

Eckert.Beiträge 2011/3

Burkhard Backes und Daniel Eisenmenger

**Das Alte Ägypten in Schulbuch und Unterricht  
Programmatische Überlegungen aus fachdidaktischer  
und ägyptologischer Perspektive**

Backes, Burkhard und Daniel Eisenmenger. „Das Alte Ägypten in Schulbuch und Unterricht. Programmatische Überlegungen aus fachdidaktischer und ägyptologischer Perspektive.“ *Eckert.Beiträge* 2011/3. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2011-00055>.

**edumeres.net**



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:  
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported;  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>

## **Das Alte Ägypten in Schulbuch und Unterricht**

### **Programmatische Überlegungen aus fachdidaktischer und ägyptologischer Perspektive**

#### **Einleitung**

Die folgenden Überlegungen und Vorschläge entstanden zum einen aus der keineswegs neuen Beobachtung, dass ein Vertreter des Fachs Ägyptologie den Schulunterricht über „das Alte Ägypten“, genauer gesagt dessen Ergebnisse, wie er sie anlässlich zahlreicher Museumsführungen für Schulklassen erlebt hat, als unzureichend empfindet. Zum anderen beruhen sie auf der gemeinsamen Einschätzung, dass die für eine hinreichende fachliche Qualität des Unterrichts notwendige Ausbildung nicht vorhanden ist. Gedanken über die Vermittlung von sachlich richtigem Wissen – hier anhand des Beispiels des Alten Ägypten – führen unweigerlich zur Frage nach dem Zweck dieser Wissensvermittlung. In einem ersten Teil widmet sich der Beitrag zunächst Fragen der korrekten Darstellung des Themas in Schulbüchern, um dann darauf aufbauend in einem zweiten Teil zu grundlegenden, z. T. programmatischen Überlegungen zu gelangen.

#### **Einschätzung eines Schulbuchtexes durch Lehrer**

Die zweite der beiden eingangs genannten Einschätzungen lässt sich leicht bestätigen: Wie einige andere Hochkulturen ist das Alte Ägypten zwar Teil des schulischen Geschichtsunterrichts, jedoch an keiner deutschen Hochschule im Curriculum der Lehrerbildung vertreten.

Deswegen ist die Relevanz guter Unterrichtsmaterialien und insbesondere einer korrekten Darstellung im Schulgeschichtsbuch von hoher Bedeutung gerade für ein Thema wie das Alte Ägypten, über das die Lehrkräfte zu wenig Eigenwissen besitzen, um die Darstellung im Schulbuch zu prüfen sowie diese ggf. zu ergänzen oder zu korrigieren. Selbststudium und Aneignen der fehlenden Inhalte sind hier keine Alternative, da diese in der Regel über populärwissenschaftliche Darstellungen in Büchern und Zeitschriften erfolgen, die oft veralteten Forschungsstand widerspiegeln. Aufgrund der fehlenden Thematisierung im Studium haben die Lehrkräfte i.d.R. eben auch keinen Überblick über entsprechende fachwissenschaftliche Nachschlagewerke und Einführungen.

Eine nicht repräsentative Befragung von Gymnasiallehrerinnen und -lehrern in Rheinland-Pfalz hat dieses Bild bestätigt:

Die Verfassertexte wurden von den Lehrkräften als weitgehend korrekt eingestuft, ausdrücklich mit der Begründung, dass man in diesem Bereich nur geringe Kenntnisse besitze. Kritisiert wurden die wenig aussagekräftigen und mit unzureichender Legende versehenen Bilder. Je nach methodischer Gestaltung des Unterrichts werden weitere Materialien hinzugezogen. Diese entstammen nach Angaben der befragten Lehrkräfte aus populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen, wie z.B. Geschichtszeitschriften oder anderen Schulbüchern. In der Regel bildet jedoch das an der Schule eingeführte Geschichtsbuch das Leitmedium des Unterrichts.[\[1\]](#)

Kritisch angemerkt wurde die Konzentration auf sozialgeschichtliche Themen, während die politische Geschichte mit einem Blick auf die Herrschaft des Pharaos abgehandelt werde. Wandel und Entwicklungen würden bei beiden Bereichen nicht aufgezeigt. Das Alte Ägypten erscheine als ein Block, der nach seiner Entstehungszeit unveränderlich über Jahrtausende feststehe.

### **Einschätzungen von Schulbuchtexten durch Ägyptologen**

Diese durchaus kritische Bewertung der didaktischen Komponente durch die befragten Lehrer trifft sich mit z.T. harscher Kritik am sachlichen Aspekt, die gelegentlich von Ägyptologen an der Aufbereitung des Themas „Das Alte Ägypten“ in deutschen Schulbüchern geäußert wurde und wird. In den vergangenen gut 30 Jahren erschienen zwei ausführliche Untersuchungen über die Vermittlung ägyptologischen Wissens in deutschen Schulbüchern. 1979 fasste Rosemarie Klemm ihren überaus negativen Gesamteindruck in folgende Worte (GM 34, 88):

Die kritische Durchsicht von 78 deutschen Geschichtsbüchern hat gezeigt, daß die darin gebotene Darstellung Altägyptens im allgemeinen völlig unzureichend ist.

1998 griff Birger Schütt in seiner Magisterarbeit an der Universität Münster das Thema wieder auf.[\[2\]](#) Trotz zweifelloser Verbesserungen z.B. in der Darstellung und der flexibleren Themensetzung fiel sein Gesamturteil kaum günstiger aus:

Die Geschichtsbücher des Jahres 1997/98 zeichnen sich noch immer durch eine Vielzahl an **sachlichen Fehlern** und **inhaltlichen Verzerrungen** aus. Die Häufigkeit dieser Fehler und Verzerrungen variiert von Schulbuch zu Schulbuch beträchtlich, jedoch kann kein einziges der 93 untersuchten Geschichtsbücher von diesen Mängeln freigesprochen werden. (S. 86)

Darüberhinaus sucht man in der überwiegenden Mehrzahl der Geschichtsbücher Forschungsschwerpunkte und Ergebnisse der Ägyptologie der letzten 20-25 Jahre vergeblich. (S. 86)

Positive Ausnahmen konnte auch schon Schütt feststellen, d.h., dass in manchen Büchern einige Themen in nach ägyptologischen Kriterien zufriedenstellender Weise behandelt sind. So stellt er weiter fest, dass es zu den meisten Themenbereichen „gelungene“ Darstellungen gebe. Aber auch für diese Ausnahmen trifft er sofort eine Einschränkung:

Diese sind jedoch sehr selten und dürften – nicht zuletzt aufgrund der im vorangegangenen Kapitel angesprochenen sehr begrenzten Zulassungen von Schulbüchern mit hoher Seitenanzahl zum alten Ägypten – nur wenigen Schülern zugute kommen.[3]

Eine erneute Untersuchung aller Geschichtsbücher kann und soll hier nicht geleistet werden. Einige Fallbeispiele genügen aber, um zu zeigen, dass die insgesamt enttäuschenden Ergebnisse von Klemms und Schütts Analysen weiterhin zutreffen, wie überhaupt die wenigen Beiträge zum Thema ohne dauerhaftes Echo geblieben sind.[4] Die folgenden Beispiele sind den Ägypten-Kapiteln von *GuG* und *Das waren Zeiten* entnommen.[5]

Obwohl vereinzelt Aktualisierungen erkennbar sind, weisen die beiden betrachteten Schulbuchtexte bei allen Unterschieden[6] insgesamt immer noch viele vermeidbare Sachfehler auf.[7]

Beide Autoren dieses Beitrags teilen aber die Meinung, dass die didaktische Reduktion nicht als Ausrede dienen darf, „um wissenschaftliche Defizite [...] zu kaschieren.“[8] Anders gesagt:

Unterricht fordert Lehrende auf zur didaktischen Reduktion. Jeder Kundige weiß von den Schwierigkeiten, die komplexe historische Wirklichkeit so zu elementarisieren, dass eine schülergerechte Präsentation des jeweiligen Lerninhalts möglich ist. Dabei geht es nicht um Simplifizierung, Trivialisierung oder Ausdünnung des Stoffes, sondern um dessen qualitative bzw. quantitative Anpassung an die Lerngruppe.[9]

Dies gilt ebenso für die Gestaltung von Lehrbüchern und darf nicht zu Verzerrungen oder gar Fehldarstellungen führen wie u.a. in folgendem Beispiel, wo die Darstellung der altägyptischen Schreiberausbildung zu sehr der modernen Schulbildung angeglichen wurde. Auf diese Weise wird unabhängig vom ägyptologischen Forschungsstand ein Bild kultureller Nähe erzeugt:

GuG, S. 50:

*Neben dem Schreiben gab es die Unterrichtsfächer Lesen, Mathematik, Bildhauerei, Malerei, Geografie und Sport.*

Erdkunde im Alten Ägypten? Natürlich lernten die „Schreiber“ mehr als nur Lesen und Schreiben, nicht zuletzt diverse Rechenoperationen, aber von einer Einteilung in Unterrichtsfächer wissen wir nichts, wie überhaupt der Ablauf des Lehrbetriebs so gut wie vollständig unbekannt ist. Es gab Wortlisten (Onomastika), die neben vielem Anderen auch Städtenamen in geographischer Ordnung enthielten, doch kann von einem „Fach Geographie“ keine Rede sein. Fächer oder nicht, Bildhauerei lernte ein Schreiber auf gar keinen Fall, dafür gab es Bildhauer, und Sport als Teil der Schreiberausbildung ist frei erfunden.[\[10\]](#)

GuG, S. 52:

*Krummstab und Geißel (Peitsche) waren Zeichen für Macht und Würde und verliehen Kraft und Schutz.*

Was genau die lange als „Geißel“ bezeichnete Szepterform darstellt, wissen wir nicht. Problematischer ist aber der Umstand, dass die Kombination von Krummstab und Wedel in der Regel vom Gott Osiris getragen wird, nicht vom lebenden König. Die Darstellungen von Königen mit diesen Insignien sind dementsprechend Darstellungen des mit Osiris identifizierten (s.u.) verstorbenen Königs, so auch der in der Abbildung gezeigte Eingeweidesarg Tutanchamuns.

GuG, S. 52:

*Wenn der Pharao starb, war er für die Ägypterinnen und Ägypter nicht tot, sondern vereinigte sich mit dem Gott der Unterwelt, Osiris. So lebte der König weiter.*

Der Satz ist soweit zutreffend, suggeriert jedoch, dass dieses ‚Jenseitsschicksal‘ ausschließlich für den König galt. Spätestens seit dem Mittleren Reich (ca. 2000-1750 v.u.Zt.) ist die Bezeichnung „Osiris“ für jeden Ägypter mit beschrifteter Grabausstattung nachweisbar, erste nicht-königliche Beispiele stammen bereits aus dem späten Alten Reich (ca. 2300-2200 v.u.Zt.).[\[11\]](#) Dass im späteren Alten Reich, der Gottesname Osiris ist erst ab der 5. Dynastie (ca. 24. Jh. v.u.Zt.) belegt, wirklich allein der König nach seinem Tod Osiris werden konnte/sollte, also ein anderes Jenseitsschicksal erwartete als seine Untertanen, war lange *communis opinio* in der Ägyptologie, ist aber keineswegs erwiesen.[\[12\]](#) Auch die Frage, ob der Verstorbene wirklich als „Osiris Soundso“ im Jenseits weiterlebte und nicht als „Osiris *des* Soundso“, wird auf Basis sowohl philologischer als auch religionshistorischer Argumente unterschiedlich beantwortet.[\[13\]](#)

GuG, S. 49:

*Als der Dichter Duauf – er lebte im 2. Jahrtausend v. Chr. – seinen Sohn Phiops in die Schreiberschule schicken wollte, erklärte er ihm die Vorzüge seines Berufes.*

Duauf ist dieselbe Person wie der auf S. 48 als Autor des „Nilhymnus“ erwähnte Cheti, wobei diese zweite Autorschaft rein hypothetisch ist. Das Missverständnis beruht auf Varianten des Namens in verschiedenen erhaltenen Abschriften des Texts, so dass in der Ägyptologie bis heute keine einheitliche Lesung etabliert werden konnte.<sup>[14]</sup> Der Autor entnahm die Übersetzungen für Nilhymnus und Berufssatire zwei verschiedenen modernen Textsammlungen (die angegeben sind), deren Autoren jeweils unterschiedliche Lesungen bevorzugten. Es ist übrigens keinesfalls sicher, dass es sich bei „Duauf“ überhaupt um eine historische Persönlichkeit handelt, und ob wirklich Berufssatire und Nilhymnus Werke desselben Autors sind (und ob überhaupt der Begriff des „Autors“ auf die altägyptische Textproduktion anwendbar ist), ist sehr fraglich. Die Formulierung in *Das waren Zeiten* ist insofern treffend, als dass sie auf eins der Funktionspotenziale des Textes anspielt, nämlich die „Indoktrinierung“ der Schreiberlehrlinge, deren künftiger Beruf als das einzige lebenswerte Schicksal auf Erden präsentiert wird: „Der Text stammt aus einer Schrift, die um 2000 v. Chr. verfasst wurde und an Schreibschulen große Verbreitung fand.“ Allerdings scheint fraglich, ob Lehrer und damit auch Schüler diese Information aus der knappen Formulierung entnehmen können.

GuG, S. 50:

*Lange war der Sinn der Hieroglyphen ein Rätsel. Nach vielen Versuchen gelang es dem Franzosen François Champollion im Jahre 1822 die Schrift zu entziffern. Auf einem im Niltal gefundenen Stein entdeckte er einen Text, der in Hieroglyphen und Griechisch gleich lautend geschrieben war. Champollion ging vom bekannten Text in Griechisch aus, entdeckte dort die Namen zweier Könige, Kleopatra und Ptolemäus, und fand sie im Hieroglyphentext wieder – der Schlüssel zur Lösung des Rätsels war gefunden.*

Der Stein von Rosetta wurde nicht im Niltal gefunden, sondern eben in der Stadt Rosetta, nahe der Mündung. Champollion hat die Inschrift auf dem Stein nicht entdeckt, „nur“ entziffert. Der Stein war im Zuge von Napoleons Ägypten-Expedition entdeckt und nach Europa gebracht worden. Er ist nicht zwei-, sondern dreisprachig: Hieroglyphen, Demotisch, Griechisch. Auch war Champollion keineswegs der erste und einzige, der die Königsnamen im ägyptischen Text entdeckt hatte (eben in den Kartuschen, s. Q7; scheint dem Autor bekannt zu sein<sup>[15]</sup>), eine Handvoll Buchstaben war sogar bereits von Anderen entziffert worden, am bekanntesten ist Thomas Young.<sup>[16]</sup> Aber Champollion ist derjenige, der das Schriftsystem sowie die Grundzüge der mit den Hieroglyphen geschriebenen Sprache durchschaute. Der „Schlüssel“ war neben den Königsnamen das Koptische, das Champollion (auch das nicht als Erster, aber in dieser Ansicht nicht unbestritten) zutreffend für den Nachfolger des Altägyptischen hielt.

Nur auf Basis dieser Vorannahme war er in der Lage, nicht nur einzelne Zeichen und Namen zu lesen, sondern ein systematisches Verstehen der Sprache und ihrer Struktur zu ermöglichen und so die Basis für die Rekonstruktion der (in manchen Punkten heute noch kontrovers diskutierten) Grammatik der verschiedenen altägyptischen Sprachstufen zu legen.

GuG, S. 47:

*[Der Schreiber] hielt die Angaben für Gerste in schwarzer und für Emmer, eine andere Getreideart, in roter Tinte fest, damit es keine Verwechslung gab.*

Rote Tinte wurde generell zur Hervorhebung verwendet, z.B. für Überschriften, Summen u.v.m., erfüllte also ziemlich genau die Funktion von Fett- und Kursivdruck oder Unterstreichungen.[\[17\]](#) Eine Unterscheidung von Getreidearten auf diese Weise ist nicht belegt und passt auch nicht in das System, da keine der Arten gegenüber der anderen hervorgehoben werden musste.

Das waren Zeiten, S. 45:

*Einer der vielen Namen des Herrschers lautete Pharao, was mit „großes Haus“ übersetzt werden kann.*

Diese Information ist richtig, sollte aber präzisiert werden, denn die Frage bleibt, aus welchem Grund man den König als ein „großes Haus“ bezeichnen sollte. Das hebräische Wort „Pharao“ ist die Umsetzung des ägyptischen *per-a'a*, was in der Tat mit „großes Haus“ übersetzt werden kann und ursprünglich den Palast des Herrschers bezeichnet. Der Begriff funktioniert also nicht anders als heute „Das Kanzleramt“, „Das Weiße Haus“ etc.

GuG, S. 54: Schaubild mit „Gesellschaftspyramide“

Vergleichbar den weiterhin weit verbreiteten Schaubildern zum mittelalterlichen Gesellschaftsaufbau[\[18\]](#) in Pyramidenform ist diese Form der Darstellung auch für die altägyptische Gesellschaft nicht zutreffend und unterstützt falsche Vorstellungen. Dies ist umso bedenklicher, als dass genau diese Seite als Einführung in die Analyse von Schaubildern dienen soll.

Die Zeitangabe 2200 v. Chr. scheint recht willkürlich, hinsichtlich einer „Priesterschicht“ ist sie sogar unzutreffend: Erst im 1. Jt. v. Chr. lassen sich Priester als eine distinkte Bevölkerungsgruppe ausmachen. Auch die Definierung von anderen Gruppen wie „Händler/innen und Kaufleuten“ ist aus altägyptischen Quellen nicht oder kaum zu begründen. Zudem fehlt eine klare Abgrenzung zwischen gesellschaftlichem Status/„Prestige“ und administrativer Gliederung. Die den Arbeitsaufträgen auf der folgenden Seite zugrunde gelegten Szenarien sind anachronistisch, d.h. auf Basis heutiger Vorstellungen frei erfunden

(z.B. Parfümherstellung durch Frauen, Bauern fordern höhere Getreidepreise wegen [sic] guter Ernte).

*Das waren Zeiten*, S. 52: Schaubild mit „Gesellschaftspyramide“

Auch hier werden ganze Berufsgruppen, deren Angehörige in einer Hierarchie aufsteigen konnten, gemeinsam in eine horizontale Schicht „gesteckt“ (z.B. Soldaten). Die Trennung zwischen dem pflügenden Bauern und dem Wasserträger soll wohl die im Text behauptete Trennung zwischen Bauern und Landarbeitern illustrieren. Auch hier war die Wirklichkeit erheblich komplexer, wobei die verschiedenen Besitz- und Abhängigkeitsverhältnisse sowie Statusunterschiede von „Bauern“ zu verschiedenen Zeiten insgesamt nur schemenhaft bekannt sind.<sup>[19]</sup> Der Abbildung des pflügenden Mannes liegt ein oft überliefertes Bild zugrunde, die Illustration zu einem Spruch des Totenbuchs („Kapitel 110“). Dabei ist aber zu beachten, dass das Pflügen in dieser Darstellung die gesicherte Versorgung mit Nahrung symbolisiert und laut des zugehörigen Textes in paradiesischen Gefilden mit mehrere Meter hohen Getreidepflanzen vonstattengehen sollte; zudem tragen die dargestellten Personen elegante Gewänder als Zeichen ihres privilegierten Status. Mit der Realität des Feldarbeiters hat diese Totenbuch-Vignette also nichts zu tun.<sup>[20]</sup>

*Das waren Zeiten*, S. 55f.: Kapitel zur altägyptischen Religion

Die Darstellung der Religion ist engagiert, aber doch stellenweise verzerrend, so in der pauschalen Aussage: „Für die Ägypter hatte alles eine Seele.“ Diese ist auch deshalb problematisch, weil es kein exaktes Äquivalent zu unserem Wort „Seele“ gibt. Wenn auf S. 56 gesagt wird, dass sich nach dem Tod „Seele, Geist und Lebenskraft“ vom Körper trennten, ist vielleicht zu ahnen, dass es sich hierbei um die Übersetzungen ägyptischer Wörter handelt, nicht aber, dass diese Übersetzungen dem Original nur in einigen Aspekten entsprechen. Hinzu kommt, dass sich der als „Geist“ übersetzte *ach* nicht vom Körper trennt. *Ach* bezeichnet eine Qualität des Daseins, die mit „Handlungsfähigkeit/Wirksamkeit“ ungefähr umschrieben ist.<sup>[21]</sup> Das Thema „Religion“ (im weitesten Sinne des Wortes) wird auch unter Ägyptologen kontrovers diskutiert, idealerweise verbunden mit Erkenntnissen bzw. methodischen Ansätzen der vergleichenden Religionsforschung. Für den Unterricht böte sich die Möglichkeit, die ägyptischen Wörter beizubehalten und darauf hinzuweisen, dass eine exakte Übersetzung schwierig ist, weil wir mit heutigen Begriffen andere Vorstellungen verbinden. Anstatt hier Eindeutigkeit (der Übersetzung) vorzuspiegeln, wo sie wiederum keineswegs vorhanden ist, könnten die Schüler an die grundlegende Erkenntnis der Schwierigkeit der „Übersetzung“ historischer Begriffe herangeführt werden, dies durchaus in Übereinstimmung mit der

urn:nbn:de:0220-2011-00055



aktuellen Entwicklung in der Ägyptologie.[22] Praktisch kann dies z.B. mit dem Hinweis erfolgen, dass die deutschen Übersetzungen allenfalls in Anführungszeichen zu gebrauchen sind, um zu zeigen, dass sie keine exakte Wiedergabe sind, sondern nur ungefähre Entsprechungen. Dies müsste dann auch im gesamten Schulgeschichtsbuch konsequent so umgesetzt werden. Als Beispiel für andere mit den Begriffen verbundene Vorstellungen kann das genannte *ach* dienen; der „Geist“ im Sinne des nach dem Tod ewig weiterlebenden Menschen, der dabei aber weiterhin auch eine körperliche Existenz führt.

Die hier nur in kleiner Auswahl aufgezeigten Fehler und Ungenauigkeiten mag man für wenig relevant halten; sie könnten jedoch leicht korrigiert werden, ohne dass die Darstellung dadurch anspruchsvoller würde. In der Regel scheinen die fehlerhaften oder verzerrenden Darstellungen aus einem Wunsch nach Vereinfachung zu resultieren, der mit Vorspiegelung sicheren Wissens einhergeht, das wissenschaftlich jedoch keineswegs so sicher ist, wie es die Schulbuchautoren vorgeben: Dies ist ein weiterer wesentlicher Kritikpunkt.[23] Dabei scheint die Verwendung veralteter oder populärwissenschaftlicher Werke als Grundlage eine Rolle zu spielen, deren z.T. verzerrende Vereinfachungen unkritisch übernommen werden.[24] Ein gutes Beispiel hierfür ist die immer noch weit verbreiteten Annahme, die altägyptische Hochkultur sei ein mehr oder weniger direktes Resultat der Erfindung der Bewässerungswirtschaft.[25] Verbesserungen sind oft ungenau, was man wohl darauf zurückführen kann, dass sie ohne Kenntnis fundierter Erläuterungen vorgenommen wurden. So datiert *GuG* zwar die früheste Verwendung des *Schaduf* einigermaßen richtig auf 1400 v. Chr. (S. 47), stellt aber weiterhin zumindest implizit einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Bewässerungswirtschaft (Bau von Dämmen) und Staatsentstehung her (S. 46f.).

### **Zur Darstellung von Chronologie und geschichtlichem Verlauf**

Der Aspekt der Chronologie verdient einige weitere Bemerkungen. Dass einige Datierungen nicht dem aktuellen Stand ägyptologischer Forschung entsprechen, ist bis auf wenige krasse Fehler kein Problem, denn die absolute Chronologie der altägyptischen Geschichte ist über weite Strecken immer noch ungenau. Eben deswegen sollten Jahresangaben vermieden werden, die Präzision vorspiegeln, z.B. die Datierung des großen Sphinx von Giza auf „um 2590 v. Chr.“ (GuG, S. 45). Gerade für das Alte Reich betragen die Unsicherheitsmargen mehrere Jahrzehnte, weshalb „ca. 2600/2500“ o.ä. eine aufrichtigere Angabe wäre.[26] Auch jüngeren Schülern kann man ungenaue Angaben zumuten, um daran wissenschaftliches Denken und Arbeiten aufzuzeigen, zu erklären und ihnen eine kritische Teilhabe an der

Geschichtskultur zu ermöglichen.[\[27\]](#) Die Unterscheidung besser und schlechter gesicherter Kenntnisse und deren Grundlagen sind sogar wesentliche Lernziele.[\[28\]](#) Dieser Aspekt ist nicht zuletzt angesichts zahlreicher Fernsehbeiträge von Belang, die die „Lösung“ archäologischer „Rätsel“ versprechen. Der Geschichtsunterricht bietet hier die Chance, der Präsentation scheinbarer „Fakten“ kritisch zu begegnen – letztendlich keineswegs nur beim Anschauen unterhaltsamer Fernseh-Dokumentationen, sondern auch z.B. bei Internetseiten, Lernprogrammen auf CD-Rom, Computerspielen oder historischen Romanen.

Eine Stunde zum Thema: „Woher wissen wir eigentlich, was wie alt ist?“, die in die Methoden der chronologischen Erkenntnisgewinnung einführt, wäre mit geeigneten Lehrmaterialien leicht zu realisieren. Eine solche Unterrichtseinheit kann helfen, die Aufgaben von Wissenschaft und Wissenschaftlern anschaulich zu machen – dies umso mehr, da sich nach unserer Erfahrung gerade jüngere Schüler oft für die Frage interessieren, was ein Ägyptologe eigentlich tut.[\[29\]](#)

Schließlich stellt sich die Frage nach der Funktion der Jahresangaben. Solange die Lehrbücher „das Alte Ägypten“ als geschlossene Entität präsentieren, in der sich über drei Jahrtausende hinweg nicht viel zu ändern scheint, bleiben die Jahreszahlen ohne echte Funktion.[\[30\]](#) Dass der schulische Geschichtsunterricht in relativ wenigen Lehreinheiten keine tiefeschürfende Geschichte des Alten Ägypten bieten kann, bestreiten wir nicht und fordern es auch nicht ein. Doch wäre es auch aus fachdidaktischer Sicht wohl vernünftig, anhand ausgewählter Beispiele zu veranschaulichen, dass die Geschichte des Alten Ägypten ebenso ein dynamischer Prozess war wie die anderer Kulturen und Zeiten.

Nicht nur angesichts der Debatten um eine Kompetenzorientierung des Geschichtsunterrichts[\[31\]](#) sehen wir hier eine Chance, auch jüngeren Schülern offene Fragen nicht mit falschen oder fraglichen Festlegungen zu beantworten, sondern – altersgemäß – Methoden, Möglichkeiten und auch Grenzen der (historischen und archäologischen) Erkenntnisgewinnung zu thematisieren und damit einen kompetenten Umgang mit Geschichte und geschichtskulturellen Zeugnissen zu fördern.

### **Mangelnde Fachkompetenz im schulischen Bereich versus mangelnde didaktische Kompetenz in der Fachwissenschaft**

Die hier angeführten Beispiele sollen nicht bloß dazu dienen, die selbstverständliche Forderung seitens der Ägyptologie nach einer möglichst fehlerarmen Darstellung der altägyptischen Kultur in Schulbüchern zu erneuern. Geschichte und Kultur des Alten Ägypten bieten zahllose Beispiele, anhand derer sich quellenkritisches, multiperspektivisches Denken erklären und einüben lässt. Im Gegensatz zu anderen, überwiegend oder gänzlich auf archäologische Quellen beruhenden Bereichen der „vorklassischen“ Geschichte liegt aus Ägypten eine Vielzahl schriftlicher Quellen vor, so dass – wenigstens theoretisch – die Verbindung archäologischer und philologischer Quellenarbeit eine wesentliche Besonderheit des Fachs Ägyptologie ausmacht.<sup>[32]</sup> Die Popularität des Alten Ägypten bietet eine besondere Chance dazu, eher abstrakte methodologische Themen anhand eingängiger Fallbeispiele zu behandeln, die auf ein überdurchschnittlich hohes Interesse seitens der Schüler stoßen.<sup>[33]</sup> Dieses Potential steht in einem Missverhältnis zum hier konstatierten fachlichen und didaktischen Standard des gesichteten Lehrmaterials. Dies ist insofern überraschend, da die meisten Schulbücher mit einem allgemeinen Kapitel zu dem Wesen der Geschichte und den Methoden (u.a. zur Chronologie und Quellenkunde) ihrer Erforschung eröffnen, auf die eingangs theoretisch erklärten Methoden und Prinzipien aber in den folgenden Kapiteln zur Vor- und Frühgeschichte sowie den frühen Hochkulturen nicht mehr zurückgreifen noch sie, wie es ebenso logisch wie möglich wäre, am konkreten Beispiel anwenden. Es geht nicht um den Verzicht auf Fakten und Orientierungswissen, aber es sollte, wie oben an den Beispielen aufgezeigt, auch keine falsche Sicherheit von Fakten vorgespiegelt werden, wenn hier wissenschaftlich noch offene Fragen bestehen. Vielmehr bietet sich hier dann die Möglichkeit, exemplarisch Arbeitstechniken von Ägyptologen, Archäologen und Historikern kennenzulernen, in didaktisch angemessener Form nachzuvollziehen und diese Fragen im Unterricht zu diskutieren. So kann Geschichte tatsächlich von Anfang an zu einem Denkfach werden und die vielfach bei Schülern vorhandenen Vorstellungen von Geschichte als einem sicheren Wissen über die Vergangenheit können korrigiert werden.

Durch den Aufbau und die Art und Weise der Darstellungen in den Schulbüchern der Unter- oder Mittelstufe, wie hier beispielhaft aufgezeigt, werden naive Vorstellungen unterstützt und damit letztendlich verstärkt/verfestigt. Ältere Kulturen scheinen nur deshalb einfacher, weil man sie einfacher darstellt. Eine Ursache für diesen Missstand könnte sein, dass die Geschichte der Antike auch von den Lehrplanmachern und Schulbuchautoren oft als

„einfacher“ angenommen und dargestellt wird als die der Neuzeit. Dieser evolutionistische Gedanke einer Entwicklung hin zu immer komplexeren Gesellschaften ist in sich problematisch.[34]

Die Ägyptologie ist, wie alle anderen Fächer, die sich mit antiken Kulturen beschäftigen, sowohl thematisch und inhaltlich als auch methodisch vielfältig und komplex. Gleichzeitig ist sie, wie festgestellt, nicht Teil der universitären Ausbildung von Geschichtslehrern. Qualitativ zufriedenstellende Kapitel zum Alten Ägypten sollten deshalb Standard sein, gerade weil sie bei der Auswahl und Einführung des Buchs durch die Fachschaft der Schule selten ein ausschlaggebendes Kriterium sein dürften, Lehrer hier aber ganz besonders auf verlässliche Unterrichtsmaterialien angewiesen sind.

Die Verfasser von Schulbuchtexten und anderen Unterrichtsmaterialien versuchen, auf wenigen Seiten und in einfachen Worten einen umfassenden Überblick über „die“ altägyptische Kultur zu bieten.[35] Dieses Bestreben kann aus ägyptologischer Sicht nur unterstützt werden, doch liegen die Probleme auf der Hand: Jeder gut ausgebildete Ägyptologe mit Zugang zu einer wissenschaftlichen Bibliothek sollte imstande sein, populärwissenschaftliche Texte, wie die hier als Beispiele herangezogenen, auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen. Dies ist mit einem nicht geringen Zeitaufwand verbunden, denn über gleichermaßen umfassendes wie tiefeschürfendes Spezialistenwissen verfügen angesichts der heutigen Breite ihres Fachs auch Ägyptologen schon längst nicht mehr. Wie also sollte man dies vom Autor eines Lehrbuchtextes verlangen?

Fachwissenschaftlern, also in unserem Fall Ägyptologen, wiederum fehlt die Ausbildung, die für eine didaktisch und methodisch angemessene Darstellung erforderlich ist. Dies ist ein Problem der Ägyptologie und anderer Fächer, die nicht Teil des schulischen Fächerkanons sind, z.B. Ur- und Frühgeschichte oder Islamwissenschaft, während die „klassischen“ historischen Fächer von der Alten bis zur Neuesten Geschichte über eine lange fachdidaktische Hochschultradition verfügen. Autoren der Ägypten-Kapitel sind oft Geschichtsdidaktiker und Lehrkräfte, also ausgebildete Historiker, die sich in das ihnen weitgehend unbekanntes Gebiet eingelese haben (das erklärt vermutlich die auffällig häufige Verwendung populärwissenschaftlicher oder veralteter Fachliteratur).

Umgekehrt ist das Schulbuch nur ein Bereich, in dem die mangelnde didaktische Kompetenz der kleinen Fächer deutlich wird,[36] andere sind z.B. Museen/Ausstellungen und populärwissenschaftliche Literatur im Allgemeinen.[37] Auch von anerkannten Experten sind

in populärwissenschaftlichen Publikationen zu oft positivistische Argumentationsführungen und verallgemeinernde Floskeln wie „*die Ägypter dachten/glaubten...*“ zu lesen. Das Ergebnis ist eine Vereinfachung bis hin zur Verzerrung, wie sie sich in den besprochenen Schulbuchtexten fortsetzt. Dies kann nicht im Interesse des Autors liegen und bringt letzten Endes dessen eigene Forschungstätigkeit in Misskredit. Eine Schwierigkeit ist natürlich, dass nur wenig erforscht ist, welche Kenntnisse und Vorstellungen Ausstellungsbesucher und Leser mitbringen. Eine inzwischen zehn Jahre alte empirische Untersuchung zweier klassischer Archäologen in Bonn und Köln[38] gibt zumindest einen Eindruck, u.a. in Hinblick auf das Tätigkeitsfeld des Archäologen:

An erster Stelle steht hier die Beschäftigung mit Griechen und Römern (79,6%), knapp gefolgt von dem Bereich Altes Ägypten/Alter Orient (78 %). Mit großem Abstand folgen dann auf dem dritten Platz das Mittelalter (51,4 %) und an vierter Stelle Urmenschen (47,2 %). Die Beschäftigung mit Dinosauriern sehen 32,1 % als Aufgabe des Archäologen – übrigens vor der Auseinandersetzung mit der Neuzeit, die lediglich 20,6 % der Befragten als Aufgabengebiet der Archäologie betrachten. Dieses Resultat wird die Erfahrung der meisten Archäologen bestätigen. Wer hat es noch nicht erlebt, dass man auf die Erklärung, man sei Archäologe, die Antwort bekommt: „Dann waren Sie ja auch schon in Ägypten“. Dieser subjektive Befund wird somit erstmals empirisch bestätigt.[39]

Eine Lösung des Dilemmas, das hier am Beispiel des Alten Ägypten geschildert wurde, liegt auf der Hand: Unterrichtsmaterialien, gerade für die wissenschaftlich scheinbar „einfachen“ unteren Jahrgangsstufen, sollten in enger Kooperation zwischen Fachwissenschaftlern und Didaktikern konzipiert und verfasst werden. Diese Forderung ist alles andere als neu.[40] Auch aus Klemms Untersuchung resultierte ihre Beteiligung an der Verfassung eines Lehrbuchs, das aber seit inzwischen 20 Jahren nicht mehr im Unterricht verwendet wird. Den von Schütt monierten Punkt, dass die Schulbücher sich an bestehenden Lehrplänen orientieren müssen, halten wir für ein überwindbares Hindernis, zumal sich weniger die Inhalte an sich als problematisch erweisen als vielmehr ihre Umsetzung im Schulbuch. Der zeitliche Rahmen für die Behandlung des Alten Ägypten im Schulunterricht ist ohnehin begrenzt und kann nicht alles bieten, was man als Ägyptologe idealerweise gerne enthalten sehen würde – es ist eben Schulunterricht mit ganz anderen Zielsetzungen als in einem universitären Seminar. Eine prinzipiell realisierbare Forderung hingegen ist die flächendeckende Verfügbarkeit ägyptologisch fundierter Lehrmaterialien und damit ein flexibles Angebot für unterschiedliche thematische und methodische Schwerpunktsetzungen.

Dieses Ziel ist mit der hier nochmals eingeforderten Kooperation erreichbar, vor allem wenn „Kooperation“ kein einmaliges Korrekturlesen bedeutet, um einem Kapitel auf relativ

schnellem Wege das Prädikat „vom Fachmann genehmigt“ zu verleihen, sondern ein regelmäßiger Austausch, beginnend mit der inhaltlichen Konzeption, über die Auswahl geeigneter Beispiele, eventuell auch die Übersetzung (oder deren Überprüfung) relevanter Quellen bis hin zur Überprüfung einzelner Formulierungen und Detailinformationen.[\[41\]](#) Dies gilt auch über Schulbücher hinaus, z.B. für Zusatzmaterialien zu einzelnen Lehreinheiten.

Aus den skizzierten Gründen muss das Nahziel die Bereitstellung inhaltlich korrekten und gut aufbereiteten Lehr- und Lernmaterials sein: Die Qualität der beiden hier exemplarisch ausgewählten Schulbuchkapitel ist sehr unterschiedlich, doch wird aufgrund des geringen Umfangs bezogen auf den gesamten Unterricht und der fehlenden fachlichen Voraussetzungen seitens der Lehrkräfte die Qualität des Kapitels über das Alte Ägypten nicht das entscheidende Kriterium für oder gegen die Einführung eines Schulgeschichtsbuchs sein.

Für die hier gemachten Vorschläge ist von der universitären Seite insofern ein Umdenken notwendig, als dass die Aufbereitung wissenschaftlicher Ergebnisse für ein nicht wissenschaftliches Publikum, in unserem Fall Schulkinder, nicht als nebenrangig und damit mit begrenzter Sorgfalt zu erledigende Tätigkeit bzw. als Notlösung bei drohender oder eingetretener Arbeitslosigkeit betrachtet werden sollte.[\[42\]](#) Deshalb ist mittel- und langfristig eine institutionell gesicherte Einbindung der kleinen historischen Fächer (im weiteren Sinne) in eine akademische Didaktik wünschenswert, idealerweise in Form eigener universitärer Institute/Abteilungen oder zumindest Lehrstühle für „Archäologiedidaktik“[\[43\]](#), was momentan angesichts knapper Kassen kaum realisierbar sein dürfte.[\[44\]](#) Eine eigene Archäologiedidaktik könnte versuchen, auf die Gestaltung von Lehrplänen Einfluss zu nehmen. Andererseits könnte gerade die Beteiligung an der universitären Lehrerbildung im wohlverstandenen Selbstinteresse der „kleinen“ Fächer liegen, die in den letzten Jahren enorme Kürzungen und Streichungen haben hinnehmen müssen. Durch einen integrierten und verpflichtenden Beitrag zur Lehreraus- und -weiterbildung könnten sie ihre Positionen an den Universitäten stärken und zugleich Multiplikatoren für ihre Themen und Forschungsergebnisse gewinnen.

Daher wäre ein möglicher, zunächst kleinstufiger und deshalb umsetzbarer Ansatz die Einführung und Integration von Pflichtveranstaltungen zu Grundlagen der Archäologie und Ägyptologie in das Lehramtsstudium Geschichte für alle Schularten.[\[45\]](#) Die feste Einbindung der Ägyptologie in die universitäre Lehrerbildung in Form kompakter Überblicksvorlesungen böte sich an einschließlich der Präsentation aktueller Fachliteratur und Recherchehilfsmittel.[\[46\]](#) Ein Seminar über ein oder zwei Semester, das neben dem Alten

Ägypten auch andere Kulturen jenseits des „eigentlichen“ Geschichtsstudiums zum Inhalt hätte, sollte sich an jeder Hochschule mit Lehrerausbildung relativ einfach realisieren lassen. [47] Auch schulische Fortbildungen durch Universitätsdozenten sollten möglich sein und werden an einigen Hochschulen von anderen Fächern bereits angeboten. [48] Aus Nadja Brauns Projekt „Ägypten in der Schule“ (Universität Leipzig) ist bereits ein unabhängig von Schulbüchern angelegter Unterrichtsentwurf entstanden. Lehrerfortbildungen sind als nächster Schritt geplant, die weitere Finanzierung dieses konstruktiven Vorhabens steht aber leider noch offen. [49]

Über besser verfestigte Aus- und Fortbildungsstrukturen sollte sich eine permanente Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaftlern auch dieser Fächer und der didaktischen Ausbildung etablieren, aus der sich dann eine eigene Archäologiedidaktik entwickeln könnte. In jedem Fall darf von Spezialisten mehr zeitliches und gedankliches Engagement bei der Verbreitung ihres Wissens gefordert werden, wenn sie ihr Tätigkeitsfeld als „Bildungsfach“ etabliert sehen wollen: [50] Gerade der Ägyptologie bieten das hohe Interesse eines breiten Publikums und ihre im Vergleich zu anderen alten Hochkulturen (Alter Vorderer Orient, Zypern, altamerikanische Kulturen, Indien, China ...) immer noch vergleichsweise umfangreiche Einbindung in den Schulunterricht eine Gelegenheit, ihre Relevanz in unserer Gesellschaft unter Beweis zu stellen. Umgekehrt gibt, wie gesagt, das relativ hohe Schülerinteresse am Alten Ägypten dem Geschichtsunterricht eine Chance, methodische Kompetenz anhand überdurchschnittlich interessanter Beispiele zu vermitteln.

Zum Schluss sei auf einen rein praktischen Aspekt hingewiesen. Schulbücher werden letzten Endes von Verlagen „gemacht“. Von diesen ist deshalb die Initiative gefordert, aktiv auf (um bei unserem Beispiel zu bleiben) Ägyptologen zuzugehen und um ihre Mitarbeit zu werben.

## Literaturverzeichnis

### 1 Untersuchte Lehrwerke

*Das waren Zeiten I. Frühgeschichte und Antike – Ausgabe C*, hg. v. Brückner, Dieter / Focke, Harald, Bamberg: Buchner, 2. Auflage 2003.

*Geschichte und Geschehen. Neubearbeitung. Schülerband 1/2*, Ausgabe für Rheinland-Pfalz, Saarland, Leipzig: Klett, 1. Auflage 2005.

### 2 Literatur

Altenmüller, Hartwig, „Jenseitsvorstellungen (Ägypten)“, in: Michaela Bauks / Klaus Koenen (Hrsg.), *Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (WiBiLex)*, <http://www.bibelwissenschaft.de/nc/wibilex/das-bibellexikon/details/quelle/WIBI/referenz/22307/cache/69cba4428ec23c30c2fdf2b64c74dc20/#h22> (letzte Änderung: Januar 2006).

Bohne, Anke / Heinrich, Marcus U., „Das Bild der Archäologie in der Öffentlichkeit. Eine Befragung in Bonn und Köln“, in: *Mitteilungen des Deutschen Archäologen-Verbandes e. V.* 31/2 (2000), 1-34.

Bommas, Martin, „Kulturwissenschaft(en) und Ägyptologie im Spannungsfeld multiethnischer Hochschullandschaften am Beispiel der Lehre altägyptischer religiöser Texte“, in: Alexandra Verbovsek / Burkhard Backes / Catherine Jones (Hrsg.), *Methodik und Didaktik in der Ägyptologie. Herausforderungen eines kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsels in den Altertumswissenschaften*, Ägyptologie und Kulturwissenschaft 3, München (im Druck).

Boockmann, Hartmut, „Über einen Topos in den Mittelalter-Darstellungen der Schulbücher: Die Lehnspyramide“, in: *GWU* 43 (1992) H. 6, S. 361-372.

Eisenmenger, Daniel, „Der Expertenchat im Geschichtsunterricht“, online 11.01.2008: <http://www.lehrer-online.de/expertenchat-geschichte.php>

Fischer-Elfert, Hans-Werner, Rez. Jäger (2004), in: *Lingua Aegyptia* 15 (2007), 307-314.

Grimm, Alfred, Hieroglyphen. Entwicklung – Geschichte – Entzifferung, in: *Hieroglyphen! Der Mythos der Bilderschrift von Nofretete bis Andy Warhol*, Katalog zur Ausstellung im Kulturforum am Potsdamer Platz 1. 3. 2005 – 2. 8. 2005, Berlin/Köln 2005.

Günther-Arndt, Hilke, „Schulbucharbeit“, in: Dies. (Hrsg.), *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2007, S. 174-179.

Habl, Volker, „Nein zu noch mehr bilingualem Geschichtsunterricht!“, in: *geschichte für heute* 3/2010, S. 71-74.

Hornung, Erik, *Das Totenbuch der Ägypter*, Zürich/München 1979.

Jäger, Stephan, *Altägyptische Berufstypologien*, *Lingua Aegyptia Studia monographica* 4, Göttingen 2004.

Jansen-Winkeln, Karl, „Eine Familie im Totenkult“, in: *Zeitschrift für Ägyptische Sprache und Altertumskunde* 128 (2001), 133-141.



- Kockelmann, Holger, „Totenbuch“, in: Michaela Bauks / Klaus Koenen (Hrsg.), *Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (WiBiLex)*, <http://www.bibelwissenschaft.de/nc/wibilex/das-bibellexikon/details/quelle/WIBI/referenz/11979/cache/be499e3842474a3be8a944fface76b6d/> (letzte Änderung: Januar 2006).
- Koerber, Andreas, „Die Dimensionen des Kompetenzmodells 'Historisches Denken'“, in: Ders./Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried 2007, S. 89-154.
- Koerber, Susanne / Sodian, Beate, „Kognitive Entwicklung und Anfangsunterricht“, in: Eva Gläser (Hrsg.), *Sachunterricht im Anfangsunterricht. Lernen im Anschluss an den Kindergarten*, Baltmannsweiler 2007, S. 63-78
- Lazaridis, Nikolaos, „Education and Apprenticeship“, in: Elizabeth Froom, Willeke Wendrich (Hrsg.), *UCLA Encyclopedia of Egyptology*, Los Angeles 2010, <http://escholarship.org/uc/item/1026h44g>
- Moreno García, Juan Carlos, „L'organisation sociale de l'agriculture dans l'Égypte pharaonique pendant l'Ancien Empire (2650-2150 avant J.-C.)“, in: *Journal of the Economic and Social History of the Orient* 44 (2001), S. 411-450.
- Noering, Dietmar, „Überlegungen zum Standort des Alten Ägypten in der Schule“, in: *Göttinger Miszellen* 37 (1980), S. 63-65.
- Pandel, Hans-Jürgen, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*, Schwalbach/Ts. 2005.
- Parkinson, Richard, *Cracking Codes. The Rosetta Stone and Decipherment*, London 1999.
- Roeder, Hubert, „Zwischen den Stühlen. Zugangsbeschreibungen zur altägyptischen Religion zwischen Transdisziplinarität und Eigenbegrifflichkeit“, in: Alexandra Verbovsek / Burkhard Backes / Catherine Jones (Hrsg.), *Methodik und Didaktik in der Ägyptologie. Herausforderungen eines kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsels in den Altertumswissenschaften*, Ägyptologie und Kulturwissenschaft 3, München (im Druck).
- Samida, Stefanie, „Was ist und warum brauchen wir eine Archäologiedidaktik? Reflexionen über eine vernachlässigte Aufgabe archäologischer Forschung“, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 9 (2010), S. 215-226.
- Samida, Stefanie, „Didaktik in den Altertumswissenschaften. Zur Struktur und Bedeutung einer Archäologiedidaktik“, in: Alexandra Verbovsek / Burkhard Backes / Catherine Jones (Hrsg.), *Methodik und Didaktik in der Ägyptologie. Herausforderungen eines kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsels in den Altertumswissenschaften*, Ägyptologie und Kulturwissenschaft 3, München (im Druck).
- Sauer, Michael, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, Seelze-Velber 2001.
- Schenkel, Wolfgang, „Übergang zur Hochkultur. Ägypten und Ägyptologie aus der Sicht zweier Schulmänner“, in: *Göttinger Miszellen* 34 (1979), 105-118.
- Schlott, Adelheid, *Schrift und Schreiber im Alten Ägypten*, München 1989.
- Schönemann, Bernd / Thünemann, Holger / Zülsdorf-Kersting, Meik, *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte*, Berlin 2010.

- Schönemann, Bernd / Thünemann, Holger, *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unerrichtspraxis*, Schwalbach/Ts. 2010a.
- Schulz, Raimund, „Von Gades zum Ganges. Was verspricht eine neue 'Welt-' und 'Globalgeschichte' der Antike?“, in: *GWU* 61 (2010) H. 3, S. 156-170.
- Schütt, Birger, „*Altägypten im deutschen Schulbuch*“ – 25 Jahre später: *Wiederholung einer Untersuchung von R. Klemm von 1976 (Basis 1972)* (Magisterarbeit Münster 1998), <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/propylaeumdok/volltexte/2003/2/>
- Smith, Mark, „Osiris NN or Osiris of NN?“, in: Burkhard Backes / Irmtraut Munro / Simone Stöhr (Hrsg.), *Totenbuch-Forschungen: Gesammelte Beiträge des 2. Internationalen Totenbuch-Symposiums Bonn, 25. bis 29. September 2005*, Studien zum Altägyptischen Totenbuch 11, Wiesbaden 2006.
- Smith, Mark, „Democratization of the Afterlife“, in: Jacco Dieleman / Willeke Wendrich (Hrsg.), *UCLA Encyclopedia of Egyptology*, Los Angeles 2009, <http://escholarship.org/uc/item/70g428wj>
- Stöckle, Friederike, „Herrschaft. Grundkategorie mittelalterlichen Lebens“, in: *Geschichte lernen* 135/136 (2010), S. 2-11.
- Sträterhoff, Stefan, „Kulturelle Vielfalt‘ in der Schule: Zur Diskursivität eines geographischen Leitbildes. Eine thematische Diskursanalyse der rheinland-pfälzischen Erdkundebücher für die gymnasiale Orientierungsstufe“, in: *Eckert.Beiträge* 2010/2. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00022>
- Von Reeken, Dietmar, „Zu fremd, zu schwer, zu unwichtig? Geschichte entdecken im Anfangsunterricht“, in: Eva Gläser (Hrsg.), *Sachunterricht im Anfangsunterricht. Lernen in Anschluss an den Kindergarten*, Baltmannsweiler 2007, S. 112-124.
- Willems, Harco, *The Coffin of Heqata (Cairo JdE 36418). A Case Study of Egyptian Funerary Culture of the Early Middle Kingdom*, Orientalia Lovaniensia Analecta 70, Leuven 1996.

---

[1] Vgl. Schönemann/Thünemann (2010a), S. 14; Günther-Arndt (2007), S. 174f.; Sauer (2001), S. 217.

[2] Schütt (1998).

[3] Schütt (1998), S. 87.

[4] Zu nennen sind noch Schenkel (1979) und v.a. Noering (1980), dessen Vorschläge heute noch relevant und unseren in Vielem ähnlich sind.

[5] *Geschichte und Geschehen* 1/2 (1. Auflage, 2005); *Das waren Zeiten* 1 (2. Auflage, 2003).

[6] Das Kapitel in *Das waren Zeiten* wirkt insgesamt erheblich besser recherchiert als das in *GuG*.

[7] Ein allgemeines und oft in Bezug auf Schulbücher auch anderer Fächer benanntes Problem, vgl. Sträterhoff (2010), S. 14.

[8] Sträterhoff (2010), S. 15.

[9] Habl (2010), S. 71.

- [10] Eine aktuelle Einführung in das Thema „Ausbildung im Alten Ägypten“ bietet nun Lazaridis (2010).
- [11] S. z.B. Willems (1996), S. 83, allgemein Altenmüller (2006), Abschnitt 4.4.
- [12] Aktueller Überblick mit ausführlicher Bibliographie: Smith (2009).
- [13] Die zweite Lösung vertritt namentlich Mark Smith in mehreren Beiträgen, am ausführlichsten Smith (2006); ausdrücklich gegen seinen Vorschlag spricht sich Jansen-Winkeln (2001), 138, Nr. 2, aus.
- [14] Jäger (2004), 130 (textkritische Edition): „Dua-Cheti“; Fischer-Elfert (2007), 309 mit Anm. 7: „Cheti“.
- [15] Dass es Champollions Idee gewesen sein soll, die Kartuschen als Zeichen für Königsnamen zu deuten, geht aus *Das waren Zeiten*, 50 (Champollion-Interview) hervor.
- [16] Einen Überblick über die Entzifferung der Hieroglyphenschrift bieten z.B. Parkinson (1999), S. 31-41, und Grimm (2005), jeweils mit weiterer Literatur.
- [17] S. z.B. Schlott (1989), S. 57.
- [18] Vgl. Stöckle (2010), ausführlich Boockmann (1992).
- [19] S. z.B. für das Alte Reich Moreno García (2001).
- [20] Einführend zum altägyptischen Totenbuch z.B. Hornung (1979) mit Übersetzungen der meisten Texte dieser Spruchsammlung sowie Kockelmann (2006).
- [21] „Seele“ entspricht äg. *ba*, „Lebenskraft“ äg. *ka*. Zu diesen Begriffen und insgesamt einführend in die altägyptischen Jenseitsvorstellungen z.B. Altenmüller (2006).
- [22] Vgl. Roeder (im Druck).
- [23] Vgl. Schütt 1998, passim.
- [24] Zu einem ähnlichen Befund kommt Samida (2010), S. 217, in Bezug auf Beiträge von Seiten der Geschichtsdidaktik zu archäologischen Themen. Es ist sicher kein Zufall, dass Schönemann/Thünemann (2010a) im Bereich der Arbeitsaufgaben gerade Probleme aus Kapiteln verschiedener Schulbücher zu den Themenbereichen „Religion“ und „Hieroglyphen“ im alten Ägypten bemängeln (S. 93). Treffen die hier im Beitrag geäußerten Bedenken zu, so muss dies zwangsläufig zu ungelungenen, fehlerhaften, z.T. auch sinnfreien Arbeitsaufträgen führen, da den meisten Schulbuchautoren die notwendigen Fachkenntnisse zum angemessenen Verständnis der Inhalte fehlen. Wir verzichten hier darauf, aber der Bereich der Arbeitsaufträge wäre zusätzlich zu den genannten Kritikpunkten noch zu untersuchen.
- [25] Dazu ausführlicher Schütt (1998), S. 16-24.
- [26] Im Fall des Sphinx kommt hinzu, dass nicht einmal klar ist, welchen König er darstellt, Chephren oder Cheops, mit entsprechenden Konsequenzen für die Datierung.
- [27] Vgl. von Reeken (2007), S. 120; Koerber/Sodian (2007), S. 69ff. Dem gegenüber steht eine wohl vor allem von Lehrkräften angebrachter Hinweis auf den „Wunsch vieler jüngerer Schülerinnen und Schüler nach sicherem historischen Wissen“; vgl. Schönemann/Thünemann (2010a), S. 86. Hier ist dann in der Tat eine grundlegende Neuorientierung des Geschichtsunterrichts i.S. einer richtig verstandenen Kompetenzorientierung gefragt. Siehe dazu Körber (2007).
- [28] Zur durchgehenden Vernachlässigung der „Chronologie“, auch nach Klemms Verbesserungsvorschlägen, s. Schütt 1998, 27f.

[29] Auch unter Erwachsenen sind hier naive Vorstellungen weit verbreitet (vgl. unten). Dass auch jüngere Schülerinnen und Schüler eigene Fragen formulieren können, haben wir in einem eigenen Unterrichtsprojekt ausprobiert; vgl. Eisenmenger (2008). Die Fragen, die die Schülerinnen und Schüler für das Expertengespräch vorbereitet hatten, reichten von der zu erwartenden Frage, ob der Experte schon an Ausgrabungen teilgenommen hat und was die Aufgabenfelder eines Ägyptologen sind bis zu sehr speziellen über die Rolle von Katzen in der ägyptischen Gesellschaft oder warum für einige Pharaonen Pyramiden gebaut wurden, für andere wiederum nicht – eine Frage, die in den untersuchten Schulbuchtexten gänzlich ausgeklammert ist. Dabei eignete sie sich dank der emblematischen Beispiele „Cheopspyramide“ und „Grab des Tutanchamun“ gerade besonders gut dafür, zeitbedingte Unterschiede und historische Entwicklungen zu erläutern.

[30] Dieses „geschichtslose“ Ägypten-Bild hat seine Ursprünge in der Überbewertung des Eindrucks kultureller Kontinuität, den die bildliche Quellen und eine oft Jahrhunderte lange Textüberlieferung erweckt haben. Gerade die charakteristische ägyptische Darstellungsweise, die neben der europäischen esoterischen Tradition sicherlich ein Hauptgrund für die moderne Attraktivität des Alten Ägypten sein dürfte, lenkt durch ihren hohen Wiedererkennungswert von den mannigfaltigen lokalen und zeitlichen Entwicklungen ab, die sich innerhalb dieses Darstellungskanons vollzogen.

[31] Siehe zuletzt Schönemann/Thünemann u.a. (2010).

[32] Nach Samida (2010), S. 216 ist das Selbstbild der Ägyptologie weniger das eines archäologischen als eines philologischen Fachs. Da beide Bereiche in diesem Fach kombiniert sind (anders als z.B. bei der Trennung zwischen Assyriologie und Vorderasiatischer Archäologie), ist eine ausschließliche Definition nicht zutreffend. Festzustellen ist aber, dass gerade in Deutschland das Gros der an Forschungseinrichtungen tätigen Ägyptologen hauptsächlich philologisch geschult ist und dass der hohe Spezialisierungsgrad eine ganzheitliche Vertretung des Fachs durch den einzelnen Wissenschaftler längst nicht mehr ermöglicht. Nichtsdestoweniger bleiben die Berührungspunkte zwischen philologischer und archäologischer (im weitesten Sinne des Wortes auf jede Erforschung materieller kultureller Hinterlassenschaften bezogen) Forschung zahlreicher als in den meisten anderen Altertumswissenschaften.

[33] Das hohe Interesse gilt für alle Themen der Vor- und Frühgeschichte. Vgl. Samida (2010), S. 219.

[34] Pandel (2005). S. 54.

[35] Schönemann/Thünemann (2010a) betonen den „Kompromisscharakter des Schulbuches“ (S. 15), auf dessen Entstehen eine Vielzahl von Akteuren und Faktoren in einem komplexen Spannungsfeld Einfluss nehmen. So zählt Rohlfes auf: „Die Fachwissenschaft verlangt Vollständigkeit und Exaktheit, die Ökonomie des Lernens Kürze und Vereinfachung; der Themenkatalog der verbindlichen Richtlinien entspricht nur selten dem, was Fachhistoriker für unabdingbar halten; dem Autor schwebt ein umfangreiches, glänzend ausgestattetes Buch vor, der Verleger darf einen gewissen Preis nicht überschreiten; Herausgeber und Verfasser denken an ein grundstürzend neues Konzept, die Verlagsredakteure an die traditionell denkenden Abnehmer.“ Zitiert nach ebd.

[36] Ähnliches, wie das hier Beschriebene, gilt auch z.B. für die Vor- und Frühgeschichte.

[37] Für die Notwendigkeit einer „Archäologiedidaktik“ plädiert nachdrücklich Stefanie Samida (2010; im Druck). Samidas Feststellungen und Vorschläge gelten auch für die Ägyptologie und andere „kleine“ historische Fächer.

- [38] Bohne/Heinrich (2000). Befragt wurden 1402 Personen an vier Standorten.
- [39] Samida (im Druck).
- [40] Schönemann/Thünemann (2010a) sehen hier eine Tendenz, für neuere Schulgeschichtsbücher Autorenteams aus Praktikern, Fachdidaktikern und -wissenschaftlern zu bilden. Vgl. S. 103. Ägyptologen haben wir bei cursorischer Durchsicht der Werke nicht entdecken können.
- [41] Eine „Rückkopplung der einzelnen Arbeitsschritte, d.h. ... ein fortwährendes Gespräch zwischen beiden Seiten [Schulbuchherstellern und Ägyptologie]“ forderte bereits Schenkel (1979), S. 106.
- [42] Dies mag ein Grund dafür sein, dass Beiträge von Ägyptologen in „schulbezogenen Zeitschriften“, wie sie Noering (1980), S. 65 (mit dem Beispiel *GWU*) vorschlägt, ausblieben. Ein Aufsatz für eine ägyptologische Fachzeitschrift dürfte den Aussichten auf eine Lebensstelle förderlicher sein.
- [43] Zu den Aktivitäten des „Archäologiedidaktikers“ s. Samida (2010).
- [44] Vgl. auch die Forderungen bei Samida (2010), S. 220f.
- [45] Ebd., S. 221f. Bereits Noering (1980), S. 65 schlug die Einrichtung einer „Koordinationsstelle ‚Ägyptologie und Schule‘“ vor, offenbar ohne jede Wirkung.
- [46] Noering (1980), S. 65 denkt an die Anerkennung von ägyptologischen Seminaren für das Lehramtsstudium. Dies setzt freilich voraus, dass die Ägyptologie (und andere altertumskundliche Fächer) an der Hochschule überhaupt vorhanden ist. Deswegen erscheint eine einheitlichere Regelung, etwa wie oben skizziert, vorteilhafter, um *flächendeckende* Verbesserungen zu erreichen.
- [47] Eine organisatorische Schwierigkeit wäre natürlich die Ortsferne vieler Lehrkräfte, die einen zusätzlichen Kostenfaktor darstellt, aber keinesfalls ein unüberwindbares Hindernis. Die Zusammenarbeit der verschiedenen Fächer an der Universität bietet zudem auch Chancen für eine Stärkung der globalgeschichtlichen Orientierung von Wissenschaft und Unterricht im Hinblick auf die Alte Geschichte. Vgl. dazu Schulz (2010).
- [48] Siehe z.B. das Angebot des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Mainz: <http://www.zww.uni-mainz.de/lehrkr%C3%A4fte.php>.
- [49] Für weitere Informationen siehe die Präsentation des Projekts: [http://db.uni-leipzig.de/~ifabdez5/\\_forschung/index.php?modus=projekte&submodus=detail&projekt\\_id=7092](http://db.uni-leipzig.de/~ifabdez5/_forschung/index.php?modus=projekte&submodus=detail&projekt_id=7092). Auch dort ist es ein Ziel, „einen Raum für einen gewinnbringenden Austausch von Fachwissen und pädagogischem Wissen zu schaffen“.
- [50] Zur Ägyptologie als „Bildungsfach“ vgl. auch Bommas (im Druck), bes. Abschnitt 4.2.