer Suche nach Identität zu unterstützen. Wenn die Narration triftig ist und Betroffenheit erzeugt, kann in den Prozess der Identitätserweiterung eingetreten werden. Dabei spielen die affektiven Potentiale von wohlgeformten historischen Erzählungen eine wichtige Rolle. Auf die affektiven Potentiale hat vor allem die äußere Form Einfluss. Die lehr- und lernbezogenen Vorteile dieser äußeren Form sind bei allen guten Erzählungen gleich. Sie lassen sich unter Rückgriff auf die konstruktivistische Lerntheorie verdeutlichen: In episodischen Stücken kann das dargestellt werden, was in der Komplexität des Alltags nicht dargestellt werden kann. Aus den oben aufgezählten narrativen Grundelementen entsteht bei jeder Geschichte etwas Neues.<sup>85</sup> Dieses Neue ist zum einen das Weltbild des Narrators, zum anderen das Weltbild des Rezipienten. Der Rezipient kon-

---

<sup>84</sup> Vgl. Pandel 2013, S. 96 f.

<sup>85</sup> Vgl. Messner 2011, S. 55 f.

struiert durch Re- und Dekonstruktion des Erzählten seine eigene Welt, die der Erzähler zwar beeinflussen aber nie abschließend bestimmen kann. Wird Lernen als ein aufeinander aufbauender Prozess von Perturbation, Krise und Reframing verstanden, spielt dieses Beeinflussen eine wichtige Rolle. Lernende werden perturbiert, da sie sich in den Erzählungen wiederfinden können und durch mögliche Widersprüche innerhalb der Geschichte gestört werden. Durch die Ordnung, die der Erzähler schafft, durch die auftretenden Personen oder Referenzsubjekte, durch den Spannungsbogen und durch stilistische Mittel und Erzählschemata können die Rezipienten die Geschichte nachempfinden. Es kann Empathie entstehen und ein Fremdverstehen ermöglicht werden. Durch die *gute* Form des Erzählens kann diese Perturbation besonders stark sein.<sup>86</sup> Die Störung führt dazu, dass bei den Lernenden evtl. Krisen ausgelöst werden. Gelernt wird aber erst durch das Reframing. Neues Wissen muss mit dem bisherigen Wissenssystem verknüpft werden.<sup>87</sup> Um das Wissenssystem näher zu verdeutlichen, kann auf Theoriekonzepte der kognitiven Psychologie zur mentalen Organisation von Wissen zurückgegriffen werden: Informationen werden über gedankliche oder praktische Handlungen zu Handlungsschemata verbunden. Da sich Narrationen in ihrer Erzählstruktur häufig anschaulicher Handlungen bedienen, die an die Erfahrungen der Schüler anknüpfen, kann durch das narrative Einkleiden von Lernaufgaben eine Rückübertragung der exemplarischen Lernergebnisse in die Realität erreicht werden. Die Inhalte werden im Alltagsdenken relevant. Der häufig beklagte Lehr-Lern-Kurzschluss kann so vermieden und Schulwissen aus seiner kognitiven Isoliertheit befreit werden.<sup>88</sup> Zwar können historische Erzählungen nicht so überzeichnen wie fiktionale Erzählungen, dafür bieten sie aber die Möglichkeit, dem individuellen Menschen der Vergangenheit ein Gesicht zu verleihen. Der einzelne Mensch und sein oder ihr damaliges Gefangensein oder sein oder ihr damaliges Ausbrechen aus kontextabhängigen, scheinbar typischen Verhaltens- und Handlungsweisen kann dargestellt werden.<sup>89</sup> Multiperspektivität kann gewährleistet werden. Dies hat nicht nur den Vorteil, dass Probleme, Handlungsstrategien, Werte usw. aus intra- und intersubjektiven Sichtweisen durchdacht werden können, sondern auch, dass die Gefahr minimiert werden kann, dass die Identität Einzelner angegriffen wird: Soll Geschichte nicht als Fremdkörper gelernt, nicht als externes Deutungsmuster *übergestülpt* werden, muss zwar Betroffenheit erzeugt werden, laut Rösen genüge aber zunächst eine sekundäre Betroffenheit. Die Subjektivität der Schüler kann auf einem indirekten Weg, durch die Identifikation mit denjenigen, die tatsächlich von einer geschichtli-

---

<sup>86</sup> Vgl. Loebbert 2003, S. 122 f.

<sup>87</sup> Vgl. Detjen 2007, S. 441

<sup>88</sup> Vgl. Gerdsmeyer 2010, S. 68

<sup>89</sup> Vgl. Dehne 2014, S. 185 f.

chen Entwicklung betroffen waren, berührt werden. Dadurch, dass die Subjektivität der Lernenden zunächst nicht durch die Ansprache der eigenen, individuellen geschichtlichen Konstruktionen erfolgt, wird die Identität der Lernenden nicht verunsichert. Wenn Schüler aus ihrer *naiven* Selbstgewissheit, aus ihren historischen Deutungen gerissen werden, ohne dass sie die Fähigkeit erworben haben, in der Pluralität unterschiedlicher Standpunkte eine neue, höhere Selbstgewissheit zu entwickeln, die von bewussten Anerkennungsleistungen durch den Anderen und in Bezug auf das Anderssein der Anderen lebt, könnte dies zu aggressiven Selbstbehauptungen der Betroffenen führen. Rüsens sekundäre Betroffenheit öffnet für die primäre Betroffenheit und ermöglicht eine diskursive Auseinandersetzung mit eigenen Deutungen.<sup>90</sup> Hier zeigt sich die Gradwanderung auf der sich die konstruktivistische Lerntheorie bewegt: Bei einzelnen, gefestigten Charakteren können die Selbstbehauptungsversuche Teil der Krise sein, bei anderen Charakteren führt die Selbstbehauptung zu Mauern. Diese Mauern könnten Lernen verhindern.

Ein weiteres bedeutsames Potential liegt in dem grundsätzlichen Bedürfnis des Individuums sich in der Zeit zu orientieren. Dieses Bedürfnis ist zwar von Mensch zu Mensch unterschiedlich und ein historisches Narrativ wird nicht zum Selbstläufer, nur weil es Sinnbildung über die Zeit darbietet. Es gilt vielmehr auch hier der Grundsatz, dass die Lernenden da abgeholt werden müssen, wo sie stehen. Eine sozioökonomische Bildung muss also, wenn sie diesem Bedürfnis gerecht werden will, u. a. die unterschiedlichen Sinnstiftungen und Orientierungsmuster von Erzählungen (z. B. traditionelles, exemplarisches, kritisches oder genetisches Erzählen) berücksichtigen und entsprechende Erzählungen auswählen. Wenn dies gewährleistet wird, können Bewegungen ausgelöst werden, die das Geschichtsbewusstsein auf eine höhere Ebene führen. Es muss betont werden, dass es der sozioökonomischen Bildung primär nicht um die Orientierung in der Zeit und damit um die Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins gehen kann. Ihr ginge es eher um ein ökonomisch-gesellschaftliches Bewusstsein.<sup>91</sup> Dies heißt aber nicht, dass historische Orientierung für eine sachgerechte sozioökonomische Analyse, Deutung und Urteilsbildung unbedeutend ist. Das historische Erzählen, als die Konkretisierung der Orientierung, ist als Kommunikationsmodus für die subjektive Reflexion unersetzlich. Dies ist in Bezug auf die Subjektorientierung interessant, da das Durchdringen und Reflektieren wirtschaftlicher Multirationalitäten und Multikulturalitäten genauso wie das Durchdringen von Geschichtsdeutungen und Geschichtskulturen jeweils als konstruktivistische Handlungsprozesse verstanden werden können. Zwar gilt Erzählen für Aebli nur als eine

---

<sup>90</sup> Vgl. Rösen 1983, S. 161-167

<sup>91</sup> Vgl. Hedtke 2003b, S. 115-120

Art der *medialen Vermittlung* von Inhalten<sup>92</sup>, in dem Moment jedoch, wenn eine historische Erzählung Teil des Geschichtsbewusstseins wird, wenn sie ein Teil der Orientierung in der Zeit und damit ein Teil der Identität wird, handelt der Lernende sehr wohl aktiv. Das Erzählen, wie naiv es auch sein mag, kann als das gedankliche Gebilde gemäß der Handlungsorientierung gelten.

### 3.4.3 Analyse: Problemorientierte-exemplarische Bildung

Im Rahmen der sozioökonomischen Bildung bilden die Probleme der Schüler den pädagogisch-didaktischen Bezugspunkt. Doch nicht immer sind Probleme, die die Subjekte betreffen, den Subjekten bewusst. Dies trifft z. B. auf Klafkis epochaltypische Schlüsselprobleme<sup>93</sup> oder auf Probleme im Rahmen der Nachhaltigkeitsdiskussion<sup>94</sup> zu. Wenn das Bedürfnis, sich in der Zeit zu orientieren, angesprochen wird, können exemplarische historische Phänomene helfen, aus Sachverhalten Probleme zu machen. Da das Bedürfnis, sich in der Zeit zu orientieren, von Individuum zu Individuum unterschiedlich ausgeprägt sein wird, ermöglichen historische Erzählungen aufgrund ihrer populären, ansprechenden Präsentationsform, dass den Problemen eher subjektiver Sinn verliehen wird und sie damit relevanter werden. Die Vielzahl der möglichen historischen Erzählungen erscheint dieser Herausforderung gewachsen. Dabei können durch Analogien Problemlösungen der Vergangenheit auf die Gegenwart bzw. die Zukunft bezogen oder im Rahmen einer Art kontrafaktischen Methode eigene oder fremdkonstruierte Lösungsstrategien für historische Probleme entwickelt werden. Im letzten Fall werden Narrative hypothetisch diskursiv. Lernende werden zu planenden Handelnden. Die eigenen Problemlösungsstrategien stehen zwar im Fokus, doch erlaubt sich selbstverständlich der pragmatische Rückgriff auf die Wissenschaft. In vielen Fällen erlaubt sich dieser Rückgriff nicht nur, er wird sogar im Sinne der Schüler geboten sein. Hieraus leitet sich jedoch kein objektiver Problemlösungs-kompetenzkatalog ab. In Zeiten eines leichten Zugangs zu einer fast unbegrenzten Anzahl von Informationen über mögliche Problemlösungen (Internet) geht es eher um das Erlernen eines eklektizistischen Umgangs mit dieser Informationsflut. Der Einsatz von (wissenschaftlichen) historischen Erzählungen bietet die Möglichkeit, den Kontext zu erkennen und zu reflektieren, was die Entscheidungsgrundlage möglicher Problemlösungen darstellt und damit die Chancen, Risiken bzw. Grenzen einer Problemlösung festlegt. Es kann dargestellt werden, was tatsächlich exemplarisch als Problemlösung gesehen werden muss und was dem Kontext geschuldet war.

---

<sup>92</sup> Vgl. Aebli 1990 zitiert nach: Fischer / Hahn 2005, S. 21

<sup>93</sup> Vgl. Klafki 1996

<sup>94</sup> Vgl. u. a. Fischer / Gerdsmeyer 2003

Historische Phänomene bieten darüber hinaus die Chance zu verdeutlichen, wie manche Probleme erst entstehen. Wenn die unterschiedlichen Operationen des geschichtlichen Denkens offengelegt werden, zeigt sich der Zusammenhang von betroffenheits- bzw. interessenengebundenen, subjektiven Rückfragen und Wertungen. So können nicht nur unsachgemäße historische Urteile – die zu Problemen führen – revidiert, sondern es können auch Widersprüche in wirtschaftlichen Rationalitäten und Kulturalitäten offengelegt werden. Auch eine Rationalität kann auf versteckten Urteilen beruhen, die dazu führen, dass die selektive Prämissen-Auswahl nicht offen zu Tage tritt.

### **3.5 Erstes Zwischenfazit: Analyse auf der prinzipiellen Ebene**

Es hat sich gezeigt, dass die Forschung der Geschichtsdidaktik wichtige Erkenntnisse für die sozioökonomische Bildung bereitstellt. Stets ist das Geschichtsbewusstsein die Bedingung und der Verarbeitungsmodus historischer Inhalte. Will die sozioökonomische Bildung dem Gegenstand der Wirtschaftsgeschichte gerecht werden, muss sie die Ansprüche einer am Geschichtsbewusstsein orientierten historischen Bildung erfüllen. Hierzu erscheint die sozioökonomische Bildung in der Lage. Ein an den Subjekten orientierter, kontroversmultiperspektiver, wissenschaftlicher und reflexiver Zugang zu historischen Phänomenen steht nicht nur nicht in einem Widerspruch mit der sozioökonomischen Bildung, sondern sie konvergieren miteinander, so dass sogar Synergieeffekte entstehen können. Wohlgeformte, triftige Narrationen haben dabei besondere Potentiale Schüler anzusprechen. Sie ermöglichen zwischen Lebenswelt und Wissenschaft Beziehungen herzustellen. Es wird ein exemplarisches und multiperspektives Vorgehen ermöglicht, das zu Betroffenheit, Empathie und Fremdverstehen führen kann.

## 4 Die Geschichte des Baumwollhandels im Wirtschaftsunterricht

Es wurde gezeigt, dass und wie die sozioökonomische Bildung sich dem Historischen nähern kann. Im Folgenden soll die prinzipielle Ebene verlassen und sich konkret mit einem historischen Gegenstand auseinandergesetzt werden. Dafür wurde die Geschichte des globalen Baumwollhandels ausgewählt. Basis der folgenden Überlegungen ist eine im Jahr 2014 veröffentlichte Monografie des in Harvard lehrenden deutschen Historikers Sven Beckert: *King Cotton – Eine Geschichte des globalen Kapitalismus*.<sup>95</sup> Diese globale Geschichte des Baumwollhandels ist Teil eines breiten Diskurses unter Historikern, bei dem versucht wird, Geschichte neu zu denken. Die nationale historische Perspektive soll in Einklang gebracht werden mit einer breiteren, grenzüberschreitenden Perspektive auf Netzwerke, Identitäten und Prozesse.

Die Baumwollgeschichte muss hier als eine *Thematik* gesehen werden, also als ein durch die Geschichtswissenschaft ermittelter Sachverhalt, der in einem System von narrativen Aussagen dargestellt wird.<sup>96</sup> Die Frage muss lauten, ob diese Thematik hilft, sozioökonomische Kompetenzen zu fördern, denn schließlich zielt die sozioökonomische Bildung nicht auf bestimmte Inhalte, sondern eher auf bestimmte Kompetenzen.<sup>97</sup> Dafür muss die Thematik mit den Inhalten der persönlichen und politischen Ökonomie korrelieren (siehe Kapitel 2.2).

Da Beckert mit seiner Monografie den Anspruch vertritt, die Thematik vollständig zu erfassen, liegt hier der interessante Fall vor, dass die Baumwollgeschichte nicht nur als Thematik betrachtet werden kann, sondern auch als *eine* erzählende Vorlage, als *ein* einzelnes Narrativ. Die folgende Analyse erfolgt somit in drei Schritten:

- Erstens wird die Thematik der Baumwollgeschichte über eine Zusammenfassung Beckerts Monografie vorgestellt (ab Kapitel 4.1).
- Zweitens wird die äußere Form betrachtet. Dabei wird sich vor allem auf Überlegungen aus dem Kapitel 3.3 (*Wohlgeformte historische Narrative*) berufen. Es sollen die Chancen und Grenzen dieser äußeren Form im Rahmen des Unterrichts betrachtet werden (Kapitel 4.2).
- Drittens wird analysiert, inwiefern sich die Thematik des Baumwollhandels für den sozioökonomischen Unterricht eignet. Dies erfolgt durch ein Oszillieren zwischen sozioökonomischen Qualitätskriterien, den Ansprüchen an das Historische und der The-

---

<sup>95</sup> Vgl. Beckert 2014

<sup>96</sup> Vgl. Pandel 2013, S. 121

<sup>97</sup> Vgl. Hedtke 2008b, S. 12

matik. Da die Thematik hier nur auf Basis der Erzählung Beckerts vorliegt, wird in diesem Schritt auch auf die Triftigkeit seines Werkes eingegangen (Kapitel 4.3).

#### **4.1 King Cotton: Eine Geschichte des globalen Kapitalismus**

Im Folgenden wird versucht, das 400-Seiten-Werk Beckerts auf wenigen Seiten zusammenzufassen. Dass dabei einzelne Aspekte weniger ausführlich behandelt werden können als andere, ist selbstverständlich. Der Anspruch an diese Zusammenfassung ist trotzdem, die große Erzählung der Baumwollgeschichte in ihren wichtigen Etappen, mit ihren wichtigen Voraussetzungen und Auswirkungen wiederzugeben.

##### **4.1.1 Vorstellung des Gegenstandes**

Baumwolle ist allgegenwärtig. Trotz oder wegen dieser Allgegenwärtigkeit bleibt oft unberücksichtigt, dass es sich dabei um eine der großen Errungenschaften der Menschheit handelt. Eine Welt ohne Baumwolle ist kaum denkbar: Kleidung, Bettwäsche, Papier, Hygieneartikel, Geldscheine, Kaffeepads, Sprengstoff usw. – überall begegnet uns dieser Rohstoff. Viele hundert Jahre zählte die Baumwollverarbeitung und der Handel mit Baumwolle bzw. mit Baumwollprodukten zu den wichtigsten Wirtschaftsfeldern der Welt. Noch heute hat Baumwolle eine herausragende Bedeutung: Im Jahr 2013 wurden 27 Milliarden Kilogramm Baumwolle produziert.<sup>98</sup> Insgesamt sind ca. 350 Mio. Menschen weltweit mit dem Anbau, der Verarbeitung und dem Transport von Baumwolle bzw. Baumwollprodukten beschäftigt. Die Anbaufläche (vor allem in Afrika und Asien) beträgt ca. 35 Mio. Hektar. Die Internationalität der Baumwollwelt wird deutlich, wenn berücksichtigt wird, dass 90 % der verkauften Baumwolltextilen in Deutschland aus Fabriken in China, Indien und Pakistan kommen.<sup>99</sup> Viele aktuelle Umweltprobleme sind dem Baumwollanbau geschuldet: 25 % der weltweit eingesetzten Insektizide und 12 % der Herbizide fallen auf die Baumwollproduktion. 2.700 Liter Wasser werden für die Herstellung nur eines T-Shirts benötigt.<sup>100</sup>

##### **4.1.2 Geschichte der Baumwolle**

Vor ca. 5.000 Jahren entdeckten Menschen auf dem indischen Subkontinent das erste Mal die Möglichkeit, aus Baumwollfasern Fäden zu gewinnen. Unabhängig davon wurde ca. 1.000 Jahre später in Ostafrika und Zentralamerika die gleiche Entdeckung gemacht. Zahlreiche Gründermythen machen deutlich, welche Bedeutung die Baumwolle schon damals für die Menschen hatte: Vishnu webte mit den Strahlen der Sonne, die Hopi-Indianer hatten eine

---

<sup>98</sup> Vgl. Beckert 2014, S. 9 f.

<sup>99</sup> Vgl. ebd., S. 388 f.

<sup>100</sup> Vgl. ebd., S. 390

Spinnengottheit und in Afrika wurde der webende Gott Anansa verehrt. Baumwolle und Baumwollprodukte entwickelten sich schnell zu einem wichtigen Tauschobjekt und erste Handelsnetzwerke entstanden. Lange Zeit spielte Europa, abgesehen von einigen – in globaler Sicht wenig bedeutsamen – Zentren (Norditalien und Süddeutschland), im Baumwollhandel und der Produktion von Baumwollprodukten keine Rolle.<sup>101</sup>

Dies änderte sich ab dem 16. Jahrhundert. Mächtige europäische Staaten und europäische Kapitalbesitzer begannen, die Baumwollwelt mit Gewalt neu zu ordnen. Beckert verwendet für diese Art des Kapitalismus den Ausdruck Kriegskapitalismus. Den Europäern, allen voran den Briten, gelang es, über Europa hinaus den transozeanischen Handel in Asien, Afrika und Amerika zu koordinieren und globale Netzwerke zu kanalisieren. Während die traditionellen Netzwerke auf vorteilhaften Warenaustausch angelegt waren, erschufen die Europäer ein auf militärischer Überlegenheit beruhendes System, welches mit der Kolonisation fremder Länder und einer auf Sklavenarbeit basierenden Plantagenwirtschaft einherging. Soziale Strukturen in Europa und auf anderen Kontinenten wurden zerstört. Dabei stellte der Kriegskapitalismus dem globalen Norden nicht nur den begehrten Rohstoff zur Verfügung. Er sorgte auch für einen Zugang zu Technologien und ermöglichte Kapitalbildung, so dass der Grundstein für eine kleine britische / europäische Baumwollindustrie gelegt wurde.<sup>102</sup>

Im Laufe der Zeit trat der unwahrscheinliche Fall ein, dass die europäische Baumwollindustrie führend in der Baumwollverarbeitung wurde. Hierfür war eine dynamische Kombination aus kostensenkenden Technologien, anhaltendem Marktwachstum und einem unterstützenden Staat notwendig. Eine Vorreiterrolle bei diesem Prozess nahm wieder Großbritannien ein und das, obwohl die kleine heimische Baumwollproduktherstellung noch im 18. Jahrhundert weder preislich noch qualitativ auf dem Weltmarkt konkurrenzfähig war. Neben logistischen Schwierigkeiten waren hierfür vor allem die hohen Lohnkosten verantwortlich. Hersteller, Erfinder und Kaufleute suchten deshalb nach Wegen, die Produktivität ihrer Arbeiter zu erhöhen. Viele technische Neuerungen belegen, dass sie fündig wurden. Die neu entstandene Klasse der Fabrikanten erkannte, dass durch die Maschinen und die damit verbundenen Produktivitätssteigerungen die Produktion in den globalen Norden gezogen werden konnte. Die Lohnkosten in England fielen, die Preise sanken, die Qualität steigerte sich. Der Export von Baumwollprodukten – auch in die ehemaligen Zentren der Baumwollproduktherstellung – begann zu boomen. Die Maschinen steigerten aber nicht nur die menschliche Produktivität, sie veränderten auch den Produktionsprozess: Maschinen gaben den Takt der Arbeit vor. Sie

---

<sup>101</sup> Vgl. ebd., S. 19-41

<sup>102</sup> Vgl. Beckert 2014, S. 43-65

benötigten viel Energie und Raum. Die Produktion erfolgte nicht mehr in traditioneller Heimarbeit. Es entstanden Fabriken. Die Arbeit der Frauen und Männer – häufig auch Kinder – wurde in der Regel entlohnt. Dies war eine wichtige institutionelle Neuerung. Vorher war die Beziehung zwischen Kapitaleignern und Arbeitern in der Baumwollwelt (abgesehen von der Sklavenarbeit) eine kaufmännische gewesen. Dabei organisierten die Fabrikanten die Arbeit mit Methoden der Personalbuchhaltung, die sie den Sklavenplantagen entnommen hatten.<sup>103</sup>

Bei dieser Entwicklung wird häufig übersehen, dass neben den Maschinen eine weitere Entwicklung einsetzte, die mindestens ebenso bedeutsam für das Entstehen der modernen Welt war: Hand in Hand mit dem zunehmenden Wohlstand der Kapitalbesitzer wurde der Staat zur mächtigsten, am schnellsten expandierenden und dauerhaftesten Institution überhaupt. Die Baumwollproduktexporteure konnten ihre nun günstigen und qualitativ hochwertigen Waren über das im Kriegskapitalismus aufgebaute Handelsnetzwerk und die damit verbundenen Institutionen verkaufen. Nur ein starker Staat war dabei in der Lage, die globalen Märkte entsprechend zu formen und zu schützen und dabei sicherzustellen, dass Verträge und Eigentumsrechte für Grund und Boden auch über weite geographische Entfernungen gewährleistet wurden. Der starke Staat wirkte aber nicht nur nach außen. Er stellte auch sicher, dass die Mobilisierung von Arbeitern ermöglicht wurde und entwickelte fiskalische Instrumente, um sich zu finanzieren. Der Kriegskapitalismus stärkte somit den Industriekapitalismus und der Industriekapitalismus stärkte die Staatsmacht. Gleichzeitig verringerte sich die Sichtbarkeit dieser staatlichen Macht. Nicht mehr alte Bräuche, der König oder der Adel standen für die Macht, sondern abstrakte Regeln, Gesetze und Verordnungen.<sup>104</sup>

Dieser Prozess begann in Großbritannien. Er breitete sich aber schnell in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts in Kontinentaleuropa und den USA aus. Die Geschwindigkeit der Ausbreitung in vielen Regionen zeigt den zwingenden Charakter dieser Entwicklung. Die Begrenzung auf Europa und Nordamerika zeigt aber auch, dass bestimmte Bedingungen erfüllt sein mussten, damit eine eigene Baumwollindustrie entstand: erstens der Zugang zu Kapital und Informationen, zweitens das Vorhandensein einer Textilverarbeitungs-tradition und drittens die Fähigkeit, sich der britischen Konkurrenz zu erwehren. Für den letzteren Punkt war vor allem ein starker Staat notwendig. Zum einen übernahm er eine aktive Förderung der Baumwollindustrie, zum anderen installierte er protektionistische Maßnahmen. Durch den Kriegskapitalismus, den Kolonialismus und die Sklaverei war die Macht und die politische Autorität von Staaten oder staatsähnlichen Konstrukten im globalen Süden soweit erodiert,

---

<sup>103</sup> Vgl. ebd., S. 72-84

<sup>104</sup> Vgl. Beckert 2014, S. 86-92

dass sich der Industriekapitalismus dort nicht im selben Maße etablieren konnte.<sup>105</sup> Dies hatte weitreichende Folgen, denn die Expansion der Baumwollindustrie war mehr als ein Strohfeuer. Ihr Aufschwung breitete sich auf andere Industrien aus. Es entstand ein Schienennetz, eine Kohle- und Montanindustrie, eine Maschinenbau-, Chemie- und Pharmaindustrie etc. Ihr aller Vorreiter war die Baumwolle.<sup>106</sup>

Deutlich wird an dieser Stelle auch, dass das Baumwollimperium faktisch auf zwei sehr unterschiedlichen Systemen der Arbeits- und Produktionsorganisation basierte: Industrie- und Sklavenarbeit, die verbunden waren durch Kaufleute und ihre globalen Netzwerke. Die industriellen Produktionssteigerungen im Norden waren dabei nicht denkbar ohne die Leiden und Mühen der Sklaven auf den Baumwollplantagen.<sup>107</sup> Viele Zeitgenossen stimmten ab den 1850iger Jahren überein, dass das globale Wirtschaftssystem physischen Zwang erforderte, doch sie hatten auch Angst, dass diese Maschinerie zusammenbrechen könnte. Der Ausbruch des Amerikanischen Bürgerkrieges 1861 wirkte deshalb auf viele wie ein Schock. Aus globaler Perspektive war der Krieg nicht nur ein Kampf um die Rechte der Einzelstaaten und um die Zukunft der Sklaverei, sondern auch ein Ringen um die Zukunft der Baumwollwelt.<sup>108</sup> Die Niederlage der Südstaaten führte zu einem gewaltigen Umbau der Baumwollwelt. Die Abschaffung der Sklaverei verlangte weltweit eine Umstellung der Produktion. Es kam zu einer neuen Verbindung von Industriekapitalismus, noch mächtigeren Staaten und der Landwirtschaft des globalen Südens. Bis in die entlegensten Regionen drangen die imperialen Staaten nun vor, die dann durch Vertreter des Industriekapitalismus für die landwirtschaftliche Produktion erschlossen wurden (Eisenbahn, Telegraphenkabel). Es wurde ein Prozess der kreativen Zerstörung vorangetrieben: Kapital wurde näher zu den Erzeugern des globalen Südens gebracht und durch neue Eigentumsrechte entstand dort eine neue Klasse der Großgrundbesitzer. Bei dieser Entwicklung wurden ältere Handelsnetzwerke, Sozial- und Arbeitsbeziehungen zerstört. Millionen Menschen in Indien, Ägypten, Amerika und Afrika gerieten so in eine existenzielle Krise.<sup>109</sup> Unternehmer und Wirtschaftspolitiker im globalen Norden bedrängten während dieser Zeit ihre Regierungen die Kontrolle über ihre Kolonien auszubauen. Rohstofflieferungen und Absatzgebiete sollten gesichert werden. Dieser Expansionsdrang erfasste die alten Kolonialmächte genauso wie neue Spieler z. B. Japan oder Deutschland. Geleitet von den Interessen der Wirtschaftseliten ordneten die Staaten den Markt also neu. Ein Beweis,

---

<sup>105</sup> Vgl. ebd., S. 144-172

<sup>106</sup> Vgl. ebd., S. 84

<sup>107</sup> Vgl. ebd., S. 200-202

<sup>108</sup> Vgl. Beckert 2014, S. 230-234

<sup>109</sup> Vgl. ebd., S. 293-316

dass Märkte nicht im luftleeren Raum entstehen, sondern *auch* als Konstruktionen politischer Projekte anzusehen sind.<sup>110</sup>

Am Ende des 19. Jahrhunderts setzte ein Prozess ein durch, den die Verarbeitung der Baumwolle letztlich so gut wie vollständig zurück in den globalen Süden wanderte. Eine wichtige Rolle bei diesem Prozess hatten die Arbeiter in Europa und Nordamerika. Wie dargelegt, war der Staat überaus wichtig für die Fähigkeit der Fabrikbesitzer, Menschen millionenhaft zu proletarisieren. Neben wirtschaftlichem Zwang war es der Staat, der die Menschen – notfalls mit Gewalt – dem neuen Rhythmus der Arbeit unterwarf. Der Staat verbot alles: Gewerkschaften, Streiks, arbeiterfreundliche Parteien etc. An dieser Stelle zeigt sich klar, dass nicht nur der Kriegs-, sondern auch der Industriekapitalismus gewalttätig war. Da sich der Industriekapitalismus (und mit ihm das Kapital) zunehmend nationalisierte und die Nationen sich zunehmend demokratisierten, wurde es der Arbeiterschaft aber schließlich doch möglich, sich kollektiv zu organisieren und bessere Arbeits- und Lohnbedingungen durchzusetzen. Dieser Prozess war mit harten Arbeitskämpfen verbunden und hatte wenig mit dem Arbeitsmarkt zu tun, wie er in modernen ökonomischen Lehrbüchern gerne idealisiert wird.<sup>111</sup> Es kam zu steigenden Produktionskosten in den Kerngebieten der Industriellen Revolution, die – verbunden mit einem unaufhörlichen Preiskampf – zu einer sinkenden Profitabilität führten. Protektionistische Maßnahmen konnten nicht verhindern, dass sich neue Produktionsmöglichkeiten in weniger regulierten Teilen der Welt eröffneten. Teilweise wanderte bei diesem Prozess Kapital aus dem globalen Norden in den globalen Süden, die meisten Unternehmungen waren jedoch einheimische Gründungen mithilfe einheimischen Kapitals. Die neuen Unternehmer waren häufig erfahren im Baumwollgeschäft (z. B. Textilimporteure) und konnten aus dem riesigen Reservoir an Niedriglohnarbeitern schöpfen. Die neuen Unternehmer / Fabrikanten verstanden auch, dass der Industriekapitalismus nach einem starken und unabhängigen Staat verlangte, der Infrastruktur schuf, Besitzrechte durchsetzte und einen vorteilhaften Arbeitsmarkt gewährleistete.<sup>112</sup> Dabei mussten die Unternehmer des Südens nicht nur im Inneren gegen konkurrierende Eliten und andere soziale Gruppen kämpfen, sondern auch im Äußeren gegen die imperialen Staaten, die ihren Zugang zu kolonialen Märkten verteidigten und eine Industrialisierung in anderen Teilen der Welt ablehnten. Einen Verbündeten fanden die neuen Unternehmer in der nationalistischen Masseneideologie. Nicht grundlos schrieb z. B. Gandhi eine Geschichte der Baumwolle und setzte sich öffentlich an das Spinnrad. Bis heute befindet sich auf der Flagge Indiens ein symbolisches Spinnrad. Trotz der hohen Hindernisse – dabei

---

<sup>110</sup> Vgl. ebd., S. 319-321

<sup>111</sup> Vgl. Beckert 2014., S. 192-195

<sup>112</sup> Vgl. ebd., S. 359-370

spielte auch der weitverbreitete Rassismus eine wichtige Rolle – schaffte der globale Süden schließlich den Ausbruch aus dem imperialen System. Ein Ausbruch, der langfristig auch in weitere soziale und wirtschaftliche Vorteile umgemünzt werden konnte.<sup>113</sup>

Die Rückkehr der Produktion in den globalen Süden steht aber nicht für das Ende der Geschichte. In Europa begegnet uns das Baumwollimperium zwar nur noch z. B. in Form von Industriemuseen, doch etwas Unsichtbares – aber weitaus Wichtigeres – bleibt: das weltumspannende Netzwerk, das landwirtschaftliche Produzenten, Fabrikanten und Konsumenten verbindet. Dieses verändert sich dauernd. Heute sind es nicht mehr nationale Fabrikanten und Staaten, sondern die großen internationalen Handelsketten wie Metro, Wal-Mart, H&M etc. und Textilkonzerne wie Nike, Adidas, Inditex, die das Baumwollimperium über eine Kette aus Subunternehmen, Farmen, Fabriken und Sweatshops beherrschen. Dass sich diese Händler, die zwar international ausgerichtet sind, ihren Sitz aber doch so gut wie immer in Europa oder Nordamerika haben, die Macht von den Fabrikanten zurückerobern konnten, ist überraschend. Hierfür stehen zwei Entwicklungen: Zum einen profitierten die Händler davon, dass die Staaten ihre Arbeit in den vorangegangenen Jahrzehnten *sehr gut* gemacht haben. Die meisten Menschen auf der Welt sind nun unauflöslich in Warenproduktion und Warenkonsum eingebunden. Die Kaufleute können aus diesem riesigen Konsumenten- und Produzentenangebot schöpfen. Sollten Bedingungen in einem Land nachteilig sein, machen die Kaufleute in einem anderen Land Geschäfte. Den Händlern ist es des Weiteren gelungen, die Baumwollwelt neu zu organisieren. Sie verkaufen nicht mehr Rohbaumwolle, Garne oder Stoffe – sie verkaufen fertige Kleidung. Dabei gelang es ihnen, durch moderne Marketingmaßnahmen weltweite Märkte zu schaffen, auf denen ihre Markenkleidung nachgefragt wird. Diese Globalplayer sind zwar immer noch auf die staatliche Rechtsordnung angewiesen, ihre Abhängigkeit von einzelnen Staaten hat aber massiv abgenommen. Das Kapital hat sich wieder internationalisiert.<sup>114</sup>

#### **4.1.3 Zusammenfassung: Die Baumwollgeschichte nach Beckert**

Mit seiner Betrachtung der Baumwollwelt führt Beckert die Leser zu den Ursprüngen der modernen Welt, der Industrie, des Wirtschaftswachstums, der Produktivitätssteigerungen, der Lohnarbeit und der großen sozialen Ungleichheit zwischen den verschiedenen Teilen dieser Erde.<sup>115</sup>

---

<sup>113</sup> Vgl. ebd., S. 371-384

<sup>114</sup> Vgl. Beckert 2014, S. 391-395

<sup>115</sup> Vgl. ebd., S. 11

Insgesamt deute laut Beckert die Entwicklung der Baumwollwelt auf ein wesentliches Element des Kapitalismus hin: seine Fähigkeit zur ständigen Anpassung. Eine unüberwindliche Krise in einem Teil der Baumwollwelt erzeuge eine kreative Reaktion in einem anderen Teil der Welt. Dabei veränderten sich Menschen, Netzwerke, Orte, Technologien, die Umwelt, Traditionen etc. zum Teil massiv. Viele der Veränderungen gingen einher mit Zwang und Gewalt. Sklaverei, Kolonialismus und menschenunwürdige Arbeitsbedingungen seien keine Entgleisungen des Kapitalismus, sondern gehörten zu seinem innersten Kern. Auch Märkte entstünden durch Zwang oder Manipulation. Dies träfe auf Arbeits- und Produktmärkte zu. Beckert betont, dass Zwang und Gewalt genauso anpassungsfähig seien wie der Kapitalismus selbst. Noch heute sei der Kapitalismus geprägt von Gewalt: teilweise offen, teilweise versteckt, teilweise physisch, teilweise psychisch z. B. durch Lohnabhängigkeit oder durch Gewalt in Form von lebensgefährlichen Arbeitsbedingungen.<sup>116</sup>

Als ein weiteres Element weist Beckert auf die Pfadabhängigkeit wirtschaftlicher Entwicklungen hin. Diese werde vor allem bei einer Betrachtung der globalen Ungleichheit – vor allem des Nord-Süd-Gefälles – deutlich. Traditionelle Erklärungsansätze für die *Great Divergence* müssten nach einer tiefergehenden Analyse der Baumwollgeschichte in Frage gestellt werden. Weder das Klima, die geographische Lage, die religiösen Anschauungen, die Aufklärung oder Institutionen wie der Rechtsstaat, die Demokratie, der Freihandel, das Finanzwesen, noch soziale Konflikte in anderen Regionen der Welt könnten als Grund für den Reichtum Europas und Nordamerikas gelten. Vielmehr sei es Menschen des globalen Nordens gelungen, die Macht des Kapitals und des Staates zu vereinen, um so einen globalen Komplex zu schaffen, der durch die Nutzung von Gewalt, Kapital, Fachwissen, Netzwerken und Institutionen zu anhaltendem technologischen und materiellen Aufschwung führt habe.<sup>117</sup>

#### 4.2 Die Form der Erzählung „King Cotton“

Grundsätzlich sind die Güte-Aspekte der äußeren Form eingehalten. Die Baumwolle ist das Referenzsubjekt, um das sich die Geschichte webt. Der Beginn der Erzählung ist der Anfang der Baumwollnutzung und das Ende ist heute. Der Umfang – Beckerts Erzählung erinnert am ehesten an das kulturell überlieferte Erzählschema des geschichtlichen Flusses mit all seinen Irrungen und Wirrungen – verhindert zwar, dass sich ein idealtypischer Aufbau (Exposition, Komplikation, Höhepunkt, Problembewältigung, Auflösung bzw. Scheitern) in dem Narrativ der globalen Baumwollgeschichte findet lässt, doch besteht dieses Gesamtnarrativ aus nichts anderem als aus vielen kleineren, nachvollziehbar zusammengesetzten Narrativen, die die

---

<sup>116</sup> Vgl. ebd., S. 396-398

<sup>117</sup> Vgl. Beckert 2014, S. 11 f.

Triebkräfte der Gesamtentwicklung verdeutlichen und den Bezug zur aktuellen Lebenswelt herstellen. In diesen Teilabschnitten – sie können unterschiedlichen Erzählschemata (Emanzipationssaga, Verfallsbericht etc.) folgen – präsentiert Beckert sehr wohl eine Art idealtypischen Verlauf. Dies zeigt sich z. B. bei der Rückkehr der Baumwollproduktion aus dem industrialisierten Norden in den globalen Süden (Emanzipationssaga): Es treten neue Protagonisten und Ausgangslagen auf (selbstbewusste Arbeiterschaft im Norden, neue Unternehmer im Süden sowie die Abhängigkeit der Nationalstaaten von der Arbeiterschaft und staatsähnliche Konstrukte mit entsprechender Infrastruktur im globalen Süden). Komplikationen in Form von Widerständen durch die Kolonialmächte und einheimischer Eliten sind zu überwinden. Es kommt zu einem Höhepunkt (z. B. Gandhi setzt sich ans Spinnrad) und einer Problembewältigung (Bündnis mit der nationalistischen Massenideologie) und schließlich findet sich eine Auflösung (Produktion befindet sich hauptsächlich im globalen Süden). Mit dem Versagen des globalen Südens, diese Position in ökonomische Vorteile zu verwandeln, schließt das nächste Narrativ unmittelbar an (Erzählschema: Verfallsbericht).

Die Spannungsbögen und die Verwendung von Erzählschemata sind nicht die einzigen Hinweise auf die Wohlgeformtheit der Erzählung. Soweit es der Rahmen eines Sachbuches erlaubt, werden auch Interesse und Betroffenheit weckende Stilmittel eingesetzt. Dies wird bereits an der Wahl einer Metapher als Titel des Buches *King Cotton* deutlich. Die Königs-Metapher steht für Macht und Herrschaft. Dies zeigt sich auch in dem von Beckert verwendeten Begriff des *Kriegskapitalismus*: eine treffende, bildmächtige Bezeichnung für eine auf Gewalt und Zwang beruhende Art des Wirtschaftens. Die Präsentation Beckerts ist dabei weitgehend befreit vom wissenschaftlichen Apparat und liest sich für Laien verständlich.

Die äußere Form betrachtend liegt insgesamt eine wohlgeformte Erzählung vor. Die mit Narrationen verbundenen methodischen Vorteile (Perspektivwechsel, an Erfahrungen anknüpfen können, Betroffenheit, Kontextualisierung etc.) ließen sich, wenn z. B. das Buch als Basis innerhalb der Großmethode *Leittext* eingesetzt wird, theoretisch nutzen.<sup>118</sup> Die Einsatzfähigkeit ist allerdings aufgrund des Umfangs von rund 14 Kapiteln auf rund 400 Seiten begrenzt. Die Masse der Informationen verlangt im Rahmen der unterrichtlichen Aufarbeitung eher nach einer Reduktion. Wie die Thematik (auf Basis von Beckerts Buch) unterrichtsmethodisch aufgearbeitet wird, muss eine pädagogisch-didaktische Einzelfallentscheidung bleiben. Es bieten sich vielfältige Möglichkeiten.

Als Beispiel: Das Gesamtnarrativ der Geschichte der Baumwolle könnte über die Einzelepisoden im Rahmen von Stationenlernen oder der Marktplatzmethode von Schülergruppen aus-

---

<sup>118</sup> Vgl. Fischer / Hahn 2005, S. 83

gearbeitet werden. Die Gesamtgeschichte der Baumwolle kann so ein Produkt aus Schülerhand werden. Die Evolution des Kapitalismus wird nicht präsentiert, sondern ganzheitlich von den Lernenden selbst konstruiert. Sie werden so zu Handelnden, die exemplarisch Zusammenhänge der Weltwirtschaftsgeschichte – über kooperative, interaktiv-kommunikative Methoden – affektiv und kognitiv durchdringen. Dies kann dazu führen, dass – über reines thematisches Interesse hinausgehend – die (intrinsische) Motivation hoch ist. Dabei bietet sich der Vorteil, dass nicht nur nonfiktionale Texte, sondern auch fiktionale, literarische Narrationen (z. B. Onkel Toms Hütte) Verwendung finden könnten.

### 4.3 Potentiale der Thematik im sozioökonomischen Unterricht

Soll die Thematik der Baumwollgeschichte im sozioökonomischen Unterricht eingesetzt werden, muss sie erstens sozioökonomische Kompetenzen fördern, zweitens die Qualitätskriterien der sozioökonomischen Bildung erfüllen und drittens muss der Anspruch ans Historische erfüllt sein. Ob dies möglich ist, wird im Folgenden überprüft.

Thematik	Kompetenzen
<p><u>Subjektorientierung</u></p> <p>Subjektorientiert wird vorgegangen, wenn an die Bedürfnisse, Erwartungen, Interessen und Erfahrungen der Schüler angeknüpft werden kann. Die grenzüberschreitende Perspektive auf viele hundert Jahre alte Netzwerke, Identitäten und Prozesse wirkt kaum in die Lebenswelt von Jugendlichen integrierbar. Doch spricht viel dafür, dass dieses Urteil vorschnell ist. Wenige Wirtschaftsgüter sind im Alltag der Jugendlichen so allgegenwärtig wie Baumwollprodukte. Kleidung spielt in der Jugendkultur eine wichtige Rolle und Studien zeigen, dass Textilien einer der wichtigsten Ausgabeposten im Rahmen des Taschengeldes ist.<sup>119</sup> Aus pädagogisch-didaktischer Sicht bieten sich somit Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt und die Erfahrungen der Schüler. Hier setzen auch die häufig in der politischen Bildung zu findenden Unterrichtseinheiten wie das <i>globale Hemd</i>, die <i>globale Jeans</i> usw. an.<sup>120</sup> Des Weiteren müssen Unterrichtsinhalte nicht immer nur aus der Lebenswelt der Schüler</p>	

<sup>119</sup> Vgl. Langmeyer / Winkelhofer 2014, S. 50 f.

<sup>120</sup> Vgl. u. a. Lutter 2012, S. 177-196

kommen, um für sie interessant zu sein. Gemäß der aktuellen *Shell*-Jugendstudie ist es vielmehr so, dass die Mehrheit der Jugendlichen großes Interesse am Geschehen in der Welt hat (51%)<sup>121</sup> und sich inzwischen wieder 41% der jungen Erwachsenen als *politisch interessiert* bezeichnen (im Jahr 2002 bezeichneten sich nur 30% entsprechend).<sup>122</sup> Für Natur- und Umweltschutz interessieren sich über ein Drittel der Schüler.<sup>123</sup> Die globalen, politischen, ökonomischen, sozialen und ökologischen Auswirkungen der Baumwollwirtschaft dürften somit für einige Lernenden per se interessant sein. Nun beziehen sich diese Argumente zum Betroffenheitspotential auf die aktuelle Situation, doch auch die historische Entwicklung, die Geschichte der Baumwollwirtschaft, kann betroffen machen. Nach Beckert ist diese Globalgeschichte geprägt von Gewalt und schwerlich lässt sich abstreiten, dass Gewalt eine Konstante der Menschheit ist, die große Abscheu aber auch Faszination erzeugt.<sup>124</sup> Sie kann den Gegenstand auf tragische Weise spannend machen. Ähnliches gilt für den die Geschichte durchziehenden Rassismus, der – in Kombination mit Zwang und Gewalt – zur Versklavung vieler Millionen Menschen führte. Wird berücksichtigt, dass es für über 80% der Jugendlichen wichtig ist, dass die Vielfalt der Menschen anerkannt und respektiert wird, spricht vieles dafür, dass das Thema Gewalt und Rassismus die Schüler interessiert.<sup>125</sup> Dabei darf das Leid der vielen Millionen Menschen nicht instrumentalisiert und der Sachgegenstand darf nicht vollständig emotionalisiert werden. Dies käme einer Art *Rührungspädagogik* gleich. Diese würde bei den Schülern im besten Fall kaum mehr als eine kurzfristige Bestürztheit erzeugen und im schlimmsten Fall einen Angriff auf die Identität einzelner Schüler darstellen. Um den Angriff auf die Identität zu vermeiden,

---

<sup>121</sup> Vgl. Deutsche Shell Holding 2015, S. 26

<sup>122</sup> Vgl. ebd., S. 20

<sup>123</sup> Vgl. ebd., S. 22

<sup>124</sup> Vgl. Pinker 2011

<sup>125</sup> Vgl. Deutsche Shell Holding 2015, S. 29

kann auf Rüsens Vorschlag zurückgegriffen werden, über eine sekundäre zu einer primären Betroffenheit zu gelangen. In der Monografie Beckerts werden einzelne Protagonisten bzw. *chance agents* des Baumwollimperiums vorgestellt. Um die Breite der Baumwollwelt widerzuspiegeln, müsste jedoch bei der unterrichtlichen Umsetzung auch auf andere Quellen zurückgegriffen werden. Zu denken wäre z. B. an die Lebensläufe von Kindern, Frauen und Männern, die in Fabriken ausgebeutet wurden oder an Biographien von aus Afrika verschleppten Plantagensklaven. Wird die eigene Perspektive mit der Perspektive der historischen Personen verknüpft, kann in einen Prozess der Perspektiverweiterung eingetreten werden.

Aus sozioökonomischer Sicht ist interessant, dass gezeigt werden kann, dass es möglich war, wirtschaftliche Rationalitäten und damit verbundene Kulturen zu verändern. Es waren individuelle Menschen, die Zwang und Gewalt kollektiv für eine wirtschaftliche Notwendigkeit ansahen und es waren individuelle Menschen, die diese Überzeugungen kollektiv überwinden konnten. Die Begründungsbedürftigkeit von spezifischen Erscheinungsformen der Wirtschaft kann den Schülern an diesen Beispielen bewusst werden und sie dazu bringen, heutige Erscheinungsformen der Wirtschaft bzw. der Wirtschaftsordnung und mit ihr verbundene Auswüchse von Gewalt und Zwang zu hinterfragen. Dies bezieht sich nicht nur auf die Wirtschaft: Menschen taten sich zu unterschiedlichen Akteuren zusammen (Unternehmen, Verbände, Parteien usw.) und schufen einen Staat und eine Rechtsordnung, um ihre Macht und Eigentumsinteressen zu schützen. Es war ein Netzwerk von Menschen (des Nordens), das durch die Nutzung von Gewalt, Kapital und Fachwissen einen anhaltenden, technologischen und materiellen Vorsprung vor dem globalen Süden erzielte. Nicht nur die Begründungsbedürftigkeit der wirtschaftlichen, sondern auch der politischen, der rechtlichen und der sozialen Ordnung kann verdeutlicht werden. Es kann für kollektive (globale) Herausforde-

Hier zeigen sich  
Verbindungen zur:  
**individuellen und gesellschaftlichen Handlungs- und Gestaltungskompetenz**

rungen auf politischer, ökonomischer, sozialer und ökologischer Ebene – die direkt oder indirekt mit der Baumwolle zusammenhängen – ein Bewusstsein entstehen. Dabei bietet die globale Geschichte der Baumwolle stärker als andere Erzählungen die Chance, dass Konflikte und Gefährdungen individueller und gesellschaftlicher Situationen identifiziert, analysiert und beurteilt werden können, da die Einbindung des Individuums in globale Zusammenhänge deutlich wird. Dies zeigt sich vor allem im Zusammenhang von Kriegs- und Industriekapitalismus. Der Fabrikarbeiter in Lancashire wird sich um das Jahr 1830 kaum gefragt haben, unter welchen Umständen die Rohbaumwolle in Amerika gepflückt wurde. Ebenso werden dem Tuchhändler aus Leipzig die Arbeitsbedingungen in England weitgehend egal gewesen sein und auch der Käufer des Tuches aus der sächsischen Provinz wird sich diese Fragen nicht gestellt haben. Ihnen waren die komplexen, globalen Verbindungen nicht bewusst bzw. konnten nicht bewusst sein. Durch die Sinnstiftung des Historikers werden diese Zusammenhänge deutlich. Dabei wird nicht nur die Einbindung der historischen Subjekte deutlich, sondern auch die Auswirkung der Handlungsweisen der einzelnen historischen Individuen. Es wird so ermöglicht, ziel- und wertbezogene Urteilsmaßstäbe und Handlungsweisen aus dem Bereich der persönlichen Ökonomie und ihre Auswirkungen auf die politische Ökonomie zu thematisieren: Der Kriegskapitalismus als Ganzes und damit auch die Entscheidungen einzelner Vertreter waren geprägt von bestechender, weltverändernder Effizienz und Effektivität. Humanität, Menschenwürde, Emanzipation usw. galten jedoch wenig, obwohl das Zeitalter des Kriegskapitalismus mit dem Zeitalter der Aufklärung zusammenfiel. Das Überdenken eigener Werte, Motivlagen, Rollen- und Handlungsmuster kann ausgelöst werden, wenn die globalen Auswirkungen vergangener, subjektiver Motivlagen, Rollen- und Handlungsmuster anschaulich werden, z. B. Konsumentenverhalten oder kaufmännische Verhaltensweisen in der Vergan-

Hier zeigen sich  
Verbindungen zur:  
**wertorientierten individuellen und gesellschaftsbezogenen Entscheidungs-, Analyse- und Urteilskompetenz**

Hier zeigen sich  
Verbindungen zur:

genheit. Es können Fragen an die individuelle Bedürfnisbefriedigung gestellt werden, wenn durch die Erzählung zu Tage tritt, wie es Unternehmen gelungen ist, durch Marketingmaßnahmen subjektive Entscheidungen zu beeinflussen. Dabei können durch diese historische Thematik multiperspektiv sowohl intra- als auch intersubjektive Reflexionsprozesse angestoßen werden. Um diese Analogien ziehen zu können, sollte die Lernumwelt vor allem durch das Inszenierungsmuster des reflexiven Handelns geprägt sein, wodurch Lernende, ganz im Sinne der Subjektorientierung, zu Handelnden werden.<sup>126</sup>

Es ist zu erwähnen, dass die Geschichte der Baumwolle die Fähigkeit des Kapitalismus zeigt, sich ständig zu verändern und sich anzupassen. Beckert betont, dass dies ein Grundmerkmal des Kapitalismus ist. Die Sinnbildung der Zeit in seiner Erzählung ist somit eine Art genetische. Die bereits zitierte Jugendstudie zeigt nun, dass eine Mehrheit der Jugendlichen es zumindest nicht ablehnt, sich am Althergebrachten und an Traditionen zu orientieren.<sup>127</sup> Die Konkretisierung des Geschichtsbewusstseins – mit all ihren Auswirkungen auf die Orientierung in der Zeit, ihrem Erschließen von Zukunftsperspektiven und ihrer Identitätsbildungsfunktion – erfolgt also häufig in Form eines traditionellen oder exemplarischen Erzählens. Es gilt somit zu bedenken, dass die Geschichte der Baumwollwirtschaft gegebenenfalls Schüler aus ihren Geschichtsdeutungen reißt und Lernmauern entstehen. Ein Festhalten aber am Althergebrachten wird dem Gegenstand wenig gerecht. Es ist wichtig, dass die (positiv ausgedrückt) Veränderungsfähigkeit bzw. (negativ ausgedrückt) der Anpassungszwang in der langen Geschichte des Kapitalismus beleuchtet wird. So kann der Kapitalismus als solches besser verstanden werden und es können auch individuelle Erfahrungen (z. B. mit dem Strukturwandel der Gesellschaft) verarbeitet werden. Dabei muss ein Bewusstsein dafür entstehen, dass

**wertorientierten individuellen und gesellschaftsbezogenen Entscheidungs-, Analyse- und Urteilskompetenz**

Hier zeigen sich  
Verbindungen zur:

<sup>126</sup> Vgl. Fischer / Hahn 2005, S. 38

<sup>127</sup> Vgl. Deutsche Shell Holding 2015, S. 29

Veränderungen Chancen wie Risiken beinhalten, die es individuell und kollektiv zu nutzen oder zu verhindern gilt.

Es kann auch deutlich werden, wie schwerlich es ist, einmal eingeschlagene Pfade sowie daraus entstandene Strukturen zu verändern. Die Grenzen individueller Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten können deutlich werden und es kann klar werden, dass nicht stets alles verändert werden muss (z. B. die lange Zeit vorherrschenden Netzwerke, die auf gegenseitigen Nutzen ausgerichtet waren).

Insgesamt zeigt sich, dass die Thematik viel Potential hat, für Lernende sinnvoll zu sein. Durch die Anknüpfungspunkte des Bedeutungsgehalts der Thematik zur Lebenspraxis der Schüler ist ein wichtiger Teil der narrativen Triftigkeit erfüllt.

**individuellen und gesellschaftlichen Handlungs- und Gestaltungskompetenz**

Hier zeigen sich  
Verbindungen zur:  
**wertorientierten individuellen und gesellschaftsbezogenen Entscheidungs-, Analyse- und Urteilskompetenz**

#### Pluralistisch-pragmatische (sozial-)wissenschaftliche Bildung

Allein die Tatsache, dass ein geschichtliches Thema im Rahmen des Wirtschaftslehreunterrichts eingesetzt, wird zeigt bereits die pluralistische Ausrichtung. Dass die Thematik dabei nicht aus einer an mikro- oder makroökonomischen Theorien abgeleiteten Wirtschaftsgeschichte aufgearbeitet wird, ist noch zusätzlich pluralistisch. Beckert ist eher als Geisteswissenschaftler zu sehen. Die geforderte paradigmatische Vielfalt kann über diesen kulturellen Ansatz erfüllt werden. Beckert stellt heraus, dass Märkte (sowohl Waren- als auch Arbeitsmärkte) nicht aufgrund mechanischer Bewegungen entstehen, sondern häufig ein Produkt politischen Willens und harter Konfliktaustragung sind. Gleichzeitig können der Nutzen und die Folgen von Koordinationsmustern (wie dem Markt, der Arbeitsteilung, der Konkurrenz, der Kooperation, der Netzwerke usw.) herausgestellt werden. Die Potentiale der Thematik zeigen sich hier z. B. in der erstaunlichen Entwicklung, dass über die Produktivitätssteigerung (die mit Koordinationsmustern wie Netzwerken und der

Hier zeigen sich  
Verbindungen zur:  
**sachorientierten sozialwissenschaftlichen Analyse- und Urteilskompetenz**

Arbeitsteilung verbunden war) eine verarbeitende Industrie an einem Standort entstand, der viele Tausend Kilometer von den Anbaugebieten des Grundrohstoffes dieser Industrie entfernt lag. Die Thematik ermöglicht weiterhin, dass nicht *in* Denkschemata gedacht wird, sondern *über* wissenschaftliche Denkschemata. Es kann klar werden, dass diese Denkschemata nicht um ihrer selbst willen bestehen, sondern um einen Sachverhalt zu erklären. Am Beispiel von Theorien kann dieser Punkt deutlich werden: Historiker bedienen sich sozialwissenschaftlicher Theorien, um den Sachverhalt zu erfassen und ihrer Geschichte narrative Triftigkeit zu verleihen. Es lässt sich nun fragen, welche Theorien sich eignen, die Thematik der Baumwollgeschichte zu erklären. Einige mögliche wissenschaftliche Theorien liegen vor. Einen Hinweis liefert Beckert selbst, da er die Überschrift des elften Kapitels *Kreative Zerstörung* nennt. Die ständigen Anpassungen des Kapitalismus im Rahmen der Baumwollgeschichte passen somit gut zu Schumpeters *Kreativer Zerstörung* (bzw. es müsste gesagt werden: Schumpeters Überlegungen passen gut zu den Fakten, die mit der Baumwollgeschichte verbunden sind). Unternehmer realisieren wirtschaftlichen Wandel indem sie Innovationen realisieren. Die Innovation ist einerseits ein schöpferischer Akt, andererseits verdrängen Innovationen bestehende Produkte und Verfahren und wirken zerstörerisch. Es handelt sich um einen Evolutionsprozess.<sup>128</sup> Die Baumwollgeschichte ist voller Unternehmer, die mit Innovationen auf den Markt getreten sind (z. B. Samuel Greg<sup>129</sup>). Dem pluralistischen Gebot der sozioökonomischen Bildung folgend können schon die Überlegungen Schumpeters das neoklassische Primat aufbrechen, da Schumpeters Akteur des Unternehmers sich stark vom Akteur des homo oeconomicus unterscheidet.<sup>130</sup> Noch plu-

Hier zeigen sich  
Verbindungen zur:  
**sachorientierten sozial-  
wissenschaftlichen  
Analyse- und Urteils-  
kompetenz**

<sup>128</sup> Vgl. Schlösser 2008, S. 262

<sup>129</sup> Vgl. Beckert 2014, S. 70

<sup>130</sup> Vgl. Schlösser 2008, S. 262

realistischer kann vorgegangen werden, wenn neben Schumpeter z. B. die Überlegungen Hayeks<sup>131</sup> oder Überlegungen der biologischen Evolutionsökonomie<sup>132</sup> aufgegriffen werden. Sie alle eignen sich, den Sachverhalt der Baumwollgeschichte sozialwissenschaftlich zu erklären.

Die – mit dem Wissen über die Thematik verbundene – Metaebene, die das Denken über Denkschemata ermöglicht, führt auch dazu, dass sich kritisch mit Rollenerwartungen, die von der Wissenschaft an die Subjekte herangetragen werden, auseinandergesetzt werden kann. So kann das Prinzip, dass der Konsument konsumiert und nicht produziert über historische Beispiele (z. B. Heimarbeit) erodiert und als nicht konsistent entlarvt werden.<sup>133</sup> Ähnlich können die sozial-integrativen und identitätsstiftenden Funktionen des Berufs<sup>134</sup> überdacht werden und es kann dargestellt werden, dass der Beruf und damit seine Funktionen einem Wandel unterworfen sind.<sup>135</sup> Es wird vermieden, dass sich bestimmte Verhaltensweisen, die die Wissenschaft in ihren Modellen voraussetzt, reproduzieren.

Bei der Geschichte der Baumwolle als reflexive Metaebene gilt zu bedenken, dass sie selbst auch stets Konstruktion und Bewusstseinszustand bleibt. Inwiefern *King Cotton* auf Basis wissenschaftlicher Ergebnisse, die methodisch regelhafter Forschung entsprungen sind, geschrieben wurde, kann nicht beurteilt werden. Aussagen zur empirischen Triftigkeit können somit nicht gemacht werden. Als Nicht-Historiker kann man nur der

Hier zeigen sich  
Verbindungen zur:  
**wertorientierten individuellen und gesellschaftsbezogenen Entscheidungs-, Analyse- und Urteilskompetenz**

<sup>131</sup> Anmerkung: Auf Hayek geht die Überlegung zurück, dass ein Marktsystem die Aktivität der wirtschaftlichen Akteure nicht nur koordiniert und somit eine dezentrale Informationsverarbeitung erbringt, sondern darüber hinaus Neuerungen generiert und bewertet und so Ordnungen entstehen. (Vgl. Schlösser 2008, S. 263 f.)

<sup>132</sup> Anmerkung: Unter der Bezeichnung Evolutionsökonomik sammeln sich Theorien, die versuchen, das ökonomische Grundproblem neu zu definieren: Nicht Knappheit, sondern das Unwissen der individuellen (beschränkt rationalen) Akteure über die Frage des endogenen Evolutionsprozesses steht im Fokus. Vom Gleichgewichtdenken wird abgerückt und der Wandel mit Hilfe biologischer Theorie (Variation, Mutation, Selektion) erklärt. (u. a. Herrmann-Pillath, 2002, S. 22; Herrmann-Pillath 2011, S. 193-200) Diese Denkschule liefert interessante Erklärungen für z. B. die Differenzen in der regional unterschiedlichen Ressourcenausstattung. Sie führt diese auf die Pfadabhängigkeit zurück, bei der der Wandlungsprozess als irreversibel angesehen wird und versteckte (soziale) Investitionen als Grund gelten, dass manche eingeschlagene Entwicklungen nicht kurzfristig umgestaltet werden können. (Vgl. Gilgen 2008, S. 139 f.)

<sup>133</sup> Vgl. Piorkowsky 2014, S. 226-228

<sup>134</sup> Vgl. Lauer-Ernst 2000, S. 5 f.

<sup>135</sup> Vgl. Arnold / Gonon 2006, S. 73-76

Reputation eines Harvard-Professors vertrauen. Beckert selbst informiert seine Leser, dass sich das Buch auf die umfangreiche Literatur zum Thema Baumwolle stützt und er gibt diese Literatur im Anhang selbstverständlich an.<sup>136</sup> Obwohl es sich um einen Harvard-Professor handelt, gilt aber zu bedenken, dass Beckerts Deutungsangebot der Vergangenheit – wenn auch ein sehr gutes, lehrreiches und wenig zu kritisierendes – doch ein Konstrukt bleibt. Es bleibt von Konstruktivität, Retrospektivität, Temporalität, Selektivität und Partialität geprägt. Bedingungslose und abschließende Wahrheitsansprüche zum Wesen des Kapitalismus dürfen auch aus dieser Geschichte nicht gezogen werden. So würden andere Historiker zwar auch z. B. die Gewalt sehen, doch die Gründe für die Dominanz der westlichen Welt oder für das Entstehen von mächtigen Staaten anders gewichten.<sup>137</sup> Solange Beckerts Stimme aber als eine Stimme im pluralistischen Feld der Wissenschaft gesehen wird, seine Deutungen nicht dogmatisiert und soweit wie möglich die Bedingungen offengelegt werden, die zu seinen Urteilen führten, ist sowohl den Ansprüchen der sozioökonomischen als auch der historischen Bildung Genüge getan. Es lässt sich so die Kontroversität der Wissenschaft auf den Unterricht übertragen. Gleichzeitig kann die Wirkung von Kommunikation – als Methode der Herstellung und Formung gesellschaftlicher Wirklichkeit – beschrieben, beurteilt und im eigenen Handeln berücksichtigt werden. Wird ein sachgerechter Zugang zum Historischen gewählt, kann des Weiteren verhindert werden, dass, wenn schon von so etwas wie *der Wirtschaft* oder *dem Kapitalismus* gesprochen wird, es zu einer dialektischen *Gut oder Böse* Einteilung kommt. Der Zwang und der Anpassungsdruck, die nach Beckert die Geschichte der Baumwolle zu großen Teilen geprägt haben, könnten unreflektierte Ablehnung gegen *die Wirtschaft* erzeugen, ohne dass Klarheit darüber herrscht, was als die Wirtschaft gilt,

Hier zeigen sich  
Verbindungen zur:  
**wertorientierten individuellen und gesellschaftsbezogenen Entscheidungs-, Analyse- und Urteilskompetenz**

Hier zeigen sich  
Verbindungen zur:  
**wertorientierten individuellen und gesellschaftsbezogenen Entscheidungs-, Analyse- und Urteilskompetenz**

<sup>136</sup> Vgl. Beckert 2014, S. 17 und S. 400-514

<sup>137</sup> Vgl. u. a. Ferguson 2013

wie sie entsteht, wie sie gestaltet ist und wie sie verändert werden kann. Eine pauschale Ablehnung des Realitätsbereichs Wirtschaft würde der sozioökonomischen Bildung entgegenstehen.

Die Thematik der Baumwollgeschichte bietet dabei die Möglichkeit aufzuzeigen, dass ein monodisziplinäres Vorgehen nur beschränkte Erklärungspotentiale aufweist und dass viele Fragen nach pragmatischen, (zumindest) multidisziplinären Antworten verlangen. So sollte z. B. der Einfluss von Marketing oder die Entstehung von Rassismus auch psychologisch erklärt werden.

**schaftsbezogenen Entscheidungs-, Analyse- und Urteilskompetenz**

Hier zeigen sich Verbindungen zur: **wertorientierten individuellen und gesellschaftsbezogenen Entscheidungs-, Analyse- und Urteilskompetenz**

#### Problemorientierte-exemplarische Bildung

Dass die Thematik der Baumwollgeschichte eine Vielzahl von Aspekten beinhaltet, die exemplarisch für reale, individuelle und kollektive Problemlagen stehen könnten, wurde bereits dargestellt. Dadurch, dass die Baumwollwelt als Ganzes dargestellt wird, kann zwischen exemplarischer und kontextabhängiger Problemlösung unterschieden werden.

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass das Gesamtwerk seine (normative) Triftigkeit aus einer Problemlage erhält: Diese zeigt sich in den Standpunkten Beckerts. Er macht transparent, dass er unzufrieden ist mit den bisherigen Erklärungen der globalen Ungleichheit und versucht, neue Erklärungsmuster aus einer globalen Perspektive zu geben. Die Geschichte der Baumwolle steht dabei exemplarisch für die Geschichte des Kapitalismus. Das reflexive Potential der Thematik erlaubt dabei, dass auch die Rezipienten ihre Normen und Standpunkte und die Standpunkte Dritter überdenken und so der geforderte Weg der Perspektivenerweiterung eingeschlagen werden kann.

Die globale Ungleichheit kann dabei als der unerwünschte Aus-

gangszustand, als der Kontext verstanden werden, der die Basis für eigene Problemlösungen bildet. Dieses Problem kann nicht nur Betroffenheit und Empathie erzeugen, sondern auch anregen, einen erwünschten Endzustand zu erreichen. Dabei kann klar werden, dass auch die Antworten der Wissenschaft auf Probleme nicht immer als Lösungen zu sehen sind (weder mehr Rationalität, noch mehr Demokratie, noch mehr Rechtsstaatlichkeit usw. scheinen das Problem der Ungleichheit beheben zu können) und es kann klar werden, dass für so komplexe Probleme Antworten stets auf unterschiedlichen systemischen Stufen zu suchen sind (Mikro-, Meso-, Makroebene). Dass sich eigene Problemlösungen eher auf der Mikroebene bewegen werden, ist eine wichtige Erkenntnis, die zu Gestaltungswillen führen kann. Dies kann Veränderungen bei individuellen Entscheidungen (z. B. Konsumverhalten) bewirken. Im Sinne der sozioökonomischen Bildung sind aber auch von den Schülern erarbeitete, hypothetische Problemlösungen auf der Meso- und Makroebene von Relevanz.

Hier zeigen sich  
Verbindungen zur:  
**sachorientierten sozial-  
wissenschaftlichen  
Analyse- und Urteils-  
kompetenz**

Hier zeigen sich  
Verbindungen zur:  
**individuellen und gesell-  
schaftlichen Handlungs-  
und Gestaltungs-  
kompetenz**

#### 4.4 Zweites Zwischenfazit: Analyse auf der konkreten Ebene

Es hat sich gezeigt, dass die Thematik der globalen Baumwollgeschichte eine Vielzahl von sozioökonomischen Bildungspotentialen bietet. An einem einzigen Handelsgut kann anschaulich dargestellt werden, wie der Kapitalismus entstand, wie er sich ausgebreitet und weltweit die Lebens- und Arbeitsverhältnisse seinen Bedingungen unterworfen hat. Nicht nur auf einer prinzipiellen Ebene kann die sozioökonomische Bildung sich, ohne ihren Charakter zu verlieren, dem Historischen sachgerecht nähern. Das Oszillieren zwischen der Thematik, den Ansprüchen an das Historische, den Qualitätskriterien und den sozioökonomischen Kompetenzen hat gezeigt, dass die Geschichte der Baumwolle Teil der sozioökonomischen Bildung sein könnte. Es finden sich Förderungspotentiale für alle Kompetenzen, die hier im Rahmen der sozioökonomischen Bildung vorgeschlagen wurden. Dabei kann von besonderem Interesse sein, dass – obwohl das Buch Beckerts eher eingeschränkt unterrichtstauglich ist – die Thematik, dargestellt in einem System narrativer Aussagen, als eine Art unterrichtliches Oberthema dienen kann. Von dieser Basis aus lassen sich die im sozioökonomischen Curriculum festgehaltenen Inhalte erarbeiten.

## 5 Resümee und Perspektiven

Diese Arbeit hat Möglichkeiten gezeigt, wie sich die sozioökonomische Bildung dem Historischen nähern könnte und hat verdeutlicht, dass mit solch einem Vorgehen viele Bildungspotentiale verbunden sind. Dies trifft auf einer prinzipiellen sowie konkreten Ebene zu.

Die Einsichten, die aus dem Wissen über das Geschichtsbewusstsein gezogen werden können, sind auch für die sozioökonomische Bildung von Wichtigkeit: Menschen haben das Bedürfnis, sich in der Zeit zu orientieren und um ihre Identität im Zeitfluss zu festigen, erzählen sie über die Vergangenheit. Dabei bleiben alle Geschichtsdeutungen stets (mehr oder weniger gute) Konstruktionen. Zwar kann und soll das Geschichtsbewusstsein im Rahmen der sozioökonomischen Bildung nicht das Hauptziel der Bildungsbemühungen sein, doch kann die sozioökonomische Bildung einen Teil zur Orientierung in der Zeit beitragen und sich dieses menschliche Bedürfnis zunutze machen. Dabei könnte es als ein Teil der sozioökonomischen Mündigkeit angesehen werden, dass zwischen narrativen und diskursiven Faktoren und Perspektiven Sinnverknüpfungen hergestellt werden können. Sozioökonomisches Deutungs- und Handlungswissen kann so sach- und schülergerechter erarbeitet werden.

Wird konkret die Geschichte der Baumwolle betrachtet, zeigt sich, dass sie sich nicht nur affektiv, sondern auch thematisch eignet, um exemplarisch viele Inhalte aus der persönlichen sowie aus der politischen Ökonomie aufzuarbeiten. An einer einzigen Thematik lässt sich die gesamte Geschichte des Kapitalismus darstellen und somit die Evolution von Institutionen, Rollenmustern, Denkweisen usw. erklären. Sozioökonomische Kompetenzen lassen sich fördern. Das Buch *King Cotton* ist dabei aufgrund seiner Form zwar weniger unterrichtstauglich aber vieles spricht dafür, dass es sich methodisch gut aufarbeiten lässt.

An der Erzählung der Baumwolle ist interessant, dass, selbst wenn die Kompetenzorientierung oder Bildungsstandards etc. abgelehnt werden, doch kaum die identitätsbildenden Chancen in Abrede gestellt werden können: Wenn eine Erzählung in die Lebenswelt der Rezipienten passt, wenn sie anschlussfähig an die Situationen ist, die die Zuhörer regelmäßig erleben, wenn die Erzählung es zugleich ermöglicht, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und sich am wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt zu orientieren, wenn eine Erzählung also empirisch, normativ und narrativ triftig ist, kann sie eine Bewegung der Identitätssteigerung auslösen.<sup>138</sup> Die Erzählung der Baumwolle erfüllt all diese Punkte. Dabei kreist die Erzählung um Fragen aus dem Bereich des Wirtschafts- und Gesellschaftssystems und es lassen sich Bezüge zum Arbeitssystem finden. Gebiete also, denen die sozioökonomische Bildung besondere Bedeutung im Rahmen der Identitätsbildung zuschreibt.

---

<sup>138</sup> Vgl. Rösen 1982, S. 137-139

Die Bezüge zum Arbeitssystem zeigen sich z. B. in der Auseinandersetzung mit bestimmten Rollen und dem Wandel von Berufsbildern. Es lässt sich an dieser Stelle darüber hinaus fragen, inwiefern sich die gewonnenen Erkenntnisse auch auf die kaufmännisch-berufliche Bildung übertragen lassen. Eignen sich historische Themen und konkret die Geschichte der Baumwolle auch in der kaufmännisch-beruflichen Bildung?

Einiges scheint dafür zu sprechen: Zentrales Leitziel der beruflichen Bildung ist die berufliche Handlungskompetenz. Berufliche Handlungskompetenz meint die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, durchdacht und verantwortlich zu verhalten. Es gilt, Probleme ziel- und wertorientiert durch eigene Ideen, die auf Erfahrungen und erlangtem Wissen basieren, zu lösen. Die berufliche Handlungskompetenz umschließt somit die Komponenten der Fach-, Human- und Sozialkompetenz. Auf der schulisch-institutionellen Ebene ist diese berufliche Kompetenzorientierung seit Ende der 1990iger Jahre in das Lernfeldkonzept der Kultusministerkonferenz eingebettet. Das Lernfeldkonzept ist ein curricularer Ansatz zur Entwicklung von Rahmenlehrplänen der Berufsbildenden Schulen. Die Konstruktion von Lernfeldern erfolgt nicht auf der Grundlage von Inhalten oder Fächern, sondern gemäß Handlungssituationen, die sich – bezogen auf berufliche Aufgabenstellungen – an Geschäfts- und Arbeitsprozessen orientieren.<sup>139</sup> Komprimiert dargestellt bewegt sich das Lernfeldkonzept im Spannungsfeld von Situationsorientierung und Wissenschaftsorientierung. Neben diesen beiden Punkten steht aber noch ein dritter Aspekt: der Anspruch der Subjekte auf Entfaltung ihrer Individualität und Persönlichkeit.<sup>140</sup> Es wird argumentiert, dass die berufliche Bildung aufgrund ihrer kompetenzorientierten und curricularen Vorgaben und den – an Domänen sowie Arbeits- und Geschäftsprozessen ausgerichteten – Situationen die Persönlichkeitsförderung letztlich durch ein Oszillieren zwischen Wissenschafts- und Situationsorientierung gewährleisten kann.<sup>141</sup> Die Relevanz von historischen Themen im Allgemeinen und der Baumwolle im Besonderen zeigt sich in dieser Persönlichkeitsförderung. Die Überlegungen zum Oszillieren zwischen Wissenschafts- und Situationsorientierung und daraus entstehenden Identitätsbildungspotentialen weisen interessante Parallelen zu dem Prozess auf, der mit der Triftigkeit einer Erzählung verbunden ist: Durch den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt, den Lebensweltbezug und die Möglichkeit des Perspektivwechsels kann ebenso eine Bewegung der Identitätssteigerung entstehen, die besonders ausgeprägt sein wird, wenn eine affektiv ansprechende Narration vorliegt. An historischen Erzählungen ist dabei von besonderer Bedeutung, dass von reinen wirtschaftswissenschaftlichen Wissensbeständen abge-

---

<sup>139</sup> Vgl. Bader 2004, S. 14-24

<sup>140</sup> Vgl. Fischer 2013, S. 220 f.

<sup>141</sup> Vgl. Fischer / Seeber 2014, S. 5

rückt werden kann und es möglich wird, kaufmännisch-betriebliche Situationen mehrdimensional und mehrperspektivisch zu beleuchten. Es könnte ein verstehendes, sinngebendes Lernen ermöglicht werden, wenn die Auszubildenden beginnen, sich in einem größeren zeitübergreifenden Kontext zu sehen. So ließe sich auch im Rahmen der beruflichen Bildung anstelle einer kurzzeitig, einseitig orientierten Effizienzrationalität, eine langfristig angelegte nachhaltige Rationalität fördern. Ob dies wirklich möglich ist, muss hier eine offene Frage bleiben. Situationen sind stets konkret und wenn schon nicht abschließend geklärt ist, welche Erklärungspotentiale eigentlich die Wirtschaftswissenschaft für betriebliche Handlungsabläufe bietet, so muss dies auch für die Geschichtswissenschaft gelten.<sup>142</sup> Kann tatsächlich ein Oszillieren zwischen Wissenschaft und Situation erreicht werden, wenn Situationen in historische Kontexte verpackt werden, oder handelt es sich doch eher um ein Oszillieren zwischen Wirtschaftswissenschaft und Geschichtswissenschaft (wenn auch die eine Wissenschaft ermöglicht, zeitgebundene Kontexte zu erkennen und diese anschaulicher präsentieren kann)? Um einen ähnlichen Problembereich drehen sich die Fragen zu den Kompetenzen: Zwar wird auch im Rahmen der beruflichen Bildung eine Diskussion geführt, inwiefern breitangelegte – an Nachhaltigkeitskriterien orientierte – Gestaltungskompetenzen Teil der beruflichen Bildung sein sollen.<sup>143</sup> Doch gehören stets auch spezielle domänenspezifische Kompetenzen, die das systemische Verstehen von Arbeits- und Geschäftsprozessen ermöglichen und ein selbstständiges und selbstverantwortliches Handeln in eben diesen Prozessen ermöglichen, zur beruflichen Bildung.<sup>144</sup> Dass historische Themen im Rahmen der Gestaltungskompetenz sicherlich Potentiale aufweisen, sollte schwerlich zu widerlegen sein. Inwiefern aber Potentiale zur Förderung bestimmter kaufmännischer Kompetenzen (z. B. Firmen-kundenkredite bearbeiten, Jahresabschluss erstellen, Investitionsplanung usw.) bestehen, gilt es noch zu beweisen. Davon unberührt bleibt, dass, wenn im Rahmen kaufmännisch-beruflicher Bildung auf historische Thematiken zurückgegriffen werden soll, die von der Geschichtsdidaktik herausgearbeiteten Ansprüche berücksichtigt werden sollten. So kann ein sach- und schülergerechter Zugang zum Historischen gewährleistet werden.

In Bezug auf die Kompetenzen zeigt sich eine weitere Problematik, die sich sowohl bei dem Einsatz von historischen Narrativen im Rahmen der allgemeinbildenden, als auch bei dem Einsatz im Rahmen der beruflichen Bildung ergibt: Wenn die Ausbildung des Geschichtsbewusstseins und daraus abgeleitet die narrative Kompetenz Ziel der historischen Bildung ist, steht sie dann am Ende von Bildungsprozessen des Geschichtsunterrichts? Wann ist der Zeit-

---

<sup>142</sup> Vgl. ebd., S. 7

<sup>143</sup> Vgl. Fischer 2013, S. 220 f.

<sup>144</sup> Vgl. Winther / Achtenhagen 2010, S. 18

punkt erreicht, dass genug narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht ausgebildet worden ist, um Narrative im Wirtschaftslehreunterricht einzusetzen und inwiefern bedarf es anderer historischer Kompetenzen (z. B. der Interpretations-, Gattungs- oder der geschichtskulturellen Kompetenz)?<sup>145</sup> Dies sind theoretische Fragen, die weitere Betrachtung verlangen und mit der großen Frage verbunden sind, inwiefern Wirtschafts- (beruflich oder allgemeinbildend) und Geschichtsunterricht zusammenarbeiten können oder ob gar an mögliche Integrationsfächer zu denken wäre. Kann ein gesellschaftlich-ökonomisches Bewusstsein im Sinne Hedtkes die mögliche theoretische Basis für solche Integrationsfächer sein?<sup>146</sup> Welche Auswirkungen hätte dies auf die Schulorganisation und die Struktur der Lehrerbildung und wo ist dann der Raum für die Vielzahl von Geschichtsthemen, die keinen Bezug zum Realitätsbereich Wirtschaft haben? Diese theoretischen Fragen sollten aber nicht davon abhalten, die praktischen Bildungspotentiale historischer Erzählungen im Wirtschaftsunterricht zu nutzen.

---

<sup>145</sup> Vgl. Pandel 2013, S. 222

<sup>146</sup> Vgl. Hedtke 2003b

## 6 Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1990):** Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart.
- Arnold, R. / Gonon, P. (2006):** Einführung in die Berufspädagogik. Opladen und Bloomfield Hills.
- Bader, R. (2004):** Handlungsorientierung als didaktisch-methodisches Konzept der Berufsbildung. In: Bader, R. / Müller, M. (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld. S. 61-68.
- Barricelli, M. (2011):** Historisches Erzählen: Was es ist, soll und kann. In: Hartung, O. / Steiniger, I. / Fuchs, T. (Hrsg.): Lernen und Erzählen interdisziplinär. Wiesbaden. S. 61-82.
- Barricelli, M. (2014):** Narrativität. In: Mayer, U. / Pandel, H.-P. / Schneider, G. / Schönmann, B. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 3. Aufl. Schwalbach. S. 149 f.
- Baumgartner, H. M. (1982):** Die Erzählstruktur des historischen Wissens und ihr Verhältnis zu den Formen seiner Vermittlung. Ein Diskussionsvorschlag. In: Quandt, S. / Süßmuth, H. (Hrsg.) Historisches Erzählen. Formen und Funktionen. Göttingen. S. 73-77.
- Beckert, S. (2014):** King Cotton – Eine Geschichte des globalen Kapitalismus. München.
- Bendixen, P. (2006):** Welche Konsequenzen ergeben sich für eine wirtschaftsberufliche Bildung angesichts eines verengten Weltbildes der Ökonomie? In: Fischer, A. (Hrsg.): Ökonomische Bildung – Quo vadis? Bielefeld. S. 120-131.
- Danto, A. C. (1974):** Analytische Philosophie der Geschichte. Frankfurt.
- Dehne, B. (2014):** Subjektorientierung. In: Mayer, U. / Pandel, H.-P. / Schneider, G. / Schönmann, B. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 3. Aufl. Schwalbach. S. 185 f.
- Detjen, J. (2007):** Politische Bildung. München.
- Deutsche Shell Holding GmbH (Hrsg.) 2015:** Shell Jugendstudie 2015. Zusammenfassung. Online (Stand 15.12.2012):  
<http://www.shell.de/aboutshell/our-commitment/shell-youth-study-2015/multimedia-.html>
- Eisenhart, W. (2014):** Historische und politische Bildung. Geschichts- und Politikunterricht als Gegenstand der Bildungspolitik in Bayern und Nordrhein-Westfalen – ein empirischer Bildungsvergleich. Schwalbach.
- Famulla, G.-E. / Fischer, A. / Hedtke, R. / Weber, B. / Zurstrassen, B. (2011):** Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte. Ökonomische Bildung. Heft 12/2011. S. 48-54.
- Famulla, G.-E. (2014):** Sozio-ökonomische Bildung versus ökonomistische Bildung. In: Fischer, A. / Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn. S. 390-410.

**Ferguson, N. (2013):** Der Niedergang des Westens. Wie Institutionen verfallen und Ökonomien sterben. 2. Aufl. Berlin.

**Fischer, A. / Gerdsmeyer, G. (2003):** Induktiver Wirtschaftslehreunterricht. Ein Gespräch in fünf Abschnitten. In: Fischer, A. (Hrsg.): Im Spiegel der Zeit. Frankfurt am Main. S. 173-203.

**Fischer, A. / Hahn, G. (2005):** Mit GEIST unterrichten. Leitlinien der Unterrichtsvorbereitung für Einsteiger, oder: Wie kann man Lernen ermöglichen? Münster.

**Fischer, A. (2013):** Übergänge zwischen ökonomischer und nachhaltiger Rationalität. In: Fischer, A. / Hahn, G. (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten. Baltmannsweiler. S. 203-226.

**Fischer, A. / Seeber, S. (2014):** Moderne kaufmännische Bildung – curriculare Zugänge und empirisch belastbare Kompetenzbestimmung. In: Naeve-Stoß, N. / Seeber, S. / Brand, W. (Hrsg.): Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive des lernenden Subjekts. Online (Stand 04.09.2015):

[http://www.bwpat.de/profil3/fischer\\_seeber\\_profil3.pdf](http://www.bwpat.de/profil3/fischer_seeber_profil3.pdf)

**Fischer, A. / Zurstrassen, B. (2014):** Sozio-ökonomische Bildung: Eine eigene Denkweise der sozialwissenschaftlichen Bildung. In: POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt Politische-ökonomische Bildung. Heft 4/18/2014. S. 14-16.

**Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft (GGW) (Hrsg.), Retzmann, T. / Seeber, G. / Remmele, B. / Jongeloed, H.-C. (Verf.) (2010):** Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen – Bildungsstandards für die Lehrerbildung. Online (Stand 03.09.2015):

<http://www.bildungserver.de/db/mlesen.html?Id=46095>

**Gerdsmeyer, G. (2010):** Narrationen im beruflichen Unterricht – ein Bericht aus dem Jahr 2025. In: Fischer, A. / Ehrke, M. / Hahn, G. / Mertineit, K.-D. (Hrsg.): Schule – Zukunft voraus Was wäre wenn...?. Baltmannsweiler, S. 61- 74.

**Gilgen, D. (2008):** Geschichte und Evolution. In: Hedtke, R. / Weber, B. (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach. S. 139 f.

**Haarmann, M. P. (2014):** Sozioökonomische Bildung – ökonomische Bildung unter der Zielperspektive der gesellschaftlichen Mündigkeit. In: Fischer, A. / Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn. S. 206-222.

**Hedtke, R. (2003a):** Die Kontroversität in der Wirtschaftsdidaktik. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik. Heft 51/2002. S. 173-186. Online (Stand 19.09.2015):

<http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/kontroversitaet.pdf>

**Hedtke, R. (2003b):** Historisch-politische Bildung – ein Exempel für das überholte Selbstverständnis der Fachdidaktiken. Online (Stand 28.10.2015):

[http://alt.sowi-online.de/reader/historisch-politisch/hedtke\\_bildung.htm](http://alt.sowi-online.de/reader/historisch-politisch/hedtke_bildung.htm)

**Hedtke, R. (2006):** Sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung. In: Fischer, A. (Hrsg.): Ökonomische Bildung – Quo vadis? Bielefeld. S. 95-119.

**Hedtke, R. (2008a):** Multiperspektivität. In: Hedtke, R. / Weber, B. (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach. S. 238-239.

**Hedtke, R. (2008b):** Sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung.  
Online (Stand 13.10.2015):  
[http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/hedtke\\_sozialwissoekon-bildung.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/hedtke_sozialwissoekon-bildung.pdf)

**Hedtke, R. (2012):** Warum sozio-ökonomische Bildung Teil des Kanons sein sollte. In: Erd-siek-Rave, U. / John-Ohnesorg, M.: Bildungskanon heute. Berlin. S. 86-91. Online (Stand 11.09.2015):  
[http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/Hedtke\\_Kanon\\_sozio-oekonomische-Bildung\\_2012.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/Hedtke_Kanon_sozio-oekonomische-Bildung_2012.pdf)

**Hedtke, R. (2014a):** Was ist sozio-ökonomische Bildung? In: Fischer, A. / Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn. S. 81-125.

**Hedtke, R. (2014b):** Ökonomischer Imperialismus in der Schule? Wirtschaft in der sozial-wissenschaftlichen Domäne. In: POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt Politische-ökonomische Bildung. Heft 4/18/2014. S. 11-13.

**Hellmich, S. M. (2014):** Was ist Sozioökonomie? – Eine Annäherung. In: Fischer, A. / Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn. S. 32-62.

**Herrmann-Pillath (2002):** Grundriß der Evolutionsökonomik. München.

**Herrmann-Pillath (2011):** Evolutionsökonomik. In: Otto, K.-S. / Speck, T. (Hrsg.): Darwin meets Business – Evolutionäre und bionische Lösungen für die Wirtschaft. Wiesbaden. S. 193-200.

**Jeismann, K.-E. (1990):** „Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie des Geschichtsunter-richts. In: Niemetz, G. (Hrsg.): Moderne Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart. S. 44-78.

**Jeismann, K.-E. (2000):** Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Jacobmeyer, W. / Schönemann, B. (Hrsg.). Paderborn, München, Wien, Zürich.

**Kahsnitz, D. (1999):** Sozioökonomische Bildung – Ein Kernelement der Allgemeinbildung. Online (Stand 12.09.2015):  
[http://alt.sowi-online.de/reader/oekonomie/kahs\\_soiz.htm](http://alt.sowi-online.de/reader/oekonomie/kahs_soiz.htm)

**Klakfi, W. (1996):** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemein-bildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Aufl. Weinheim.

**Körber, A. (2004):** Der Abgrund im Bindestrich? Überlegungen zum Verhältnis von histori-schem und politischem Lernen. Online (Stand 28.10.2015):  
[http://alt.sowi-online.de/reader/historisch-politisch/koerber\\_bindestrich.htm](http://alt.sowi-online.de/reader/historisch-politisch/koerber_bindestrich.htm)

**Kutscha, G. (2014):** Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips – Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In: Fischer, A. / Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn. S. 63-80.

**Langmeyer, A. / Winklhofer, U. 2014:** Taschengeld und Gelderziehung – Eine Expertise zum Thema Kinder und ihr Umgang mit Geld mit aktualisierten Empfehlungen zum Taschengeld. Online (Stand: 14.12.2015):  
[http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/dasdji/news/2014/DJI\\_Expertise\\_Taschengeld.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/news/2014/DJI_Expertise_Taschengeld.pdf)

**Lauer-Ernst, U. (2000):** Das Berufskonzept - zukunftsfähig - auch für Jugendliche mit schlechten Startchancen. Online (Stand 11.08.2011):  
[http://bibb/dokumente/pdf/pr\\_pr-material\\_2002\\_benachteiligte\\_laurernst\\_badboll.pdf](http://bibb/dokumente/pdf/pr_pr-material_2002_benachteiligte_laurernst_badboll.pdf)

**Loebbert, M. (2003):** Storymanagement. Der narrative Ansatz für Management und Beratung. Stuttgart.

**Lutter, A. (2012):** Globalisierung. In: Auch das Berufliche ist politisch. Themen und Materialien der Bundeszentralen für politische Bildung / bpd. Bonn.

**May, H. (2011):** Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte. Ökonomische Bildung. Heft 12/2011. S. 3-9.

**Messmer, R. (2011):** Ordnung der Alltagserfahrung – Neue Ansätze zum Theorie- Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung. Wiesbaden.

**Pandel, H.-J. (2002):** Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie. In: Demantowsky, M. / Schönemann, B. (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. Bochum. S. 39-55.

**Pandel, H.-J. (2013):** Geschichtsdidaktik – Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach.

**Pandel, H.-J. (2014):** Geschichtsbewusstsein. In: Mayer, U. / Pandel, H.-P. / Schneider, G. / Schönemann, B. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 3. Aufl. Schwalbach. S. 80 f.

**Pinker, S. (2011):** Gewalt. Frankfurt am Main.

**Piorkowsky, M.-B. (2014):** Produktive Konsumenten sind basale Akteure in der realen Ökonomie. Argumente für einen Paradigmenwechsel in der ökonomischen und sozioökonomischen Analyse und Bildung. In: Fischer, A. / Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn. S. 223-242.

**Rohlfes, J. (1986):** Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen.

**Rüsen, J. (1982):** Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In: Quandt, S. / Süßmuth, H. (Hrsg.) Historisches Erzählen. Formen und Funktionen. Göttingen. S. 129-170.

**Schlösser, H.-J. (2008):** Ökonomie und Evolution. In: May, H. (Hrsg.): Handbuch zur ökonomischen Bildung. 8. Aufl. München. S. 259-268.

**Seeber, G. (2006):** Der sozioökonomische Ansatz in der Fachdidaktik am Beispiel der Ökologischen Ökonomie. In: Fischer, A. (Hrsg.): Ökonomische Bildung – Quo vadis? Bielefeld. S. 28-44.

**Sitte, C. (2008):** Geographie/Geschichte/Wirtschaft. In: Hedtke, R. / Weber, B. (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach. S. 133-135.

**Spoerer, M. / Streb, J. (2013):** Neue deutsche Wirtschaftsgeschichte des 20. Jahrhunderts. München.

**Weber, B. (2008):** Problemorientierung. In: Hedtke, R. / Weber, B. (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach. S. 265-266.

**Weber, B. (2014a):** Grundzüge einer Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung. In: Fischer, A. / Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn. S. 128-154.

**Weber, B. (2014b):** Ökonomische Bildung – angemessen integriert? In: POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt Politische-ökonomische Bildung. Heft 4/18/2014. S. 6-10.

**Winther, E. / Achtenhagen, F. (2010):** Berufsfachliche Kompetenz: Messinstrumente und empirische Befunde zur Mehrdimensionalität beruflicher Handlungskompetenz. Online (Stand: 06.06.2015):  
<http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6155>

**Zöllner, H. (2008):** Subjektorientierung. In: Hedtke, R. / Weber, B. (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach. S. 303.