

5.2 Der Einstieg als Reflexion des Unterrichtsgeschehens

Liegt es an dem dicht gedrängten Stoffplan, daß gerade den Fachlehrern der sogenannten kleinen Fächer mit maximal zwei Stunden in einer Klasse jenseits der Stoffvermittlung nur selten Zeit bleibt, mit den Schülern gemeinsam über „atmosphärische“ Dinge zu diskutieren? Es wäre einer produktiven Lernatmosphäre sicherlich förderlich (und – nebenbei gesagt – diene es auch der Festigung des Stoffes), wenn Lehrer und Schüler zu Beginn der ersten Stunde nach Abschluß einer Unterrichtseinheit in partnerschaftlichem Einvernehmen sich noch einmal Gedanken über den Ablauf der letzten Geschichtsstunden machten. Hierbei wird es weniger um die Lerninhalte gehen als vielmehr um folgende Sachverhalte:

- Hat die Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand Spaß gemacht (Frage nach dem Gelingen der Motivation)?
- Waren das Unterrichtsthema bzw. bestimmte Aufgaben im Schwierigkeitsgrad angemessen?
- Wie qualifizieren die Schülerinnen und Schüler die vom Lehrer/von der Lehrerin gewählte Unterrichtsmethode? Bot sie ihnen genügend Möglichkeiten zur selbständigen Mitarbeit?
- Gibt es seitens der Schüler Wünsche, das Thema (ggf. außerhalb des Unterrichts) etwa durch einen Museumsbesuch oder durch eine Exkursion zu vertiefen? Wünschen Schüler Hinweise auf geeignete Kinder- und Jugendliteratur, die ihnen eine eigenständige Weiterbeschäftigung mit dem Thema ermöglichen?

Ein solcher Erfahrungsaustausch zwischen Schülern und Lehrern verbessert das Arbeitsklima und kann zu einer effektiveren Vermittlung der Unterrichtsinhalte beitragen.

5.3 Einstieg mit kontroversen Quellen

Die Arbeit an möglichst kurzen, kontroversen Quellen, die unterschiedliche (begründete) Standpunkte, Behauptungen, Vermutungen, Sichtweisen oder Entscheidungsmöglichkeiten dokumentieren oder auf bestehende oder sich anbahnende Interessenkonflikte schließen lassen, soll bei Schülern Fragen und Behauptungen provozieren, sie zur Formulierung – auch gewagter – Hypothesen veranlassen oder ihnen zumindest zu der Ahnung verhelfen, daß in bestimmten historischen Situationen für die Protagonisten nicht nur Sachzwänge für ihr Handeln entschei-

dend waren, sondern ihnen, wenn auch manchmal nur in eingeschränktem Maße, freie Entscheidungsspielräume offen standen, entweder das eine oder das andere zu tun. Aus diesen Konstellationen, so die Hoffnung, soll für die Schüler soviel Spannung erwachsen, daß sie, neugierig geworden, sich nachhaltig dafür interessieren herauszufinden, wie die betreffende Angelegenheit weiterging, welche Entscheidungen tatsächlich getroffen wurden, ob die eigene Hypothese zutrifft usw. Bei der Auswahl der Textquellen ist darauf zu achten, daß diese einen hinreichenden Schwierigkeitsgrad haben, d.h., daß sich die Arbeit nicht darin erschöpft, der Aussage der Quelle umstandslos zuzustimmen oder sie abzulehnen. „Eine Quelle, deren Aussagegehalt von vornherein feststeht und die nicht eine gewisse Mehrschichtigkeit und Mehrdeutigkeit aufweist, dürfte in der Regel überflüssig sein.“⁵¹

1. Beispiel: Französische Revolution⁵²

Kein Lehrer/keine Lehrerin wird darum herumkommen, gemeinsam mit den Schülern die Französische Revolution als ein epochales Ereignis der Menschheitsgeschichte zu würdigen und zu werten. Üblicherweise geschieht dies in der die entsprechende Unterrichtseinheit abschließenden Unterrichtsstunde. Derartige Stunden, in denen es darum geht, noch einmal auf einen bereits behandelten Gegenstand zurückzuschauen, sind bei Schülern nicht sehr beliebt, weil es hier nicht um einen „neuen Stoff“ geht, sondern um „Anwendung“ oder Wiederholung des Gelernten. Um so größere Bedeutung kommt daher der Einstiegsphase einer solchen abschließenden Stunde zu. Was das nachstehende Beispiel „Französische Revolution“ angeht, muß für die Bearbeitung der Texte mehr Zeit (ca. 15 Minuten) eingeräumt werden, als üblicherweise für eine Einstiegsphase veranschlagt wird. Denn dieser Einstieg geht bruchlos in die Arbeitsphase über, in der dann die Pro- und Contra-Gesichtspunkte, die schon immer die Einschätzung dieses epochalen Ereignisses bestimmt haben, systematisch gesammelt und gewertet werden sollen. Bei der Diskussion dessen, was für die eine oder andere Beurteilung der Französischen Revolution spricht, sollen die Schüler ihre Aufzeichnungen aus den vergangenen Stunden und ggf. auch das Schulbuch verwenden sowie Entscheidungen und Entwicklungen der Jahre ab 1789 benennen, die für die eine oder andere Beurteilung als Beleg herangezogen werden könnten (ca. 20 Minuten). Abschließend könnte dann nach dem vermeintlichen Schicksal der Revolution gefragt werden: Was mußte getan werden, um die Errungenschaften der Revolution zu sichern? Wer konnte ein Interesse haben, die revolutionären Veränderungen zu revidieren? Was hat man im Ausland wohl über die Entwick-

lung der Französischen Revolution gedacht? Dieser auf begründete Mutmaßungen der Schüler abzielende „Ausblick“ hat, obwohl am Ende der Stunde stehend, seinerseits selbst wieder motivationale Kraft und bietet die Chance, in der folgenden Stunde unmittelbar mit einer „historischen Aufklärung“ über die ab 1795/1799 eintretenden Ereignisse zu beginnen.

Die Diskussion kontroverser Positionen soll die Schüler also in die Lage versetzen, zwischen unterschiedlichen Einschätzungen eines historischen Ereignisses oder einer Persönlichkeit zu unterscheiden.⁵³ Daraus resultierend soll ein Anreiz geschaffen werden nachzuprüfen, was für die eine oder andere Ansicht spricht. Eine derartige Vorgehensweise ist sowohl mit Texten als auch mit Bildern möglich.

Auszug aus einem Brief Friedrich Schillers an den Herzog Friedrich Christian von Augustenburg vom 13. Juli 1793:

„Der Versuch des französischen Volkes, sich in seine heiligen Menschenrechte einzusetzen und seine politische Freiheit zu erringen, hat bloß das Unvermögen und die Unwürdigkeit desselben an den Tag gebracht, und nicht nur dieses unglückliche Volk, sondern mit ihm auch einen beträchtlichen Teil Europas und ein ganzes Jahrhundert in Barbarei und Knechtschaft zurückgeschleudert. Der Moment war der günstigste, aber er fand eine verderbte Generation, die ihn nicht wert war und weder zu würdigen noch zu benutzen wußte. Der Gebrauch, den sie von diesem großen Geschenk des Zufalls macht und gemacht hat, beweist unwidersprechlich ..., daß derjenige noch nicht reif ist zur bürgerlichen Freiheit, dem noch so vieles zur menschlichen fehlt.“

Friedrich Schiller: Sämtliche Werke, 10. Bd., München/Leipzig 1927, S. 102

Aus einer Schrift des Jenaer Geschichtsprofessors Karl Griewank (1900-1953):

„Die Revolution von 1789 bis 1799 hat in Frankreich die bürgerliche Gesellschaft geschaffen, die durch alle folgenden politischen Wandlungen hindurch erhalten geblieben ist und für die übrigen Länder im 19. Jahrhundert vorbildhaft wurde. ... Die Entwicklung der modernen Nationalstaaten und ihrer politischen Parteien, aber auch die Ausbildung neuer revolutionärer Theorien und Ziele im 19. und 20. Jahrhundert ist nicht denkbar ohne diese Revolution, die zum ersten Male völlig Ernst damit machte, den Staat auf der Gesamtheit der Bürger eines großen Landes und deren gemeinsamer Nationalouveränität zu begründen. ... Denn was man ihr auch immer an Fehlern und Verkehrtheiten nachweisen mag: Es ging ihr, neben allem Zeitbedingten, um prinzipielle Auseinandersetzungen, die nicht nur für einen bürgerlichen Staat, sondern für jedes neuzeitliche Gemeinwesen ihre Bedeutung haben. Es ging darum, eine Gemeinschafts- und Gesellschaftsordnung ... bewußt und planmäßig zu erneuern und zu schaffen und sie

dabei wahrhaft, d.h. der jeweils bestehenden sozialen Wirklichkeit und Möglichkeit gemäß, auf Freiheit und Gleichheit zu begründen.“

Karl Griewank: Die Französische Revolution 1789-1799, Köln/Wien, 8. Aufl. 1984, S. 113f.

Aus einer Schrift des Professors für Neuere Geschichte an der Pariser Sorbonne, Albert Soboul (1914-1982):

„Die Französische Revolution steht damit im Zentrum der modernen Weltgeschichte, am Kreuzweg verschiedener gesellschaftlicher und politischer Strömungen, welche die Nationen entzweit haben und noch weiterhin entzweiten werden. Ihr Enthusiasmus begeistert die Menschen, die sich an die Kämpfe für Freiheit und Unabhängigkeit und an ihren Traum von der brüderlichen Gleichheit erinnern – oder löst Haßgefühle aus. Ihr aufgeklärter Geist lenkt die Angriffe gegen Privileg und Tradition oder reißt die Vernunft durch ihre großen Bemühungen mit fort, um die Gesellschaft auf rationale Grundlagen zu stellen. Ob bewundert oder gefürchtet – die Revolution lebt im Bewußtsein der Menschen fort.“

Albert Soboul: Die Große Französische Revolution. Ein Abriss ihrer Geschichte [1789-1799], Frankfurt/M. 5. Aufl. 1988, S. 574; zuerst frz. 1962

Die Revolutionsinterpretation des französischen Historikers François Furet (1927-1997) aus der Sicht eines deutschen Historikers:

„Furet sieht drei gleichzeitige Revolutionen ‚teleskopartig‘ ineinandergeschoben. Fortschrittlich bei diesen dreien sei nur die bürgerlich-politische, die beiden anderen (die der unteren städtischen Schichten und die der Bauern) seien rückschrittlich gewesen. ... Das Zusammenwirken aller drei Bewegungen in der Jakobinerzeit sieht Furet also vor allem als verhängnisvolles Gegeneinanderarbeiten, als Entgleisen der fortschrittlichen Richtung (dérage), damit als Entgleisen der gesamten Revolution. ... Vor allem die dérapage-These hat heftige Opposition ausgelöst. Furet scheint dadurch zu neuen, plausibleren Maßstäben angeregt worden zu sein... Seine neuen Maßstäbe zeigen sich nun darin, daß er das Problem der Französischen Revolution als sozialgeschichtlichen Umbruch vom Problem des Jakobinismus stärker trennt. Sozialgeschichtlich handelt es sich nach dieser – verbreiteten – Anschauung bei der Französischen Revolution eigentlich gar nicht um einen Umbruch oder um einen Bruch, sondern nur um eine etwas bewegtere, teils beschleunigende, teils auch hemmende Phase innerhalb einer längerfristigen Entwicklung von etwa 1750 bis 1830. Der Bruch ist (sozusagen ‚nur‘) in der Politik und im Bewußtsein festzustellen.“

Ernst Schulin: Die Französische Revolution, München 1988, S. 46f.

2. Beispiel: Die Sklaverei und ihre Folgen

An mehreren Stellen des Geschichtscurriculums besteht die Möglichkeit, die Folgen der Sklaverei bis in die Gegenwart hinein zu thematisieren. Seltener geschieht dies im Zusammenhang mit den Entdeckungs-

einigermaßen ausreichende anthropol. Untersuchung der verschiedenen Zigeunergruppen Europas fehlt noch: Sie sind durchweg dunkelhaarig, dunkeläugig und haben braune Haut. Die Körpergröße schwankt um ein Mittel von 163 cm herum. Die Kopfform dürfte nach der Langschädlichkeit zu neigen, im Durchschnitt mittellang sein. Auch die Verteilung der Blutgruppen unter den Z. weist nach Indien. Die sprichwörtliche Schönheit der Zigeunerin verblüht sehr rasch; Kinderreichtum ist sehr groß, nicht minder aber auch die Kindersterblichkeit. Körperpflege kennen sie so gut wie gar nicht, ein bestimmter Körpergeruch ist ihnen eigen, der das Wirtsvolk abhält, sich mit Zigeunerinnen ehelich zu verbinden, außerdem verbietet den Z. ihre strenge Sitte, sich mit Nichtzigeunerinnen zu verheiraten. Gewalttätige Entführung von Kindern der Gastländer kommt höchst selten vor. ... Geistig sind die Z. äußerst rege, immer heiter und lustig. Singend, tanzend und spielend durchziehen sie aller Herren Länder. ... Seit 1899 setzte im Deutschen Reich eine syst. Zigeunerbekämpfung ein, die durch gesetzl. Verordnungen deutsche Z. zur Seßhaftigkeit erziehen will. Seit 1906 besteht in Preußen eine Zigeunergesetzgebung, seit 1926 in Bayern das Arbeitsscheuengesetz, das mit rücksichtsloser Schärfe auch gegen die alteingesessenen Z. vorgeht. Die Zigeunerpolizeistelle in München ist zugleich Reichszentrale.“

Der Große Herder. Nachschlagewerk für Wissen und Leben, 5. Aufl., 9. Bd., Freiburg 1956, S. 1442:

„Zigeuner, ein in kleinen Gruppen (Familien- und Sippenverbänden) über Europa, Nordafrika u. Vorderasien verbreitetes Wandervolk, heute auf ca. 2 Mill. Menschen geschätzt. Vorfahre der Z. ist die ind. Kaste der *doms*, daher ihre Selbst-Bz. *rom*. Trotz mancher Vermischung läßt sich der urspr. indide Rassentypus (schlank, mittelgroß, braune Haut, schwarze Haare, dunkle Augen, eigentüml. Augen- und Nasenform) nachweisen. Die Sitten, Lebensformen u. Rechtsbegriffe der meist intelligenten, geschickten u. musikal. Z. sind vielfach altertüml.; es besteht eine strenge Geschlechtmoral; höchstes Ansehen genießen die Stammesältesten; die Stellung der Stammesmutter zeigt Spuren mütterrechtl. Anschauungen. Die Problematik der Z. liegt darin, daß sie als Nomaden kaum in die seßhaften Kulturen der Wirtsvölker eingegliedert werden können (deshalb vom nat.-soz. Regime verfolgt u. teilweise nach Polen deportiert und ausgerottet)...“

Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd. 25, Mannheim/Wien/Zürich 1979, S. 713f.:

„Zigeuner, hpts. in Europa verstreut lebendes Volk indischer Herkunft. Wichtigster Zeuge der Herkunft aus Indien ist ihre Sprache. ... Die Westwanderung [der Zigeuner, G.S.] erreichte um 1400 Mitteleuropa (1407 Hildesheim, 1414 Basel), bald nach 1500 dann England und 1715 Nordamerika. Polit. (Verfolgungen in den Aufnahmeländern) und ökonom. Gründe veranlaßten die Migration. ... Ihr Rassentypus ist durch ihre Vermischung mit Menschen aus wohl allen durchzogenen Ländern beeinflusst, bei manchen Gruppen so stark, daß sie kaum noch indiden Einschlag zeigen. ... Zahlen-

angaben über Z. sind durchweg fragwürdig und umstritten. Seit 25 Jahren wird die Zahl der Z. und der ihnen nahestehenden nichtseßhaften Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland unverändert auf 50 000 geschätzt (heute muß man vermutlich mit etwa 70 000 rechnen). ... Ebenso zweifelhaft und unsicher wie die zahlenmäßige Einschätzung bleibt die Erfassung der Z. nach ethn., sprachl. oder sonstigen sozialen Merkmalen. Trotz weitgehender Vermischung mit den Völkern der Gastgeberländer blieb die relative Eigenständigkeit der Z. v.a. in der Sprache erhalten. ... Im Gegensatz zu den Sinti, den seit Jh.en hier lebenden dt. Z.n (bis heute v.a. in Südwestdeutschland), hatten die seit 1870 über Ungarn eingewanderten Róm keine dt. Staatsbürgerschaft und waren schon bald einer strengen Überwachung durch die Behörden (z.B. Z.polizeistelle München ab 1899) ausgesetzt; die Unterdrückungs- und Verfolgungsmaßnahmen erreichten ihren Höhepunkt mit der bis zum rassist. Völkermord gesteigerten Kampagne der Nationalsozialisten. ... Die Zahl der in Konzentrationslagern ermordeten Z. kann nur geschätzt werden (etwa 400 000; darüber hinaus wurden viele in Osteuropa, z.T. auch durch Einheimische, umgebracht). ... Nichtseßhaftigkeit gilt gemeinhin als typ. für Zigeuner. Abgesehen davon, daß sie auch früher schon Winterquartiere bezogen, haben heute fast alle dt. Z. einen festen Wohnsitz. Das Nomadisieren war hpts. durch die Art ihrer Erwerbstätigkeit bedingt (Zurschaustellen exot. Tiere, Wanderzirkus, Puppentheater, Wahrsagerei, Pferdehandel, Korbflechten, Hausiererei, Teppichhandel; gelegentl. auch Bettellei und Diebstahl). Planendes Wirtschaften und (fortgesetzte) abhängige Arbeit sind der Natur des Z.s jedoch fremd. Seßhaftmachung konnte daran bisher kaum etwas ändern. ... Aus der Staatenlosigkeit erwachsen nichtseßhaften Z.n auch heute noch Schwierigkeiten: Kein Land will sie aufnehmen. Der unvereinbare Widerstand der ökonom. Interessen hat immer wieder grausame Verfolgungen der Z. ausgelöst. ...“

5.4 Einstieg mit diachronen Vergleichen

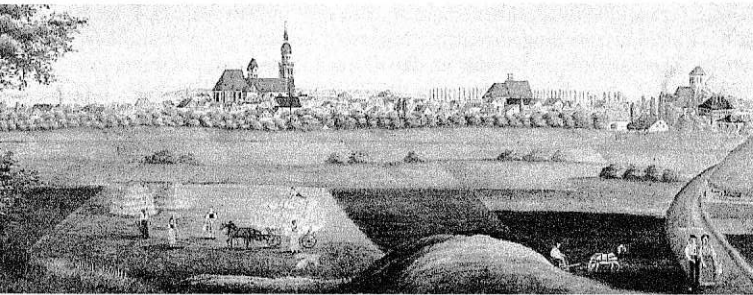
Diachrone Vergleiche, also die Gegenüberstellung von mindestens zwei Bildern, Karten oder Texten, die ein Vorher und ein Nachher darstellen, veranlassen Schüler im allgemeinen zu spontanen Äußerungen. Bekannt sind den Schülern derartige Gegenüberstellungen bereits seit der Grundschulzeit, in der im Sachunterricht gerne mit den auf die Zerstörung eines gewachsenen Stadtbildes oder der Landschaft verweisenden Wandbildern gearbeitet wird⁵⁶. Ohne große Nachhilfe seitens des Lehrers werden Schüler die entscheidende Frage stellen: Was sind die Ursachen für die erkennbaren (teilweise spektakulären) Veränderungen?

1. Beispiel: Vergleich dreier Stadtansichten

Als Beispiel ausgewählt werden hier drei Ansichten Dortmunds (S. 48), die die Entwicklung der Stadt von der frühen Neuzeit bis in die erste



Dortmund um 1570. Kupferstich von Franz Hogenberg



Dortmund um 1847. Aquarell von Wilhelm Müller



Dortmund um 1860. Nach einer Zeichnung von W. Riepstaël

Stadtansichten von Dortmund um 1570, um 1847, um 1860

Aus: Geschichtsbuch 3: Von der Industriellen Revolution bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, hrsg. v. Hilke Günther-Arndt und Jürgen Kocka, Neue Ausgabe, Berlin 1997, S. 25.

Phase der Industrialisierung verdeutlichen können. Alternativ bzw. ergänzend hierzu könnte auch der Vergleich zweier Stadtpläne als Einstieg gewählt werden (s. Geschichtsbuch 3, Von der Industriellen Revolution bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, hrsg. v. Hilke Günther-Arndt und Jürgen Kocka, Neue Ausgabe, Berlin 1997, S. 24, 26).⁵⁷ Daraus würde deutlich werden, wie gewaltig sich eine Stadt wie Dortmund im Zuge der Industriellen Revolution verändert hat.

2. Beispiel: Landkartenvergleich⁵⁸

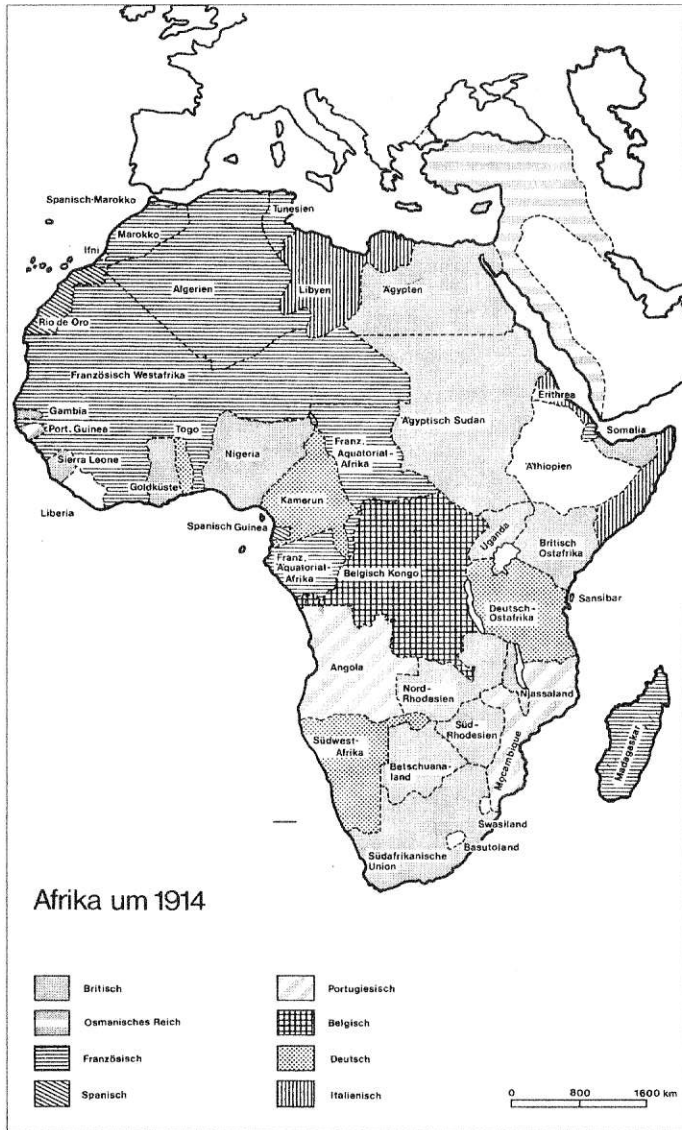
a) Der Versailler Vertrag

Die Beschäftigung mit dem Thema „Der Versailler Vertrag“ kann damit beginnen, daß den Schülern mit Hilfe einer Folie das Staatensystem Mitteleuropas bei Ausbruch des Ersten Weltkrieges gezeigt wird. Mit einer darübergelegten zweiten Folie (Technik des Over-lay) werden die Grenzen sichtbar gemacht, wie sie sich aus den Regelungen des Vertrags von Versailles ergeben haben (s. Karten S. 50). Deutlich treten die Gebietsabtretungen Deutschlands, die Gebietsverluste Österreich-Ungarns und die Entstehung neuer Staaten in Ostmitteleuropa hervor. Die Schüler äußern sich spontan zu den innenpolitischen Auswirkungen dieser Verluste, zur daraus resultierenden veränderten Stellung des Deutschen Reiches und Österreichs im Konzert der großen Mächte, zum „Wert“ der verlorenen Gebiete usw.

b) Imperialismus

Das Thema „Imperialismus“ könnte man damit beginnen, daß man am Beispiel Afrikas (auch das Beispiel Asien wäre denkbar) zeigt, wie sich die Aufteilung dieses Kontinents innerhalb weniger Jahrzehnte vollzogen hat. Zu diesem Zweck werden den Schülern zu Beginn der Stunde zwei Landkarten des afrikanischen Kontinents präsentiert, die die koloniale Aufteilung Afrikas um 1870 und um 1914 deutlich machen (S. 51/52). Es wird erwartet, daß die Schüler sich spontan dazu äußern. Etwa:

- Wie kam es dazu, daß Afrika innerhalb von knapp 50 Jahren unter die europäischen Mächte aufgeteilt wurde?
- Warum haben England und Frankreich dabei den Löwenanteil erobert?
- Ging die Gründung dieser Kolonien friedlich ab, bzw. wie verhielten sich die dort wohnenden Menschen zu den europäischen Eroberern?
- Welche europäische Großmacht kam bei der Aufteilung Afrikas am schlechtesten weg?



Karten auf S. 50/51 aus: Peter Alter: Der Imperialismus. Grundlagen, Probleme, Theorien, Stuttgart 1996, S. 52/53

5.5 Einstieg mit synchronen Vergleichen

Während mit diachronen Vergleichen gezeigt werden soll, welche Veränderungen im Laufe der Zeit eingetreten sind, zielen synchrone Vergleiche darauf ab, gleichzeitige Erscheinungen miteinander in Beziehung zu setzen.

1. Beispiel: Wohnsituationen im Kaiserreich (Häuser und Quartiere)

Zunächst wird Bildmaterial vorgestellt, das zu Beginn einer Unterrichtsstunde zum Thema „Auswirkungen der Industriellen Revolution“ eingesetzt werden kann (S. 54-61). Natürlich lassen sich auch Texte finden, die das unterschiedliche Wohnen im späten 19. Jahrhundert dokumentieren. Bilder lassen aber die unterschiedlichen Wohnsituationen sehr viel plastischer hervortreten als Texte und werden von den Schülern auch sehr viel schneller aufgefaßt. Für die Einstiegsphase sind sie daher besser geeignet. Gleichsam als stiller Impuls werden nacheinander oder – falls technisch machbar – nebeneinander Folien, die die Wohnsituation am Ende des 19. Jahrhunderts dokumentieren, auf den Tageslichtprojektor gelegt. Die, ohne daß es erklärender Worte bedürfte (auch Bildunterschriften sollten unterbleiben), ins Auge springenden Kontraste sollen Fragen nach den Mietern/Besitzern der Wohnung, den Ursachen und Verursachern dieser eklatanten Unterschiede, nach den Auswirkungen solchen Wohnens auf Lebensgefühl, Gesundheit und Hygiene der Bewohner usw. provozieren. Natürlich könnten solche Vergleiche auch mit Abbildungen von Familien (oder Kindern) verschiedener Klassenzugehörigkeit⁵⁹, mit Hausplänen für unterschiedliche Häuser⁶⁰, Bildern von Kleidung, Spielzeug⁶¹ und Fest- und Feierabendbräuchen⁶² unterschiedlicher sozialer Klassen und anhand von Puppenstuben⁶³ angestellt werden. Die nachstehenden Abbildungen zeigen zunächst unterschiedliche Wohnquartiere (Innenstadt, Stadtrandlage, Arbeitersiedlungen⁶⁴ und Elendsviertel, ländliche Kleinstadt⁶⁵; Abbildungen von Wohnungssinnenansichten können ergänzend mitherangezogen oder alternativ an die Stelle der Abbildungen von den Wohnquartieren treten. Wo es lokales Bildmaterial gibt, ist dieses dem hier vorgestellten vorzuziehen.



Innerstädtischer Gebäudekomplex in Berlin 1869/73 (Kyllmann und Heyden, Kaiserpassage, Ecke Friedrich- und Behrensstraße)
 Aus: Aspekte der Gründerzeit. Ausstellung in der Akademie der Künste [Berlin], 8. 9. bis 24. 11. 1974, Berlin o.J. [1974], S. 160



Bürgerliches Wohnhaus in Stadtrandlage im Westen Berlins (Gründerzeit)
 Aus: Puppe, Fibel, Schießgewehr. Das Kind im kaiserlichen Deutschland. Ausstellung in der Akademie der Künste (Berlin), Berlin 1977, S. 130.

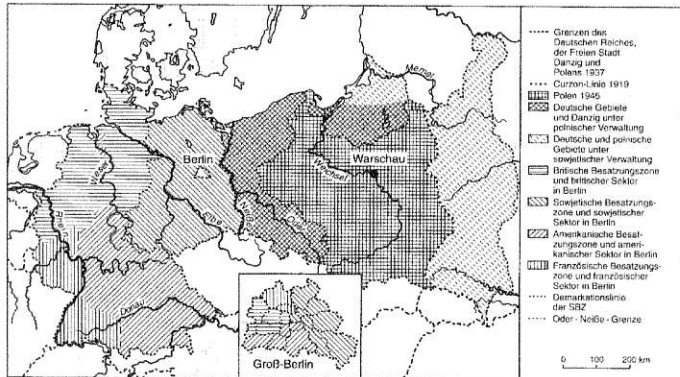
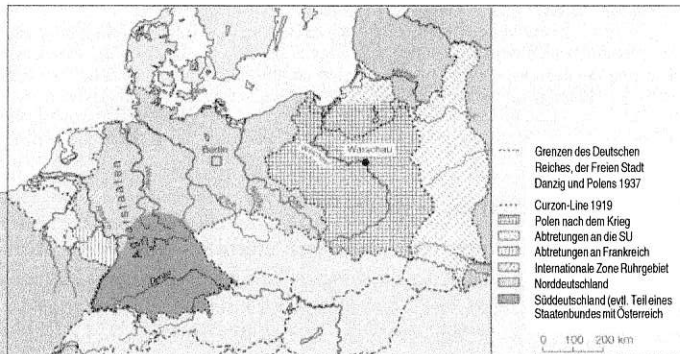
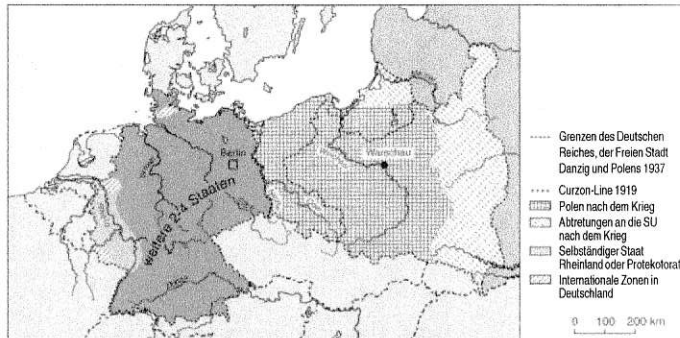


Kleinstadt auf dem Lande (spätes 19. Jahrhundert)
 Aus: Puppe, Fibel, Schießgewehr, a.a.O., S. 147



Häuser am Herrengrabenfleet in Hamburg (Neustadt-Süd) bei Ebbe (um 1890)
 Aus: Praxis Geschichte 4/1997, S. 23 (Landesmedienzentrum Hamburg)

Alliierte Pläne zur Aufteilung Deutschlands



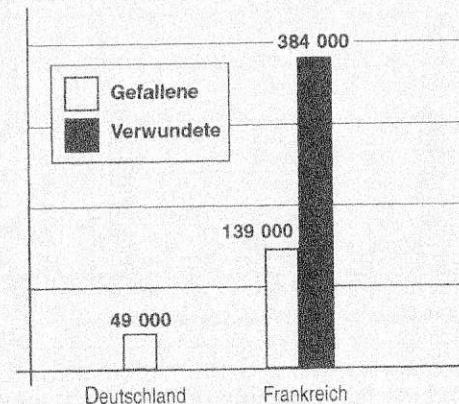
Aus: Eberhard Wilms (Hrsg.): Deutschland seit 1945 (Themen und Probleme der Geschichte. Arbeits- und Quellenhefte für die Kollegstufe), Berlin 1995, S. 24 und 26

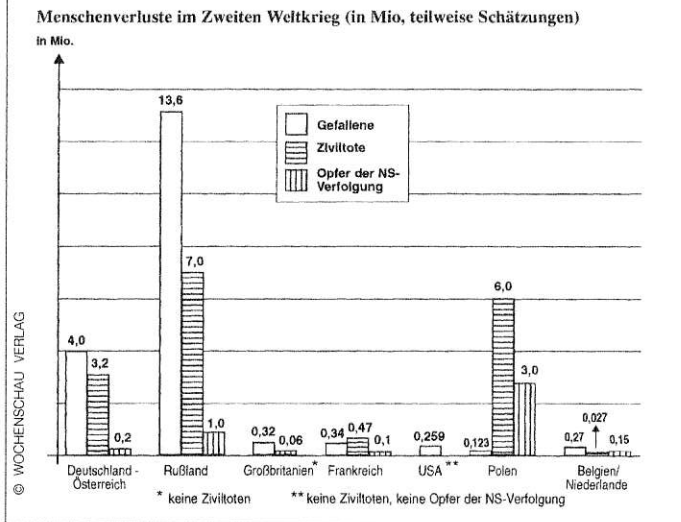
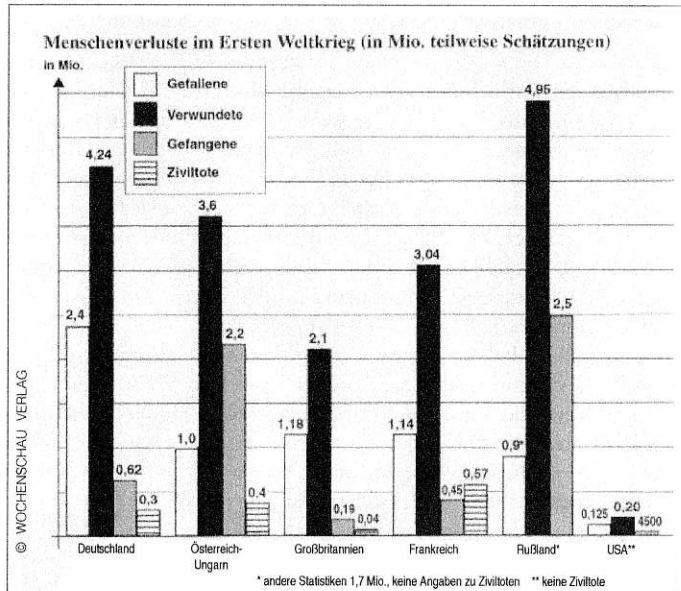
6. Beispiel: Zahlenvergleich

Säulen- oder Tortengraphiken, die Sozial- oder Wirtschaftsdaten vergleichend veranschaulichen und eklatante Unterschiede deutlich machen, sind ebenfalls als Einstieg geeignet. Wenn man, um ein konkretes Beispiel zu nennen, am Ende einer Teileinheit über den Zweiten Weltkrieg auf die neue Qualität der modernen Kriege zu sprechen kommt, kann diese Stunde mit einer Graphik eröffnet werden, aus der sich die Anzahl der Kriegstoten, der Verwundeten und Gefangenen des Ersten Weltkriegs ablesen läßt. Eine zweite Graphik zeigt die Kriegsoffer des Zweiten Weltkriegs. Nimmt man noch die Graphik zum Deutsch-Französischen Krieg von 1870/71 hinzu, können die Schüler mit einem Blick feststellen, daß der Zweite Weltkrieg mehr als jeder andere Krieg zuvor (vielleicht mit Ausnahme des Dreißigjährigen Krieges) nicht nur Tote und Verwundete an den Fronten gekostet hat, sondern fast ebenso viele Ziviltote. Damit ist zwar nur *ein* Aspekt angesprochen, der die neue Qualität dieses Krieges charakterisiert; davon ausgehend ist es aber möglich, auch auf andere Charakteristika überzuleiten.

Kriegsoffer und Kriegsverwundete im Deutsch-Französischen Krieg 1870/71, im Ersten und im Zweiten Weltkrieg

Menschenverluste im Deutsch-Französischen Krieg 1870/71





Grafiken: Annette Pflüger; erstellt nach: Dietmar Petzina u.a.: Sozialgeschichtliches Arbeitsbuch, Bd. 3, München 1978, S. 27 (und aus anderen Statistiken).

Die Graphiken zum Ersten und Zweiten Weltkrieg können noch aussagekräftiger werden, wenn man als weitere Parameter etwa die Anzahl der Kriegs- bzw. Zivilopfer zur Gesamtbevölkerung und/oder zur Dauer der Kriegsteilnahme der einzelnen Nationen in Beziehung setzt. Hierzu die entsprechenden Daten:

Anzahl der Einwohner vor dem Ersten Weltkrieg

(Stichjahr 1913, in Klammern Angaben für 1939)

Frankreich: 39, 6 Mio.

Großbritannien: 46 Mio.

Rußland: 173 Mio.

USA: 100 Mio.

Italien: 35 Mio.

Deutschland: 66 Mio. (69 Mio.)

Österreich-Ungarn: 51 Mio. (Österreich: 10 Mio.)

Dauer der Kriegsteilnahme 1914-1918

(in Klammern: Beteiligung an Kampfhandlungen 1939-1945)

Frankreich: August 1914-November 1918
(Mai 1940-Juni 1940)

Großbritannien: August 1914-November 1918
(September 1939-August 1945)

Rußland: August 1914-Dezember 1917
(Juni 1941-Mai 1945)

USA: April 1917-November 1918
(Dezember 1941-September 1945)

Italien: Mai 1915-November 1918
(Juni 1940-September 1943/
April 1945)

Deutschland: August 1914-November 1918
(September 1939-Mai 1945)

Österreich-Ungarn: Juli 1914-November 1918
(Österreich: September 1939
-Mai 1945)

Zahlen und Daten nach verschiedenen Lexika und nach „Der Große Ploetz“, Freiburg/Würzburg, 31. Aufl 1992