



Nicole Mattern
Uta Schaffers
(Hrsg.)

Ökonomisches Wissen und ökonomische Bildung im Literaturunterricht





Ökonomisches Wissen und ökonomische Bildung im Literaturunterricht

Herausgegeben von
Nicole Mattern und Uta Schaffers



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlagbild: © diez-artwork – adobe-stock

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-2033-8

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,
D-73666 Baltmannsweiler
www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2020
Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

Nicole Mattern und Uta Schaffers

| | |
|--|---|
| Ökonomisches Wissen und ökonomische Bildung im Literaturunterricht? Eine kritische Annäherung | 1 |
|--|---|

Oliver Fohrmann

| | |
|---|----|
| Die human(istisch)e Einbettung ökonomischen Wissens | 24 |
|---|----|

Stefan Born

| | |
|--|----|
| Ein Platz im Fach? Überlegungen zur ökonomischen Bildung im Literaturunterricht | 36 |
|--|----|

Anna-Katharina Gisbertz und Rebecca Richter

| | |
|---|----|
| Vom Geldfluss. Ökonomisches Wissen als Hydrologie | 49 |
|---|----|

Julia von Dall'Armi

| | |
|--|----|
| „Erzähl mir vom Dow Jones!“ – Die Vermittlung von Wirtschaftswissen in zeitgenössischer Kinder- und Jugendliteratur | 62 |
|--|----|

Anna Braun

| | |
|--|----|
| „Zeit ist (wie) Geld. Darum spare!“ Diskurse über Zeit, Geld und soziale Werte in Michael Endes <i>Momo</i> | 75 |
|--|----|

Andreas Seidler

| | |
|---|----|
| Bertolt Brechts <i>Dreigroschenroman</i> . (K)ein Klassiker in der Schule | 91 |
|---|----|

Ines Heiser

| | |
|--|-----|
| „Sie können ja dem einzigen Gaste das nicht alles aufrechnen, das schlägt's beim besten Willen nicht heraus!“ Ökonomische Fragen in der schulischen Rezeption von Gottfried Kellers <i>Kleider machen Leute</i> | 102 |
|--|-----|

Carolin Führer

| | |
|---|-----|
| Prekäre Kindheit und Jugend. Soziale Frage(n) in kulturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Per- spektive | 114 |
|---|-----|

Sabine Zelger

Reize und Leere in globalen Wirtschaftskontexten.

Perspektiven einer produktionsorientierten Erzähldidaktik 128

Jens F. Heiderich

„Die Ökonomie zivilisiert uns.“

Polyphone Diskurse des Ökonomischen in Alexander Eisenachs *Der kalte*

Hauch des Geldes. Ein Finanzwestern 147

Markus Raith

Game of Greece und *Der Superknall*:

Zur Darstellung von Wirtschaftskrisen im Sachcomic.

Medienästhetische und didaktische Überlegungen 168

Dieter Merlin

Erklär mir mal ... *short selling*.

Finanzökonomisches Vokabular im transmedialen Kontext 182

Zu den Beiträgerinnen und Beiträgern 194

Nicole Mattern / Uta Schaffers

Ökonomisches Wissen und ökonomische Bildung im Literaturunterricht?

Eine kritische Annäherung

I. (Bildungs-)Politische und mediale Diskurse

Im Zuge immer komplexer werdender ökonomischer Zusammenhänge erklärte die Kultusministerkonferenz im Jahr 2001 'ökonomische Bildung' und im Jahr 2013 'Verbraucherbildung' zu einem wesentlichen Bestandteil des Bildungsauftrags allgemeinbildender Schulen.¹ Während z. B. in Rheinland-Pfalz für die Grundschule empfohlen wird, Thematiken wie Geld, Arbeit und Produktion im Sach- oder Mathematikunterricht anzusprechen,² sollen in der Sekundarstufe I Bereiche wie Berufs- und Arbeitslehre, Geldanlagen und Versicherungen, Konsum, soziale Ungleichheit, Tarifparteien und Wirtschaftspolitik vertieft behandelt werden, um den SchulabgängerInnen die Partizipation an privat und gesellschaftlich relevanten wirtschaftlichen Themen zu ermöglichen.³ Für die Sekundarstufe II wird die Behandlung von Wirtschaftsordnungen und Globalisierung vorgeschlagen.⁴ Dabei wird von der Kultusministerkonferenz seit 2008 zudem zu einer Integration wirtschaftlicher Grundkenntnisse in andere Fächer aufgefordert.⁵ Als Anfang 2015 auch der damalige Bundeswirtschaftsminister Sigmar Gabriel für die Etablierung eines eigenständigen Schulfaches Wirtschaft eintrat, geschah dies mitten in einer durch einen Schülertweet angestoßenen Debatte (die sog. 'Naina-Debatte'). Der Tweet von Naina forderte vor allem praktisches Handlungswissen bzw. prozedurales Wissen und praktische Handlungskompetenzen ein und stellte dies in Opposition zu einer Form schulischer literarischer Bildung, der, mehr oder weniger implizit, Alltags-

¹ Vgl. Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001 i. d. F. vom 27.06.2008. Auf: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2001/2001_10_19-Wirtschaftliche-Bildung-allg-Schulen.pdf, zuletzt abgerufen am 29.12.2018 sowie: Verbraucherbildung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013. Auf: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2013/2013_09_12-Verbraucherbildung.pdf, zuletzt abgerufen am 29.12.2018.

² Vgl. Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen, S. 8.

³ Vgl. ebd., S. 8–9.

⁴ Vgl. ebd., S. 9.

⁵ Vgl. ebd., S. 7–8. In Rheinland-Pfalz z. B. wird neben einer Anbindung an Sozialkunde, Geschichte und Erdkunde vor allem eine Implementierung in Naturwissenschaften, Mathematik und Musik vorgeschlagen, wobei betont wird, dass sich prinzipiell alle Fächer eignen. Das besondere Potenzial des Faches Deutsch wird jedoch nicht wahrgenommen bzw. betont, vgl. dazu die Richtlinie Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen des rheinland-pfälzischen Ministeriums für Bildung aus dem Jahr 2012, S. 20–21. Auf: https://oekonomische.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/oekonomische.bildung-rp.de/Lehrpläne_Richtlinien/OEkonominische_Bildung_Richtlinie_17.11.2017.pdf, zuletzt abgerufen am 29.12.2018.

relevanz aberkannt wurde:⁶ „Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann 'ne Gedichtsanalyse [sic!] schreiben. In 4 Sprachen.“⁷

Dass hier Wissen darüber gefordert wird, wie das Steuersystem aus volkswirtschaftlicher bzw. fiskalpolitischer und -theoretischer Perspektive funktioniert, kann ebenso angezweifelt werden, wie dass Wissen darüber vermisst wird, wie Versicherungen betriebswirtschaftlich aufgebaut sind. Vielmehr wird bemängelt, dass man nach dem Schulabschluss eben nicht weiß, welche Versicherungen man am besten abschließen soll, wie man Miete zahlt, wie hoch die Steuern sind, die man u. U. zu zahlen hat und wie sie möglicherweise wieder zurückerstattet werden. Gefordert wird genau genommen eine Art Rezept- oder Anleitungswissen, das konkrete Handlungsorientierung im Alltag bietet – das jedoch die Strukturen, die diese Handlungen evozieren, nicht thematisiert und auch nicht kritisch hinterfragt. Der Tweet wurde dennoch nicht nur in überregionalen Tageszeitungen mal kritisch, mal begrüßend diskutiert, sondern er wurde auch im Kontext bildungspolitischer Forderungen nach einem eigenen Schulfach Wirtschaft aufgegriffen: Während u. a. Nordrhein-Westfalens Schulministerin Sylvia Löhrmann für eine stärkere Integration wirtschaftlicher Aspekte in andere Fächer und somit für fächerübergreifenden, integrierenden Wirtschaftsunterricht eintrat, sprachen sich WirtschaftswissenschaftlerInnen für ein eigenständiges Schulfach aus. Mögliche Inhalte wurden auf beiden Seiten weniger diskutiert. Auch meldeten sich die implizit kritisierten DeutschlerInnen bzw. GermanistInnen merklich weniger als WirtschaftslehrerInnen bzw. WirtschaftswissenschaftlerInnen zu Wort.⁸ Die damalige Bildungsministerin Johanna Wanka sprach sich in einem um Ausgleich bemühten Gestus dann einerseits für

⁶ Dem Tweet folgte kurze Zeit später ein Artikel in ZEIT Online, in dem Naina ausführte, dass es ihr gar nicht darum ging, Unterrichtsfächer in Konkurrenz zueinander zu stellen, sondern darum, dass es zusätzlich, auf freiwilliger Basis, Möglichkeiten geben sollte, sich in der Schule bzw. auf einem Gymnasium über lebenspraktische Dinge, die oftmals mit wirtschaftlichem Handeln einhergehen, zu informieren. Vgl. Naina K.: Uff. Und was machen wir jetzt? Auf: *Die Zeit online*, dort datiert am 16.01.2015, <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2015-01/twitter-nainabla-schule-dis-kussion/komplettansicht>, zuletzt abgerufen am 29.12.2018.

⁷ Frank Nestler: Wie ein Tweet eine Bildungsdebatte auslösen konnte. Auf: *Frankfurter Allgemeine*, dort datiert am 16.01.2015, <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/netzwirtschaft/naina-debatte-wie-ein-tweet-eine-bildungsdebatte-ausloesen-konnte-13372015.html>, zuletzt abgerufen am 29.12.2018.

⁸ Das 'Schweigen' der GermanistInnen bzw. die mangelnde Präsenz im öffentlichen Diskurs, die bereits vielfach beklagt und beinahe genauso oft als einer der vielzähligen 'Krisen der Germanistik' bezeichnet wurde, resultiert u. a. aus den innerfachlichen Diskussionen um die Relevanz der Germanistik, wie sie z. B. neuerdings auch unter *#relevanteLiteraturwissenschaft* geführt werden. Es wird dabei – durchaus in neoliberaler Manier – „nach der gesellschaftlichen und alltagspraktischen Relevanz von Literatur“ gefragt und versucht, die Funktion oder auch den Nutzen der Germanistik im öffentlichen Diskurs herauszustellen (Was ist relevante Literaturwissenschaft? Startseite der Homepage: <https://relevantelitwiss.wordpress.com>, dort datiert am 20.02.2019; vgl. auch: Heinz Drügh, Susanne Komfort-Hein u. Albrecht Koschorke: Krise der Germanistik? Wir Todgeweihten grüßen euch! Auf: *Faz.net*, dort datiert am 09.02.2017, https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/krise-der-germanistik-antwort-von-heinz-druegh-susanne-komfort-hein-und-alb-recht-koschorke-14868192-p3.html?printPageArticle=true#pageIndex_2; zuletzt abgerufen am 25.11.2019).

stärkere Alltagstauglichkeit von Unterricht aus, betonte andererseits aber auch, dass es dennoch wichtig bleibe, „Gedichte zu lernen und zu interpretieren“.⁹

II. Konkurrenzverhältnisse? Ökonomische und literarische Bildung

An der von den verschiedenen beteiligten AkteurInnen geführten Debatte lassen sich einige inhaltliche Facetten sowie grundlegende Strukturmerkmale des aktuellen Bildungsdiskurses ablesen, die nicht zuletzt dem ökonomischen Diskurs entlehnt sind. So kommt es in diesen Debatten immer wieder zur Aufstellung von Kosten-Nutzen-Rechnungen, wodurch ein – ökonomisches – Konkurrenzverhältnis im Feld der Bildung etabliert oder besser: fortgeführt wird. Verhandelt wird etwa der ‘Wert’ oder die ‘Wertlosigkeit’ der Literatur für unsere Kultur und Gesellschaft sowie das Individuum. Zudem kommt es zu Aufrechnungen, die eine schulische ‘Ressourcenverschwendung’ für Schöngestiges ‘auf Kosten’ einer alltagstauglichen Aus- und Heranbildung ökonomisch versierter BürgerInnen befürchtet. Auf der anderen Seite werden Stimmen laut, die der Sorge vor der ‘feindlichen Übernahme’ der Bildungsinstitutionen und v. a. des Schöngestigen durch ‘neoliberales’ Denken Ausdruck verleihen und in der Vermittlung von ‘ökonomischen Inhalten’ eine Indoktrination, die Etablierung marktwirtschaftlicher, nutzenmaximierender Strukturen, eine weitreichende „Merkantilisierung des Wissens“¹⁰ und eine Erziehung der SchülerInnen zu *homines oeconomici*¹¹ befürchten.¹² An diesen Debatten wäre von wissenschaftlicher Seite u. a. die Mystifizierung des Literarischen sowie der damit verbundene Literaturbegriff zu hinterfragen, aber auch die Dämonisierung des Ökonomischen und der dabei implizierte Ökonomiebegriff. Darüber hinaus wären auch die damit verbundenen Traditionen und diskursiven Strategien zu prüfen sowie die zugrundeliegenden Bildungs- resp. Ausbildungskonzepte, die

⁹ Lena Greiner: Zitat des Tages „Es bleibt wichtig, Gedichte zu lernen“. Auf: *Spiegel online*, dort datiert am 14.01.2015, <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/wanka-ueber-naina-schuelerin-tweet-ge-dichtsanalyse-oder-alltagswissen-a-1012981.html>, zuletzt abgerufen am 29.12.2018.

¹⁰ Jean-François Lyotard: *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Hg. v. Peter Engelmann. Übers. v. Otto Pfersmann. Wien: Passagen Verlag 2012, S. 32.

¹¹ Vgl. dazu Leonard Schattschneider: *Homines Oeconomici. Wissen und Erkenntnis in Ökonomik und Ökonomie*. Weimar: Metropolis 2013.

¹² Vgl. auch Alexander Preisinger, der etwas polemisch schreibt: „Wenn schon das bildungsbürgerliche Milieu nicht mehr existiert, lassen sich doch gegen die Ökonomisierung die Fahnen des klassischen Humanismus schwingen.“ (Alexander Preisinger: „Zwischen Rechnungswesen und Ideologiekritik“ In: *Der Deutschunterricht*. 6 (2014), S. 80–83, hier: S. 80). Diese Diskursspur findet sich auch in der deutschdidaktischen Diskussion. Insbesondere die bildungspolitischen Konsequenzen im Gefolge der ersten PISA-Studie, die Standardisierungen des Lernens und Lehrens, wurde schon sehr früh als ‘Ökonomisierung’ von Bildung wahrgenommen. VertreterInnen der „Gegenstandsorientierung“ innerhalb der Deutschdidaktik modellierten dagegen die „ästhetische Bildung als anti-ökonomische[s] Prinzip“. Björn Rothstein u. Gerhard Rupp: „Kontroverse 3. Kontroverse Orientierung an den Standards der empirischen Sozial-/ Bildungswissenschaften vs. an den Gegenständen der hermeneutischen Geisteswissenschaften?“. In: *Der Deutschunterricht*. 2 (2017), S. 34–45, hier: S. 38.

(bildungs-)politischen Implikationen und vor allem auch die Interessen und Möglichkeiten der beteiligten AkteurInnen.

Wie auch immer man sich nun aber in diesen Debatten positioniert, der Einfluss des Ökonomischen auf das Individuum und die Gesellschaft ist nicht zu leugnen. Unser Leben wird von ökonomischen Strukturen, Konzepten, Gesetzen, Denkmustern und Abläufen bestimmt, die mitunter viel weniger in unserer Hand liegen als die Überweisung der Miete und die von uns im Alltag zumeist auch deutlich weniger bewusst aktualisiert werden: marktwirtschaftliche und 'neoliberale' (Ordnungs-)Strukturen, wie die aus ihnen resultierenden 'Märkte', die sich als „polykontexturale Systeme“¹³ aus der Umwelt des Wirtschaftssystems stetig weiter oder auch neu entwickeln, prägen nicht nur unsere Arbeitsbedingungen und -einstellungen, sondern auch unser Konsum- und Freizeitverhalten und zum Teil sogar unsere Beziehungen.¹⁴ Damit gehen Identitätsbildungen anhand konsumierbarer bzw. konsumierbar gemachter Waren einher.¹⁵ Die Internalisierung marktwirtschaftlicher Strukturen hat auch insofern Auswirkungen auf die Einzelnen, als dass „Defizite und ökonomische Schwierigkeiten psychologisiert und individualisiert [werden]. Das Scheitern wird Privatsache und zum ständig drohenden Schamanlass“.¹⁶ Es scheint, als bedinge die Internalisierung marktwirtschaftlicher Strukturen, dass keine kritische Distanznahme zu gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen eingenommen wird oder werden kann. So wäre es, anstatt etwa nach konkretem Handlungswissen in Bezug auf etwaige Versicherungsabschlüsse zu fragen, ja auch möglich – und nötig – danach zu fragen, warum in unserer Gesellschaft welche Versicherungen zum Abschluss bereitstehen, warum sie notwendig sind oder eben nicht und welche (selbst-)disziplinierenden Strukturen die affirmative oder wenigstens hinnehmende Haltung befördern.

Lässt sich nun aber aus der ökonomischen Bedingtheit des Menschen der Schluss ziehen, 'dem Ökonomischen' – oder darüber hinaus gehend – der Vermittlung ökonomischen Wissens und ökonomischer Bildung nun ausgerechnet auch noch im Literaturunterricht einen Platz einzuräumen? Dieses 'ausgerechnet auch noch' ruft noch einmal das oben angeführte, scheinbar problematische, jedenfalls wohl nicht selbstverständliche Verhältnis zwischen Literatur und Ökonomie auf.

¹³ Niklas Luhmann: Der Markt als innere Umwelt des Wirtschaftssystems. In: Ders.: *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996, S. 91–130, hier: S. 96.

¹⁴ Vgl. auch die Ausführungen von Walter Otto Ötsch, in denen es u. a. darum geht, zu zeigen, wie sich der Markt als Denkform durchsetzen konnte und welche Folgen und Gefahren daraus erwachsen (Walter Otto Ötsch: *Mythos Markt. Mythos Neoklassik. Das Elend des Marktfundamentalismus*. Weimar (Lahn): Metropolis 2018 und auch Walter Otto Ötsch, Stefan Püringer u. Katrin Hirte: *Netzwerke des Marktes. Ordoliberalismus als Politische Ökonomie*. Wiesbaden: Springer 2018).

¹⁵ Vgl. Sabine Zelger: „Denn jetzt ist das ganze Leben schön“. Politik, Markt und der Literaturunterricht. In: Dies. u. Stefan Krammer (Hg.): *Literatur und Politik im Unterricht*. Schwalbach, Ts.: Wochenschau 2015 (Wiener Beiträge zur politischen Bildung; Bd. 4), S. 177–196, hier: S. 181.

¹⁶ Zelger: „Denn jetzt ist das ganze Leben schön“, S. 178. Vgl. auch Alain Ehrenberg: *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2008 und A. Preisinger, der auf die Resonanz einer solchen Verlagerung gesellschaftlicher Konflikte ins Individuum im Feld der Gegenwartsliteratur verweist (vgl. Preisinger: „Zwischen Rechnungswesen und Ideologiekritik“, S. 82).

III. Konkurrenzverhältnisse? Ökonomie und Literatur¹⁷

Eine Prüfung des Verhältnisses zwischen Literatur und Ökonomie und der innertextuellen Interferenzen dieser Bereiche, die von der eingangs angezeigten und in bildungspolitischen Diskussionen vorausgesetzten Dichotomie absieht, wird in der literatur- und kulturwissenschaftlichen Forschung schon seit geraumer Zeit und unter den unterschiedlichsten Vorzeichen vorgenommen. Von grundlegender Bedeutung ist dabei zunächst der Forschungsbereich *Literatur und Wissen*, wie er u. a. in Anschluss an Michel Foucault von Joseph Vogl geprägt und später in dem 2013 erschienenen interdisziplinären Handbuch gleichen Titels abgesteckt wird¹⁸ und zu dem auch der Forschungsbereich Literatur und Ökonomie bzw. literarische Ökonomik¹⁹ gerechnet wird.

Wurden wirtschaftliche Aspekte in literaturwissenschaftlichen Analysen bis in die 1970er Jahre nur motiv- bzw. sozialgeschichtlich und vor allem unter marxistischen Vorzeichen betrachtet, so lässt sich seitdem, ausgehend vom angelsächsischen Raum, ein Perspektivwechsel hin zu poetologischen und trans- bzw. interdisziplinären Betrachtungsweisen feststellen. Marc Shell analysiert 1978 den systematischen und semiotischen Zusammenhang von Geld und Sprache²⁰ und kann der seit den 1990er Jahren im angelsächsischen Raum aufkommenden Theorieschule des New Economic Criticism zugeordnet werden. Diese folgt der Tradition des New Historicism und einer kritischen Ökonomie, wie sie die Wirtschaftswissenschaftlerin Deirdre McCloskey vertritt,²¹ und will einerseits ökonomische Diskurse in der Literatur und andererseits literarische Mittel – z. B. literarische Tropen, Figuren, Strukturen – in den Sachtexten der sich sonst als empirisch verstehenden Wirtschaftswissenschaft aufspüren.²² Der semiotische Charakter des Geldes wird u. a. von Jochen Hörisch betont, wenn er unter Zuhilfenahme systemtheoretischer und poststrukturalistischer Zugriffe konstatiert, dass Geld das christliche Abendmahl als ontosemiologisches Leitmedium abgelöst hat, was sich darin offenbart, dass seine Nutzung nur

¹⁷ Im vorliegenden Band finden sich Beiträge, die sich mit den Interferenzen zwischen Film und Ökonomie sowie der Vermittlung ökonomischen Wissens und ökonomischer Bildung im Film befassen und dies entsprechend reflektieren. Die Spezifität und Komplexität des filmischen multimodalen Erzählens sowie des (gesellschaftlichen, ästhetischen und epistemischen) Reflexionspotenzials des Mediums Film kann im Kontext der einleitenden Ausführungen des Bandes nicht angemessen berücksichtigt werden. Aus diesem Grund werden sich die folgenden Reflexionen auf den Bereich der Literatur beschränken.

¹⁸ Vgl. Roland Borgards et al. (Hg.): *Literatur und Wissen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 2013. Vgl. auch Lutz Danneberg u. Carlos Spoerhase: Wissen in Literatur als Herausforderung einer Pragmatik von Wissenszuschreibungen. Sechs Problemfelder, sechs Fragen und zwölf Thesen. In: Tilmann Köppe (Hg.): *Literatur und Wissen. Theoretisch-methodische Zugänge*. Berlin u. New York: de Gruyter 2011, S. 29–77.

¹⁹ Iuditha Balint: Einleitung I. Was ist literarische Ökonomik? Wesensbestimmung und Entwicklung einer Methode. In: Dies. u. Sebastian Zilles (Hg.): *Literarische Ökonomik*. Paderborn: Fink 2014, S. 9–16.

²⁰ Vgl. Marc Shell: *The Economy of Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press 1978.

²¹ Vgl. Deirdre (Donald) McCloskey: „The Rhetoric of Economics“. In: *Journal of Economic Literature*. 2 (1983), S. 481–517.

²² Vgl. Martha Woodmansee u. Marc Osteen (Hg.): *The New Economic Criticism. Studies at the Intersection of Literature and Economics*. London u. New York: Routledge 1999.

um den Preis großer Selbstschädigung vermieden werden kann.²³ Ebenfalls haben sich in neuerer Zeit anthropologisch orientierte Forschungszeige etabliert, die danach fragen, wie literarische Texte zum Diskurs und zum Wissen über wirtschaftende Menschen (bzw. Figuren) beitragen.²⁴ Darüber hinaus ist nicht zuletzt auch der außertextuelle Literaturbetrieb – hier verstanden als Produktion, Distribution und Konsumtion von Literatur – Teil des ökonomischen Systems und keineswegs unabhängig von diesem zu betrachten. So spielen für die AutorInnen, für Verlage, Groß- und Einzelhandelsunternehmen, aber auch für die RezipientInnen finanzielle Aspekte eine entscheidende Rolle, was durch Buchmessen und Literaturpreise auch institutionalisiert wird. Hier zeigt sich bereits, dass sowohl auf innertextuelle Konstruktionen abzielende Lesarten und Interpretationen als auch Analysen der ökonomischen Bedingtheit von Literatur im Fokus eines fächerübergreifenden Literaturunterrichts stehen und sowohl zu einer ökonomischen als auch literarischen Wissensvermittlung und Bildung beitragen können.

IV. Konzeptionen von Wissen und Bildung

Wissen

Seit etwa der Mitte des 20. Jahrhunderts wird Wissen in der Wirtschaftswissenschaft in einem robusten Sinne verstanden und vermittelt,²⁵ wie es u. a. im Hinblick auf die Funktionen und den Status von Geld deutlich wird: Geld wird lediglich als Tausch-, Rechen- und Wertaufbewahrungsmittel aufgefasst.²⁶ In literaturwissenschaftlichen Kontexten wird Wissen hingegen meist idiosynkratisch betrachtet.²⁷ In dieser Perspektive wird dann etwa analysiert, aus welchen Elementen Wissen besteht und welche Genese Wissen durchlaufen hat. Auch stehen die Machtstrukturen, die zu seiner Ausdifferenzierung und Fixierung geführt haben, und die Machtstrukturen, die aus ihm resultieren können, im Fokus; hier fragt man also eher nach den verarbeiteten oder verschwiegenen Diskursen über Geld und nach den Gründen, die zu ihrer Verarbeitung oder Nicht-Verarbeitung geführt haben. In Texten nach dem Ersten Weltkrieg finden sich z. B. Diskurse über Geld, die die damals gängige nationalökonomische Ansicht offenbaren, kritisieren oder affirmativ bestätigen, dass 'Fremde' den

²³ Vgl. Jochen Hörisch: *Kopf oder Zahl. Die Poesie des Geldes*. Berlin: Suhrkamp 1996 (es 1998).

²⁴ Vgl. Manuel Bauer: *Ökonomische Menschen. Literarische Wirtschaftsanthropologie des 19. Jahrhunderts*. Göttingen: VR Unipress 2016 sowie: Stephan Moebius u. Markus Schroer (Hg.): *Diven, Hacker, Spekulanten. Sozialfiguren der Gegenwart*. Berlin: Suhrkamp 2010 (es 2573).

²⁵ Vgl. Joseph Vogl: „Robuste und idiosynkratische Theorie“. In: *KulturPoetik*. 7 (2007), S. 249–258. Robustes und idiosynkratisches Vorgehen wird hier jeweils als Methode der Wissensermittlung und -vermittlung verstanden.

²⁶ Für weitere Beispiele vgl. Kilian Frei u. Robert K. von Weizsäcker: *Ökonomische Aspekte des Wissens*, dort datiert November 2012, online abrufbar unter: <http://www.vwl.wi.tum.de/fileadmin/w00bpu/www/publikationen/frei-weizsaecker-oekonomische-aspekte-des-wissens.pdf>, zuletzt abgerufen am 29.12.2018.

²⁷ Vgl. Vogl: „Robuste und idiosynkratische Theorie“, S. 258.

Wertverfall des Geldes bedingen und mit denen zudem weitere Geldfunktionen wie Distinktion und Macht diskutiert werden.

Wir schlagen vor, für eine kritische Annäherung an die Frage nach ökonomischem Wissen und ökonomischer Bildung im Literaturunterricht an Schulen von einem Wissensbegriff im Sinne der Wissenspoetologie auszugehen,²⁸ der sich dadurch auszeichnet, dass Wissen und Wissensobjekte nicht als gegeben oder ‘wahr’ hingenommen, sondern als Ergebnis verschiedener, diachron wandelbarer Diskurse verstanden werden.²⁹ Mittel und Medien der Wissensvermittlung und -produktion können dabei einerseits die in Texten explizit aufgegriffenen und in die Konstruktion der Fiktion eingebetteten Diskurse, andererseits verwendete Stilmittel wie Metaphern und Symbole oder auch literarische Motive sein, die implizit oder explizit Rückschlüsse auf Diskurse erlauben. Literarische Texte können demnach Wissen vermitteln, sie können aber auch – nicht zuletzt durch sprachlich-formale Gestaltung und aufgrund von selbstreferentiellen Strukturen – einen subversiven Gegendiskurs bilden, in dem der Machtmechanismus der Wissenschaft – der ‘Wille zur Wahrheit’ – nicht greift. Durch den Möglichkeitsraum, den Literatur bereitstellt, kann dann auch das als nicht wahrheits- und wissensfähig Deklarierte geäußert und erprobt werden. Demnach ist Literatur ein Diskurs unter vielen, durch den die Produktion und diskursive Verhandlung von Wissen aus und über verschiedene(n) Disziplinen (Ökonomie, Biologie, Philosophie, Recht, Medizin usw.) möglich ist.

Ökonomisches Wissen und ökonomische Wissensformationen in Literatur können dabei in unterschiedlichen Formen auftreten, u. a. als domänenspezifisches Wissen sowie als Reflexionswissen. *Domänenspezifisches Wissen*, hier verstanden als öko-

²⁸ Vgl. Joseph Vogl: Poetologie des Wissens. In: Harun Maye u. Leander Scholz (Hg.): *Einführung in die Kulturwissenschaft*. Paderborn: Fink 2011, S. 49–71, hier: S. 51. Mit der Poetologie des Wissens wird diskursanalytisch nach „der Konfiguration eines Wissens, das weder in den Disziplinen und Wissenschaften aufgehoben ist, noch bloß lebensweltlichen Charakter besitzt“ gefragt (Joseph Vogl: *Kalkül und Leidenschaft. Poetik des ökonomischen Menschen*. Zürich: Diaphanes 2002, S. 15). Die daraus resultierende ‘Grenzüberschreitung’ führt zu einer Aufhebung einzelwissenschaftlicher und literarischer Eigenlogiken, die durch „weiterführende [...] Problemstellungen“ (Ralf Klausnitzer: *Literatur und Wissen. Zugänge – Modelle – Analysen*. Berlin u. New York: de Gruyter 2008, S. 154) ersetzt werden. Da Literatur nicht nur „Teil einer Wissensordnung“ (Vogl: *Kalkül und Leidenschaft*, S. 15), sondern zugleich auch Form, Gegenstand, Funktionselement und Produkt von Wissen ist (ebd., S. 15–16), liegt ein Schwerpunkt wissenspoetologischen Vorgehens in der Beachtung der „poetologischen Dimension“ des Wissens (vgl. Vogl: *Poetologie des Wissens*, S. 54). Es rücken so auch Verfertigungs- und Äußerungsformen wie z. B. Genres, Gattungen, Konzepte, und andere (mediale) Ordnungsgestalten in den Blick, deren Existenz selbst das Ergebnis von Diskursen und ihren Machtverhältnissen ist und diese prägt (vgl. Vogl: *Kalkül und Leidenschaft*, S. 14–15 sowie Vogl: *Poetologie des Wissens*, S. 69).

²⁹ Wissen wird mit Michel Foucault als dynamische, diskursive Formation verstanden, mit der ein Perspektivwechsel „von den Objekten des Wissens zu den Diskursen, die dieses Wissen erst erzeugen“ (Klausnitzer: *Literatur und Wissen*, S. 152), einhergeht. Diskurse sind in diesem Sinne nicht „als Gesamtheit von Zeichen“ zu verstehen, sondern als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen (vgl. Michel Foucault: *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1981, S. 74). Wissen kann ohne diskursive Praktiken, die wiederum durch Wissen bestimmt werden können, nicht existieren (vgl. ebd., S. 260–261). Das aus den Diskursen resultierende Wissen formiert sich durch Machtpraktiken wie Ausschließungs- und Kontrollmechanismen (vgl. Michel Foucault: *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch 1993, S. 16–17).

nomisches Wissen, lässt sich in prozedurales und deklaratives Wissen unterscheiden.³⁰ Während das *prozedurale* Wissen (knowing how/‘Wie-Wissen’) methodisches Wissen bzw. Handlungskompetenz meint,³¹ das sich auf Prozesse bezieht, die in speziellen Alltags- oder Fachbereichen ausgeführt werden (z. B. das Wissen über Giralgeldschöpfungsprozesse), wird mit *deklarativem* Wissen (knowing what/‘Was-Wissen’) u. a. ‘faktisches’ Wissen bezeichnet,³² das im Bereich des Ökonomischen in der Regel als robustes Wissen gilt (etwa das Wissen über die Hauptrefinanzierungsgeschäfte und den Leitzins der EZB).

Unter *Reflexionswissen* wiederum soll hier das Wissen gefasst werden, das sich durch Beobachtung und Reflexion ergibt und durch das ökonomisches, domänenspezifisches Wissen kritisch bewertet und hinterfragt werden kann.³³ Reflexionswissen kann über idiosynkratisches Vorgehen, wie z. B. die Herausarbeitung von Diskursen und deren Rahmenbedingungen evoziert werden. Es führt zu einer kritischen Distanznahme und zielt auf das Verstehen von Zusammenhängen, auf das Vermeiden von Vorurteilen bzw. von unkritisch aufgenommenem Wissen und auf die Überprüfung von Überzeugungen ab.³⁴ Domänenspezifisches Wissen und Reflexionswissen können dabei als zwei Seiten einer Medaille verstanden werden, die sich ergänzen und gegenseitig bereichern.

Das besondere Potenzial der Literatur liegt nun darin, Reflexionswissen anzustoßen und partiell die Genese von Wissen samt seines Transgressionspotenzials aufzuzeigen. Dieses könnte im Literaturunterricht im Sinne des foucaultschen Archäologiebegriffs ‘ausgegraben’ und etwa in einem fächerübergreifenden oder zumindest ‘fächeraufweichenden’ Unterricht im Sinne eines vernetzten Lernens thematisiert werden. Während also das Fach Ökonomie vor allem domänenspezifisches Wissen bereitstellt, kann Literatur und Literaturunterricht Reflexionswissen generieren, ohne den Eigenwert der Literatur aus den Augen zu verlieren, da das Medium, das jeweilige Genre (bzw. die Gattung) sowie die spezifische sprachliche und formale

³⁰ Domänenspezifisches Wissen meint „das Wissen über einen bestimmten abgrenzbaren Teil der Realität“ (Roland Arbinger: *Psychologie des Problemlösens. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1997, S. 17–18) bzw. das Wissen eines Faches; prozedurales und deklaratives Wissen sind „eng miteinander vernetzt“ (Thomas Hellmuth: „Je vous fais une lettre ...“). Subjekttheoretische Grundlagen einer politischen Literaturdidaktik. In: Zelger u. Krammer (Hg.): *Literatur und Politik im Unterricht*, S. 67–92, hier: S. 71). Die Abgrenzung von Domänen ist prinzipiell schwierig, im Folgenden soll sich jedoch insbesondere auf die ‘Domäne Ökonomie’ bzw. die Wirtschaftswissenschaften bezogen werden.

³¹ Vgl. Hellmuth: „Je vous fais une lettre ...“, S. 71. Vgl. dazu auch Wolf-Andreas Liebert: *Wissenstransformationen: Handlungssemantische Analysen von Wissenschafts- und Vermittlungstexten*. Berlin u. New York: de Gruyter 2002, S. 35–38.

³² Auch: „das gesamte sprachliche, begriffliche und faktische Wissen“ (Arbinger: *Psychologie des Problemlösens*, S. 18).

³³ Vgl. Daniel Barben: Reflexionswissen. In: Dagmar Simon et al. (Hg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 210–223, hier: S. 211.

³⁴ Durch Reflexionswissen werden demnach sowohl kognitive als auch epistemische Bereiche im Sinne der ‘kognitiven Güter’ tangiert; vgl. Oliver R. Scholz: Fiktionen, Wissen und andere kognitive Güter. In: Tobias Klauk u. Tilmann Köppe (Hg.): *Fiktionalität. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin u. Boston: de Gruyter 2014, S. 209–234, hier: S. 212.

Verfasstheit des Ausgesagten zu einer literaturspezifischen Formation von Wissen beiträgt, die abhängig von eben dieser Verfertigungsform und deren Eigenheiten ist. So kann sowohl domänenspezifisches Wissen und Reflexionswissen über Ökonomie als auch über Literatur evoziert werden, wenn thematisiert wird, warum in Literatur etwas auf eine bestimmte Art und Weise aufgegriffen oder eben nicht aufgegriffen wird und welche Besonderheiten der Literatur dazu beitragen, dass Diskurse subversiv unterlaufen und Gegendiskurse oder potenzielle Realitäten aufgezeigt oder affirmativ bestätigt werden können. Eine über den literarischen Text zu generierende Reflexionsfähigkeit über ökonomisches Wissen kann mithin grundlegend zu einer ökonomischen Bildung beitragen.

Bildung

Während Wissen nicht per se internalisiert werden und zu einer ‘Veränderung’ des Subjekts führen muss, kann dann von Bildung gesprochen werden, wenn sich durch Aneignung von Wissen und Reflexion „das Subjekt von seiner bestehenden Sicht der Dinge und seinem bestehenden Verhältnis zu sich selbst losreißen kann“.³⁵ Dies kann z. B. dann der Fall sein, wenn der Zusammenhang von domänenspezifischem Wissen und Macht und somit die Genealogie von Wissen kontinuierlich reflektiert werden kann.

Bildung meint somit immer eine Formung des Menschen „durch die Vermittlung von inneren Anlagen und äußeren Einflüssen“³⁶ und in diesem Sinne einen *Bildungsprozess* und ein *Bildungsergebnis* – letzteres jedoch als Aspiration, da Bildung als ein stetiges Werden gedacht wird: Der Mensch wird zur Person (Persönlichkeit), er gelangt in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt „zu einer bestimmten strukturell-existentiellen Verfassung seines Wertens, Wollens, Wissens und Fühlens“.³⁷ Der spezifische Entwurf der Person/Persönlichkeit im Kontext eines Bildungsprozesses ist divergent und historisch gebunden. So zeigt etwa Alois Hahn, dass das Konzept der Bildung des Bürgers (als Bürger) im 18. Jahrhundert als „ein letzter Versuch [gewertet werden kann], angesichts differenzierter werdender kognitiver und organisatorischer Strukturen eine Integration auf der Ebene der Persönlichkeit zu stiften“.³⁸

(Post-)Moderne Entwürfe von Bildungskonzepten betonen, entgegen eines solchen, als eine Art Heilung entworfenen Prozesses, vor allem die *Ausbildung* der Fähigkeiten und Möglichkeiten des/der Einzelnen, die Spannungen, Störungen und

³⁵ Achim Volkers: *Wissen und Bildung bei Foucault: Aufklärung zwischen Wissenschaft und ethisch-ästhetischen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: Springer VS 2008, S. 104.

³⁶ Lemma: Bildung. In: Karl-Heinz Hillmann: *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Alfred Kröner 2007, S. 101.

³⁷ Ebd.

³⁸ Alois Hahn: Bürgerliche Kultur als menschliche Bildung. In: Hans-Edwin Friedrich, Fotis Jannidis u. Marianne Willems (Hg.): *Bürgerlichkeit im 18. Jahrhundert*. Tübingen: Max Niemeyer 2006, S. 15–31, hier: S. 21. Vgl. auch: „Bildung als Identitätsgenerator des perfektiblen Bürgers“ in einem „nicht mehr zum Kosmos sich fühlenden Makrobereich der Gesamtkultur“ (ebd.).

Irritationen zwischen Individuellem und Allgemeinem, aber auch innerhalb des Subjekts selbst auszuhalten und produktiv zu machen. Angestrebt wird die gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit des Individuums durch Mündigkeit und Kompetenz bei gleichzeitiger kritischer Unabhängigkeit durch skeptische Distanz und Distanzierungsfähigkeit und mithin die Möglichkeit, „sich bestimmten Anforderungssituationen zu entziehen und Widerstand zu leisten“.³⁹ Insofern ist Bildung nicht zu trennen von Lernen, Wissen und Verstehen, so schreibt auch Peter Bieri: „Stets geht es um zweierlei: zu *wissen*, was der Fall ist, und zu *verstehen*, warum es der Fall ist. [...] Bildung ist [...] ein doppeltes Lernen: Man lernt die Welt kennen, und man lernt das Lernen kennen“.⁴⁰ Innerhalb der gegenwärtigen Bildungswissenschaft gibt es dann auch Stimmen, die sich mit anti-ökonomistischem Impetus gegen die „Ökonomie des Lernens“ stellen, die als Resultat aktueller „neurowissenschaftliche[r] Bildungs- und Lernvorstellungen“ aufgefasst wird. Bildung, so wird hier betont, stehe „für das nicht-effiziente Verhalten zur Welt, das im Zögern mehr ist als die leistungsorientierte Selbstoptimierung, die den Weg zum kritisch Reflexiven nicht findet.“⁴¹

David Foster Wallace betont insbesondere den Aspekt der Entscheidungsfreiheit im Denken als Effekt spezifisch geisteswissenschaftlicher Bildung, dies jedoch ausdrücklich ohne den emphatisch-moralischen Impetus, der so viele Bildungsentwürfe (so auch den von Peter Bieri)⁴² prägt:⁴³

But I'm going to posit to you that [...] the really significant education in thinking that we're supposed to get in a place like this isn't really about the capacity to think, but rather about the

³⁹ Ulf Abraham u. Matthias Kepser: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt 2009, S. 59. Nach Peter Bieri muss die moderne gebildete Persönlichkeit die Kontingenz ihres In-der-Welt-Seins erkennen und anerkennen und ein „möglichst breites und tiefes Verständnis der vielen Möglichkeiten [haben], ein menschliches Leben zu leben“. (Peter Bieri: *Wie wäre es, gebildet zu sein?* http://www.forum-allgemeinbildung.ch/files/Wie_waere_es_gebildet_zu_sein.pdf, zuletzt abgerufen am 22.12.2018, S. 6. Auch in: Rolf Göppel et al. (Hg.): *Bildung ist mehr. Impulse über PISA hinaus*. Heidelberg: Matthes Verlag 2008, S. 13–21) Bieri konkretisiert Bildung als Weltorientierung, Aufklärung, historisches Bewusstsein, Artikuliertheit, Selbstbestimmung und Selbsterkenntnis, als moralische Sensibilität und poetische Erfahrung (vgl. Bieri: *Wie wäre es, gebildet zu sein?*).

⁴⁰ Ebd., S. 1 [Herv. i. Orig.].

⁴¹ Dörpinghaus, Andreas: „Mein Gehirn lernt, aber nicht ich. Eine kritische Auseinandersetzung mit neurobiologischen Thesen zur Bildung des Menschen.“ In: *Forschung & Lehre*. 7 (2019), S. 622–625, hier: S. 622.

⁴² So betont etwa die *poetische Erfahrung* in Bieris Konzept zweierlei: Zum einen den Unterschied zwischen Ausbildung (nutzenorientiert) und Bildung (zweckfrei, aber durchaus nicht ohne Nutzen), zum anderen wird die ästhetische Erfahrung (hier modelliert als Glückserfahrung) mit der Bildung aufs Engste verknüpft – bis hin zur emphatischen Abgrenzung des „Bildungsbürgers“ vom „Gebildeten“, der zum Kämpfer für das Gute und Schöne wird: „... denn es geht um *alles*: um Orientierung, Aufklärung und Selbsterkenntnis, um Phantasie, Selbstbestimmung und innere Freiheit, um moralische Sensibilität, Kunst und Glück“ (Bieri: *Wie wäre es, gebildet zu sein?*, S. 11 [Herv. i. Orig.]).

⁴³ „Again, please don't think that I'm giving you moral advice, or that I'm saying you are supposed to think this way, or that anyone expects you to just automatically do it, because it's hard, it takes will and mental effort, and if you're like me, some days you won't be able to do it, or else you just flat-out don't want to.“ (David Foster Wallace: *Das hier ist Wasser/This is Water*. Zweisprachige Ausgabe. Köln: Kiepenheuer und Witsch 2018, S. 55).

choice of what to think about [...] If you've really learned how to think, how to pay attention, then you will know you have other options."⁴⁴

Fast schon unhinterfragt gehört ästhetische (Kunst-)Erfahrung zu diesem Projekt der Bildung als Vervollkommnung des Menschen, und literarische Texte gelten „als bevorzugtes Medium“ der Bildung.⁴⁵

Auch in den Wirtschaftswissenschaften gibt es nun Stimmen, die ökonomisches Wissen und ökonomische Bildung in diesem Sinne modellieren und die nicht zuletzt die Wissensinhalte sowie die Vermittlung ökonomischen Wissens an Bildungsinstitutionen kritisch hinterfragen. Silja Graupe etwa konstatiert, dass die heutige ökonomische Standardlehre in Schulen und Universitäten auf vereinfachten Denkmodellen und neoklassischen Stereotypen aufbaut,⁴⁶ bei denen reale Ereignisse wie auch Reflexionen über die genutzten mathematischen Theorien außen vor bleiben.⁴⁷ Eine Modellierung spezifisch ökonomischer Wissensvermittlung und ökonomischer Bildung kann sich mithin nicht im Aufgreifen geltender domänenspezifischer Wissensbestände erschöpfen. Gefordert wäre vielmehr eine ökonomische Bildung, die Reflexionswissen über ökonomische 'Gesetze' und 'Gegenstände' fördert und die „ökonomische Mündigkeit“⁴⁸ anstrebt.

Ökonomische Bildung soll demnach im Folgenden als Prozess und Ergebnis einer Aneignung von und Auseinandersetzung mit domänenspezifischem Wissen sowie Reflexionswissen über ökonomische Zusammenhänge, Gesetzmäßigkeiten und Wissensbestände betrachtet werden, die es dem Subjekt ermöglicht, in kritische Distanz zu seiner und der gesellschaftlichen Einbettung in ökonomische Zusammenhänge zu treten. Literatur kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten, wie im Folgenden kurz anhand des ökonomischen Konzepts des 'Gleichgewichts' exemplifiziert werden soll.

⁴⁴ Ebd., S. 41; 56–57

⁴⁵ Nikolaus Wegmann: Lemma: Bildung, literarische. In: Ansgar Nünning (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 1998, S. 49. Die Idee einer 'Bildung' des Menschen durch Literatur im Sinne moralisch, sozial und gesellschaftlich erwünschter Effekte ist alt, aber nicht erwiesen. Es ist auch nicht erwiesen, ob und welche Relevanz Literatur heute für ein Individuum, eine Gemeinschaft/Gesellschaft und auch in der Schule überhaupt noch hat (vgl. Klaus-Michael Bogdal: Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien. In: Ders. u. Hermann Korte (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv 2012, S. 9–30, hier: S. 21). Auch Sabine Zelger fragt „[w]ozu also noch Literatur, wenn Sinnstiftung obsolet und Ästhetik ubiquitär geworden sind?“ (Zelger: „Denn jetzt ist das ganze Leben schön“, S. 182). Vgl. dazu auch den Band von Andrea Bartl u. Marta Famula (Hg.): *Vom Eigenwert der Literatur. Reflexionen zu Funktion und Relevanz literarischer Texte*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2017, in dem die AutorInnen (und die BeiträgerInnen) postulieren, dass es eine geteilte Überzeugung davon gibt, „dass Literatur etwas 'leisten' kann, das keine andere Äußerungsform in dieser Potenz je bereitstellen kann.“ (Andreas Bartl u. Marta Famula: *Vom Eigenwert der Literatur. Reflexionen zu Funktion und Relevanz literarischer Texte*. Zur Einführung in diesen Band. In: Dies.: *Vom Eigenwert der Literatur*, S. 11–21, hier: S. 11).

⁴⁶ Vgl. Silja Graupe: Ökonomische Bildung zwischen Marktgläubigkeit und Mündigkeit. In: *Universitas*. 844 (2016), S. 52–65, hier: S. 58–59.

⁴⁷ Ebd., S. 59–60.

⁴⁸ Ebd., S. 54. Zur Kritik der ökonomischen Bildung vgl. auch Zelger: „Denn jetzt ist das ganze Leben schön“.

V. Domänenspezifisches Wissen und Reflexionswissen in Wilhelm Hauffs Märchen *Das kalte Herz*

Zum domänenspezifischen Wissen gehört in der Ökonomie u. a. Wissen über zum Gleichgewicht tendierende Märkte und über Wirtschaftskreisläufe. Ein Markt, der gar als das „Symbol der Marktwirtschaft“⁴⁹ verstanden und der auf unterschiedliche Arten organisiert werden kann (Wochenmarkt, Finanzmarkt, eBay), ist laut Peter Bofingers Einführungsbuch in die Volkswirtschaftslehre „dadurch gekennzeichnet, dass er die Anbieter und *Nachfrager* eines bestimmten Gutes“⁵⁰ und somit Geld- und Güterzirkulationen zusammenführt und für ein Gleichgewicht sorgt. Dadurch wird die Bildung von optimalen, objektiven und somit vor allem gleichgewichtigen Preisen ermöglicht.

Die Konzepte des Gleichgewichts und des Kreislaufs bzw. der Zirkulation sind dabei historisch betrachtet grundlegend für die (neoklassische) Wirtschaftstheorie, sie prägen aber ebenso Wissensformationen anderer Disziplinen. So sind Gleichgewichts- und Kreislaufkonzepte u. a. auch grundlegend für die Naturwissenschaft und Medizin seit dem 17. Jahrhundert, so z. B. für den Blutkreislauf. Zudem werden Kreislauf- und Gleichgewichtskonzepte in literarischen Texten diskursiv aufgegriffen, in denen Funktionen des Marktes reflektiert und deren Potenziale und Grenzen vorgeführt und ausgelotet werden. Bevor nun die literarische Be- und Verarbeitung des Gleichgewichts- und Kreislaufkonzeptes in Wilhelm Hauffs *Das kalte Herz* analysiert werden soll, folgt noch ein kurzer Blick auf die ökonomischen und medizinischen Diskurse um den Kreislauf in historischer Perspektive, da dies für eine Aufdeckung der Wissensbestände und des Bildungspotenzials des Märchens unerlässlich scheint:

Erstmals wurde der Blutkreislauf im Jahr 1628 umfassend von William Harvey beschrieben.⁵¹ Der Mediziner Harvey stellte, in Abgrenzung zu früheren Arbeiten, in denen die Leber als wichtigstes Organ und das Herz als von Gott beseelt verstanden wurde,⁵² dar, wie vom Herzen aus, das von ihm als „Urquell des Lebens“,⁵³ als „Sonne der ‘kleinen’ Welt“⁵⁴ und als „Pumpe“⁵⁵ beschrieben wird, Blut durch den

⁴⁹ Peter Bofinger: *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre. Eine Einführung in die Wissenschaft von Märkten*. 3. Auflage, München et al.: Pearsons Studium 2011, S. 14.

⁵⁰ Ebd. [Herv. i. Orig.].

⁵¹ Vgl. William Harvey: *Exercitatio Anatomica de Motu Cordis et Sanguinis in Animalibus*. Bvs, Guilielmi Harvei Angli, Medici Regii & Professoris Anatomiae in Collegio Medicorum Londinensi. Frankfurt a. M.: Fitzer 1628. Vgl. zum Kreislaufmodell William Harveys und dessen Auswirkungen auf die Politik auch Joseph Vogl: *Kreisläufe*. In: Anja Lauper (Hg.): *Transfusionen. Blutbilder und Biopolitik in der Neuzeit*. Zürich u. Berlin: diaphanes 2005, S. 99–117. Vgl. auch Andreas Böhm: *Ökonomisches Wissen in Wilhelm Hauffs zyklischer Rahmenerzählung ‘Das Wirtshaus im Spessart’*. In: *Zeitschrift für Germanistik* (2006), S. 504–512.

⁵² Vgl. Ole Martin Høystadt: *Kulturgeschichte des Herzens. Von der Antike bis zur Gegenwart*. Köln et al.: Böhlau 2006, S. 167.

⁵³ William Harvey: *Die Bewegung des Herzens und des Blutes 1628*. Übers. u. erl. v. R. Ritter von Töply. Leipzig: J. A. Barth 1910, S. 55.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Ebd.

Körper transportiert wird.⁵⁶ Neben dem Blut werden aber auch die Lebensgeister durch die Zirkulation des Blutes – und somit aufgrund der Tätigkeit des Herzens – durch den Körper bewegt.⁵⁷ Harveys damals bahnbrechende, ‘mechanische’ Theorie wurde vielfach übersetzt und in verschiedenen Ländern rezipiert, so wahrscheinlich auch durch den französischen Arzt, Ökonom und Begründer der Physiokratie François Quesnay, der im Jahr 1758 das sog. *Tableau économique* erfand, mit dem erstmals Wirtschaftsprozesse in einem – wenn auch statischen und geschlossenen – Kreislaufmodell, das sich neben Harveys Kreislauftheorie auch am Aufbau einer Kugeluhr orientiert,⁵⁸ in einem Idealzustand dargestellt und erklärt wurden. Das Herz bzw. die Pumpe der Wirtschaft ist nach Quesnay der produktive Sektor, die Landwirtschaft.⁵⁹ Die *classe propriétaire* wiederum, bestehend aus Adel und Klerus, stellt den Boden für die Landwirtschaft zur Verfügung. Die *classe stérile*, die aus Händlern und Handwerkern zusammengesetzt ist, lebt davon, dass Produkte an Adel, Klerus und Bauern verkauft werden, so dass durch Tausch bzw. Kauf und Verkauf und somit durch den Güterkreislauf ein volkswirtschaftliches Gleichgewicht erreicht werden kann. Die mechanische Metapher des Gleichgewichts durchzieht, spätestens ab dem 19. Jahrhundert, die (neoklassische) Wirtschaftstheorie, in der sich nicht nur Volkswirtschaften, sondern vor allem auch Märkte im Gleichgewicht befinden sollen. Der Begriff ‘Gleichgewicht’ wiederum wird seit dem 19. Jahrhundert nicht nur für eine physikalische Eigenschaft, das Verhältnis zweier Kräfte zueinander oder den Zustand eines Körpers, sondern auch im übertragenen Sinne „*im bereich des geistigen, seelischen und sittlichen lebens*“ für ein „*richtige[s], notwendige[s] und angemessene[s] maszverhältnis[]*“⁶⁰ verwendet.⁶¹

Zirkulationen, Gleichgewichtszustände und ein angemessenes Maß spielen auch in literarischen Texten des 19. Jahrhunderts eine wichtige Rolle, so z. B. in Wilhelm Hauffs Märchen *Das kalte Herz*, in dem Ungleichgewichtszustände auf verschiedenen Ebenen konstruiert werden. Das Herz ist dort nicht nur ein literarisches Symbol,

⁵⁶ Vgl. Roland Borgards: Blutkreislauf und Nervenbahnen. Zum physiologischen Zusammenhang von Zirkulation und Kommunikation im 18. Jahrhundert. In: Harald Schmidt u. Markus Sandl (Hg.): *Gedächtnis und Zirkulation der Diskurs des Kreislaufs im 18. und frühen 19. Jahrhundert*. Göttingen: V&R 2002, S. 25–38, hier: S. 25–26.

⁵⁷ Vgl. Borgards: Blutkreislauf und Nervenbahnen, S. 25.

⁵⁸ Vgl. Heinz Rieter: Zur Rezeption der physiokratischen Kreislaufanalogie in der Wirtschaftswissenschaft. In: Harald Scherf (Hg.): *Studien zur Entwicklung der ökonomischen Theorie*. Bd. III, Berlin: Duncker & Humblot 1983, S. 55–99; vgl. auch Heinz Rieter: Quesnays *Tableau Economique* als Uhren-Analogie. In: Harald Scherf (Hg.): *Studien zur Entwicklung der ökonomischen Theorie*. Bd. IX, Berlin: Duncker & Humblot 1990, S. 57–94.

⁵⁹ François Quesnay: *Tableau économique*. Hg., eingel. u. übers. v. Marguerite Kuczynski. Faks.-Dr. nach der 3. Ausgabe 1759. Berlin: Akademie 1965.

⁶⁰ Jacob Grimm u. Wilhelm Grimm: *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm*. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig: 1854–1961. Quellenverzeichnis Leipzig 1971, online abrufbar unter: <https://www.dwds.de/wb/dwb/gleichgewicht>; zuletzt abgerufen am 28.12.2018.

⁶¹ Vgl. Richard Bronk: *The Romantic Economist. Imagination in Economics*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press 2009, S. 5.

das etwa für Kraft, Leben, Energie, Schöpferkraft oder Liebe steht,⁶² sondern es verweist zudem auch auf Diskurse der Nationalökonomie zu Beginn des 19. Jahrhunderts.

Der Text, der zur kanonisierten Schullektüre gehört, erschien zweigeteilt 1827 im *Märchenalmanach auf das Jahr 1828* und ist eingebettet in die Rahmenerzählung *Das Wirtshaus im Spessart*, wodurch das Märchen im Text als Literatur markiert wird. Der Köhler Peter Munk möchte durch übernatürliche Kräfte schnell reich werden. Dafür ruft er im Wald einen ‘guten’ Geist, das Glasmännlein, an, das ihm drei Wünsche gewährt, von denen er allerdings die ersten beiden nicht klug einzusetzen vermag. Neben dem Wunsch, im Wirtshaus immer doppelt so viel Geld wie der reiche Ezechiel in der Tasche zu finden und besser als der Tanzkönig tanzen zu können, äußert er den Wunsch, der Besitzer einer großen Glashütte zu werden. Da sich das Glasmännlein über diese beiden Wünsche ärgert, verwehrt es ihm vorerst den dritten. Da Munk weder der Glasbläserei mächtig ist noch der Spielsucht entsagen kann, gerät er bald, wie Ezechiel, in finanzielle Schwierigkeiten und bemüht dieses Mal im Wald nicht das Glasmännlein, sondern den Holländer-Michel, der mit dem Teufel im Bunde steht. Der Holländer-Michel erfüllt Munk seine Wünsche, fordert dafür aber sein Herz ein, das er durch ein steinernes Herz ersetzt. Munk gelangt nun durch Exportgeschäfte zu großem Reichtum, verliert aber die Freude am Leben und kann keine Liebe und kein Mitleid mehr finden, wird selbst zum Wucherer, erschlägt seine Frau und verstößt seine Mutter. Das Glasmännlein zwingt ihn, sich zu bessern und verrät ihm einen Trick, mit welchem er sein Herz zurückerhalten kann, was Munk auch gelingt. Anschließend wird seine Frau vom Glasmännlein wieder zum Leben erweckt. Munk arbeitet erneut als Köhler und wird, durch Arbeit und Fleiß, zu einem angesehenen und wohlhabenden Mann.

Was als biederes Ende oder gar biedermeierliche Idylle interpretiert werden könnte, lässt sich auch anders lesen.⁶³ Insgesamt werden drei Arten zu wirtschaften und damit sozial aufzusteigen einander gegenübergestellt. Peter Munk empfindet zu Beginn des Textes ein Ungleichgewicht. Er ist mit seinem Stand und dem der Köhler insgesamt unzufrieden und empfindet sich und sein Dasein als defizitär. Er sieht aber ironischerweise keine Möglichkeit des sozialen Aufstiegs außer der, das Glasmännlein oder den Holländer-Michel um Hilfe zu bitten. Zuerst bittet er das Glasmännlein märchentypisch um drei Wünsche, mit denen er seine empfundenen sozialen Defizite ausgleichen möchte. Die Ironisierung der Gattung Märchen wird offenbar, wenn das Wünschen ad absurdum geführt wird. Da Munk nämlich in seinen ersten beiden Wünschen nicht das ‘richtige’ Maß findet und die Magie lediglich unklug zu nutzen weiß, verwehrt ihm das Glasmännlein den dritten und diszipliniert Munk das erste Mal.

⁶² Almut-Barbara Renger: Herz. In: Günter Butzer u. Joachim Jacob (Hg.): *Metzler Lexikon literarischer Symbole*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 2012, S. 180–181, hier: S. 180.

⁶³ Vgl. dazu auch Stefan Neuhaus: *Das Spiel mit dem Leser. Wilhelm Hauff: Werk und Wirkung*. Göttingen: V&R 2002, S. 134–135.

Der von Munk gewünschte soziale Gleichgewichtszustand geht mit einem statischen ökonomischen Ungleichgewichtszustand einher, nämlich immer doppelt so viel Geld wie der beste Spieler im Wirtshaus zu besitzen; ein Zustand, der ebenfalls ad absurdum geführt wird. Ist das Maß, nach dem sich die Höhe von Munks Geld richtet, Ezechiels Geld, so verliert Munk zwangsläufig alles, wenn Ezechiel alles verliert. Das Streben nach 'Mehr', das extrinsisch motiviert ist, wird als hohl und Reichtum, der nicht auf Wirtschaften beruht, wird als nicht haltbar ausgewiesen. Zudem lässt sich Munk nicht zuletzt auch deshalb als ökonomisch unmündig charakterisieren, da er sowohl die Ressourcen und die prozeduralen Wissensbestände,⁶⁴ die für das Führen einer Glashütte benötigt werden als auch die Chancen und Risiken, die damit einhergehen, nicht einzuschätzen vermag.

Aber auch der Pakt mit dem Holländer-Michel offenbart ein falsches Maß, wenn Munk gar sein Herz, den Sitz der Seele und die 'Pumpe' des Lebens und des Wirtschaftens, die für Zirkulation und Gleichgewichtszustände sorgt, verkauft und externalisiert. Durch den Verlust des Herzens verliert Munk sein inneres Gleichgewicht, es zirkuliert nun kein (warmes) Blut mehr in ihm, so dass er nur noch kalt zu handeln versteht. Mit der Wärme-Kälte-Metaphorik, die den Text durchzieht und die durch Zirkulation bedingt oder eben nicht bedingt wird, gehen auch externe Zirkulationen einher. Die Tätigkeit als Holzhändler, mit der Munk Holz vom Schwarzwald, passenderweise über einen Fluss nach Holland und Geld von Holland in den Schwarzwald zirkulieren lässt, stellt im Sinne Quesnays einen geschlossenen Wirtschaftskreislauf dar. Hier sind die landwirtschaftlich erzeugten Güter und ihre Zirkulation entscheidend für die daraus resultierende Geldzirkulation. Der aber negativ konnotierte Handel mit dem Land Holland bringt nicht nur Geld, sondern auch sog. negative externe Effekte in Form von Flüchen, schlechten Sitten, Alkohol und des negativ konnotierten Geldspiels in den Schwarzwald. Externe Effekte wirken sich typischerweise auf Außenstehende aus, ohne dass die Verursacher, hier die Holzhändler und Peter Munk, zur Rechenschaft gezogen werden, wodurch kein Marktgleichgewicht erreicht, sondern ein Marktversagen begründet wird. Obwohl also Munks Holland-Handel für ihn erfolgreich verläuft, stellt sich kein gesellschaftlich ökonomisches Gleichgewicht ein, sondern der globale, im Text mit kolonialen Diskursen angereicherte Holzmarkt wird als defizitär und negativ ausgewiesen.

Die dritte Art und Weise zu wirtschaften und ein Gleichgewicht zu bedingen wird nun durch das Glasmännlein evoziert. Da Munk seine Frau erschlagen hat, greift das Glasmännlein ein und diszipliniert Munk ein zweites Mal, wenn es ihm ein Ultimatum stellt und ihm zudem einen Ratschlag gibt, wie er sein Herz zurückgewinnen kann. Da dies gelingt und das Herz wieder internalisiert wird, zirkuliert erneut Wärme in Munks Körper, aber die 'Pumpe' außerhalb, Munks Wohlstand durch den Holzhandel, versiegt. Nachdem das Glasmännlein Munk und seiner Frau die alte

⁶⁴ Vgl. dazu auch Bernd Blaschke: „Kunstmärchen-Geld. Wertkontraste und Geldfunktionen bei Tieck, Fouqué und Hauff.“ In: *Der Deutschunterricht*. 6 (2014), S. 15–26, hier: S. 23.

Hütte von Munks Vater hergerichtet hat, verdient Munk wieder seinen Lebensunterhalt als fleißiger Köhler, wird zufrieden mit dem, was er hat und sogar, im Laufe der Zeit, wohlhabend und angesehen. Munks anfängliche Unzufriedenheit wandelt sich, er besinnt sich bürgerlicher Tugenden und wird belohnt. Da er einerseits nicht klug zu wünschen verstand und zu wenige Fertigkeiten besaß, um aus der Glashütte ein florierendes Geschäft zu machen und andererseits seine Bequemlichkeit und Gier dazu führten, dass er sein Herz verkaufte, wird die Rückkehr in den Köhlerstand auf der Textoberfläche als richtig ausgewiesen. Es zeigt sich aber durch die Analyse der (Un-)Gleichgewichtszustände, dass anderes möglich gewesen wäre, wenn Munks Fertigkeiten und Leistungen ihn dazu befähigt hätten, seine Chancen zu nutzen. Auch die, so wird vom Erzähler betont, echten und nicht gefälschten badischen Taler, die er vom Glasmännlein zur Taufe seines Sohnes erhält, ironisieren die bürgerliche, maßhaltende Existenz.⁶⁵ Mit dem Text wird somit nicht nur Kritik an der Ständeordnung offenbar, die aufgrund der Zensur seit den Karlsbader Beschlüssen von 1819 hier in Märchenform verdeckt geäußert wird,⁶⁶ sondern es wird auch gezeigt, dass der Wunsch nach einer neuen Ordnung mit Fähigkeiten und Fertigkeiten einhergehen muss, ein neues ökonomisches Gleichgewicht zu etablieren.

Das ökonomische Wissen des Textes zeigt sich einerseits eingebettet in Diskurse, die ökonomische Zusammenhänge reflektieren, wie sie in der Zeit diskutiert wurden, und zum anderen in ihrer darüber hinaus gehenden diskursiven Problematisierung, etwa durch die Darstellung der Folgen von Gier und mangelnden Fertigkeiten, so dass sich *Das kalte Herz* letztendlich als ökonomische Bildungsgeschichte lesen lässt, die nicht ein Verharren in einem sozialen Stand, sondern die Notwendigkeit von ökonomischer Mündigkeit für die Überwindung von Standesgrenzen propagiert.

Wird mit Silja Graupe davon ausgegangen, dass die heutige ökonomische Standardlehre in Universitäten und Schulen auf vereinfachten Denkmodellen und neoklassischen Stereotypen aufbaut,⁶⁷ bei denen reale Ereignisse wie auch Reflexionen über die genutzten mathematischen Theorien außen vor bleiben,⁶⁸ dann kann sich eine ökonomische Bildung im Schulunterricht nicht ausschließlich im Thematisieren geltender domänenspezifischer Wissensbestände erschöpfen. Es kann im Sinne einer ökonomischen Mündigkeit demnach nicht ausreichen, zu lernen, dass Märkte „Anbieter und *Nachfrager* eines bestimmten Gutes“⁶⁹ bzw. Geld- und Güterzirkulationen zusammenführen und dadurch, dass „die Verkaufspläne der Anbieter und

⁶⁵ Vgl. Neuhaus: *Das Spiel mit dem Leser*, S. 134.

⁶⁶ Vgl. dazu auch: Wilhelm Hauff: Märchen als Almanach. In: Ders.: *Hauffs Märchen*. Vollständige Ausgabe. Köln: Anaconda 2012, S. 8–13. Dort wird die Verkleidung als Märchen thematisiert, um den Wächtern zu entgehen, die alles, was aus dem Reich der Fantasie kommt, mit „scharfen Blicken mustern und prüfen“ (ebd., S. 9).

⁶⁷ Vgl. Graupe: Ökonomische Bildung zwischen Marktgläubigkeit und Mündigkeit, S. 58–59.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 59–60.

⁶⁹ Bofinger: *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre*, S. 14 [Herv. i. Orig.].

die Kaufpläne der Nachfrager eines Gutes möglichst weitgehend in Deckung⁷⁰ gebracht werden, ein Gleichgewichtszustand evoziert wird. Gefordert ist, wie oben modelliert, eben vielmehr eine ökonomische Bildung, die Reflexionswissen über ökonomische ‘Gesetze’ und ‘Gegenstände’ fördert und die eine „ökonomischen Mündigkeit“⁷¹ anstrebt.

Die sich nach Graupe nicht länger selbst reflektierende ökonomische Standardlehre könnte durch das Aufdecken und Thematisieren von Diskursen und genealogischer Diskursbedingungen ergänzt werden, was zu einer ökonomischen Mündigkeit und damit Bildung beitragen könnte. Gleichzeitig müssen aber auch die normativen Implikationen und die reflexartigen, wertenden und die Komplexität eines literarischen Textes verkürzenden kapitalismuskritischen Vorannahmen und Schlussfolgerungen des Fachs Literaturwissenschaft reflektiert und hinterfragt werden.

Im Fall des Gleichgewichtsdiskurses in *Das kalte Herz* lässt sich der Text u. a. als Gegendiskurs thematisieren, der aufzeigt, warum das ökonomische Gleichgewichtsstreben Ungleichgewichte bedingen kann bzw. welche ‘Opfer’ dafür in der fiktionalen Realität erbracht werden müssen. Ebenso kann das domänenspezifische Wissen in seiner Historizität wahrgenommen und reflektiert werden. Die Differenz zwischen Realität und Fiktion kann insofern produktiv genutzt werden, als dass der spezifische Eigenwert der Literatur es ermöglicht, aufzuzeigen, welche Gegendiskurse und welche positiven oder negativen Auswirkungen möglich sind.

VI. Noch einmal: Ökonomisches Wissen und ökonomische Bildung im Literaturunterricht

In einem Literaturunterricht, der auf einer solchen Modellierung von (ökonomischem) Wissen und (ökonomischer) Bildung aufruht, kann das spezifische Potenzial der Literatur, Reflexionswissen über ökonomische Zusammenhänge zu generieren, herausgearbeitet und genutzt werden. Im Folgenden sollen nun noch einmal, in gebotener Kürze und unter einer dezidiert literaturdidaktischen Perspektive, Voraussetzungen und Bedingungen sowie die Ansprüche an Lehrende und Lernende angesprochen werden, unter denen eine solche Vermittlung ökonomischen Wissens und ökonomischer Bildung im Literaturunterricht einen Platz finden könnte. Diese Hinweise profitieren nicht zuletzt von einigen bereits vorgelegten Arbeiten, die sich mit der Thematik auseinandergesetzt haben. Hervorzuheben ist dabei zunächst der grundlegende Aufsatz von Sabine Zelger (2015), der danach fragt, „was ein Literaturunterricht jenen wirtschaftsliberalen Entwicklungen der Kontrollgesellschaft (Deleuze 2010) entgegenhalten kann, in denen Staatsbürger/-in und Rechtssubjekt zu Konsumenten und Konsumentinnen mutiert bzw.

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ Graupe: Ökonomische Bildung zwischen Marktgläubigkeit und Mündigkeit, S. 54.

reduziert sind“⁷² und der das ‘ökonomische Primat’, politische und ökonomische Bildung sowie Literatur(unterricht) zusammendenkt. Daneben befassen sich auch die beiden von Franziska Schöbller herausgegebenen Hefte der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* mit solchen Fragen. Das erste Themenheft *Arm und Reich in der Literatur* untersucht „im Anschluss an die literarische Ökonomik [...] kanonische Texte des 19. und 20. Jahrhunderts“, ⁷³ das zweite, *Geld und Spekulation in der Literatur*, vertritt den Anspruch, „das ökonomische Wissen von Literatur frei[zu]legen, ohne die ästhetischen Eigenlogiken der Texte zu ignorieren.“⁷⁴ Die Beiträge dieser beiden Hefte stellen Texte, Textgruppen, Dramen sowie Filme vor und analysieren diese v.a. im Hinblick auf die dem Material inhärenten ökonomischen Wissensbestände (auch domänenspezifisches, eher jedoch Reflexionswissen, wobei das nicht immer differenziert wird). In den beigefügten, in der Regel recht kurzen literaturdidaktischen oder auch auf die schulische Praxis bezogenen Reflexionen⁷⁵ werden die Relevanz der Gegenstände und Themen für die Schülerinnen und Schüler sowie deren ‘Einsetzbarkeit’ im Deutschunterricht – etwa als Zeitzeugnisse sowie unter Maßgabe des Gegenwartsbezugs⁷⁶ – diskutiert, punktuell werden sie auch in Bezug auf die geforderten literarischen Rezeptionskompetenzen sowie das literarische Wissen geprüft,⁷⁷ es werden Möglichkeiten einer Umsetzung im Unterricht für verschiedene Jahrgangsstufen sowie im fächerübergreifenden Unterricht⁷⁸ und die etwaige Anreicherung mit weiterem Material vorgeschlagen⁷⁹ sowie einige Hinweise auf methodisches Vorgehen gegeben.⁸⁰ Einige der Vorschläge werden auch in

⁷² Zelger: „Denn jetzt ist das ganze Leben schön“, S. 179.

⁷³ Franziska Schöbller: „Liebe Leserinnen und Leser“. In: *Der Deutschunterricht*. 5 (2012), S. 1.

⁷⁴ Franziska Schöbller: „Liebe Leserinnen und Leser“. In: *Der Deutschunterricht*. 6 (2014), S. 1.

⁷⁵ Eine grundlegendere theoretische und didaktische Reflexion wird v.a. durch Sabine Zelger („Denn jetzt ist das ganze Leben schön“) geleistet sowie durch Alexander Preisinger in seinem Beitrag „Zwischen Rechnungswesen und Ideologiekritik“, in: *Der Deutschunterricht*. 6 (2014), S. 80–83. Unter dem Blickwinkel „Ökonomie transdisziplinär“ unternimmt es der Artikel, „zumindest für einige der zentralen Forschungsschwerpunkte eine schulische Perspektive anzubieten“ (ebd., S. 80). Er enthält zahlreiche Beispiele für ökonomische Themen und Werke und beruft sich u.a. auf die, auch in dieser Einleitung als grundlegend diskutierte „Poetologie der Wissensformen“ (ebd.) sowie weitere theoretische Zugriffe und fundiert darauf auch kurze Vorschläge für methodische Vorgehensweisen (vgl. ebd., S. 81).

⁷⁶ Vgl. u.a. Nicole Colin: „Fataler Reichtum. Geld, Spekulation und Untergang in Gerhart Hauptmanns *Fasching und Vor Sonnenaufgang*“. In: *Der Deutschunterricht*. 6 (2014), S. 27–37, hier: S. 35–36, Jens Heiderich: „(Life-)Time is Money. Geld und Spekulation im Film unter besonderer Berücksichtigung von Niccolò *In Time – Deine Zeit läuft ab*“. In: ebd., S. 57–68, hier: S. 66–67, Franziska Schöbller: „Arm und Reich in der Literatur. Einleitung“. In: *Der Deutschunterricht*. 5 (2012), S. 2–7.

⁷⁷ Vgl. vor allem Julia Patrut: „Geld, Sex und ‘Freiheit’ in Arthur Schnitzlers Spiel im Morgengrauen“. In: *Der Deutschunterricht*. 6 (2014), S. 37–46, hier: S. 43–44.

⁷⁸ Vgl. u.a. Caroline Röder: „Von Westminster bis Walachei. Arm und Reich auf dem kinder- und jugendliterarischen Stadtplan“. In: *Der Deutschunterricht*. 5 (2012), S. 58–68, hier: S. 66 oder Monika Escher-Apsner: „Armutszeugnisse!? Didaktische Überlegungen zu Armut als (interdisziplinärem) Unterrichtsgegenstand“. In: ebd., S. 78–83.

⁷⁹ Vgl. u.a. Patrut: „Geld, Sex und ‘Freiheit’“, S. 43–44, Escher-Apsner: „Armutszeugnisse!?“.

⁸⁰ Vgl. u.a. Julia Patrut: „Der arme Proletarier und die arme Proletarierin im Exklusionsbereich. Georg Büchners ‘Woyzeck’“. In: *Der Deutschunterricht*. 5 (2012), S. 7–16, hier: S. 12–14.