

Ludwig-Maximilians-Universität  
Lehrstuhl für Schulpädagogik  
Sommersemester 2019  
Seminar: Globales Lernen als Baustein einer zukunftsfähigen Schule  
Leitung: Christoph Steinbrink

# **Globales Lernen im Geschichtsunterricht**

*Mit einer Unterrichtseinheit zum Baumwollhandel*

**Verfasserin: Amelie Birimisa**

Lehramt Gymnasium Deutsch/Geschichte/Sozialkunde  
6. Fachsemester

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Die Funktion von Bildung	1
2. Globales Lernen	2
3. Globales Lernen im Geschichtsunterricht	3
4. Globale Baumwolle im Geschichtsunterricht	6
5. Die Unterrichtseinheit	9
5.1.Einstieg	9
5.2.Methode: Gruppenarbeit	9
5.2.1. Akteur Wirtschaft	10
5.2.2. Akteur Kolonialmächte	10
5.2.3. Akteur Sklaven	10
5.2.4. Akteur Baumwollanbauer in China und Indien	11
5.3.Sammlung der Ergebnisse	11
6. Fazit	12
7. Literaturverzeichnis	14
7.1.Primärliteratur	14
7.2.Sekundärliteratur	14
7.3.Internetquellen	14
8. Anhang: Arbeitsblätter der Gruppenarbeit	15
9. Selbständigkeitserklärung	25

# 1. Einleitung: Die Funktion von Bildung

Bildung nimmt in unserer nationalen Gesellschaft eine entscheidende Rolle ein, wobei der Zustand dieser oftmals bemängelt wird und Forderungen nach Bildungsreformen zu einem festen Bestandteil des öffentlichen Diskurses gehören. Innerhalb dieses Diskurses wurde die Bedeutung von Bildung in unserer heutigen Gesellschaft stets kontrovers diskutiert. Entscheidend geprägt wird diese Diskussion durch die pädagogische Forschung, in welcher das Konzept von Bildung eine zentrale Rolle einnimmt. Berufen wird sich hier meistens auf Wolfgang Klafki, der die Definition von Bildung aus pädagogischer Perspektive entscheidend geprägt hat. Nach Klafki sollte die Hauptaufgabe der Bildung darin bestehen, Menschen zu befähigen, sich Mitbestimmungschancen zu ermöglichen, mit denen sie die Gesellschaft gestalten können.<sup>1</sup> Der Bildungsprozess sollte also Mündigkeit vermitteln. Diese Gestaltung wird hierbei als Bearbeitung von Schlüsselproblemen verstanden, worunter Klafki Probleme und Gefahren versteht, welche die Gegenwart und Zukunft dieser Welt betreffen. Hierzu zählt beispielsweise die Umwelt- oder die Friedensfrage. Wichtig ist außerdem, dass sich die Lernenden entlang eines ganzheitlichen Lernprozesses bewegen: So sollte Bildung nicht nur Kognition, sondern beispielsweise auch die Sozialität und die ethische und politische Fähigkeit zu handeln mit einschließen.

Bei Schüler\*innen sollte Bildung drei Grundfähigkeiten ausbilden: Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung über Beziehungen und Interpretationen jeglicher Art bezüglich der Umwelt der Schüler\*innen; die Mitbestimmungsfähigkeit in der jeweiligen Gesellschaft und Solidaritätsfähigkeit, mithilfe derer die Schüler\*innen dazu befähigt werden sollen, sich dafür einzusetzen, dass Menschen die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Mitbestimmung erhalten, die durch Umstände wie beispielsweise Unterprivilegierung prinzipiell eingeschränkt sind und unterdrückt werden.<sup>2</sup> An diesen Grundfähigkeiten wird deutlich, dass Bildung eine „Gesellschaftsfrage“ darstellt: Bildung vermittelt sowohl Sachwissen als auch Handlungsfähigkeit und soll Menschen dazu befähigen, ihre Gesellschaft zu gestalten.<sup>3</sup> Das Verständnis hinter dem Konstrukt „Gesellschaft“ stellt jedoch keine Konstante in der Geschichte der Menschheit dar. Gesellschaft ist stets historisch bedingt und somit wandelbar. Insbesondere mit dem Beginn der Neuzeit und dem Beginn der Globalisierung veränderte sich die Konstitution von dem, was bis dato unter Gesellschaft verstanden wurde. Über Prozesse wie Handel, Migration, Kolonialismus und Sklaverei begannen einzelne Bevölkerungen, in rege Austauschprozesse zu treten und Beziehungen aufzubauen. Diese Globalisierungsprozesse führten in den letzten beiden Jahrhunderten dazu, dass die einzelnen Gesellschaften in einem immensen Ausmaß vernetzt wurden und heutzutage eher eine Weltgesellschaft darstellen. So veränderte die Globalisierung unseren Alltag grundlegend: Probleme sind oftmals nicht mehr auf einen Ort begrenzt, was beispielsweise an der Klimakrise deutlich wird, die Agieren auf globaler Ebene benötigt. Außerdem ist die in der Geschichte stets vorhandene Differenzierung zwischen „nah“ und „fern“ durch transnationale Handelsketten und Konzerne und globale Interdependenzen aufgehoben, was bei vielen Menschen ein Gefühl der Unübersichtlichkeit hervorruft.<sup>4</sup> Auch das Konzept der Bildung blieb von diesen Globalisierungstendenzen nicht unberührt. Wenn Bildung Lernende dazu befähigen soll, ihre Gesellschaft mitzugestalten, muss sie der Tatsache gerecht werden, dass wir uns nicht mehr in einer isolierten, räumlich begrenzten Gemeinschaft befinden, sondern in

---

<sup>1</sup> Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel <sup>5</sup>1996, S. 50f.

<sup>2</sup> Ebd., S. 52

<sup>3</sup> Ebd., S. 49.

<sup>4</sup> Steinbrink, Christoph: Aspekt „Bildung“ im Kontext von Globalisierungstendenzen. Augsburger Kongress zur Erlebnispädagogik. 29.09.2018.

einer „Weltgesellschaft“, die durch Ungleichheiten und Abhängigkeiten geprägt ist, von global players wie transnationalen Konzernen strukturiert und mit globalen Problemen wie Armut, Klima und Frieden konfrontiert wird. Um die Schüler\*innen mit Handlungs- und Orientierungskompetenz angesichts dieser stark vernetzten Welt voller asymmetrischer Abhängigkeiten auszustatten, wurde in den letzten Jahrzehnten das Konzept des „Globalen Lernens“ entwickelt. Dieses soll im Folgenden vorgestellt werden.

## 2. Globales Lernen

Unter „Globalem Lernen“ wird ein Konzept verstanden, welches es sich zur Aufgabe gemacht hat, Schüler\*innen über einen subjekt- und prozessorientierten Unterricht zu befähigen, sich globalen Problemen unserer Gegenwart und Zukunft, wie beispielsweise der Verknappung von Ressourcen und dem Klimawandel, anzunehmen.<sup>5</sup> Hierbei bezeichnet „global“ zwei verschiedene Aspekte: zum einen wird damit der örtliche Rahmen bezeichnet, der im Unterricht behandelt werden soll. Dieser sollte im Globalen Lernen die gesamte Welt umfassen. Zum anderen bezeichnet „global“ die Ganzheitlichkeit des Lernens innerhalb des Konzepts.<sup>6</sup> Hierbei lassen sich Parallelen zu Klafkis Schlüsselproblemen und seiner Forderung nach einem ganzheitlichen Lernprozess finden. Dem Konzept geht es jedoch nicht um eine Erweiterung des Lehrplans um ein isoliertes Unterrichtsfach, sondern darum, den Schüler\*innen interdisziplinär eine Perspektive des Denkens und Handelns zu vermitteln, mithilfe derer sie sich weltweiten Problemen widmen können. Die Vermittlung dieser Perspektive kann als bildungspolitische Antwort auf die Globalisierung betrachtet werden: Dem durch diese entstandenen Gefühl der Machtlosigkeit und Entfremdung soll entgegengewirkt werden, indem die Schüler\*innen die Verbindung zwischen ihrem Leben und dem Leben weit entfernt erscheinenden Menschen nachvollziehen.<sup>7</sup> Auch die Folgen der Globalisierung, welche zu strukturellen Ungleichheiten und somit Ungerechtigkeiten auf der Welt führen, stehen hierbei im Zentrum des Unterrichts. Die Lernenden sollen dabei ihre eigene Position in der Welt, welche im Globalen Norden von Privilegien geprägt ist, und ihre Auffassung von „Normalität“ und „Gerechtigkeit“ reflektieren können und sich Methoden bewusstwerden, wie ihre Stimme effektiv wahrgenommen werden kann.<sup>8</sup> Um das Konzept des „Globalen Lernens“ zu konkretisieren, wurden auf dem Forum „Schule für EINE Welt“ vier Leitideen entwickelt: mithilfe des Globalen Lernens sollte der Bildungshorizont der Schüler\*innen um globale Bezüge erweitert werden. Hierbei sollen die Schüler\*innen die Menschheit als eine Einheit mit gleichen Grundbedürfnissen wahrnehmen, ihren eigenen Einfluss auf diese Einheit realisieren und die Vernetzung der Beziehungen auf dem Globus nachvollziehen können. Nach der zweiten Leitidee stellt die Reflexion von Identität und die daraus resultierende Verbesserung von Kommunikation eine Aufgabe der Bildung dar: die Schüler\*innen sollen lernen, über einen Perspektivenwechsel die Position anderer Menschen zu verstehen und so besser mit diesen interagieren zu können. Die dritte Leitidee sieht vor, dass Bildung zu einer Reflexion des eigenen Lebensstils führen sollte. Im Globalen Lernen sollen dabei die Auswirkungen des eigenen Lebensstils auf lokaler und globaler Ebene reflektiert werden können. Die vierte Leitidee bezieht sich auf die Handlungskompetenz der Schüler\*innen, welche durch Bildung gefördert werden soll: durch eine Thematisierung globaler Probleme sollten die Schüler\*innen animiert werden, sich der Bearbeitung von Problemen auf globaler Ebene zu widmen.<sup>9</sup>

---

<sup>5</sup> VOLL GLOBAL! Ein Comic zum Globalen Lernen. Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen e.V., Hannover 2016. URL: [https://www.ven-nds.de/images/ven/projekte/globales\\_lernen/ven\\_vollglobal\\_web\\_neu.pdf](https://www.ven-nds.de/images/ven/projekte/globales_lernen/ven_vollglobal_web_neu.pdf). (zuletzt eingesehen am 31.07.2019).

<sup>6</sup> Das globale Lernen. Aus: Forum „Schule für EINE Welt“ 1996. Handout aus dem Seminar, S. 18.

<sup>7</sup> Ebd.

<sup>8</sup> VOLL GLOBAL! Ein Comic zum Globalen Lernen.

<sup>9</sup> Das globale Lernen. Aus: Forum „Schule für EINE Welt“, S. 19f.

### 3. Globales Lernen im Geschichtsunterricht

Obwohl das Konzept des Globalen Lernens auf Interdisziplinarität aufbaut, erscheint seine Verbindung zum Geschichtsunterricht nicht auf den ersten Blick ersichtlich, da sich das Globale Lernen auf Gegenwart und Zukunft fokussiert. Ein Fach, welches sich mit der Aufarbeitung von Vergangenen beschäftigt, scheint hier zunächst deplatziert. Vergleicht man jedoch die Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts und des Globalen Lernens, so muss man dieser ersten Vermutung widersprechen.

Dem Geschichtsunterricht kommt aus mehreren Gründen eine bedeutende Rolle bei der Umsetzung des Globalen Lernens in der Schule zu. So distanzieren sich Geschichtsdidaktiker\*innen dezidiert von einer ausschließlichen Fokussierung auf die Vergangenheit – ein gelungener Geschichtsunterricht sollte zwischen den drei Ebenen „Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft“ oszillieren.<sup>10</sup> Betrachtet man die Kompetenzen, welche mit dem „historischen Lernen“ erlernt werden sollen, lassen sich Parallelen zu den Kompetenzen und Leitideen des Globalen Lernens feststellen. So sieht das Kompetenzmodell des historischen Lernens der FUER-Gruppe die Orientierungskompetenz als einen zentralen Bestandteil eines „reflektierten und (selbst)reflexiven Geschichtsbewusstseins“ an.<sup>11</sup> In dieser Orientierungskompetenz sind Komponenten enthalten, die innerhalb des Globalen Lernens ebenfalls gefördert werden sollen: So sollen die Schüler\*innen über den Geschichtsunterricht befähigt werden, ihr Welt- und Fremdverstehen zu reflektieren und an neu gewonnene Erkenntnisse anzupassen.<sup>12</sup> Durch eine geeignete Themenauswahl können hier globale Vernetzungen und deren Auswirkungen verdeutlicht werden. Außerdem sollten die Schüler\*innen dazu befähigt werden, ihre eigene Identität zu hinterfragen und gegebenenfalls zu erweitern: Durch eine Fokussierung des historischen Verlaufs der Globalisierung seit dem 16. Jahrhundert kann das Selbstverständnis der Schüler\*innen als Weltbürger gefördert werden. Auch das Ziel des Globalen Lernens, nämlich die Schüler\*innen zu einem nachhaltigen Handeln, das auf einem Denken in lokalen und globalen Zusammenhängen beruht, lässt sich in den Kompetenzrahmen des Geschichtsunterrichts integrieren, da dieser analog zum Globalen Lernen die Förderung einer reflektierten Handlungskompetenz vorsieht. Im Geschichtsunterricht liegt hierbei der Fokus darauf, dass Schüler\*innen lernen, Informationen über Vergangenes in die Überlegungen bezüglich ihres zukünftigen Handelns miteinzubeziehen.<sup>13</sup> Über eine geeignete Themen- und Methodenauswahl lassen sich Bestandteile der Leitideen des Globalen Lernens in den Geschichtsunterricht integrieren. Wenn Schüler\*innen die Gründe und Motivationen der Entwicklungen lernen, welche der Globalität unserer heutigen Alltagswelt zugrunde liegen, hilft dies dabei, deren Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten als ebensolche zu empfinden und Maßnahmen dagegen zu ergreifen. Auch lassen sich die drei Bereiche, in denen nach dem Globalen Lernen Kernkompetenzen gefördert werden sollen, im Geschichtsunterricht gezielt fördern: Über eine kritische Analyse von Zusammenhängen in Systemen der Vergangenheit können Schüler\*innen zu der Erkenntnis gelangen, dass Vergangenes stets unter Berücksichtigung der lokalen und globalen Perspektiven bewertet werden muss, was einen Perspektivenwechsel

---

<sup>10</sup> Jeismann, Karl-Ernst: Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung. Hg. Von Wolfgang Jacobmeyer und Bernd Schönemann. Paderborn u.a. 2000, S. 8.

<sup>11</sup> Schreiber, Waltraud: Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (2002), S. 18-43.

<sup>12</sup> Ebd., S. 35f.

<sup>13</sup> Schreiber, Waltraud u.a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried 2006 (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 1), S. 25-27.

und Bereitschaft zur Empathie voraussetzt.<sup>14</sup> Dadurch, dass den Schüler\*innen die historische Bedingtheit unserer globalen Gegenwart bewusst wird, können sie ihre Handlungen nach ihrer persönlichen Verantwortung im globalen Netzwerk hinterfragen. Vergleicht man die didaktischen Prinzipien des Globalen Lernens und des Geschichtsunterrichts, so wird folglich deutlich, wie eng die beiden Konzepte miteinander verzahnt werden können, wenn die Lehrkraft eine geeignete Themen- und Methodenauswahl vornimmt.

Trotz dieser möglichen Verzahnung von Globalem Lernen und Geschichtsdidaktik, welche Kompetenzen in beiden Perspektiven fördert, wird eine Umsetzung im Unterricht durch Hindernisse aufgehalten, die insbesondere an Lehrplänen und Geschichtsschulbüchern ersichtlich werden. Obwohl sich die Fachdidaktik der letzten Jahre vermehrt mit der Möglichkeit, globale Perspektiven in den Geschichtsunterricht zu integrieren, auseinandersetzt, stellt die Globalgeschichte und folglich das Globale Lernen hier ein Desiderat dar.<sup>15</sup> Der Geschichtsunterricht in Deutschland fokussiert sich nach wie vor auf die deutsche Nationalgeschichte. Ansätze der Globalgeschichte lassen sich zwar finden, jedoch weisen diese ein Manko auf, welches für das Globale Lernen ausschlaggebend ist: Außereuropäische Themen werden im Geschichtsunterricht beinahe ausschließlich aus eurozentrischer Perspektive behandelt, was zu einem Fehlen von Multiperspektivität führt. Dies lässt sich am Beispiel der Sub-Sahara erkennen: Die Region wird zu Beginn des Geschichtsunterrichts in der 6. Klasse als „Wiege der Menschheit“ vorgestellt, um dann erst wieder in der Neuzeit, welche ab der 8. Klasse vorgesehen ist, als Region europäischen Interesses im „scramble for Africa“ behandelt zu werden.<sup>16</sup> Dadurch, dass ein Großteil der Erdbevölkerung im Geschichtsunterricht nur am Rande und aus eurozentrischer Perspektive behandelt wird, wird den Schüler\*innen der Eindruck vermittelt, diese Menschen hätten keine „erzählenswerte“ Geschichte, was schnell zu einer unbewussten Unterordnung führt.<sup>17</sup> Ein solches Ergebnis lässt sich nicht mit dem Ziel des Globalen Lernens vereinigen, nachdem die Schüler\*innen lernen sollen, Teil einer aus gleichberechtigten Mitgliedern bestehenden Weltgemeinschaft zu sein. Die Aufgabe einer Lehrkraft, welche sich am Konzept des Globalen Lernens orientiert, ist es somit, ein Thema aus möglichst vielen Perspektiven zu beleuchten und Stimmen ein Gehör zu verschaffen, welche bis dato von europäischen Perspektiven unterdrückt wurden. Durch diese Multiperspektivität sollen die Schüler\*innen den globalen Süden als ebenbürtig zum globalen Norden wahrnehmen, wodurch zum einen die Kommunikationskompetenz durch Verständnis der Geschichte fremder Kulturen gestärkt werden und zum anderen die Solidaritätskompetenz mit entfernteren Regionen der Welt gefördert werden soll. Dies sollte schlussendlich zu einer Globalisierung der Handlungskompetenz der Schüler\*innen führen.

Ziel dieser Arbeit ist es, exemplarisch am Baumwollhandel in der Zeit des Imperialismus zu verdeutlichen, wie das Konzept des Globalen Lernens in den Geschichtsunterricht integriert werden kann. Eine Thematisierung des Baumwollhandels bietet sich in der Oberstufe an, da er in den Themenkomplex „Industrialisierung“ eingebettet werden kann. Dass die Industrialisierung Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern vergrößerte und Ausbeutungsschemata intensivierete, steht oftmals im Hintergrund eines Geschichtsnarrativs,

---

<sup>14</sup> Schreiber, Jörg-Robert & Siege, Hannes (Bearb.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn <sup>2</sup>2016, S. 243.

<sup>15</sup> Vgl. insbesondere: Popp, Susanne: Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik? In: Onlinejournal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik 1 (2001).

<sup>16</sup> Popp, Susanne: Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung. In: Popp, Susanne & Forster, Johanna (Hg.): Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht. Schwalbach 2003, S. 68-104, hier S. 76.

<sup>17</sup> Poenicke, Anke: Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern. Sankt Augustin 2001 (Zukunftsforum Politik 29).

welches den Fortschritt Europas propagiert. Dieser vermeintliche Fortschritt kann in einem globalen Geschichtsunterricht als europäisches Konstrukt entlarvt werden, welches Ausbeutungen des Globalen Südens ausblendet. Da diese Ungleichheiten in unserer heutigen Welt nach wie vor bestehen, ist es wichtig, den historischen Ursprung dieses Systems offenzulegen und das Thema multiperspektivisch zu behandeln, damit die Schüler\*innen ihre eigene Position in diesem System hinterfragen und reflektiert handeln können.

#### 4. Globale Baumwolle im Geschichtsunterricht

In einer Unterrichtseinheit zum Baumwollhandel sollte das Ziel sein, den Schüler\*innen das globale System um den Rohstoff, welches die Grundlage für unseren heutigen Baumwollhandel bildet, sowie die Verbindungen, Machtverhältnisse und Abhängigkeiten in diesem zu vermitteln. Den Schüler\*innen sollte bewusstwerden, dass es europäischen Kolonialmächten gelang, Sklavenarbeit in Übersee mit Lohnarbeit in westlichen Ländern gewaltsam zu verbinden und so ein globales Netzwerk zu etablieren, welches in großem Teil auf Ungleichheiten beruhte. Dieses System lässt sich nach Sven Beckert auch als „Kriegskapitalismus“ bezeichnen.<sup>18</sup> Der Gegenwartsbezug, der hierbei vermittelt werden sollte, besteht darin, dass die Aufteilung der Welt in einen globalen Norden und Süden, die unsere heutige Weltgesellschaft prägt und im Prozess des Globalen Lernens kritisch reflektiert werden soll, im Baumwollhandel des 19. Jahrhunderts einen Katalysator fand.<sup>19</sup> Um diesen Gegenwartsbezug zu vertiefen, bietet es sich an, die Einheit im Geschichtsunterricht mit einer Einheit im Sozialkundeunterricht zu verknüpfen, welche sich mit dem aktuellen System des Baumwollhandels beschäftigt. Durch eine solche Verknüpfung kann den Lernenden die historische Bedingtheit unserer Gegenwart intensiviert verdeutlicht werden und ein Anspruch des Globalen Lernens, nämlich das interdisziplinäre Lernen, erfüllt werden.

Durch eine Situierung der Unterrichtseinheit im Komplex der Industrialisierung sollen die Schüler\*innen lernen, dass der Baumwollhandel und dessen kolonialer Kontext die Grundlage für die Entwicklung des Kapitalismus und der Weiterentwicklung der Industrialisierung schufen.<sup>20</sup> Baumwolle stellte eine begehrte Ware auf dem europäischen Markt der Neuzeit dar und die Industrie, die durch den Rohstoff entstand, war ein bedeutender Arbeitgeber: so arbeitete um 1900 jeder fünfzehnte Deutsche im Bereich der Baumwollverarbeitung.<sup>21</sup> Um sich von einer eurozentrischen Perspektive im Geschichtsunterricht zu lösen, muss der Kolonialismus, auf dem der globale Baumwollhandel basiert, in den Unterricht einbezogen und über die Thematisierung von Narrativen unterdrückter Stimmen der Vergangenheit, wie beispielsweise Sklaven auf Baumwollplantagen, erweitert werden. Die Kolonialmächte ermöglichten ein florierendes Geschäft mit Baumwollprodukten, indem sie auf die Peripherien ihrer Imperien zurückgriffen, diese enger miteinander vernetzten und systematisch ausbeuteten, wodurch ein globales System um den Rohstoff entstehen konnte. Dieses System kann den Schüler\*innen über dessen zentrale Akteure verdeutlicht werden. Hierbei sollten nicht nur Akteure einbezogen werden, die über Ressourcen und Wissen in der Lage waren, Macht auszuüben und das System leicht zu beeinflussen, sondern auch Akteure, die innerhalb des Systems unterdrückt wurden. Zu Akteuren, mit denen die Schüler\*innen bereits über andere nationalgeschichtlich zentrierte Unterrichtseinheiten vertraut sein sollten, zählen die Kolonialmächte Europas, sowie kapitalistische Unternehmer, die eng mit den

---

<sup>18</sup> Beckert, Sven: *Empire of Cotton. A new History of Global Capitalism*. London 2014, S. 439.

<sup>19</sup> Ebd., S. XV-XVII.

<sup>20</sup> Ebd., S. SV-SVII.

<sup>21</sup> Beckert, Sven: *From Tuskegee to Togo. The Problem of Freedom in the Empire of Cotton*. In: *The Journal of American History* 92/2 (2005), S. 498-526, hier S. 503.

Staaten kooperieren. Hierbei handelt es sich um diejenigen Akteure, die maßgeblich für den Aufbau des globalen Handelssystems verantwortlich waren: Gold, das in Nord- und Südamerika erworben wurde, wurde benutzt, um Baumwolle in Indien zu erwerben, mit welcher wiederum afrikanische Sklaven gekauft wurden, welche auf Zucker- und Baumwollplantagen in den amerikanischen Kolonien zur Arbeit gezwungen wurden. So gelang es den europäischen Akteuren, gewaltsam, Amerika, Asien, Afrika und Europa miteinander zu verbinden und zu kontrollieren.<sup>22</sup> Akteure, die im Sinne der Multiperspektivität und des Perspektivwechsels ebenfalls eine Stimme erhalten sollten, sind insbesondere Sklaven, die auf Baumwollplantagen arbeiteten oder Arbeiter\*innen, welche in anderen Peripherien von Imperien an der Baumwollverarbeitung beteiligt waren. Hierbei sollte den Schüler\*innen verdeutlicht werden, dass die Sklaverei den Kern des Baumwollhandels darstellte. Außerdem sollte vermittelt werden, dass zahlreiche andere Ausbeutungsmechanismen in diesem globalen System aktiv waren, wie beispielsweise den durch Kolonialmächte erzwungenen Wandel in Indien von einem Markt, der auf die eigene Gemeinschaft beschränkt war, zur ausschließlichen Produktion des Rohmaterials als Exportgut, was die Bevölkerung Indiens in Abhängigkeit geraten ließ.<sup>23</sup>

Außerdem ermöglicht eine global orientierte Unterrichtseinheit zum Thema „Baumwollhandel“ den Schüler\*innen, den typischerweise im Geschichtsunterricht vermittelten Blick auf die Welt zu hinterfragen. Meistens werden die Industrialisierung und der Beginn der modernen Wirtschaft als ein Phänomen vermittelt, welches seinen Ursprung in Europa nahm und dann über europäische Akteure langsam den Rest der Welt erreichte. Durch eine Thematisierung des internationalen Baumwollhandels können Schüler\*innen feststellen, dass mit Europa assoziierte Phänomene wie die Industrialisierung auf einem System globaler Abhängigkeiten aufbauten.

Somit können Schüler\*innen in der Unterrichtseinheit zum Baumwollhandel im Geschichtsunterricht mehrere Aspekte lernen, die dem Konzept des Globalen Lernens entsprechen: Durch eine Thematisierung der verschiedenen Akteure und Orte, die am Baumwollhandel des Kolonialismus beteiligt waren, wird ein global vernetztes Handelssystem sichtbar. Dieses Handelssystem beruhte auf ungleichen Machtverhältnissen und trug dazu bei, die Differenzen zwischen dem globalen Norden und dem globalen Süden zu vergrößern. Durch den Einsatz von Perspektivwechseln sollen die Schüler\*innen die Ungerechtigkeit hinter diesem System, das abgewandelt noch heute vorhanden ist, erkennen. Außerdem können die Schüler\*innen über eine Identifikation mit den Akteuren des globalen Nordens zur Reflexion über ihre eigene – privilegierte – Position in der Welt angeregt werden, um gegen die nach wie vor bestehende globale Ungerechtigkeit im Textilhandel aktiv zu werden. Außerdem kann der Blick der Schüler\*innen auf die Welt kritisch reflektiert werden, indem die Industrialisierung, die typischerweise als Prozess betrachtet wird, der in Europa seinen Ursprung fand und isoliert vom Rest der Welt begann, in ihren globalen Dimensionen betrachtet wird.

---

<sup>22</sup> Beckert: *Empire of Cotton*, S. 52-55.

<sup>23</sup> Ebd., S. XV.

## 5. Die Unterrichtseinheit

### 5.1. Einstieg

Der Einstieg in die Unterrichtseinheit wird über das gemeinsame Erstellen einer Mindmap vorgenommen, in der die Schüler\*innen Produkte sammeln sollen, die Baumwolle als Rohstoff enthalten. Dieser Einstieg verdeutlicht, welche zentrale Rolle Baumwollprodukte in unserem Alltag einnehmen. Es ist wahrscheinlich, dass die Schüler\*innen mit Baumwolle primär Stoffe assoziieren, weswegen es sinnvoll erscheint, als Lehrkraft andere Verwendungsarten von Baumwollbestandteilen zu präsentieren. Hierzu zählt beispielsweise Medizin, Kosmetikprodukte oder Viehfutter. Über die Verdeutlichung der Rolle von Baumwolle sollte Interesse bei den Schüler\*innen geweckt werden, welches nun auf die historische Dimension des Rohstoffs übertragen wird. Diese Brücke kann über Bilder geschlagen werden, die Baumwollplantagen im Zeitverlauf zeigen. Über das gleichzeitige Zeigen von Baumwollplantagen in verschiedenen Epochen – einschließlich der Gegenwart – kann die Kontinuität des Baumwollhandels in der Geschichte verdeutlicht werden. So kann außerdem vermittelt werden, dass sich über ein Erforschen des Ursprungs internationalen Baumwollhandels im Kolonialismus Erkenntnisse über unsere Gegenwart gewinnen lassen. Dieses Erforschen findet in zwei Etappen statt: zuerst gewinnen die Schüler\*innen zentrale Informationen in einer Gruppenarbeit, indem sich jede Gruppe mit einer unterschiedlichen Perspektive auf den Baumwollhandel auseinandersetzt. In einem zweiten Schritt sollen diese Perspektiven in einer Klassendiskussion zusammengeführt werden. Hier sollen die Schüler\*innen die globalen Vernetzungen und Einflüsse innerhalb des Systems erkennen und durch einen Bezug zu Werten der Gegenwart die verschiedenen Perspektiven abwägen können.

### 5.2. Methode: Gruppenarbeit

Die Schüler\*innen sollen über Gruppenarbeit mit verschiedenen Perspektiven auf den kolonialen Baumwollhandel konfrontiert werden. Hierfür wird die Klasse anhand vier zentraler Akteure in vier Gruppen unterteilt. Jeder Gruppe wird eine Sammlung an Quellen und Sekundärliteratur, sowie vorbereitete Fragen zu ihren Akteuren gegeben. Zu den Akteuren gehören die europäischen Kolonialmächte, die Kapitalisten Europas, die Sklaven in den amerikanischen Kolonien und Baumwollanbauer in Indien und China.

#### 5.2.1. Akteur Wirtschaft

In der Textsammlung der Gruppe „Wirtschaft“ befindet sich ein Auszug aus der Sekundärliteratur, die den Wandel im weltweiten Baumwollanbau darstellt.<sup>24</sup> Hier werden Kapitalisten als zentrale Akteure des Wandels dargestellt, der massiv in das Leben eines Großteils der Weltbevölkerung eingriff. Über pejorative Adjektive werden diese Kapitalisten in der Textsammlung negativ dargestellt. Außerdem werden der Sklavenhandel und die entstandene Abhängigkeit von Ländern des globalen Südens thematisiert. In der Sammlung ist auch ein Ausschnitt aus dem *American Cotton Planter* – einer Zeitschrift für Plantagenbesitzer und Händler – enthalten, die den Sklavenhandel positiv bewertet.<sup>25</sup> Die

---

<sup>24</sup> Beckert: *Empire of Cotton*, S. X-XIV.

<sup>25</sup> Croom, Isaac: *A Memoir, on the Subject of the Cotton-Plant, its History, Influence on Commerce, Politics, and the Welfare of the Human Race, and its Probable Destiny as the Great Product of the Southern United States*. In: *American Cotton Planter* 1/1 (1853), S. 11.

Gruppe lernt anhand dieser Texte, sich kritisch mit dem Kapitalismus und der Industrialisierung auseinanderzusetzen. Über die Fragen, die darauf zielen, europäische Wirtschaftsakteure über eine Verortung im globalen Netzwerk kritisch zu reflektieren, soll die Beurteilungsfähigkeit der Schüler\*innen gefördert werden.

### 5.2.2. Akteur Kolonialmächte

Diese Gruppe soll die Einstellung der europäischen Staaten zum Baumwollhandel und zur dazugehörigen Sklavenarbeit vermittelt werden. An der Textsammlung wird deutlich, dass die Kolonialmächte eng mit wirtschaftlichen Akteuren zusammenarbeiten. Dies wird an der ersten Quelle deutlich, in der sich der Kaufmann und Politiker Patrick Colquhoun zum Baumwollhandel äußert. Diese sieht er als essentiell für die europäische Wirtschaft. Ein Auszug aus der Sekundärliteratur soll verdeutlichen, wie eng und auf welche Weise die Kolonialmächte mit wirtschaftlichen Akteuren interagieren. Somit soll die Gruppe lernen, dass koloniale Staaten in der Lage waren, mit Macht die Etablierung des globalen Systems zu unterstützen.

### 5.2.3. Akteur Sklaven

In der Textsammlung dieser Gruppe sind ein Auszug aus der Sekundärliteratur, welche die Bedeutung der Sklaverei für das globale Handelssystem erläutert, und zwei Quellen enthalten, die den Schüler\*innen den Alltag der Sklaven auf den Baumwollplantagen der amerikanischen Kolonien verdeutlichen sollen.<sup>26</sup> Hier wurde ein biographischer Ansatz gewählt, um die Empathiefähigkeit der Schüler\*innen zu fördern. Enthalten sind der Bericht eines geflohenen Sklaven, dessen Niederschrift eine der frühesten und einzigen schriftlichen Autobiographien darstellt.<sup>27</sup> Die zweite Quelle ist der juristische Bericht einer britischen Kolonie, in dem die Verbrechen, Urteile und Urteilstvollstreckungen von Sklaven aufgelistet werden.<sup>28</sup> Die Fragen evozieren die Erkenntnis, dass die Mehrheit der Verbrechen Fluchtversuche waren, Sklaven zum Tode verurteilt wurden und das Urteil auf grausame Weise vollstreckt wurde. Auch können Abschreckungsmaßnahmen festgestellt werden: So wurden die Köpfe mancher Sklaven beispielsweise aufgespießt. Somit soll diese Gruppe lernen, dass der koloniale Baumwollhandel auf der brutalen Ausbeutung von Sklaven basierte.

### 5.2.4. Akteur Baumwollanbauer in China und Indien

Diese Gruppe beschäftigt sich mit Akteuren, die seit der Antike Baumwolle selbst anbauten. In der Textsammlung dieser Gruppe befindet sich ein Auszug aus der Sekundärliteratur, die den Umbruch erörtert, welchen diese Akteure durch das Eindringen der Kolonialmächte erlebten.<sup>29</sup> Hier wird verdeutlicht, dass diese Akteure zuerst selbständig waren, dann in ein globales Handelsnetzwerk integriert und so abhängig wurden. Diese Perspektive verdeutlicht, dass Akteure, die sich zuvor selbst versorgten, durch koloniale Akteure in ein System der Abhängigkeit gezwungen wurden.

---

<sup>26</sup> Beckert: *Empire of Cotton*, S. XV.

<sup>27</sup> Roper, Moses: *A Narrative of the Adventures and Escape of Moses Roper, From American Slavery*. Chapel Hill 2011 [1837], S. 14f.

<sup>28</sup> Court records from Dominica. Januar 1814. URL:

<http://www.nationalarchives.gov.uk/education/resources/slavery/source-1/>

<sup>29</sup> Riello, Giorgio & Roy, Tirthankar (Hg.): *How India Clothed the World. The World of South Asian Textiles, 1500-1850*. Leiden/Boston 2009, S. 115-138, hier S. 4-7; 117-126.

### 5.3. Sammlung der Ergebnisse

Nachdem die Gruppen die Bearbeitung abgeschlossen haben, werden die Ergebnisse in einer gemeinsamen Klassendiskussion gesammelt. Hierbei stellt jede Gruppe die Perspektive ihres Akteurs sowie ihre Textsammlung vor. Da nicht nur eine multiperspektive Behandlung des Themas Ziel der Unterrichtseinheit ist, sondern auch ein Verständnis für Vernetzungen innerhalb eines globalen Systems, soll die Vorstellung der Gruppenarbeit auch das systemische Denken der Schüler\*innen fördern. Hierfür wird eine Weltkarte an eine Wand des Klassenzimmers gehängt und jede Gruppe mit Reißzwecken und Wollfäden ausgestattet. Vor der Präsentation der jeweiligen Ergebnisse positioniert ein Vertreter jeder Gruppe nun ihren Akteur auf der Weltkarte – so werden die Sklaven in den Süden der amerikanischen Kolonien und in diverse Länder Afrikas gesetzt. Nach dieser Verortung werden die Ergebnisse der einzelnen Gruppen vorgestellt. Während dieser Präsentation verbinden die Schüler\*innen die Reißzwecken der Akteure, welche einander beeinflussten, indem sie voneinander abhängig waren oder Macht übereinander ausübten, über die Wollfäden miteinander. Dies kann bereits innerhalb einer Gruppe vorgenommen werden: Sklaven stellen eine globale Verbindung zwischen Afrika und Amerika her. Während die Gruppenarbeit dazu diente, die Position des eigenen Akteurs im System festzustellen, werden nun die Verbindungen und Einflüsse zwischen den Akteuren von der gesamten Klasse diskutiert. Der Einbezug der Klasse ist sinnvoll, weil in den Texten der verschiedenen Gruppen bereits Akteure der anderen Gruppen auftraten. Ein diskussionsbedingter Ansatz regt die Schüler\*innen zum eigenen Nachdenken und somit zu einer eigenen Erkenntnis an. Im Verlauf der Präsentation werden mehrere Aspekte ersichtlich: Zum einen verstehen die Schüler\*innen, dass der Baumwollhandel im Kolonialismus von mehreren Akteuren getragen wurde, die verschiedene Perspektiven auf diesen und auf den mit ihm einhergehenden Sklavenhandel hatten. Sie erkennen, dass diese verschiedenen Akteure in ein globales System integriert wurden, in dem verschiedene Abhängigkeiten und Einflussmöglichkeiten bestanden. Diese Abhängigkeiten gingen immer mit unterschiedlichen Machtverhältnissen einher: Die Macht lag bei den Kolonialmächten und wirtschaftlichen Akteuren Europas, die über Sklavenarbeit und globalen Kapitalismus weniger Mächtige ausbeuteten. Abschließend wird das Zusammentragen und Verknüpfen der Perspektiven erweitert, indem zentrale Werte, die heutzutage von Relevanz sind, in die Diskussion integriert werden. So lässt sich der Sklavenhandel und die Ausbeutung durch Kolonialmächte mit einer Thematisierung der Menschenrechte, Freiheit und Gleichheit in Verbindung bringen. Dieser Gegenwartsbezug kann erweitert werden, indem Ungerechtigkeiten in der gegenwärtigen Textilindustrie, die ebenfalls auf Ausbeutungs- und Unterdrückungsmechanismen beruht, in die Diskussion eingebracht werden. So lassen sich über eine Thematisierung von eingestürzten Textilfabriken von beispielsweise Primark oder H&M im globalen Süden Kontinuitäten der Ungerechtigkeit und Ungleichheit in weltweiten Handelssystemen aufweisen. Im besten Fall werden die Schüler\*innen durch ein Aufzeigen der engen Verknüpfungen innerhalb der Welt, die einen historischen Ursprung in einem System der Ungerechtigkeit haben, dazu veranlasst, sich gegen dieses einzusetzen.

## 6. Fazit

Das Konzept des Globalen Lernens, das darauf zielt, den Schüler\*innen über einen prozess- und subjektorientierten Unterricht das Denken in globalen Systemen zu ermöglichen und sie zu einem Einsatz für globale Gerechtigkeit zu animieren, kann im Geschichtsunterricht umgesetzt werden. Diese Umsetzung kann auf inhaltlicher und methodischer Ebene geschehen: So können die Globalisierung und somit die historischen Bedingungen aktueller weltweiter Ungerechtigkeiten thematisiert werden. Dies kann über eine methodische

Multiperspektivität und Förderung von Empathie zu einem Zugehörigkeitsgefühl der Schüler\*innen zu einer „Weltgesellschaft“ beitragen, was wiederum eine Handlungsmotivation bei den Lernenden evozieren kann. Ein solches Vorgehen wurde hier am globalen Baumwollhandel des Kolonialismus verdeutlicht. Die Schüler\*innen entwickelten ein Konzept des globalen Handels- und Abhängigkeitssystems, indem sie sich mit verschiedenen Akteuren und deren Perspektiven auf den Baumwollhandel und der damit einhergehenden Sklavenarbeit auseinandersetzten. Über eine ebenbürtige Thematisierung von in der Geschichte und im Geschichtsunterricht unterdrückten Akteuren, wie Sklaven und Baumwollanbauer des globalen Südens, erkannten die Schüler\*innen die verschiedenen, durch europäische Akteure propagierten, Abhängigkeiten und Verbindungen innerhalb des globalen Systems. Über eine Diskussion von Werten, die universell gelten sollten, und aktuellen Problemen im Baumwollhandel wurde ein Gegenwartsbezug geschaffen, der die Schüler\*innen mit der Motivation, gegen gegenwärtige globale Ungerechtigkeiten vorzugehen. Über eine Sammlung an Ideen, wie dies umgesetzt werden kann, sollten die Schüler\*innen auch mit konkreten Handlungsideen ausgestattet werden.

## Hinweis

Es existiert ein ungewöhnliches Medienpaket zum Thema:

### **KING COTTON** oder Baumwolle als Schicksal

Der bekannte Doku-Filmer Peter Heller hat zwei DVDs gestaltet, die sich hervorragend zur Verwendung in einem Unterrichtsprojekt eignen. Die erste der beiden Scheiben erhält zwei Filme in Langfassung und in einer in Kapitel gegliederten Version. Sie zeigen, was globale Entwicklungen von Wirtschaft und Handel in den letzten Jahrzehnten mit einem ostafrikanischen Baumwolldorf und seinen Menschen angestellt haben und welche Chancen Baumwollbauern aus dieser Region bei nachhaltiger Bewirtschaftung auf dem Weltmarkt offensteht. Die zweite Scheibe ist ein interaktiver DVD-ROM Datenträger (Einsatz auf einem PC) zu Einzelthemen wie: *Was ist Baumwolle? Anbau von Baumwolle. Der Weg der weißen Faser. Hoffnung Chemie. Baumwolle in der Weltwirtschaft. Stoff der Zukunft. Mit der Baumwolle auf Zeitreise.*

Auf dieser DVD findet sich fast das gesamte auf einer solchen Scheibe mögliche Angebot an Medienarten. Auf Ton-, Bild-, Text- und Musikedokumenten wird ein breiter Fächer an perspektivisch unterschiedlichen Zugängen zum Thema geboten. Zu allem gibt es ausführliche Erklärungen zur technischen Benutzung.

Ein ausführlicher didaktischer Apparat bietet im Sinne des Globalen Lernens zahlreiche Verwendungsmöglichkeiten für einen interaktiven Unterricht.

Bezugsquelle: filmkraft/peter heller filmproduktion, Dantestr. 27, 80637 München  
Tel. 089/174290

<https://www.filmkraft.de/> (mit Bestellmöglichkeit)

## 7. Literaturverzeichnis

### 7.1. Primärliteratur

Colquhoun, Patrick: An Important Crisis, in the Callico and Muslin Manufactory in Great Britain, Explained. London 1788.

Court records from Dominica. January 1814. URL:

<http://www.nationalarchives.gov.uk/education/resources/slavery/source-1/>

Croom, Isaac: A Memoir, on the Subject of the Cotton-Plant, its History, Influence on Commerce, Politics, and the Welfare of the Human Race, and its Probable Destiny as the Great Product of the Southern United States. In: American Cotton Planter 1/1 (1853), S. 11.

Roper, Moses: A Narrative of the Adventures and Escape of Moses Roper, From American Slavery. Chapel Hill 2011 [1837].

### 7.2. Sekundärliteratur

Beckert, Sven: From Tuskegee to Togo. The Problem of Freedom in the Empire of Cotton. In: The Journal of American History 92/2 (2005), S. 498-526.

Beckert, Sven: Empire of Cotton. A new History of Global Capitalism. London 2014.

Das globale Lernen. Aus: Forum „Schule für EINE Welt“ 1996. Handout aus dem Seminar.

Jeismann, Karl-Ernst: Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung. Hg. Von Wolfgang Jacobmeyer und Bernd Schönemann. Paderborn u.a. 2000.

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel <sup>5</sup>1996.

Poenicke, Anke: Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern. Sankt Augustin 2001 (Zukunftsforum Politik 29).

Popp, Susanne: Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik? In: Onlinejournal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik 1 (2001).

Popp, Susanne: Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung. In: Popp, Susanne & Forster, Johanna (Hg.): Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht. Schwalbach 2003, S. 68-104.

Riello, Giorgio & Roy, Tirthankar (Hg.): How India Clothed the World. The World of South Asian Textiles, 1500-1850. Leiden/Boston 2009.

Schreiber, Jörg-Robert & Siege, Hannes (Bearb.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn <sup>2</sup>2016.

Schreiber, Waltraud: Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (2002).

Schreiber, Waltraud u.a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried 2006 (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 1).

Steinbrink, Christoph: Aspekt „Bildung“ im Kontext von Globalisierungstendenzen. Augsburger Kongress zur Erlebnispädagogik. 29.09.2018.

### 7.3. Internetquellen

VOLL GLOBAL! Ein Comic zum Globalen Lernen. Verband Entwicklungspolitik

Niedersachsen e.V.. Hannover <sup>2</sup>2016. URL: [https://www.vends.de/images/ven/projekte/globales\\_lernen/ven\\_vollglobal\\_web\\_neu.pdf](https://www.vends.de/images/ven/projekte/globales_lernen/ven_vollglobal_web_neu.pdf).

(zuletzt eingesehen am 31.07.2019).

## 8. Anhang: Arbeitsblätter der Gruppenarbeit

### Gruppe 1: wirtschaftliche Akteure

#### **Forschungstext:**

Der Historiker Sven Beckert beschäftigt sich in seiner Monographie „King Cotton“ mit dem globalen Baumwollhandel. Er beschreibt den Wandel, der mit dem Eintritt Europas in diesen Handel einherging, wie folgt:<sup>30</sup>

Diese Baumwollpraktikanten und -kaufleute waren nicht ohne Grund so selbstgefällig: Sie standen im Zentrum eines weltumspannenden Imperiums – nicht des Britischen Empire, sondern des Imperiums der Baumwolle. Sie herrschten über Fabriken, in denen zehntausende von Arbeitern riesige Spinnmaschinen und lärmende mechanische Webstühle bedienten. Sie kauften Baumwolle von den amerikanischen Sklavenplantagen und verkauften ihre Fabrikzeugnisse auf den Märkten in den entlegensten Winkeln der Erde. Indessen waren ihre eigenen Angelegenheiten – die Produktion und der Verkauf von Baumwollgarn und -stoff – nahezu banal. Sie waren die Besitzer von lauten, schmutzigen, überfüllten Fabriken; sie lebten in Städten, die schwarz waren vom Ruß der kohlebetriebenen Dampfmaschinen, und atmeten den Gestank von menschlichem Schweiß und Abfall. Sie beherrschten ein Imperium, wirkten aber kaum wie Herrscher.

Hundert Jahre zuvor deutete wenig auf diese neue Welt hin, die da entstanden war. Natürlich wussten einige Europäer von feinen indischen Musselinen, Chintzen und Kattunen, die von den Franzosen *indiennes* genannt wurden und in den Häfen von London, Barcelona, Le Havre, Hamburg und Triest ankamen. Frauen und Männer in den ländlichen Gegenden Europas spannen und webten in Heimarbeit geringe Mengen Baumwolle, konnten jedoch mit den prachtvollen Stoffen des Ostens kaum konkurrieren. In Süd- und Mittelamerika, in der Karibik, in Afrika und besonders in Asien säten die Menschen Baumwolle auf ihren Süßkartoffel-, Mais- und Hirsefeldern. Sie spannen die Faser und webten aus ihr die Stoffe, die ihre Familien benötigten oder die ihre Herrscher einforderten. Seit Jahrhunderten oder sogar Jahrtausenden stellten diese Menschen in diesen Teilen der Welt Baumwollgewebe her und bedruckten sie. Einige dieser Textilien wurden weltweit gehandelt; manche waren so außergewöhnlich fein, dass sie als „gewobener Lufthauch“ bezeichnet wurden.

Anstelle von Frauen, die auf niedrigen Hockern in ihren Hütten saßen, an kleinen hölzernen Rädern spannen oder Spinnrocken und Spinnmaschinen bewegten, tanzten um 1860 nun Millionen mechanischer, dampfbetriebener Spindeln – von Lohnarbeitern, auch Kindern, betrieben – täglich 14 Stunden auf und ab und produzierten Millionen Pfund Garn. Anstelle von Familien, die Baumwolle anbauten und diese in ihren Haushalten zu Garn und handgewobenen Stoffen verarbeiteten, schufteten Millionen von Sklaven auf Plantagen in den Amerikas, tausende von Kilometern entfernt von den gierigen Fabriken, die sie belieferten, und diese Fabriken lagen wiederum tausende von Kilometern weit weg von den Verbrauchern, die ihre Textilien kaufen sollten. Anstelle von Karawanen, die westafrikanische Stoffe auf Kamelen durch die Sahara transportierten, überquerten Dampfschiffe die Weltmeere, bis zum Rand gefüllt mit Baumwolle aus den USA oder mit britischen Stoffen. [...] Tatkräftige europäische Kapitalbesitzer und energische Staaten rückten verblüffend rasch in den Mittelpunkt dieser Industrie. Und sie nutzten die Baumwolle, um eine industrielle Revolution zu entfachen – vielleicht das wichtigste Ereignis der Menschheitsgeschichte. Wie viele andere Teile der Welt wurden China und Indien dem

---

<sup>30</sup> Beckert, Sven: King Cotton. Eine Geschichte des globalen Kapitalismus. München 2015, S. 8; S. 10f; S. 51.

Baumwollimperium der Europäer zunehmend unterworfen. Und schließlich nutzten diese Europäer ihre dynamische Baumwollwirtschaft als Plattform zur Schaffung anderer Industrien; so war die Baumwolle die Initialzündung für eine umfassendere industrielle Revolution. [...]

Dieser Kriegskapitalismus stützte sich auf einer Zweiteilung der Welt, auf die Fähigkeit reicher und mächtiger Europäer, ihre Welt in eine „innere“ und eine „äußere“ zu teilen. Die „innere Welt“ beruhte auf den Gesetzen, Institutionen und Regeln des Heimatlandes, die von einem mächtigen Staat durchgesetzt wurden. Die „äußere Welt“ dagegen war gekennzeichnet von imperialer Herrschaft, ungestrafter Enteignung riesiger Gebiete und unzähliger Menschen, von der Dezimierung einheimischer Völker, die ihrer Rohstoffe beraubt wurden, der Sklaverei und der Kontrolle breiter Landstriche durch private Kapitaleigner: Kaufleute und Siedler, Plantagenbesitzer und Sklaventreiber.

### **Quelle:**

Der American Cotton Planter war eine monatliche in Amerika erscheinende Zeitschrift, deren thematischer Schwerpunkt der Baumwollhandel darstellte. Hauptsächlich wurde die Zeitschrift von Plantagenbesitzern und Baumwollhändlern. In der Dezemberausgabe 1853 wird auf die Bedeutung der Sklaverei für den Baumwollhandel eingegangen:<sup>31</sup>

Aus den dargelegten Fakten folgt die notwendige Schlussfolgerung, dass die Sklavenarbeit in Amerika der Menschheit in der Vergangenheit und in der Gegenwart ungemeine Segen [wie den Baumwollhandel] geschenkt hat. Wenn diese Segen weiterhin existieren sollen, muss auch die Sklaverei weiterhin existieren, da es naiv ist, von Baumwollproduktion für die Welt mit freier Arbeit zu reden. Baumwolle ist noch nie erfolgreich von freiwilliger Arbeit angebaut worden. Großbritannien hat ein solches Experiment in ihren Kolonien in Westindien kürzlich versucht und ist dabei gescheitert. Westindien exportierte 1791 12 Millionen Pfund Baumwolle in das Mutterland, 1801 17 Millionen, 1834 nur 8 Millionen Pfund und dieses Quartal ist das Angebot kaum mehr als nennenswert.

### **Aufgaben:**

Beantwortet anhand des Forschungstextes und der Quelle folgende Fragen:

Wie veränderte sich der globale Baumwollhandel?

Welche Rolle nahmen die wirtschaftlichen Akteure dabei ein?

Wie wird der Sklavenhandel in dem Quellenausschnitt dargestellt und bewertet?

Wieso sehen wirtschaftliche Akteure den Wandel in der Industrie als Segen?

---

<sup>31</sup> Croom, Isaac: A Memoir, on the Subject of the Cotton-Plant, its History, Influence on Commerce, Politics, and the Welfare of the Human Race, and its Probable Destiny as the Great Product of the Southern United States. In: American Cotton Planter 1/1 (1853), S. 11.

## Gruppe 2: Kolonialmächte

### **Forschungstext:**

Der Historiker Sven Beckert beschäftigt sich in seiner Monographie „King Cotton“ mit dem globalen Baumwollhandel. Im Folgenden beschreibt er, wie wirtschaftliche und staatliche Akteure zusammenarbeiteten, um ihre Interessen zu fördern:<sup>32</sup>

Drei Schritte – imperiale Expansion, Enteignung, Sklaverei – wurden zu Grundsteinen einer neuen Organisation wirtschaftlicher Abläufe. Dazu kam ein anderes Charakteristikum dieser neuen Welt: Europäische Staaten unterstützten Kaufleute und Siedler in ihrer Suche nach neuen Quellen des Reichtums, behaupteten aber ihre eigene Hoheitsgewalt über fremde Territorien und Menschen in weit entfernten Gebieten nur schwach. Stattdessen machten Kapitalbesitzer ihre Macht über Territorien und Menschen geltend, oftmals in Unternehmen organisiert, die mit königlichem Freibrief versehen waren (wie die British East India Company). [...] Immer häufiger schleusten sich Europäer, oftmals mit Gewalt, in die globalen Netzwerke des Baumwollhandels ein – innerhalb Asiens, zwischen Asien und dem Rest der Welt -, bevor sie ihre Macht nutzten, um ganz neue Handelsnetze zwischen Afrika, dem Amerikas und Europa aufzubauen. Letztendlich eroberten und veränderten europäische Kaufleute und Staatsmänner die Netzwerke des Baumwollhandels mit einer bis dahin nie dagewesenen Geschwindigkeit und Aggressivität. [...] Europäische Unternehmer und Herrscher veränderten die globalen Netzwerke auf vielfältige Weise: Die Macht des bewaffneten Handels ermöglichte die Schaffung komplexer, eurozentrischer Handelsnetze; die Einführung von Finanzinstrumenten – von der Seetransportversicherung bis hin zu Seefrachtbriefen – erlaubte den Transfer von Kapital und Waren über weite Entfernungen; die Entwicklung eines von starken Staaten gestütztes Rechtssystems gewährte weitgespannten Investitionen ein Mindestmaß an Sicherheit; die Bildung von Allianzen mit Kaufleuten und Herrschern in fernen Regionen erschloss den Zugang zu Webern und Baumwollanbauern vor Ort; die Enteignung von Land und die Versklavung von Afrikanern machten florierende Plantagen möglich. Von den Zeitgenossen unbemerkt, waren diese Neuerungen die ersten Schritte auf dem Weg zur Industriellen Revolution. Jahrhunderte vor der „Großen Divergenz“ der Pro-Kopf-Wirtschaftsleistung zwischen Europa und Ostasien versuchte eine kleine Gruppe von Europäern, die Kontrolle. Über den bis dahin episodischen und schrittweisen Entstehungsprozess globaler ökonomischer Beziehungen zu übernehmen – mit dramatischen Konsequenzen nicht nur für die Baumwollindustrie, sondern auch für Gesellschaften auf der ganzen Erde. In diesem Prozess wuchsen die vielen Welten der Baumwolle zu einem europazentrierten Baumwollimperium zusammen. [...]

Für die britischen Händler und Hersteller war der Zugang zu diesen Märkten erst möglich durch eine besondere und neue Form des Staates, eines Staates, der wesentlich zur Entstehung des Industriekapitalismus beitrug und dessen ungewöhnliche Strukturen schließlich Einfluss auf die ganze Welt hatten. Letztlich expandierten die Baumwollexporte dank der starken britischen Handelsnetzwerke und dank der Institutionen, in welche sie eingebunden waren – von einer schlagkräftigen Marine, die den Zugang zu Märkten schuf und sicherte, bis hin zu Frachtbriefen, die den Transfer von Kapital über weite Entfernungen ermöglichten. Diese Institutionen stützten sich auf einen Staat, der in der Lage war, globale Märkte zu formen und zu schützen, private Eigentumsrechte für Grund und Boden zu schaffen und durchzusetzen, Verträgen über weite geographische Entfernungen hinweg Geltung zu verschaffen, die

---

<sup>32</sup> Beckert, Sven: King Cotton. Eine Geschichte des globalen Kapitalismus. München 2015, S. 51; S. 44f; S. 86f; S. 90.

fiskalischen Instrumente zu entwickeln, um seine Bevölkerung immer stärker zu besteuern, und ein soziales, ökonomisches und rechtliches Umfeld zu bereiten, das durch Mobilisierung von Arbeitern [...] ermöglichte. Die Ausdehnung der Baumwollproduktion stand in unmittelbarem Zusammenhang mit dem staatlichen Machtausbau. Beide verstärkten sich gegenseitig: Der britische Staat unterstützte die wirtschaftliche Dynamik der Baumwollindustrie, und ihre reichen Erträge wurden immer wichtiger für den britischen Staat. Um die Kriege des späten 18. Und frühen 19. Jahrhunderts zu finanzieren, welche die britische Hegemonie im atlantischen Raum begründeten, griff Großbritannien in hohem Maße auf seine Handelserträge zurück, und der bedeutendste Handelszweig war eben die Baumwolle.

### **Quelle:**

1788 verfasste der schottische Kaufmann und Politiker Patrick Colquhoun ein anonymes Statement, welches in einer kleinen Broschüre veröffentlicht wurde:<sup>33</sup>

Von der Baumwollverarbeitung [...] kann kaum ein solcher Einfluss erwartet werden, welcher der Bedeutung des Rohstoffs gerecht würde, weil dessen Aufstieg seinesgleichen sucht. – Es ist in einem einzigen Augenblick auf das Land getroffen und hat zur selben Zeit eine Industrie angefacht, die in die Annalen der Welt eingeht. [...] So ist zur Zeit die Natur und Bedeutung der Baumwollindustrie geschaffen – der großen Öffentlichkeit eine Quelle immensen Einkommens und nationaler Stärke – für die Binnenwirtschaft ein Mittel, die Armen einzustellen und den Wert der Waren des Landes zu erhöhen; und für die Außenwirtschaft, indem der Handel durch eine beeindruckende Kombination menschlicher und maschineller Arbeit verändert werden kann.

Es lässt sich keine in unser Land eingeführte Industrie finden, die so vorteilhaft für unseren Staat war. [...]

Es ist unmöglich, den Verlust zu kalkulieren, der durch eine Störung des Systems entstände, welches Vorteile bringt, die keine andere Nation der Erde je genießen konnte; der Baumwollhandel in England kennt keine Grenzen, wenn er angemessen geschützt wird. [...]

### **Aufgaben:**

Beantwortet anhand des Forschungstextes und der Quelle folgende Fragen:

Wie interagieren Kolonialmächte mit wirtschaftlichen Akteuren?

Handelt es sich hierbei um einen gerechten Austausch zwischen europäischen Akteuren und der indigenen Bevölkerung?

Welche Vorteile zogen Kolonialmächte aus dem Baumwollhandel?

Wie wird der Baumwollhandel in der Quelle bewertet?

Welche Argumente werden für den Baumwollhandel in der Quelle verwendet?

---

<sup>33</sup> Patrick Colquhoun: An Important Crisis, in the Callico and Muslin Manufactory in Great Britain, Explained. London 1788, S.1-24.

## Gruppe 3: Sklaven

### **Forschungstext:**

Der Historiker Sven Beckert beschäftigt sich in seiner Monographie „King Cotton“ mit dem globalen Baumwollhandel. Hierbei geht er auch auf den Sklavenhandel ein, den er als Herzstück des Baumwollhandels identifiziert:<sup>34</sup>

[Die Einverleibung des Baumwollhandels durch europäische Kolonialmächte] war nur möglich durch ein neues Instrument zur Organisation von Handel, Produktion und Konsum, das ich „Kriegskapitalismus“ nenne. [...] Der Kriegskapitalismus gedieh nicht in den Fabriken, sondern auf Feldern; er war nicht mechanisiert, sondern flächen- und arbeitsintensiv, da er auf der gewaltsamen Enteignung von Land und Arbeitern in Afrika, Asien und den Amerikas beruhte. Diese Enteignungen brachten großen Wohlstand und neue Erkenntnisse mit sich, was wiederum den Reichtum, die Institutionen und Staaten Europas stärkte – alles zentrale Voraussetzungen für Europas herausragende wirtschaftliche Entwicklung im 19. Jahrhundert. [...] [Die Baumwollplantagen] benötigten viele Arbeiter, und um diese Arbeitskräfte zu rekrutieren, verschleppten Europäer zunächst Tausende und schließlich Millionen von Afrikanern. Europäische Händler errichteten befestigte Handelsstationen entlang der Westküste von Afrika: Gorée im heutigen Senegal, Emina im heutigen Ghana, Ouidah im heutigen Benin. Dort heuerten sie Afrikaner an, die auf die Jagd nach Arbeitern gingen und im Tausch gegen die Gefangenen unter anderem Produkte indischer Weber erhielten. In den drei Jahrhunderten nach 1500 wurden mehr als acht Millionen Sklaven von Afrika in die Amerikas transportiert, zunächst hauptsächlich durch spanische und portugiesische Händler, gefolgt von Briten, Franzosen, Niederländern, Dänen und anderen. Allein während des 18. Jahrhunderts versklavten sie mehr als fünf Millionen Menschen, meist aus West-Zentralafrika und St. Helena, der Bucht von Benin, der Goldküste und der Bucht von Biafra. Fast täglich kamen Sklaven auf den karibischen Inseln oder an den Küstenorten des amerikanischen Doppelkontinents an. Dieser Handel vergrößerte die Nachfrage nach Baumwollgeweben weiter, denn sie waren das vorherrschende Tauschmittel, um an der afrikanischen Küste Sklaven zu erwerben.

### **Quelle 1:**

Moses Roper war ein Sklave, dem die Flucht von einer Baumwollplantage gelang. Sein Bericht stellt eine der frühesten und wenigen Aufzeichnungen der Brutalität der Sklaverei aus Perspektive eines Sklaven.<sup>35</sup>

Mr. Gooch, der Baumwollpflanzer, kaufte mich in einer Stadt namens Liberty Hall, ungefähr drei Meilen von seinem Wohnort. Sobald er nach Hause kam, ließ er mich auf seiner Baumwollplantage arbeiten, er stellte mich unter Aufsicht, gab mir Geld für Fleisch und Brot mit den anderen Sklaven, welches nicht mal für die Hälfte meiner Bedürfnisse ausreichte, und sehr anstrengende Arbeit. Mein Herz brach beinahe, als ich die anderen Sklaven [in Liberty Hall] verlassen musste. Mr. Gooch war mein Leiden gleichgültig, er schlug mich beinahe jeden Tag und zwar sehr stark. Mr. Gooch hat mich für seinen Schwiegersohn, Mr. Hammans, gekauft, der ungefähr 5 Meilen von seinem Haus entfernt wohnte. Dieser Mann hatte zwei Sklaven neben mir; er behandelte mich ungefähr zwei Wochen lang nett, aber im Sommer, als die Baumwolle geerntet werden konnte, gab er mir eine Aufgabe in der Ernte, welche ich

---

<sup>34</sup> Beckert, Sven: King Cotton. Eine Geschichte des globalen Kapitalismus. München 2015, S. 12; S. 49.

<sup>35</sup> Roper, Moses: A Narrative of the Adventures and Escape of Moses Roper, From American Slavery. Chapel Hill 2011 [1837].

nicht ausführen konnte, weil ich noch nie auf einer Baumwollplantage gearbeitet hatte. Als ich scheiterte, begann er mich auszupeitschen und ließ mich ohne Oberteil unter der heißen Sonne im Baumwollfeld im Juli arbeiten. Am nächsten Tag gab er mir die Aufgabe, Futter zu tragen. Da ich die Aufgabe vor Dämmerung beendete, verließ ich das Feld; es begann zu regnen, was das Futter beschädigte. Als er das herausfand, drohte er mir an, mich auszupeitschen, weil ich das Futter nicht vor dem Regen geholt hatte. Das war das erste Mal, dass ich einen Fluchtversuch wagte, weil ich wusste, dass ich ausgepeitscht werden sollte. Ich war zu diesem Zeitpunkt zwischen 13 und 14 Jahre alt. Ich rannte halbnackt in die Wälder; ich wurde von einem Sklavenhalter gefangen, der mich inhaftieren ließ. Wenn Sklaven inhaftiert werden, werden ihre Besitzer informiert, wenn dieser den Sklaven nicht innerhalb von 6 Monaten holt, wird er für die Kosten des Gefängnisaufenthalts versteigert. Wenn ein Sklave flieht, wird ein brutaleres Auspeitschen eingeleitet, das war auch hier der Fall. [...] Ich wurde mit 100 Peitschenhieben bestraft. Mr. Hammans war ein sehr brutaler und grausamer Herr und seine Frau war noch schlimmer; sie fesselte mich oft und peitschte mich aus, wobei ich nackt war.

### Quelle 2:

Wenn Sklaven vor Gericht standen, wurde dies von Gerichtsangestellten dokumentiert. So auch im Januar 1814 in der britischen Kolonie Dominika auf den Leeward Inseln. Anbei ein Auszug:<sup>36</sup>

1814 Januar 15	John Pierre	Mr Grano	Militärgericht	Versuch, mit Proviant zu Geflohenen zurückzukehren, für 2 Monate geflohen	Soll erhängt werden	Erhängt: Kopf abgeschnitten und aufgespießt. Körper am 16. Januar aufgehängt
15 & 16	Peter	Hillsbro' Estate	ditto	Eine Meuterei unter 20 Negern angezettelt, Versorgung derer mit Proviant während der Flucht	Soll erhängt werden	Erhängt: Kopf abgeschnitten und aufgespießt. Körper am 18. Januar aufgehängt
16	Hector	Mr Lionne	ditto	Flucht	100 Peitschenhiebe, Arbeit in Ketten für 6 Monate	100 Peitschenhiebe am 16 Jan 1814 erhalten & am 21. April verkauft
	Rachel	Mr Grano	ditto	ditto	30 Peitschenhiebe & Arbeit in Ketten für 3 Monate	30 Peitschenhiebe erhalten & am 16. April 1814 an Besitzer übergeben

<sup>36</sup> Court records from Dominica. January 1814. URL:  
<http://www.nationalarchives.gov.uk/education/resources/slavery/source-1/>



## Gruppe 4: Baumwollanbauer im globalen Süden

### Forschungstext:

Der Historiker Sven Beckert beschäftigt sich in seiner Monographie „King Cotton“ mit dem globalen Baumwollhandel. Hierbei beschreibt er die Einflüsse der Kolonialmächte und wirtschaftlichen Akteure auf das Leben der Menschen, die seit der Antike Baumwolle anbauten.<sup>37</sup>

Vor einem halben Jahrtausend brachten die Menschen in einem Dutzend kleiner Dörfer entlang der Pazifikküste des heutigen Mexiko ihre Tage damit zu, Mais, Bohnen, Kürbisse und Chili anzubauen. Dort, zwischen dem Rio Santiago im Norden und dem Rio Balsas im Süden, betrieben sie Fischfang, sammelten Austern und Muscheln und gewannen Honig und Bienenwachs. Neben dieser landwirtschaftlichen Selbstversorgung und den bescheidenen Gegenständen, die sie herstellten, [...] bauten diese Männer und Frauen auch Pflanzen mit pyramidenförmigen Blättern an, die kleine, watteartige weiße Büschel austrieben. Die Pflanze war nicht essbar. Und doch war sie das Wertvollste, das dort wuchs. Sie nannten sie *ichcatl*: Baumwolle. [...] Der Anbau, das Spinnen und Weben von Baumwolle entwickelte sich, nach allem, was uns bekannt ist, in diesen drei Regionen der Welt unabhängig voneinander. Von Südasien, Zentralamerika und Ostafrika aus verbreitete sich dieses Wissen dennoch schnell entlang der bestehenden Handels- und Migrationswege – von Mesoamerika etwa in den Norden und von Ostafrika aus westwärts. Der Mittelpunkt dieser Bewegungen der Baumwollindustrie war jedoch Indien. [...] Seit frühester Zeit bis weit ins 19. Jahrhundert hinein – also über mehrere Jahrtausende hinweg – waren die Einwohner des indischen Subkontinents die auf der Welt führenden Baumwollhersteller. Bauern im heutigen Indien, Pakistan und Bangladesch bauten kleine Mengen Baumwolle mit ihren Nahrungspflanzen an. Sie spannen und webten Baumwolle für den Eigenbedarf und zum Verkauf auf lokalen und regionalen Märkten. Sie ernteten die Fasern mit der Hand, benutzten eine Walze, um sie von Samen zu befreien, und entfernten Schmutz und Knoten mithilfe eines sogenannten „Bogens“ (ein hölzernes Instrument mit einer Sehne, die vibrierte, wenn mit einem Stock darauf geschlagen wurde). Sie spannen mit einer Spindel zu Fäden und woben diese Fäden zu Stoffen auf Webstühlen, die zwischen Bäumen aufgehängt waren. [...] Am wichtigsten war die Tatsache, dass Anbau und Verarbeitung der Baumwolle fast immer im kleinen Umfeld begannen und sich auf Haushalte konzentrierten. Obwohl manche Bauern ihre Rohbaumwolle auf teilweise weit entfernten Märkten verkauften und oftmals durch ihre Herrscher dazu gezwungen wurden, einen Teil ihrer Ernte als Steuern abzugeben, machte sich keiner von ihnen ganz von der Baumwolle abhängig; stattdessen diversifizierte sich ihre wirtschaftlichen Aktivitäten in der Hoffnung, Risiken zu vermeiden.[...]

Der Aufschwung der Baumwollproduktion im Norditalien des 12. Jahrhunderts und später im 15. Jahrhundert in Süddeutschland schien zwar eindrucksvoll, jedoch nicht weltbewegend. Auf jeden Boom folgten Krisen. Indessen florierte die größere, auf den drei anderen Kontinenten bereits seit vielen Jahrhunderten fest etablierte Baumwollindustrie weiter. Die weltweite Produktion konzentrierte sich noch immer auf Indien und China, und der interkontinentale Handel wurde weiterhin von den Erzeugnissen indischer Weber dominiert. [...] Im Laufe der 200 Jahre nach 1600 sollte sich all dies jedoch ändern. Der Wandel vollzog sich langsam, zunächst kaum wahrnehmbar, aber einmal angestoßen, immer rascher und schließlich mit explosiver Geschwindigkeit. Das Ergebnis war letztlich eine radikale Neuorganisation der weltweit bedeutendsten Industrie: Die etablierten Orte und Abläufe der

---

<sup>37</sup> Beckert, Sven: King Cotton. Eine Geschichte des globalen Kapitalismus. München 2015, S. 14; S. 19; S. 22f.; S. 25; S. 27; S. 43f.; S. 48; S. 57; S. 84f.

Baumwollproduktion wurden durch diese Erschütterung durcheinandergewirbelt, und dies gab eine unheimliche Ahnung davon, wie ein Produkt die Welt unter sein Joch zwingen kann. Diese Neuordnung wurde zunächst weder durch technische Errungenschaften noch durch organisatorische Vorteile angestoßen, sondern einfach durch die Fähigkeit und Bereitschaft, über weite Ozeane hinweg Kapital einzusetzen und militärische Macht zu projizieren. Immer häufiger schleusten sich Europäer, oftmals mit Gewalt, in die globalen Netzwerke des Baumwollhandels ein – innerhalb Asiens, zwischen Asien und dem Rest der Welt-, bevor sie ihre Macht nutzten, um ganz neue Handelsnetze zwischen Afrika, den Amerikas und Europa aufzubauen. Letztlich eroberten und veränderten europäische Kaufleute und Staatsmänner die Netzwerke des Baumwollhandels mit einer bis dahin nie dagewesenen Geschwindigkeit und Aggressivität. [...] Durch die Verfügbarkeit größerer, schnellerer und zuverlässigerer Schiffe und schlagkräftigerer Waffen, so die Folgerung eines Historikers, „durchlief das alte Modell des indisch-levantischen Handels als Hauptverkehrsader des weltweiten Austauschs einen kompletten strukturellen Wandel“. Auch Kaufleute aus Gujarat, die mit Ostafrika Handel trieben, mussten sich der Herausforderung durch die Europäer bald stellen. [...] Der britische Übergriff auf den Subkontinent bedeutete, dass die Weber zunehmend die Möglichkeit verloren, selbst die Stoffpreise festzusetzen. Sie waren nun oftmals gezwungen, Vorschüsse von ganz bestimmten Händlern anzunehmen. Die East India Company [eine britische Handelsgesellschaft] erließ immer neue Gesetze und Regelungen, überwachte den Stoffmarkt und bürokratisierte ihn so. Weitreichende neue Regelungen banden die Weber gesetzlich an die Gesellschaft, indem sie ihnen das Recht nahmen, ihre Stoffe auf dem Webrahmen und versuchten sicherzustellen, dass alle Erzeugnisse, wie abgesprochen, an ihre Gesellschaft verkauft wurden. Ein neues Steuersystem bestrafte jene Weber, die für andere produzierten. Die Gesellschaft wandte zunehmend Gewalt an und vollzog auch körperliche Strafen an den Webern. Als ein Agent der Gesellschaft monierte, dass einer der Weber illegal für einen privaten Kaufmann arbeitete, „ergriff der Gumashta der [East India] Company diesen Weber und seinen Sohn, peitschte ihn hart aus, bemalte sein Gesicht mit schwarzer und weißer Farbe, band ihm die Hände auf den Rücken und führte ihn so durch die Stadt, begleitet von Sepoys [indische Soldaten im Dienst der Briten], und verkündete, dass ‚jeder Weber, der für private Händler arbeitete, eine ähnliche Strafe erhalten werde‘“.

Durch den spektakulären Aufschwung der britischen Baumwollindustrie konnten die britischen Unternehmer – und zugleich der Staat – weiteren Gewinn und Macht aus dem Kriegskapitalismus schlagen. Da die Produktionskosten dank der bisher unerreichten Leistungsfähigkeit neuer Maschinen und der neuen Organisation der Arbeit sanken, drangen die britischen Hersteller wie erwartet in neue Märkte vor. [...] Feine Musseline, die der Stolz Bengalens gewesen und „seit tausenden von Jahren unerreicht geblieben“ waren, wurden von nun an in Großbritannien produziert. [...] Nach 1815 hatte Großbritannien dank dieser Exporte „alle Rivalen der nicht-europäischen Welt“ im globalen Handel mit Baumwollgarn und -stoffen weitgehend ausgestochen. [...] Auf den Weltmärkten ersetzten nun britische Baumwollprodukte rasch die indischen Stoffe. Während des Geschäftsjahres 1800/01 wurde immer noch Meterware im Wert von 1,4 Millionen Pfund von Bengalen nach Großbritannien exportiert, 1809/10, nur acht Jahre später, hatte sich die Stoffausfuhr auf einen Wert von nur wenig mehr als 330000 Pfund verringert – und sollte danach rapide weiter abfallen. Infolgedessen ging es auch mit den indischen Webern, die den globalen Textilmarkt über Jahrhunderte dominiert hatten, im freien Fall abwärts. [...] Die Menschen dieser einst so blühenden Stadt [Dhaka] waren „weggestorben und verarmt“, ihre Häuser waren „zu Ruinen geworden und verlassen“, und ihre Handelsgeschichte wurde zum „melancholischen Rückblick“. [...] viele, die an ihren eigenen Webstühlen gearbeitet hatten und Kleidung trugen, die sie selbst hergestellt hatten, wurden von der rastlosen Produktion der Maschinen

überrollt. Sie verließen ihre Webstühle und arbeiteten auf den Baumwollfeldern, von nun an in einem endlosen Teufelskreis von wirtschaftlichem Druck und Schulden gefangen.

**Fragen:**

Wie veränderte sich der Baumwollanbau für Bewohner des Globalen Südens?

Welche Rolle spielten europäische Staatsmänner und Kapitalisten dabei?

Wie entstanden Abhängigkeiten in dem Handelsnetzwerk?

Lässt sich eine solche Abhängigkeit des globalen Südens heute noch erkennen?