

# Württemberg als spätmittelalterliches Territorium

## Ein Unterrichtsbeispiel

*Von Rainer Jooß*

Das langjährige Wirken des Jubilars als Geschichtslehrer an einem Schwäbisch Haller Gymnasium rechtfertigt den Versuch, in einer Zeitschrift, in der sonst neue Forschungsergebnisse zur Geschichte Württembergisch Frankens dargestellt werden, auch einmal die Frage nach der „Verwertung von Wissenschaft“, eben dieser Forschungsergebnisse, aufzuwerfen.

Auf den ersten Blick erscheint der Unterschied zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht sehr groß. Die Geschichte des Geschichtsunterrichts beweist allerdings das Gegenteil. Es läßt sich nämlich die These belegen, daß der Geschichtsunterricht – zumindest der, den sich Politiker, Historiker und Pädagogen wünschten – die Tendenzen der jeweiligen Geschichtswissenschaft besonders deutlich zum Ausdruck brachte<sup>1</sup>. Der Grund für diese Tatsache liegt darin, daß Geschichtsunterricht immer als ein Unterricht empfunden wurde, der politischen Charakter hat. Die politisch Verantwortlichen haben stets versucht, ihr eigenes Geschichtsbild kommenden Generationen vermitteln zu lassen, um dadurch deren politisches Handeln zu beeinflussen, ja zu bestimmen. Diese These läßt sich an Ausführungen Wilhelms II. ebenso belegen wie am Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien heute. Daß dies jetzt deutlicher erkannt wird als früher, bleibt ein Verdienst der wissenschaftstheoretischen Diskussion der letzten Jahre.

Die didaktischen Bemühungen in letzter Zeit richteten sich vornehmlich auf die Bestimmung von Lernzielen, das heißt im Mittelpunkt der Diskussion stand die Frage, was wozu in der Schule gelehrt und gelernt werden soll. Diese Probleme sind nicht neu, man hat darüber geredet, seit es Unterricht gibt. Allerdings standen in früheren Lehrplänen sehr viele Lernziele ganz unterschiedlicher Art nebeneinander, und man fragte auch nicht, ob sie erreichbar waren, und kannte kaum Methoden, ihre Erreichbarkeit nachzuprüfen. Die neuere Literatur unterscheidet bei den Lernzielen verschiedene Ebenen, etwa Grobziele oder Leitideen, die für den Unterricht generell gelten; häufig gebrauchte Begriffe dafür sind Mündigkeit, Selbstbestimmung, Emanzipation. Auf den nächsten Ebenen folgen dann etwa die Ziele eines Lernbereiches oder eines Schulfaches, etwa die Ziele der Naturwissenschaften oder der Geistes- und Sozialwissenschaften und hier wieder Ziele des Faches Physik oder des Faches Geschichte.

Ganz allgemein werden Lernziele in drei Gruppen eingeteilt: in kognitive Lernziele, also solche, die „Wissen“ oder „Kenntnisse“ zum Ziel haben, affektive, die eine Haltung, z.B. Rationalität, erzeugen, und pragmatische, die eine Fertigkeit, etwa lesen,

schreiben, Texte oder Karten lesen, hervorbringen wollen. Diese Ziele gelten für einzelne Schulfächer, Unterrichtsabschnitte, ja für jede Unterrichtsstunde.

Es gibt auch Versuche, unabhängig von bestimmten Fachwissenschaften ganze Hierarchien von Zielen (Taxonomien) aufzustellen, denen dann erst wissenschaftliche Inhalte zugeordnet werden<sup>2</sup>. Man muß allerdings vor der Vorstellung warnen, als seien die Lernziele zwingend aufeinander bezogen oder voneinander ableitbar. Politische Setzungen lassen immer wieder unterschiedliche Ableitungen zu.

Neben den Lernzielen bestimmen nach Ansicht der Berliner lerntheoretischen Schule noch weitere Momente das Unterrichtsgeschehen, die im einzelnen nicht neu sind, aber früher doch weniger beachtet wurden; einige davon waren ganz unbekannt. Es sind dies Thematik, Methoden, Medien – dazu gehört auch die Sprache –, anthropogene Voraussetzungen, wie Geschlecht, Alter, und sozio-kulturelle Voraussetzungen, wie soziale Herkunft der Lehrer und Schüler, Lehrerkollegium und Schulausstattung<sup>3</sup>.

Daß solche didaktischen Neuorientierungen, die mit einer völligen Veränderung des Selbstverständnisses der Pädagogik als Wissenschaft einhergingen, längere Zeit brauchen, bis sie von den traditionellen Schulfächern rezipiert werden, leuchtet ein. Für das Fach Geschichte haben dies J. Rohlfes<sup>4</sup> und H.D. Schmid<sup>5</sup> mit Erfolg versucht. Nimmt man als ein Ziel schulischer Bemühungen „den Aufbau einer geordneten Vorstellungswelt im Kontinuitätszusammenhang der Geschichte“<sup>6</sup>, so sind dazu auch historische Bemühungen mit dem Ziel notwendig, mit Hilfe facheigener Methoden (z.B. Interpretation von Zeugnissen der Vergangenheit – pragmatisches Lernziel) zu Kenntnissen (kognitives Lernziel) zu gelangen, die zu einer kritischen Rationalität (affektives Lernziel) führen sollen. Ein solcher Versuch verlangt nicht zwingend ein selbständiges Fach „Geschichte“; die Hessischen Rahmenrichtlinien etwa integrieren die Geschichte in ein Fach „Gesellschaftslehre“<sup>7</sup>, und auch in Baden-Württemberg<sup>8</sup> gibt es für die Orientierungsstufe, d.h. die Schuljahre 5 und 6, ähnliche Bemühungen. Sieht man sich die in den Hessischen Rahmenrichtlinien vorgesehenen 4 Lernfelder Sozialisation, Wirtschaft, Öffentliche Aufgaben und Intergesellschaftliche Konflikte näher an, so muß man fragen, ob hier nicht gerade die Zusammenhänge zerrissen werden, die dem Schüler deutlich werden sollen. Obwohl die bisher vorgelegten Unterrichtsmaterialien diesen Verdacht bestätigen, darf man auf die weiteren Bemühungen in Hessen gespannt sein, ob etwa die Lehrmaterialien noch weiter verbessert werden, ja ob eigene Lehrbücher dazu erscheinen, denn „die Wirklichkeit des Unterrichts orientiert sich stärker am Lehrmittelangebot als an offiziellen Richtlinien“<sup>9</sup>. Die theoretischen und praktischen Schwierigkeiten, die bei einer Integration auftreten, legen die Frage nahe, ob ein inhaltlich und methodisch verändertes Fach Geschichte nicht bessere Erfolge bringt. Die Prinzipien eines solchen neuartigen Faches sollen hier im engen Anschluß an Rohlfes und Schmid etwas ausführlicher dargelegt werden, wobei die Reihenfolge der Punkte keine sachliche Gewichtung darstellt:

1. Die reduzierte Chronologie:

Ohne die Dimension der Zeit kann man über die Vergangenheit nicht reden,

weil sonst auch keine Veränderung wahrnehmbar wird.

Die überkommene Epochengliederung Altertum, Mittelalter, Neuzeit wird beibehalten, innerhalb derer aber nicht mehr weiter differenziert.

2. Der strukturelle Ansatz:

Innerhalb der reduzierten Chronologie werden wesentliche Elemente der Gesellschaftsordnung gezeigt, z.B. die wirtschaftlichen Grundlagen und deren Sicherung durch Verwaltung, Produktion sowie Verteilung der Produktionsmittel und der Produkte, Sicherung und Rechtfertigung von Herrschaft, Wertordnungen und Hierarchien, die das Handeln des Menschen bestimmen. Hier muß die Geschichte Fragestellungen und Erklärungsmodelle der Soziologie übernehmen, während die Frage nach der Entstehung der Phänomene im einzelnen in den Hintergrund tritt. Der Stand der wissenschaftstheoretischen Diskussion in der Geschichte rechtfertigt ein solches Vorgehen<sup>10</sup>.

3. Der exemplarisch-thematische Ansatz:

Solche Strukturen können nur an einem Beispiel, möglichst aus der Umgebung der Schüler – muß aber nicht sein – erarbeitet werden. Ergebnisse landes- und ortsgeschichtlicher Forschung werden hier in den Unterricht eingebracht.

4. Der induktive, forschend-fragende Ansatz:

Hier wird versucht, Arbeitsweisen des Historikers in die Schule einzuführen, d.h. die Methoden der Interpretation und Bewertung von Zeugnissen der Vergangenheit. Dazu sind handwerkliche Fertigkeiten notwendig, wie etwa Texte und Karten lesen, Bilder beschreiben und vergleichen, aber auch Zusammenfassungen machen, Zahlenreihen und Personenkataloge auswerten usw.

5. Der Gegenwartsbezug:

Gegenwartsbezug wird vom Geschichtsunterricht gefordert, seit es ihn gibt, denn er soll ja einen Beitrag zur Erhellung der Gegenwart liefern, ja sogar zu politischem Handeln befähigen. Man kann diesen Gegenwartsbezug auf zweierlei Weise erreichen: Entweder man geht von der Gegenwart aus – die Geschichte wird dann als Vorgeschichte der Gegenwart verstanden – oder man sucht in der Gegenwart Gleiches oder Verschiedenes zu dem, was die Geschichte bietet. Hier hat der Lehrer mit der Schwierigkeit fertigzuwerden, daß den Schülern Kenntnisse und Begriffe aus ihrer eigenen Gegenwart fehlen, um Gleichartigkeit oder Unterschiede zu registrieren. Mit einer Einführung und Klärung solcher Begriffe der Gegenwart leistet der Geschichtsunterricht einen wesentlichen Beitrag zu einer Kenntnis der politischen Welt, in der der Schüler lebt oder leben wird.

Diese recht anspruchsvollen Lernziele erfordern auch eine verstärkte Besinnung auf Unterrichtsformen, die eine Eigentätigkeit der Schüler ermöglichen. Hier kann an gute Traditionen der Arbeitsschulbewegung angeknüpft werden<sup>11</sup>. Zwar wird es keinen Geschichtsunterricht geben, der ohne Information von Seiten des Lehrers auskommt, aber Arbeitsaufträge, Gruppenunterricht, Berichte von Arbeitsergebnissen und Zusammenfassungen werden einen viel breiteren Raum im Unterricht einnehmen

müssen, weil mit ihnen auch das wichtige affektive Lernziel „Soziales Lernen“ verbunden ist.

Sollen solche Forderungen nicht Lehrplan und Rahmenrichtlinie bleiben, will man aber andererseits die zeitlichen und bibliothekarischen Möglichkeiten<sup>12</sup> sowie die methodische Phantasie der Lehrer nicht überbeanspruchen, so muß das Materialangebot völlig neu gestaltet werden<sup>13</sup>. Will man im Unterricht nicht nur Wissen vermitteln, sondern etwa auch Interpretationsfähigkeit überprüfbar machen, so dürfen die Schulbücher nicht mehr eine illustrierte Geschichtserzählung darstellen, sondern müssen Materialsammlungen sein, die durch Fragen erschlossen sind oder erschlossen werden können.

Hier stellen sich noch große Aufgaben<sup>14</sup>, hat doch der Geschichtsunterricht kaum die Anregungen der Arbeitsschulbewegung verarbeitet, und hinter den Veränderungen der Drucktechnik blieben die didaktischen Konzeptionen erst recht zurück. Dieser Zustand hat zwar schon Kritiker auf den Plan gerufen<sup>15</sup>, Neuansätze sind bisher aber kaum sichtbar geworden<sup>16</sup>.

### *Ein neuer Versuch*

Wie ein Lehrbuchabschnitt für einen Geschichtsunterricht, der die aufgeführten Ziele anstrebt, aussehen könnte, soll am Thema „Württemberg als spätmittelalterlicher Territorialstaat“ deutlich gemacht werden<sup>17</sup>.

Material folgender Art wird hier angeboten: Informationstexte, die vom Herausgeber oder seinen Mitarbeitern verfaßt sind, Quellentexte, die gekürzt und sprachlich vereinfacht sind, Karten und Bilder. Die Verbindung zwischen den einzelnen Materialien stellen Arbeitsaufträge und Fragen her, die der Schüler bearbeiten bzw. beantworten soll.

Das Material wird in folgende Abschnitte gegliedert: die Entstehung des Landes, seine Einkünfte, die Hauptstadt, Zentral- und Lokalverwaltung, die Beamtenschaft, die Landstände und die Auseinandersetzung zwischen Herzog, Landständen und Unterschicht im „Armen Konrad“.

Der erste Abschnitt befaßt sich mit der Frage, wie Territorien entstehen. Vorgestellt und durch Auszüge aus den entsprechenden Urkunden belegt werden nur die wichtigsten Arten, wie der Stammbesitz erweitert wurde durch Kauf<sup>18</sup>, Heirat<sup>19</sup>, Erwerb von Reichsgut<sup>20</sup> und Gerichtshoheit<sup>21</sup>. Über zwei weitere Möglichkeiten, das Territorium zu erweitern, wird in Autorentexten informiert: die Eroberung und den Erwerb von Klostersvogteien. Auch auf die geringe materielle Bedeutung der Reichssturmfahne wird verwiesen; die verschiedenen Regalien bedeuteten den Grafen mehr. Die Beispiele für die Erwerbspolitik sind nach den verschiedenen Feldern des herzoglichen Wappens gewählt, die neben die Texte gestellt werden. Eine Karte<sup>22</sup> verdeutlicht die zeitliche Stufung dieser Erwerbungen.

Nach diesem genetischen Teil folgt der systematische. Im Sinne des strukturell-systematischen Ansatzes wird nach den „Bauelementen“ der Landesherrschaft gefragt. Den ersten Punkt bilden dabei die Einkünfte, die dem Landesherrn zur Ver-

fügung stehen. Die Arbeitsgrundlage dafür stellt ein Autorentext dar, der auf Grund von Lagerbüchern der Ämter Kirchheim und Neuffen zusammengestellt wurde<sup>23</sup>. Hier erscheinen die verschiedenen Herrschaftsformen, die den Grafen die Rechtsgrundlage zum Einzug von Abgaben boten: Stadtherrschaft, Leihherrschaft, Grundherrschaft, Zehntherrschaft. Hinzu kommen zwei Auszüge aus wichtigen Regalienverleihungen<sup>24</sup>. Eine Liste heutiger Steuern gibt dem Schüler Gelegenheit, die jetzigen mit damaligen Einkommensquellen des Landes zu vergleichen.

Der nächste Abschnitt behandelt die Sicherung dieser Einnahmequellen durch den Aufbau einer Verwaltung auf zentraler und lokaler Ebene. Eine Zentralverwaltung setzt einen festen Sitz der Kanzlei voraus. Damit wird eine ganz wichtige hauptstädtische Funktion genannt, zu der noch weitere kommen: im Fall Stuttgart sind dies die Residenz des Herrschers und das Erbbegräbnis der Herrscherfamilie. In Stuttgart liegen diese drei hauptstädtischen Funktionen nahe beieinander, so daß die Einsicht in diesen Zusammenhang mit Hilfe eines Luftbildes vom Schillerplatz hergestellt werden kann. Es fällt dabei nicht ins Gewicht, daß die Gebäude aus ganz unterschiedlicher Zeit stammen<sup>25</sup>. Die Funktionen der Zentralverwaltung, nämlich die zentrale Registerführung über Einnahmen und Ausgaben, verdeutlicht ein Auszug aus der ersten Kanzleiordnung von 1422/23<sup>26</sup>. Dementsprechend nennen Auszüge aus Ordnungen für gräfliche Amtleute<sup>27</sup> die Aufgaben der Lokalverwaltung: neben der Sicherung der Einkünfte Straßen- und Wegebau, Gerichtsbarkeit und Landesaufgebot. Entsprechend dem herrschaftlichen Bezirk in Stuttgart steht ein Bild mit dem herrschaftlichen Bezirk in einer Amtsstadt, nämlich Beilstein, mit Burg als Sitz des Vogts, Amtshaus als Kanzlei und Fruchtkasten als Speicher für die Naturaleinnahmen<sup>28</sup>.

Die Verwaltung hat aber nicht nur eine institutionelle, sondern auch eine soziale Seite. Es genügt nicht, Kompetenzen dieser Behörden festzulegen, sondern es muß auch die Frage danach gestellt werden, wer eigentlich Beamter wird. Diese Frage soll mit zwei Längsschnitten geklärt werden: zuerst der Zustand um 1420, dann der um 1500. Die Zusammensetzung des fürstlichen Rates um 1420 wird mit Hilfe des Bildes der sogenannten Ratssitzung Eberhards des Milden gezeigt<sup>29</sup>. Zwar erscheinen dort auch Personen, die nie in württembergischen Diensten standen, dennoch ermöglicht das Bild interessante Einsichten: Der Fürst sitzt als *primus inter pares* unter seinen Räten, die ihn in unterschiedlicher Kleidung und nach Rang geordnet umgeben. Sie gehören ausnahmslos dem Adel an, während im Regentschaftsrat 1498 auch Bürgerliche sitzen, und zwar genau „drittelparitätisch“ mit Geistlichkeit und Adel. Der Regentschaftsrat und die Kanzlei von 1498 werden daher vollständig aufgezählt. Bei den Personen stehen noch biographische Angaben, um die Gründe darzutun, denen die Bürgerlichen ihren Aufstieg zu danken haben: Reichtum, Verwandtschaft untereinander – eventuell sogar über illegitime Abkömmlinge mit dem Herrscherhaus – und Bildung. Die Rolle der Landesuniversität als Ausbildungsstätte für Beamte wird aus den Biographien ebenfalls deutlich. Das Beispiel des Abtes Georg Fischer von Zwiefalten zeigt, welche Möglichkeiten zu sozialem Aufstieg auch die Kirche bot. Lebensgang und Anstellungsvertrag von Dr. Gregor Lamparter zeigen Herkunft,

Karriere, Verwandtschaft, Aufgabenbereich und Besoldung eines hohen Beamten, der zwar aus einer Reichsstadt stammte, aber mit der württembergischen Ehrbarkeit eng versippt war. Wie diese enge Versippung der hohen Beamten untereinander sich aus der Sicht der Unterschicht darstellte, zeigt ein Beschwerdepunkt im „Armen Konrad“. Um dem Schüler Vergleiche der Beamtenqualifikation zu ermöglichen, wird sofort anschließend ein Auszug aus dem Landesbeamtengesetz von 1962 gebracht.

Neben dem dominierenden herrschaftlichen Element des Landesfürsten und seiner Verwaltung gelangte auch das genossenschaftliche der Landstände zu politischem Einfluß<sup>50</sup>. Die schwierige Frage nach den Anfängen der landständischen Bewegung wird nicht weiter gestellt, sondern sofort ein Beispiel für die Mitwirkung der Landstände in der Landespolitik gegeben: die Garantie des Münsinger Vertrags durch Prälaten, Ritterschaft und Landschaft<sup>51</sup>. Welche Personengruppen den Landtag bildeten, nämlich Vögte, also herrschaftliche Beamte, und Vertreter der Gemeinden zeigt eine Landtageeinladung<sup>52</sup>. Der Landtag – und davon besonders die Landschaft – weist also keine andere soziale Zusammensetzung auf wie die Beamten-schaft. Der Unterschied zwischen einer Ständeversammlung und einem Parlament wird deutlich aus einigen beigefügten Artikeln des Grundgesetzes<sup>53</sup>.

Die Interessengemeinschaft zwischen Herzog und Landtag zeigt sich im „Armen Konrad“ 1514, als die Bauern und Kleinbürger ihre Forderung nach Mitbestimmung und nach Abschaffung des oligarchischen, manchmal auch korrupten Beamtenregiments anmeldeten. Die politischen Bestrebungen und Abmachungen des „Armen Konrad“ zeigen folgende Belege: ein einführender Autorentext, Auszüge aus den Forderungen der Marbacher Versammlung<sup>54</sup>, Auszüge aus der Ablehnung bäuerlicher Teilnehmer am Landtag durch die Stadt Stuttgart<sup>55</sup>, Auszüge aus dem Tübinger Vertrag<sup>56</sup>, Auszüge aus der Übergabe der Auführer zur Verurteilung an den Landtag und ein Autorentext über das Ende des Aufstandes, der eine Stabilisierung der Herrschaft der Ehrbarkeit brachte<sup>57</sup>.

Zum Schluß wird noch in einem Autorentext kurz dargelegt, wie im 16. Jahrhundert unter Herzog Christoph der Ausbau des württembergischen Territoriums vollendet wurde mit der großen württembergischen Kirchenordnung von 1559 und der Landesordnung von 1567. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse schließt das ganze ab. Der Versuch, spätmittelalterliche Herrschaftsbildung am Lokalmittelmodell Württemberg zu zeigen, begegnet besonderen Schwierigkeiten. Einerseits fordert der Arbeitsunterricht möglichst konkretes und detailliertes Material, andererseits verlief dieser Prozeß der Territorialisierung in den einzelnen Gegenden des Reiches so unterschiedlich, daß kaum Gemeinsamkeiten auszumachen sind. Das gilt besonders für die beiden letzten Abschnitte über die Landstände und den Konflikt zwischen Landesfürst und Landständen. Hier müssen am meisten spezifisch württembergische Entwicklungen gezeigt werden. Das vorgelegte Lokalmittelmodell hätte auch dann seinen Zweck erfüllt, wenn es Anregungen geben könnte, die Entwicklung der jeweiligen Territorien nach denselben oder anderen Gesichtspunkten, die besser passen, zu erarbeiten.

Bezieht man die oben genannten Lernziele auf die vorgelegten Inhalte, so ergibt sich folgender Zielkatalog. Dabei werden mit Schmid<sup>38</sup> die kognitiven Lernziele in Wissensziele und Erkenntnisziele oder Problemziele aufgespalten:

### *Wissensziele*

Die Schüler sollen nennen können:

1. Wichtige Wege zur Vergrößerung eines Territoriums,
2. die wichtigsten Einnahmequellen der Landesfürsten,
3. wichtige Funktionen einer Hauptstadt,
4. wichtige Aufgaben der Zentral- und Lokalverwaltung,
5. wichtige Voraussetzungen für sozialen Aufstieg,
6. Zusammensetzung der Landstände, den Unterschied zwischen Landständen und Parlament.

### *Erkenntnisziele*

1. Die Entstehung von Staaten ist ein langwieriger Prozeß, der auf Kosten anderer geht, in Deutschland besonders auf Kosten des Reiches. Der Föderalismus der Bundesrepublik ist angelegt in der Struktur des mittelalterlichen Deutschland.
2. Sicherung von Herrschaft ist nur durch Bürokratie möglich, deren Schriftlichkeit die materiellen Grundlagen der Herrschaft sichert.
3. Wer Beamter werden will, muß bestimmte Qualifikationen nachweisen: Es ist ein Zeichen von Fortschritt, wenn die sozialen Qualifikationen (Reichtum, Familie) langsam hinter Ausbildungsqualifikationen zurücktreten<sup>39</sup>, ohne daß die erstgenannten bisher völlig verschwunden wären.
4. In vielen Territorien versuchen die Landstände Einfluß auf die Politik zu gewinnen. Es sind in der Regel drei Kurien: Geistlichkeit, Ritter und Städte. Geistlichkeit und Ritter sind in der Regel persönlich anwesend, während die städtische Bevölkerung vertreten wird. In Württemberg sind sogar die Amtleute bis 1629 landtagsberechtigt. Hier ist das Problem „Beamtenparlament“ angelegt. Der entscheidende Unterschied zwischen Landständen und Parlament ist der, daß die Landstände von der Ungleichheit, das Parlament von der Gleichheit aller Staatsbürger ausgeht. Alle dürfen dieselben Abgeordneten wählen. Es gibt keine unterschiedlichen Wahlkörper.
5. Jede herrschende Schicht verteidigt ihre soziale Vorzugsstellung mit Hilfe ihrer materiellen Mittel. Im „Armen Konrad“ gelingt es der Ehrbarkeit, durch finanzielle Zugeständnisse an den Herzog ihre soziale Vorzugsstellung zu sichern.

Probleme: 1. Materielle Grundlagen des Staates damals – heute.  
2. Sollen Beamte im Parlament sein?

1. Forschendes Lernen: Forschend-fragendes Lernen ist hier vornehmlich mit Hilfe von Texten möglich, die durch Fragen erschlossen werden. Hinzu kommen noch ein Personenkatalog, einzelne Karten, Wappenzeichnungen und Bilder, die jeweils auf die Texte bezogen werden müssen.
2. Lernschritte: Genaue Lektüre der Fragen - Vermutungen - Klärung mit Hilfe des Materials - Übertragung auf die Karte, die Wappenzeichnung oder das Bild. Das Ergebnis wird verallgemeinert als Merkmal des Territorialstaates.
3. Selbsttätigkeit: Genaues Lesen. Ergebnisse gemeinsam klären und begründen.
4. Hauptfertigkeiten: Interpretation von Texten, Wappen, Karten, Bildern, Personenkatalogen. Mündliches und schriftliches Darstellen der Ergebnisse. Aufzeigen von Unterschieden zur Gegenwart.

### Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung

Fragend-entwickelndes Verfahren mit Arbeitsaufträgen, arbeitsteiliger Gruppenunterricht, jeweils eine Gruppe übernimmt ein Thema oder man bildet 3 größere Gruppen mit den Themen Entstehung, Verwaltung und Landstände.

### Anmerkungen

- <sup>1</sup> vgl. Fiege, H. (Hrsg.), *Der Geschichtsunterricht* (Quellen zur Unterrichtslehre Bd. 9, 1969).
- <sup>2</sup> Zum ganzen Zusammenhang vgl. Blankertz, H., *Theorien und Modelle der Didaktik*<sup>4</sup> (1970).
- <sup>3</sup> vgl. dazu: Heimann, P., G. Otto, W. Schulz, *Unterricht, Analyse und Planung*<sup>5</sup> (Auswahl Reihe B, Bd. 1/2, 1970), bes. S. 22-43; Blankertz, (s. Anm. 2) S. 89-113, bes. S. 102 f.
- <sup>4</sup> Rohlfes, J., *Umriss einer Didaktik der Geschichte* (1971).
- <sup>5</sup> Schmid, H.D., *Entwurf einer Geschichtsdidaktik der Mittelstufe*, GWU 21 (1970) S. 340-363.
- <sup>6</sup> Wilhelm, Th., *Theorie der Schule* (1967) S. 79.
- <sup>7</sup> Hessische Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I, *Gesellschaftslehre o.O.u.J.* [1972], S. 18-30. Aus der Diskussion sei besonders hervorgehoben: Jeismann, K. E., E. Kosthorst, *Geschichte und Gesellschaftslehre GWU 24* (1973) S. 261-288 und Graßmann, S., *Besserer Unterricht durch Hessische Rahmenrichtlinien?* GWU 24 (1973) S. 496-498. Die Äußerungen von Jeismann und Kosthorst lassen allerdings vermuten, daß ihre Vorstellung von Geschichtsunterricht am alten, möglichst vollständigen, chronologischen Gang durch die Jahrhunderte orientiert ist.
- <sup>8</sup> Hier sollen im Rahmen eines sozialgeographischen Ansatzes auch historische Themen behandelt werden. Nach den bisherigen Planungen des Kultusministeriums ist aber für die Klassen 7-10 wieder ein selbständiger Geschichtsunterricht vorgesehen.
- <sup>9</sup> vgl. Knab, D., *Lehrer und Lehrplan GWU 20* (1969) S. 791 ff, zitiert nach Marienfeld, W., *Geschichte im Lehrbuch der Hauptschule* (1972) S. 108 Anm. 2.
- <sup>10</sup> s. Koselleck, R., *Über die Theoriebedürftigkeit der Geschichtswissenschaft*, in: *Geschichte und Sozialwissenschaften, Neue Sammlung, Sonderheft 6*, S. 18-35, bes. S. 22 ff; Rohlfes (s. Anm. 4) S. 93; Bosl, K., *Geschichte und Soziologie*, in: *Frühformen der Gesellschaft im mittelalterlichen Europa* (1964) S. 472-493; Elias, N., *Die höfische Gesellschaft* (Soziologische Texte Bd. 54, 1969) S. 9-59.
- <sup>11</sup> s. Ebeling, H., *Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichts* (1965) S. 132-254.
- <sup>12</sup> Hinzu kommt, daß die wissenschaftliche Literatur bisher noch wenig den strukturell-systematischen Ansatz aufgenommen hat. Ausnahmen bilden etwa die Arbeiten von Otto Hintze, Otto Brunner und Karl Bosl.
- <sup>13</sup> Das jüngste Beispiel für einen erzählenden, illustrierten Abklatsch des „Gebhardt“: Döhn, H., *Fr. Sandmann, Erkunden und Erkennen, Geschichte 1*, völlig neu überarbeitete Auflage (1972).



- <sup>14</sup> Eine gewisse Ausnahme: Ebeling, H., Die Reise in die Vergangenheit Bd. 4 (1969) (Die Neuaufgabe der Bände 1 - 3, bearb. v. W. Birkenfeld, bleiben hinter der Ebelingschen Konzeption zurück, Lucas, F.J., u.a. Menschen in ihrer Zeit Bd. 1 - 4 (1970).
- <sup>15</sup> z.B. Bergmann, K., Personalisierung im Geschichtsunterricht (1972).
- <sup>16</sup> z.B. Marienfeld (s. Anm. 9) S. 93-107.
- <sup>17</sup> Das hier besprochene Material wird enthalten sein in: Fragen an die Geschichte, hrsg. v. H. D. Schmid, Bd. 2 (1974) Hirschgraben-Verlag Frankfurt/Main.
- <sup>18</sup> Hauptstaatsarchiv Stuttgart (HStASt) A 602 (Württ. Regesten) Nr. 9794: Kauf von Kirchheim und Burg Teck.
- <sup>19</sup> Ausgewählte Urkunden zur Württembergischen Geschichte, hrsg. v. E. Schneider (Württ. Geschichtsquellen Bd. 11, 1911) S. 32ff Nr.13, Ehevertrag Eberhards IV.d.Jüng. mit Henriette von Mömpelgard.
- <sup>20</sup> HStASt H 51 (Kaiserselekt) Nr. 381: Erwerb der Reichssturmfahne samt Burg und Stadt Markgröningen.
- <sup>21</sup> HStASt H 51 Nr. 1223.
- <sup>22</sup> Historischer Atlas von Baden-Württemberg ( 1. Lieferung 1972) Blatt VI, 2.
- <sup>23</sup> HStASt H 101 (Lagerbücher) Nr. 793 Bl. 3 - 28 und Altwürttembergische Lagerbücher aus der österreichischen Zeit 1520 - 1534 bearb. v. P. Schwarz (Veröff. d. Komm. f. Gesch. Landeskunde in Baden-Württemberg Reihe A Bd. 2, 1959) S. 488-564.
- <sup>24</sup> HStASt H 51 Nr. 480 (Zollrecht) und Nr. 805 (Münzrecht).
- <sup>25</sup> Altes Schloß 2.Viertel 14.Jahrhundert, ebenso der Chor der Stiftskirche, 1321 Verlegung von Stift und Erbbegräbnis von Beutelsbach nach Stuttgart, Vorgängerbau der Alten Kanzlei um 1460. vgl. Decker-Hauff, H., Geschichte der Stadt Stuttgart Bd. 1 (1966) S. 188 - 191 und Wein, G., Die mittelalterlichen Burgen im Gebiet der Stadt Stuttgart Bd. 1 (Veröff. d. Archivs der Stadt Stuttgart Bd. 20, 1967) S. 56 - 59 u. 67.
- <sup>26</sup> Wintterlin, F., Geschichte der Behördenorganisation in Württemberg Bd. 1 (1904) S. 109ff.
- <sup>27</sup> Reyscher, A.L., Sammlung württ. Gesetze Bd. 12, S. 5ff und Bd. 19 S. 3.
- <sup>28</sup> Grube, W., Vogteien, Ämter, Landkreise in der Geschichte Südwestdeutschlands (1960) Abb. 3. s. dazu: Fleischhauer, W., Die sogenannte Ratssitzung Eberhards des Milden von Württemberg WVjhlG 40 (1934) S. 210; Abbildung: Decker-Hauff (s.Anm. 25) S. 255.
- <sup>29</sup> vgl. Grube, W., Der Stuttgarter Landtag (1957). S. 11-42.
- <sup>30</sup> Ausgewählte Urkunden (s. Anm. 19) S. 69ff Nr. 22.
- <sup>31</sup> Württembergische Landtagsakten, hrsg. v. W. Ohr und E. Kober, Bd. I, 1 (1913) S. 15 Nr. 2.
- <sup>32</sup> Artikel 20, 21, 38, 39.
- <sup>33</sup> Württ. Landtagsakten I, 1 S. 139f, S. 44.
- <sup>34</sup> ebd. S. 127 - 130 Nr. 41.
- <sup>35</sup> Ausgewählte Urkunden (s. Anm. 19) S. 88f Nr. 25.
- <sup>36</sup> Grube (s. Anm. 30) S. 78ff.
- <sup>37</sup> s. Anm. 5.
- <sup>38</sup> Hintze, O., Feudalismus - Kapitalismus, hrsg.v.G. Oestreich (1970) S. 51ff.