

Peter Schulz-Hageleit

Zur Frage einer gerechten Verteilung der Erdressourcen -
Didaktische Ergänzung zum Buch „Vom ‚Unbehagen in der Kultur‘ zur Trauer
über Geschichte“

I. Vom Hotzenwald zur Frage: *Wem gehört die Erde?*

1. *Sinn – Unsinn – Eigensinn – Wahnsinn...*: einleitende Hinweise

Sinn und „Sinnbildung“ im Hinblick auf Geschichte machen nur Sinn, wenn wir ihre Negationen (Sinnlosigkeiten, Unsinn, Blödsinn, Trübsinn usw.) ebenfalls im Sinn haben und als eigenständige Größen oder Kräfte gelten lassen. Früher hätte man für argumentative Konstellationen dieser Art *Dialektik* in Anspruch nehmen können. Doch derartige theoretische Höhenflüge sind aus der Mode geraten und sollen auch hier nicht wieder künstlich in Erinnerung gebracht werden.

Die Vertreter der Sinnbildungsdidaktik leugnen nicht, dass die Geschichte voller Sinnlosigkeiten ist, aber sie meinen, diese Sinnlosigkeiten in der Konzeptionierung von Sinn integrieren zu können. Das ergibt inhaltlich keinen Sinn und klingt so, als wenn man beispielsweise Frauen die eigene Stimme mit der Begründung verweigern würde, dass wir Männer die Interessen beider Seiten sicher im Griff haben. Entsprechendes gilt für das Verhältnis zwischen reichen und armen Nationen, zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern, zwischen Gesundheit und Krankheit usw.

Geschichtliche Sinnlosigkeiten¹ haben einen eigenen Status, der nicht aus dem Blickfeld zu verlieren ist, andernfalls wird einer apologetischen, affirmativen Argumentation Tür und Tor geöffnet.

Die Leitfrage dieses Aufsatzes - *Wem gehört die Erde?* - wird im Folgenden weder theologisch abgehoben und missverständlich², noch parteipolitisch verengt abgehandelt³, sondern auf realgeschichtlich Vignetten bezogen, die samt und sonders ihre je eigene Dynamik haben. Zwischen der Landnahme von kaum besiedelten Landstrichen in der Frühgeschichte der Menschheit, der kolonialistischen Ausbeutung der Welt durch Europa und dem kapitalistischen

¹ Barbara Tuchman hat in einer bekannten Abhandlung nicht historisch-politische Sinnlosigkeiten thematisiert, sondern „die Torheit der Regierenden“. Neben und vereint mit den Regierenden verhalten sich aber auch unübersehbar viele Menschen und Menschengruppen „töricht“, destruktiv und selbstschädigend. Der Ansatz bei „töricht“ politischen Entscheidungen (erinnert sei nur an die Hereinnahme des Hölzernen Pferdes im Trojanischen Krieg) wird hier daher nicht weiter verfolgt.

² Vgl. dazu *Genesis 1. 28*: Seid fruchtbar und vermehret euch, macht euch die Erde untertan; in neuerer Übersetzung: *bevölkert die Erde, unterwerft sie euch*.

³ Ein aktuell besonders problematisches Feld in dieser Hinsicht ist der fortwährende Konflikt zwischen Israel und Palästina, der eine Parteinahme zu erzwingen scheint. Von Stellungnahmen im Hinblick auf konkrete Vorkommnisse (Kriegsverbrechen?) abgesehen, gilt die hier entworfene Parteinahme so oder so dem Frieden, der Verständigung, dem Kompromiss, auch und gerade dann, wenn er „unrealistisch“ zu sein scheint.

land robbing der Gegenwart bestehen gewaltige Unterschiede, die differenzierte Erarbeitungen und Beurteilungen erfordern. Diese Differenzierung sollt zumindest ansatzweise zur Geltung kommen.

Die vier Substantive in der ersten Zwischenüberschrift eröffnen eine Assoziationsreihe, die mit eigenen Einfällen und Hilfsmitteln fortgesetzt werden kann, nicht aus bloßer Gedankenspielerei, sondern zur Kontaktaufnahme mit einem unerschlossenen Problemfeldes, das nicht vorschnell auf eine didaktische arrangierte *Sinnbildung* reduziert werden sollte. Was ist denn mit *Sinnbildern*, die oft ihrer Bedeutungsvielfalt schnell entkleidet und auf eine bestimmte Deutung festgelegt werden? Was ist denn mit unseren *Sinnesorganen*, die offenbar nichts mit der didaktischen Sinnbildung zu tun haben - oder doch?

Das Wort *Wahnsinn* ist der galoppierenden Hochrüstung geschuldet, die die Menschheit wenn nicht zu vernichten droht, so doch fortwährend wesentlicher Lebensressourcen beraubt. Das Wort *Eigensinn* verweist auf einen individuell-persönlichen Widerstand, der dem Wahnsinn des als normal Propagierten standhält.

Was die Unterrichtspraxis zur Sinnbildung angeht, so ist es m.E. zweckmäßig zwischen textimmanenter und texttranszendenter Sinnbildung zu unterscheiden.

2. Textimmanente Sinnbildung

„Im Hotzenwald im Südschwarzwald siedeln seit dem Mittelalter freie Bauern. Sie unterstehen den Habsburgern, haben aber besondere Rechte: die Freizügigkeit, eine eigene Gerichtsbarkeit, das Recht Waffen zum Waffnen tragen, und sie dürfen sich selbst verwalten. Seit dem 14. Jahrhundert will das benachbarte Kloster St. Blasien die freien Bauern in die Leibeigenschaft zwingen. Gegen diese Versuche wehren sich die Bauern erfolgreich mit Beschwerden an den Landesherrn in Wien und mit Widerstand gegen das Kloster. Die Aufstände der ‚Salpeterer‘, der Bauern, die Salpeter sammeln, gegen das Kloster und die Habsburger in den Jahren 1719 und 1755 enden mit der Niederlage und der Deportation der Aufständischen nach Ungarn. Die Tradition der Salpeterer lebt im 19. Jahrhundert weiter, als die Grafschaft Hauenstein mit dem Hotzenwald an das Großherzogtum Baden fällt.“

Zitiert aus: *Einigkeit und Recht und Freiheit*. Katalog der Erinnerungsstätte für die Freiheitsbewegungen in der deutschen Geschichte, Rastatt 1999.

Um den Text inhaltlich zu „verstehen“ (und zur *Sinnbildung* gehört stets ein wie auch immer strukturiertes *Verstehen*), müssen die wichtigsten Einzelheiten geklärt werden,⁴ damit der Text am Ende „mit eigenen Worten“ zusammengefasst werden kann. Wichtig im Hinblick auf das weitere Vorgehen sind meines Erachtens

⁴ Ich betone „die wichtigsten“, weil Einzelerklärungen zum Text schnell zum Selbstläufer werden und damit den in Aussicht genommenen Erkenntnisweg blockieren können. Unterrichtspraktische Entscheidungen hängen vom Bedingungsfeld ab, das hier nicht künstlich konstruiert werden soll.

- die Institution der „freien“ Bauern, die von unfreien, leibeigenen Bauern zu unterscheiden sind;
- Freiheiten und Rechte im Mittelalter als besonderes Struktursystem, das vom modernen Rechtssystem zu unterscheiden ist. (Das Beispiel der Freiheit, Waffen tragen zu dürfen, ist hierbei im Kontrast zur Gegenwart besonders anschaulich.)

Im Unterschied zu Verständniselementen, die gegenwärtige Ordnungsvorstellungen relativieren, können und sollten bestimmte historische Sachinformationen (Habsburger, Grafschaft, Großherzogtum, Salpeterer) ohne langes Hin und Her vom Lehrer/ von der Lehrerin knapp und gezielt erläutert werden.

Zu überlegen ist darüber hinaus, inwiefern gleich am Anfang Hinweise auf größere Zusammenhänge gegeben werden (die der Lehrer so oder so vor Augen hat!). Ein Rückgriff auf den Bauernkrieg, der mit Sicherheit einen Platz in der kollektiv-regionalen Erinnerung hatte, sowie ein Vorgriff auf die spätere Bauernbefreiung bieten sich an. Aber auch die Freiheiten der Friesischen Bauern (Stedinger Bauern, Pidder Lüng) und die dementsprechenden Freiheitskämpfe können die Einsicht in größere Zusammenhänge vertiefen oder zumindest anregen. Dass die Salpeter Unruhen nur einen kleinen Ausschnitt aus einer großen Erzählung über Freiheitsbewegungen darstellt, sollte jedenfalls vor Augen sein, etwa als Assoziationsrahmen, der mit weiteren Inhalten gefüllt werden kann und gefüllt werden sollte (→ texttranszendente Sinnbildung).

Eine besondere Pointe bietet der Ort des Geschehens, der Hotzenwald, denn es gibt wohl keine Schulklasse in Deutschland, in der der Räuber Hotzenplotz, Otfried Preußlers Jugendbuch, gänzlich unbekannt wäre. Im Sinn einer direktiv-manipulierenden Didaktik, die ich als Referendar vor gut vierzig Jahren zu praktizieren hatte, bietet der Räuber Hotzenplotz Stoff für die sogenannte Motivationsphase am Anfang der Unterrichtssequenz, vor allem natürlich in der Grundschule. Doch das wäre nicht die einzige und vor allem nicht die beste Möglichkeit, Fiktion und Realgeschichte miteinander zu verbinden. Lernpsychologisch wäre es besser, wenn ein Schüler oder eine Schülerin von sich aus die Frage stellt, ob es zwischen Hotzenplotz und Hotzenwald einen Zusammenhang gibt.⁵ Die Frage könnte dann auf verschiedene Weise beantwortet und bearbeitet werden.

Otfried Preußler, der Jugendbuchautor, ist in Böhmen geboren, einem Land, das sich in der Geschichte der Freiheitsbewegungen ebenfalls einen Namen gemacht hat, wenn auch auf ganz andere Weise (→ Taboriten, Hussiten).

⁵ Nach Wikipedia (20. Mai 2015) ist Hotz eine Bezeichnung, die im Mittelalter im Schwarzwald für einen einfachen Bauern verwendet wurde. Das Wort stammt vermutlich aus der Sprache der Gerber, die ein einfaches Tuch, das aus Schafwolle hergestellt wurde, Hotz nannten. Dieser Begriff übertrug sich auf die Hose, die sich die Bauern selbst schneiderten. Heute ist Hotz ein Familienname, der Hotzen ist der Bewohner des Hotzenwaldes.

3. *Texttranszendente Sinnbildung*

Was nun den texttranszendenten Sinnzusammenhang angeht, der den Text als solchen überschreitet, erweitert und vertieft, so kommen zahlreiche verschiedene Verbindungen des Themas quer durch die Geschichte bis hinein in die Gegenwart in Frage. Die Verweigerung der Salpeterer, Abgaben zu zahlen, die als unberechtigt empfunden wurden, verweist auf einen Sachverhalt, der als Steuerverweigerung in zahllosen Varianten überall in der Geschichte seine Rolle spielt. In den siebziger und achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts haben zum Beispiel viele Bürgerinnen und Bürger versucht, die Verschleuderung von gewaltigen Summen für das Militär zu stoppen, indem sie dem Finanzamt mitteilten, wozu ihre Steuern in Zukunft zu verwenden seien (→ *Schwerter zu Pflugscharen*), was aber - wie hätte es anders sein können? - unter Androhung von Zwangsmaßnahmen bürokratisch rundweg abgelehnt wurde.

Der Geist der Widersetzlichkeit aus der Zeit der Salpeterer-Unruhen mag auch nachgewirkt haben, als das Land Baden-Württemberg ein Atomkraftwerk bei Wyhl am Kaiserstuhl einzurichten suchte. So jedenfalls deutet Thomas Lehner (1979, S. 120) nach Rückfragen in der Bevölkerung die geschichtlichen Zusammenhänge.

Sinnzusammenhänge über Geschichte, übers Leben, politisches Handeln usw. entstehen aber nicht nur über die Inhalten selbst (über das WAS), sondern auch, wenn nicht sogar vorrangig, über die Eigenart ihrer Präsentation und Vermittlung (über das methodische und kommunikative WIE). Die Person des Lehrers sowie der Lehrerin üben dabei einen beträchtlichen Einfluss aus, der von den Sinnbildungs-Didaktikern kaum berücksichtigt wird. Es ist für die Lehrenden nicht einfach, eine Balance zu halten zwischen eigener Sinnbildung (Geschichtserfahrung, weltanschauliche Positionierung usw.) und den oft eigenwilligen Sinnbildungsprozessen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler.

4. *Zum Ausgleich der Spannung zwischen Lehrer-Positionierung und ergebnisoffener Sinnbildung in der Praxis.*

- Bewusst wahrgenommen und kontrolliert, zurückhaltend eingesetzt und didaktisch kreativ genutzt, ist die Sympathie des Lehrers für die Salpeterer, die wir hier im Sinn eines historisch-politischen „Verstehens“ voraussetzen,⁶ alles andere als ein Hindernis für die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Im Gegenteil!

Stellen wir uns ein Rollengespräch vor, in dem die gesamte Lerngruppe oder Schulklasse die feudalen Interessen des Klosters Sankt Blasien vertritt,⁷ während der Lehrer alleine (allenfalls unterstützt durch ein bis zwei Schülerinnen oder Schüler) als Sprecher der Salpeterer die (historisch *relativen*)

⁶ Dieses Verstehen ist keine blinde (d.h. aus unbewussten Komponenten der Opposition motivierte) Parteinahme!

⁷ Schulklassen im Schwarzwald haben es auf diesem Feld sicherlich leichter als Schulklassen in Berlin (→ Heimatmuseum Görwhil, Hug 2001).

Freiheiten der Bauern verteidigt, unter denen einige sich durch die Gewinnung von Salpeter (aus Mistgruben, Ställen usw.) ein sicheres Einkommen geschaffen hatten.

Die Unterrichtsfiguration ist in der Rollenverteilung nicht festgelegt; sie ist im Gegenteil offen für verschiedene Rollenverteilungen, und eben diese variablen Gestaltungsmöglichkeiten würden dem Wechselspiel der Positionierungen dienen.

- Wie schon angedeutet, können neben den regionalen und nationalen auch internationale sowie aktuell-globale Freiheitsbewegungen als Stimuli für narrative Sinnbildungen eingebracht werden (die Grenzen der Vergleichbarkeit müssen dabei nicht negiert werden). Diese können sich anhand recht verschiedener Inhalte entwickeln. Entkolonialisierung (Gandhi, Nelson Mandela) und Protestbewegung gegen die einseitig kapitalistische Globalisierung (Arundhati Roy) sind Fundgruben für global relevante Freiheitsbewegungen. Am Widerstand gegen Diktaturen des 20. Jahrhunderts hatten Frauen oft maßgeblichen Anteil (Madres der la Plaza Mayor, Argentinien).

Die Akzeptanz des Verbots jeglicher ideologischer Überwältigung vorausgesetzt (→ Beutelsbacher Konsens, 1976) kann es für weitere Lehr-Lern-Interaktionen nur von Vorteil sein, wenn der Lehrer und die Lehrerin sagen, auf welcher Seite ihr Herz schlagen und was er bzw. sie selbst wertschätzt oder aber ablehnt.

- Salpetersalze sind zuerst vorwiegend als Düngemittel verwandt worden, dann aber auch als Zusatzmittel für Explosivstoffe (→ Schießpulver, Feuerwerk, Schwarzpulver). Darauf lassen sich allgemeine Impulsfragen zur Diskussion des Fortschritts ableiten, die nie endgültig zu beantworten sind (→ Atombombe, Atomkraftwerke). - Haben die Salpeterer nur ihr eigenen Interessen vertreten? Steckten sie, ohne es selbst zu durchschauen, in Lebensbedingungen, die den Fortschritt behinderten? Was können und wollen wir als Fortschritt gelten lassen?

- Tolstois Erzählung *Wieviel Erde braucht der Mensch?* verlässt den Boden der Realitäten und verweist uns auf die gegenwärtig so aktuelle Gier nach immer mehr. Der Bauer Pachom geht an dieser Lebens- und Besitzgier zugrunde, da er seine Kräfte überschätzt und zu viel Land unter seine Füße bringen will. (Da und insofern in Tolstois Erzählung der Teufel der Verursacher dieser Unersättlichkeit ist, bietet sich ein eine Kooperation mit dem Religions- und Ethikunterricht sowie (in Berlin) mit der Humanistischen Lebenskunde an.) Pachom bricht nach seinem Tagesmarsch tot zusammen. „Der Knecht nahm die Hacke, grub Pachom ein Grab, genauso lange wie das Stück Erde, das er mit seinem Körper, von den Füßen bis zum Kopf, bedeckte - drei Ellen - und scharfte ihn ein.“

Das Haben- und Besitzenwollen, der Appetit im weitesten Sinn des Wortes, das Verlangen nach Macht und Überlegenheit gehören zur Grundausstattung der

Menschen, kollektiv und individuell, und sind dementsprechend zu verstehen und zu akzeptieren, aber eben nicht ohne kritische Vorbehalte. Abgeben, Verzichten, Rücksichten aufs allgemeine Wohl, Einsicht in Interdependenzen usw. sind schwer zu praktizieren, vor allem dann, wenn bestimmte Gruppeninteressen kraft überlegener Mittel gewaltsam durchgesetzt werden können.

Gespräche zum Thema *Wieviel Erde braucht der Mensch?* sollten möglichst ehrlich-authentisch verlaufen. Einsicht in die Symbolik/Metaphorik des Begriffs Erde ist dabei vorauszusetzen oder aber zu eröffnen und mit Beispielen aus der eigenen Lebenserfahrung zu veranschaulichen.

5. *Zur realgeschichtlich globalisierten Perspektive*

Wir machen jetzt einen großen Sprung von der literarischen Bearbeitung des Themas sowie der europäisch dominierten Macht- und Ereignisgeschichte, gegen die sich mannigfaltige Freiheitsbewegungen erhoben haben, zur globalisierten Wirtschaftsgeschichte der Gegenwart, in der es auch um Macht und Vorherrschaft geht, aber auf scheinbar ganz andere Weise, nämlich ohne direkte Mithilfe imperialistisch eingreifender Armeen. Verbunden bleiben das bisher thematisierte Konfliktfeld, das dagegen sehr unübersichtlich ist, durch den Zugriff auf Ländereien und damit auch, personifiziert, durch die Gruppe der Bauern, die den machtvoll „von oben“ inszenierten Enteignungen nur wenig entgegensetzen können. Das ist heute im globalen Maßstab strukturell nicht wesentlich anders damals im regionalen Maßstab.

Die Lehnsherrschaft des Mittelalters und der frühen Neuzeit auf der einen Seite ist gewiss nicht dasselbe wie der aktuelle Zugriff kapitalstarker Investoren auf arme Länder, vorwiegend in Afrika, auf der anderen Seite. Ein und dieselbe Frage kann gleichwohl an diese durchaus verschiedenen Konstellationen der Geschichte gerichtet werden, und zwar: Wer verfügt eigentlich über die Ressourcen der „Mutter Erde“ und bestimmt, wem diese zugute kommen sollen? Oder, anders gefragt: Wem gehört die Erde? Muss das so sein und soll das so bleiben, dass die einen im Überfluss leben und daran zu ersticken drohen, während viele andere – Tausende, ja Millionen (oder gar Milliarden?) – verhungern und verdursten?

Zwischen beiden Polen, der Idee einer globalen Verteilungsgerechtigkeit und der Realgeschichte besteht ein Konflikt, der von vielen Seiten aus angegangen werden kann und nicht unbedingt auf eine Linie gebracht werden muss, sondern eher – das gilt aber für die Lehrenden – emotional und kognitiv bewusst zu registrieren und auszuhalten ist, weil nur, psychohistorisch argumentiert, etwas bewegt werden kann.

Reflexionen zur Frage *Wem gehört die Erde?* sind daher nach der hier entwickelten Gedankenlinie weder in entemotionalisierten Zahlenreihen zu neutralisieren, noch zu alttestamentarischen Wunschträumen aufzuladen

(*Schwerter zu Pflugscharen*, Jesaja), sondern dem alternativen Denken einzuschreiben, das zwar eine Richtung, aber kein festes Ergebnis hat.

Diese Offenheit ist auch Reflex der Sachlage, die ja in globalisierter Perspektive bei weitem nicht so leicht zu durchschauen ist wie etwa das Aufbegehren der Salpeterer. Geschichtsvorgänge sind größtenteils gut erforscht und dokumentiert. Dagegen verschwinden aktuelle Vorgänge wie etwa die des Landraubs, *land grabbing*, leicht im Zwielicht nicht-transparenter Strukturen und geheimer Verhandlungen, die gar kein Interesse an öffentlicher oder parlamentarischer Beachtung haben. Der ganze Waffenhandel, dieses Geschäft mit dem Tod und dem Töten, wird zum Beispiel am Bundestag vorbei entschieden.

6. *Materialien und Anregungen für ein Rollenspiel*

Zur Informationsbeschaffung.- Wer *landgrabbing* unterrichten will, muss vor allem die Informationsquellen des Internet nutzen und die vielleicht außer Übung geratenen Englisch-Kenntnisse mobilisieren. Mit dem Suchwort Land Grabbing stoßen wir u.a. auf einen Wikipedia-Eintrag, der fünf Beispiele nennt, die zu weiteren Recherchen auffordern (Libyen/Ukraine, Katar/Kenia, China/Kongo, Äthiopien, Daewoo/Madagaskar). Die englische Tageszeitung *The Guardian* vom 13. Juni 2009 bringt nicht weniger als zwölf „Landgrab Flashpoints around the world“. Spätere *Guardian*-Berichte über Landgrabbing in Cambodia vervollständigen das Bild (Hodal 2013). Auch in China werden Bauern enteignet und, wenn sie Widerstand leisten, mit Gefängnis bestraft, weil Platz für kapitalintensive Bewirtschaftung benötigt wird (Branigan 2014).

Im April 2011 hat in Sussex eine *International Conference on Global Land Grabbing* mit nicht weniger als 32 panels stattgefunden, die weitere Informationen erschließt. Didaktisch komprimiert und arrangiert sind alle diese Informationen selbstverständlich nicht.

Einen anschaulichen Beleg für die Spannung zwischen dem Bedarf an weiteren Erdressourcen und den jeweiligen historisch gewachsenen Besitzverhältnissen bietet eine in *Zeitgraphik* (Coenenberg und Eberhart 2013: *Wem gehört die Arktis?*)⁸. Mit einem derartigen Schaubild könnte in einer intelligenten Gymnasialklasse fachübergreifend eine ganze Unterrichtseinheit bestritten werden.

Entwurf einer Spielszene.- Eine didaktisch und unterrichtspraktisch tragfähige Fokussierung der unübersichtlichen Gemengelage kann u.a. durch die Aufstellung der in das Landgrabbing involvierten Personen bzw. Personengruppen und Institutionen entworfen werden. Die spannungsreiche Dramatik der Konstellation wird so am besten einsichtig.

⁸ Ähnlich auch *Die Zeit* vom 17. September 2015 mit der Frage *Wem gehört der Nordpol?*, die freilich nicht auf elementar-existenzielle Interessen aller Menschen, sondern auf die Besitzansprüche der Staaten bezogen wird (Scholter 2015).

Ort des Geschehens sei eine Versammlung „vor Ort“. Die Organisationsform dieser Versammlung muss hier nicht bestimmt werden; vom Treffen der Dorfältesten über eine Parlamentsdebatte und Gerichtsverhandlung bis hin zur Improvisation einer Straßenszene sind viele Varianten möglich.

Im folgenden Szenario treten auf und ergreifen das Wort:

- Christian Kirchhoff, Vertreter einer Missionsstation und Leiter der Versammlung, der das Wort erteilt (ein Schwarzer);
- Georgia Freeland, Journalistin und „Anklägerin“ (eine Weiße)⁹;
- Yang Yung Chu, finanzstarker Pächter einer großen nur schwach besiedelten Region in Afrika, und seine Frau Pecunia;
- Vertreter und Vertreterinnen der indigenen Bevölkerung, die das Land bislang nutzen (Hirten, Kleinbauern, besitzlose Landbewohner);
- weitere Versammlungsteilnehmer und -teilnehmerinnen (auch Touristen?), die Zustimmung oder Kritik zu den Redebeiträgen äußern, auch untereinander.

Historisch-politische Rollenspiele ohne feste Rollentext-Vorgaben entwickeln meistens eine Eigendynamik, die das Realhistorische nicht nur durchbrechen, sondern auch grob verfälschen. Es ist immer wieder die Frage, ob und wie in diesem Konfliktfeld zu intervenieren ist.¹⁰ Die Balance zwischen sachlich notwendiger Korrektur bzw. Information und Akzeptanz des Spielflusses um seiner selbst willen ist von Fall zu Fall neu zu bestimmen. Bewusst gemacht kann vorab:

- das Sprachproblem: Englisch oder Französisch und die indigenen Sprachen und nicht etwa Deutsch wurde gesprochen;¹¹
- die Versammlungsteilnehmer- und teilnehmerinnen gehören grobenteils zur schwarzen Landbevölkerung, die nicht nach den Maßstäben einer deutschen Bürgerinitiative beurteilt werden sollte;
- das persönliche Auftreten eines Investors ist realistisch höchst unwahrscheinlich, als Personifizierung deswegen aber nicht falsch, da und insofern er durch Mittelsmänner wirksam vertreten werden kann;
- die komplizierte Rechtslage: Es gibt praktisch keine Dokumente und keine Gerichte, durch die eindeutig zu bestimmen wäre, wem das Land wirklich „gehört“ (dem Staat? den Landbewohnern [Gewohnheitsrecht]? den Käufern oder Pächtern?).

Wem gehört unser Land?

(Basistext zur Vorbereitung einer kleinen Inszenierung)

⁹ Der für die hier entwickelte didaktische Skizze so wichtige Autor Fred Pearce (→ Literaturliste) hat seine Erkenntnisse zum großen Teil durch Recherchen an Ort und Stelle erarbeitet.

¹⁰ Vgl. dazu Lehner 1979, der über die Rekonstruktion des Salpeterer-Konflikts schrieb: „So könnte es damals in Görwihl gewesen sein.“

¹¹ Auch die Salpeterer verhandelten nicht auf Hochdeutsch mit ihren Obrigkeiten, sondern in einem Schwarzwald-Dialekt, der für Außenstehende kaum noch zu verstehen ist.

Wir nehmen an der Versammlung eines afrikanischen Dorfes teil (vgl. Bilder im Internet), das in großer Unruhe ist, weil im Umland seit einiger Zeit fremde Menschen ihr Unwesen treiben. Sie kommen in großen Lastwagen und Maschinen angefahren, haben lange Zäune aufgestellt und Häuser errichtet, in denen sie schlafen. Der bisher freie Weg über das Feld zum Wald ist abgesperrt und dauert nun noch länger als vorher. Sollen wir zum Holz holen drei Stunden laufen? Sollen wir den Zaun niederreißen?

Die Versammlung wurde durch drei Personen einberufen, die nun vor den Anwesenden Platz genommen haben: der Dorfälteste, ein Vertreter der christlichen Missionsstation, ein Journalist.

Der Dorfälteste nennt den Grund für die Versammlung, obwohl alle diesen Grund kennen: Es sind die Fremden und ihre Zäune. Der Vertreter der Missionsstation berichtet, dass er wegen der Landnahme Kontakt zur Regierung aufgenommen habe, bisher aber noch keine Antwort auf seine Interventionen (Briefe und Besuche) erhalten habe.

Wichtig ist der Vortrag der Journalistin, die nicht nur hier, vor Ort, sondern auch schon in anderen Teilen Afrikas über Landnahmen ausländischer Firmen recherchiert hat. Durch ihren Vortrag ergeben sich Rückfragen, aber auch Kritik. Es gibt Anwesende, die in den Investitionen der Ausländer Chancen für Lebensverbesserungen sehen und daher vor jeder Gewalt warnen.

Assoziative Verbindungen zur Gegenwart.- In die Diskussion und Beantwortung der hier aufgeworfenen Fragen *Wem gehört die Erde? / Wem sollte sie gehören? Wie sind die Erdressourcen zu nutzen? usw.* gehen je nach konkreter Unterrichtsführung durch den Lehrer oder die Lehrerin, auch Alltags- und Geschichtserfahrungen ein, die mit dem aktuellen internationalen Landraub nichts zu tun haben oder vorsichtiger: nichts zu tun zu haben scheinen. Gegen den Verkauf von sogenannten Filetgrundstücken in der Großstadt an finanzstarke Investoren erhebt sich immer wieder, zum Teil sogar medienwirksamer Protest, über den Schüler/Innen berichten könnten.

Die *Allmende* als Gemeindeland, das die Ärmsten gratis mit dem Notwendigsten versorgte (Obst, Pilze, Beeren, Brennholz, Viehfutter usw.), wurde im 18. Jahrhundert weitgehend aufgehoben; auch das wäre eine Extra-Recherche wert. Was ist an die Stelle der Allmende getreten? Was unterscheidet die Subsistenz-Wirtschaft früherer Zeiten von der Hartz-4-Versorgung?

Wer den didaktischen Ausflug nach Afrika nicht mitmachen will, weil er in weitgehend unbekannte Regionen führt, sei auf vergleichbare Vorgänge im Osten Deutschland verwiesen, der ebenfalls vom *Landgrabbing* erfasst wurde oder immer noch erfasst wird, wenn auch sicherlich unter historisch-politisch eigenen Vorzeichen, der je eigenen Vorgeschichte entsprechend (als Suchwörter

im Internet eingeben: Ostdeutschland, Brandenburg, Landgrabbing, Landwirtschaft, Ausverkauf, Großinvestoren...).

7. *Bewusstseinsweiterungen durch das Spiel mit den Möglichkeiten der Geschichte*

Als kommunikativ-kreative Umgestaltungen des Unterrichts sind (gut vorbereitete!) Rollenspiele pädagogisch voller „Sinn“ und benötigen in diesem Sinn keine weitere Rechtfertigung. Als Motivationen zur texttranszendierenden Sinnbildung gehen sie gleichzeitig jedoch weit über unterrichtsimmanente Zwecke hinaus, indem sie das Bewusstsein für historisch-politische Möglichkeiten erweitern und damit auch geeignet sind, die mentale Brücke zwischen Geschichtsrealitäten und Geschichtswünschen zu stabilisieren.

Mit dieser gedanklichen Öffnung zur Zukunft hin gerät die „narrative Sinnbildung“ selbst in einen alternativen Sinnzusammenhang. Gemessen an den normativen Prämissen, die wir vor dem geistigen Auge haben (bzw. haben sollten), auch und gerade dann, wenn die Realgeschichte ihnen brutal widerspricht (denken wir an Kategorien wie Wahrheit und Leben, Frieden und Gerechtigkeit, Demokratie und Freiheit), präsentiert die Geschichte des Landgrabbing tendenziell einen Sinn „ex negativo“, da und insofern sie den eben angetippten Prinzipien widerspricht. Dementsprechend ist er psychohistorisch zu „hinterfragen“ und äußerlich-gesellschaftlich zu bekämpfen.

Zur differenzierenden Erarbeitung, die Ausblicke auf Möglichkeiten des eigenen Handelns eröffnet, gehören Entwicklungen und Interventionen, die positiv zu beurteilen sind, z.B. mannigfaltige Zivilisationsleistungen (etwa Urbarmachen von Brachen und Wüsten), Widerstand gegen die destruktive Ausbeutung von Mensch und Natur) sowie politische Vorstöße zur Zählung des Raubtier-Kapitalismus (wie z.B. die Verhinderung der Vergabe von Grundstücken einfach an die Meistbietenden per Gesetz).

Eine kollektive Gewissheit, im Ganzen auf dem richtigen oder gar auf dem einzig richtigen Weg zu sein, wird und soll sich also nicht ergeben. Das schließt Anstöße für individuelle Vergewisserungen keineswegs aus. *Wofür will ich leben* – das Nachdenken über diese Frage, direkt gestellt oder sozusagen zwischen den Zeilen eingebracht, gehört zur Sinntranszendenz des Themas Landgrabbing und Herrschaftsverhältnisse.

Anhang

1. Zur Geschichte von Landbesetzungen in lebensgeschichtlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive

In einem Buch von 1982, das der Idee von Rollenspielen mit geschichtlichen Inhalten gewidmet war, habe ich ein Unterrichtsangebot zur Römischen

Geschichte platziert,¹² das mit einem Gegenwartsbezug schließt: Landbesetzungen in Brasilien. Mit diesen Landbesetzungen setzten sich die Kleinbauern damals gegen die Land- und Besitzansprüche der Großgrundbesitzer zur Wehr, die Killerkommandos zur Durchsetzung der eigenen Interessen einsetzten. Wie es heute, 2015/16, diesbezüglich aussieht, habe ich nicht mehr recherchiert.

Ich konnte damals nicht ahnen, dass „Landraub“ ein politologisches Großthema des 21. Jahrhunderts werden würde (Pearce 2012). Mein damaliger Gegenwartsbezug ist so zu einem Geschichtsbezug geworden, der geradezu suggestiv vorführt, wie lang und wie heftig der Kampf um „Mutter Erde“ schon andauert.

Ich wusste damals auch noch nicht, dass der Kampf um Selbstbestimmung über Land und Lebensweisen in Brasilien eine fürchterliche Vorgeschichte hat: Im Oktober 1897 wurde die armselige Kleinstadt Canudos nach langem wechselvollen Kämpfen dem Erdboden gleichgemacht, weil sie sich den staatlichen Machtansprüchen nicht hatte beugen wollen. Das Buch des brasilianischen Autors Euclides da Cunha über den *Krieg im Sertão* sei auch als historische Totenrede zu verstehen, urteilt ein sachkundiger Kenner des Buches und der Vorgänge (Zilly 2000). Von den rund 20 Einwohnern Canudos' überlebten nur wenige das Massaker, das in dem Maße beklagt und betrauert werden kann, wie die Menschen in der Erinnerung wieder zum Leben erweckt und als Menschen mit menschlichen Ansprüchen gewürdigt werden. Das ist in einer wie auch immer gearteten „Nähe“ zu ihnen (sei es ethnisch, historisch, politisch o.ä.) leichter als in einer objektivierenden Distanz, ja, vielleicht überhaupt nur so möglich.

2. Wettrennen um Nahrungsmittel in der Zukunft¹³

Vor zwei Jahren hat die „International Land Coalition“ (ILC) ein Bündnis aus 116 Organisationen, zu denen auch die Weltbank gehört, eine **gemeinsame Definition** von „Landgrabbing“ veröffentlicht. So werden demnach Landkäufe bezeichnet, die **Menschenrechte verletzen** oder bei denen die bisherigen Landnutzer nicht ausreichend über ihre Rechte oder die Verkäufe **informiert** wurden. Sie greift auch, wenn versprochene Entschädigungen ausbleiben oder den Verkäufen kein demokratischer Prozess mit unabhängigen Gutachten vorangegangen ist.

Nach Angaben der Nicht-Regierungsorganisation *Oxfam* wurden seit dem Jahr 2001 in Entwicklungsländern **227 Millionen Hektar Land verkauft** – eine Fläche, etwa so groß wie Westeuropa. Besonders stark ist Afrika von

¹² Schulz-Hageleit 1982, S. 103-107: *Kampf um gerechte Landverteilung* – der Konflikt zwischen Optimaten und Popularen.

¹³ „Infobox“ von Elisa Simantke in einem Artikel der Berliner Tageszeitung *Der Tagesspiegel*, 11. August 2013, von Harald Schumann über „Landgrabbing“ im Osten Deutschlands. Hervorhebungen durch Fettdruck im Original.- Ich danke dem Verlag und der Autorin für die Erlaubnis zum Abdruck dieser Informationsübersicht.

Landkäufen betroffen – wie viele dabei unter den oben genannten Umständen erfolgen, lässt sich nicht beziffern.

Die Land Matrix, eine Datenbank, die seit ihrer Gründung 2012 Informationen über weltweite Landkäufe und -verkäufe sammelt, listet auf Platz eines der „Zielländer“ den Südsudan auf. Hier wurden knapp über vier Millionen Hektar an Unternehmen verkauft, investiert haben u.a. Norwegen, die USA und Saudi-Arabien. Auf Platz zwei und drei der beliebtesten Investitionsländer folgen laut Datenbank Papua-Neuguinea mit knapp unter vier Millionen verkauften Hektar und Indonesien mit 3,5 Millionen Hektar. In **Indonesien** werden die riesigen Flächen vor allem zum Anbau von Palmölplantagen genutzt. Dieses Öl wird unter anderem für Biokraftwerke verwendet. Nachfrage und Anbau steigen rasant.

Die meisten Investoren weltweit kommen aus den **USA**, gefolgt von Malaysia und den Arabischen Emiraten. Auch Saudi-Arabien gehört laut Land Matrix zu den Top-Ten-Investoren. Dass dieser wüstenreiche, aber sehr wohlhabende Staat Land in Massen kauft, zeigt eine Entwicklung deutlich: Länder mit schlechten landwirtschaftlichen Bedingungen wollen sich für die Zukunft **Nahrungsmittelsicherheit** kaufen. Die Weltbevölkerung wird – so wird erwartet – bis 2050 – auf neun Milliarden anwachsen. Diese Bevölkerung hat einen steigenden Bedarf an Produkten, die landwirtschaftliche Produktion wird sich nach Schätzungen bis 2050 verdoppeln. Land erscheint demnach als eine gute und sichere Investition. *Oxfam* listet in einem Bericht die Probleme auf, die solche Verkäufe mit sich bringen. Häufig werden bisherige Landnutzer vertrieben oder nicht angemessen für den Verlust des Landes entschädigt. Der lokalen Bevölkerung fehlt der Zugang zu Land, Essen und Wasser. Hinter der gesamten Diskussion verbirgt sich die Frage: Wem soll das Land gehören?

Auch in Europa kommt es zu immer stärkerer Konzentration von Landbesitz. In Spanien verfügen nach einer Studie von *Via Campesina*, einem internationalen Bündnis von Kleinbauern, zwei Prozent der Landbesitzer über die Hälfte aller Flächen. In der Ukraine besitzen einige Oligarchen mehrere hunderttausend Hektar Land. Auch für **Osteuropa** interessieren sich laut der Studie ausländische Investoren: In **Bulgarien** investieren unter anderem China, Kuwait und Katar, in **Rumänien** steckt Kapital aus dem Libanon, aus Nordeuropa und Kanada.

Elisa Simantke

II. Geschichte geht weiter („Fortschritt“?)

Zur Dialektik verschiedener Inhalte, Formen und Begriffe des *Lernens*

In der vorigen Abhandlung diente die Frage *Wem gehört die Erde?* der didaktischen und unterrichtspraktischen Strukturierung eines komplizierten Problemfeldes, in dem macht- und geopolitische sowie historisch-gesellschaftliche und ethische Dimensionen des Denkens und Urteilens ineinandergreifen. Die im Folgenden erörterte Frage nach dem Lernen *aus* Geschichte hat dagegen keinen unmittelbaren Praxisbezug; sie dient vielmehr der politologisch-persönlichen Orientierung und ruft dazu auf, das historisch-politische Denken nicht vor der Schulpforte abzustellen.

Das schulische Lernen mit seinen spezifischen Zielsetzungen, Kommunikations- und Organisationsformen ist strukturell (ich möchte fast sagen: prinzipiell) zu unterscheiden von einem Lernen im weiteren historisch-politischen Sinn, von einem Lernen *aus* Geschichte, das immer wieder thematisiert und eingefordert, aber nie „richtig“ realisiert wird.

Wir beginnen mit einem Zeitungskommentar, der bedauert, dass Politiker offenbar gar nichts aus Geschichte lernen würden, da und insofern sie meinen, Isis, die muslimische Terrorbande, mit Bomben bekämpfen und besiegen zu können.

Nachdem sich durch die Terroranschläge in Paris (2015) die Stimmen verstärkt und vermehrt hatten, dass man sich „im Krieg“ mit Isis befände, fragte ein Guardian-Kommentator (Todenhöfer 2015) unter der Überschrift *Western bombs will fill Isis with joy*: „How can it be that leading politicians learned nothing from 14 years of conterproductive anti-terror wars?“

Und am Ende seines Kommentars fragte er noch einmal: “Is it really so hard to see the attempt to defeat terrorism with wars has failed?“

Todenhöfer, Jürgen: Western bombs will fill Isis with joy. In: *The Guardian Weekly* 4. 12. 2015

In der Philosophie kennen wir den Denkmodus der *Aporie*, die ideengeschichtlich vor allem mit dem Namen Sokrates verbunden ist. Sokrates vertrat eine „aporetische“ Haltung („Ich weiß, dass ich nichts weiß...“). Ich denke, dass die *Geschichte*, wenn wir sie mit der Idee eines aufbauend-kollektiven, inzwischen weltgeschichtlichen Lernens im Hinblick auf das Ideal des guten Lebens konfrontieren (auch „das gute Leben“ ist eine griechisch-philosophische Idee), *eine einzige Aporie* ist.

Aus Fehlern lernen? Niederlagen eingestehen? Ratlosigkeit thematisieren? Selbstkritik üben und neue Wege versuchen? Verlegenheiten bewusst machen? Das hat noch nie funktioniert. Oder doch, wenigstens ein bisschen? Ganz vorsichtig? Unter Wahrung der eigenen Interessen?

Was hätten „die Politiker“ denn einsehen, ganz anders machen und lernen müssen? Wie sähe denn die „richtige“, Erfolg versprechende Antwort auf den internationalen Terrorismus aus?

Möglicherweise oder sogar wahrscheinlich „sehen“ Politiker den Misserfolg ihrer Versuche, Terrorismus durch militärisches Eingreifen, mithin „durch Krieg besiegen“ zu können. Eine Reihe von Faktoren hindern sie aber daran, diesen Einsichten entsprechend zu handeln.

Im Folgenden werden einige Faktoren benannt, die ein „Lernen aus Geschichte“ behindern. Damit diese fatale Übersicht aber nicht in Resignation oder gar Zynismus einmündet, soll danach das Denken um seiner selbst willen fortgesetzt werden, das heißt ohne Handlungs-, Lösungs- und Ergebnisdruck.

- Politiker und Politikerinnen wollen gewählt und wieder gewählt werden. Ihre Existenz hängt von der Zustimmung der Wähler und Wählerinnen ab, sowohl im kleineren als auch im größeren Maßstab. Also fällen sie Entscheidungen, die eher Zustimmung als Ablehnung erfahren. Oft sind Kompromisslösungen angesagt. Die Manipulation der öffentlichen Meinung durch eine entsprechende Medienpolitik, durch Mauseheleien und Lügen gehören zum Alltagsgeschäft der Politik.

Nicht nur einzelnen Politikern und Politikerinnen als Personen, sondern der Politik überhaupt (einschließlich der *Global Player*, vor allem in der Wirtschaft) ist ein gedankliches Überschreiten der Grenzen ihrer unmittelbar wirksamen Interessen bei gleichzeitiger Stärkung des Sinns für die Langfristigkeit historisch-politischer Prozesse zu wünschen.

- Ein entscheidender Faktor der Sinnbildung ist die eben erwähnte öffentliche Meinung sowie die Haltung großer Teil der Bevölkerung, die politische Bildung der Menschen sowie ihre Toleranzgrenzen gegenüber offenkundigen Fehlentwicklungen in der Politik. Ohne emanzipatorisches Aufbegehren des „Volkes“ ändert sich wenig bis gar nichts.¹⁴ Aber die Masse,¹⁵ das Volk, die Bevölkerung oder wie immer man die mentale Hauptströmung nennen mag, konstituiert kein von menschlichen Implikationen abgehobenes besseres Kollektiv-Ich, sondern eine Mischung von Strebungen und Anpassungen, die etliches anstoßen, aber nichts im Kern ändern kann, vor allem nicht kurzfristig.

- Libidinöse Besetzungen des Krieges und der Gewalt sowie entsprechende Traditionen sind mächtig, ja übermächtig. Dagegen wird Frieden eher als langweilig erlebt. Man erkennt das schon an der Fülle täglicher „bad news“ (Gewalt, Unglück, Katastrophen, Panik, Kampf usw.), gegen die gute Nachrichten kaum zur Geltung kommen.

¹⁴ Ich setze „das Volk“ hier in Anführungszeichen, weil es als historiographische Kategorie eigentlich überholt ist. Ich müsste differenzierter argumentieren, doch das würde dann ein akademisches Blabla ergeben. Ich gehe davon aus, dass verstanden wird, was gemeint ist.

¹⁵ Sigmund Freuds Gesellschaftstheorie betonte den „Herdentrieb“ der Masse (Freud Studienausgabe, Bd. IX: *Massenpsychologie und Ich-Analyse*, 1921.) und entwickelte damit keinen Sinn für die emanzipatorischen Impulse, die von der „Masse“ ausgehen können.

- Caritative Fürsorge mildert zwar die Nöte der Ärmsten, und deswegen ist sie weiterhin unverzichtbar, sie ändert aber nichts am unveränderten Fortgang der Geschichte, der ja rituell beschworen und festgeschrieben wird.
- Ähnliches gilt
- Zum Lernen aus Geschichte gehört das Bedauern von Fehlern, das seinerseits Einsicht und Trauer voraussetzt. Was in individuellen Psychoanalysen in jahrelangen Bemühungen oft nur unzureichend gelingt, hat in kollektiven Lernprozessen kaum eine Chance. Es fehlen Institutionen, Foren, Medien, „Organe“, die Prozesse des kollektiven Lernens und Wandels anstoßen und voranbringen könnten. Trauer ist ein mentaler Prozess, der den Kirchen überlassen bleibt.
- Die größte Behinderung eines Lernens aus Geschichte entspringt aus einer technologisch formatierten Zukunftshoffnung, die man auch als Machbarkeitswahn bezeichnen könnte. Diese These fordert zu einer längeren Begründung heraus, die im Folgenden präsentiert wird.

Die illusorische Annahme einer Verbesserung unserer Lebensbedingungen durch technisch-technologische Erfindungen und Entdeckungen hat die Stelle magischer Beschwörungen früherer Zeiten eingenommen. Enthusiastisch wurde in der Vergangenheit jede Neuerung begrüßt, die einen Ausgleich für die schwachen eigenen Körperkräfte versprach, sowohl militärisch als auch zivil,

- von der Armbrust bis zur Atombombe,
- von Waschbrett bis zur Waschmaschine,
- vom Marathonläufer über die Postkutsche bis zum Flugzeug,
- von der Windmühle zur Dampfmaschine,

um nur einiges anzudeuten. Ich möchte nicht als nostalgischer Natur-Anbeter missverstanden werden, der übersieht, dass unser heutiges Leben¹⁶ ohne eine Fülle technischer Innovationen gar nicht mehr denkbar ist: Heizung, elektrisches Licht, Telefon und Internet, Auto, Eisenbahn und Flugzeug, Baumaschinen usw. Ich möchte aber daran erinnern (die Einsicht ist alt), dass alle Erfindung und Entdeckungen die sozialen und mentalen Hauptprobleme des Lebens, sowohl in der individuellen als auch kollektiven Gestaltung, langfristig nicht „lösen“ konnten und so die Jagd nach einem immer effektiveren *know how* weiter angetrieben haben, bis hin zum kontraproduktiven Überdrehen der materiell-technologischen Fortschrittsschraube, die gegenwärtig wieder fröhliche Urständ feiert.

Im Glauben an die materiell-technologische Fortschrittsschraube kommen sich individuelle und kollektive Tendenzen am nächsten, denken wir nur an die Möglichkeiten digitaler Kommunikation, die den marktgerechten Verkauf von immer besseren Geräten ebenso fördert wie die individuelle Fixierung auf Netzangebote, in denen das Lernen aus Geschichte keinen Platz hat, nicht einmal „virtuell“. Spielsucht wird nicht nur an Spielautomaten ausagiert,

¹⁶ Ich gehe von den Erfahrungen des Mitteleuropäers aus und lasse damit alternative Erfahrungen verschiedener Qualität außen vor, ohne sie deswegen als irrelevant abqualifizieren zu wollen.

sondern auch an den Smartphones. Jede Sucht oder suchtähnliche Verhaltensform schränkt ein Lernen aus Geschichte massiv ein, individuell und kollektiv.

Die prägnanteste Formel über die Unfähigkeit der Geschichtsakteure aus Geschichte zu lernen hat Ingeborg Bachmann (1926-1973) gefunden; sie schrieb: „[...] die Geschichte lehrt, aber sie hat keine Schüler.“¹⁷

Bachmann, Ingeborg: Werke in vier Bänden. Piper, München und Zürich 1978, Sonderausgabe 1982.

Ich möchte dieses Diktum den modernen Denkformen anpassen und behaupte etwas vorsichtiger: Die Geschichte lehrt, aber ihre Schüler kommen im allgemeinen *Ranking* nie auf die ersten Plätze.

Und nun zu einigen Anläufen, die das menschliche Fortschrittspotenzial der Geschichte nicht übersehen, sondern im Gegenteil bewusst machen und zu zeitgemäßer neuer Wirksamkeit verhelfen wollen.

(...) „- die Kirche wirft dem Kaiser Unterdrückung vor und bannt ihn, die Könige werfen dem Papst Unterdrückung vor und setzen ihn gefangen, der Adel wirft dem König Unterdrückung vor und entreißt ihm Privilegien (von der Magna Charta bis zum Privilegium Sigismundi), die Bürger stürzen das feudale Regime und verurteilen den König zum Tode, die Arbeiter rufen zur Vereinigung gegen die Bourgeoisie auf und stürzen den Kapitalismus ... zum Schluss allerdings haben alle Gestürzten überlebt, gehen neue Bündnisse ein, bauen neue, fast immer differenziertere Machtsysteme, und die Emanzipierten sind enttäuscht.“

Nolte, Hans-Heinrich: Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. Böhlau Verlag, Wien 2009, S. 343.

„Wenn die Armengesetze des sechzehnten Jahrhunderts auch nicht einer neuen Haltung gegenüber dem Eigentum entsprangen, so beinhaltete ihre ehrgeizige Zielsetzung – die praktischen Mittel zu finden, mit denen Bettelei und Hungertod ausgerottet werden können – doch etwas Neues: nämlich daß es Lebensbedingungen gab, die die Gesellschaft *überhaupt nicht* dulden durfte und dulden sollte, weder im protestantischen Nürnberg und Norwich noch im katholischen Ypres und Lyon.“

Davis, Natalie Zemon: Humanismus, Narrenherrschaft und die Riten der Gewalt. Gesellschaft und Kultur im frühneuzeitlichen Frankreich. Fischer, Frankfurt a.M. 1987, S. 48.

¹⁷ Bachmann, 3. Bd. (*Melina*), S. 89.

Dieses absolute Ablehnung einer Duldung bestimmter Lebensbedingungen,¹⁸ die den Hungertod verursachen, ist eine Davis-Deutung, die mit Sicherheit durch andere Befunde relativiert werden könnte. Historiker markieren ihre hermeneutisch wichtigen Quellenbefunde meistens deutlich, ja nachdrücklich. Eine solche spezielle Rückversicherung fehlt im Davis-Text. Und selbst wenn man sie angeben würde: Themenwahl und Komposition der Argumentation sind genuine Leistungen der amerikanischen Historikerin, die mit ihrer historischen Darstellung auch auf Defizite der Gegenwart verweist.

¹⁸ Der negierende Ausdruck „überhaupt nicht“ ist in der deutschen Ausgabe im Druck hervorgehoben. Wie diese Betonung im englischen Original aussieht, müsste recherchiert werden.- Das Zitat findet sich im 2. Kapitel des Buches und hat den Titel: „Armenpflege, Humanismus und Ketzerei“.