



KIRCHLICHE
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
WIEN/KREMS



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht mit den „Geschwistern Kane“

Ein Unterrichtskonzept zur Darstellung des altägyptischen Totengerichts
in Rick Riordans „Die Kane-Chroniken“ als Beispiel für den Kompetenz-
erwerb durch mythologisch inspirierte Kinder- und Jugendliteratur

verfasst von / submitted by
Katharina Humpelstetter, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

UA 199 506 511 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde
und Politische Bildung

Ass.-Prof. Mag. Dr. Wolfgang Hameter

*Für
meine Familie, die immer für mich da ist,
und
meine beste Freundin, die mir den Weg ins „Riordanverse“ gezeigt hat.*

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	7
2 Grundlagen	10
2.1 Ziele und didaktische Grundsätze des Geschichtsunterrichts	10
2.1.1 Geschichtsbewusstsein	10
2.1.2 Kompetenzen	13
2.1.3 Basiskonzepte	19
2.1.4 Fachdidaktische Prinzipien	22
2.2 Kinder- und Jugendliteratur im Geschichtsunterricht	25
2.2.1 Lesen und Lesekompetenz	25
2.2.2 Lesen in/der Geschichte	27
2.2.3 Historische Jugendbücher	29
2.2.4 Begrifflichkeiten: Kinder- und Jugendliteratur, Mythos	32
2.2.5 Mythologisch inspirierte Kinder- und Jugendliteratur	35
2.2.6 Comics	40
2.3 Altägyptische Jenseitsvorstellungen	44
2.3.1 Religion im Alten Ägypten	44
2.3.2 Der Tod und das Jenseits	48
2.3.3 Literarische Quellen zu den Jenseitsvorstellungen	51
2.3.4 Die letzte Prüfung: das Totengericht	54
2.3.5 Exemplarische Totengerichtsdarstellungen	58
2.3.6 Anubis: ein vielbeschäftigter Totengott	61
3 Willkommen im „Riordanverse“	64
3.1 Rick Riordan	64
3.2 Die mythologisch inspirierte Welt des Bestsellerautors	66
3.3 Das Untersuchungsmaterial: „Die Kane-Chroniken“	70
3.3.1 Ein Überblick	70
3.3.2 Zusammenfassung der Handlung	75
3.3.3 Beweggründe für die Entscheidung gegen Percy Jackson	80
4 Unterrichtskonzept	82
4.1 Grundlegende Bemerkungen	82
4.2 Relevante Inhalte im Untersuchungsmaterial	85
4.2.1 Das Totengericht	86
4.2.2 Anubis	94

4.2.3 „Richtige“ Darstellungen? _____	105
4.3 Lehrplanverankerung und Lernziele _____	110
4.3.1 Thematische Konkretisierung _____	110
4.3.2 Beiträge zu den Grund-, Aufgaben- und Bildungsbereichen _____	111
4.3.3 Didaktische Prinzipien, Basiskonzepte und Kompetenzen _____	111
4.3.4 Lernziele _____	113
4.4 Unterrichtsbeschreibung _____	115
4.5 Optional: Lehrausgang ins Papyrussmuseum _____	122
4.6 Exkurs: Weitere Unterrichtsideen mit „Die Kane-Chroniken“ _____	124
5 Fazit _____	126
6 Abbildungsverzeichnis _____	130
7 Literaturverzeichnis _____	132
7.1 Untersuchungsmaterial _____	132
7.2 Literatur zum Kapitel 2.1 Ziele und didaktische Grundsätze des Geschichtsunterrichts _____	133
7.3 Literatur zum Kapitel 2.2 Kinder- und Jugendliteratur im Geschichtsunterricht _____	134
7.4 Literatur zum Kapitel 2.3 Altägyptische Jenseitsvorstellungen _____	136
7.5 Literatur zum Kapitel 3 Willkommen im „Riordanverse“ _____	138
8 Anhang _____	140
8.1 Planungsmatrix _____	140
8.2 Unterrichtsmaterialien _____	143
8.2.1 PowerPoint-Präsentation _____	143
8.2.2 Darstellungsmosaik: 2 exemplarische Ausarbeitungen _____	152
8.2.3 Anubis-Bingo: Arbeitsblatt _____	154
8.2.4 Anubis-Bingo: Text- und Comicausschnitte _____	155
8.2.5 Anubis-Bingo: Lösungsvorlagen _____	163
8.2.6 Zusatzaufgabe: Arbeitsblatt _____	165
8.2.7 Abbildungsnummerierung _____	166
8.3 Abstract _____	167

1 Einleitung

„Wenn man im Alten Ägypten starb, musste man eine Reise ins Land der Toten unternehmen“, erklärte ich [Carter Kane, Anm. d. Verf.]. „Eine wirklich gefährliche Reise. Am Ende kam man in die Halle der beiden Wahrheiten, wo das Leben auf der Waage des Anubis gewogen wurde: das Herz auf der einen Seite, die Feder der Wahrheit auf der anderen Seite. Wenn man den Test bestand, wurde man mit ewiger Glückseligkeit belohnt. Fiel man durch, fraß ein Ungeheuer das Herz und man hörte auf zu existieren.“¹

Im ersten Band der Trilogie „Die Kane-Chroniken“ erklärt Carter Kane mit diesen Worten kurz und bündig seiner Schwester Sadie das altägyptische Totengericht. Bei den Geschwistern handelt es sich um Nachkommen berühmter Pharaonen mit magischen Kräften, die sie in der Jugendbuchserie einsetzen müssen, um zahlreiche Aufgaben zu bewältigen sowie (mehrmals) den Weltuntergang zu verhindern.

Der Autor Rick Riordan ist für seine mythologisch inspirierten Jugendromane bekannt – am populärsten ist hierbei die fünfteilige „Percy Jackson and the Olympians“-Serie (2005-2009), die sich mit der griechischen Mythologie befasst und des Öfteren als jene Publikation angesehen wird, die den Beginn für die vermehrte Adaption griechisch-römischer Mythen in gegenwärtigen Unterhaltungsmedien jeglicher Art markiert². Heute trifft man in verschiedensten Bereichen der Unterhaltungsindustrie auf den Halbgott Percy Jackson und seine Freunde: es existieren Verfilmungen, Hörbücher, Graphic Novels, ein Musical und aktuell ist die von Fans sehnstüchtig erwartete Serien-Adaption beim Streaming-Anbieter Disney+ in Produktion. Weitere Buchserien des Autors thematisieren die griechisch-römische, altägyptische und nordische Mythologie und sind Teil desselben konstruierten Universums: dem „Riordanverse“.

In dieser Masterarbeit werden die populären „Kane-Chroniken“ vorgestellt, untersucht und bearbeitet. An ihrem Beispiel soll gezeigt werden, wie ein interessanter und zugleich kompetenzorientierter Geschichtsunterricht mit mythologisch inspirierter Kinder- und Jugendliteratur aussehen kann. Dazu wird ein exemplarisches Unterrichtskonzept zum altägyptischen Totengericht für die sechste Schulstufe erstellt. Die zu beantwortende Forschungsfrage lautet:

Wie kann die Darstellung des altägyptischen Totengerichts in Rick Riordans „Die Kane-Chroniken“ aufbereitet werden, um einen in Hinblick auf den Lehrplan zielführenden Geschichtsunterricht in der sechsten Schulstufe zu gestalten?

¹ Rick Riordan, Die Kane-Chroniken. Die rote Pyramide. Aus dem Englischen von Claudia Max (Hamburg 2012; ¹³2021) (Original: The Red Pyramid. The Kane Chronicles, Book One, 2010) 370-371.

² Vgl. Michael Stierstorfer, Antike Mythologie in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Unsterbliche Götter- und Heldengeschichten? (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien 107, Frankfurt am Main 2017) 21.

Dass der angeleitete Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur Teil des Deutschunterrichts ist und für den Kompetenzerwerb genutzt wird, ist nicht verwunderlich, schließlich wird dessen Thematisierung im Lehrplan vorgeschrieben.³ Im Geschichtsunterricht wird für die Schüler*innen altersadäquate Literatur – längeren oder kürzen Umfangs – hingegen noch selten bearbeitet, auch wenn sie Historisches thematisiert.⁴ Wenn doch, erhalten fast nur Werke zum Zweiten Weltkrieg, dem Nationalsozialismus und insbesondere der Shoah Einzug in den Unterricht; zumindest zeigt dies die eigene Erfahrung. Die dem Genre der Fantasy zuzurechnenden Bücher, die sich stetig in den Bestsellerlisten wiederfinden und in denen das Hauptaugenmerk auf Fiktivem und nicht auf wirklichen historischen Ereignissen und/oder Personen liegt, werden aufgrund ihrer fiktiven Inhalte oft als nicht für das ‚seriöse‘ Lernen würdig erachtet. Dieses Ausschließen bestimmter Werke aufgrund ihrer Zuordnung zum populären Fantasy-Genre zeigt sich nicht nur im Geschichts- sondern auch vor allem im Deutschunterricht, in dem die Frage nach der ‚richtigen‘ Klassenlektüre viele Lehrkräfte beschäftigt.⁵ Erfreulicherweise konnte in den letzten Jahrzehnten ein sukzessives Umdenken bemerkt werden und immer mehr Didaktiker*innen sehen die vielfältigen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung mit diesem Literaturgenre und anderen Produkten, die zur Lebenswelt der Schüler*innen gehören - wie etwa Videospiele, TV-Serien oder Comics.⁶

Diese Masterarbeit will einen Beitrag dazu leisten, die Vorteile dieser als ‚unpassend für den Unterricht‘ angesehenen Literatur aufzuzeigen. Ich bin davon überzeugt, dass es mit einem durchdachten Einsatz von mythologisch inspirierter Fantasy-Literatur im Geschichtsunterricht möglich ist, ausgewählte Kompetenzen gezielt zu fördern, die Lese- und Lernmotivation der Schüler*innen zu steigern sowie das generelle Interesse an der Vergangenheit und der Geschichte zu stärken.

Um meinen Standpunkt und das exemplarisch entwickelte Unterrichtskonzept (besser) verstehen zu können, müssen zuerst einige Grundlagen geklärt werden: Auf Ausführungen zu den Zielen und didaktischen Grundsätzen des Geschichtsunterrichts folgen Erläuterungen zur

³ Vgl. z.B. Deutsch-Lehrstoff in der MS, 1. u. 2. Kl. „Persönliche Zugänge zu literarischen Texten finden, im Besonderen aus der Kinder- und Jugendliteratur“. RIS (Hg.), Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, Fassung vom 08.03.2022, online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>> (08.03.2022), 32-33.

⁴ Vgl. Hans-Jürgen Pandel, Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht (Methoden Historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2015) 41-42, 94-95; Holger Zimmermann, Geschichte(n) erzählen. Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik 32, Frankfurt am Main 2004) 57.

⁵ Vgl. z.B. Marja Rauch, Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge (Praxis Deutsch, Seelze-Velber 2012) 171.

⁶ Vgl. Rauch, Jugendliteratur der Gegenwart, 171; Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 131.

Kinder- und Jugendliteratur, insbesondere zu ihrer Verwendung im Geschichtsunterricht. Anschließend werden die altägyptischen Jenseitsvorstellungen behandelt.

Danach wird das ausgewählte Untersuchungsmaterial und dessen Autor vorgestellt. Um keine der für das Thema relevanten Textstellen im Untersuchungsmaterial zu übersehen, wurde dieses gewissenhaft analysiert. Das methodische Vorgehen orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse, die festgelegten Kategorien sind „Totengericht“ und „Anubis“ – die Gründe für die Auswahl der zweiten Kategorie werden im Kapitel 4.2 angeführt.⁷ Durch die Erstellung eines Unterrichtskonzepts wird schließlich die der Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage beantwortet.

Im Fazit erfolgt eine Zusammenfassung der wesentlichsten Inhalte der Masterarbeit.

⁷ Kuckartz und Rädiker bieten in ihrem Werk folgende Definition zur Methode an: „Unter qualitativer Inhaltsanalyse wird die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation verstanden. [...] Im Zentrum der qualitativen Analyse stehen Kategorien, mit denen das gesamte für die Forschungsfrage(n) bedeutsame Material codiert wird. [...]“ Udo Kuckartz, Stefan Rädiker, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagen-
texte Methoden, Weinheim/Basel 52022) 39.

2 Grundlagen

2.1 Ziele und didaktische Grundsätze des Geschichtsunterrichts

Den österreichischen Lehrplänen der Sekundarstufe 1 folgend sollen die Schüler*innen im Geschichtsunterricht ein reflektiertes sowie (selbst-)reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein heranbilden.⁸ Um dieses übergeordnete Ziel zu erreichen, muss die Unterrichtsgestaltung so aussehen, dass „durch die Berücksichtigung fachdidaktischer Prinzipien und anhand des Lernens mit historischen und politischen Basiskonzepten historische und politische Kompetenzen“ erworben werden.⁹ Zusätzlich soll ein individualisiertes, differenziertes und alle drei Anforderungsbereiche ansprechendes Lernen ermöglicht werden.¹⁰ In diesem Kapitel werden nun für die Arbeit wesentliche Begriffe näher betrachtet, wobei aufgrund der enormen Fülle an Arbeiten zu den Themen nur einige der bekannteren Autor*innen zitiert werden, um einen Einblick in das Thema zu schaffen; eine umfangreichere Auseinandersetzung lässt der begrenzte Rahmen der Masterarbeit nicht zu.

2.1.1 Geschichtsbewusstsein

Der Historiker Karl-Ernst Jeismann (1925-2012) beschrieb bereits in den 1970ern den Begriff „Geschichtsbewusstsein“ ganz allgemein als „das Insgesamt der unterschiedlichen Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“¹¹. Es besitzt eine kollektive und individuelle sowie eine deskriptive und normative Dimension. Die Vorstellungen von der Vergangenheit basieren entweder auf tatsächlichem Wissen, das historisch gesichert ist, oder zeigen sich in spezifischen Deutungen, die von der aktuellen Lebenswelt ausgehen. Das Geschichtsbewusstsein einer Person(engruppe) verändert sich andauernd, beeinflusst von neuen Erkenntnissen und Erfahrungen.¹² Die Aufgabe der Geschichtsdidaktiker*innen sei es demnach, die Morphologie, Genese sowie Funktion des Geschichtsbewusstseins zu untersuchen, damit die

⁸ Vgl. RIS, Lehrpläne der Mittelschulen, 44; RIS (Hg.), Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbindende höhere Schulen, Fassung vom 08.03.2022, online unter

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>

(08.03.2022), 64, 158; da der Lehrplan der Mittelschulen mit jenem der AHS Unterstufe in diesem Unterrichtsfach inhaltlich ident ist, wird zumindest in diesem Kapitel aus ökonomischen Gründen von nun an nur noch der Mittelschulen-Lehrplan zitiert.

⁹ RIS, Lehrpläne der Mittelschulen, 45. Da die fachdidaktischen Prinzipien sowie Basiskonzepte sozusagen den Weg zum finalen Kompetenzerwerb ebnen, wurde die der Arbeit zugrundeliegende Fragestellung auch bewusst mit der Wortwahl „einen in Hinblick auf den Lehrplan zielführenden Geschichtsunterricht“ formuliert. Dadurch soll angezeigt werden, dass bei der Konzepterstellung auch diese Bereiche des Geschichtsunterrichts beachtet werden.

¹⁰ Vgl. RIS, Lehrpläne der Mittelschulen, 45.

¹¹ Karl-Ernst Jeismann, Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Erich Kosthorst (Hg.), Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie (Kleine Vandenhoeck-Reihe 1430, Göttingen 1977) 9-33, hier 13.

¹² Vgl. Ulrich Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule (UTB 4399, 2., aktual. Aufl. Paderborn 2019) 31-32.

Vergangenheit und Deutungen dieser vermittelt werden können. Jeismann erwähnt in Hinblick auf die Vermittlung explizit, dass diese auch außerhalb des Geschichtsunterrichts stattfinden kann und soll – Studierenden des Unterrichtsfachs Geschichte und Politische Bildung auf der Universität Wien ist das nicht neu, schließlich beinhaltet das Bachelorstudium unter anderem eine obligatorische Vorlesung namens „Analyse nicht-schriftlicher Quellen und außerschulischer Lernorte“.¹³ Der Prozess des historischen Lernens inkludiert nach Jeismann die Analyse, das Sachurteil und die Wertung.¹⁴

Hans-Jürgen Pandel (*1940) wiederum fasst das Geschichtsbewusstsein als mentale Struktur auf. Es besteht aus sieben Dimensionen, die unterschiedlich miteinander kombiniert werden können und die Grundlage des Geschichtsverständens und -erzählens bilden. Jede Dimension baut auf einer Doppelkategorie auf: gestern-heute (= Temporalbewusstsein), real-fiktiv (= Wirklichkeitsbewusstsein), statisch-veränderlich (= Wandel- bzw. Historizitätsbewusstsein), wir-ihr (= Identitätsbewusstsein), oben-unten (= Politisches Bewusstsein), arm-reich (= Ökonomisch-soziales Bewusstsein) und richtig-falsch (= Moralisches Bewusstsein).¹⁵

1. Das Unterscheiden von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist der wesentliche Aspekt des **Temporalbewusstseins**. Geschichte als kulturelles Konstrukt wird hierbei besonders deutlich, etwa wenn die Zeitspanne betrachtet wird, die unser Bewusstsein in die Vergangenheit zurück und in die Zukunft vor denkt. Diverse existierende Zeitrechnungen zeigen, dass die Zeit kulturellen Deutungen unterliegt. Je nach Interesse und Wissensstand der Lehrkraft und der Schüler*innen weisen die verschiedenen Zeitabschnitte, die wir aufgrund unseres Zäsurbedürfnisses unterteilen, eine unterschiedliche Ereignisdichte auf. Zudem wurden im Laufe der Jahrhunderte bestimmte Epochen präferiert, in der gegenwärtigen Diskussion steht etwa die Zeitgeschichte im Mittelpunkt. Erlernt werden muss zusätzlich die Narrativierung von Zeit, also das Zuweisen von erzählten Ereignissen auf einer Zeitgeraden, wobei diese nicht in der chronologisch korrekten Reihenfolge geschildert werden müssen.¹⁶
2. Was ist wirklich geschehen und wer hat tatsächlich existiert? Welche Ereignisse und Personen sind Produkte der menschlichen Vorstellungskraft? Diese Fragen gehören

¹³ Vgl. *Jeismann*, Didaktik der Geschichte, 13-15; Universität Wien (Hg.), Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. In: Universität Wien, Geschichte und politische Bildung (Unterrichtsfach), online unter

<https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Geschichte_Sozialkunde_und_Politische_Bildung_BA_Lehramt.pdf> (01.08.2022) 11.

¹⁴ Vgl. *Baumgärtner*, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 33.

¹⁵ Vgl. *Baumgärtner*, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 35-37.

¹⁶ Vgl. Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2005) 10-11.

dem **Wirklichkeitsbewusstsein** an. Es ist unabdingbar, den Schüler*innen die Differenzierung von real und fiktiv zu vermitteln, denn in den Unterhaltungsmedien, mit denen die Kinder und Jugendlichen alltäglich zu tun haben, wird die Geschichte vorrangig mit zahlreichen erfundenen Inhalten durchsetzt dargestellt. Mit Padel inkludiert das Wirklichkeitsbewusstsein folglich die authentisch dargestellte Geschichte (Geschichtsschreibung), die auf Imagination beruhende, fiktive Inhalte aufweisende Geschichte (z.B. Romane) sowie kontrafaktische Geschichten (z.B. Legenden, Mythen).¹⁷

3. Manches in der Geschichte kann sich (ver)ändern, während Anderes unveränderlich bleibt. Dabei variiert die Geschwindigkeit, mit der ein Veränderungsprozess vonstatten geht, weshalb manche Veränderungen nur durch Erzählungen und Aufzeichnungen sichtbar werden, da der Prozess (deutlich) länger als die eigene Lebensspanne andauern kann. Das Bewusstsein dafür nennt Padel **Wandel- oder Historizitätsbewusstsein**. Des Weiteren inkludiert diese Dimension auch die „alltäglichen Geschichtstheorien“ von Einzelpersonen, sprich die naiven, unreflektierten Annahmen zur Geschichte, die auf primären oder sekundären Erfahrungen fußen: Was ist Geschichte? Was verändert sie? Was ist unveränderlich? Was gehört zu ihr? Und vor allem: Was hat sie mit mir zu tun? Was ist meine Geschichte?¹⁸
4. Als **Identitätsbewusstsein** wird die Fähigkeit von Individuen und Gruppen beschrieben, sich als Einheit zu verstehen: „Ich“ bin Teil einer kulturell konstruierten Gruppe (= „Wir“), die verschiedenste Kategorien als Abgrenzungsbasis nutzt (z.B. Religion, Geschlecht) und deren Größe stark variieren kann (z.B. Familie, Staat). Individuen identifizieren sich mit den Gruppenmitgliedern; die Identität ist dabei von der (gruppen)eigenen Kultur geprägt (z.B. „ich/wir Österreicher“). Wenn es ein „Wir“ gibt, muss es auch „die Anderen“ geben, wobei in der Regel ein bestimmter sozialer Wert den einzelnen Gruppen zugeschrieben wird. Mit Stereotypen, Vorurteilen und Feindbildern sollte man sich demnach im Zuge der Förderung des Identitätsbewusstseins auseinandersetzen.¹⁹
5. Das **Politische Bewusstsein** hat asymmetrische Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlichen Gesellschaften existier(t)en, zum Inhalt. Diese asymmetrischen Verhältnisse resultieren in zwei grundlegenden Problemen: Zum einen muss die Verteilung von Macht ungleich, aber legitimierbar sein und

¹⁷ Vgl. Padel, Geschichtsunterricht nach PISA, 11-13.

¹⁸ Vgl. Padel, Geschichtsunterricht nach PISA, 13-15.

¹⁹ Vgl. Padel, Geschichtsunterricht nach PISA, 15-17.

zum anderen ist die Grenzsetzung der Politisierbarkeit von Macht problematisch. Macht unterliegt einem historischen Wandel, die Kirche hat heutzutage etwa in vielen Ländern deutlich weniger Macht als in früheren Zeiten.²⁰

6. Mit der Sozialstruktur einer Gesellschaft beschäftigt sich das **ökonomische Bewusstsein**. Herkunft, Besitz, Einkommen und Bildung bedingen gesellschaftliche Ungleichheiten, historische Grundbegriffe wie Stände, Kasten, Schichten und Klassen sollen in diesem Zusammenhang besprochen werden. Im Sinne der Herausbildung des Geschichtsbewusstseins sollen im Unterricht neben der grundsätzlichen Thematisierung von der Wahrnehmung von und Gründen für Armut und Reichtum – die gesellschaftliche Ungleichheit – insbesondere Vernetzungen zum Identitäts- und Wandelbewusstsein (z.B. Bin ich reich/arm? Wie ändern sich soziale Zustände in der Geschichte?) gemacht werden.²¹
7. Wer ein **moralisches Bewusstsein** besitzt, kann Handlungen und Ergebnisse nach bestimmten Kriterien bewerten, sie als „gut“ oder „böse“, „richtig“ oder „falsch“ bezeichnen. Im Unterricht muss kritisch untersucht werden, inwiefern moralische Zuschreibungen anpassungsfähig oder unverrückbar sind und welche Bewertungen, welche Normen in der Geschichte existierten und wie deren Bestehen argumentiert wurde. Diese historischen Normen müssen als Produkte ihrer Zeit, in der sie wirksam waren, aber auch an gegenwärtigen Maßstäben gemessen kritisch betrachtet werden.²²

Während Padel die drei erstgenannten Dimensionen unter „Geschichtlichkeit“ subsumiert und sie als grundlegende Voraussetzungen von Geschichtsbewusstsein ansieht, gehören die restlichen vier der auf diesen drei Dimensionen aufbauenden Gruppe „Gesellschaftlichkeit“ an. Die Emotionalität wurde später noch dieser Kategorisierung hinzugefügt.²³ Diese sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins nach Padel ähneln stark einigen der Basiskonzepten, die in den österreichischen Lehrplänen der Sekundarstufe 1 zu finden sind.²⁴

2.1.2 Kompetenzen

In den österreichischen Lehrplänen der Sekundarstufe 1 werden vier historische sowie vier politische Kompetenzen angeführt, deren Erwerb definitiv als Hauptziel eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts bezeichnet werden kann: die historische Frage-, Methoden-, Sach- und Orientierungskompetenz sowie die politische Urteils-, Handlungs- und Sachkom-

²⁰ Vgl. Padel, Geschichtsunterricht nach PISA, 17-18.

²¹ Vgl. Padel, Geschichtsunterricht nach PISA, 18-20.

²² Vgl. Padel, Geschichtsunterricht nach PISA, 20.

²³ Vgl. Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 37; Padel, Geschichtsunterricht nach PISA, 15.

²⁴ Vgl. Kapitel 2.1.3.

petenz und die politikbezogene Methodenkompetenz.²⁵ Da die politischen Kompetenzen keinerlei Relevanz für das nachfolgend vorgestellte Unterrichtskonzept besitzen, wird von Erläuterungen hierzu abgesehen.

Das Projektteam „FUER Geschichtsbewusstsein“²⁶ geht von einer globalen „Kompetenz historischen Denkens“ aus, welche auf einem narrativistischem Geschichtsverständnis²⁷ basiert. Unterteilt wird diese in die zuvor genannten vier Kompetenzbereiche, die Überlappungsmöglichkeiten aufweisen: die historische Frage-, Methoden-, Orientierungs- sowie Sachkompetenz, wobei die ersten drei durch „Operationen“ strukturiert sind und die vierte durch „Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Scripts“. Jede Kompetenz besteht aus klar voneinander abzugrenzenden, aber sich dennoch stützenden Kernkompetenzen, die wiederum in Einzelkompetenzen unterteilt werden können. Die Anzahl der Einzelkompetenzen ist offen, da sie erst bei der Auseinandersetzung mit konkreten Themen sichtbar werden. Sie können aus den einzelnen Kernkompetenzen oder Überlappungsbereichen resultieren oder aber auch anders begründet werden, wie etwa Pandels Gattungskompetenz.²⁸

1. Historische Denkprozesse werden von Verunsicherungen oder Interesse angestoßen und basieren auf Orientierungsbedürfnissen. Sie resultieren in historischen Fragen. Die zwei Kernkompetenzen, die bei der **historischen Fragekompetenz** unterschieden werden, sind zum einen das interessen- bzw. verunsicherungsgeleitete Formulieren und Stellen historischer Fragen und zum anderen das Erschließen von Fragestellungen, welche sich auf bereits existierende historische Narrationen beziehen.²⁸ „Historische Fragen“ sind retro-perspektivisch und selektiv; sie können nur bruchstückhaft beantwortet werden (da nur Teile der Vergangenheit in Quellen überliefert sind) und bedingen durch ihre Fragestellung oftmals bereits die Konstruktion der Antwort in Form

²⁵ Vgl. RIS, Lehrpläne der Mittelschulen, 45-46; RIS, Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, 66-67, 159-160.

²⁶ Das Akronym steht für „Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein“. Vgl. Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Béatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 1, Neuried 2006) 6; im Folgenden zit. als FUER Geschichtsbewusstsein, Historisches Denken, [Seitenzahl]. Es handelt sich hierbei um eine Broschüre, die auf eine umfangreichere Publikation namens „Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards“ (2007) vorausweist, welche jedoch vergriffen war und deshalb nicht zitiert werden kann.

²⁷ Vgl. FUER Geschichtsbewusstsein, Historisches Denken, 18-19, 33-35; Das Projektteam hat zusätzlich einen Vorschlag zur systematischen Niveauunterscheidung (= „Graduierung“) der Kompetenzen gemacht: Es werden drei rein formale Niveaus unterschieden („basales“, „intermediäres“ und „elaboriertes“), welche mehrere Zwischenstufen aufweisen und begrenzt sind vom idealtypischen „Nullniveau“ und „Maximalniveau“. Als Graduierungsparameter wurde die „Verfügung über Konventionen“ festgelegt („a-konventionell“, „konventionell“, „transkonventionell“). Vgl. FUER Geschichtsbewusstsein, Historisches Denken, 35-46.

²⁸ Vgl. FUER Geschichtsbewusstsein, Historisches Denken, 20-22; Christoph Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherung für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung 2, 3., überarb. und erw. Aufl. Innsbruck 2015) 26-42.

einer historischen Erzählung. Man kann inhalts-, methoden- und subjektbezogene Fragen unterscheiden. Gespräche über die Geschichte werden durch historische Fragen angeregt.²⁹

2. Um Antworten auf historische Fragen erarbeiten zu können, benötigt man fachspezifische Methoden. Die **historische Methodenkompetenz** wird in die De- und Re-Konstruktionskompetenz unterteilt, der Konstruktionscharakter von Geschichte wird in den Mittelpunkt gerückt. Beim Re-Konstruieren werden kurz gesagt historische Narrationen entwickelt, beim De-Konstruieren selbige kritisch untersucht.³⁰
3. Die **historische Orientierungskompetenz** inkludiert vier Kernkompetenzen: die Reflexion und Erweiterung des eigenen Umgangs mit Geschichte, die kritische Beschäftigung mit zeitlichen, intersubjektiven und kulturellen Differenzen (= Alteritätserfahrungen) und die darauffolgende Infragestellung und gegebenenfalls Veränderung des eigenen Geschichtsbilds, die Erweiterung und Reflexion der Identität bzw. des Selbstverständens durch Orientierungsangebote aus der Vergangenheit und viertens die Erweiterung und Reflexion von Handlungsdispositionen durch die Bezugnahme auf historische Erfahrungen.³¹
4. Mit der **historischen Sachkompetenz** ist nicht der Erwerb von schlichem Faktenwissen gemeint, welches ‚heruntergerattet‘ werden kann. Als Kernkompetenzen werden die historische Begriffs- und Strukturierungskompetenz angeführt. Die Kenntnis, Unterscheidung und Inbeziehungsetzung von fachspezifischen Begriffen und dazugehörigen Konzepten machen erstere Kernkompetenz aus. Strukturierungskompetente können Domänen spezifisches nach bestimmten Theorien, Subjekten, Inhalten oder Methoden systematisieren, indem sie auf strukturierende Begriffe zurückgreifen. Während also die Strukturierungskompetenz die Systematisierung von Themen ermöglicht, erleichtert die Begriffskompetenz deren Erschließung.³²

Neben dem Kompetenzmodell des Projektteams „FUER Geschichtsbewusstsein“ haben auch andere Kompetenzmodelle im deutschen Sprachraum einen gewissen Bekanntheitsgrad erlangt; Hans-Jürgen Pandels und Peter Gautschis sollen an dieser Stelle ebenso vorgestellt werden:

²⁹ Vgl. FUER Geschichtsbewusstsein, Historisches Denken, 21-22.

³⁰ Vgl. FUER Geschichtsbewusstsein, Historisches Denken, 22-24; Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 42-77.

³¹ Vgl. FUER Geschichtsbewusstsein, Historisches Denken, 24-27; Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 108-122.

³² Vgl. FUER Geschichtsbewusstsein, Historisches Denken, 27-29; Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 78-90.

Pandel definiert Kompetenzen als „domänenspezifische Problemlösungsfähigkeit[en]“.³³ Das historische Denken inkludiert nach ihm vier Kompetenzen: die Gattungs-, Interpretations-, narrative und geschichtskulturelle Kompetenz.³⁴ Mit ihnen als „kognitive Werkzeuge“ lässt sich das Geschichtsbewusstsein herausbilden.³⁵

1. Der kritische Umgang mit verschiedenen Textgattungen zählt zur **Gattungskompetenz**. Der Mensch begegnet der Geschichte in unterschiedlichsten Darstellungsarten: in schriftlichen und bildlichen Quellen, Geschichtsschreibungen, Schulbüchern, Sachbüchern, Belletristik, Reden, Dokumentarfilmen, Spielfilmen, TV-Serien, und so weiter. Die Geschichte ist omnipräsent und es ist unverzichtbar, dass die Schüler*innen lernen, die verschiedenen Textgattungen zu unterscheiden und ihren Authentizitätsgrad zu erkennen. Es gilt die Intertextualität in den einzelnen Texten, die sich mit der Geschichte befassen, herauszuarbeiten; also wann, wie oft, wie offensichtlich und weshalb gewisse Texte auf andere Texte Bezug nehmen. Während die Intertextualität in Historiker*innentexten nämlich durch explizite Quellenverweise und Bezugnahmen auf andere Historiker*innentexte klar erkennbar ist bzw. sein sollte, kennzeichnen etwa Romanautor*innen nur selten die Arbeiten, auf die sie sich beziehen. Und auch wenn eine solche Ausweisung vorgenommen wird, ist es nicht sicher, dass es sich um authentische und nicht erfundene Quellen handelt, da gerade in fiktionalen Texten fiktive Inhalte oft nahtlos in reale Begebenheiten eingearbeitet werden und somit nur für Laien nur schwer zu erkennen sind. Schüler*innen sollen also dazu befähigt werden, ihr historisches Bewusstsein vor fiktiven Inhalten zu schützen, indem sie diese von den historisch belegten abgrenzen können.³⁶
2. Eine **Interpretationskompetenz** zu besitzen bedeutet, aus den verschiedenen Textgattungen einen historischen Sinn sowie historisches Wissen extrahieren zu können. Dabei wird nach einem zweistufigen Schema vorgegangen: Zunächst erfolgt die Quelleninterpretation durch verschiedene Verfahren und Techniken, unter anderem die Sprache und die Weltsicht des*r Schreibers*in gilt es kritisch zu untersuchen, da sich einzelne Wortbedeutungen mit der Zeit geändert haben können. Im Anschluss wird eine Geschichtsinterpretation vorgenommen. Wir entnehmen aus historischen Texten Sinn, der der Intention des*r Autors*in entspricht - oder auch nicht. Absichten des*r Autors*in können etwa die Traditionsbildung, Traditionskritik oder Kulturerweiterung

³³ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 24.

³⁴ Vgl. Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 26.

³⁵ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 49.

³⁶ Vgl. Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 27-31.

sein. Teil der Interpretationskompetenz ist es auch, sich im Dschungel diverser Sinnbildungsangebote zurechtzufinden. Es gilt, Schüler*innen zu vermitteln, dass es zu einem Sachverhalt aufgrund unterschiedlicher Zugangsweisen unzählige, voneinander abweichende, aber zu gleichen Maßen legitime Darstellungen geben kann.³⁷

3. „Narrative Kompetenz ist die Fähigkeit, aus zeitdifferenten Ereignissen durch Sinnbildung eine kohärente Geschichte herzustellen und mit erzählter Geschichte umzugehen.“³⁸ Es ist unzureichend, wenn Schüler*innen unzählige Fakten zu einem Thema auflisten können, diese müssen zu einer begründeten Erzählung verwoben werden. Dabei kann als Erzählbasis die Alltagsgeschichte, Sozialgeschichte, Ereignisgeschichte usw. genutzt werden, wichtig ist dabei die Begründung, weshalb die jeweilige Perspektive gewählt wird. Historische Prozesse (z.B. Niedergang, Fortschritt) müssen als solche und nicht als schlichte Aneinanderreihung von Ereignissen erkannt werden.³⁹ Pandel listet zusammenfassend folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten auf, die die **narrative Kompetenz** ausmachen:

- a. „**Faktualitätsgrade** angeben; Sicherung empirischer Trifigkeit“
- b. „Erzählen als **sinnbildende Tätigkeit**: Selektive und konjunktive Funktion von Sinn“
- c. „Syntaktische und semantische **Kohärenz** herstellen“
- d. „Wahrung von **Sukzession** und das Problem von Synchronie und Diachronie“
- e. „Formale und inhaltliche **Erzähltypen** benutzen“
- f. „Verknüpfung **narrativer und diskursiver** Elemente“⁴⁰

4. Zu guter Letzt nennt Pandel die **geschichtskulturelle Kompetenz**. Basal gesagt meint der Begriff „Geschichtskultur“ die Anwesenheit von und der Umgang mit Geschichte in der Öffentlichkeit.⁴¹ Für Pandel wird in der Geschichtskultur das „Geschichtsbewusstsein der heutigen Generationen praktisch und äußert sich in kulturellen Objektivierungen (Texten, Bildern, Filmen, Ausstellungen, Theater etc.).“⁴² Historisches Wissen wird in der Geschichtskultur auf unterschiedliche Art und Weise verarbeitet: wissenschaftlich (Geschichtswissenschaft), didaktisch (z.B. Museen, „Wissenssendungen“ im Fernsehen), imaginativ (z.B. Romane, Theater), simulativ (z.B. „Living History“), rhetorisch (z.B. Jubiläumsreden), diskursiv (kontroverse Diskussionen) und kontrafak-

³⁷ Vgl. Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 31-36.

³⁸ Pandel, Historisches Erzählen, 127.

³⁹ Vgl. Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 36-39.

⁴⁰ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 39.

⁴¹ Vgl. Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 40; Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 128.

⁴² Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 40.

tisch (z.B. Legenden). Wer eine geschichtskulturelle Kompetenz besitzt, kann diese Sinnbildungsangebote der Geschichtskultur unterscheiden und kritisch betrachten.⁴³

Gautschi nennt mit Bezugnahme auf Barricelli die „narrative Kompetenz“ als Hauptziel des Geschichtsunterrichts.⁴⁴ Vier Teilbereiche dieser Kompetenz helfen Anforderungen des „Historischen Lernens“⁴⁵ zu bewältigen: Die „**Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit**“ führt zum (An)Stellen von eigenen Fragen und Vermutungen an Darstellungen und Quellen. Die „**Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen**“ führt zu eigenen Sachanalysen durch den kompetenten Umgang mit verschiedenen Quellen und Darstellungen. Die „**Interpretationskompetenz für Geschichte**“ führt zu eigenen Sachurteilen und die „**Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung**“ schließlich führt zu eigenen Werturteilen, indem unter anderem das historische Lernen reflektiert sowie eigene Haltungen und Einstellungen aufgebaut werden.⁴⁶

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht den Zusammenhang zwischen den einzelnen Kompetenzen, indem sie in Gautschis „Struktur- und Prozessmodell Historischen Lernens“ hinzugefügt werden:

⁴³ Vgl. *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA, 40-43.

⁴⁴ Vgl. Peter *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts., 2011) 48.

⁴⁵ Gautschi beschreibt in seiner publizierten Dissertation ein umfangreiches „Struktur- und Prozessmodell Historischen Lernens“. Vgl. *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht, 42-48.

Grundsätzlich geschieht für ihn „Historisches Lernen [...] in der Auseinandersetzung des Individuums [...], das in eine Gesellschaft und den zeitlichen Wandel eingebunden ist, mit Ausschnitten aus dem Universum des Historischen [...], das durch den zeitlichen Wandel stetig wächst. Historisches Lernen bewirkt eine Veränderung des Individuums und/oder eine Ausweitung des Universums des Historischen und/oder der Geschichtskultur.“ *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht, 44.

⁴⁶ Vgl. *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht, 50-54.

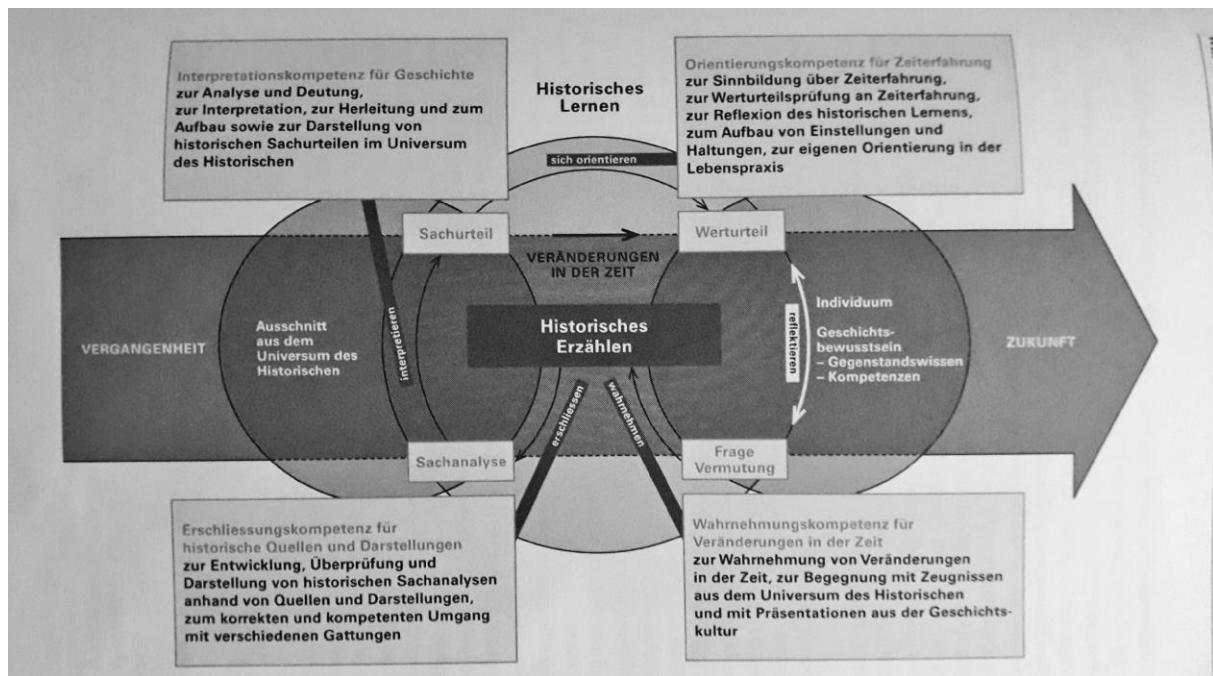


Abbildung 1: Gauschis Kompetenzmodell⁴⁷

Wie Peter Gauschi in seinem Werk „Guter Geschichtsunterricht“ gut herausarbeitet, weisen die verschiedenen Modelle teilweise klar erkennbare Überschneidungen auf, auch wenn die einzelnen Kompetenzen unterschiedlich benannt sind⁴⁸:

- FUER Geschichtsbewusstseins Historische Methodenkompetenz überschneidet sich mit Pandels Interpretationskompetenz und Gauschis Erschließungs- und Interpretationskompetenz.
- FUER Geschichtsbewusstseins Historische Fragekompetenz entspricht weitgehend Gauschis Wahrnehmungskompetenz und auch Pandels geschichtskulturelle Kompetenz weist hierzu Berührungs punkte auf.
- FUER Geschichtsbewusstseins Historische Orientierungskompetenz gleicht Gauschis Orientierungskompetenz.
- Pandels Gattungskompetenz findet sich in Gauschis Wahrnehmungs- und Erschließungskompetenz wieder.

2.1.3 Basiskonzepte

Die Lehrpläne der Sekundarstufe 1 sehen vor, dass im Geschichtsunterricht, über die Schuljahre verteilt, immer wiederkehrend und verknüpfend „Basiskonzepte“ thematisiert werden. Diese sollen den Schüler*innen dabei behilflich sein, Zusammenhänge besser verstehen zu können. Bereits existierende Vorstellungen zu einzelnen Basiskonzepte gehören im Unterricht

⁴⁷ Gauschi, Guter Geschichtsunterricht, 51.

⁴⁸ Vgl. Gauschi, Guter Geschichtsunterricht, 58-60.

angesprochen, diskutiert und weiterentwickelt.⁴⁹ Hellmuth und Kühberger weisen in ihrem Kommentar zum Lehrplan auf folgende Intentionen der Basiskonzepte hin: Schüler*innen sollen auf wiederkehrende Konstellationen aufmerksam gemacht werden und deren individuellen Vorstellungen aktiviert werden. Ein Erwerb von fixierten Definitionen ist nicht das Ziel, sondern durch die Bearbeitung verschiedenster Fallbeispiele sollen die eigenen Vorstellungen sukzessive weiterentwickelt werden. Zusätzlich können die miteinander verknüpften Basiskonzepte entweder als „Verständnisfolien“ bereits in Unterrichtsbeispielen angelegt sein oder sie selbst stehen im Mittelpunkt der Betrachtung.⁵⁰ In den Lehrplänen werden drei Gruppen von Basiskonzepten unterschieden (historische, epistemische und gesellschaftliche), die insgesamt 17 Konzepte umfassen⁵¹:

- (a) das Zustandekommen von historischem und politischem Wissen reflektieren (*Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive und Auswahl*),
- (b) Zeit als grundlegendes Konzept des historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel beachten (*Zeitverläufe, Zeiteinteilung, Zeitpunkte*) sowie
- (c) Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren (*Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung*).⁵²

Bei den folgenden Einzelaufzählungen handelt es sich um eine stark verkürzte Wiedergabe von Hellmuths und Kühbergers Erklärungen der Basiskonzepte (= im Folgenden „BK“)⁵³:

1. Im Zuge des BKs „**Zeitpunkte**“ wird die Einsicht gewonnen, dass bestimmte Ereignisse durch scheinbar statische Momente markiert werden, wodurch die Geschichte strukturiert werden kann.
2. Wandelbare Momente, Kontinuitäten sowie Diskontinuitäten zeigen den dynamischen Charakter von Zeit und gehören dem BK „**Zeitverläufe**“ an.
3. Zum BK „**Zeiteinteilungen**“ zählen die Behandlung von Zeitvokabeln, Datierungs- und Kalendersystemen, konzeptionellen Erschließungen von Zeit und Vorstellungen zu Epochen sowie Periodisierungen.
4. Das BK „**Perspektive**“ inkludiert das Erkennen und Reflektieren von Perspektiven in Quellen und Darstellungen, das Bewusstmachen der Retroperspektivität von Darstellungen sowie die multiperspektivischen Annäherungen, welche dazu beitragen sollen, Einseitigkeit auszugleichen.

⁴⁹ Vgl. RIS, Lehrpläne der Mittelschulen, 45.

⁵⁰ Vgl. Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016) (Wien 2016), online unter www.politik-lernen.at/gskpb (30.10.2022) 10.

⁵¹ Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 102-106.

⁵² RIS, Lehrpläne der Mittelschulen, 45.

⁵³ Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, 11-13.

5. Der Konstruktionscharakter von Geschichte, also die Tatsache, dass eine vollständige und korrekte Abbildung der Vergangenheit unmöglich ist, wird im BK „**Konstruktivität**“ thematisiert.
6. Wie der Name des BKs „**Auswahl**“ anzeigt, ist es uns nur möglich, zeitlich und räumlich eingeschränkte Ausschnitte der Vergangenheit zu thematisieren, eine allumfassende Darstellung ist unmöglich.
7. Historische Interpretationen werden durch die historische Kontextualisierung sowie gattungsadäquate Quellenkritik von historischen Quellen ermöglicht (= BK „**Belegbarkeit**“).
8. Auch wenn das BK „**Kausalität**“ im Kommentar fehlt, liegt dessen Erklärung auf der Hand: Hiermit ist das Verständnis von der Beziehung zwischen Ursache und Wirkung bzw. Aktion und Reaktion gemeint.
9. Das BK „**Diversität**“ bzw. „Vielfalt“ beschäftigt sich mit der Individualität der zusammenlebenden Menschen.
10. Die Einsicht, dass unter anderem Kommunikation mittels bestimmter Zeichensysteme und Medien elementar für gesellschaftliche Entwicklungen ist, und dass unser Geschichtswissen abhängig von Interpretationen von sozial interagierenden Personen in Machtpositionen ist, wird beim BK „**Kommunikation**“ beschrieben.
11. Das BK „**Handlungsspielräume**“ bzw. „Agency“ thematisiert die menschlichen Handlungsspielräume, deren Grenzen und Möglichkeiten und die durch Analysen herausgearbeiteten Handlungskontexte.
12. Dass Normen gesellschaftlich erzeugt werden und die soziale Interaktion und Kommunikation beeinflussen, beschreibt das BK „**Normen**“.
13. Unter das BK „**Macht**“ werden die verschiedenen Vorstellungen von und der Umgang mit Macht subsummiert. Verschiedenste Herrschaftsformen und Machtausübungen sowie Befugnisse bestimmter Institutionen und deren Legitimationen zählen hierzu.
14. Wissen über systematische Zusammenhänge, beobachtbar beim aufeinander bezogenen Handeln von Menschen(gruppen), inkludiert das BK „**Struktur**“.
15. Das BK „**Lebens-/Naturraum**“ beschreibt die Einsicht über die Lebensmöglichkeiten in und mit der Natur im ökologischen Sinn.
16. Gesellschaftsübergreifende und -eigene rationale sowie irrationale Überlegungen zur gerechten Verteilung von Ressourcen und politische Entscheidungen diesbezüglich werden im BK „**Verteilung**“ thematisiert.

17. Zu guter Letzt befasst sich das BK „**Arbeit**“ mit dem menschlichen Handeln zur Existenzsicherung, dem Dienst an der Gemeinschaft, der Persönlichkeitsentfaltung sowie der konsumtiven Bedürfnis- und Wunschbefriedigung.

2.1.4 Fachdidaktische Prinzipien

Bei Unterrichtsprinzipien handelt es sich um praxisorientierte Leitlinien, an denen sich die Planung des Geschichtsunterrichts orientieren soll. Baumgärtner zeigt mittels eines tabellarischen Vergleichs im „Wegweiser Geschichtsdidaktik“ schön, dass große Einigkeit in Hinblick auf bestimmte Prinzipien bei verschiedenen Autor*innen herrscht (obgleich es durchaus auch Unterschiede gibt): Sowohl Sauer, Mayer/Pandel/Schneider, Günther-Arndt, Barricelli/Lücke als auch Pandel sprechen von Multiperspektivität als Prinzip. Mit Ausnahme von Barricelli/Lücke führt auch jede*r die Handlungsorientierung an. Günther-Arndt erwähnt als einzige den Gegenwartsbezug bzw. die -orientierung nicht. Die Wissenschaftsorientierung, das forschend-entdeckende Lernen sowie die Personalisierung und Personifizierung werden bei mehr als einer der didaktischen Arbeiten aufgelistet.⁵⁴

In den österreichischen Lehrplänen der Sekundarstufe 1 (Mittelschulen und AHS Unterstufe) werden folgende didaktischen Prinzipien genannt: „Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Lebensweltbezug und Subjektorientierung, Prozessorientierung, Problemorientierung, exemplarisches Lernen, Handlungsorientierung, Multiperspektivität und Kontroversitätsprinzip sowie Wissenschaftsorientierung“⁵⁵. In jenem der AHS Oberstufe werden Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Prozessorientierung und das exemplarische Lernen bei den didaktischen Grundsätzen nicht aufgelistet⁵⁶.

1. Das Prinzip des „**Gegenwarts- und Zukunftsbezugs**“ zeigt sich im Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Problematiken, die wiederkehrend auftreten, wie etwa Migration, Globalisierung, Gleichberechtigung, Krieg und Frieden (sogenannte „Schlüsselprobleme“) und die Fragen nach den historischen Ursachen aktueller gesellschaftlicher Probleme stehen im Fokus dieses Prinzips.⁵⁷
2. Durch den **Lebensweltbezug** und die **Subjektorientierung** wird das Thema für die Schüler*innen relevant.⁵⁸ Die Lebenswelt eines Menschen kann man als „Wirklichkeitsbereich“ bezeichnen. In diesem kann das Individuum agieren – seine Handlungsmöglichkeiten sind jedoch beschränkt - und mit seinen Mitmenschen kommunizieren

⁵⁴ Vgl. Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 67.

⁵⁵ RIS, Lehrpläne der Mittelschulen, 45.

⁵⁶ Vgl. RIS, Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, 159.

⁵⁷ Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, 6.

⁵⁸ Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, 6.

und zusammenwirken. Durch das soziale Handeln werden individuelle Erfahrungs- und Deutungsschemata erschaffen, die Erfahrungen und Erlebnissen einen subjektiven Sinn verleihen. Die Schemata beruhen auf der Vergangenheit und Gegenwart und bieten Handlungsoptionen für die Realisierbarkeit der individuellen Zukunftsentwürfe,⁵⁹ Die Lebenswelten der Schüler*innen können im Unterricht aufgegriffen werden, indem an sogenannte „Sinnprovinzen“ angeknüpft wird – dazu gehören beispielsweise der Sozialekt von Jugendlichen oder deren mediale Konsumgewohnheiten.⁶⁰ Verknüpfend dazu rückt „Subjektorientierung das Individuum in den Mittelpunkt von Lehr-Lern-Prozessen [und] knüpft dabei an bisherige lebensweltliche Erfahrungen und Konzepte an, die aus Sozialisationsprozessen resultieren“.⁶¹ Der soziale Kontext des Individuums wird ebenso betrachtet.⁶²

3. „**Prozessorientierung**“ bedeutet, dem sozialen System „Schulkasse“ mit ihren Regeln und Codes bei der Unterrichtsplanung eine zentrale Rolle zuzuweisen. Ebenso ist die Selbsttätigkeitsförderung der Schüler*innen damit gemeint, da diese einerseits unterrichtetes Wissen anwenden und andererseits neues Wissen durch forschend-entdeckendes Lernen erwerben sollen.⁶³ Da insbesondere bei diesem Prinzip berücksichtigt wird, dass Lehr-Lernprozesse eine längere Zeit in Anspruch nehmen, muss der Unterricht durch die Lehrperson bewusst geplant, gesteuert und evaluiert werden, auch die Einholung von Lernenden-Feedback gehört dazu.⁶⁴
4. Das Lernen an konkreten Fällen kennzeichnet die **Problemorientierung**. Es besteht eine enge Verknüpfung mit den Prinzipien des Gegenworts-, Zukunfts-, Lebensweltbezugs sowie der Subjektorientierung, da „Schlüsselprobleme“ aber auch subjektive Probleme im Unterricht thematisiert werden können. Bei letzteren ist jedoch Sensibilität gefragt, möglicherweise sind einzelne Themen aufgrund der persönlichen Relevanz für bestimmte Schüler*innen für eine Bearbeitung unpassend und können das Klassenzklima (zer)stören.⁶⁵
5. Wenn man sich vertiefend mit konkreten Fällen auseinandersetzt, um implizit Allgemeines aus ihnen zu erschließen, spricht man von **exemplarischem Lernen**. Es sollen

⁵⁹ Vgl. Magdalena Golser, Thomas Hellmuth, Dominik Maresch, Meine Geschichte – deine Geschichte – wessen Geschichte? Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Prozessorientierung und konzeptuelles Lernen. In: Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik (Schwabach/Ts. 2015) 49-71, hier 50.

⁶⁰ Vgl. Golser, Hellmuth, Maresch, Meine Geschichte, 50-51.

⁶¹ Golser, Hellmuth, Maresch, Meine Geschichte, 49.

⁶² Vgl. Golser, Hellmuth, Maresch, Meine Geschichte, 49.

⁶³ Vgl. Golser, Hellmuth, Maresch, Meine Geschichte, 51-52.

⁶⁴ Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, 6.

⁶⁵ Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, 6-7.

dadurch Einsichten in Prinzipien, Regelmäßigkeiten und Strukturen ermöglicht werden. Das Unterrichtsziel ist wesentlich für die Auswahl der Beispiele.⁶⁶

6. Beim **handlungsorientierten Lernen** wird Selbstständigkeit und -steuerung der Lernenden gefördert. Die Lehrperson zieht sich soweit es geht aus dem Unterrichtsgeschehen zurück. Wichtig ist beim handlungsorientierten Lernen, dass historische und/oder politische Erkenntnisse erfolgen, eine unreflektierte Aufgabenbewältigung ist nicht zielführend. Eine passende, verständlich formulierte Aufgabenstellung ist folglich elementar für einen Lernerfolg und Erfahrungsgewinn.⁶⁷
7. Das Prinzip der **Multiperspektivität** besagt, dass verschiedene Perspektiven zu einem Sachverhalt oder Problem dargestellt, diskutiert und auch anerkannt werden sollen. Wesentlich ist die Bewusstmachung, dass es nicht ‚die eine‘ Wahrheit gibt. Damit verbunden ist das **Kontroversitätsprinzip**: Kontroverse wissenschaftliche und politische Thematiken müssen auch im Unterricht kontrovers behandelt werden, die Lehrperson darf die Schüler*innen mit ihren Aussagen nicht in eine Richtung manipulieren. Die Schüler*innen sollen dazu befähigt werden, sich eine eigene, rational begründete Meinung zu bilden.⁶⁸
8. Des Weiteren sind Themen so zu bearbeiten und darzustellen, dass es wissenschaftlich vertretbar ist. Wissenschaftlich verantwortbare Methoden und Arbeitstechniken sind zu vermitteln sowie anzuwenden und an das Prinzip der Multiperspektivität anschließend sind verschiedenste wissenschaftliche Perspektiven zu einem Thema aufzuzeigen. All das beschreibt das Prinzip der **Wissenschaftsorientierung**.⁶⁹

⁶⁶ Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, 7.

⁶⁷ Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, 7.

⁶⁸ Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, 7.

⁶⁹ Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, 7.

2.2 Kinder- und Jugendliteratur im Geschichtsunterricht

Diese Kapitel widmet sich der Lesekompetenz, die im vorhergehenden Kapitel nicht berücksichtigt wurde, dem Lesen im Geschichtsunterricht sowie der mythologisch inspirierten Kinder- und Jugendliteratur, schließlich dreht sich die Masterarbeit um dieses Genre. Da die als Untersuchungsmaterial ausgewählte Jugendbuchserie auch eine Graphic Novel-Adaption erhalten hat, bekommt der Comic als Unterrichtsmedium ein eigenes Unterkapitel.

2.2.1 Lesen und Lesekompetenz

Jahrtausendelang war in Schriftkulturen weltweit die Beherrschung von Lesen und Schreiben das Privileg der Bevölkerungsminderheit; seit der Einführung der Unterrichtspflicht in verschiedenen Ländern – in Österreich 1774 unter Maria Theresia – weisen sukzessive immer mehr Menschen diese Kompetenzen auf. Heutzutage ist es unerlässlich, zumindest basale Lesekompetenzen⁷⁰ aufzuweisen, da die Schrift im 21. Jahrhundert allgegenwärtig ist: sei es im Straßenverkehr, beim Einkaufen, im Beruf oder in der alltäglichen Kommunikation via Textnachrichten. Und auch wenn neue Erfindungen im 20. und 21. Jahrhundert, wie Radio, Fernseher, Computer und - nicht zu vergessen - das Internet, in den Alltag der Menschen Eintritt erhielten und das Medium Buch ‚alt aussehen lassen‘, gehört das Lesen von Büchern nach wie vor zu einem beliebten Zeitvertreib. Eine IMAS-Studie aus dem Jahr 2016 zeigt wohl einen Rückgang bei der Lesefreudigkeit der österreichischen Bevölkerung ab 16 Jahren seit 1973 (n=1017), jedoch lesen immerhin noch 46% der Befragten sehr oder ziemlich gern. Auf die Frage, ob Bücher in der Freizeit vor allem in gedruckter oder digitaler Form gelesen werden, meinten 59%, die ‚klassischen‘ gedruckten Bücher, und 5%, die modernen eBooks zu favorisieren. 13% gaben keine Präferenz und 24% keine konkrete Angabe diesbezüglich an.⁷¹ Bei den Lektürepräferenzen sind Geschlechterunterschiede zu beobachten: Jungen bevorzugen Krimis, Abenteuerliteratur, Fantasy, phantastische Literatur, Science-Fiction, Sachbücher und Zeitschriften, während Mädchen lieber Abenteuergeschichten, phantastische Literatur, Tiergeschichten (insbesondere welche, die Pferde inkludieren), problemorientierte Literatur sowie psychologisch ausgerichtete Texte, wie zum Beispiel Adoleszenzromane, lesen. Sowohl Jungen als auch Mädchen mögen folglich phantastische und Abenteuerromane.⁷²

⁷⁰ Auf die gleichermaßen wichtige Schreibkompetenz wird aufgrund fehlender Relevanz für die Arbeit nicht näher eingegangen.

⁷¹ Vgl. IMAS International (Hg.), *Lesemuffel oder Leseratten? Die Österreicher und das Lesen im digitalen Zeitalter*. In: Ansgar Löhner, Gernot Hendorfer (Hg.), IMAS International (IMAS Report 11, 2016), online unter <http://www.imas.at/images/imas-report/2016/11_Lesemuffel_oder_Leseratten_im_digitalen_Zeitalter.pdf> (18.04.2022) 2-3, 6.

⁷² Vgl. Rauch, *Jugendliteratur der Gegenwart*, 57.

Von der Freizeitbeschäftigung Lesen abgesehen, sieht man dessen Bedeutung für das Individuum darin, wie viel Wissen durch Geschriebenes transportiert wird und dessen man sich nur durch die Kenntnis der Schrift Zugang verschaffen kann. Schriftstücke sind die metaphorische Nahrung, Bibliotheken die Kornspeicher des gelehrt Menschen. An dieser Stelle kommt die Institution Schule ins Spiel; schließlich zählt, neben der religiös-ethisch-philosophischen Bildungsdimension, die Wissensaneignung sowie der Erwerb unterschiedlichster Kompetenzen zu ihren Hauptaufgaben⁷³. Das Herausbilden und Trainieren der Lesekompetenz erfolgt aufgrund der Lehrplanvorgaben vornehmlich und schwerpunktmäßig im Deutsch- und lebenden Fremdsprachenunterricht.⁷⁴ Leseförderung muss jedoch grundsätzlich in allen Unterrichtsgegenständen erfolgen, wie es der „Grundsatzerlass Leseerziehung“ (2013) vorsieht: „Die Leseerziehung soll in allen Unterrichtsgegenständen in allen Schularten und auf allen Schulstufen in Verbindung mit den anderen Unterrichtsprinzipien besondere Bedeutung erhalten.“⁷⁵ Schließlich wird der Umgang mit Texten in beinahe jedem Unterrichtsfach in fast jeder Stunde praktiziert, sei es Biologie und Umweltkunde, Physik oder Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Die Schüler*innen müssen Texte sinnerfassend lesen, Informationen daraus entnehmen oder kritisch hinterfragen können, um fachspezifische Kompetenzen zu erwerben. Dabei muss das Medium nicht unbedingt das Schulbuch sein, auch etwa für Zeitungsartikel, Quellen- und Darstellungsanalysen oder die Internetrecherche benötigen die Lernenden Lesefertigkeiten und -fähigkeiten.

Wie lässt sich die Lesekompetenz definieren? Je nach Autor*in finden sich leicht variierende Antworten hierzu, zwei Definitionen sollen an dieser Stelle angeführt werden:

Mit Steinig und Huneke (2015) führt der*die Leser*in einen Dialog mit dem Text, an welchem aufgebaute Verstehenshypothesen überprüft werden. Das wesentliche Merkmal des Lesens ist demnach die Sinnkonstitution auf einer schriftlichen Textgrundlage, Aust (1996) zitierend führen die Autoren neun Lesefähigkeiten an, die kompetente lesende Personen aufweisen: Abstraktion, Identifikation, Diskrimination, Selektion, Inferenz, Antizipation, Synthese, Analyse und Interpretation.⁷⁶

Im „Grundsatzerlass Leseerziehung“ werden mehrere Subkategorien der Lesekompetenz unterschieden; zunächst meint die basale Lesekompetenz das sichere, genaue, flüssige und ver-

⁷³ Vgl. RIS, Lehrpläne der Mittelschulen, 4-5; RIS, Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, 10.

⁷⁴ Vgl. RIS, Lehrpläne der Mittelschulen, 29, 36; RIS, Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, 50, 57, 126, 135.

⁷⁵ Claudia Schmied, Grundsatzerlass Leseerziehung, Rundschreiben Nr. 11/2013. In: BMBWF, 07.05.2018, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2013_11.html#:~:text=Der%20Grundsatzerlass%20besteht%20aus%20der,Lesef%C3%B6rderma%C3%9Fnahmen%20sowie%20aus%20den%20Erl%C3%A4uterungen> (18.04.2022) 5.

⁷⁶ Vgl. Wolfgang Steinig, Hans-Werner Huneke, Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung (Grundlagen der Germanistik 38, 5., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin 2015), 198-207, 228.

knüpfende Lesen auf Wort- und Satzebene, in anderen Worten: die Alphabetisierung. Unter die kognitive Lesekompetenz fällt das sinnerfassende und -gestaltende, lernende und Wissen erwerbende Lesen. Auf motivationaler Ebene gesehen können und wollen sich lesekompetente Personen selbst Zugang zu Texten verschaffen und sich sowohl kognitiv als auch emotional mit diesen auseinandersetzen. Die kritische oder kreative Aufbereitung von Texten wird in der reflexiven Kompetenz zusammengefasst und den fähigen sowie gewollten Austausch mit anderen Personen über Gelesenes beschreibt die kommunikative Kompetenz.⁷⁷

2.2.2 Lesen in/der Geschichte

Der Geschichtsunterricht ist der Ort, wo die Schüler*innen beim Entwickeln eines reflektierten und (selbst) reflexiven Geschichts- und Politikbewusstseins von kompetenten Lehrpersonen unterstützt werden. Um dieses anspruchsvolle Ziel zu erreichen, müssen die Lernenden unterschiedliche historische und politische Kompetenzen erwerben und trainieren.⁷⁸ Aber auch überfachliche Kompetenzen sollen geschult werden, so wie die bereits erwähnte Lesekompetenz. Der Kompetenz- und Wissenserwerb erfolgt schließlich zum Großteil über das Erschließen von Texten, welche in unterschiedlichen Formen auftreten: Die Schüler*innen lernen im Geschichtsunterricht Teile der Geschichte durch die kritische Betrachtung und Bearbeitung von Geschichten (d.h. Erzählungen), die entweder von der Vergangenheit handeln (Darstellungen) oder aus ihr stammen (Quellen), kennen.

Um den Umgang mit historischen Texten zu erleichtern, ist das Trainieren einer fachspezifischen Lesekompetenz unerlässlich. Neben Lesestrategien, denen die Schüler*innen bei einer allgemeinen Leseförderung begegnen, scheint es angebracht, sich im Geschichtsunterricht besonders auf diejenigen zu fokussieren, die die Gattungskompetenz, das Wirklichkeits- sowie Historizitätsbewusstsein fördern. Je mehr Leseerfahrung mit unterschiedlichsten Textsorten die Schüler*innen besitzen und je ausgeprägter ihr reflektiertes Geschichtsbewusstsein ist, desto automatischer werden Gattungsdifferenzierungen eingesetzt, die für ein effektives historisches Lernen nötig sind. Daher ist es ein geschickter Schachzug der Lehrperson, viele verschiedene und vor allem auch aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen stammende schriftliche Texte in den Unterricht miteinzubeziehen, um zugleich die Lese- als auch Gattungskompetenz zu fördern. Um das Wirklichkeitsbewusstsein zu stärken, ist eine fachspezifische Leseförderung unabdingbar, denn während Vielleser*innen zumeist intuitiv lernen, zwischen fiktionalen sowie faktuellen Texten zu unterscheiden, reicht dieses ‚Gespür‘ für die

⁷⁷ Vgl. Schmied, Grundsatzerlass Leseerziehung, 7-8.

⁷⁸ Vgl. RIS, Lehrpläne der Mittelschulen, 44-46; mehr dazu auch im Kapitel 2.1.

Textanalyse und -interpretation im Geschichtsunterricht nicht aus.⁷⁹ Es ist unbedingt notwendig, den Schüler*innen die Unterscheidung zwischen „Realität und Konstruktion, Sachverhalt und Spekulation, kritischer Schlussfolgerung und reiner Erfindung innerhalb von Texten historischen Inhalts“ beizubringen.⁸⁰ Zuletzt ist den Lernenden mithilfe von Texten aus unterschiedlichen Zeiten und Regionen sowie von unterschiedlichen Verfasser*innen aufzuzeigen, dass bestimmte historische Prozesse ebenso wie das Denken und dem folgend die Sprache wandelbar sind. Dafür ist es manchmal nötig, nicht nur vereinfachte Quellen und Geschichtsdarstellungen den Schüler*innen vorzulegen, sondern auch anspruchsvollere, unveränderte Texte aus der Vergangenheit, um Historizität zu gewährleisten. Das Alter und das Leistungsniveau der Schüler*innen darf hierbei jedoch auch nicht vergessen werden, bei der Quellenarbeit bieten sich deswegen differenzierte Aufgabenstellungen und -materialien an.⁸¹

Kinder und Jugendliche rezipieren also zunächst im Unterrichtsfach Geschichte Geschichten, die ihnen in unterschiedlichen Formen präsentiert werden: Lehrer*innenvorträge, Diskussionsrunden, Videos, Bilder, Quellen- und fiktionale Texte, um einige davon aufzuzählen. Traditionell greifen Lehrpersonen bei der Wissens- und Kompetenzvermittlung vor allem auf den „geheimen Lehrplan“ namens Schulbuch zurück. Eine grundlegende Aufgabe des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts ist es, die Schüler*innen dazu zu befähigen, eigene Geschichtserzählungen produzieren zu können.⁸² Schlichtes Lesen schriftlicher Texte ist ertraglos und sinnfrei, ein aktives Arbeiten mit den Quellen- oder Darstellungstexten ist obligatorisch für einen Lerngewinn. Hierbei können verschiedenste Lesestrategien eingesetzt werden, um das Leseverständnis zu erleichtern, wie Markieren von Schlüsselbegriffen oder das Beantworten von Fragen zum Text.⁸³

Im Hinblick auf das ausgewählte Thema dieser Masterarbeit stellt sich nun folgende Frage: Welches Potential für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht beherbergen altersgerechte literarische Texte, insbesondere diejenigen mit fiktiven Inhalten?

⁷⁹ Vgl. Monika *Rox-Helmer*, Lesen im Geschichtsunterricht: Notwendigkeit oder Chance? In: Hermann *Ruch* (Hg.), *ProLesen – auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Aufsätze und Materialien aus dem KMK-Projekt „ProLesen“* (Donauwörth 2011) 183-199, hier 183-186.

⁸⁰ *Rox-Helmer*, Lesen im Geschichtsunterricht, 186.

⁸¹ Vgl. *Rox-Helmer*, Lesen im Geschichtsunterricht, 187-191.

⁸² Vgl. *Pandel*, Historisches Erzählen, 42.

⁸³ Vgl. *Rox-Helmer*, Lesen im Geschichtsunterricht, 187-191.

2.2.3 Historische Jugendbücher

Das historische Jugendbuch⁸⁴ ist sicherlich die literarische Gattung, die sich aufgrund ihrer Inhalte am ehesten für den Einsatz im genannten Unterrichtsfach anbietet: mit Rox-Helmer und von Reeken charakterisiert sie die Thematisierung von Vergangenem aus zeitlicher Distanz.⁸⁵ Padel liefert eine ausführlichere Beschreibung des historischen (Jugend)Romans, indem er ihm drei charakteristische Merkmale zuweist, auch wenn er bedenkt, dass man Romane grundsätzlich nie eindeutig einem Genre zuordnen könne (etwa kann man Umberto Ecos „Der Name der Rose“ [1980] als historischer Roman und/oder Kriminalroman bezeichnen): In historischen Romanen bezieht man sich auf die Geschichte, thematisierte Personen und Ereignisse sind nachweisbar und die Schauplätze der fiktiven Handlung sind zumeist reale Orte (= historische Referenz). Wesentlich ist dabei, dass das Interesse an Geschichte primär ist, denn auch wenn etwa „die Sherlock Holmes“-Romane von Arthur Conan im viktorianischen England spielen, handelt es sich aufgrund seines sekundären Interesses an Historischem um keine historischen Romane. Ebenso weisen historische Romane eine unterschiedlich große Zeitdifferenz auf, die zwischen dem Schreiben oder Rezipieren des Werks und den dargestellten historischen Inhalten liegen – es kann sich um Jahrhunderte, aber auch nur um einige Jahre handeln. Zuletzt werden historische Romane durch eine fiktionale Devianz gekennzeichnet. Durch die Abweichung vom aktuellen Forschungsstand der Geschichtswissenschaft mittels fiktiver Inhalte wird Spannung erzeugt, die wiederum das Spiel mit der Imagination ermöglicht. Wie weit der Roman abweichen darf, um noch als historischer Roman zu gelten, kann nicht pauschal beantwortet werden, elementar ist, dass sich das Fiktive in das Geschichtliche „einfügt“, Handys haben etwa in Erzählungen, die im Mittelalter angesiedelt sind, nichts zu suchen.⁸⁶

Mit Rox-Helmer gibt es verschiedenste Genres, mit teils fließenden Übergängen, die dem historischen Jugendbuch zuzuordnen seien: fiktionale⁸⁷ und autobiographische Romane, Bio-

⁸⁴ Als Erfinder des historischen Romans gilt nach Padel Walter Scott mit seinem Roman „Waverley oder's ist sechzig Jahre her“ (1814), thematisiert wird darin die Geschichte des Jakobitenaufstandes von 1745/46. Vgl. Padel, Historisches Erzählen, 98.

⁸⁵ Vgl. Monika Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht (Methoden Historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2006), 12-13; Dietmar von Reeken, Das historische Jugendbuch. In: Hans-Jürgen Padel, Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Forum Historisches Lernen, 7. erw. Aufl. Schwalbach/Ts. 2017) 69-83, hier 69.

⁸⁶ Vgl. Padel, Historisches Erzählen, 100-103.

⁸⁷ Die Autorin spricht mehrmals von „fiktiven“ Romanen, aus dem Kontext ergibt sich jedoch, dass sie „fiktional“ meint; „fiktiv“ = „erfunden“, mit dem Gegensatz „real“; „fiktional“ besitzt den Gegensatz „faktual“ und meint Reales, welches fiktive Inhalte beinhaltet. Vgl. zur Begriffsunterscheidung Matías Martínez, Michael Scheffel, Einführung in die Erzähltheorie (10., überarb. Aufl. München 2016) 16.

graphien, historische Sachbücher für Jugendliche, interaktive Abenteuerromane, Nacherzählungen historischer Texte sowie Comics.⁸⁸

Eine etwas andere Klassifizierung als Rox-Helmer nimmt Zimmermann in seiner 2004 publizierten Dissertation vor, in welcher er (zunächst) vier Grundtypen, wie mit Geschichte in der Kinder- und Jugendliteratur umgegangen werden kann, unterscheidet (wobei er wie auch Padel hervorhebt, dass Überschneidungen bei den Genrezuteilungen regelmäßig auftreten): Es gibt mit ihm die geschichtsdidaktische Kinder- und Jugendliteratur, deren Hauptmotiv die Vermittlung von Geschichte ist, die geschichtliche Abenteuerliteratur, deren Grundstruktur auf Spannung angelegt ist, den geschichtlichen Adoleszenzroman, der gewissermaßen den jugendlichen Entwicklungsprozess vor einem historischen Hintergrund thematisiert, sowie die phantastische geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur, in welcher Zeitreiseerzählungen am häufigsten auftreten.⁸⁹ Neben diesen Grundtypen nennt Zimmermann noch einige andere Genres der Kinder- und Jugendliteratur, die Geschichtsdarstellungen beinhalten: das historische Sachbuch, die historische Biographie, der biographische Roman sowie die phantastische, Fantasy- und Abenteuerliteratur mit historischen Versatzstücken.⁹⁰

Der zeitgeschichtliche Roman bzw. die „Holocaustliteratur“ ist ein Subgenre des historischen Romans, welches seit „Damals war es Friedrich“ (1961) vorrangig Themen rund um den Nationalsozialismus, den Holocaust sowie die unmittelbare Nachkriegszeit behandelt und sukzessive – (auch) als Schullektüre – an Beliebtheit gewann. Allein seit den 1980ern bis 2000 sind über 400 Bücher zum Zeitraum 1933-1945 auf dem Markt erschienen.⁹¹

Rox-Helmer befürwortet klar die allgemeine Beschäftigung mit historischen Jugendbüchern im Unterricht: sie können fachliches Wissen vermitteln, das Interesse an der Geschichte wecken sowie generell die Lesekompetenz fördern.⁹² Voraussetzung hierfür ist selbstverständlich eine durchdachte, zielorientierte Bearbeitung der Texte. Auch für Padel gehört belletristisches Erzählen in den Geschichtsunterricht, da (Jugend)Romane Teil unserer Geschichtskultur sind und somit in Hinblick auf die Förderung der geschichtskulturellen Kompetenz zu be-

⁸⁸ Vgl. Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, 13-16.

⁸⁹ Vgl. Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 73-123.

⁹⁰ Vgl. Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 123-132.

⁹¹ Vgl. Rauch, Jugendliteratur der Gegenwart, 102-104; Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 173-174; Zimmermann untersuchte das 2000 bereitgestellte Angebot von ausgewählten Verlagen und konnte dabei 431 geschichtliche sowie zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendbücher ausmachen. Von den 129 zeitgeschichtlichen Werken thematisieren nur 17 die Zeit ab den 1950ern – die Popularität des Nationalsozialismus, des Holocausts und der ersten Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg als Thema ist offenkundig. Vgl. Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 133.

da dieses Genre nicht im Fokus der Arbeit steht und bereits zahlreiche Arbeiten hierzu existieren, wird nicht näher darauf eingegangen.

⁹² Vgl. Rox-Helmer, Lesen im Geschichtsunterricht, 195-196.

handeln sind. Fiktionale Jugendbücher und Romane können auch als Quellen ihrer Entstehungszeit besprochen werden. Die Gattungskompetenz wird ebenso durch sie gefördert.⁹³

Rox-Helmer beschäftigt sich in ihrem Buch vorrangig mit fiktionalen Romanen, die „eine historisch wahrscheinliche und möglichst authentische Darstellung [liefern]. Anders als viele andere fiktive [sic!] Werke der Belletristik sollen diese Romane nicht nur unterhalten, sondern ganz nebenbei einen Eindruck von den Lebensumständen früherer Generationen vermitteln.“⁹⁴ Die mythologisch inspirierten Jugendserien Rick Riordans sind Rox-Helmers vorangehender Beschreibung und Pandels Definition von historischen Romanen nach nicht als historische Jugendromane zu beschreiben. Schließlich sind die Handlungen in der Gegenwart angesiedelt und es wird – abseits der Mythologien – nur sporadisch auf historische Ereignisse und Personen verwiesen. Das Charakteristikum dieser Werke sind die mythologischen Figuren und Motive, die in unsere heutige Zeit „gebracht“ worden sind.⁹⁵ Demnach treffen die so gleich geschilderten Vor- und Nachteile historischer Jugendromane nicht direkt auf das in dieser Arbeit im Fokus stehende Genre zu. Das nachfolgende Kapitel zu mythologisch inspirierter Kinder- und Jugendliteratur zeigt allerdings, dass sich die Genres ähneln, deshalb werden zunächst Rox-Helmers Äußerungen angeführt.

Gegen den Einsatz von fiktionalen Romanen im Geschichtsunterricht sind nach Rox-Helmer folgende Einwände möglich: Historisches wird in diesen Werken ausgeschmückt sowie personalisiert und die geschlossenen Handlungen können bei naivem Leser*innen den Eindruck erwecken, dass sich die Vergangenheit „genau so“ abgespielt habe. Es gibt keine ausreichende Distanzierung zur Fiktionalität und Subjektivität der Texte. Berechtigt sind des Weiteren die Bedenken, dass die Behandlung ganzer Romane im Unterricht zu zeitaufwändig ist und die Umfänge sowie die komplexen Inhalte der Bücher die Schüler*innen überfordern können.⁹⁶ Einige dieser aufgezählten negativen Auffassungen zu fiktionalen Büchern dienten in den 1970ern als Argumente für ihren Ausschluss aus dem Geschichtsunterricht.⁹⁷

In den letzten Jahrzehnten werden allerdings die Vorteile fiktionaler Texte für einen fruchtbaren Geschichtsunterricht vermehrt in den Vordergrund gestellt: Allem voran wirken historische Romane motivierend – sie können die Leser*innen begeistern und dazu anregen, sich (intensiver) mit der Geschichte auseinanderzusetzen und weiter- bzw. nachzufragen. Jugendliche Protagonist*innen bieten Identifikationsangebote an, wodurch die Schüler*innen die

⁹³ Vgl. *Pandel*, Historisches Erzählen, 42, 109-112; auch Zimmermann hebt hervor, dass geschichtlicher Kinder- und Jugendliteratur zur Geschichtskultur gehört und sich deshalb eine Behandlung im Geschichtsunterricht anbietet. Vgl. *Zimmermann*, Geschichte(n) erzählen, 280.

⁹⁴ *Rox-Helmer*, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, 16.

⁹⁵ Vgl. Kapitel 3 „Willkommen im ‚Riordanverse‘“

⁹⁶ Vgl. *Rox-Helmer*, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, 16-17.

⁹⁷ Vgl. *Rox-Helmer*, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, 17.

Inhalte zugänglicher und verständlicher werden. Ebenso kann ein Blick von unten durch die fiktionalen Texte präsentiert werden, da durch die Protagonist*innen der Geschichten Aspekte aus der Alltags-, Sozial-, Kultur- oder Mentalitätsgeschichte vermittelt werden können, die so in Überlieferungen nicht existieren. Grundsätzlich begegnen die Rezipient*innen in den Werken dem kulturellen und historisch Anderem, wodurch das eigene Weltbild relativiert, angepasst und erweitert werden kann. Jugendbücher bieten sich ebenfalls als zusätzliches Informationsangebot zu Quellen an, die in Kombination zu einem besseren Verständnis der Vergangenheit bzw. Geschichte führen. Romane können aber auch dann eingesetzt werden, wenn vorhandene Quellen zu einem Thema nur schwer auf die schüler*innenspezifischen Voraussetzungen, wie Alter oder Kompetenzniveau, angepasst werden können. Die Erzählungen regen weiters das Vorstellungsvermögen an. Der Unterricht lässt sich durch solche Lernmedien auch einfacher und kreativer gestalten als mit Lehrbüchern, wodurch wiederum die Lernmotivation erhöht wird. Um die zuvor genannten Bedenken schmälern zu können, ist es unerlässlich, die historischen Jugendbücher kritisch zu betrachten und den Schüler*innen den fiktionalen Charakter dieser Werke vor Augen zu führen, auch wenn das Dargestellte noch so faktual wirkt. Die Textauswahl und dessen geplante Bearbeitung muss folglich von der Lehrperson gut überlegt sein, um mögliche Einwände gegen dessen Verwendung erfolgreich parieren zu können. Analysekriterien können bei der Entscheidung für oder gegen ein historisches Jugendbuch helfen.⁹⁸ Das Gegenargument des Zeitmangels und des zu großen Umfangs kann entkräftet werden, indem etwa nur ausgewählte Ausschnitte bearbeitet werden und/oder das Jugendbuch fächerübergreifend behandelt wird; vor allem der Deutschunterricht bietet sich für diese Kooperation an.⁹⁹

2.2.4 Begrifflichkeiten: Kinder- und Jugendliteratur, Mythos

Zunächst zur Klärung des Begriffspaares „Kinder- und Jugendliteratur“, schließlich ist dies grundlegend für die weitere Arbeit und wurde bereits mehrmals erwähnt. Diese feste Form „Kinder- und Jugendliteratur“ hat zwei Gründe: zum einen wurden erst ab Mitte des 19. Jahrhunderts Kindheit und Jugend sukzessive als eigenständige Lebensphasen unterschieden und zum anderen sind die festgelegten Altersgrenzen nicht konstant. Gegenwärtig erfolgt eine übliche Grenzziehung bei zwölf Jahren, das heißt, Kinderliteratur inkludiert alles bis 12, Jugendliteratur alles zwischen 12 und 18 Jahren.¹⁰⁰

⁹⁸ Vgl. *Rox-Helmer*, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, 17-20; *von Reeken*, Das historische Jugendbuch, 77-79.

⁹⁹ Vgl. *von Reeken*, Das historische Jugendbuch, 80; *Rox-Helmer*, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, 68-71.

¹⁰⁰ Vgl. *Rauch*, Jugendliteratur der Gegenwart, 13-15.

In der Kinder- und Jugendliteraturforschung werden klassisch drei Definitionsansätze unterschieden; die Kinder- und Jugendlektüre, die intentionale Kinder- und Jugendliteratur sowie die spezifische Kinder- und Jugendliteratur. Erster Begriff umfasst all die Werke, die Kinder und Jugendliche freiwillig lesen – es ist dabei unerheblich, ob es sich um für ihr Alter beabsichtigte Literatur handelt oder nicht. Unter die zweite Bezeichnung fällt die Literatur, die Erwachsene für ein jüngeres Publikum vorsehen und gegebenenfalls an deren Bedürfnisse anpassen. Es handelt sich um einen weit gefassten Ausdruck, der auch erst nachträglich als altersadäquat betitelte, nicht ausschließlich für Kinder und Jugendliche adressierte sowie jene Werke, deren Zuordnung sich im Laufe der Zeit verändert hat, inkludiert. Von spezifischer Kinder- und Jugendliteratur wird hingegen gesprochen, wenn man sich auf Texte bezieht, die speziell für diese Altersgruppen geschrieben wurden.¹⁰¹ Heutzutage lesen Kinder und Jugendliche hauptsächlich Literatur der dritten Definition, das Vorhandensein eigener Verlage hierfür, wie den Carlsen-Verlag mit Sitz in Hamburg, zeigt deren Popularität und das Leseinteresse der genannten Zielgruppen. Da der Geschichtsunterricht der Sekundarstufe in Österreich in den meisten Fällen mit der sechsten Schulstufe beginnt, wo die Schüler*innen durchschnittlich 11 bis 12 Jahre alt sind, werden vorrangig Jugendbücher im Geschichtsunterricht behandelt werden; in der zweiten und dritten Klasse könnten allerdings auch Kinderbücher aufgrund ihrer geringeren Komplexität von Lehrpersonen favorisiert werden.

Die Kinder- und Jugendliteratur kann auf unterschiedliche Art und Weise klassifiziert werden. Rauch geht in ihrem Werk von elf Genres aus, die nach Textmerkmalen, Themen und Mischformen unterschieden werden.¹⁰² Gegenwärtige Jugendromane unterteilt sie in problemorientierte, historische, zeitgeschichtliche, Kriminal-, Abenteuer-, phantastische, Fantasy-, Science-Fiction-, Adoleszenz-, philosophische und interkulturelle Romane.¹⁰³

Pandel versteht unter einem Mythos

eine gesprochene, erzählte und gehörte Geschichte, die fachlich noch nicht spezialisierte [sic!] ist, denn der Mythos verkörpert die Einheit von Religion, Metaphysik und Geschichte. Diese unterschiedlichen Weisen der Welterkenntnis sind noch vermischt, die Ebenen des Natürlichen, Göttlichen und Menschlichen noch nicht ausdifferenziert. Ihre Trennung war die Voraussetzung für rationales Denken.¹⁰⁴

Ein Mythos entwickelt sich aus einer ätiologischen, genealogischen sowie zyklischen Funktion¹⁰⁵: Mythen thematisieren Anfänge, Schöpfungen und Ursprünge. Die älteste Form des Mythos ist der kosmogonische Mythos, der Schöpfungsmythos. Technologische Mythen erklären

¹⁰¹ Vgl. Rauch, Jugendliteratur der Gegenwart, 11-12.

¹⁰² Vgl. Rauch, Jugendliteratur der Gegenwart, 19-21.

¹⁰³ Vgl. Rauch, Jugendliteratur der Gegenwart, 5.

¹⁰⁴ Pandel, Historisches Erzählen, 62.

¹⁰⁵ Vgl. Pandel, Historisches Erzählen, 65.

die Ursprünge von Kulturtechniken und technologischen Instrumenten. Gründungsmythen findet man in jeder Gesellschaft, sie sind einheitsstiftend und sollen eine politische Integration herbeiführen sowie dem aktuellen politischen Handeln einen Sinn verleihen.¹⁰⁶ Gegenwärtiges wird in Mythen durch Ursprüngliches erklärt und davon abgeleitet. Das abstammungsmythische Denken weist genealogische Kontinua auf, etwa begründet der Adel seine Privilegien mit seiner Abstammung, seinem ‚blauen‘ Blut. Mythen entschleunigen somit Genesen und verweisen auf unsere Ursprünge.¹⁰⁷ In Mythen werden Ereignisse zudem zyklisch geschildert, zum Beispiel fährt der Sonnenwagen tagtäglich über den Himmel und die Rückkehr Persephones aus der Unterwelt leitet alljährlich den Frühling ein. Mythen betonen die Wiederholbarkeit; was einmal war, kann immer wieder sein. Sichtbar ist dies im Ritus, in den Kulthandlungen, bei denen ursprüngliche Ereignisse durch Wiederholungen erneuert werden.¹⁰⁸ Maier sieht den Nutzen von Mythen für die Kulturen des Altertums darin, dass sie Identität stiften sowie bestärken und Einzelpersonen sowie der gesamten Gesellschaft Orientierung geben.¹⁰⁹ Sie helfen dabei,

Spannungen, Unsicherheiten und Ängste zu bewältigen, indem man deren Ursachen in größere, die menschlichen Handlungsmöglichkeiten übersteigende Zusammenhänge einordnete und das Wissen darum auf übermenschliche und kollektiv verbindliche Grundlagen zurückführte.¹¹⁰

Mit Stierstorfer, der sich auf Seidensticker, Vöhler und Emmerich (2005) bezieht, handelt es sich beim Mythos um ein

offenes, jedoch kein willkürliches Konstrukt und [er ist] daher in verschiedenen teils konkurrierenden Fassungen vorhanden. Gleichwohl gibt es Standardversionen, welche v.a. von berühmten Dichtern, systematischen Mythographen und Schriftstellern, wie z.B. Ovid, Hygin oder Gustav Schwab, als besonders wirkmächtige Repräsentationen etabliert wurden¹¹¹

Tepe (2001) zitierend unterscheidet Stierstorfer anschließend den Mythos von der Mythologie: die Mythologie dient als Oberbegriff für die Mythen einer Kultur bzw. eines Volkes, die von Hero*innen, Gottheiten und anderen Gestalten und Ereignissen aus vorgeschichtlicher Zeit erzählen. Zusätzlich spricht Stierstorfer von Mythen als prototypische Merkmale von Mythen.¹¹²

¹⁰⁶ Vgl. *Pandel*, Historisches Erzählen, 65-69.

¹⁰⁷ Vgl. *Pandel*, Historisches Erzählen, 70.

¹⁰⁸ Vgl. *Pandel*, Historisches Erzählen, 70-71.

¹⁰⁹ Vgl. Bernhard *Maier*, *Die Ordnung des Himmels. Eine Geschichte der Religionen von der Steinzeit bis heute* (München 2018) 107.

¹¹⁰ *Maier*, *Die Ordnung des Himmels*, 107.

¹¹¹ *Stierstorfer*, *Antike Mythologie*, 65.

¹¹² Vgl. *Stierstorfer*, *Antike Mythologie*, 67-68.

2.2.5 Mythologisch inspirierte Kinder- und Jugendliteratur

Anschließend an die in Kapitel 2.2.3 vorgebrachten Anmerkungen zur Genrezuteilung, soll an dieser Stelle zunächst diskutiert werden, ob mythologisch inspirierte Werke eher der Fantasy oder phantastischen Literatur zuzurechnen sind.

Worin unterscheiden sich diese Genres? Eine eindeutige Differenzierung ist bis heute nicht gegeben, da sich die beiden Genres stark ähneln.¹¹³ Einige Wissenschaftler*innen sind der Ansicht, dass die grundsätzliche Unterscheidung darin besteht, dass auf der einen Seite in der phantastischen Literatur ein Nebeneinander zweier Welten existiert (z.B. „Die unendliche Geschichte“, 1979; „Die Chroniken von Narnia“, 1939-1945). Es können drei „Grundmodelle“ des phantastischen Erzählens unterschieden werden: es wird eine phantastische Welt konstruiert und lediglich eine extradiegetische Erzählinstanz ist in der als real intendierten Welt anzutreffen („geschlossene Welt“), Charaktere gelangen durch bestimmte Portale aus der real-fiktiven Welt in die phantastische (und zurück) („offene Welt“) oder in der real-fiktiven Welt erscheinen phantastische Figuren oder Gegenstände und es passieren phantastische Dinge („implizierte Welt“).¹¹⁴ Die mythologisch inspirierten Jugendbücher Riordans zählen zu letztgenanntem Grundmodell, zu einem gewissen Grad kann man sie jedoch auch dem zweitgenannten zuordnen, schließlich sind ‚Normalsterblichen‘ gewisse Orte nicht zugänglich (z.B. Camp Half-Blood) und/oder diese Bereiche sind Teil der mythischen Sekundärwelt (z.B. der Olymp).

Auf der anderen Seite spielt in der Fantasy für gewöhnlich die Handlung ausschließlich in einer Sekundärwelt, welche des Öfteren nach dem Vorbild des Mittelalters oder einer mythisch-archaischen Zeit konstruiert wurde. Die Erzählstruktur sowie die Motive in der Fantasy sind Mythen, Heldenepen, Sagen oder Märchen entlehnt, neben Menschen bevölkern verschiedenste magische Wesen die fantastische Welt. Ein*e (menschliche*r) Held*in hat zur Aufgabe, die Welt vor dem Bösen zu retten.¹¹⁵ Als Begründer des Fantasy-Genre gilt gemeinhin J.R.R. Tolkien mit „Der kleine Hobbit“ (1937) und der „Herr der Ringe“-Trilogie (1954/55). Seit den 1980ern erlebt Fantasy einen regelrechten Boom, wodurch das Genre in verschiedenste Gruppen unterteilt wurde: Während bei der „High-Fantasy“ Bezüge zur mittelalterlichen Epop, zu Mythologien, Sagen und Märchen vorrangig sind, konzentriert sich die „Low-Fantasy“ auf die Darstellung ausgedehnter Kämpfe und Schlachten. Die „Dark-Fantasy“ stützt sich auf das Genre des Horrorromans und die „Urban-Fantasy“ weist einen

¹¹³ Vgl. Stierstorfer, Antike Mythologie, 68; Rauch, Jugendliteratur der Gegenwart, 170.

¹¹⁴ Vgl. Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 109. Rauch, Jugendliteratur der Gegenwart, 170; Stierstorfer, Antike Mythologie, 68-72.

¹¹⁵ Vgl. Rauch, Jugendliteratur der Gegenwart, 170; Stierstorfer, Antike Mythologie, 70.

stärkeren Realitätsbezug als die anderen Formen auf und ist demnach eng mit der phantastischen Literatur benachbart.¹¹⁶

Generell finden sich in vielen Texten Übergangsformen, da sie Elemente des Phantastischen als auch der Fantasy aufweisen; neben der siebenteiligen „Harry Potter“-Serie (1997-2007) und der „Tintenherz“-Trilogie (2003-2007) nennt Rauch die „Percy Jackson“-Serie¹¹⁷ als solche Romane, die an der Grenze zwischen Fantasy und phantastischer Literatur balancieren. Die Handlung spielt nicht in einer mittelalterlich angehauchten Sekundärwelt, wie es bei der Fantasy der Fall ist, aber es gibt auch kein eindeutiges Nebeneinander einer realen und fantastischen Welt. Die griechischen Gottheiten und andere mythologische Wesen wandeln unter den Menschen, sind jedoch von ‚normalen‘ Menschen nicht als solche zu erkennen, da ihre Sicht durch den „Nebel“ getäuscht wird.¹¹⁸ Des Weiteren sind bestimmte Orte Normalsterblichen nicht zugängig, wie der Olymp, der in Riordans Welt oberhalb des Empire-State-Building platziert ist. Der Autor nutzt als Inspiration auch nicht das Mittelalter, wie es zumeist bei der Fantasy-Literatur geschieht, sondern die antike(n) Mythologie(n). Typisch für das Genre der Fantasy ist das Motiv der Weltrettung durch die Protagonist*innen und der Erhalt von hilfreichen Gegenständen. Für Rauch zählt „Percy Jackson. Diebe im Olymp“ folglich zur Fantasy-Literatur, da deren klassischer Aufbau angewendet wird – der*die Held*in wird auf eine Reise geschickt, um eine Aufgabe zu erfüllen und auf dem Weg bestreitet er*sie zahlreiche Abenteuer.¹¹⁹ Durch die Quest, also die Suchmission bzw. Aufgabe, ist „Percy Jackson“ auch mit dem Abenteuerroman benachbart.¹²⁰ Ebenso sind bei „Percy Jackson“ Überschneidungen zum Adoleszenzroman zu finden, da „[n]eben der äußeren Spannung um die Welterrettung [...] die geistige und emotionale Reifung eines Jungen im Mittelpunkt des

¹¹⁶ Vgl. Rauch, Jugendliteratur der Gegenwart, 170-171; zur „Urban-Fantasy“ Petra Schrackmann, Aleta-Amirée von Holzen, Die Götter von gestern und die Kinder von heute: Mythologie-Revisionen in aktuellen Fantasy-Buchserien. In: Markus Janka, Michael Stierstorfer (Hg.), Verjüngte Antike. Griechisch-römische Mythologie und Historie in zeitgenössischen Kinder- und Jugendmedien (SEKL 5, Heidelberg 2017) 183-198, hier 184-186.

¹¹⁷ Rauch bezieht ihre Äußerungen ausschließlich auf den ersten Teil der „Percy Jackson“-Serie, die älteste, populärste Serie des „Riordanverse“, allerdings treffen ihre Aussagen indirekt genauso auf die nachfolgenden mythologisch inspirierten Serien des Autors zu, da er grundsätzlich dasselbe Erzählschema verfolgt und – vereinfacht gesagt – nur die Mythologien ‚austauscht‘. Deshalb sollen die nachfolgenden Erläuterungen zu „Percy Jackson“ exemplarisch für mythologisch inspirierte Kinder- und Jugendliteratur gelten; schließlich ist Riordan mit seinen zahlreichen, weltweit publizierten Werken in meinen Augen DER Vorzeigevertreter dieser Literaturform. Vgl. dazu auch Kapitel 3.

¹¹⁸ Das Konzept des „Nebels“ - sozusagen als Schutz der mythologischen Welt vor den Augen der Normalsterblichen - findet man auch in „Die Kane-Chroniken“, wie folgendes Zitat aus dem Sonderband, in welchem die griechische auf die altägyptische Götterwelt trifft, zeigt: „Sie [Annabeth Chase, Anm. d. Verf.] hatte sich gefragt, ob die ägyptische Duat auf irgendeine Weise mit dem griechischen Konzept des Nebels verwandt war – mit dem magischen Schleier, der Sterbliche daran hindert, Götter und Monster zu erkennen. [...] Natürlich war der Nebel verwandt. Der Nebel war nur eine griechische Bezeichnung für die oberste Schicht zwischen den Welten“ Rick Riordan, Percy Jackson. Auf Monsterjagd mit den Geschwistern Kane. Aus dem Englischen von Gabriele Haefs und Claudia Max (Hamburg 2017; 32020) (Original: Demigods & Magicians, 2013/14/15) 177-178.

¹¹⁹ Vgl. Rauch, Jugendliteratur der Gegenwart, 172-173, 176-177.

¹²⁰ Vgl. Rauch, Jugendliteratur der Gegenwart, 176.

Romans [steht], der zwischen Familie, Freundschaften und erster Liebe seinen eigenen Weg sucht.“¹²¹ Rauch beschreibt „Percy Jackson“ „in gewisser Weise als eine Popversion der antiken Götterwelt“.¹²²

Unter mythologisch inspirierter Kinder- und Jugendliteratur verstehe ich, den vorangehenden Ausführungen folgend, Werke mit einem empfohlenen Lesealter bis 18 Jahren, die Elemente ausgewählter Mythologien als Grundlage der Handlung nutzen und diese anpassen, damit sie sich in das fiktionale Werk einfügen. Sie sind am ehesten der Fantasy zuzuordnen, wobei selbstverständlich Überschneidungen mit anderen Genres möglich sind.

Die griechisch-römische Mythologie mitsamt deren mächtigsten Gottheiten ist der Mehrheit der Weltbevölkerung ein (vager) Begriff – denn wir begegnen ihr in unserem alltäglichen Leben, eingearbeitet in Romanen, Filmen, Serien oder Videospielen.¹²³ Es überrascht deshalb wenig, dass bereits einige Arbeiten zu Adaptionen dieser Mythologie für die bzw. in der Kinder- und Jugendliteratur erschienen sind.¹²⁴ Mythologische Elemente haben in den letzten zwei Jahrzehnten in der Unterhaltungsindustrie Hochkonjunktur, neben der griechisch-römischen werden mittlerweile allerdings auch vermehrt andere Mythologien als Fundus herangezogen.¹²⁵ Zu diesen Erkenntnissen kam unter anderen Stierstorfer, der im Zuge seiner Dissertation (2016) eine interdisziplinäre Studie durchführte und hierzu 100 populärkulturelle Romane und Filme aus den Jahren 1997-2015 untersuchte, die Mytheme der griechisch-römischen Mythologie aufgreifen.¹²⁶ Bei den Romanen analysiert er einige, die ich selbst als versierte Fantasy/„Romantasy“-Leserin im Bücherregal stehen habe: die „Göttlich“-Trilogie von Josephine Angelini (2011-2013), die „Blue Secrets“-Trilogie von Anna Banks (2013-2015), die „Mythica“-Reihe von P.C.Cast (2003-2010), die „The Goddess Test“-Trilogie von

¹²¹ Rauch, Jugendliteratur der Gegenwart, 174.

¹²² Rauch, Jugendliteratur der Gegenwart, 177.

¹²³ Vgl. Markus Janka, Michael Stierstorfer, Verjüngte Antike im Mediendialog – Einleitung. In: Markus Janka, Michael Stierstorfer (Hg.), Verjüngte Antike. Griechisch-römische Mythologie und Historie in zeitgenössischen Kinder- und Jugendmedien (SEKL 5, Heidelberg 2017) 15-27, hier 15.

¹²⁴ Vgl. z.B. Karin Rafolt, Die griechische Mythologie in der Kinder- und Jugendliteratur. Vergleiche vom Ursprung der Welt, der Götter und der Menschen (ungedr. Diplomarbeit Universität Wien 2013); Maria Rutenfranz, Götter, Helden, Menschen. Rezeption und Adaption antiker Mythologie in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik 26, Frankfurt am Main 2004); Markus Janka, Michael Stierstorfer (Hg.), Verjüngte Antike. Griechisch-römische Mythologie und Historie in zeitgenössischen Kinder- und Jugendmedien (SEKL 5, Heidelberg 2017); Markus Janka, Michael Stierstorfer, „Wissen ist nicht immer Macht, Percy. Manchmal ist es eine Bürde“: Mantisches Wissen in antiker Mythologie und postmoderner Fantastik. In: Meike Uhrig, Vera Cuntz-Leng, Luzie Kollinger (Hg.), Wissen in der Fantastik. Vom Suchen, Verstehen und Teilen (Wiesbaden 2017) 143-166, hier 155-164.

¹²⁵ Vgl. Stierstorfer, Antike Mythologie, 54-63, 412-414; Schrackmann, von Holzen, Die Götter von gestern und die Kinder von heute, 183-184.

¹²⁶ Vgl. Stierstorfer, Antike Mythologie, 26-34.

Aimée Carter (2011-2013) oder die „Mythos Academy“-Serie von Jennifer Estep (2012-2014), um nur ein paar Beispiele aufzuzählen.¹²⁷

Mit Vöhler, Seidensticker und Emmerich können Nacherzählungen von Mythen entweder Variationen, Korrekturen oder Kritiken der Vorlage sein.¹²⁸ Stierstorfer unterscheidet bei den Mythenadaptionen die Quantität (Einzelemente – Motive – Einzelmythen – Sagenkreise) sowie die Qualität, wodurch sich verschiedenste, meist in hybrider Form vorliegende Adaptionsarten ergeben. Die Adaptionsweise (Qualität) umfasst nacherzählende (Beibehaltung des Inhalts), variierende (leichte Veränderung des Inhalts), korrigierende (gravierende Veränderung des Inhalts zum Zweck einer Richtigstellung), konterkarierende (gravierende Veränderung des Inhalts zur Nutzbarmachung des Mythos für die Gegenwart) und weiterführende (inhaltliche Fortsetzung des Geschehens) Adaptionen.¹²⁹ Während Gustav Schwabs bekannte Sagensammlung (1838-1840) dem nacherzählenden Typ angehört, sind zeitgenössische mythologisch inspirierte Kinder- und Jugendbücher vorrangig konterkarierend. „Percy Jackson“ ist ein Paradebeispiel für den hybriden Charakter eines Adaptionsstyps, da etwa im Glossar Mythen nacherzählt und im Haupttext Mythen, Motive sowie Einzelemente konterkarriert und weitergeführt werden.¹³⁰

Gegenwärtige Schriftsteller*innen mythologisch inspirierter Kinder- und Jugendliteratur orientieren sich folglich an den klassischen Niederschriften der Mythen und verpassen ihnen metaphorisch ein neues Gewand, welches für die Geschichte maßgeschneidert wird. Von Kinder- und Jugendliteraturautor*innen oft genannte Quellen sind Homers „Odyssee“ und „Ilias“, Ovids „Metamorphosen“, Vergils „Aeneis“ sowie Hesiods „Theogonie“¹³¹. Um den „Wahrheitsgehalt“¹³² ihrer Version zu untermauern, wenden sie unterschiedlichste Mittel an, wobei nicht vollends naiven Leser*innen klar ist, dass es sich um Erfundenes handelt, schließlich werden die ‚Verifizierungen‘ fiktiven Figuren in fiktionalen Büchern in den Mund gelegt. Percy Jackson, die prominente Buchfigur Rick Riordans, erklärt etwa in „Percy Jackson erzählt: Griechische Göttersagen“:

¹²⁷ Vgl. Stierstorfer, Antike Mythologie, 445-495.

¹²⁸ Vgl. Martin Vöhler, Bernd Seidensticker, Wolfgang Emmerich, Zum Begriff der Mythenkorrektur. In: Martin Vöhler, Bernd Seidensticker, Wolfgang Emmerich (Hg.), Mythenkorrekturen. Zu einer paradoxen Form der Mythenrezeption (spectrum Literaturwissenschaft, Berlin 2005), 1-18, hier 2-8; Schrackmann, von Holzen, Die Götter von gestern und die Kinder von heute, 186-194.

¹²⁹ Vgl. Stierstorfer, Antike Mythologie, 105-106.

¹³⁰ Vgl. Stierstorfer, Antike Mythologie, 107-108.

¹³¹ Vgl. Stierstorfer, Antike Mythologie, 66.

¹³² Es darf nicht vergessen werden, dass auch den Jahrtausendealten „Standardversionen“ eine mündliche Weitergabe der Mythen vorausgeht. Den ‚einzig wahren‘ Mythos gibt es folglich nicht, zumeist haben sich verschiedenen Versionen über die Jahrhunderte und über regionale Grenzen hinweg etabliert.

Nehmt jetzt nicht so genau, was ich euch über die Götter erzähle, okay? Es gibt ungefähr vierzig Bazillonen verschiedene Versionen der Mythen, also kommt mir bitte nicht mit *ich hab das alles schon anders gehört, das stimmt nicht, was du hier sagst!*

Ich werde euch die Version erzählen, die mir am meisten einleuchtet. Glaubt mir, ich habe nichts von alldem erfunden. Ich habe diese Geschichten direkt von den griechischen und römischen Typen, die sie zum ersten Mal aufgeschrieben haben. So verrückten Kram könnte ich mir gar nicht aus den Fingern saugen, das schwöre ich.¹³³

Für Pandel sprechen vier Gründe dafür, dass Schüler*innen sich im Geschichtsunterricht mit Mythen auseinandersetzen: Erstens handelt es sich bei ihnen um „Bildspender“ - jahrtausendealte Mythen werden immer wieder in der Kunst und Literatur aufgegriffen. Deshalb ist die Kenntnis einiger antiker Mythen für eine kompetente Analyse und Interpretation solcher von Mythen inspirierten Produkte hilfreich. Zweitens findet man die drei Mythenfunktionen (ätiologisch, genealogisch, zyklisch) bis heute im historischen Denken wieder – Anfänge zu finden und Genesen darzustellen gehören in den Aufgabenbereich der Historiker*innen und zyklisches Denken ist nicht wegzudenken aus unserer Geschichtskultur (z.B. Gedenktage). Drittens handelt es sich beim Mythos um einen Kritikerbegriff von Historiker*innen, um Darstellungen zu beurteilen, weshalb Schüler*innen diesen Begriff kennen müssen, um die narrative Kompetenz zu fördern. Viertens sind Mythen politische Machtfaktoren; Machtergreifungen und -behauptungen behelfen sich Mythen – seien sie mit der Zeit gewachsen oder aufgrund von Propagandazwecken künstlich erschaffen worden. Solche Mythen sind für das politische Selbstverständnis einer Gesellschaft relevant und müssen daher im Unterricht thematisiert werden.¹³⁴

Das Unterrichtspotential von mythologisch inspirierter Kinder- und Jugendliteratur ist grundsätzlich enorm: Neben Aufgaben, die so auch mithilfe anderer altersgerechter Literatur bearbeitbar sind¹³⁵, kann durch diese bestimmte Literaturform explizit das Wissen zu verschiedenen Mythologien gefördert werden. In Hinblick auf „Percy Jackson. Diebe im Olymp“ hebt Rauch hervor, dass durch die „Aktualisierung der Antike“ ermöglicht wird, „die Relevanz der Mythologie für die Gegenwart zu reflektieren“ und da sich der Jugendroman an der Schwelle zwischen phantastischer und Fantasy-Literatur bewegt, können mit seiner Hilfe Merkmale und Abgrenzungen der Genres herausgearbeitet und diskutiert werden.¹³⁶ Letzteres mag auf den ersten Blick vor allem Ziel der literarischen Bildung im Deutschunterricht sein,

¹³³ Rick Riordan, *Percy Jackson erzählt: Griechische Göttersagen*. Aus dem Englischen von Gabriele Haefs (Hamburg 2016; 112021) (Original: *Percy Jackson's Greek Gods*, 2014) 9-10.

¹³⁴ Vgl. Pandel, *Historisches Erzählen*, 71-74.

¹³⁵ Z.B. der Vergleich der unterschiedlichen, medialen Erzählarten in verschiedenen Adaptionen des Buchs, die Gegenüberstellung von Original und unterschiedlichen Übersetzungen, der kreative, handlungs- und produktionsorientierte Umgang mit dem Buch (z.B. Weiter- oder Umschreiben, Steckbriefe oder Interviews verfassen, szenisches Nachspielen) oder die Analyse und Interpretation ausgewählter Textkomponenten (z.B. Sprache, Erzählform und -zeit, Handlungsaufbau, Figuren, Rollenverteilung, Schauplätze, Intertextualität).

¹³⁶ Vgl. Rauch, *Jugendliteratur der Gegenwart*, 178.

aber insbesondere Pandels Begriff der Gattungskompetenz zeigt, dass die kompetente Differenzierung von Textgattungen durchaus auch Teil des Geschichtsunterrichts ist. Parallel zu den mythologischen Elementen, die den Kern der Handlungen ausmachen, wird auch anderes historisches Wissen in solchen Werken transportiert (z.B. werden historische Ereignisse, Personen oder Schauplätze genannt) – es muss nur darauf aufmerksam gemacht werden, da Leser*innen, die sich noch kaum mit der Geschichte auseinandergesetzt haben, diese natürlich nicht als Geschichtsfakten erkennen können. Zumeist sind solche historisch belegten Erwähnungen zusätzlich in einen ‚fiktiven Mantel‘ gehüllt, wodurch das Erkennen und Unterscheiden von Wirklichkeit und Fiktion vor allem für jüngere Schüler*innen erschwert wird.¹³⁷ Die Herausarbeitung und Unterscheidung des rein Erfundenen und historisch Belegten – in unserem Fall in der ausgewählten Kinder- und Jugendliteratur – ist ein fixer Bestandteil des Geschichtsunterrichts¹³⁸. Hierzu können etwa die Darstellungen in der Literatur mit Quellen verglichen werden. Zimmermann schreibt treffend:

Die Verwendung eines fiktionalen Textes zum Zweck historischen Lernens gilt also unter der Voraussetzung als legitim, dass der Leser dabei in die Lage versetzt wird, zwischen historischer Realität und literarischer Fiktion zu trennen. Angesichts einer wachsenden Zahl fiktionaler Bearbeitungen geschichtlicher Gegenstände in verschiedenen Medienformen wird der Schulung dieses Unterscheidungsvermögens inzwischen eine der Hauptaufgaben des Geschichtsunterrichts zugeschrieben.¹³⁹

Und wie historische Jugendromane¹⁴⁰, die schließlich ebenso fiktional sind, bieten mythologisch inspirierte Bücher grundsätzlich durch die jungen Protagonisten*innen Identifikationsangebote an und sind dadurch und aufgrund der spannend gestaltenden Handlung besonders motivierend für die Schüler*innen. Durch sie kann das Interesse an der Geschichte und dem Lesen geweckt und/oder aufrechterhalten werden.

2.2.6 Comics

Auch wenn es viele Vorläufer des Comics gibt, datieren manche die historische Geburtsstunde des Comics auf die 1890er, als in den USA in Sonntagsbeilagen großer Tageszeitungen Bildergeschichten, die alle wesentlichen Elemente eines Comics (nach unserem heutigen Verständnis) aufweisen, zur Förderung des Verkaufs abgedruckt wurden. Rasch avancierte das Medium zu einem Teil der Massenkultur und ist epochentypisch für das 20. Jahrhundert.¹⁴¹

Ebenso wie mythologisch inspirierte Kinder- und Jugendliteratur werden Comics von Geschichtsdidaktiker*innen des Öfteren als reine Freizeitlektüre ‚abgestempelt‘.¹⁴² Doch Comics

¹³⁷ Z.B. Wird erzählt, dass die Geschwister Kane in „Die Kane-Chroniken“ von den Pharaonen Narmer und Ramses dem Großen abstammen – während es sich bei den Protagonist*innen um Erfindungen des Autors handelt, ist die Existenz der Pharaonen in Quellen belegt. Vgl. Riordan, Die rote Pyramide, 228.

¹³⁸ Vgl. z.B. Kapitel 2.1: Wirklichkeitsbewusstsein, historische Methodenkompetenz, Basiskonzepte der Belegbarkeit und Konstruktivität

¹³⁹ Vgl. Zimmermann, Geschichte(n) erzählen, 263.

¹⁴⁰ Vgl. Kapitel 2.2.3.

beherbergen ein ebenso großes Potential für den kompetenzorientierten Unterricht wie alle anderen Medien: es kommt nur auf das Wie des Einsatzes an.

Zunächst eine kurze Begriffsbestimmung, wobei auf Gundermanns Definition zurückgegriffen wird:

Der Comic ist ein eigenständiges Medium, das durch bildliche oder andere Zeichen charakterisiert wird, die zu räumlichen Sequenzen angeordnet sind. Ein Comic ist dann als solcher zu bezeichnen, wenn er unter diesem Namen produziert worden ist und Informationen vermitteln und ästhetische Wirkungen beim Betrachter erzeugen soll.¹⁴³

In den letzten Jahrzehnten taucht vermehrt der Ausdruck „Graphic Novel“ - bzw. auf Deutsch auch „Comicroman“, „Grafischer Roman“ oder „illustrierter Roman“ genannt – als Subgattung des Comics auf. Eine eindeutige Definition ist ausständig, zu ihren Merkmalen zählen gemeinhin das Buchformat und eine komplexere, eher für ein erwachsenes Publikum intendierte Erzählung, die behandelten Themen sind vielfältig.¹⁴⁴

Comics als historische Darstellungen müssen eine narrative Verarbeitung der Zeit sowie die Präsentation von inhaltlichen Sinnorientierungen aufweisen. Sie besitzen eine medienspezifische Zeichenweise, die es wert ist, im Unterricht thematisiert zu werden: Dem Satz in einer schriftlichen Narration entspricht das „Panel“, ein üblicherweise viereckiges, umrandetes Einzelbild. Die Umrandung, den Bilderrahmen nennt man „Habitus“. Einzelne Panels sind bei alleiniger Betrachtung starr, „eingefroren“; auch wenn durch Bewegungslinien zeitliche Veränderungen angedeutet werden. Eine Geschichte entsteht erst durch eine Sequenz von Einzelbildern, die – in unserer Kultur von links nach rechts gelesen – ein Aufeinanderfolgen von Ereignissen, einen Vorgang in der Zeit darstellen. Durch Verweisketten (bestehend aus den Elementen „Setzung“, „Verweis“ und „Wiederaufnahme“) werden die Bildinhalte verbunden. Der (zumeist weiße) Zwischenraum zwischen den Panels (= „Hiatus“) stellt einen Zeitsprung dar, der unterschiedliche Ausmaße annehmen kann (Sekunden-Jahre) und den Leser*innen eine Möglichkeit bietet, ihre Fantasie einzubringen. Comiczeichner*innen erschaffen durch unterschiedliche Größen, Formen und Anordnungen der Panels verschiedenste Erzählzeiten und -geschwindigkeiten, die Auswahl verschiedenster Einstellungen, die auf filmischen

¹⁴¹ Vgl. Hans-Jürgen Padel, Comics. Gezeichnete Narrativität und gedeutete Geschichte. In: Hans-Jürgen Padel, Gerhard Schneider (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (Forum Historisches Lernen, 7. erw. Aufl. Schwalbach/Ts. 2017) 349-374, hier 350-351; Christine Gundermann, *Jenseits von Asterix. Comics im Geschichtsunterricht* (Methoden Historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2007) 16-24; Claudia Hofstadler, *Comics im Geschichtsunterricht am Beispiel von Art Spiegelmans „Maus – Mein Vater kotzt Geschichte aus“* (ungedr. Diplomarbeit Universität Wien 2013) 16.

¹⁴² Vgl. Padel, Comics, 351.

¹⁴³ Gundermann, *Jenseits von Asterix*, 9.

¹⁴⁴ Vgl. Barbara Eder, *Graphic Novels*. In: Julia Abel, Christian Klein (Hg.), *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung* (Stuttgart 2016) 156-168, hier 156-158.

Techniken beruhen, bewirken eine thematische Spannung. Charakteristisch für den Comic ist die Kombination von Bild und Text, die Sprache erscheint den Leser*innen vor allem in Form von Blasentexten (= wörtliche Rede), und Blocktexten (= Situationsbeschreibungen, Authentizitätsbeteuerungen, Kommentare oder Metanarrationen eines*r auktorialen Erzähler*in), aber auch onomatopoetische Ausdrücke findet man. So wie die Geschichtsschreiber*innen versuchen auch Erschaffer*innen historischer Comics auf unterschiedliche Weise ihren Wahrheitscharakter zu belegen.¹⁴⁵

Mit Pandel lassen sich folgende Arten von historischen Comics unterscheiden: „Funnies“ verweisen nur unbestimmt und klischeehaft auf die Vergangenheit. „Quellencomics“ treten als Zeugen ihrer Zeit auf, der vermittelte Inhalt ist irrelevant. In „Comicromanen“ dienen vergangene Zeiten als Hintergrundkulisse, historische Ereignisse und Persönlichkeiten werden zur Orientierung angeführt. Die Handlung selbst ist fiktiv, widerspricht den historischen Fakten aber nicht. Im „Epochencomic“ sind Gefühle und Taten der Protagonist*innen eines Zeitabschnittes abgebildet, die geschilderten Ereignisse und Personen entstammen jedoch der Fiktion. Die „Comic-Historie“ thematisiert historische Personen und Umstände, hauptsächlich (Auto-)Biografien zählen zu dieser Art.¹⁴⁶ Diese Typologie unterscheidet sich teilweise von den Einteilungen anderer Wissenschaftler*innen (wie etwa Munier, Gundermann und Mounajed).¹⁴⁷

Pandel spricht von vier Stärken historischer Comicliteratur, wenn sie als Ergänzung zum Schulbuch gesehen wird: Erstens veranschaulicht der Comic – ganz im Sinne des Sprichworts „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ – begriffliches Denken. Zweitens bieten er Perspektiven- und Bühnenwechsel an (neue Sichtweisen und Schauplätze). Drittens kann der Fokus des Unterrichts auf das Wie der Erzählung, auf die rhetorische Dimension historischer Narrativität gelegt werden, da Comicautor*innen im Gegensatz zu Historiker*innen vermehrt auf ihre Imagination zurückgreifen, um ‚ihre‘ Geschichte zu erzählen. Viertens ist Besprechung der Comicästhetik sinnvoll, da Comics schön, erhaben, komisch, grotesk oder brutal sein können.¹⁴⁸ Gundermann nennt des Weiteren die Ausbildung einer piktoralen Lesefähigkeit, die für das Verständnis von Comicinhalten benötigt wird, ein geschichtsdidaktisches Ziel. Durch verschiedenste Angebote im Unterricht kann das medieneigene Vokabular stetig verbessert werden und die Schüler*innen werden dazu befähigt, den unterschiedlichen Geschichtscomics kritisch gegenüberzustehen.¹⁴⁹ In ihrem Buch begründet Gundermann, weshalb mittels Ge-

¹⁴⁵ Vgl. Pandel, Comics, 351-359.

¹⁴⁶ Vgl. Pandel, Comics, 360-362.

¹⁴⁷ Vgl. Hofstadler, Comics im Geschichtsunterricht, 78-81.

¹⁴⁸ Vgl. Pandel, Comics, 363-366.

¹⁴⁹ Vgl. Gundermann, Jenseits von Asterix, 72, 77.

schichtscomics das Geschichtsbewusstsein gezielt beeinflusst werden kann¹⁵⁰ und beschreibt – mit Verweis auf Muniers Arbeit aus dem Jahr 2000 – einen positiven Aspekt dieses Mediums wie folgt: „Im Gegensatz zu einem abstrakten historiografischen Text veranschaulichen Comics nicht nur kognitiv-intellektuelle Wissensbestände, sondern bieten sinnlich-emotionale Konkretionen an.“¹⁵¹ Auch Hofstadler zeigt in ihrer Diplomarbeit, dass „der Comic mehr kann, als Schüler_innen für ein Thema zu motivieren“¹⁵² – er kann zusätzlich zur Wissensüberprüfung, -vertiefung und -erarbeitung sinnvoll eingesetzt werden.¹⁵³

Historische Comics lassen sich methodisch unterschiedlich aufbereiten: Der gesamte Comic kann zuhause gelesen und im Unterricht kriteriengeleitet analysiert werden (Handlung, historischer Hintergrund, usw.). Dabei sind vertiefende Materialien zu nutzen. Die Bezugnahme auf Quellen ist unerlässlich. Aufgrund des Zeitmangels ist es vermutlich sinnvoller, wenn nur einzelne Auszüge aus einem Comic quellenkritisch und inhaltsanalytisch untersucht werden. Eine kreative Methode für Schüler*innen ist hierbei das Hinzufügen bzw. Ausfüllen von Blasen- und Blocktexten, Panels oder ausgewählten Panelinhalten, die zuvor wahlweise entfernt wurden. Im Sinne eines handlungsorientierten Unterrichts können Schüler*innen auch ganze Comic(strip)s selbst kreieren.¹⁵⁴ Zusammenfassend ist mit Gundermann die Verwendung von Comics im Geschichtsunterricht aus vier Gründen möglich: zur Motivation, als historiografisches Material, zur Vergegenständlichung eines abstrakten Gegenstandes sowie als Quelle.¹⁵⁵

¹⁵⁰ Vgl. Gundermann, Jenseits von Asterix, 74-87.

¹⁵¹ Gundermann, Jenseits von Asterix, 76.

¹⁵² Hofstadler, Comics im Geschichtsunterricht, 142.

¹⁵³ Vgl. Hofstadler, Comics im Geschichtsunterricht, 132-139.

¹⁵⁴ Vgl. Podel, Comics, 368-369.

¹⁵⁵ Vgl. Gundermann, Jenseits von Asterix, 97.

2.3 Altägyptische Jenseitsvorstellungen

Dieses Kapitel bietet den Leser*innen der Arbeit Informationen über die altägyptischen Jenseitsvorstellungen an, da diese grundlegend für das Verständnis des gewählten Unterrichtskonzeptthemas sind.

2.3.1 Religion im Alten Ägypten

Buddhismus, Christentum, Hinduismus, Islam und Judentum sind die gegenwärtigen Weltreligionen. Laut dem Pew Research Center gehörten im Jahre 2010 31,4% der Weltbevölkerung dem Christentum an, wodurch diese als Weltreligion mit den meisten Mitgliedern gilt. 1,6 Milliarden waren Muslime und Muslimas (d.h. 23,2% der damals rund 6,9 Mrd. Menschen weltweit). An dritter Stelle standen Agnostiker*innen, Atheist*innen sowie diejenigen, die sich keiner bestimmten Religion zugehörig fühlen (16,4%), gefolgt von den Hindus (15,0%). Als viertgrößte Weltreligion galt der Buddhismus (7,1%). Deutlich weniger Mitglieder zählte das Judentum (0,2%). Volks- und kleinere Religionen machten 2010 zusammen 6,7% aus. Das Pew Research Center prognostiziert bis zum Jahr 2050 einen deutlichen Zuwachs an Gläubigen des Islams, welche 2070 schließlich den Christ*innen zahlenmäßig überlegen sein werden.¹⁵⁶

Die Mehrheit der Weltbevölkerung ist folglich religiös – doch was genau ist eine Religion? Allgemein wird darunter für gewöhnlich ein „mehr oder weniger verfasstes System von Glaubenssätzen und -lehren verstanden“.¹⁵⁷ Könemann beschreibt in ihrem Artikel gut verständlich, weshalb jedoch bis heute keine allgemein anerkannte Definition des Begriffs existiert; etwa hängt die Wortprägung „Religion“ im heutigen Verständnis stark mit der Moderne und Europa zusammen, weshalb dessen Bedeutungsübertragung auf „Religionen“ außerhalb Europas und auf frühere Zeiten problembehaftet ist. Grundprobleme einer Begriffsbestimmung sind des Weiteren einerseits ein zu enges und andererseits ein zu weites Religionsverständnis.¹⁵⁸ Könemanns Fazit, dass es nahe liegt, „statt mit einer begrifflichen Generalisierung mit den jeweiligen historischen, kulturellen Kontexten von ‚Religionen‘ zu arbeiten und diese im Sinne Clifford Geertz (1983) als Subsysteme von Kultur bzw. den jeweiligen Kulturen zu verstehen“, klingt für mich schlüssig.¹⁵⁹ Wenn nun in den kommenden Ausführungen zu den

¹⁵⁶ Vgl. Pew Research Center (Hg.), The Future of World Religions: Population Growth Projections, 2010-2050. In: Pew Research Center, 02.04.2015, online unter <https://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/11/2015/03/PF_15.04.02_ProjectionsFullReport.pdf> (28.04.2022) 5-20.

¹⁵⁷ Judith Könemann, Religion. In: WiReLex, 01.2015, online unter <<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100075/>> (03.11.2022) 1.

¹⁵⁸ Vgl. Könemann, Religion, 1-4.

¹⁵⁹ Könemann, Religion, 4.

altägyptischen Jenseitsvorstellungen das Wort „Religion“ fällt, dann mit diesem Begriffsverständnis.

Im Alten Ägypten herrschte eine polytheistische Religion vor.¹⁶⁰ Über den Zeitraum von mehreren tausend Jahren wurden unzählige Gottheiten verehrt, wobei deren zugeschriebenen Erscheinungsbilder und Aufgaben sowie die Intensität ihrer Anbetung je nach Region und Zeit teilweise stark variierte. Bei der räumlichen und sozialen Gebundenheit der Gottheiten ist eine Hierarchie festzustellen; während sich Stadtgottheiten am unteren Ende der Rangordnung befanden, gab es auf der anderen Seite mächtige Reichsgottheiten, deren Bedeutsamkeit Hand in Hand mit den momentanen politischen Entwicklungen ging.¹⁶¹ Bekannt sind die altägyptischen Gottheiten für ihre häufige Darstellung als Mischwesen aus Mensch und Tier, die in Korrelation mit der im Alten Ägypten stärker als in anderen Religionen auftretenden Verehrung ausgewählter Tiere steht.¹⁶² Einer Gottheit können viele Namen und/oder Erscheinungsformen zugeordnet werden, des Öfteren kommt es auch zu Zusammenführungen von Gottheiten (z.B. Amun-Re).¹⁶³ Allgemein gilt, dass die meisten Gottheiten einerseits unterschiedlich dargestellt werden können (anthropomorph, zoomorph oder in der bereits genannten hybriden Form), andererseits aber auch einzelne Bilder auf verschiedene Gottheiten zutreffen (z.B. ist eine Paviangestalt charakteristisch für Thot oder Chons). Wesentlich für die altägyptische Religion ist zusätzlich, dass die Gottheiten nicht als unsterblich galten, sie konnten altern, sterben und wiedergeboren werden.¹⁶⁴

¹⁶⁰ Es wird in dieser Arbeit bewusst die Einzahl „Religion“ gewählt, da ich mich auf die ursprüngliche, mehrere Jahrtausende alte Religion der Bevölkerungsmehrheit beziehe, die mit Beginn der dynastischen Zeit mit Zivie-Choche und Dunand als „ägyptische Religion“ bezeichnet werden kann (auch wenn es lokal und zeitlich starke Unterschiede beim Götterglauben und der dazugehörigen Mythologie geben kann). Diese ist mit Ausnahme des kurzzeitigen Monotheismus-Versuchs unter Echnaton eindeutig polytheistisch. Zivie-Coche und Dunand weisen in ihrem Werk darauf hin, dass aufgrund der interkulturellen Verbindungen - insbesondere in den jüngeren Jahrhunderten - auch andere Religionen im Reich koexistierten, so wie die jüdische, griechische, römische oder christliche Religion. Zusätzlich soll noch angemerkt werden, dass in dieser Masterarbeit der Begriff „altägyptische Religion“ anstatt „ägyptische Religion“ verwendet wird, da dieser meiner Ansicht nach passender ist, schließlich sprechen wir heutzutage in Hinblick auf diese Epoche vom Alten Ägypten. Vgl. Christiane Zivie-Coche, Françoise Dunand, *Die Religionen des Alten Ägypten* (Die Religionen der Menschheit 8, Stuttgart 2013) (Original: *Dieux et hommes en Égypte. 3000 av. J.-C. - 395 apr. J.-C.*, 1991) 13-14, 53-54, 113, 175-178.

¹⁶¹ Vgl. Maier, *Die Ordnung des Himmels*, 50-52, 55.

¹⁶² Ausgewählte, als heilig angesehene Tiere wurden mumifiziert und aufwendig bestattet, bekannt sind etwa die Apis-Stiere in Memphis. Vgl. Zivie-Coche, Dunand, *Die Religionen des Alten Ägypten*, 560-565.

¹⁶³ Vgl. Richard H. Wilkinson, *Die Welt der Götter im alten Ägypten. Glaube Macht Mythologie*. Aus dem Englischen von Thomas Bertram (Stuttgart 2003) (Original: *The Complete Gods and Goddesses of Ancient Egypt*, 2003) 32-33.

¹⁶⁴ Vgl. Zivie-Coche, Dunand, *Die Religionen des Alten Ägypten*, 113, 125-135, 149; Wilkinson, *Die Welt der Götter*, 20-23.

Unzählige Mythen(varianten) nahmen im Laufe der Zeit Gestalt an, besonders bekannt ist etwa der Schöpfungsmythos aus Heliopolis.¹⁶⁵ Zivie-Coche und Dunand weisen darauf hin, dass es im Alten Ägypten, unserem aktuellen Wissenstand nach, eine lange Zeit keine einheitlichen Mythensammlungen gibt, bestimmte Mytheme – sprich die essentiellen Elemente eines Mythos - jedoch durchaus eine jahrtausendealte Existenz vorweisen (z.B. der Konflikt zwischen Horus und Seth). Erst mit Ende des Mittleren Reichs werden mehrheitlich ausgewählte Mythen in eine narrative, schriftlich fixierte Form gebracht, wodurch sie ihre kanonischen Formen erhielten. Womöglich sind diese Mythen auch bereits früher verschriftlicht worden, die beschriebenen Objekte allerdings verloren gegangen oder noch nicht gefunden worden. Aufgrund ihrer langen, mündlichen Weitergabe und ihres Entstehungskontextes sind somit zahlreiche verschiedene, aber gleichgültige Mythenversionen entstanden.¹⁶⁶

Das mythische Denken [...] kennzeichnet das altägyptische Weltbild. Es deutet die Schöpfung und die tagtäglichen Ereignisse als das Wirken übermenschlicher Wesen und erlebt den Kosmos als beseelt und von der Gegenwart bzw. dem Wesen der Götter selbst durchdrungen. Mythisches Denken ist additives Denken, d.h., es erlaubt kontinuierlich die Aufnahme neuer Vorstellungen und Ideen. [...] Eine unmittelbare Folge ist, dass sich das altägyptische Pantheon über die gesamte Zeit des Pharaonenreiches durch die Inkorporation fremdländischer Gottesvorstellungen und Götter erweiterte, die wahlweise synkretistisch verschmolzen oder aber als neue Gottheiten etabliert wurden. Das gleiche Prinzip wirkt auch innerhalb der mythologischen Vorstellungswelt, in der neue Konzepte additiv aufgenommen werden, ohne ältere Konzepte zu verdrängen [...].¹⁶⁷

Bereits vor der Reichseinigung unter dem mythischen Pharao Menes identifizierte sich der König mit dem Gott Horus, was sich ab dem Alten Reich auch durchgängig in seiner Titulatur zeigt (= „Horusname“). Auch weitere in der Königstitulatur auftauchende Bezeichnungen verweisen auf seine göttliche Herrschaftslegitimation, da der König unter anderem einerseits als „Sohn des Re“ gilt und andererseits unter der Patronage der Ober- und Unterägypten beherrschenden Göttinnen Nechbet und Wadjet steht (= Nebti-Name). Es handelt sich beim Alten Ägypten eindeutig um ein theokratisches Reich. Der Pharao gilt als Mittler zwischen den Gottheiten und der altägyptischen Bevölkerung, es ist seine Aufgabe, für die Einhaltung der Maat zu sorgen.¹⁶⁸ Im Alten Reich entwickelten sich durchdachte theologische Systeme in verschiedenen Machtzentren¹⁶⁹ Ab der zweiten Hälfte des Alten Reichs gewann der Gott O-

¹⁶⁵ Die mythische heliopolitanische Neunheit (= „Enneade“) besteht aus vier Generationen: Der Gott Atum zeugte allein Schu und Tefnut, die wiederum Geb und Nut zur Welt brachten. Die Kinder dieser zwei Gottheiten hießen Osiris, Isis, Seth und Nephthys. Nicht zur Neunheit zählt der Sohn von Osiris und Isis (= Horus), dessen Kampf um den Thron mit seinem Onkel Seth einen weiteren berühmten Mythos bildet. Vgl. z.B. *Zivie-Coche, Dunand, Die Religionen des Alten Ägypten*, 150-151, 160.

¹⁶⁶ Vgl. *Zivie-Coche, Dunand, Die Religionen des Alten Ägypten*, 162-165, 174-175.

¹⁶⁷ Katrin Laatsch, Häuser für die Ewigkeit. Gräber und Mythologie im alten Ägypten (ANTIKE WELT-Sonderheft, Darmstadt 2020), 122, 124.

¹⁶⁸ Vgl. *Zivie-Coche, Dunand, Die Religionen des Alten Ägypten*, 50-51, 58, 67-70, 74-76, 84-88, 97; Manfred Görg, Religionen in der Umwelt des Alten Testaments III: Ägyptische Religion. Wurzeln – Wege – Wirkungen (Kohlhammer Studienbücher Theologie 4,3, Stuttgart 2007) 35-37, 42.

¹⁶⁹ Vgl. Görg, Religionen in der Umwelt des Alten Testaments III, 48-50.

siris stetig an Bedeutung, was auch an den veränderten Jenseitsvorstellungen abzulesen ist.¹⁷⁰ Zur Zeit des Mittleren Reichs entstand der Amun-Kult in der neuen Hauptstadt Theben.¹⁷¹ Die Hyksos brachten während der Zweiten Zwischenzeit fremde Gottheiten ins Land, die sich mit den altägyptischen vermischten.¹⁷² Im Neuen Reich wurde Amun als Reichsgott verehrt, bis Echnaton versuchte, eine monotheistische Religion einzuführen. Nur der Gott Aton sollte verehrt werden, luxuriöse Bestattungen wurden verboten, ebenso wie die lebensprägenden Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod. Nach dessen Tod und jenem seiner Frau Nofrete-te fand man schnell zum gewohnten Glauben zurück.¹⁷³ Ein besonderes Merkmal der 26. Dynastie ist, dass nun ausgewählte Tiere intensiver als bisher verehrt werden. In der Spätzeit wird Seth zur Symbolfigur des Bösen und in der Griechischen sowie Römischen Zeit breitete sich unter anderem der Isiskult über die Staatsgrenzen hinaus aus und im Reich selbst entstanden Mischgottheiten aus verschiedenen Religionen, altbekannte Gottheiten wurden modifiziert, um in die eigene Vorstellungswelt zu passen.¹⁷⁴

Aus Platzgründen erfolgte der soeben formulierte Überblick über markante Merkmale der Religion quer durch die verschiedenen Epochen der altägyptischen Zeit nur sehr stark gekürzt und fragmentarisch. Er soll zur Stützung der Behauptung dienen, dass die Religion durch die Jahrtausende ein fester Bestandteil der altägyptischen Kultur war, weshalb eine klare Trennung dieser beiden Bereiche unmöglich erscheint.¹⁷⁵ Erkennbar ist dies auch im vielseitigen Begriff der „Maa“¹⁷⁶: In der Forschungsliteratur wird dieser Begriff oft unübersetzt gelassen, da schlussendlich auch gebräuchliche Umschreibungen wie „Gerechtigkeit“, „Wahrheit“ oder „Weltordnung“ deren ganzheitliche Bedeutung für die altägyptische Kultur nicht vollends widerspiegeln können¹⁷⁷. Mit Assmann handelt es sich hierbei um einen Begriff, der als „Oberbegriff aller Bindungen und Verpflichtungen – gegenüber dem Mitmenschen, dem Staat und dem ‚Heiligen‘ – und als Oberbegriff aller Denken und Handeln steuernden Axiome [dem entspricht], was am angemessensten als ‚ägyptische Religion‘ zu bezeichnen wäre.“¹⁷⁸

¹⁷⁰ Vgl. *Reitberger*, Das Totengericht, 42-43, 53-54, 82.

¹⁷¹ Vgl. *Maier*, Die Ordnung des Himmels, 52; *Görg*, Religionen in der Umwelt des Alten Testaments III, 59-60.

¹⁷² Vgl. *Görg*, Religionen in der Umwelt des Alten Testaments III, 84-86.

¹⁷³ Vgl. u.a. *Jan Assmann*, Tod und Jenseits im Alten Ägypten (München 2001) 18; *Laatsch*, Häuser für die Ewigkeit, 98-104; *Maier*, Die Ordnung des Himmels, 54-57.

¹⁷⁴ *Zivie-Coché, Dunand*, Die Religionen des Alten Ägypten, 575-595; *Görg*, Religionen in der Umwelt des Alten Testaments III, 149-151, 158-163.

¹⁷⁵ Bis zur Aufklärung sind generell Religionen nicht wegzudenkende Bestandteile der verschiedensten Kulturen, das Alte Ägypten besitzt folglich in dieser Hinsicht keine Sonderstellung.

¹⁷⁶ Bei Assmann „Maa“ geschrieben.

¹⁷⁷ Vgl. *Jan Assmann*, Ma‘at. Gerechtigkeit und Unsterblichkeit im Alten Ägypten (München 1990; Beck’sche Reihe 1403, 2001) 17-18.

¹⁷⁸ *Assmann*, Ma‘at, 18.

Kurz gesagt inkludiert der Begriff sowohl eine moralische als auch religiöse Sinndimension¹⁷⁹.

Dass die alten Ägypter*innen ein überaus religiöses Volk waren, zeigt sich in zahlreichen Tempelbauten, Kulten und Festen. Das heilige Tempelinnerste ist jedoch nicht für den*die Normalbürger*in fürs Gebet betretbar – wie es beispielsweise bei ‚Gotteshäusern‘ des Christentums oder Islams der Fall ist –, schließlich haust hier die angebetete Gottheit bzw. zumindest eine Statue, welche den göttlichen „Ba“ beherbergt. Priester*innen bzw. Diener*innen der Gottheiten unterschiedlichen Ranges vertraten den*die Herrscher*in in den Tempeln und bei den kultischen Tätigkeiten. Verzierungen der Tempelwände und Textquellen ermöglichen es uns, die zahlreichen Kulte kennenzulernen, die in diesen heiligen Stätten ausgeführt wurden sind, um die Gottheiten zufriedenzustellen, damit diese ihre zugeteilten Aufgaben in der sterblichen Welt wahrnehmen. Lediglich bei jährlichen Festlichkeiten konnte die gewöhnliche altägyptische Bevölkerung der Gottheit gegenüberstehen, da ein Bild dieser im Zuge einer Prozession feierlich herumgetragen wird.¹⁸⁰ Auch wenn wir nur vergleichsweise wenige Zeugnisse für die Religiosität abseits des offiziellen Tempelkults besitzen, ist anzunehmen, dass die altägyptische Bevölkerung eine tiefe private Religiosität aufweist, schließlich ist das Leben nach der Maat das altägyptische Grundprinzip schlechthin. Tägliche Gebete, der Gebrauch von (Schutz)Amuletten für verschiedenste Situationen im Leben und die allgemeine häusliche Verehrung bestimmter Gottheiten sind daher nur logisch.¹⁸¹

2.3.2 Der Tod und das Jenseits

Der Glaube an ein Jenseits war bei Ägypter*innen stark ausgeprägt. Ihre Vorstellungen davon, wie ihre Existenz nach ihrem Ableben aussieht, unterscheidet sich dabei grundlegend von anderen Religionen der Antike (und Gegenwart). Schließlich ist, den deutschen Ägyptologen Jan Assmann zitierend, „Jenseits [...] nicht gleich Jenseits“¹⁸². Das Alte Ägypten gehört zu jenen Kulturen, die einen positiven Eindruck vom Jenseits - der Duat – besitzen, während die Mythen um die babylonische Unterwelt, die biblische Scheol (Altes Testament) oder den griechischen Hades ein düsteres Bild zeichnen. Der Gedanke an das Verlassen des Diesseits und das, was danach folgen wird, begleitet sie durch ihr gesamtes Leben und zeigt sich in den zahlreichen Vorkehrungen, die sie für die Existenz im Jenseits treffen. Wer es sich leisten

¹⁷⁹Vgl. Assmann, Ma'at, 273.

¹⁸⁰ Vgl. Zivie-Coche, Dunand, Die Religionen des Alten Ägypten, 312-332, 351-367.

¹⁸¹ Vgl. Zivie-Coche, Dunand, Die Religionen des Alten Ägypten, 369-375, 389-401, 477-478.

¹⁸² Assmann, Tod und Jenseits, 11.

kann, baut sich monumentale, luxuriös dekorierte Grabbauten¹⁸³, um nicht in Vergessenheit zu geraten; um einen Abdruck in der Welt der Lebenden zu hinterlassen. Die Ägypter*innen haben jedoch nicht für den Tod gelebt, sie haben dem Ende ihres (sterblichen) Lebens nicht entgegengefiebert, auch wenn es diesen Eindruck für Laien heute erwecken mag. Schließlich ist diese Kultur gerade für ihre umfangreichen Jenseitsglauben, dargestellt in zahlreichen Quellen, bekannt und berühmt. Assmann ist der Überzeugung, dass die Bevölkerung des Alten Ägyptens dem Tod Hass und dem Leben Liebe entgegenbrachten¹⁸⁴. Sie haben das unvermeidliche Ende ihrer diesseitigen Existenz nicht hingenommen, sich dagegen aufgelehnt, aber gleichzeitig nicht verdrängt. Die Abbilder der glücklichen Toten auf Statuen, Mumien, Kunst- und Bauwerken oder in Texten müssen mit Assmann als Gegenbilder betrachtet werden, die die Ägypter*innen anfertigten, um einem trostlosen, desaströsen, endgültigen Aus ihres Lebens entgegenzuwirken – sie glaubten an die Macht der Worte, Bilder und Rituale. Dementsprechend aufwendig war ihr todesbezogenes Handeln im Diesseits.¹⁸⁵

Um ein glückliches Leben nach dem Tod zu gewährleisten, scheint es unabdingbar, die Verstorbenen anständig zu bestatten. In der dynastischen Zeit entwickelte infolgedessen sukzessive die berühmte, aufwendige Mumifizierung der Verstorbenen durch Einbalsamierspezialist*innen, die allerdings bis zu Beginn des 1. Jh. v. Chr. lediglich der reichen Minderheit zugänglich war. Im nachfolgenden Zeitraum werden günstigere, vereinfachte Verfahren angeboten, die sich nun auch breite Kreise der Bevölkerung leisten konnten. Griechische Autoren liefern uns detaillierte Berichte über die Bestattungsbräuche der alten Ägypter*innen. Am bekanntesten ist vermutlich Herodots Schilderung des Mumifizierungsprozesses, die, bis auf die Tagesangabe, welche sich vermutlich auf den gesamten Prozess beziehen muss, vollkommen schlüssig wirkt.¹⁸⁶

Zuerst ziehen sie [die Einbalsamierer, Anm. d. Verf.] mit einem gekrümmten Eisendraht das Gehirn durch die Nasenlöcher heraus, genauer gesagt, nur einen Teil davon; den Rest beseitigen sie, indem sie auflösende Flüssigkeiten eingleßen. Danach schneiden sie mit einem scharfen aithiopischen Stein den Leib in den Weichen auf und nehmen das ganze Innere heraus. Es wird mit Palmwein gereinigt und mit zerriebenen Spezereien durchspült. Darauf füllen sie die Bauchhöhle mit reiner zerriebener Myrrhe, mit Kasia und den übrigen Spezereien, aber nicht mit Weihrauch. Nun nähen sie alles wieder zu und legen die Leiche 70 Tage ganz in Natronlauge. Länger darf die Beizung nicht dauern. Nach 70 Tagen wird der

¹⁸³ Bezuglich der Beisetzungsorte der Könige folgten auf die sogenannten Mastabas der ersten Dynastien die berühmten Pyramidenbauten. Diese wiederum wurden ab der 18. Dynastie von Felsgräbern abgelöst und ab der 21. Dynastie begrub man die Toten des Öfteren im Umkreis der Tempel. Vgl. *Zivie-Coche, Dunand, Die Religionen des Alten Ägypten*, 515-516.

¹⁸⁴ Dieser Todeshass und die Lebensliebe wird auch in *Zivie-Coche, Dunand, Die Religionen des Alten Ägypten*, 489-491, 572-574 erwähnt.

¹⁸⁵ Vgl. *Assmann, Tod und Jenseits*, 11-16, 20-23.

¹⁸⁶ Vgl. *Zivie-Coche, Dunand, Die Religionen des Alten Ägypten*, 498-511.

Körper gewaschen, mit Streifen von Leinwand aus Byssos rings umwickelt und mit Gummi bestrichen, den die Ägypter an Stelle von Leim verwenden.¹⁸⁷

Nach der Mumifizierung wurde der im Sarkophag liegende Leichnam in einer öffentlichen Trauerprozession zum Grab geleitet und beigesetzt, ein fixer Bestandteil der vielfältigen Bestattungsriten ist das Mundöffnungsritual.¹⁸⁸ Verschiedenste Objekte wurden den Verstorbenen neben Sarg, Kanopenkrügen (zur Aufbewahrung der entfernten Körperteile) und einer Statuette des*r Toten mit ins Grab gegeben: Mobiliar bzw. Gebrauchsgegenstände, Reichtümer, Nachbildungen von Objekten - wie Nahrungsmitteln – oder auch verschiedene Statuetten, die dem Schutze dienen. Im öffentlichen Teil des Grabes können bzw. sollen Opfergaben hinterlegt werden und durch die aktive Erinnerung an den*die Tote durch dessen*deren Namensnennung wird sein*ihr Fortbestehen gesichert.¹⁸⁹

Die Jenseitsvorstellung der Ägypter*innen sind dynamisch. Über die Jahrhunderte gibt es jedoch eine Konstante: Das Jenseits wird in den Abendstunden zugänglich, wenn der Sonnengott am Westhorizont in das Reich der Toten übertritt. Im Zuge der zyklischen Regeneration des Sonnengottes im Jenseits – ein zentrales Motiv in der altägyptischen Mythologie – wird auch dem*der Verstorbenen neues Leben eingehaucht.¹⁹⁰ Interessant hierbei ist, dass die Gestaltung der königlichen Grabanlagen die soeben vorherrschenden Jenseitsvorstellungen widerspiegelt, oder wie Laatsch geschickt formuliert: „Die Gräber der Könige sind Stein gewordene Mythen“.¹⁹¹ Während die Pyramiden(spitzen) gen Himmel weisen, bilden die jüngeren Felsgräber den anspruchsvollen – „felsigen“ - Abstieg in die Unterwelt nach.¹⁹²

Im Alten Reich war nämlich die Vorstellung eines himmlischen Jenseits vorrangig, der glückliche Verstorbene durfte den Sonnengott Re auf seiner alltäglichen Reise auf der Sonnenbarke begleiten; dies galt allerdings ausschließlich für die Könige, die Seelen der restlichen Bevölkerung würden zu Sternen werden. Man erhoffte sich, dass die Existenz nach dem Tod wie vor dem Tod aussehe – nur eben ein Stück besser.¹⁹³ Eine andere Sekundärliteratur schreibt hingegen, dass die Pharaonen zu „Unvergänglichen Sternen“ werden würden, die unverrückbar und ewig im himmlischen Jenseits existieren.¹⁹⁴ Zivie-Coche und Dunand fügen beide

¹⁸⁷ Herodotos, Historiai, II, 86, dt. nach: Josef Feix (Hg.), Herodot, Historien. Erster Band, Bücher I-V. Griechisch-deutsch (Sammlung Tusculum, Düsseldorf 72006) 269, 271.

¹⁸⁸ Bei diesem Ritual – vollzogen an Statuen oder Leichnamen – werden die ausgewählten Ziele (wieder-)belebt. Es werden hierzu rituell die Körperöffnungen geöffnet, damit die Toten im Jenseits existieren können bzw. die leblosen Objekte als Mittlerinstanzen zwischen der sterblichen und göttlichen Welt funktionieren können. Vgl. Zivie-Coche, Dunand, Die Religionen des Alten Ägypten, 124, 513-514.

¹⁸⁹ Vgl. Zivie-Coche, Dunand, Die Religionen des Alten Ägypten, 517-525.

¹⁹⁰ Vgl. Laatsch, Häuser für die Ewigkeit, 8-9.

¹⁹¹ Laatsch, Häuser für die Ewigkeit, 16.

¹⁹² Vgl. Laatsch, Häuser für die Ewigkeit, 13.

¹⁹³ Vgl. Martina Maria Reitberger, Das Totengericht als zentrales Element der altägyptischen Jenseitsvorstellungen (ungedr. Diplomarbeit Universität Wien 2001), 108-109.

¹⁹⁴ Vgl. Laatsch, Häuser für die Ewigkeit, 22-27.

genannten Versionen zusammen, indem sie schlicht beschreiben, dass mehrere Vorstellungen koexistierten.¹⁹⁵ Mit der steigenden Popularität des Osiriskultes wandelte sich auch die Vorstellung des Jenseits.¹⁹⁶ Die Ägypter*innen glaubten nun, dass sie eine Reise durch das unterweltliche Jenseits erfolgreich überstehen müssen, um schlussendlich ihr ewiges Leben im Reich des Osiris - auch „Binsengefilde“¹⁹⁷ genannt - antreten zu können. Parallelen hierzu finden sich beispielsweise im Christentum, welche auch an eine Auferstehung der Toten und an ein ‚Paradies‘ als endgültigen Aufenthaltsort der unsterblichen Seele glauben. Um ihr Ziel zu erreichen, erhielten die Verstorbenen literarische ‚Handbücher‘¹⁹⁸ als Grabbeilage.¹⁹⁹ Die letzte Hürde vor der ersehnten Ewigkeit stellt das Totengericht dar, welches über einen möglichen endgültigen, ‚zweiten‘ Tod entscheidet; aber auch bereits vor der Herausbildung der Totengerichtsvorstellung wird die Angst vor der endgültigen Vernichtung der Seele - etwa in Sargtexten - formuliert²⁰⁰. Sukzessive entwickelte sich eine konkrete Idee der Unterwelt: bestimmte Abschnitte begrenzende Tore mitsamt dämonischen oder göttlichen Pförtnern, ein überaus gefährliches Terrain – allem voran der Feuersee – und ganz allgemein die zahlreichen lebensbedrohenden ‚Bewohner*innen‘ der Unterwelt.²⁰¹ Im nachfolgenden Kapitel werden einige bedeutsame literarische Quellen aufgelistet, die uns einen Einblick in die altägyptischen Jenseitsvorstellungen bieten.

2.3.3 Literarische Quellen zu den Jenseitsvorstellungen

Neben den archäologischen Quellen (Grabgestaltung u. -beigaben, Mumien) finden sich Hinweise auf die Jenseitsvorstellungen der Kultur in verschiedensten literarischen Werken. Beginnend mit einer der ältesten religiösen Spruchsammlungen, den Pyramidentexten, über die Sargtexte, bis zu den Totenbüchern, die im Neuen Reich ihre Hochzeit erlebten, sowie diversen anderen Texten (z.B. Zweiwegebuch, Unterwelts- und Himmelsbücher): unzählige erhalten

¹⁹⁵ Vgl. *Zivie-Coche, Dunand*, Die Religionen des Alten Ägypten, 540.

¹⁹⁶ Vgl. *Reitberger*, Das Totengericht, 110.

¹⁹⁷ Für Satzinger ist diese gebräuchliche Übersetzung „Binsengefilde“ des ägyptischen „sechet iaru“ (zu) ungenau; besser sei die Umschreibung „schilfiges Gebiet“, das landwirtschaftlich genutzt wird. Um nicht selbst für die Ernährung im Totenreich sorgen zu müssen, wurden den Toten „Uschebitis“ mit ins Grab gegeben, die diese anstrengende Arbeit für sie erledigen sollen. Zusätzlich handelt es sich beim „sechet iaru“ laut den älteren Pyramidentexten um das Gebiet, in dem der verstorbene König gebadet wird und wo ein Thron für ihn bereit steht, bevor er seine alltägliche Reise auf der Sonnebarke mit Re beginnt. Vgl. Helmut *Satzinger*, Das „Binsengefilde“ – die Elysischen Felder Ägyptens. In: Angelika *Zdiarsky* (Hg.), *Wege zur Unsterblichkeit. Altägyptischer Totenkult und Jenseitsglaube* (Nilus 20, Wien 2013) 39-44, hier 39-44.

¹⁹⁸ Am bekanntesten ist das sogenannte Totenbuch. Dabei handelt es sich gewissermaßen um einen Ratgeber für das Jenseits, der mit hilfreichen Zauberformeln ausgestattet ist. Das älteste gefundene Exemplar ist etwa 3.500 Jahre alt. Vgl. hierzu Kapitel 2.3.3.

¹⁹⁹ *Zivie-Coche, Dunand*, Die Religionen des Alten Ägypten, 546-547.

²⁰⁰ Vgl. *Reitberger*, Das Totengericht, 112-115. Mehr zum Totengericht in Kapitel 2.3.4.

²⁰¹ Vgl. dazu z.B. die Unterweltbeschreibung im sogenannten „Zweiwegebuch“: Hermann *Kees*, *Totenglauben und Jenseitsvorstellungen der alten Ägypter. Grundlagen und Entwicklung bis zum Ende des Mittleren Reiches* (3., unveränderte Aufl. Berlin 1977) 287-302.

tene Schriftstücke geben uns einen Einblick in die Vorstellungswelt der Ägypter*innen.²⁰² Nachfolgend werden einige kurze Erläuterungen zu denjenigen literarischen Quellen gegeben, die meiner Literaturrecherche nach am ausführlichsten über die altägyptischen Jenseitsvorstellungen berichten. Da sich bereits unter anderem Reitberger für das Schreiben ihrer Diplomarbeit hierzu informiert hat und ihre Erkenntnisse schlüssig präsentiert, wird ihre Arbeit als Grundlage der folgenden Erörterungen genutzt.

Die ersten **Pyramidentexte** wurden 1880/81 vom Ägyptologen Maspero entdeckt und anschließend übersetzt. Sethe und Faulkner führten sein Schaffen fort und erweiterten die Anzahl an übersetzten Sprüchen auf 759.²⁰³ Die ältesten gefundenen Aufzeichnungen stammen aus der 5. Dynastie, die gefundene Spruchauswahl sowie -anzahl pro Grabstätte variiert. Es handelt sich um einzelne Sprüche, die offenbar einem konkreten Grund folgend aufgeschrieben wurden und deren Inhalt sich um die erhoffte Aufnahme des*r Verstorbenen unter die Gottheiten dreht. Ebenso sollen sie den Toten die notwendigen Informationen für das Bestehen im Jenseits vermitteln, so wie topografische Kenntnisse, Wissen über mögliche Gefahren, richtige Anreden und Dialog-Antworten.²⁰⁴

Anfang des 20. Jahrhunderts verfasste Lacau die ersten ausführlicheren Arbeiten zu den **Sargtexten**, die – wie der Name sagt – nicht mehr auf den Pyramidenwänden, sondern auf oder in Särgen gefunden wurden. De Bucks nachfolgende Beschäftigung mit den Texten und deren Gruppierung durch ihn ist bis heute grundlegend für weitere Auseinandersetzungen. Die Texte inkludieren 1185 Sprüche, der Großteil stammt aus der 12. Dynastie, gefunden in den Gaufürsten-Nekropolen Mittelägyptens. Im Gegensatz zu den Pyramidentexten nutzten vor allem Privatleute die Sargtexte, was sich auch inhaltlich widerspiegelt: Jede*r – nicht nur Herrscher*innen – hat mit diesen Sprüchen nun die Chance, erfolgreich das Jenseits zu bereisen und das in Gestalt des Osiris oder als sein*e Helfer*in. Zusätzlich wird die Hoffnung auf Wiedervereinigung mit der Familie im Jenseits sowie die Vorstellung eines allgemeinen Totengerichts thematisiert.²⁰⁵

Das **Zweiwegebuch**, ein Jenseitsführer, der als Übergangswerk zwischen Pyramiden- sowie Sargtexten und den Unterweltbüchern des Neuen Reichs verstanden werden kann, ist vermutlich während der 11. Dynastie in Hermopolis entstanden. Das Werk beinhaltet detaillierte

²⁰² Vgl. *Reitberger*, Das Totengericht, 8-33; Christine *Seeber*, Untersuchungen zur Darstellung des Totengerichts im Alten Ägypten (Münchener Ägyptologische Studien 35, München/Berlin 1976) 1-6; *Kees*, Totenglauben und Jenseitsvorstellungen, 8-12, 287-302.

²⁰³ Vgl. *Reitberger*, Das Totengericht, 10.

²⁰⁴ Vgl. *Reitberger*, Das Totengericht, 10-11; *Kees*, Totenglauben und Jenseitsvorstellungen, 8-12; *Laatsch*, Häuser für die Ewigkeit, 27-32.

²⁰⁵ Vgl. *Reitberger*, Das Totengericht, 12-14; *Zivie-Cocque, Dunand*, Die Religionen des Alten Ägypten, 541-545; *Laatsch*, Häuser für die Ewigkeit, 54-60.

Beschreibungen des Jenseits, damit der*die Tote sein Wunschziel erreicht: Entweder möchte er*sie den Leichnam Osiris sehen, um unsterblich zu werden, oder er*sie will in das paradiesische Opfergefilde; beide Ziele sind jedoch äußerst schwer zu erreichen.²⁰⁶

Die wesentlichste Quelle für die Darstellung des Totengerichts ist das **Totenbuch** (Original: „Buch/Sprüche vom Herausgehen am Tage“), da sich der Spruch 125 im Detail mit dem Totengericht auseinandersetzt. Es handelt sich dabei um das „Negative Sündenbekenntnis“, das der*die Verstorbene beim Gericht äußern muss. Nach der Begrüßung der Gottheiten beteuert der*die Tote, stets nach der Maat gelebt und gewisse Sünden nicht begangen zu haben²⁰⁷, wobei er sich hierbei zum einen an den Leiter des Gerichts oder generell an alle Anwesenden und zum anderen explizit an die 42 Totenrichter wendet. Abschließend wird die Unschuld erneut beteuert, die ihn*sie verhörenden Gottheiten werden namentlich angesprochen und zu guter Letzt wird er vor Osiris geführt. Zusätzlich zu diesem Spruch 125 wird im Totenbuchspruch 30 B das Herz des*r Toten gebeten, diese*n vor dem Totengericht nicht in Stich zu lassen, ihm*ihr nicht entgegenzutreten; soll heißen, sein*ihr Herz soll verhindern, dass er*sie schuldig gesprochen und endgültig vernichtet wird.²⁰⁸ Ebenso befinden sich im Totenbuch erstmals symbolische Abbildungen – Vignetten - der Gerichtsszene. Gewissermaßen als Nachfolger der Pyramiden- und Sargtexte beinhaltet das Werk als Ganzes hilfreiche Anweisungen und Zauberformeln für die Existenz nach dem (ersten) Tod, wobei die Spruchanzahl bei unter 200 liegt. Früheste Quellen stammen dem neuesten Forschungsstand nach aus der 17. Dynastie, jedoch gibt es in der Tradition der Sargtexte auch bereits ältere Sprüche²⁰⁹. Modifizierte Formen des Totenbuches sind bis zum Niedergang der altägyptischen Kultur in Verwendung; denn auch wenn es gegen Ende der ptolemäischen Zeit einen deutlichen Rückgang bei dessen Nutzung gab, zeigen einzelne Totenbuchmotive auf römischen Leichentüchern von dessen partieller Langlebigkeit. Die Spruchsammlung wird von jedermann*frau

²⁰⁶ Vgl. *Reitberger*, Das Totengericht, 14-16; *Kees*, Totenglauben und Jenseitsvorstellungen, 287-302; *Laatsch*, Häuser für die Ewigkeit, 66-70.

²⁰⁷ Diese negativen Sünden-Aufzählungen lassen sich mit Assmann in verschiedene Kategorien unterteilen: eine mehrere Sätze lange allgemeine Versicherung, im Sinne der Maat gehandelt zu haben, Verstöße gegen die aktive (z.B. ich habe nicht gestohlen“) und kommunikative (z.B. ich habe nicht gelogen“) Solidarität, streit- und leidverursachende Taten (z.B. „ich habe nicht getötet“), Verfehlungen gegen Gottheiten bzw. ihnen gewidmete Opfer und Tempel (z.B. „ich habe die Opferbrote der Götter nicht verletzt“), Vergehen an Maßen und Gewichten (z.B. „ich habe das Hohlmaß nicht geschmälert“) und sexuelle Vergehen (z.B. „ich habe nicht ejakuliert“). Vgl. *Assmann*, Ma’at, 137-140.

²⁰⁸ Vgl. *Reitberger*, Das Totengericht, 58-70.

²⁰⁹ Die älteste explizite Formulierung der Totengerichtsidee findet sich noch zeitlich vor den Totenbüchern in der Weisheitsliteratur, genauer gesagt in der „Lehre für König Merikare“, dessen Entstehungszeit auf die 12. Dynastie geschätzt wird, auch wenn die handelnden Personen aus der 9. und 10. Dynastie entstammen. Es steht darin geschrieben, dass über den Menschen nach dem Ableben gerichtet wird, wobei die gehäuften Taten neben ihm gelegt werden; wenn der*die Tote rechtschaffen und nach der Maat gelebt habe, sprich keine Sünden begangen habe, darf er*sie wie ein Gott (im Jenseits) verweilen. Vgl. *Assmann*, Ma’at, 131-132; *Reitberger*, Das Totengericht, 56-57.

genutzt, während Unterweltsbücher und die Sonnenlitanei (im Neuen Reich) den König*innen vorbehalten waren.²¹⁰ Neuere Gesamtübersetzungen des Werks aus dem 20. Jahrhundert schrieben etwa Barguet (1967), Allen (1974), Faulkner (1985) und Hornung (1997).²¹¹

Unterweltsbücher des Neuen Reichs beschreiben den nächtlichen Weg des Sonnengottes auf seiner Sonnenbarke, wobei diese Darstellung der Sonnenbarke in den jüngeren Büchern durch eine symbolische Sonnenscheibe ersetzt wurde. Das „Amduat“ beschreibt die zwölf Stunden, die der Sonnengott allnächtlich in Form von Stationen in der Unterwelt durchfährt. Während der Tagstunden versinken die Verstorbenen mit Osiris in einen Todesschlaf, bis der Sonnengott wieder seine nächtliche Reise beginnt. Ähnlich gegliedert ist das „Pfortenbuch“, wobei die einzelnen Ereignisse der zwölf Nachtstunden teilweise leicht verschoben sind. In den jüngeren zu datierenden „Höhlenbuch“ und „Buch von der Erde“ tritt der Sonnengott zugunsten des mythischen Herrschers der Unterwelt Osiris in den Hintergrund.²¹²

In den jüngeren **Himmelsbüchern** (entstanden nach der Amarnazeit) wird die mythische Reise der Sonne im Körper der Himmelsgöttin Nut vollzogen. Die Beschreibung des Jenseits, etwa im dazugehörigen „Buch von der Nacht“, ähnelt jedoch abseits dieser neuen Rahmengestaltung in den Grundzügen den bekannten Unterweltdarstellungen.²¹³

2.3.4 Die letzte Prüfung: das Totengericht

Eine erste Idee des Totengerichts hat sich bereits im Laufe der ersten Dynastien herausgebildet. Im Alten Reich stellte man sich - den aktuell bekannten Quellen zufolge - ein Jenseitsgericht vor, das nur tagte, wenn der Tote entweder von Menschen, Tieren, Dämonen oder Götterheiten angeklagt wurde. Hierbei handelt es sich um eine Hürde beim Übergang in das Jenseits, jedoch nicht um das eine letzte, entscheidende Ereignis.²¹⁴ Die Vorstellung eines Gerichts, dem sich Jede*r nach dem Ableben stellen muss, entwickelt und erhärtet sich während des Mittleren Reichs. Jede Person wird mit seinen Taten im Diesseits konfrontiert und muss sich dafür verantworten.²¹⁵ Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass als Vorbild für das Totengericht - neben dem irdischen Gerichtswesen - der Mythos um den Thronfolgeprozess

²¹⁰ Vgl. Angelika Zdiarsky, Wissen für das Jenseits – Das Totenbuch der Alten Ägypter. In: Angelika Zdiarsky (Hg.), Wege zur Unsterblichkeit. Altägyptischer Totenkult und Jenseitsglaube (Nilus 20, Wien 2013) 29-38, hier 29-30, 34, 38; Zivie-Coche, Dunand, Die Religionen des Alten Ägypten, 545-547; Reitberger, Das Totengericht, 16-19.

²¹¹ Vgl. Reitberger, Das Totengericht, 16.

²¹² Vgl. Reitberger, Das Totengericht, 19-24; Zivie-Coche, Dunand, Die Religionen des Alten Ägypten, 547-548; Laatsch, Häuser für die Ewigkeit, 82.

²¹³ Vgl. Reitberger, Das Totengericht, 25-26; Laatsch, Häuser für die Ewigkeit, 84.

²¹⁴ Vgl. Reitberger, Das Totengericht, 49-54; Assmann, Tod und Jenseits, 101.

²¹⁵ Vgl. Reitberger, Das Totengericht, 55-57; Assmann, Tod und Jenseits, 101-102.

Horus gegen Seth wirkt²¹⁶. Dieser wird so gedeutet, dass der*die Tote, in der Rolle als Osiris, seinen zweiten, endgültigen Tod abwenden kann, indem er den Tod, symbolisiert durch Seth, besiegt. Durch den Sieg und dadurch den Freispruch im Totengericht erhält der*die Tote seine durch den ersten Tod verlorene Identität, Integrität sowie Personalität zurück. Obgleich er*sie nicht mehr in das Reich der Lebenden zurückkehren kann, darf er*sie in das Reich des Osiris in der Duat einziehen. Dieser angenommene Prozess finalisiert die Mumifizierung, die den Toten auf sein Dasein nach dem ersten, physischen Tod vorbereitet.²¹⁷ Als Sitzungsort des Totengerichts werden über die Jahrtausende verschiedene Örtlichkeiten genannt: der östliche Himmel, die Sonnenbarke, die Feuerinsel, verschiedenste kultische Zentren und Nekropolen sowie in Torbögen oder -gebäuden. Im Neuen Reich wird als Sitzungsort die „Halle der beiden Maatgöttinnen“²¹⁸ angeführt, die explizit im Totenbuch als Gerichtsort erwähnt wird.²¹⁹

Die klassische Form des Totengerichts, die sich im Neuen Reich festigte, zeigt den*die Tote*n als Angeklagte*n, der*die sich vor den göttlichen Richter*innen für sein*ihr Leben rechtfertigen muss²²⁰. Hierzu wird sein*ihr Herz²²¹ auf einer Standwaage gegen eine Maat-Figur oder (Straßen-)Feder, als Symbole der Maat, abgewogen²²², während er*sie versichert, keine der vorgetragenen Untaten begangen zu haben. Die vorliegende Konstruktion dient als „Lügendetektor“; wenn das Herz schwerer als das Symbol der Maat ist - folglich „sündhaft“ ist - wird es von der Fresserin²²³ verschlungen und die Seele der Person somit endgültig vernichtet.

²¹⁶ Den mythischen Prozess zwischen Horus, dem posthum oder bereits im Mutterleib gezeugten Sohn des ermordeten Herrschers Osiris, und seinem Onkel Seth gewinnt erstere Partei: Der herangewachsene Horus beansprucht seinen ihm rechtmäßig zustehenden Thron und fordert hierzu den Mörder seines Vaters heraus. Je nach Quelle werden mehrere Zweikämpfe ausgetragen, ein Gerichtsprozess geführt oder beide Ereignisse finden statt. Das göttliche Tribunal – inkludierend den Sonnengott Re als Vorsitz und die Neunheit von Heliopolis – beschließt schließlich nach etlichen Auseinandersetzungen, dass Horus die Herrschaft über Ägypten und seinem Vater jene über die Unterwelt zugesprochen wird. Vgl. z.B. *Reitberger*, Das Totengericht, 37-43.

²¹⁷ Vgl. *Assmann*, Tod und Jenseits, 100-105.

²¹⁸ Vereinzelt finden sich auch andere Bezeichnungen für die Halle, etwa „Halle der Nekropole bzw. des Totenreichs“ (vgl. *Seeber*, Untersuchungen zur Darstellung des Totengerichts, 64), „Halle der beiden Ma'at“ (vgl. *Assmann*, Ma'at, 134), „Halle der Rechtsprechung“ oder „Halle der Beiden Wahrheiten“ (vgl. *Wilkinson*, Die Welt der Götter, 84).

²¹⁹ Vgl. *Reitberger*, Das Totengericht, 71-74.

²²⁰ Seit Mitte der 18. Dynastie findet sich diese „klassische“ Darstellung in Totenbuchpapyri und Gräbern, später auch bei der Verzierung der Särge sowie in der ptolemäischen und römischen Zeit zusätzlich auf Leichentüchern und Mumienbinden, Fundplätze abseits der genannten Objekte sind selten. Vgl. *Seeber*, Untersuchungen zur Darstellung des Totengerichts, 193.

²²¹ Als symbolischer Sitz der Maat eignet sich das Herz hervorragend für diese „letzte Prüfung“; denn nur wer nach ihr gelebt hat – sprich dessen Handeln, Reden und Gesinnung der Maat entsprechen – darf im Jenseits weiterexistieren. Vgl. *Assmann*, Ma'at, 120-121, 124-126, 133, 150-151.

²²² Neben der klassischen Kombination Herz-Maat kann etwa auch der*die Verstorbene selbst gegen sein Herz oder die Maat bzw. ihr Symbol oder seine*ihrre guten gegen seine*ihrre schlechten Taten aufgewogen werden. Vgl. dazu *Reitberger*, Das Totengericht, 75-76.

²²³ Das Aussehen dieses Ungeheuers bzw. der Totengöttin Ammit inkludiert traditionell einen Krokodilkopf, einen Löwenkörper mitsamt Mähne sowie ein Nilpferdhinterteil. In der 21. Dynastie wird die Fresserin deutlicher dargestellt – mit Seeber ähnelt sie (nun) immer mehr einem Hund – und auch das Geschlecht wird in

tet. Bei Gleichgewicht darf der*die Tote im Jenseits weitexistieren. Während in früheren Zeiten die moralischen Ansprüche der Totenrichter*innen an die Angeklagten nirgends schriftlich fixiert waren und somit eine gewisse Unsicherheit herrschen musste, was den Prozess angeht, wurde im Neuen Reich der Gerichtsprozess mitsamt möglichen Anklagepunkten detailliert im Spruch 125 des Totenbuchs niedergeschrieben. Die (noch) Lebenden wussten, dass sie zwei Sündenlisten beim Prozess vorlesen und deren Begehen leugnen müssen. Da sie Zugriff auf diese besaßen, konnten die Ägypter*innen ihr Leben danach richten.²²⁴ Assmann vermutet im Hinblick darauf, dass die „moralischen Investitionen in das Todesprojekt [...] nicht geringer als die materiellen“ waren²²⁵.

Beim Prozess trifft der*die Angeklagte auf verschiedenste Gottheiten, wobei die einzelnen Positionen je nach Quelle unterschiedlich besetzt sein können; grundsätzlich können alle möglichen Gottheiten beim Gericht als Unterstützer*in oder Widersacher*in auftreten. Während vor der Blütezeit des Totengerichts Re – dem Mythos folgend – das Gericht leitet, übernimmt die Führungsposition ab dem Mittleren Reich vermehrt Osiris, auch wenn mitunter noch bis ins Neue Reich Re als Vorsitz oder anderweitig beim Gericht eingesetzten Gott erwähnt wird. Vor diesem ‚Führungswechsel‘ war Osiris für die Könige als Identifikationsfigur von Bedeutung.²²⁶ Osiris ist generell einer der wichtigsten Totengötter der alten Ägypter*innen (wenn nicht sogar der bedeutendste); nach seiner mythischen Ermordung und dem nachfolgenden Thronfolgeprozess herrscht er schließlich über die Unterwelt. Selten werden andere Gottheiten -zum Beispiel Amun, Atum oder Nefertem- als Vorsitz genannt²²⁷. Unterstützt wird dieser ‚Hauptrichter‘ von einer Vielzahl von anderen Richtern; bereits beim mythischen Thronfolgeprozess von Horus und Seth spielte die Neunheit von Heliopolis (mit Re als Vorsitz) eine bedeutende Rolle, weshalb sie sich auch in Totengerichtsdarstellungen wiederfindet. Dabei kann die göttliche Besetzung variieren; es werden (manchmal) einige der neun Gottheiten weggelassen (z.B. Seth) und andere hinzugefügt (z.B. Horus, Hathor).²²⁸ Weitaus berühmter als die richtende Neunheit sind jedoch die 42 Totenrichter, die im Toten-

Form von Zitzen angegeben. Ihr sprechender Name zeigt sich bereits in der ältesten, gefundenen Beischrift aus der 19. Dynastie: „die die Toten verschlingt“. Auch die meisten anderen (Be)Schreibungen nutzen die feminine Endung und beziehen sich auf das Verschlingen bzw. Fressen der Seele (in Form des Herzens). Ammit wird vor der römischen Zeit nie beim Verschlingen abgebildet, da die Verstorbenen schließlich auf ein positives, nicht die Seele zerstörendes Ergebnis hoffen. Vgl. *Seeber*, Untersuchungen zur Darstellung des Totengerichts, 163-175, 184; *Wilkinson*, Die Welt der Götter, 218.

²²⁴ Vgl. *Assmann*, Tod und Jenseits, 103-110, 141; *Reitberger*, Das Totengericht, 58-70, 75-77, 111, 114; *Maier*, Die Ordnung des Himmels, 47-48.

²²⁵ *Assmann*, Tod und Jenseits, 109.

²²⁶ Vgl. *Reitberger*, Das Totengericht, 52-53, 80-83.

²²⁷ Vgl. *Reitberger*, Das Totengericht, 84-85.

²²⁸ Vgl. *Reitberger*, Das Totengericht, 102-105.

buchspruch 125 belegt sind.²²⁹ Diesen – vor allem - dämonischen Unterweltgottheiten werden verschiedenste ‚Sündenbereiche‘ zugeteilt, wie folgende Auflistung zeigt:

Name des Gottes	Identifizierung	gerichtetes Verbrechen
1 Weitausschreitender	Heliopolis	Unwahrheit
2 Der die Flamme umarmt	<i>Cheraha</i>	Raub
3 Du mit dem Schnabel	Hermopolis	Habgier
4 Schattenverschlinger	aus der Grube	Diebstahl
5 Schreckgesicht	Rosetau	Mord
6 Löwenpaar	aus dem Himmel	Vernichtung von Nahrung
7 Dessen Augen Messer sind	Letopolis	Unehrliechkeit
8 Brennender	der umgedreht hervorgeht	Diebstahl von Opfergaben
9 Knochenzerbrecher	Herakleopolis	Lügen
10 Flammenreicher	Memphis	Diebstahl von Nahrung
11 Grubenbewohner	aus dem Westen	Verdrießlichkeit
12 Weißzahn	Fajum	Aggression
13 Blutfresser	aus der Schlachtstätte	Töten eines heiligen Stieres
14 Eingeweidefresser	Dreißiger-Gerichtshof	Meineid
15 Herr der Wahrheit	Ort der Beiden Wahrheiten	Brotdiebstahl
16 Abgewandter	Bubastis	Lauschen
17 Glänzender	Heliopolis	Geplapper
18 Üble Schlange	Busiris	Streiten
19 <i>Wamemti</i> -Schlange	aus der Schlachtstätte	Ehebruch
20 Der schaut, was er gebracht hat	Tempel des Min	Unzucht
21 Höchster der Ältesten	<i>Imau</i>	Schrecken erregen
22 Umstürzender	Xois	Begehen von Missetaten
23 Du mit gewaltiger Stimme	aus dem Heiligtum	Hitzigkeit
24 Kind	heliopolitanischer Gau	taub für die Wahrheit
25 Du mit verkündender Stimme	<i>Wensi</i>	Unruhestiftung
26 <i>Basti</i>	aus der <i>Schetit</i>	hinters Licht führen
27 Hintersichschauer	aus der verschlossenen Grube	Geschlechtsverkehr mit einem Knaben
28 Heißfuß	aus der Dämmerung	Nachlässigkeit
29 Verhüllter	aus der Verhüllung	Streiten
30 Der sein Opfer holt	Sais	Gewalttätigkeit
31 Vielgesichtiger	<i>Nedjefet</i>	Ungeduld
32 Ankläger	<i>Utjenet</i>	Beschädigung eines Götterbildnisses
33 Herr des Doppelhorns	Assiut	Redseligkeit
34 Nefertem	Memphis	Missetaten, Anschauen des Bösen
35 Der nichts übrig lässt	Busiris	Zauberei gegen den König
36 Der nach seinem Willen tut	Antaiopolis	im Wasser waten
37 Ihi	aus dem Urozean	lautes Herumtönen
38 Der den Leuten befiehlt	aus seinem Schrein	Verunglimpfung Gottes
39 Neheb-Nefret	aus seinem Tempel	Aufgeblasenheit
40 Neheb-kau	aus seiner Grube (Var.: Stadt)	sich über andere erheben
41 Hochgerechte Schlange	aus ihrer Kapelle (Var.: Grube)	unehrlicher Reichtum
42 Dessen Arm herbeiholt	aus dem Totenreich	Gotteslästerung

Abbildung 2: Die 42 Totenrichter²³⁰

Das Wiegen übernehmen verschiedenste Gottheiten, für gewöhnlich wird im Neuen Reich Anubis in dieser Rolle dargestellt, aber auch Horus, Re oder der Thot-Affe werden genannt. Ab der 22. Dynastie teilen sich Anubis und Horus zumeist die Aufgabe.²³¹ Die als Göttin personifizierte Maat oder ihr Symbol begegnet dem*r Verstorbenen als Gegengewicht auf der Waage, aber auch als Totenschutzgöttin, die den*die Verstorbene*n zur Waage und/oder vor Osiris geleitet, Wiegemeisterin (zusammen mit Thot) oder in zweifacher Ausführung, was sich auch in der Bezeichnung des Sitzungsorts niederschlägt.²³² Das Protokollieren des Gerichts übernimmt für gewöhnlich Thot, was nur schlüssig erscheint, schließlich gilt er als Er-

²²⁹ Vgl. *Seeber*, Untersuchungen zur Darstellung des Totengerichts, 136-139.

²³⁰ *Wilkinson*, Die Welt der Götter, 84.

²³¹ Vgl. *Reitberger*, Das Totengericht, 76-77, 89, 92-94; *Seeber*, Untersuchungen zur Darstellung des Totengerichts, 154.

²³² Vgl. *Seeber*, Untersuchungen zur Darstellung des Totengerichts, 139-147.

finder der Hieroglyphen.²³³ Über das Wiegeergebnis informieren Horus, Thot oder Anubis den thronenden Vorsitz des Gerichts. Horus und Anubis sind grundsätzlich jene Götter, die am häufigsten als Totenführer hin zur und von der Waage zum Richter dargestellt werden.²³⁴

2.3.5 Exemplarische Totengerichtsdarstellungen

In diesem Kapitel sollen drei die Wiegeszene abbildende Vignetten aus Totenbüchern beispielhaft etwas näher betrachtet werden, da diese im fachdidaktischen Teil thematisiert werden. Aufgrund deren Bekanntheit und Internet-Präsenz²³⁵ wurden die beiden erstgenannten ausgewählt, letztere ist im Papyrussmuseum der Österreichischen Nationalbibliothek zu sehen, dessen Besuch im geplanten Unterrichtskonzept vorgeschlagen wird. Es ist der Verfasserin der Arbeit bewusst, dass es sich hierbei keineswegs um eine repräsentative Auswahl handelt, sondern eine, die sich aus den genannten Gründen und daraus folgend ihrer zugeschriebenen Unterrichtstauglichkeit ergeben hat.

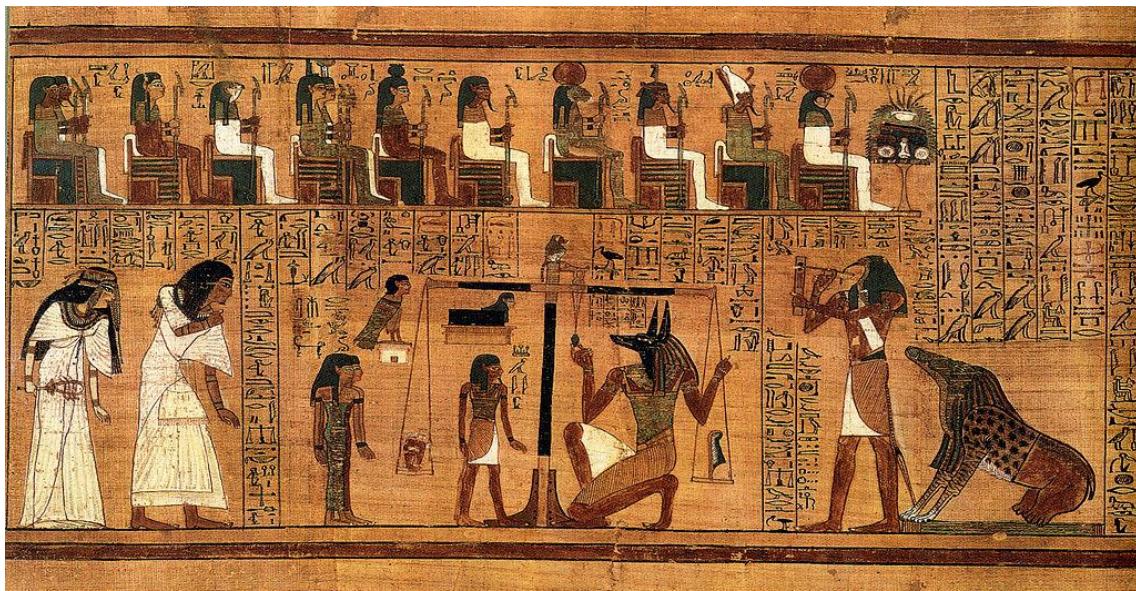


Abbildung 3: Szene aus dem Totenbuch des Ani²³⁶

Der Papyrus des Hofschreibers Ani, der im 13. Jh. v. Chr. entstanden und heute im British Museum in London ausgestellt ist, zählt mit seinen 24 m Länge, 64 Vignetten und 70 Sprüchen zu den vollständigsten erhaltenen Totenbüchern. Bei der betreffenden Totengerichtssze-

²³³ Vgl. *Reitberger*, Das Totengericht, 92-93.

²³⁴ Vgl. *Reitberger*, Das Totengericht, 83, 93-94.

²³⁵ Wenn man „Totengericht“ oder „Totengerichtsdarstellungen“ in das Bilder-Suchfeld eingibt, erscheinen vermehrt die genannten Exemplare.

²³⁶ British Museum (Hg.), File: BD Weighing of the Heart.jpg. In: Wikipedia, 09.12.2020, online unter <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:BD_Weighing_of_the_Heart.jpg#/media/Datei:BD_Weighing_of_the_Heart.jpg> (28.04.2022).

ne sieht man links den Protagonisten Ani und seine Frau Tutu festlich gekleidet und in Demut zeugender, gebückter Haltung. Im Mittelpunkt befindet sich die schicksalsentscheidende Waage mit dem Herzen Anis auf der linken und der Maat-Feder auf der rechten Waagschale. Wiegemeister ist Anubis, Thot protokolliert das Ergebnis und ist zugleich ein zweites Mal als Pavian auf der Waage sitzend abgebildet. Teil des Papyrus sind ebenso die Schicksalgottheiten Schai, Renenet und Mesechenet (letztere als anthropomorphe Gestalt und als personifizierter Geburtsziegel) sowie der „Ba“ Anis in seiner typischen hybriden Form aus Mensch und Vogel. Rechts im Bild – hinter Thot – befindet sich die Fresserin. Über dem Geschehen thronen 12 Richter: Re, Atum, Schu, Tefnut, Geb, Nut, Isis, Nephthys, Horus, Hathor, Hu und Sia. Ebenso ist ein Tisch mit Opfergaben zu sehen. Auf einer anderen Vignette des Totenbuches ist das Geleit des Toten durch Horus vor den Gerichtsleiter Osiris sowie das Knie Anis vor dem Herrscher der Unterwelt abgebildet.²³⁷

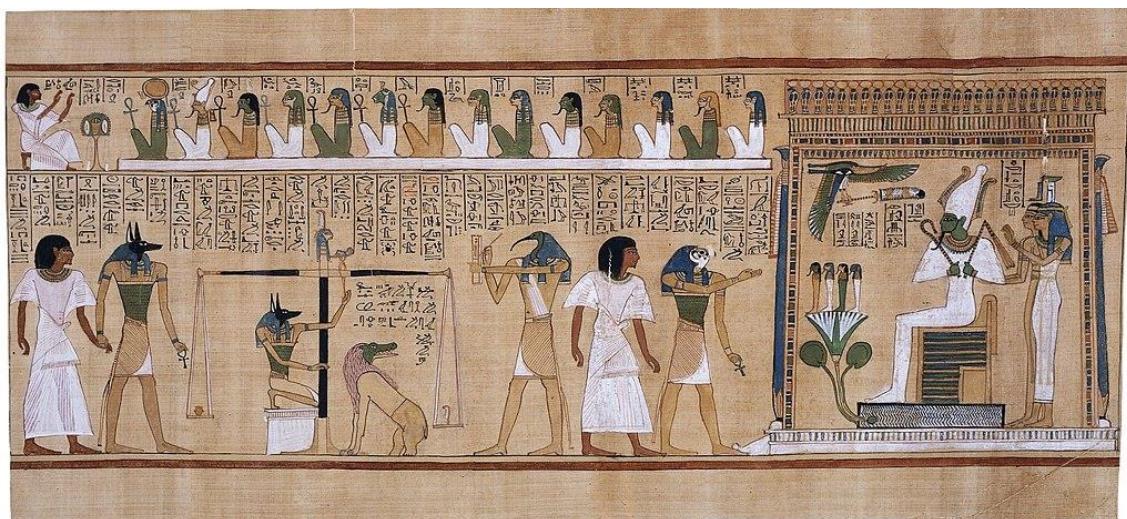


Abbildung 4: Szene aus dem Totenbuch des Hunefer²³⁸

Bei dem um 1300 v. Chr. entstandenen Papyrus des Schreibers Hunefer handelt es sich um ein weiteres gut erhaltenes Schriftstück, welches im Londoner British Museum zu betrachten ist. Der Verstorbene wird von Anubis zur Waage geleitet, von der Waage zu Osiris führt ihn Horus. Anubis wiegt das Herz (links) gegen die Maat-Feder (rechts) auf, die Fresserin schaut zu Thot, der das Ergebnis notiert. Auf der Waage thront der Kopf der personifizierten Maat. Rechts sitzt – räumlich abgetrennt – Osiris auf seinem Thron, hinter ihm stehen seine Schwestern.

²³⁷ Vgl. Reitberger, Das Totengericht, 123-126.

²³⁸ British Museum (Hg.), File: The judgement of the dead in the presence of Osiris.jpg. In: Wikipedia, 18.04.2022, online unter

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_judgement_of_the_dead_in_the_presence_of_Osiris.jpg#/media/File:The_judgement_of_the_dead_in_the_presence_of_Osiris.jpg> (20.06.2022).

tern Isis und Nephthys. Vor ihm auf einer Lotosblüte, wachsend aus dem Gewässer unterhalb des Thrones, befinden sich die vier Horussöhne²³⁹. Am oberen Teil der Vignette ist erneut Hunefer abgebildet, der in betender Haltung vor einem Opfertisch und 14 Richtergottheiten (Ra, Atum, Shu, Tefnut, Geb, Nut, Horus, Isis, Nephthys, Hu, Sia, „Südlicher Weg“, „Westlicher Weg“ und „Nördlicher Weg“) kniet.²⁴⁰ Die Popularität des Papyrus des Hunefer für die Erklärung des Totengerichts im schulischen Bereich zeigt sich in der Abbildung des Schriftstücks in den drei exemplarisch konsultierten Geschichtsschulbüchern der sechsten Schulstufe des Österreichischen Bundesverlag (öbv). Interessanterweise kommt der Totenbuchausschnitt hingegen in den zwei begutachteten Geschichtsschulbuchreihen des Veritas-Verlags nicht vor.²⁴¹

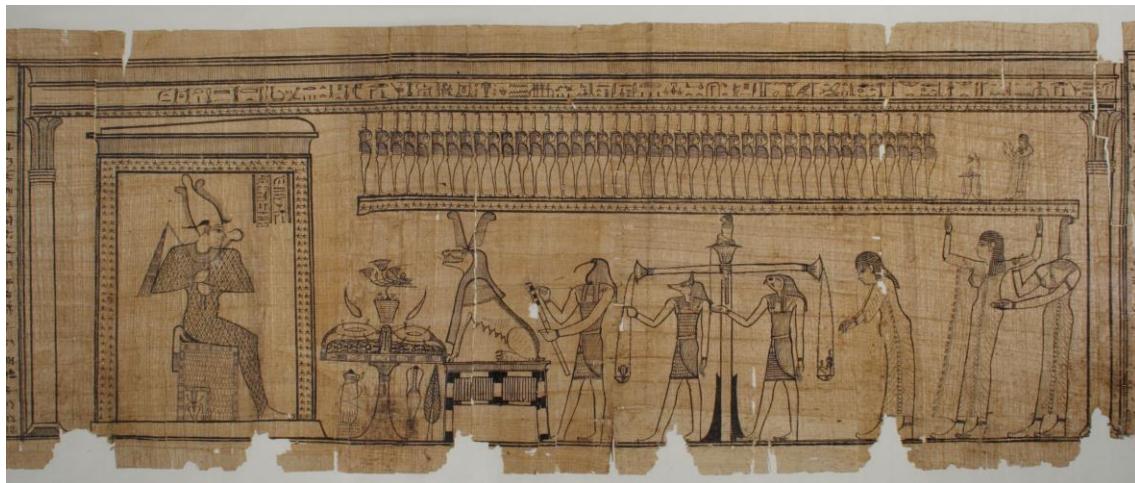


Abbildung 5: Szene aus dem Totenbuch der "Taruma"²⁴²

Der letzte ausgewählte Papyrus wurde in der Nekropole Sakkara gefunden, entstanden ist er vermutlich im 2. Jh. v. Chr.. Das Totenbuch besteht aus zwei Rollen, wobei der Beginn der ersten Rolle fehlt; insgesamt sind rund acht Meter erhalten, die im Papyrussmuseum der Österreichischen Nationalbibliothek ausgestellt werden. Das Totenbuch gehört einer – vermutlich der lokalen Oberschicht angehörigen und als Sängerin des Ptah charakterisierten - Frau aus

²³⁹ Bezogen auf das Totengericht handelt es sich bei ihnen um die Schutzgottheiten der Eingeweide in den Kanopenkrügen. Vgl. *Reitberger*, Das Totengericht, 96.

²⁴⁰ Vgl. The British Museum (Hg.), papyrus. Museum number EA9901,3. In: The British Museum, online unter https://www.britishmuseum.org/collection/object/Y_EA9901-3 (14.07.2022).

²⁴¹ Vgl. Michael Bachlechner, Conny Benedik, Franz Graf, Franz Niedertscheider, Michael Senfter, Bausteine 2. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung (Wien 2017) 31; Anton Wald, Alois Scheucher, Josef Scheipl, Ulrike Ebenhoch, Zeitbilder 2. Von der Urgeschichte bis zum Mittelalter. Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Wien 2017) 103; Andrea Bait, Sabine Mader, Cornelia Sommer-Hubatschke, Andrea Strutz, querdenken 2. Geschichte und Politische Bildung (Wien 2022), 158.

²⁴² Österreichische Nationalbibliothek (Hg.), Kat.-Nr. 41: Das Totenbuch der „Taruma“ (Nilus 20), online unter https://digital.onb.ac.at/RepViewer/viewer.faces?doc=DTL_4032306&order=1&view=SINGLE (03.06.2022).

Memphis, aber aufgrund der uneinheitlichen Schreibweise ist die Übersetzung ihres Namens problematisch und deshalb in Anführungszeichen gesetzt. Die von Säulen begrenzte Szene zeigt links den – erneut räumlich abgegrenzten – thronenden Osiris, vor ihm steht ein reich gedeckter Opfertisch. Hinter diesem befindet sich der Reihe nach die Fresserin, der Protokollführer Thot, die Wiegemeister Anubis und Horus, die sich ehrfürchtig verneigende „Taruma“, die jubelnde „Taruma“ und zuletzt die Göttin Maat mit einem Federkopf, da die Tote offenbar ein rechtschaffendes Leben nach der Maat geführt hat. Letztgenannte Göttin begegnet uns noch einmal als Statue auf der rechten Waagschale, auf der linken befindet sich „Taruma“s Herz und auf der Waage sitzt ein Thot-Pavian. Oberhalb der Wiegeszene sehen wir die 42 einheitlich dargestellten Totenrichter, davor befindet sich ein Opfertisch und die Verstorbene, welche den Richtern versichert, bestimmte Sünden nicht begangen zu haben.²⁴³

Ein Vergleich der Papyri zeigt zahlreiche Gemeinsamkeiten, aber auch einige Unterschiede. Bei den eingefärbten Papyri der Männer befinden sich eine kleinere Auswahl an klar erkennbaren Richtergottheiten oberhalb der Wiegeszene, beim Totenbuch der „Taruma“ hingegen sind die 42 Totenrichter abgebildet. Opfertische, die Fresserin, Thot als Protokollführer, Anubis als Wiegemeister und die Objekte auf den Waagschalen (Herz und Symbol der Maat) haben alle drei Vignetten gemeinsam. Als Vorsitz des Gerichts fungiert dreimal Osiris und Horus ist mindestens einmal pro Totenbuch abgebildet (wenn beim Papyrus des Ani die nachfolgende, nicht gezeigte Vignette in den Vergleich miteinbezogen wird). Zweimal thront der Thot-Pavian auf der Waage und ebenso in zwei Papyri wird der*die Tote insgesamt dreimal in der Vignette dargestellt.

Auf eine umfangreichere Auseinandersetzung mit den drei Quellenbeispielen muss verzichtet werden, da ansonsten der Rahmen der Masterarbeit gesprengt würde.

2.3.6 Anubis: ein vielbeschäftiger Totengott

Da beschlossen wurde, sich im Unterrichtskonzept einer am Totengericht beteiligten Gottheit im Detail zu widmen und die Wahl auf Anubis gefallen ist²⁴⁴, wird in diesem Kapitel eine ausführlichere Vorstellung des Gottes vorgenommen.

Anubis ist eine Canidengottheit und dementsprechend sieht auch seine Tiergestalt aus. Nach Wilkinson und Bonnet ist aufgrund der unspezifischen Wortwahl der Ägypter*innen ungewiss, ob es sich hierbei um einen Schakal, eine andere Hundeart oder einen Hybriden aus bei-

²⁴³ Vgl. Angelika Zdiarsky, Totenbuchhandschriften. In: Angelika Zdiarsky (Hg.), Wege zur Unsterblichkeit. Altägyptischer Totenkult und Jenseitsglaube (Nilus 20, Wien 2013) 96-103, hier 100; und die bereitgestellten Informationen im Museum selbst (Besuch am 28.05.2022).

²⁴⁴ Zu den Beweggründen hierfür siehe Kapitel 4.2.

dem handelt.²⁴⁵ Traditionell wird als sein tierisches Aussehen jedoch der Schakal genannt, weshalb im weiteren Verlauf der Arbeit dem Usus gefolgt wird. Die Wahl des Tieres liegt vermutlich darin begründet, dass Wildhunde flache Gräber aufgruben und man sich bei altägyptischen Schutzzaubern die Form der Bedrohung zugunsten machte. Als Tier dargestellt besitzt er eine schwarze Fellfärbung sowie einen Schmuckkragen oder eine zeremonielle Schleife, manchmal ragt auf seinem Rücken ein Sechem-Zepter oder eine Geiße empor. In dieser Gestalt wird der Gott zumeist liegend abgebildet, die Ohren aufgerichtet, die Vorderbeine ausgestreckt und den Schwanz herabhängend. In anthropomorpher Gestalt verfügt er fast immer über einen Schakal- bzw. Canidenkopf (manchmal auch einen Schwanz), der restliche Körper ist menschlich. Äußerst selten wird er mit einem menschlichen Kopf abgebildet.²⁴⁶ Erste Abbildungen eines menschengestaltigen Gottes mit Hundekopf, wie die „klassische“ Form von Anubis aussieht, stammen aus der 2. Dynastie.²⁴⁷

In der altägyptischen Mythologie werden ihm unterschiedlichste Mütter und Väter angedichtet, am gängigsten und somit bekanntesten ist seine Zuschreibung als der im Ehebruch gezeugte Sohn des Osiris und der Nephthys; in anderen Mythenvarianten werden auch Seth oder Re als Väter und Hesat oder Bastet als Mütter angegeben.²⁴⁸ Input war seine mythologische Gattin und als seine Tochter wird die unbedeutendere schlängengestaltige Göttin Kebechet/Kebhut genannt, die laut den Pyramidentexten den verstorbenen König mit reinem Wasser erfrischt und reinigt.²⁴⁹

Vor der steigenden Popularität des Osiris war Anubis der bedeutendste Totengott der Ägypter*innen. Pyramidentexte berichten von ihm im Zusammenhang mit der Beisetzung der Könige und auf den Grabbauwerken wurden Gebete gefunden, die sich explizit an den Gott richteten. Im 17. oberägyptischen Gau (mit der Hauptstadt Kynopolis – „Hundestadt“) war er die Hauptgottheit, seine Verehrung erstreckte sich jedoch aufgrund seiner wichtigen Dienste für die Verstorbenen auf das gesamte Land.²⁵⁰

Zunächst zählte zu seinen Aufgaben vorrangig das Herrichten des Körpers für die Existenz im Jenseits, insbesondere die Mumifizierung/Einbalsamierung²⁵¹ und das Mundöffnungsritual²⁵²

²⁴⁵ Vgl. *Wilkinson*, Die Welt der Götter, 186, 188-189; Hans *Bonnet*, Reallexikon der ägyptischen Religionsgeschichte (3., unver. Aufl. Berlin 2000; photomech. Nachdruck der 1. Aufl. 1952), 41.

²⁴⁶ Vgl. *Wilkinson*, Die Welt der Götter, 187-190.

²⁴⁷ Vgl. *Zivie-Cocque, Dunand*, Die Religionen des Alten Ägypten, 55.

²⁴⁸ Vgl. *Wilkinson*, Die Welt der Götter, 187; *Bonnet*, Reallexikon, 42.

²⁴⁹ Vgl. *Wilkinson*, Die Welt der Götter, 190, 223; *Bonnet*, Reallexikon, 43.

²⁵⁰ Vgl. *Wilkinson*, Die Welt der Götter, 86, 187, 190; *Bonnet*, Reallexikon, 40-42.

²⁵¹ Dies hat einen mythischen Ursprung, da er - einer Mythenversion nach - Isis dabei geholfen haben soll, den zerstückelten Osiris mit Leinen zu umbinden und dadurch wiederzubeleben. Vgl. *Zivie-Cocque, Dunand*, Die Religionen des Alten Ägypten, 505; Vgl. *Wilkinson*, Die Welt der Götter, 187, 190; *Laatsch*, Häuser für die Ewigkeit, 15.

werden in Verbindung zu Anubis genannt.²⁵³ Beim Totengericht schließlich hat er seit dem Ende der 18. Dynastie bis in die römische Zeit die Rolle des Wiegemeisters inne, gelegentlich teilt er sich die Aufgabe mit anderen Gottheiten – allen voran Horus – oder wird von diesen ersetzt. Dabei wird er klassisch unter der Waage kniend oder stehend abgebildet, eine Hand unter dem Lot und die andere die schwingenden Waagebalken ausgleichend oder den Waageständer umfassend positioniert. Seeber sowie Reitberger mutmaßen, dass er aufgrund seines anderen Aufgabenbereichs, der Einbalsamierung - wo er mit dem Herzen zu tun hat – den Ägypter*innen als geeignet erschienen ist, sich beim Totengericht um das Wiegen desselben Organs zu kümmern.²⁵⁴ Zusätzlich zu seiner Tätigkeit als Wiegemeister geleitet er in etlichen Quellen die Toten zur Waage und/oder nach der Wiegeszene vor den Leiter des Gerichts. Nicht selten teilt er sich diese Aufgabe mit Horus oder Maat, manchmal werden auch nur diese Gottheiten abgebildet.²⁵⁵

²⁵² Bezogen auf das erfolgreiche Bestehen des Totengerichts wird Anubis auch mehrmals als jener Gott abgebildet, der die Körperfunktionen der Verstorbenen wieder in Stande setzt, damit sie weiterexistieren können. Vgl. *Seeber*, Untersuchungen zur Darstellung des Totengerichts, 156-158.

²⁵³ Vgl. *Seeber*, Untersuchungen zur Darstellung des Totengerichts, 156-158; *Reitberger*, Das Totengericht, 88-89.

²⁵⁴ Vgl. *Seeber*, Untersuchungen zur Darstellung des Totengerichts, 154-156, 158; *Reitberger*, Das Totengericht, 89.

²⁵⁵ Vgl. *Seeber*, Untersuchungen zur Darstellung des Totengerichts, 157-158.

3 Willkommen im „Riordanverse“

In diesem Kapitel wird unter anderem das Untersuchungsmaterial vorgestellt, mithilfe dessen im Anschluss das Unterrichtskonzept gestaltet wird. Wie bereits in der Einleitung angekündigt wurde, handelt es sich hierbei um „Die Kane-Chroniken“ des Bestsellerautors Rick Riordan. Nach Riordans Kurzbiografie wird ein Ausflug ins „Riordanverse“ unternommen – es werden folglich die Buchserien des Autors mit mythologisch inspirierten Inhalten sehr kompakt präsentiert²⁵⁶. Bei dem genannten Begriff handelt es sich um eine - vermutlich durch die Fangemeinde eingebürgerte - Wortverschmelzung des Nachnamens des ‚Weltenerschaffers‘ und „Universe“²⁵⁷. Dadurch wird angezeigt, dass die Handlungen der verschiedenen Publikationen alle derselben fiktiven Welt angehören, wodurch Intertextualität und ‚Gastauftritte‘ von Charakteren möglich sind.

Auf diese zwei Unterkapitel folgt ein Überblick über das Untersuchungsmaterial und die Handlung der Trilogie wird zum besseren Verständnis kurz zusammengefasst. Abschließend werden noch die Beweggründe für die Entscheidung gegen die äußerst populäre „Percy Jackson“-Serie aufgelistet.

3.1 Rick Riordan

Richard Russel Riordan, kurz Rick Riordan, wurde am 5. Juni 1964 in San Antonio, Texas, geboren. Da seine Eltern sowohl Künstler*innen als auch Lehrpersonen waren, wuchs er in einem sehr kreativen Umfeld auf. Bereits in seiner Kindheit begeisterte er sich für Science-Fiction-, Fantasy- und Mystery-Romane, wodurch der Grundstein für seine Karriere als Autor gelegt wurde. Seit der Mittelschule faszinierte ihn ebenso die griechische wie auch nordische Mythologie, zu dieser Zeit begann er auch mit dem Schreiben kürzerer Geschichten. Er besuchte die Alamo Heights High School sowie für kurze Zeit das College an der North Texas State, anschließend studierte er Englisch und Geschichte an der University of Texas. Nach seiner Zertifizierung als Lehrer unterrichtete er zunächst an einer Mittelschule in New Braunfels, nach dem Umzug seiner Familie für acht Jahre an der Presidio Hill School (San Francisco) und zuletzt, nach einem erneuten Umzug, für sechs Jahre an der Saint Mary’s Hall (San Antonio).

²⁵⁶ Da es sich um sehr kurze Inhaltsangaben der einzelnen Buchserien handelt, wird die Jugendliteratur nicht extra zitiert und scheint auch nicht im Literaturverzeichnis auf; es sei denn, es werden explizit Textstellen aus einzelnen Werken verwendet oder es wird auf bestimmte Inhalte hingewiesen.

²⁵⁷ Der Ursprung der Bezeichnung konnte nicht eindeutig bestimmt werden. Dass der Begriff der (versierten) Leserschaft definitiv bekannt ist und auch von ihr genutzt wird, zeigt zum Beispiel die Verwendung des Wortes auf der offiziellen Website des Autors: Rick Riordan, News. Where We Are in the Riordanverse! In: Rick Riordan, 07.05.2021, online unter <<https://rickriordan.com/2021/03/where-we-are-in-the-riordanverse/>> (21.07.2022).

Während seiner Tätigkeit als Vollzeitlehrkraft schrieb Riordan an seinen ersten Romanen für Erwachsene, die den Beginn seiner aktuell siebenteiligen Mystery-Serie „Tres Navarre“ bilden. Sein weltweites Durchbruchswerk „Percy Jackson and the Olympians. The Lightning Thief“ verfasste er als Gutenachtgeschichte für seinen ältesten Sohn Haley, der mit ADHS und Legasthenie diagnostiziert wurde. Seine nachfolgenden mythologisch inspirierten Jugendromane eroberten die Welt im Sturm, mehr als 37 Länder verkaufen seine Werke. Da seine Romane überaus erfolgreich waren, quittierte er schlussendlich seine Lehrtätigkeit und widmet sich nun vollständig seiner zweiten Leidenschaft: dem Schreiben. Zurzeit lebt er mit seiner Familie, bestehend aus ihm, seiner Frau Becky sowie seinen beiden Söhnen Haley und Patrick, in Boston.

Bis 2022 publizierte er - abseits der später im Detail betrachteten, des Öfteren auf internationalem Bestsellerlisten vertretenen Buchserien des „Riordanverse“²⁵⁸ - die bereits genannte Mystery-Serie „Tres Navarre“ (1997-2007), für die er den Edgar, den Shamus und den Anthony Award, bedeutende US-amerikanische Kriminalliteratur-Preise, erhielt. Ebenso verfasste er den Abenteuerroman „The Maze of Bones“ (2008), der den ersten Teil der von unterschiedlichen Autor*innen verfassten „The 39 Clues“-Serie bildet. Sein jüngstes Werk trägt den Titel „Daughter of the Deep“ (2021), das sich an Jules Vernes „20.000 Meilen unter dem Meer“ orientiert.²⁵⁹ Zusätzlich zu seinen eigenen Bestsellern gründete der Autor 2018 den Disney Hyperion Verlag-Imprint „Rick Riordan Presents“: „[The] goal is to publish great middle grade authors from underrepresented cultures and backgrounds, to let them tell their own stories inspired by the mythology and folklore of their own heritage.“²⁶⁰

²⁵⁸ Zum Beispiel zeigt ein Blick auf die Website der Fachzeitschrift „buchreport“, wie oft die mythologisch inspirierten Werke Riordans auf den Spiegel-Bestsellerlisten vertreten sind. Auch Stierstorfer hebt in seiner umfangreichen interdisziplinären Studie die ausgezeichneten Platzierungen sowie die Beliebtheit der „Percy Jackson“- und „Helden des Olymp“-Serie hervor. Vgl. buchreport (Hg.), Suchergebnis „rick riordan“, online unter

<https://www.buchreport.de/?s=rick+riordan&filter_type=titles&filter_current_bestseller_list_label=Dein%20SPIEGEL-Bestseller%20Jugendromane> (09.06.2022); Stierstorfer, Antike Mythologie, 55-58.

²⁵⁹ Vgl. zum gesamten Kapitel die Informationen auf der Website des Autors (<https://rickriordan.com/> [09.06.0222]), insbesondere Rick Riordan, About Rick Riordan. In: Rick Riordan, online unter <<https://rickriordan.com/about/>> (28.04.2022); Rick Riordan, An Interview With Rick. In Rick Riordan, online unter <<https://rickriordan.com/about/an-interview-with-rick/>> (09.06.2022).

²⁶⁰ Rick Riordan, Rick Riordan Presents. In: Rick Riordan, online unter <<https://rickriordan.com/rick-riordan-presents/>> (11.05.2022).

3.2 Die mythologisch inspirierte Welt des Bestsellerautors

Wie alles begann: „Percy Jackson“

Die fünfteilige Serie (2005-2009) verschaffte nicht nur dem Autor den literarischen Durchbruch, sondern wird als die Buchserie angesehen, die einen weltweiten Mythenadaptionen-Boom in der Populärliteratur auslöste.²⁶¹

Nachdem der 12-jährige Perseus „Percy“ Jackson bei einem Schulausflug von seiner Mathematiklehrerin, die sich als Furie entpuppte, angegriffen wurde, bringt ihn seine Mutter ins Camp Half-Blood, einem Aufenthaltsort für Abkömmlinge griechischer Gottheiten, wo sie für das Überleben in einer Welt voller Monster trainiert werden. Im Laufe der fünf Romane muss der Sohn Poseidons sein Können unzählige Male unter Beweis stellen. Seine stetigen Wegbegleiter*innen sind dabei seit Band 1 der Satyr Grover Underwood, eine Tochter der Athene namens Annabeth Chase sowie die Waffe seiner Wahl, das aus himmlischer Bronze geschmiedete Schwert „Springflut“ (griech. „Anaklysmos“). Der Höhepunkt der Serie ist der inmitten von Manhattan stattfindende Kampf gegen die Titanen, allem voran Kronos, da diese den dort ansässigen Olymp einnehmen wollen. Am Ende werden Annabeth und der nun 16-jährige Percy ein Paar, er schlägt das Angebot von Unsterblichkeit aus und das Orakel des Camps spricht eine neue Prophezeiung aus, die die nachfolgende Serie aus dem „Riordanverse“ anteuert.

Gottheiten und ihre Alter Egos: „Helden des Olymp“

In der ebenso fünf Teile zählenden Nachfolgeserie „Helden des Olymp“ (2010-2014) treffen uns bereits bekannte griechische Halbgötter und -göttinnen auf ihre römischen Pendants, die im Camp Jupiter in Kalifornien ansässig sind. Im Mittelpunkt der Handlung stehen sieben Halbgottheiten aus beiden Camps, die laut einer Prophezeiung den ‚Endboss‘ Gaia und ihre Armee besiegen werden: Percy Jackson (Sohn des Poseidon), Annabeth Chase (Tochter der Athene), Piper McLean (Tochter der Aphrodite), Leo Valdez (Sohn des Hephaistos), Jason Grace (Sohn des Jupiter), Frank Zhang (Sohn des Mars) und Hazel Levesque (Tochter des Pluto). Diese Aufgabe bewältigen sie schlussendlich auch und bringen Frieden zwischen den beiden Camps und Heilung den Gottheiten, die einen Kampf mit sich selbst -oder besser gesagt zwischen ihren griechischen und römischen Versionen- ausgefochten haben.

²⁶¹ Vgl. Stierstorfer, Antike Mythologie, 21, 48.

Ein symbiotisches Zusammenleben: „Die Kane-Chroniken“

Zeitgleich mit den ersten Bänden der „Helden des Olymp“-Serie erschien eine dreiteilige Serie (2010-2012), die sich mit der altägyptischen Mythologie beschäftigt und deren geschilderte Handlung zeitlich parallel zu jener in „Helden des Olymp“ verläuft. Da „Die Kane-Chroniken“ im Mittelpunkt der Masterarbeit stehen, erfolgt eine detailreichere Inhaltszusammenfassung zu einem späteren Zeitpunkt. Die Protagonist*innen Sadie und Carter Kane, Nachkommen von Pharaonen mit magischen Kräften, müssen verschiedenste Hürden meistern, um schlussendlich den Weltuntergang, verursacht durch die Chaosschlange Apophis, zu verhindern. Dabei interagieren sie mit den altägyptischen Gottheiten, zeitweise dienen sie sogar als Gastkörper. Intertextuelle Bezüge zwischen dieser Serie und der Handlung aus „Percy Jackson“ und „Helden des Olymp“ gibt es kaum, lediglich zwei kurze Verweise in der Trilogie: Einerseits erklärt den beiden Geschwistern ihr Onkel Amos zu Beginn, dass auf der westlichen Uferseite des East Rivers, in Manhattan, andere Gottheiten und Probleme existieren würden und es besser sei, wenn jeder für sich bleibe²⁶². Andererseits erzählt ihre Mutter Sadie nach dem Kampf gegen den Endgegner, dass sie „verschwommene Visionen von anderen Göttern und konkurrierender Magie“ erhalten hatte²⁶³. Zusätzlich erwähnt Sadie abschließend, dass sie der mysteriösen Magiesichtung auf Long Island nachgehen sollten.²⁶⁴ Das tun sie schließlich im Sonderband „Percy Jackson. Monsterjagd mit den Geschwistern Kane“ auch und dabei trifft die griechische auf die altägyptische Götterwelt.

Tote Krieger*innen: „Magnus Chase“

In der sich der nordischen Mythologie widmenden Trilogie (2015-2017) werden neue Charaktere des „Riordanverse“ vorgestellt, allem voran der 16-jährige Magnus Chase. Der obdachlose Junge stirbt zu Beginn des 1. Bandes einen heldenhaften Tod und darf daraufhin in das von Riordan modernisierte Walhalla eintreten. Der Sohn des nordischen Gottes Frey muss – wie bereits die Protagonist*innen der Vorgängerserien – verschiedenste Aufgaben bewältigen, um dem göttlichen Endgegner Loki das Handwerk zu legen und das bevorstehende Ragnarök abzuwenden. Unterstützt wird er dabei von äußerst unterschiedlichen Individuen, etwa der muslimischen Walküre Samirah al-Abbas, dem gehörlosen Alben Hearthstone oder dem*er genderfluiden Alex Fierro. Gastauftritte haben auch alte Bekannte, nämlich Magnus‘ Cousine Annabeth Chase und ihr Freund Percy Jackson.

²⁶² Vgl. *Riordan*, Die rote Pyramide, 64.

²⁶³ Rick *Riordan*, Die Kane-Chroniken. Der Schatten der Schlange. Aus dem Englischen von Claudia Max (Hamburg 2014; 82021) (Original: The Serpent’s Shadow. The Kane Chronicles, Book Three, 2012) 441.

²⁶⁴ Vgl. *Riordan*, Der Schatten der Schlange, 454.

Der sterbliche Gott: „Die Abenteuer des Apollo“

In der (aktuell) letzten Serie Riordans (2016-2020), die dem „Riordanverse“ zuzurechnen ist, dreht sich alles um den von Zeus als Strafe auf die Erde geschickten Gott Apollo. Der nun sterbliche Jugendliche „Lester Papadopoulos“ muss fünf alte Orakel wieder instand setzen, um auf den Olymp zurückkehren zu dürfen. In fünf Bänden widmet er sich diesem Unterfangen, wobei ihm grausame römische Kaiser der Antike – Nero, Caligula und Commodus – und sein alter Feind Python im Weg stehen. Neben bekannten Gesichtern aus „Percy Jackson“ und „Helden des Olymp“ wird er von Meg, einer Tochter der Demeter, bei seiner Mission begleitet. Die Geschehnisse ereignen sich in etwa zur selben Zeit wie jene in „Magnus Chase“.

Gemeinsamkeiten

Ein besonderes Merkmal der Bücher des „Riordanverse“ ist die dargestellte Diversität der Figuren; beginnend bei der für griechische Halbgottheiten-typischen Legasthenie und ADHS, werden die Charaktere mit jedem Band bzw. jeder nachfolgenden Serie unterschiedlicher, abwechslungsreicher und einzigartiger beschrieben. Leser*innen treffen auf Figuren aus unterschiedlichsten Kulturen, mit verschiedenen Hautfarben, Religionen, sexuellen Orientierungen, Interessen und körperlichen sowie geistigen Beeinträchtigungen. Um aus einer Rezension zu zitieren, handelt es sich beim Autor um einen wahren „Meister der inklusiven Fantasy“²⁶⁵. Formal sind die Werke mehr oder weniger gleich aufgebaut: alle Serien weisen ein Glossar am Ende jedes Bandes auf und drei der fünf Serien besitzen Kapitelüberschriften, deren oftmals seltsame Wortwahl erst beim Lesen des Kapitels Sinn ergibt (z.B. „Auge in Auge mit dem Monstertrutzhahn“²⁶⁶). Diese offenbar als lustig intendierten Überschriften begeistern vermutlich vor allem jüngere Leser*innen, also die Zielgruppe; Erwachsene empfinden diese womöglich eher als witzlos und verzichtbar.

Die Inhalte der mythologisch inspirierten Serien sind in ihrer Basisstruktur dieselben: Die jugendlichen Protagonist*innen haben innerhalb eines Bandes einige wenige Tage Zeit, um eine bevorstehende Katastrophe – oftmals in Form des Weltuntergangs – abzuwenden. Dafür müssen sie verschiedenste Aufgaben bewältigen und treffen dabei immer wieder auf neue Freunde als auch Feinde.²⁶⁷ Längere Zeiträume werden gerafft geschildert. Es gibt einen roten Faden in Gestalt eines*r mächtigen Endgegners*in, der sich durch alle Bände einer Serie zieht

²⁶⁵ *NelaNequin* (Nickname), Rick Riordan – Meister der inklusiven Fantasy. In: Alpakawolken. Fantastische Welten, Mythen & mehr, 14.06.2019, online unter <[Rick Riordan - Meister der inklusiven Fantasy - Alpakawolken](http://www.alpakawolken.de/2019/06/14/rick-riordan-meister-der-inklusiven-fantasy/)> (09.06.2022).

²⁶⁶ *Riordan*, Die rote Pyramide, 171.

²⁶⁷ Vgl. dazu Kapitel 2.2.5.

und am Ende dieser besiegt wird. Da alle fünf Serien einer fiktiven Welt – dem „Riordanverse“ - angehören, sind sie zusätzlich durch gemeinsame Charaktere und Schauplätze, fortsetzenden und sich ergänzenden Handlungen sowie die chronologische Abfolge miteinander verbunden. Die Protagonist*innen wissen für gewöhnlich anfangs nur wenig über die Mythologie und Geschichte der in den jeweiligen Romanen vorgestellten Kultur und lernen diese erst sukzessive – mit den Leser*innen – besser kennen²⁶⁸. Erzählt wird hauptsächlich aus der Ich-Perspektive, lediglich in „Helden des Olymp“ tauchen personale Erzähler*innen auf.

Zuordnen lassen sich die Romane der Jugendliteratur und dem Genre der Fantasy – mit Überschneidungen zu anderen Genres²⁶⁹. Die Buchserien haben zahlreiche Adaptionen in andere Medien, Begleit- und Sonderbände erhalten. Riordans mitreißender, humorvoller Schreibstil²⁷⁰ sowie seine Geschichtenerzählung als Ganzes trifft offenbar genau den Zahn der Zeit, ansonsten wären die Bücher nicht derart beliebt.

²⁶⁸ Davon ausgenommen ist der Protagonist der letzten Reihe, der griechische Gott Apollo, der schließlich selbst der mythischen Welt entstammt.

²⁶⁹ Vgl. Kapitel 2.2.5.

²⁷⁰ Diese Beschreibung des Schreibstils ist subjektiv.

3.3 Das Untersuchungsmaterial: „Die Kane-Chroniken“

3.3.1 Ein Überblick

Die Trilogie mit den Geschwistern Kane als Protagonist*innen wurde, wie bereits mehrmals im Zuge der Arbeit erwähnt, als Untersuchungsmaterial und exemplarische Jugendliteratur mit mythologisch inspiriertem Inhalt ausgewählt. Konkret bedeutet dies, dass die deutschen Übersetzungen der drei Teile²⁷¹ und die englischsprachige Graphic Novel-Adaption²⁷² in der Arbeit untersucht werden. Die drei Bände heißen wie folgt:

1. „The Red Pyramid“/“Die rote Pyramide“
2. „The Throne of Fire“/“Der Feuerthron“
3. „The Serpent’s Shadow“/“Der Schatten der Schlange“

Der erste Band ist mit seinen rund 600 Seiten (Taschenbuchformat) mit Abstand der umfangreichste, die Seitenanzahl nimmt mit jedem Band ab. Wie bereits von etlichen seiner anderen Werke gewohnt, allem voran „Percy Jackson“, sind die Jugendromane in Kapitel mit klingenden Titeln, wie „Mein Date mit dem Klopapiergott“²⁷³, unterteilt, die Erzählerrollen übernehmen, alle zwei Kapitel wechselnd, Carter und Sadie Kane. Der Autor nimmt sich zurück und legt seinen Buchfiguren geschickt die Worte in den Mund. Bei den „Kane-Chroniken“ erklärt er im Vorwort den Leser*innen, dass es sich bei den Büchern um Abschriften von digitalen Aufnahmen handle, die Carter und Sadie Kane ihm, Rick Riordan, zukommen hätten lassen²⁷⁴. In der Geschichte selbst wird immerzu die vierte Wand durchbrochen, indem die Sprecher*innen die Leser*innen ansprechen („Wir haben nur ein paar Stunden, also hört gut zu.“²⁷⁵) und in eckigen Klammern werden unterschiedlichste kurze Geplänkel zwischen den Geschwistern, die nicht für die fiktiven Aufnahmen gedacht sind, angegeben, vermutlich um dem Buch einen möglichst authentischen Charakter zu verleihen. Bedeutende Symbole, die erwähnt werden – vor allem Zaubersprüche, die mit Hieroglyphen geschrieben werden, werden neben der schriftlichen Erwähnung auch illustriert. Am Ende eines jeden Bandes befindet

²⁷¹ S. Riordan, Die rote Pyramide; Rick Riordan, Die Kane-Chroniken. Der Feuerthron. Aus dem Englischen von Claudia Max (Hamburg 2013; ⁹2021) (Original: The Throne of Fire. The Kane Chronicles, Book Two, 2011); Riordan, Der Schatten der Schlange.

²⁷² S. Rick Riordan, *Orpheus Collar* (Adaption), Jared Fletcher (Beschriftung), The Kane Chronicles. The Red Pyramid. The Graphic Novel (New York 2012; London 2013); Rick Riordan, *Orpheus Collar* (Adaption u. Illustrationen), Cam Floyd (zus. Illustrationen), Aladdin Collar (Farbabflachung), Chris Dickey (Beschriftung), The Kane Chronicles. The Throne of Fire. The Graphic Novel (London 2015); Rick Riordan, *Orpheus Collar* (Adaption u. Illustrationen), Chris Dickey (Beschriftung), Stephanie Brown (Farbass.), Aladdin Collar (Farbass.), Cam Floyd (Farbass.), The Kane Chronicles. The Serpent’s Shadow. The Graphic Novel (London 2017).

²⁷³ Riordan, Die rote Pyramide, 404.

²⁷⁴ Vgl. Riordan, Die rote Pyramide, 8; Riordan, Der Feuerthron, 8; Riordan, Der Schatten der Schlange, 8.

²⁷⁵ Riordan, Die rote Pyramide, 9.

sich ein Glossar, in Band 1 und 2 zusätzlich ein Nachwort des Autors²⁷⁶. Alle drei Romane werden vom „Carlsen“-Verlag für Leser*innen ab 12 Jahren empfohlen²⁷⁷. Die Übersetzung der Trilogie ins Deutsche erfolgte von Claudia Max²⁷⁸, anders als die restlichen Buchserien des „Riordanverse“, die alle von Gabriele Haefs²⁷⁹ übersetzt wurden.

Die Graphic Novel-Adaption der Trilogie weist keine Seitenzahlen²⁸⁰ auf, gegliedert sind die drei Bände in 7-8 Kapiteln, Band 1 und 3 weisen zusätzlich einen Epilog auf. Da mehrere hundert Seiten reinen Textes nicht in Graphic Novels mit deutlich geringerem Umfang²⁸¹ Platz haben, werden einige in den Romanen geschilderte Stationen Carters und Sadies Reise nicht (vollständig) adaptiert oder mit anderen Ereignissen fusioniert, um eine flüssige und verständliche Erzählung der Handlung zu gewährleisten. Wesentliche Dialoge werden ebenso zumeist stark verkürzt wiedergegeben. Um den Aufnahmen-Charakter einzubringen, sind Carters Gedankenblasen blau umrandet sowie leicht eingefärbt, Sadies orange. Die Sprechblasen aller Figuren sind zum Großteil klassisch schwarz-weiß, vereinzelt finden sich auch andere Farben, etwa wenn eine bestimmte Gottheit spricht oder ein Zauber ausgesprochen wird. Grundsätzlich sind die Graphic Novels sehr farbenreich mit einer intensiven Farbgebung gestaltet, die Panelgröße und -form, sowie -anzahl und -anordnung pro Seite variiert stark. Teilweise übertreten Figuren, Sprechblasen oder Objekte ‚ihren‘ Panelrand oder befinden sich zur Gänze außerhalb eines Panels, sprich sie weisen keinen Rahmen auf und sind sozusagen in die ‚Leere‘ gezeichnet. Was die Umsetzung des in den Romanen beschriebenen Aussehens der Figuren, Orte, Objekte usw. betrifft, haben sich die Illustrator*innen auf einen ersten Blick sehr genau an die Vorlage gehalten. Einzelheiten oder Kleinigkeiten weichen von der Be-

²⁷⁶ Vgl. *Riordan*, Die rote Pyramide, 601-606; *Riordan*, Der Feuerthron, 521-527; *Riordan*, Der Schatten der Schlange, 455-462.

²⁷⁷ Vgl. *Riordan*, Die rote Pyramide, Buchrücken; *Riordan*, Der Feuerthron, Buchrücken; *Riordan*, Der Schatten der Schlange, Buchrücken.

²⁷⁸ Claudia Max absolvierte das Studium Literaturübersetzen mit dem Schwerpunkt Anglistik/Amerikanistik an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Derzeit lebt sie in Berlin und übersetzt freiberuflich Literatur. Sie erhielt mehrere Arbeitsstipendien des Deutschen Übersetzerfonds, zuletzt 2021. Ein Blick auf ihre Website zeigt, dass sie sich auf das Übersetzen von Kinder- und Jugendbücher spezialisiert hat. Vgl. Claudia Max, vita. In: [claudiamax.eu](https://claudiamax.eu/vita/), online unter <<https://claudiamax.eu/vita/>> (09.06.2022); Claudia Max, übersetzungen | textproben. In: [claudiamax.eu](https://claudiamax.eu/uebersetzungen-textproben/), online unter <<https://claudiamax.eu/uebersetzungen-textproben/>> (09.06.2022).

²⁷⁹ Gabriele Haefs (*1953) studierte Sprachwissenschaft mit Schwerpunkt auf skandinavischen und keltischen Sprachen an den Universitäten in Bonn und Hamburg. Seit den 1980ern übersetzt sie hauptsächlich Kinder- und Jugendliteratur, belletristische Romane und Sachbücher aus dem Norwegischen, Dänischen, Schwedischen, Gälischen, Niederländischen, Walisischen und Englischen. Sie wurde mehrfach ausgezeichnet, u.a. erhielt sie 2008 für ihr übersetzerisches Gesamtwerk den Sonderpreis des Deutschen Jugendliteraturpreises. Vgl. Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V. (Hg.), Gabriele Haefs, online unter <https://www.jugendliteratur.org/person/gabriele-haefs-744/?page_id=0> (09.06.2022).

²⁸⁰ Für die Angabe, wie oft und wann die ausgewählten Schwerpunktthemen (Totengericht und Anubis) in den Graphic Novels vorkommen, wurden die Seiten von mir durchnummieriert.

²⁸¹ Band 1 weist 192 Seiten auf, die Bände 2-3 160 Seiten.

schreibung in den Romanen ab, was bei Adaptionen allerdings zu erwarten ist²⁸². Der mehrmals auf der New York Times Bestseller-Liste vertretene Comicromanzeichner Orpheus Collar²⁸³ ist für die Graphic Novel-Adaption und -Illustration hauptverantwortlich, unterstützt wurde er dabei von unterschiedlichsten Künstler*innen.

Zusätzlich zur Trilogie werden der Sonderband „Percy Jackson. Auf Monsterjagd mit den Geschwistern Kane“, zwei Begleitbände zur Trilogie²⁸⁴ sowie deren Thematisierung auf der offiziellen Website des Autors²⁸⁵ auf potenzielle Unterrichtstauglichkeit untersucht. Also all die Werke, die zu den „Kane-Chroniken“ offiziell erschienen sind, wobei Erwähnungen, Adaptionen der Werke oder Ähnliches auf Fan-Websites²⁸⁶ aufgrund der Weite des Internets nicht beachtet werden (können). Auch die deutschsprachige Hörbuch-Umsetzung mit gekürztem Inhalt wird nicht analysiert, da die Informationsaufnahme über den Seh- und nicht Hör Sinn im Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen steht²⁸⁷. Wie zu sehen ist, gibt es unzählige Werke in verschiedensten medialen Ausführungen zu und rund um „Die Kane-Chroniken“, was für die Popularität des Bücherinhaltes spricht. Eine filmische Umsetzung der Trilogie existiert bedauerlicherweise (noch) nicht, allerdings stehen die Chancen besser als nie zuvor, dass wir (die Fans) in naher Zukunft Netflix-Original Buchverfilmungen erhalten; schließlich wurde diese bereits 2020 angekündigt, im selben Jahr wie die Serien-Adaption von „Percy Jackson“ auf Disney+²⁸⁸.

Im Sonderband sind drei zusammenhängende Geschichten inkludiert, in denen Sadie und Carter nach dem Kampf gegen Apophis auf Percy Jackson und Annabeth Chase treffen und zusammen drei Antagonisten bekämpfen und -siegen müssen. Bei einem davon - dem Endgeg-

²⁸² Etwa wird der anthropomorphe Anubis in den Graphic Novels mit gelben/goldenen Augen dargestellt, während seine Augenfarbe in den Romanen als dunkelbraun beschrieben wird. Vgl. z.B. *Riordan, Die rote Pyramide*, 411.

²⁸³ Vgl. *Orpheus Collar, About*. In: *Orpheusartist.com*, online unter <<http://www.orpheusartist.com/about.html>> (09.06.2022).

²⁸⁴ S. Rick *Riordan*, Mary-Jane *Knight* (Text), Philip *Chidlow* (Design), *The Kane Chronicles. Survival Guide* (London 2012); Rick *Riordan*, *Brooklyn House Magician's Manual* (London 2018).

²⁸⁵ S. Rick *Riordan*, *The Kane Chronicles*. In: *Rick Riordan*, online unter <<https://rickriordan.com/series/kane-chronicles/>> (12.05.2022).

²⁸⁶ Z.B. das „Riordan Wiki“ oder das „Camp Half Blood Wiki“.

²⁸⁷ Alle drei ins Deutsche übersetzten Romanbände wurden als gekürzte Hörbücher vom Kinder- und Jugendhörbuchlabel „Silberfisch“ adaptiert, wobei deren jeweilige Spieldauer von rund siebeneinhalb bis acht Stunden reicht. Sprecher*innen sind Stefan Kaminski und Lotte Ohm. Auch der Sonderband erhielt eine Hörbuch-Umsetzung mit 3 ¾ Stunden Spieldauer und den Sprecher*innen Stefan Kaminski, Britta Steffenhagen und Marius Clarén.

²⁸⁸ Vgl. *Rick Riordan, News. Percy Jackson, at last!* In: *Rick Riordan*, 14.05.2020, online unter <<https://rickriordan.com/2020/05/percy-jackson-at-last/>> (09.06.2022); *Rick Riordan, News. News from Rick for Sept. 12. Kane in Development.* In: *Rick Riordan*, 12.09.2020, online unter <<https://rickriordan.com/2020/09/news-from-rick-for-sept-12/>> (09.06.2022).

ner - handelt es sich um den aus der Trilogie altbekannten Geist Setne, der mit dem „Buch des Thot“ geflohen war. Das Vorwort des Sammelbands stammt von Percy Jackson, die erste Geschichte „Der Sohn des Sobek“ wird vom Ich-Erzähler Carter Kane, die zweite „Der Zauberstab des Serapis“ von der personalen Erzählerin Annabeth Chase und die dritte „Die Krone des Ptolemäus“ wiederum vom Ich-Erzähler Percy Jackson berichtet. Ins Deutsche übersetzt wurde die älteste der Geschichten von Claudia Max, die beiden jüngeren von Gabriele Haefs. Dieser Wechsel ist allerdings -soweit ich dies beurteilen kann- für die Leser*innen nicht bemerkbar.

Der früher erschienene Begleitband „Survival Guide“ wurde nicht von Rick Riordan, sondern Mary-Jane Knight geschrieben und von Philip Chidlow entworfen. Dabei ist diese wesentliche Information leicht zu übersehen, da sie sich nur im Impressum wiederfindet, Riordans Name allerdings auf dem Einband steht und er das Urheberrecht besitzt²⁸⁹. Das „Überlebenshandbuch“ informiert kurz und kompakt sowie mit zahlreichen farbigen Illustrationen geschmückt über diverse Figuren, Symbole, Orte, Begriffe oder Ähnliches, die für das Verständnis der „Kane-Chroniken“ nützlich sind. Das Begleitbuch ist im selben Jahr erschienen wie der letzte Teil der Trilogie, weshalb die darin erzählten Ereignisse nicht inkludiert werden.

Das jüngere und von Rick Riordan verfasste „Brooklyn House Magician’s Manual“ ist, wie der Titel aussagt, als Leitfaden für neue, (noch) unwissende, auszubildende Magier*innen - welche in diesem Fall wir, die Leser*innen, sind- konzipiert. Es bietet, wie sein Vorgänger, etliche allgemeine Fakten zur Trilogie an, die in Erzählungen unterschiedlichster Buchcharaktere eingebaut sind. Der Fokus des Begleitbandes liegt dabei deutlich auf der Präsentation verschiedener Gottheiten, wobei diese Informationen in Quiz-Form den Leser*innen vorliegen. Im Gegensatz zum ersten Begleitband finden sich keine farbigen Abbildungen im Werk, sondern nur vergleichsweise wenige schwarz-weiße Zeichnungen. Chronologisch schließt der Begleitband an die Ereignisse nach dem Sonderband an, was dadurch erkennbar ist, dass sich die Buchcharaktere auf die Ereignisse, die in den „Kane-Chroniken“ geschildert werden, beziehen und der in einer Schneekugel gefangene Setne sich mehrmals zu Wort meldet und gegen Ende des Buches einen Ausbruchsversuch begeht. Obgleich der ältere Begleitband auf einen ersten Blick aufgrund der farbenfrohen und bildreichen Gestaltung (vor allem für jüngere Leser*innen) ansprechender wirkt, gefällt mir persönlich das jüngere Werk um ein Vielfaches besser, da der Schreibstil und die bereitgestellten Informationen besser auf die Trilogie abgestimmt sind.

²⁸⁹ Vgl. Riordan, Survival Guide, 2; da Riordan das Copyright für das Buch besitzt, wird sein Name bei der (vollständigen) Literaturangabe als (erstes) angeführt.

Auf der englischsprachigen Website „Rick Riordan“ gibt es eine Rubrik „Kane Chronicles“, welche sich der Trilogie widmet. Die Webseite stellt das Interesse weckende Klappentexte zu den drei Bänden zur Verfügung, welche auch in Videoform vorliegen, wobei man hierfür auf das abgebildete Buch klicken muss und dann auf eine andere Webseite weitergeleitet wird. Grundsätzlich arbeitet die Website des Autors viel mit Hyperlinks und das Layout ist sehr ansprechend und leicht verständlich gestaltet. Zusätzlich gibt es Verweise auf die Graphic Novel-Adaption sowie die Begleit- und Sonderbände der „Kane-Chroniken“. Weiter unten auf der Webseite werden Illustrationen einiger Buchfiguren gezeigt, wenn man auf den Link klickt, sieht man alle auf der Website verfügbaren Bilder zu den Buchserien des „Riordanverse“. Zu den „Kane-Chroniken“ sind dies alphabetisch geordnet: Anubis, Bast(et), Bes, Carter Kane, Horus, Isis, Khufu (Cheops), Ra, Sadie Kane, Setne, Set(h), Tawaret, Thot(h), Walt Stone und Zia Rashid. Mit einem Klick auf das jeweilige Bild erhalten die Leser*innen kurze Informationen zur Figur. Schließlich gibt es auch „Parent Teacher Resources“, wobei vier Verlinkungen zum Download bereit stehen und sieben die Besucher*innen der Webseite auf andere Seiten weiterleiten. Da es sich hierbei teilweise um die wenigen Unterrichtsmaterialien handelt, die ich für diese Serie des „Riordanverse“ im Zuge meiner Literaturrecherche gefunden habe, werden die für den Unterricht relevanten Texte später noch im Detail betrachtet.²⁹⁰

Wenn möglich, wird bewusst die deutsche Übersetzung gewählt, da die Erstsprache in Österreich Deutsch ist und davon ausgegangen wird, dass bei einer tatsächlichen Umsetzung des Konzepts im Unterricht auch die deutschsprachigen Versionen verwendet werden. Schließlich sollen nicht die Englischkenntnisse, sondern historische Kompetenzen gefördert werden. Während Oberstufenschüler*innen womöglich auch mit den englischen Originalen gut zuretkommen würden, wird angenommen, dass die Fremdsprachenkenntnisse in der Mittelschule bzw. Unterstufe bei der Mehrheit der Schüler*innen noch zu wenig ausgereift sind und deswegen der historische Kompetenzerwerb unnötig erschwert werden würde, wenn mit diesem Lernmedium gearbeitet wird. Bedauerlicherweise sind jedoch nur die drei Romane sowie der Sonderband auf Deutsch erschienen, weshalb beim restlichen Untersuchungsmaterial ohnehin auf die englischen Originale zurückgegriffen werden muss.

Während grundsätzliche Überlegungen zur Verwendung mythologisch inspirierter Jugendliteratur im Geschichtsunterricht im Kapitel 2.2.5 angestellt werden, konzentriert sich das Unterrichtskonzept beispielhaft auf die Darstellung des Totengerichts und eines daran beteiligten

²⁹⁰ Vgl. *Riordan, The Kane Chronicles*, <<https://rickriordan.com/series/kane-chronicles/>>.

Gottes in den Werken. Erläuterungen zum Vorkommen im Untersuchungsmaterial finden sich im Kapitel 4.2.

3.3.2 Zusammenfassung der Handlung

Zum besseren Verständnis der „Kane-Chroniken“ wird in diesem Unterkapitel die Handlung der Trilogie zusammengefasst, wobei ausschließlich die Romane im Fokus stehen, da es sich bei den Graphic Novels schließlich um Adaptionen dieser handelt. Auf die Begleit- und Sonderbände sowie die Website des Autors wird ebenso an dieser Stelle nicht näher eingegangen, da sie die Haupthandlung, sprich die Trilogie, lediglich ergänzen und bis zu einem gewissen Grad fortsetzen, wie bereits im vorangehenden Kapitel knapp angesprochen wurde.

„Die rote Pyramide“ beginnt damit, dass die 12-jährige Sadie Kane zu Heiligabend Besuch von ihrem 14-jährigen Bruder Carter und ihrem Vater bekommt. Die Geschwister wuchsen nach dem Tod ihrer Mutter vor sechs Jahren getrennt voneinander auf – Sadie bei ihren Großeltern mütterlicherseits in London und Carter reist mit seinem Vater, einem Archäologen, um die Welt. Die Familie besucht das British Museum, da Julius Kane sich den dort ausgestellten Stein von Rosette ansehen möchte. Er bittet seine Kinder, sich vom Raum fernzuhalten, diese spionieren ihm jedoch hinterher und sehen, wie er mithilfe von Magie ungewollt den altägyptischen Gott Seth befreit; dieser informiert Julius darüber, dass anstatt nur von Osiris alle Kinder von Geb und Nut freigesetzt wurden, bevor er den Mann in einen Sarkophag einsperrt und vom Erdboden verschlucken lässt. Die entsetzten Geschwister begegnen daraufhin ihrem Onkel Amos, der sie mittels eines magischen Bootes durch die oberste Ebene der Duat - die in den „Kane-Chroniken“ als mehrschichtige, magische Unterwelt beschrieben wird - nach Brooklyn transportiert, wo sich auf dem Dach eines Lagerhauses das Hauptquartier des Einundzwanzigsten Nomos befindet.

Sadie und Carter erfahren im Laufe der zukünftigen Ereignisse, dass die altägyptischen Gottheiten alles andere als ‚Geschichte‘ sind und sie als Nachkommen berühmter Pharaonen magische Kräfte besitzen. Solche Magier*innen sind auf der ganzen Welt verteilt, ihr Hauptsitz liegt in Ägypten, wo sich der Oberste Vorlesepriester und der Gang der Zeitalter befinden. Obgleich die Gottheiten bis heute existieren, benötigen sie außerhalb der Duat in den meisten Fällen einen Gastkörper, um dauerhaft in der sterblichen Welt Fuß fassen zu können – und als ihr Vater den Stein von Rosette zerstört hatte, suchten sich die fünf freigesetzten Gottheiten einen solchen: Horus verschmolz mit Carter, Isis mit Sadie, Osiris mit Julius Kane und, wie die Geschwister später feststellten, Nephthys mit der jungen Magierin Zia Rashid sowie Seth

mit ihrem Onkel Amos, die beide ebenso an diesem Abend im British Museum anwesend waren. Um den bösen Gott Seth aufzuhalten, bevor er am dritten der Dämonentage, sprich in den „Kane-Chroniken“ am 29. Dezember, den Weltuntergang herbeiführt, müssen die Jugendlichen dreierlei Dinge besorgen: das „Buch vom Sieg über Seth“, die Feder der Wahrheit sowie den geheimen Namen Seths. Ersteres stehlen sie aus dem Haus des die Kanes verabscheuenden Magiers Michel Desjardins, zweiteres erhalten sie vom Gott Anubis nach einer Reise in die Halle der beiden Wahrheiten und den geheimen Namen teilt ihnen Zia Rashid mit der Stimme Nephthys‘ mit, welche sie schließlich beherbergt. Begleitet werden Sadie und Carter auf ihrer Reise von der Göttin Bastet, die die vergangenen sechs Jahre zu Sadies Schutz im Körper ihrer Katze Muffin verbracht hatte, nachdem sie vom Ehepaar Kane aus der in London stehenden „Nadel der Kleopatra“ freigesetzt wurde.

Den Kampf gegen Seth und seine zahlreichen dämonischen Mitstreiter*innen gewinnen die Geschwister und die anderen Magier*innen, allerdings bemerken sie dabei, dass ein viel mächtigerer und gefährlicherer Gegner - nämlich der schlängengestaltige Chaosgott Apophis - versucht, aus seinem Gefängnis in der Duat auszubrechen. Seth wird mithilfe seines geheimen Namens als späterer Verbündeter gegen diesen Feind rekrutiert und Zia Rashid stellt sich als Uschebti heraus, deren wirklicher Körper vom (ehemaligen) Obersten Vorlesepriester des Lebenshauses Iskander versteckt wurde, nachdem er bemerkte, dass sie zu einem „Gottling“ wurde – diese werden nämlich seit 2000 Jahren von den meisten Magier*innen verachtet und verfolgt. Sadie und Carter geben bewusst ihre Verbindung mit Isis und Horus auf, um Desjardins zu zeigen, dass sie keine Gefahr sind – auch wenn dies bedeutet, weniger Kräfte zu besitzen. Am Ende des Buches treffen sie nach wochenlangen Aufräumarbeiten in ihrem neuen Zuhause in Brooklyn ihre Eltern in der Halle der beiden Wahrheiten an – ihren Vater als Verschmelzung mit dem Gott Osiris und fortan Herrscher der Unterwelt und ihre Mutter als Geist. Abschließend bitten die Geschwister diejenigen, die die Aufnahme hören (die uns Leser*innen in dieser Buchform vorliegt) und das versteckte Amulett in Form eines „Djeds“ finden, welches nur von Nachkomm*innen von Pharaonen aufgespürt werden kann, nach Brooklyn zu kommen, wenn sie den Weg der Götter erlernen möchten. Schließlich gilt es, sich auf den unvermeidbaren Kampf gegen Apophis vorzubereiten.

Der zweite Band der Trilogie fängt fünf Tage vor der Frühlings-Tagundnachtgleiche an. Da sich an diesem Tag die Kräfte des Chaos und der Maat leicht beeinflussen lassen, planen die Geschwister, zu diesem Zeitpunkt den pensionierten Sonnengott Re mittels der Sonnenlitanei aufzuwecken. Jedoch ist der Tag auch für die Chaosschlange Apophis ideal, um aus ihrem

Gefängnis tief in der Duat auszubrechen. Den ersten der drei Teile der Sonnenlitanei „borgen“ sich der Pavian Cheops, die Geschwister Kane und zwei ihrer Auszubildenden aus dem Brooklyn Museum. Dabei läuft so einiges schief, schlussendlich schaffen sie es mitsamt der Schriftrolle wieder zurück ins Brooklyn House zu den rund 20 magisch begabten Kindern und Jugendlichen, die unter Sadie und Carter den Weg der Götter lernen. Sadie will am Tag darauf ihren 13. Geburtstag in London mit ihren Freundinnen feiern, allerdings haben es zwei mordlustige Gottheiten auf sie abgesehen und in den Gastkörpern ihrer Großeltern jagen diese die Mädchen quer durch London. Auf einem kleinen Friedhof trifft Sadie während der Verfolgungsjagd ihren Schwarm Anubis an, von dem sie dreierlei erhält: den Hinweis, dass sich der zweite Teil der Sonnenlitanei im Achtzehnten Nomos befindet, eine „Netjeri-Klinge“, die für das altägyptische Mundöffnungsritual genutzt wird, und zuletzt ihren ersten Kuss. Währenddessen wird das Brooklyn House von einer dreiköpfigen Schlange angegriffen, die Carter und einige seiner Auszubildenden rasch besiegen. Der zwergengestaltige Schutzgott Bes hilft Sadie schließlich die zwei feindlich gesinnten Gottheiten zu vertreiben und bringt sie und Carter nach Russland, da sich in der Eremitage das gesuchte Stück der Schriftrolle befindet. Bei dessen Entwendung bemerken sie, dass der drittstärkste Magier des Lebenshauses und Desjardins vermeintlicher Unterstützer, Wladimir Menschikow, Apophis dient. Seth, der von Menschikow beschworen wurde, erzählt den Geschwistern, wo sich der dritte Teil der Sonnenlitanei befindet, dafür muss Sadie jedoch das Wissen um seinen in Band 1 herausgefundenen geheimen Namen aufgeben. Bei ihrer Flucht aus der Eremitage wird Carter vergiftet, Sadie kann ihn jedoch mithilfe seines geheimen Namens heilen. Anschließend teilen sich die Geschwister in Ägypten auf; Sadie und der auszubildende Walt Stone besorgen den noch fehlenden Abschnitt der Sonnenlitanei, während Carter und Bes die Magierin Zia in ihrem alten, zerstörten Heimatdorf suchen und finden. Bei ihrer Mission erfährt Sadie, dass ihr „Love Interest“ Walt aufgrund des Fluchs seines Vorfahrens Echnatons bald sterben werde. Nachdem Zia von Carter aufgeweckt wurde, verlässt Nephthys ihren Körper und bevor sie die misstrauische und verwirrte Magierin vollends beruhigen können, werden Carter und Bes vom stark gealterten Desjardins und Menschikow überrascht und beinahe überwältigt, jedoch kommen ihnen rechtzeitig Walt und Sadie zur Hilfe.

Im Anschluss teilt sich die Truppe erneut auf, Walt und Zia machen sich auf, das Brooklyn House mitsamt den ansässigen Auszubildenden vor den feindlichen Magier*innen zu beschützen und die Geschwister Kane begeben sich in die Duat, um die zwölf Abschnitte bzw. „Häuser“ des Flusses der Nacht, die die zwölf Nachtstunden repräsentieren, mit der Sonnebarke zu durchfahren. An drei Stellen muss Sadie Teile der Sonnenlitanei vorlesen: Zuerst

am Vierten Tor, um dem widderköpfigen Chnum seinen Namen zurückzugeben. Darauffolgend im Vierten Haus, wo sich ein Pflegeheim für altersschwache und (fast) vergessene altägyptische Gottheiten befindet und sie Bes wiedertreffen. Dort schläft auch der gesuchte Sonnengott Re, den Sadie mithilfe des Mundöffnungsrituals und des Vorlesens aus der Sonnenlitanei aufweckt. Jedoch bleibt der Gott wider Erwarten alt, gebrechlich und senil. Da die Geschwister zu viel Zeit mit der Aufweckung des Gottes verbraucht haben, spielen sie nach einem Essen bei ihren Eltern in Earu, dem Siebten Haus und dem altägyptischen ‚Paradies‘, mit dem Mondgott Chons um drei Stunden, wobei Bes seine Seele einbüßt. Im Zwölften Haus, in welchem sich der Kerker von Apophis sowie Chepre, Res weitere Erscheinungsform, befindet, treffen sie auf Menschikow und seine dämonischen Helfer*innen. Hier trägt Sadie den letzten Teil der Sonnenlitanei vor, währenddessen kämpfen Carter und der dazugestoßene Desjardins gegen die Verbündeten Apophis. Sie obsiegen, jedoch gibt der Oberste Vorlesepriester sein Leben, um die endgültige Befreiung von Apophis und dadurch den Weltuntergang hinauszuzögern. Sadie und Carter kehren mit dem altersschwachen Re auf der Sonnenbarke nach Brooklyn zurück, besiegen die restlichen feindlichen Magier*innen und berichten, was sich zugetragen hat. Amos Kane, der neue Oberste Vorlesepriester, reist mit Zia in den Ersten Nomos, der Gott Re macht sich - beschützt von anderen Gottheiten - erneut alltäglich auf seine Reise und die Geschwister Kane nehmen ein neues Band auf, um Magier*innen auf der ganzen Welt um Hilfe zu bitten.

Der finale Teil der Trilogie startet mit seiner Handlung ein halbes Jahr später, vier Tage vor der Herbst-Tagundnachtgleiche. Während der letzten Monate haben Apophis und seine Untergebenen zahlreiche Nomoi angegriffen und die feindlich gesinnten Magier*innen unter Jacobi und Kwai machen den Kanes zusätzlich das Leben schwer. Die Geschwister und ihre Verbündeten suchen verzweifelt nach einer Möglichkeit, die Chaosschlange endgültig zu vernichten. Sie verfolgen die Idee der Schattenächtung, da sie erfahren, dass der Schatten/„Schut“ als einer der fünf Elemente der Seele – neben „Ba“ (Persönlichkeit), „Ka“ (Lebenskraft), „Ib“ (Herz) und „Ren“ (geheimer Name) – verwendet werden kann, um Apophis auszulöschen, indem der „Schut“ an eine Statue in Gestalt des Zielobjekts gebunden und diese wiederum zur Ächtung herangezogen wird. Nach einer Schulparty, auf der Sadie Anubis trifft, reist sie mit einem hilfsbereiten jungen Magier aus Russland in den Ersten Nomos zu Amos und Zia und der Russe informiert sie über die Pläne der abtrünnigen Magier*innen. Am nächsten Morgen besucht Sadie mit Zia den seelenlosen Bes im göttlichen Pflegeheim, wo Sadie von der Göttin Taweret den vermuteten Standort von Bes versteckten Schatten erfährt,

den sie dazu nutzen will, um ihm seine Seele zurückzugeben. Währenddessen informiert Thot Walt und Carter darüber, dass er vor langer Zeit ein Buch verfasst hat, welches unter anderem den Standort von Apophis‘ Schatten beinhaltet. Dieses wurde ihm aber von einem hinterhältigen, mächtigen Magier namens Setne gestohlen. Auch unter dem Namen Chaemwaset bekannt, handelt es sich hierbei auch um den Magier, der eine besondere Version des „Buches zur Niederwerfung des Apophis“ geschrieben hat. Obwohl er seit Jahrtausenden tot ist, ist es ihm gelungen, seiner endgültigen Vernichtung mehrmals zu entgehen.

Carter und Walt reisen daraufhin in die Unterwelt, lesen Sadie und Zia auf und unterbrechen den Gerichtsprozess des Geistes Setne, da sich dieser vor dem mit Osiris verschmolzenen Julius Kane erneut für seine Taten rechtfertigen muss. Als einziger Kenner des Standortes des von ihm versteckten „Buch des Thot“ benötigen sie ihn, um dieses zu finden. Die Gruppe teilt sich nach ihrem Besuch in der Halle der beiden Wahrheiten erneut auf: Zia, Carter und der Geist Setne bergen zunächst die im Serapeum versteckte Schriftrolle und nutzen diese im Anschluss, um den Schatten von Apophis im Land der Dämonen zu finden – wobei Setne mehrmals versucht, sich seiner aufgezwungenen Begleiter*innen listig zu entledigen. Walt und Sadie suchen und finden zeitgleich Bes Schatten im Reich der Göttin Neith – dem Nildelta – und der sterbende Walt bindet den Schatten an eine Statue, mithilfe derer und einiger Zauberbrote Sadie Bes seine Seele zurückgibt. Wie sich zeigt, verfolgt Walt den Weg des Anubis, weshalb es möglich ist, dass Anubis mit Walt verschmilzt und damit einerseits Walts Tod abgewendet wird und andererseits der Gott nun dank des Gastkörpers dauerhaft auf Erden wandeln kann. Sadie reist mittels eines Portals zu Carter und Zia und hilft den Schatten des Apophis an die angefertigte Statue zu binden, bevor sie von unzähligen Dämonen angegriffen werden. Sie erhalten Unterstützung von Bes und den restlichen Gottheiten des Pflegeheims, Setne gelingt es jedoch während des Kampfes mitsamt der Schriftrolle zu fliehen. Mit der Sonnenbarke reisen sie ins Diesseits, um den bevorstehenden Weltuntergang zu verhindern. Auf dem Boot wird Zia zum Gastkörper des altersschwachen Sonnengottes, um ihm seine alte Kraft zurückzugeben, und Carter wird zum Pharao auserkoren. Nachdem die Geschwister mit ihren sterblichen Verbündeten die feindlichen Magier*innen besiegt haben, können sie mit der Schattenächtung und vereinten Kräften – Gottheiten, „Gottlinge“ und Magier*innen – die übergroße, auf mehreren Ebenen der Duat existierende Chaosschlange Apophis endgültig vernichten. Da Maat und Chaos miteinander verbunden sind, müssen sich dadurch auch die anderen Gottheiten in die Duat zurückziehen, nur der mit Walt verschmolzene Anubis darf bis zu dessen Ableben in der sterblichen Welt bleiben. Nach dem Sieg wird

ordentlich gefeiert und mit den letzten Worten der (verschriftlichten) Aufnahme teases Sadie die im nachfolgenden Sonderband geschilderten Ereignisse an.

3.3.3 Beweggründe für die Entscheidung gegen Percy Jackson

Weshalb wurden die Bücher rund um die Geschwister Kane und damit die ägyptische Mythologie und nicht die populäre „Percy Jackson“-Serie als Untersuchungsmaterial gewählt? Dies hat mehrere Gründe:

Zum einen gibt es aufgrund der Beliebtheit der Serie bereits zahlreiche Arbeiten, die unter anderem das didaktische Potential der Werke rund um den Protagonisten Percy Jackson herausarbeiten²⁹¹. Obgleich diese Didaktisierungen fast ausschließlich für den Sprachunterricht gestaltet worden sind, kann hieraus einiges für den Geschichtsunterricht abgeleitet bzw. auf diesen in Hinblick auf die Kompetenzförderung zugeschnitten werden. Zu den „Kane-Chroniken“ konnten hingegen im Zuge der Literaturrecherche fast keine Unterrichtsideen und -materialien gefunden werden²⁹². Um ein möglichst innovatives Unterrichtskonzept zu den bereits vorhandenen Materialien zur Mythologie in der Kinder- und Jugendliteratur beisteuern zu können, wurden demnach die „Kane-Chroniken“ gewählt.

Zum anderen zeigt ein Blick in Geschichtsschulbücher, die in Österreich in Verwendung sind, dass bei der Thematisierung der Antike sowie der Religionen in verschiedenen Kulturen neben der griechischen und römischen auch die altägyptische Religion bzw. Mythologie für gewöhnlich im Unterricht behandelt wird²⁹³. Das Vorkommen eines bestimmten Themas im Schulbuch bedeutet nicht unbedingt dessen Aufgreifen im Unterricht, da die Lehrpersonen schließlich nicht das Lehrmaterial nutzen müssen; dennoch nennt man sie nicht ohne Grund „heimlichen Lehrpläne“. Auch meine eigene Unterrichtserfahrung zeigt, dass sich die Lehrenden normalerweise an den Lehrwerken orientieren.

Im österreichischen Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule sowie dem der Mittelschule, welcher denselben Wortlaut beim Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkun-

²⁹¹ Vgl. z.B. *Stierstorfer*, Antike Mythologie, 394-401; *Anita Schilcher*, Michael *Stierstorfer*, Soll man *Percy Jackson* im Deutschunterricht lesen? In: *Markus Janka*, Michael *Stierstorfer* (Hg.), Verjüngte Antike. Griechisch-römische Mythologie und Historie in zeitgenössischen Kinder- und Jugendmedien (SEKL 5, Heidelberg 2017) 85-98; *Marja Rauch*, Jugendliteratur der Gegenwart, 169-184.

²⁹² Auf der Website des Autors wurden einige wenige englischsprachige Angebote für den Unterricht gefunden. Vgl. *Rick Riordan*, Teacher's Guides. In: *Rick Riordan*, online unter https://rickriordan.com/resource_type/teachers-guides/ (24.03.2022).

²⁹³ Vgl. z.B. in exemplarisch ausgewählten Schulbüchern der 6. Schulstufe die Thematisierung des altägyptischen Glaubens: *Bachlechner*, *Benedik*, *Graf*, *Niedertscheider*, *Senft*, Bausteine 2, 30-35, 94; *Wald*, *Scheucher*, *Scheipl*, *Ebenhoch*, Zeitbilder 2, 42, 102-103; *Bait*, *Mader*, *Sommer-Hubatschke*, *Strutz*, querdenken 2, 27-29, 155, 158; *Jutta Hofer*, *Bettina Paireder*, Netzwerk Geschichte @ Politik 2. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Lehr- und Arbeitsbuch für die 6. Schulstufe (Linz/Wien 32012) 44-46; *Margot Graf*, *Franz Halbartschlager*, *Martina Vogel-Waldhütter*, MEHRfach Geschichte 2. Teil 1 – Wissen & Verstehen (Linz 62021) 21; *Margot Graf*, *Franz Halbartschlager*, *Martina Vogel-Waldhütter*, MEHRfach Geschichte 2. Teil 2 – Anwenden & Forschen (Linz 72021) 94-95.

de/Politische Bildung wie bei jenem der Unterstufe AHS aufweist, wird ebenso nicht angeordnet, dass eine Behandlung der griechischen Mythologie jener der altägyptischen vorzuziehen sei, wenn man sich im Unterricht mit der Mythologie einer Kultur auseinandersetzen will. Was den Lehrstoff betrifft, sind die Lehrpläne grundsätzlich sehr offen, wobei zu bemerken ist, dass die Thematisierung antiker Mythologien - im Gegensatz zum Unterrichtsfach Latein oder Griechisch - nicht explizit erwähnt wird²⁹⁴. Thematisch passen Riordans Jugendromane jedoch sicherlich in die zweite sowie fünfte Klasse der Sekundarstufe, hierzu allerdings mehr beim Unterrichtskonzept.

²⁹⁴ Vgl. RIS, Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, 61-75, 149-165; RIS, Lehrpläne der Mittelschulen, 41-55.

4 Unterrichtskonzept

4.1 Grundlegende Bemerkungen

Das Unterrichtskonzept bzw. -thema lautet der Fragestellung der Masterarbeit folgend: „Die Darstellung des altägyptischen Totengerichts in ‚Die Kane-Chroniken‘“. Das Konzept wird für eine zweite Klasse in der Unterstufe oder Mittelschule erstellt. Für eine Verwendung in der Oberstufe muss es gegebenenfalls an das Alter sowie das Niveau der Schüler*innen angepasst werden, so wie grundsätzlich jeder Unterricht auf die individuellen Vorkenntnisse der Schüler*innen und das anvisierte Unterrichtsziel abgestimmt werden muss.

Das Konzept ist für zwei bis drei Unterrichtseinheiten zu je 50 Minuten ausgelegt (exklusive dem optionalen Lehrausgang ins Papyrussmuseum). Manche Klassen sind vielleicht schon nach 100 Minuten fertig, während andere 150 Minuten benötigen. Es wird davon ausgegangen, dass die Durchführungszeit des Konzepts stark variieren kann, schließlich ist jede Klasse einzigartig. Verschiedenste Faktoren bedingen das Unterrichtstempo, wie Vorwissen, die generelle Wissbegier und das Interesse am Thema (äußert sich u.a. im vermehrten Nachfragen), Diskussionsfreudigkeit, Verstehen der Aufgabenstellung, das vorhandene Kompetenzniveau (insbesondere der Lese- und Methodenkompetenz), kürzere und längere Themenexkurse und so weiter. In der Planungsmatrix (s. Anhang 8.2) wird das Mittelmaß (2 ½ Schulstunden) zur Zeiteinteilung genutzt.

Als gedankliche Grundlage der verschiedenen Aufgabenstellungen wird eine Klasse mit 20 Schüler*innen angenommen. Die Geschlechterverteilung sowie sexuelle Orientierung der Schüler*innen ist irrelevant. Es begünstigt jedoch den Unterricht, wenn die Mehrzahl der Schüler*innen gerne liest und zumindest ein Teil der Klasse das männliche Geschlecht anziehend findet. Um von den Inhalten nicht überfordert zu werden, sollten die Jugendlichen bereits vor Beginn der Konzeptdurchführung dazu im Stande sein, (kürzere) Texte sinnerfassend zu lesen sowie eine gezielte Informationssuche in und -entnahme aus altersgerechten Texten zu bewältigen. Da nicht erwartet bzw. vorausgesetzt wird, dass die Schüler*innen über genügend Sprachkenntnisse verfügen, um das original englischsprachige Unterrichtsmaterial zu verstehen, wurde dieses übersetzt, sofern noch keine offizielle deutsche Übersetzung existiert. In Hinblick auf den Inhalt ist es unabdingbar, im Geschichtsunterricht das Alte Ägypten und deren allgemeine Merkmale mindestens einmal zuvor besprochen zu haben, da ansonsten die Erklärung des Totengericht-Kontextes zu viel Zeit in Anspruch nehmen und somit die angegebene Dauer von zwei bis drei Unterrichtsstunden überschritten werden würde. Es wird davon ausgegangen, dass die verschiedenen Grabbauten und die Mumifizierung zumindest kurz thematisiert wurden. Dass die Ägypter*innen an ein Leben nach dem Tod glaubten, wurde im

Zuge dessen ebenso schon angesprochen, aber wie genau dieses aussieht bzw. das Totengericht wurde noch nicht erwähnt – schließlich wäre ansonsten das gesamte Unterrichtskonzept überflüssig. Der altägyptische Polytheismus kann - muss aber nicht unbedingt – bereits behandelt worden sein. Wenn die im Lehrstoff der 6. Schulstufe beschriebenen Module der Reihe nach „abgearbeitet“ werden, wird die beim Konzept zentrale Kompetenz, Quellen- und Darstellungsarten zu erkennen und zu unterscheiden, schon im Zuge des 1. Moduls erworben. Dadurch ergeben sich zwei Möglichkeiten: Bei einer Einsetzung des Konzepts im 1. Modul kann es zu eben diesem Kompetenzerwerb genutzt werden. Falls es jedoch erst bei späteren Modulen verwendet wird, wird diese Kompetenz dadurch trainiert.

Für die Umsetzung des Konzepts, ohne gegebenenfalls Anpassungen vornehmen zu müssen, wird eine Tafel (plus Kreide und Magneten), ein internetfähiger PC bzw. Laptop (für die Lehrperson) sowie ein Beamer als räumliche Ausstattung vorausgesetzt. Zusätzlich sollten die Schüler*innen über eine „schulische Standardausrüstung“ verfügen, also ein Heft / eine Mappe oder Ähnliches, Stifte sowie einen Kleber besitzen.

Grundlegende Annahmen zur Erstellung des Unterrichtskonzepts, die ich nach dem ersten Überfliegen des Untersuchungsmaterials entwickelt hatte, sind:

1. Die bildliche Darstellung des Totengerichts in der Graphic Novel-Adaption ist bei den Aufgabenstellungen der schriftlichen in der Jugendromanreihe vorzuziehen.
2. Da es sich um Literatur für junge Rezipient*innen handelt, werden das Totengericht sowie beteiligte Gottheiten (stark) vereinfacht und für die Handlung der „Kane-Chroniken“ angepasst dargestellt werden.
3. Für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht wird die ausschließliche Be- trachtung der Jugendliteratur nicht ausreichen, diese muss mit Zusatzinformationen und -angeboten verbunden werden.
4. Vor allem die historische Methodenkompetenz lässt sich gut durch die Jugendliteratur fördern.

Zwischen der Aufstellung dieser Vermutungen und der tatsächlichen Ausarbeitung des Konzepts ist einige Zeit vergangen. Die erste Annahme wurde schlussendlich verworfen, da nach der Analyse des Untersuchungsmaterials auch die Romane, oder besser gesagt Ausschnitte daraus, als unterrichtstauglich empfunden und somit in das Konzept eingebaut wurden. Gera- de die Nutzung von beiden Darstellungsarten wird (nun) als kompetenzförderlich angesehen. Wie das Kapitel 4.2 zeigt, wurde die zweite Hypothese (zum Großteil) bewiesen: Ja, das To- tengericht sowie beteiligte Gottheiten wurden von Riordan für seine Geschichte „maßge-

schneidert‘. Es stimmt auch, dass bei der getrennten Betrachtung einzelner Bände der Trilogie bzw. Teile des Untersuchungsmaterials die Darstellung des Genannten vereinfacht ist. Wenn jedoch das gesamte Untersuchungsmaterial inspiziert wird, ergibt sich ein äußerst ausführliches Bild des Totengerichts und einzelner beteiligter Gottheiten. Die dritte und vierte Vermutung werden bei der Konzepterstellung nach wie vor als zutreffend angesehen und infolgedessen berücksichtigt.

4.2 Relevante Inhalte im Untersuchungsmaterial

Da die gesamte Bearbeitung der „Kane-Chroniken“ viel zu umfangreich wäre, wird in diesem beispielhaften Unterrichtskonzept die Darstellung des Totengerichts in den Werken in den Fokus gesetzt. Neben dem Gerichtsprozess als Ganzes, der Gestaltung des Sitzungsorts sowie insbesondere der Wiegeszene wird eine der bedeutenderen beim Prozess beteiligten Gottheiten im Zuge des Konzepts im Detail betrachtet: Anubis. Dieser Gott wurde ausgewählt, weil angenommen wird, dass er vor allem die Leserinnen bzw. die Personen, die sich vom männlichen Geschlecht angezogen fühlen, fasziniert, schließlich tritt er als gutaussehender „Love Interest“ der Protagonistin Sadie Kane auf. Seine wichtigsten Auftritte werden auch aus ihrer und nicht Carters Perspektive geschildert. Für all diejenigen, die den Gott nicht besonders leiden können, ist diese Auswahl nicht günstig gewählt, allerdings kann darauf leider keine Rücksicht genommen werden; schließlich ist eine exemplarische Fokussierung auf eine beteiligte Gottheit unabdingbar, da das Unterrichtskonzept tatsächlich durchführbar sein soll und somit nur eine begrenzte Zeit zur Verfügung steht. Bei der Entscheidung für Anubis fiel neben seiner Darstellung in den „Kane-Chroniken“ ins Gewicht, dass die Annahme besteht, dass viele an der Mythologie des Alten Ägypten interessierte Laien bei Gedanken an das Totengericht vor allem den schakalköpfigen Gott im Kopf haben, da er auf unzähligen Darstellungen, die etwa im Internet kursieren²⁹⁵, unter der Waage, sprich dem zentralen, markanten Element, abgebildet ist. Als zweite Möglichkeit für die exemplarische Fokussierung wurde Osiris, der in den meisten der altägyptischen Jenseitsvorstellungen als Vorsitz des Totengerichts wirkt und in den „Kane-Chroniken“ mit Carter und Sadies Vater verschmolzen ist, in Betracht gezogen. Aufgrund des geringen Identifikationspotential für die Jugendlichen, da er unter anderem eben die Vaterrolle einnimmt, entschied ich mich allerdings nicht für ihn. Und zu guter Letzt spielte schlichtweg ein persönliches Interesse bei der Auswahl der Gottheit mit.

In diesem Kapitel wird darüber Auskunft gegeben, in welchen Werken des Untersuchungsmaterials wann, in welchem Kontext, mit welchem Inhalt und wie ausführlich die ausgewählten Elemente thematisiert werden. Bei den Verweisen auf Nennungen diesbezüglich in den Graphic Novels sowie in den Sonder- und Begleitbänden werden auch einfache Namenserwähnungen in Gesprächen inkludiert. Aufgrund ihres Umfanges wird davon bei den drei Romanen abgesehen; die Angabe jeder einzelnen Seite, wo das Totengericht, ihr Sitzungsort oder

²⁹⁵ Diese Behauptung lässt sich leicht mit einer schnellen Internetsuche beweisen: Man muss nur in das Suchfeld „Totengericht“ eintippen und schon sieht man bei den Bildern zahlreiche Darstellungen auf Papyri – besonders der auch auf Wikipedia veröffentlichte Ausschnitt aus dem Totenbuch des Schreibers Ani findet sich häufig. Vgl. British Museum, Weighing of the Heart,

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:BD_Weighing_of_the_Heart.jpg#/media/Datei:BD_Weighing_of_the_Heart.jpg>; Reitberger, Das Totengericht, 123-126.

der Gott Anubis (auch nur beiläufig) durch die Erzähler*innen oder andere Buchcharaktere erwähnt werden, erscheint nicht sinnvoll. Demnach werden ausschließlich die wesentlichsten Auftritte aufgelistet. Da es sich bei den Graphic Novels um Adaptionen der Romane handelt, treten bei den nachfolgenden Erläuterungen Wiederholungen auf. Wichtige Textstellen und Bilder aus dem Untersuchungsmaterial werden zitiert bzw. eingefügt. Abschließend wird untersucht, inwiefern die Darstellungen in den „Kane-Chroniken“ den Überlieferungen entsprechen.

4.2.1 Das Totengericht

Das Totengericht wird im ersten Band „Die rote Pyramide“ erstmals in Kapitel 25 erwähnt, als Carter seiner Schwester dessen Funktion erläutert²⁹⁶. Bei ihrer (ersten) Reise ins Land der Toten sehen die Geschwister am Uferrand des „Flusses der Nacht“, der sich in den „Kane-Chroniken“ durch die Duat zieht, geisterhafte Gestalten stehen. Laut ihrer Gefährtin Bastet handle es sich hierbei um die Geister, die verloren und verwirrt in der Duat umherwandeln, da sie nie den Weg in die Halle der beiden Wahrheiten²⁹⁷ gefunden und somit ihre Reise im Jenseits nie vollendet haben. Schließlich erreichen die Geschwister ihr Ziel, welches sich inmitten eines Feuersees auf einer Insel befindet. Innerhalb eines schwarzen Tempels befindet sich der Sitzungsort des Totengerichts. Er wird als ein düsterer und trostloser großer runder Saal mit Marmorboden beschrieben. Neben brennenden Kohlebecken befindet sich an einem Ende ein leerstehender Thron, an den Seiten stehen schwarze Säulen. Im Zentrum steht eine zerstörte eiserne Waage mit goldenen Schalen, die genug Platz für einen Menschen bieten. Eine der Schalen war verbeult, die andere war nur noch an einem Seil befestigt. Zu Fuße des Konstrukts schläft Ammit, die in den „Kane-Chroniken“ nicht größer als ein Pudel ist, was jedoch laut Anubis vollends ausreiche, schließlich müsse sie nur groß genug zum Fressen der Herzen sein. Sie ist eine Mischung aus Krokodil, Löwe und Nilpferd. Die Halle der beiden Wahrheiten ist mit der Welt der Sterblichen verbunden, was sich in einer Überlappung ihrer mit einem Friedhof (zumindest an dieser Stelle im Roman) äußert. Da, wie später erklärt, die Halle auf starke Erinnerungen reagieren würde, verwundert diese Ortswahl nicht, da sich derzeit Anubis um das Gebäude kümmert. Carter kann diese zweifache Existenz im Gegensatz zu Sadie nicht wahrnehmen, die Gründe hierfür werden nicht erläutert. Indem sich Sadie auf das Friedhofs-bild konzentriert, wechseln sie und Anubis tatsächlich den Standort, die Halle der beiden Wahrheiten verblasst in den Hintergrund. Als Ergebnis des nachfolgenden Gesprächs zwi-

²⁹⁶ Carters Erklärung aus *Riordan, Die rote Pyramide*, 370-371 wird bereits in der Einleitung vollständig zitiert.

²⁹⁷ Der Sitzungsort des Totengerichts wird in der ins Deutsche übersetzten Roman-Trilogie als „Halle der beiden Wahrheiten“ und in den englischen Werken als „Hall of Judgment“ bezeichnet. Vgl. z.B. *Riordan, Die rote Pyramide*, 371; *Riordan, The Red Pyramid. The Graphic Novel*, 111.

schen den beiden erhält das Mädchen die Feder der Wahrheit, die als leuchtend, weiß und wie eine Schreibfeder beschrieben wird. Dafür muss sie dem Gott allerdings drei Fragen mit der Feder in der Hand ehrlich beantworten, eine falsche würde sie das Leben kosten.²⁹⁸ Sadie spricht Anubis ebenso auf die zerstörte Waage an und fragt, was denn nun ohne Osiris mit den urteilsuchenden Seelen passieren würde; der Gott antwortet daraufhin:

Das Chaos wird immer größer. Die Seelen sind verwirrt. Einige schaffen es nicht ins Jenseits. Manche schon, aber sie müssen andere Wege finden. Ich versuche zu helfen, aber ... die Halle der beiden Wahrheiten wird auch die Halle der Maat genannt. Sie sollte das Zentrum der Ordnung sein, ein solides Fundament. Aber ohne Osiris wird sie immer baufälliger und zerbricht.²⁹⁹

Ein tatsächlicher Gerichtsprozess wird in diesem Buch also nicht geschildert, das Totengericht ist nur insofern relevant, da die Feder der Wahrheit benötigt wird. Am Ende des Romanes wird der Sitzungsort erneut erwähnt, da es sich hierbei nun um den Wohnort und Arbeitsplatz des Ehepaars Kane handelt. Der Tempel als Ganzes ist renoviert und repariert. Ebenso wie Carter nun auch das menschliche Aussehen des Gottes Anubis sehen kann (siehe Kapitel 4.2.2), kann er jetzt auch die Überlagerung mit der sterblichen Welt wahrnehmen. Es handelt sich hierbei allerdings nicht mehr um einen Friedhof, sondern um das Wohnzimmer eines Hauses, in dem die Familie vor sechs Jahren zusammen gewohnt hatte. Bei Sadie und Carters Ankommen sitzt Osiris/ihr Vater auf dem Thron, wobei dessen Aussehen ähnlich dem Saal zwei Schichten aufweist: zum einen sein menschliches Äußeres, wie es die Geschwister gewohnt sind, bei einem Blick in die Duat zeigt sich zum anderen Osiris‘ Erscheinungsbild mit dunkelblauer Hautfarbe und gekleidet wie ein ägyptischer Pharao. Die ‚furchterregende‘ Ammit nimmt die Rolle eines Haustieres ein.³⁰⁰ Im Glossar wird das Totengericht bei der Beschreibung von Anubis erwähnt: „Übernimmt beim Totengericht das Abwägen des Herzens gegen die Feder der Maat.“³⁰¹

Sowohl die Halle der beiden Wahrheiten als auch das Totengericht sind im zweiten Band der Jugendromanserie für die Handlung nicht relevant. In den Erzählungen der Geschwister werden der Sitzungsort sowie der mythologische Gerichtsprozess aber ein, zwei Mal beiläufig erwähnt, etwa wenn Sadie den Leser*innen zu Beginn des Romanes zwei der Aufgaben des Anubis schildert: „er führt die Seelen in die Halle der beiden Wahrheiten, wo er sich neben die kosmische Waage kniet und ihr Herz gegen die Feder der Wahrheit aufwiegt“³⁰² oder wenn sie sich wünscht, dass sie eine Geburtstagsnachricht von ihren Eltern aus der Halle der beiden Wahrheiten erhält. Im Gegensatz zur Graphic Novel-Adaption treffen die Geschwister,

²⁹⁸ Vgl. Riordan, Die rote Pyramide, 394-395, 409-427, 582.

²⁹⁹ Riordan, Die rote Pyramide, 423.

³⁰⁰ Vgl. Riordan, Die rote Pyramide, 581-589.

³⁰¹ Riordan, Die rote Pyramide, 604.

³⁰² Riordan, Der Feuerthron, 50.

Re und Bes das Ehepaar Kane sowie den Mondgott Chons in Kapitel 21 nicht im Tempel, in welchem sich die Halle der beiden Wahrheiten befindet, sondern in Earu, dem altägyptischen ‚Paradies‘.³⁰³ Im Glossar steht neben der Beschreibung des Aufgabenbereichs von Anubis beim Eintrag zum Gott Babi folgendes geschrieben: „Sorgte beim Totengericht dafür, dass Ammit die Seelen der Schuldigen verschlang.“³⁰⁴

In „Der Schatten der Schlange“ bekommen die Leser*innen den ausführlichsten Einblick in den Gerichtsprozess. Zuvor sehen die Brooklyn House-Magier*innen lebensgroße, nachgebildete Bestandteile des Totengerichts im Dallas Museum of Art ausgestellt, wie eine Anubis-Statue und die „Waage der Gerechtigkeit“, auf welcher „ein goldener Pavian“ sitzt³⁰⁵. Bei Carters Ausführungen zu den Seelenbestandteilen nach den altägyptischen Vorstellungen, wird beim Herzen von Sadie ergänzt, dass dieses „Verzeichnis der guten und schlechten Taten [...] im Jenseits auf der Waage der Gerechtigkeit [gewogen wird]“³⁰⁶. Auf die wesentliche Rolle des Schattens einer Person kommt später Anubis zu sprechen, da er Sadie darüber informiert, dass die Seele der Toten nicht vollständig vernichtet wird, wenn Ammit die Herzen frisst, sondern dies nur behauptet wird; tatsächlich würde der Schatten bestehen bleiben, damit der Gerichtsprozess gegebenenfalls beim Auftauchen neuer Beweismittel neu aufgerollt werden könne. Thot informiert Carter und Walt darüber, dass es Setne, aufgrund seiner Gerissenheit, jahrtausendelang gelungen ist, seiner vernichtenden, endgültigen Verurteilung in der Halle der beiden Wahrheiten zu entgehen. Daraufhin machen sich die Geschwister Kane, Walt und Zia auf in die Duat, um den erneuten Gerichtsprozess unter dem mit ihren Vater verschmolzenen Osiris zu unterbrechen; schließlich sei es möglich, Fürsprache einzulegen oder unter bestimmten Voraussetzungen um Strafminderung zu bitten.³⁰⁷

Bevor es zur Unterbrechung von Setnes Prozess kommt, wird jener eines anderen Verstorbenen im Detail beschrieben, ebenso wie das Aussehen des Gerichtsortes: Stufen führen in den schwarzen Tempel, der auf einer Insel inmitten des Feuersees gelegen ist. Man geht zwischen Obsidiansäulen-Reihen hindurch, die Luft war von Vulkanasche vernebelt, Schilffackeln erhellen das Gebäude und düstere Unterweltszenen schmücken den Boden und die Säulen. Bevor die Jugendlichen diesmal die Halle der beiden Wahrheiten durch Obsidianore betreten dürfen, müssen sie einem besonderen Pförtner – einem übergroßen, schwarzen Schakal – ihren Einlassgrund erklären. Die Halle selbst spiegelt in den „Kane-Chroniken“ die Gedanken von Osiris wider, weshalb sie laut Sadie öfters wie eine Nachbildung ihrer alten Wohnung

³⁰³ Vgl. Riordan, Der Feuerthron, 52, 407-408, 443-462.

³⁰⁴ Riordan, Der Feuerthron, 525.

³⁰⁵ Riordan, Der Schatten der Schlange, 22.

³⁰⁶ Riordan, Der Schatten der Schlange, 61.

³⁰⁷ Vgl. Riordan, Der Schatten der Schlange, 104, 154-157.

aussieht.³⁰⁸ Da Osiris/ihr Vater jedoch gerade am Arbeiten ist, sieht sie „vollkommen ägyptisch aus. Der runde Raum [ist] von Steinpfeilern mit eingemeißelten Lotusblütenmustern gesäumt. Kohlebecken mit magischem Feuer [tauchen] die Wände in grünes und blaues Licht. In der Mitte des Raums [steht] die Waage der Gerechtigkeit, zwei große goldene Untertassen, die von einem eisernen T im Gleichgewicht gehalten [werden]“³⁰⁹. Der stattfindende Gerichtsprozess wird - aufs Wesentliche gekürzt - von Sadie so geschildert³¹⁰:

„Vor der Waage kniete der Geist eines Mannes im Nadelstreifenanzug, er las nervös von einer Schriftrolle ab.“ (S. 208)

Schlangendämonen bewachen den Toten, am anderen Ende des Raums - auf einem goldenen Podest - sitzt Osiris/Julius Kane, neben ihm steht ein blauhäutiger ägyptischer Bediensteter mit einer riesigen Schriftrolle. Als Gott der Toten besitzt er folgendes Aussehen:

Er war als Pharao gekleidet und trug Sandalen, eine bestickten Leinenschurz, einen mehrgliedrigen Halsschmuck aus Gold und Korallen auf der nackten Brust. Seine Haut hatte die Farbe eines Sommerhimmels. Auf seinem Schoß lagen Krummstab und Geißel – die Würzeichen der ägyptischen Königsherrschaft. (S. 208)

Sadie begrüßt ihren Vater, der Bedienstete namens „Du mit gewaltiger Stimme“ ist über das Zugegensein der Jugendlichen während des Prozesses erbost, Osiris/Julius Kane (J. K.) erklärt dies jedoch für in Ordnung und bittet den Toten – der aus der heutigen Zeit stammt, aber dennoch aufgrund seines Glaubens vor dem Totengericht steht - fortzufahren.

[Der Geist] wandte sich seinen Notizen zu und fing an, eine Liste von Verbrechen herunterzurattern, die er nicht begangen hatte – Mord, Diebstahl sowie der Verkauf von Vieh unter Vortäuschung falscher Tatsachen. [...] Der Geist von Robert Windham spulte seine Rechtfertigungsliste herunter. „Ich habe meine Nachbarn nicht verleumdet. Ähm, Entschuldigung, diese letzte Zeile kann ich nicht lesen -“ „Fisch!“, rief Du mit gewaltiger Stimme verärgert. „Hast du Fisch aus den Heiligen Seen gestohlen?“ „Ich habe in Kansas gewohnt“, sagte der Geist. „Also ... nein.“ Mein Vater erhob sich von seinem Thron. „Es ist gut. Lass sein Herz wiegen.“ (S. 210-211).

Ein kinderfaustgroßes Leinenpäckchen wird hereingeholt, das darin befindliche Herz ausgepackt und auf die Waage der Gerechtigkeit gelegt, auf der anderen Waagschale erscheint auf magische Weise die Feder der Wahrheit. Die aus Löwenoberkörper, Nilpferdhinterteil und Krokodilschnauze zusammengesetzte Seelenfresserin Ammit wird ebenso durch eine Hundeklappe hereingelassen. Nach dem Platzieren von Herz und Feder schwanken die Waagschalen und bleiben schließlich ungefähr auf gleicher Höhe stehen, weshalb der offenbar rechtschaffene Investmentbanker durch eine Tür auf der linken Seite des Podests ins Jenseits gehen darf. Anubis ist beim gesamten Gerichtsprozess nicht zugegen, seine klassischen Rollen als Wiegemeister und Geleiter der Toten übernehmen die Schlangendämonen. Ehe der erwartete Ge-

³⁰⁸ Vgl. Riordan, Der Schatten der Schlange, 196, 203-207.

³⁰⁹ Riordan, Der Schatten der Schlange, 207-208.

³¹⁰ Alle folgenden, diesen Gerichtsprozess erklärenden wörtlichen Zitate und zusammenfassenden Textausschnitte stammen von Riordan, Der Schatten der Schlange, 190, 208-214. Nach den wörtlichen Zitaten erfolgt die genaue Seitenangabe im Fließtext in Klammer.

richtsprozess von Setne beginnt, stellt Osiris/J. K. den Jugendlichen seinen Berater „Du mit gewaltiger Stimme“ vor und erzählt dabei, dass es sich um einen der 42 Totenrichter, die jeder für ein anderes Vergehen zuständig sind, handle, er jedoch der letzte Beisitzer ist. Sadie und Zia erwidern daraufhin, dass sie im göttlichen Pflegeheim zwei weitere Totenrichter gesehen hätten, nämlich „Heißfuß“ und „Der die Flamme umarmt“.

Der mit magischen Bändern gefesselte Setne wird von sechs Dämonen in die Halle der beiden Wahrheiten geleitet und „Du mit gewaltiger Stimme“ listet einige seiner zahlreichen Verbrechen auf: neben unzähligen Gotteslästerungen habe er gemordet, Verschwörungen gegen Pharaonen angezettelt, mehrmals versucht das Lebenshaus zu stürzen und Bücher über Magie aus Grabkammern geraubt. Bevor es zum Abwiegen des Herzens kommt, überreden die Jugendlichen Osiris/J. K., ihnen den hinterlistigen Geist zu übergeben, da sie dessen Hilfe benötigen. Setne muss die Feder der Wahrheit halten und erklären, weshalb nur er helfen kann – wie wir bereits aus Band 1 wissen, verbrennt die Feder den*die Halter*in bei einer falschen Aussage. Im Gegenzug für seine Unterstützung will der Geist, dass seine guten Taten beim nachfolgenden Prozess berücksichtigt werden, allerdings kommt es dazu nie, da er im Laufe der Mission mit dem gefährlichen „Buch des Thot“ fliehen kann. Nach dem Sieg über Apophis wird in der Halle der beiden Wahrheiten eine Party gefeiert, Carter und Sadie reden mit ihren Eltern und zumindest die drei erwähnten Richtergottheiten sind nun wieder vereint.³¹¹ Im Glossar erwähnen verschiedenste Einträge das Totengericht: Zum einen steht bei „Ib“, dass das Herz beim Totengericht gewogen wird und bei den Göttern Anubis und Babi werden erneut deren Aufgaben beim Prozess angegeben.³¹² Zum anderen hat nun auch Ammit einen eigenen Eintrag erhalten und in jenem von Osiris wird nun auch explizit dessen Rolle beim Totengericht erwähnt:

Ammi – Altägyptische Jenseitsgöttin, dämonische Verschlingerin und Helferin des Osiris, die beim Totengericht die Herzen seiner Feinde fraß. [...] Osiris ist Gott und Richter der Toten und Herrscher der unterirdischen Welt, der Duat. Vor ihm müssen sich die Toten verantworten, bevor sie ins Jenseits dürfen.³¹³

Zu guter Letzt werden alle Totenrichter aufgelistet:

Die 42 Totenrichter

Vor ihnen musste der Verstorbene in der Halle der beiden Wahrheiten durch das negative Schuldbe-kenntnis seine Reinheit beteuern. Jeder Totenrichter ahndete ein bestimmtes Vergehen (in Klammern).

Weitausschreitender (Unwahrheit), **Der die Flammen umarmt** (Raub), **Du mit dem Schnabel** (Habgier), **Schattenverschlinger** (Diebstahl, Raub, Mord, Habgier), **Schreckgesicht** (Mord), **Löwenpaar** (Vernichtung von Nahrung), **Dessen Augen Messer sind** (Unehrlichkeit), **Brennender** (Diebstahl von Opfergaben), **Knochenzerbrecher** (Lügen), **Flammenreicher** (Diebstahl von Nahrung), **Grubenbe-wohner** (Verdrießlichkeit), **Weißzahn** (Aggression), **Blutfresser** (Tötung des Gottesstieres), **Eingewei-**

³¹¹ Vgl. Riordan, Der Schatten der Schlange, 217-229, 351, 356, 426-431, 436-442.

³¹² Vgl. Riordan, Der Schatten der Schlange, 457-458.

³¹³ Riordan, Der Schatten der Schlange, 458, 460.

defresser (Kornwucher), **Herr der Wahrheit** (Brotdiebstahl), **Abgewendeter** (Lauschen), **Glänzender** (Geplapper), **Üble Schlange** (Streiten), **Wamemti-Schlange** (Ehebruch), **Der schaut, was er gebracht hat** (Unzucht), **Höchster der Ältesten** (Schrecken erregen), **Umstürzender** (Begehen von Missetaten), **Du mit gewaltiger Stimme** (Hitzigkeit), **Kind** (taub für die Wahrheit), **Du mit verkündender Stimme** (Unruhestiftung), **Basti** (hinters Licht führen), **Hintersichschauer** (Geschlechtsverkehr mit einem Knaben), **Heißfuß** (Nachlässigkeit), **Verhüllter** (Streiten), **Der sein Opfer holt** (Gewalttätigkeit), **Vielgesichtiger** (Ungeduld), **Ankläger** (Beschädigung eines Gottesbildnisses), **Herr des Doppelhorns** (Redseligkeit), **Nefertem** (Missetaten, Anschauen des Bösen), **Der nichts übrig lässt** (Zauberei gegen den König), **Der nach seinem Willen tut** (im Wasser waten), **Ihi** (lautes Herumtönen), **Der den Leuten befiehlt** (Verunglimpfung Gottes), **Neheb-Nefret** (Aufgeblasenheit), **Neheb-Kau** (sich über andere erheben), **Hochgereckte Schlange** (unehrlicher Reichtum), **Dessen Arm herbeiholt** (Gotteslästerung)³¹⁴

Das Totengericht bzw. deren Sitzungsort erfährt seine erste Erwähnung im Band 1 der Graphic Novel-Adaption, als Carter seiner Schwester erläutert, wo sie die Feder der Wahrheit finden und wie das Totengericht grundsätzlich abläuft. Erwähnt wird der Sitzungsort anschließend einmal im Land der Toten, bevor die Geschwister ihr Reiseziel, eben diesen Standort des Totengerichts, erreichen. Der Raum selbst, der sich in „Die Kane-Chroniken“ innerhalb eines schwarzen Tempels, positioniert auf einer Insel inmitten eines Feuersees, befindet, wird als trist und teilweise zerstört abgebildet, in der Mitte des Raumes befindet sich die zerbrochene Waage, ein leerstehender Thron sowie Ammit, die Fresserin, die vor der Waage ähnlich einem Haustier auf einem grauen Kissen schläft. Von dem im Roman als teilweise Überlappung von Friedhof und Halle der beiden Wahrheiten beschriebenen Anblick merkt man in der Graphic Novel nichts, Sadie und Anubis wechseln vollständig den Standort, indem ein mysteriöser Nebel Sadies Blick trübt und sie sich nach dessen Lichten plötzlich auf dem Friedhof befindet. Im Epilog des ersten Bandes betreten Sadie und Carter erneut die Halle der beiden Wahrheiten, um ihre Eltern –den mit Osiris verschmolzenen Vater und die als Geist existierende Mutter - zu besuchen, der Raum als Ganzes sowie die Waage sind nun repariert und Ammit wird wie ein Schoßhund dargestellt.³¹⁵

In „The Throne of Fire. The Graphic Novel“ spielt das Totengericht keine Rolle, lediglich der Tempel, in welchem sich die Halle der beiden Wahrheiten befindet, wird als Hintergrundkulisse dargestellt. Der Tempel wird in Band 2 deutlich gastfreundlicher abgebildet, da das Ehepaar Kane ihren eigenen Angaben nach Einrichtungsideen von Earu, dem ägyptischen ‚Paradies‘, eingeholt und umgesetzt haben. In einem darin enthaltenen Speisesaal isst die Familie zunächst und anschließend spielen die Geschwister und der Schutzgott Bes mit dem Mondgott Chons um drei Stunden.³¹⁶ Hier unterscheidet sich die Graphic Novel von ihrer Romanvorlage, da, wie bereits erwähnt, in dieser Sadie und Carter ihre Eltern in Earu selbst besuchen.

³¹⁴ Riordan, Der Schatten der Schlange, 461-462; Layout angepasst/komprimiert.

³¹⁵ Vgl. Riordan, The Red Pyramid. The Graphic Novel, 111,115, 117-123, 180-183.

³¹⁶ Vgl. Riordan, The Throne of Fire. The Graphic Novel, 112-118.

In der Adaption des dritten Bandes wird das Totengericht zunächst bei Carters Erklärung der verschiedenen Seelenteile in einem Panel kurz und bündig erläutert. Thot erwähnt das Totengericht als nächstes, als er die Geschwister über Setne, den Magier, der in Besitz des „Buchs des Thot“ ist und seit Jahrhunderten in der Unterwelt als Geist Chaos stiftet, informiert. Ins Auge sticht dabei den Leser*innen die Farbgebung: Während das sich auf der Waage befindliche Herz von einem roten Schimmer umgeben ist, leuchtet die Feder der Wahrheit, welche in dieser Szene leichter als das Herz ist, blau und der vor Gericht stehende Geist des Setne violett. Bevor die Geschwister, Walt und Zia den wiederaufgenommenen Gerichtsprozess mit dem Angeklagten Setne unterbrechen, da sie dessen Hilfe benötigen, wird die Halle der beiden Wahrheiten einmal kurz erwähnt. Das Totengericht läuft nicht wie geplant ab, bevor das Herz des Geistes aus dessen Körper herausgeschnitten und auf die Waagschale gelegt werden kann, platzen die Jugendlichen in den Saal. Interessanterweise sehen die Leser*innen bereits eine Narbe am Oberkörper des Geistes, was zeigt, dass dem Verschlagenen schon mehrmals das Herz für einen Prozess entfernt wurde. Im Laufe der weiteren Handlung muss Setne die Feder der Wahrheit halten, um zu zeigen, dass er die Wahrheit spricht, ehe er mit den Jugendlichen aufbrechen darf. Carter erwähnt später in der Graphic Novel, dass sie Setne, der zu fliehen versucht hat (was ihm kurz darauf auch gelingt), nach Abschluss der Aufgabe zurück in die Halle der beiden Wahrheiten bringen müssen, damit Osiris über ihn richten kann.³¹⁷ Die folgenden Ausschnitte aus der Graphic Novel-Adaption sollen die Darstellung des Totengerichts in diesem Medium exemplarisch illustrieren, da die schriftliche Beschreibung hierzu womöglich unzureichend für manche Leser*innen der Arbeit ist:

³¹⁷ Vgl. Riordan, *The Serpent's Shadow*. The Graphic Novel, 23, 49, 53, 60-67, 111.

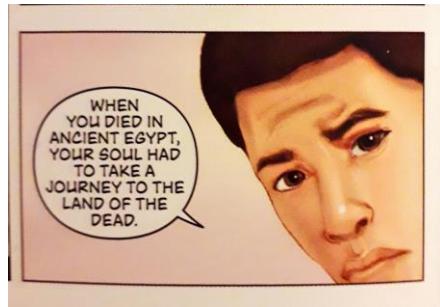


Abbildung 6: Carters Erklärung des Totengerichts 1/2³¹⁸



Abbildung 7: Carters Erklärung des Totengerichts 2/2³¹⁹

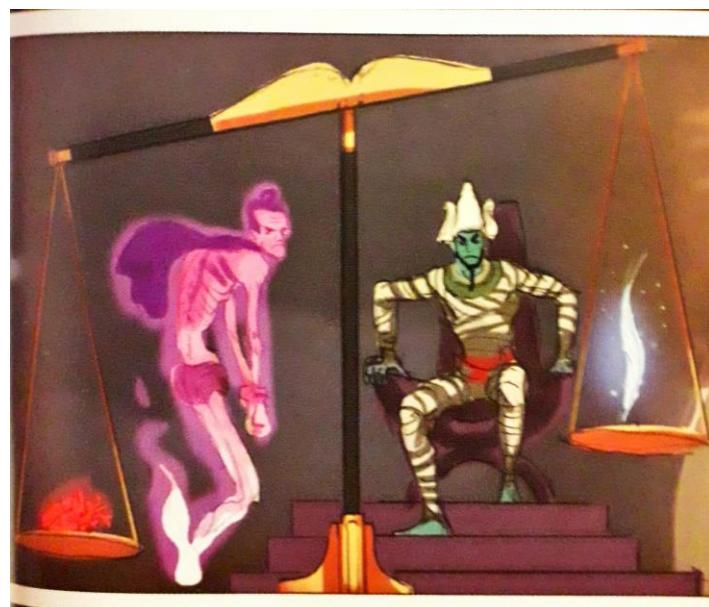


Abbildung 8: Das Wiegeergebnis³²⁰

³¹⁸ Riordan, *The Red Pyramid*. The Graphic Novel, 110.

³¹⁹ Riordan, *The Red Pyramid*. The Graphic Novel, 111.

³²⁰ Riordan, *The Serpent's Shadow*. The Graphic Novel, 49.

Im Sonderband „Percy Jackson. Auf Monsterjagd mit den Geschwistern Kane“ wird das Totengericht nur am Rande erwähnt, genauer gesagt, was mit für schuldig befundene Verstorbenen passiert: „Armer kleiner Setne [...]. Es wäre gnädiger gewesen, seine Seele von Ammit verschlingen zu lassen.“³²¹

Im „Survival Guide“ wird auf Seite 128 ein Szenenausschnitt auf einem Papyrus, der die Fresserin und Thot zeigt, als Illustration eingefügt, wobei darauf im Text nicht eingegangen wird; sprich das Bild besitzt nur eine schmückende Funktion³²². Im Kapitel „Artefacts of Power“ wird die Feder der Wahrheit angeführt, im erläuternden Text hierzu wird das Totengericht simplifiziert thematisiert:

When souls reach the afterlife, they can't just waltz right in; their heart has to be weighed against the feather of truth to measure their life against their lies. If the feather is lighter than their heart, it means that the person has done more bad than good and is not allowed to cross into the afterlife.³²³

Im jüngeren Begleitband, dem „Brooklyn House Magician's Manual“, wird der Sitzungsort des Totengerichts in Blutige Klinges Erzählung über die nächtliche Reiseroute des Re durch die Duat erwähnt, da im Land der Toten - einer der Stationen - die Halle der beiden Wahrheiten platziert ist. In Osiris' Quiz wird seine Rolle als Vorsitz im Totengericht angesprochen, den ausführlichsten Einblick in das Totengericht erhalten die Leser*innen im Kapitel „Get with the programme“, in welchem Sadie einen moderneren, peppigeren Ablauf des Totengerichts, aufgebaut wie eine Reality-TV Gerichtsshow, vorschlägt.³²⁴

Im auf der Website herunterladbaren „Egyptian Event Kit“ kommt das Totengericht nur am Rande bei der Beschreibung der Duat vor: „It is here that the souls are judged by Osiris.“³²⁵ Auf der Webseite „Meet the Egyptian Gods“ wird im Zuge der Vorstellung von Osiris in ähnlicher Manier auf das Totengericht Bezug genommen: Osiris „was the god of the underworld, sitting in judgment over the souls of the dead.“³²⁶

4.2.2 Anubis

Seinen ersten Auftritt erhält schakalköpfige Gott in Kapitel 15 des ersten Bandes der Trilogie, als Sadie einen ungewollten Ausflug in die Vergangenheit unternimmt, indem sie ein Abbild dieser im Gang der Zeitalter berührt. Bei der dargestellten Geburtstagsfeier des Gottes Osiris

³²¹ Riordan, Percy Jackson. Auf Monsterjagd mit den Geschwistern Kane, 199.

³²² Vgl. Riordan, Survival Guide, 128.

³²³ Riordan, Survival Guide, 133.

³²⁴ Vgl. Riordan, Brooklyn House Magician's Manual, 27, 58-67.

³²⁵ Disney Hyperion (Hg.), The Kane Chronicles. Book One: The Red Pyramid. Egyptian Event Kit. In: Rick Riordan, online unter <<https://rickriordan.com/content/uploads/2016/04/kane-chronicles-teachers-guide-event-kit.pdf>> (12.06.2022) 9.

³²⁶ Rick Riordan, Meet the Egyptian Gods. In: Rick Riordan, online unter <<https://rickriordan.com/extra/meet-the-egyptian-gods/>> (12.06.2022).

bemerkt Anubis Sadie als einzige anwesende Gottheit, spricht sie an und mahnt sie, lediglich zuzusehen und nichts zu unternehmen. In Kapitel 20 trifft Sadie erneut kurz auf den ihr noch immer unbekannten Gott, während ihr „Ba“ – ihre Seele – einen Ausflug zur Himmelsgöttin Nut unternimmt. Auf Seite 370/71 erfolgt schließlich die bereits erwähnte Erklärung Carters, worum es sich beim Totengericht handelt, wobei Anubis als einzige beteiligte Gottheit namentlich erwähnt wird. Horus erinnert seinen Gastkörper Carter später daran, dass Seth seinen Vater ermordet hatte und obwohl sein „Cousin Anubis dabei [half], [s]einen Vater mit Mumienbinden zusammenzuwickeln“, konnte Osiris dem Tod schlussendlich nicht entkommen, sondern agierte fortan als mächtiger Herrscher über die Unterwelt.³²⁷ Die Anführung dieses Teiles der Mythologie ist insofern erwähnenswert, da Riordan für die Leser*innen einen bzw. den Grund anführt, warum es sich bei Anubis unter anderem um den Gott der Mumifizierung handelt, wie er auch im das Buch abschließenden Glossar schreibt:

Anubis – „Gott der rituellen Bestattung und Mumifizierung“. Übernimmt beim Totengericht das Abwägen des Herzens gegen die Feder der Maat. Hat gewöhnlich die Gestalt eines Hundes oder Schakals.³²⁸

Im Kapitel „Mein Date mit dem Klopapiergott“ trifft schließlich Carter das erste Mal auf Anubis, während Sadie nun endlich ihrem gutaussehenden Unbekannten einen Namen zuordnen kann. In der Halle der beiden Wahrheiten tritt er zunächst als schwarzer Schakal mit goldenem Halsband auf, anschließend änderte er seine Gestalt in eine menschliche.³²⁹ In Sadies Augen sieht er, wie bereits bei den vorangegangenen Treffen festgestellt, „zum Tod umfallen gut“ aus:

Er hatte blasses Haut, verwuschelte schwarze Haare und dunkelbraune Augen, die an geschmolzene Schokolade erinnerten. Er trug schwarze Jeans, Springerstiefel (wie ich! [Sadie, Anm. d. Verf.]), ein zerrissenes T-Shirt und eine schwarze Lederjacke, die ihm ziemlich gut stand. Er war groß und schmal wie ein Schakal. Und wie bei einem Schakal standen seine Ohren ein wenig ab (was ich süß fand). Um den Hals trug er eine Goldkette.³³⁰

Nach Sadies und Anubis‘ Friedhofs-, „Rendezvous“, bei dem das Mädchen die benötigte Feder der Wahrheit erhält, erläutert Carter seiner Schwester, dass er den Gott nicht als attraktiven Menschen nach seiner Gestaltänderung wahrgenommen hat, sondern als furchterregendes anthropomorphes Wesen mit Schakalkopf. Die Ursache für diese unterschiedliche Wahrnehmung wird allerdings nicht geklärt; beim Wiedersehen nach dem Kampf gegen Seth nimmt ihn Carter aus unerfindlichen Gründen schließlich auch vollends als menschlichen Jungen wahr. Beim erwähnten Treffen am Friedhof erklärt Anubis Sadie seine komplizierte Familiengeschichte, wobei in den Kane-Chroniken die Mythos-Version verfolgt wird, wo er der

³²⁷ Vgl. Riordan, Die rote Pyramide, 200-201, 204, 290-291, 293, 370-371, 390.

³²⁸ Riordan, Die rote Pyramide, 604.

³²⁹ Vgl. Riordan, Die rote Pyramide, 410-427.

³³⁰ Riordan, Die rote Pyramide, 411.

Sohn von Nephthys und Seth ist, der von Osiris im Land der Toten aufgezogen wurde.³³¹ Sein Adoptivvater habe ihn auch zum „Lord der Begräbnisse, zum Bewahrer der Todesrituale“ gemacht³³². Im Kampf gegen Seth erhält Sadie eine richtungsvorgebende Vision, in welcher unter anderem der in einen schwarzen Anzug gekleidete Anubis sie darauf hinweist, dass der Thron in der verkommenen Halle der beiden Wahrheiten wieder besetzt werden muss – und das von dem mit Osiris verschmolzenen Julius Kane. Wie bereits angesprochen, treffen die Geschwister nach ihrem Sieg erneut auf den Gott, als er sie in den renovierten Sitzungsort des Totengerichts führt, wo ihre Eltern auf sie warten.³³³ Seine Bemerkung „Ich zeige euch den Weg [...] [d]as ist meine Aufgabe“³³⁴ kann zweideutig aufgefasst werden (was vermutlich vom Autor so intendiert ist): zum einen nimmt er zu diesem Zeitpunkt für die Geschwister die Rolle als Führer durch die Duat ein, zum anderen verweist dies auf eine weiteren Aufgabenbereich der mythischen Gestalt, nämlich dem Geleit der Toten zum Totengericht³³⁵. Neben Anubis allgemeiner Beschreibung wird im Glossar bei Nephthys erwähnt, dass sie seine Mutter ist; dieselbe Beifügung findet sich auch im Glossar des zweiten Bandes.³³⁶

In „Der Feuerthron“ verstärkt sich Anubis Rolle als ‚Love Interest‘ Sadies, allerdings erhält er in diesem Roman auch Konkurrenz, nämlich den auszubildenden Magier Walt Stone. Sadie ist hin- und hergerissen zwischen diesen beiden Jungen³³⁷, was zahlreiche Einblicke in ihre Gedankenwelt zeigen.³³⁸ Nach dem die Handlung einführenden Einbruch ins Brooklyn Museum beschreibt Sadie ihre mit Fotos beklebte Schrankinnenwand, wobei sie zum ersten Mal in diesem Roman auf den Gott und ihre Schwärmerie zu sprechen kommt:

Das letzte Bild war eine Zeichnung von Anubis. Vielleicht habt ihr ihn schon mal gesehen: ein Typ mit einem Schakalkopf, Gott der Bestattungen, des Todes und so weiter. Er ist auf allen möglichen ägyptischen Kunstwerken abgebildet; er führt die Seelen in die Halle der beiden Wahrheiten, wo er sich neben die kosmische Waage kniet und ihr Herz gegen die Feder der Wahrheit aufwiegt. [...] Ich war mal ein bisschen in Anubis verknallt [...] Seit unserem Abenteuer an der roten Pyramide hatte ich nichts mehr von ihm gehört [...].³³⁹

Als Sadie und ihre zwei Freundinnen bei ihrem Besuch in London zu ihrem Geburtstag von zwei feindlich gesinnten altägyptischen Gottheiten verfolgt werden, hilft ihr Anubis. Liz und Emma nehmen den Gott wie Sadie als attraktiven Jungen wahr. Sie treffen sich auf einem kleinen Friedhof – „seinem“ Territorium, da er nur an Orten des Todes Gestalt annehmen

³³¹ Vgl. *Riordan*, Die rote Pyramide, 410-427, 432-433, 475-476, 592.

³³² *Riordan*, Die rote Pyramide, 422.

³³³ Vgl. *Riordan*, Die rote Pyramide, 544-545, 580-589.

³³⁴ *Riordan*, Die rote Pyramide, 588.

³³⁵ Vgl. Kapitel 2.3.6 und/oder z.B. *Reitberger*, Das Totengericht, 90.

³³⁶ Vgl. *Riordan*, Die rote Pyramide, 605. UND *Riordan*, Der Feuerthron, 526.

³³⁷ Anubis wird an dieser Stelle trotz seiner Identität als über 5000 Jahre alter Gott als ‚Junge‘ bezeichnet, da er in Sadies Augen das Aussehen eines Jugendlichen um die sechzehn besitzt und er sich selbst noch wie ein Jugendlicher fühle, da die Zeit im Land der Toten anders verginge. Vgl. *Riordan*, Der Feuerthron, 50, 393.

³³⁸ Vgl. z.B. *Riordan*, Der Feuerthron, 50-52, 177, 328-330, 446, 513-516, 519.

³³⁹ *Riordan*, Der Feuerthron, 50.

kann – und der Gott gibt Sadie den wegweisenden Hinweis, dass sich der zweite Teil der Sonnenlitanei in Wlad Menschikows Besitz befindet. Ebenso gibt er dem Mädchen eine „Netjeri-Klinge“, welche für das Mundöffnungsritual genutzt wird. Später im Roman erkennt Sadie, dass Anubis ihr diese Klinge für die Aufweckung des schlafenden Re gegeben hat. Als Drittes informiert er Sadie darüber, dass er ihren Fahrer, der sich später als der Schutzgott Bes herausstellt, Bescheid gesagt hat und bevor sich Sadie wieder auf die Straßen Londons wagt, schenkt ihr Anubis zum Geburtstag ihren ersten Kuss.³⁴⁰ Im Ägyptischen Saal der Eremitage finden die Geschwister Kane eine Stele des Schreibers Ipi, auf welcher Anubis vom Schreiber gehuldigt wird und die sich als Eingang zum 18. Nomos entpuppte.³⁴¹ Nachdem Bes, Sadie und der vergiftete Carter das unter Wasser liegende Portal in Alexandria genutzt haben, verlässt Sadies Ba ihren Körper – da sie beinahe ertrunken ist – und begibt sich zurück ins Brooklyn House, wo sie Anubis mit Walt vor dem Krankenzimmer, in welchem eine auszubildende, dem Tode nahe Magierin liegt, antrifft. Anubis redet beruhigend auf den jungen Magier ein, bevor er Sadies Ba bemerkt und sie darüber informiert, dass Walt weder ihn noch sie sieht. Bei Walts und Sadies späterer Mission, wo sie den dritten Teil der Sonnenlitanei suchen und schlussendlich finden, erfährt Sadie, dass Walt bei Anubis um Rat gesucht hat, wie er einerseits den Fluch, der auf ihn aufgrund seines Vorfahrens Echnatons liegt, brechen könne und andererseits, was es mit seinen kürzlich entwickelten, seltsamen Fähigkeiten auf sich hätte. Der Geist Mad Claudes erwähnt im Vorfeld, dass er die Aura des Gottes bei Walt spüren kann. Am Ende des Romanes, nachdem die feindlichen Magier im Brooklyn House besiegt wurden, erscheint Anubis den Geschwistern, ähnlich dem ersten Band, als Portalöffner und Führer durch die Duat. Der Glossareintrag zum Gott ist inhaltlich ident mit dem des 1. Bandes.³⁴²

Im letzten Teil der Trilogie begegnen die Leser*innen Anubis erstmals in Form einer lebensgroßen, hölzernen Statue, die im Dallas Museum of Art ausgestellt ist. Sie erwacht unter dem Einfluss Apophis zum Leben und greift die Magier*innen an, als diese die Kopie des „Buchs zur Niederwerfung des Apophis“ suchen.³⁴³ Sadie beendet den Kampf mit einem mächtigen Zauberspruch, der sie an die Grenze des Todes bringt und im Zuge dieser Nahtoderfahrung begegnet ihr Anubis – in seiner menschlichen, jugendlichen Gestalt – in einer Vision und erzählt ihr, dass die Gottheiten ihm den Umgang mit ihr aufgrund ihrer romantischen Beziehung

³⁴⁰ Vgl. Riordan, Der Feuerthron, 130-136, 321-327, 432.

³⁴¹ Vgl. Riordan, Der Feuerthron, 188-191; Das beschriebene Kunstwerk ist keine Erfindung des Autors, sondern befindet sich tatsächlich in St. Petersburg. Vgl. fine art images (Hg.), Stele des königlichen Schreibers und Gütervorstehers Ipi, online unter <http://www.fine-art-images.net/de/showIMG_3342.html> (01.06.2022).

³⁴² Vgl. Riordan, Der Feuerthron, 227-229, 324-329, 504, 508-509, 525.

³⁴³ Vgl. Riordan, Der Schatten der Schlange, 22, 33-35.

verboten haben, aber da sie „dem Tod nah genug“ sei, könne er ihr kurz erscheinen³⁴⁴. Ebenso teilt er ihr mit, dass sie den richtigen Weg verfolgen und dass er ihr dringend etwas sagen müsse, allerdings kommt er nicht mehr dazu. Das nächste Mal trifft Sadie Anubis auf der Schulparty, wo sie miteinander tanzen und über die nächsten Schritte reden; die wichtige Nachricht, dass er und Walt eine Gastkörper-Beziehung eingehen können und somit Walts Leben gerettet werden kann, kann er ihr jedoch erneut nicht mitteilen, da sein Urgroßvater Schu den Tanz und das Gespräch unterbricht. Auch Walt versucht mehrmals im Buch Sadie von seinem und Anubis‘ Plan in Kenntnis zu setzen, scheitert jedoch ebenso. Anubis kann wie immer nur am Standort der Party erscheinen, da es sich um einen Todesort handelt (an dieser Stelle fand laut dem Gott 1776 die Schlacht von Brooklyn Heights statt). Er ist abermals schwarz gekleidet (er „trug schwarze Röhren mit schwarzen Lederstiefeln und eine Motorradjacke über einem Arcade-Fire-T-Shirt“³⁴⁵) und besitzt die Fähigkeit, Sadie und sich selbst schweben zu lassen sowie zwischen verschiedenen Ebenen der Duat zu wechseln. Bezuglich seiner göttlichen Aufgaben wird berichtet, dass er der Totengott sowie Geleiter der Toten ist. Sadie erwähnt ebenso sein Alter von 5.000 Jahren und seine Vater-Sohn Beziehung zu Seth.³⁴⁶

Die Dreiecksbeziehung von Sadie, Walt und Anubis sowie Sadies diesbezüglichen Zwiespalt wird an mehreren Stellen im Buch angemerkt. Sadies Liebes-Dilemma löst sich schließlich mit der Verschmelzung der beiden Jungen.³⁴⁷ Bevor es zur Symbiose nach dem Finden von Bes‘ Schatten kommt, zeigt Walt bereits Anzeichen dafür, dass er den Weg des Anubis beschreitet: durch seine Berührung verwandelt er verschiedenste Sachen in Asche oder Staub – Todesmagie – und als Sadie den todkranken Jungen in der Duat betrachtet, ist er in Mumienbinden gehüllt und ihn umgibt eine graue Aura. In der Halle der beiden Wahrheiten weiß er einerseits sofort, dass es sich beim anwesenden Schakal nicht um den Gott handelt und andererseits, welche Worte er an den ‚Wachhund‘ richten muss. Anubis erklärt Sadie auch, dass er und Walt sich aufgrund des tödlichen Familienfluchs so gut verstehen.³⁴⁸ Kurz bevor Anubis den Körper des sterbenden Jungen betritt, erscheint er Walt und Sadie in seiner „offizielle[n] ägyptische[n] Tracht: einen goldenen Halsschmuck, einen schwarzen Lendenschurz, Sandalen und sonst nichts“, geschminkt war er mit „Eyeliner“ und er duftet laut Sadie nach „Tempel-

³⁴⁴ Riordan, Der Schatten der Schlange, 39. Eine ähnliche Begegnung Sadies mit Anubis im Zuge einer Nahtod-erfahrung befindet sich auch im 2. Teil der Trilogie, wo Sadies Ba Anubis mit Walt vor dem Krankenzimmer im Brooklyn House sitzend antrifft.

³⁴⁵ Riordan, Der Schatten der Schlange, 99.

³⁴⁶ Vgl. Riordan, Der Schatten der Schlange, 38-40, 98-112, 117, 281-284, 305, 311, 389.

³⁴⁷ Vgl. z.B. Riordan, Der Schatten der Schlange, 41, 92, 117, 193, 310-312, 369, 395-396, 435-441, 449-453.

³⁴⁸ Vgl. Riordan, Der Schatten der Schlange, 35, 161, 205-206, 281, 307, 311, 369.

räucherwerk“³⁴⁹. Anubis Existenz in Walts Körper zeigt sich äußerlich durch sein besonderes Erscheinungsbild – Walt sieht man in der sterblichen Welt, wenn man den Blick jedoch in die Duat senkt, erkennt man den Gott – und im gemischten Kleidungsstil. Beim großen Endkampf zeigt Walt als Anubis‘ Gastkörper sein volles Potential: er benutzt übermenschliche Kraft, wickelt Gegner*innen durch eine simple Berührungen in Mumienbinden ein oder schrumpft sie auf Puppengröße und schließt sie in Kanopenkrüge ein; er lässt Gegenstände zu Staub/Asche zerfallen und öffnet den Boden bzw. die Duat, entweder, um die gespenstischen Seelen der Toten den Feind in den Spalt zerrn zu lassen oder, um Schakale herbeizurufen. Kurzzeitig trägt er auch eine ägyptische Kampfrüstung mitsamt Was-Zepter.³⁵⁰

Nach dem Sieg über Apophis wird Anubis in einem Gespräch zwischen Sadie und ihrer geisterhaften Mutter erwähnt. Als einzige Gottheit, die nach dem Kampf in der Welt der Sterblichen verharren darf - zumindest so lange wie Walt lebt und er dessen Körper bewohnen kann – lebt er fortan im Brooklyn House. Der Glossareintrag zu Anubis ist auch im dritten Band inhaltlich ident mit jenem in „Die rote Pyramide“.³⁵¹

Wie bereits beim Totengericht, erfolgt die Darstellung des Gottes Anubis in den Graphic Novels deutlich kompakter als in den Romanen, was dem Medium geschuldet ist. In Band 1 sieht man Anubis erstmals in Kapitel 3, im Gang der Zeitalter, als Teil der Abbilder der Vergangenheit. Im Gegensatz zum Roman spricht Anubis Sadie bei ihrer Reise in eine andere Zeit nicht direkt an, sein Wahrnehmen ihrer Anwesenheit wird durch seinen Blick in ihre Richtung illustriert, während die anderen Gottheiten ihren Blick nach vorne zu Osiris und Isis richten. In Kapitel 5 wird den Leser*innen der Graphic Novel (und Sadie) erstmals explizit der Gott vorgestellt, als Thot die Geschwister darüber informiert, dass sie die Feder der Maat aus dem Reich der Toten holen und dabei mit Anubis in Kontakt treten müssen. Carters anschließende Erklärung, worum es sich beim Totengericht handelt, inkludiert zwei wie beschriftete Papyri gestaltete Panels, in denen Anubis mit seiner charakteristischen schakalköpfigen Erscheinung abgebildet ist. Die erste Sprecherrolle erhält der Gott in der Halle der beiden Wahrheiten, wo er zunächst als schwarzer Schakal mit einem goldenen Halsband und anschließend in menschlicher Gestalt auftritt. Für Sadie hat er das Aussehen eines blassen, schwarz gekleideten Jugendlichen mit schwarzen Haaren und goldenen/gelben Augen, der eine goldene Halskette trägt. Carters im Roman nachfolgende Bemerkung, dass er den anthropomorphen Gott bei diesem ersten Treffen mit einem Schakal- und nicht Menschenkopf gesehen hat, wird in der

³⁴⁹ Riordan, Der Schatten der Schlange, 303, 307.

³⁵⁰ Vgl. Riordan, Der Schatten der Schlange, 311-312, 362, 380-381, 389, 392-393, 449.

³⁵¹ Vgl. Riordan, Der Schatten der Schlange, 439-440, 449-453, 458.

Graphic Novel nicht erwähnt bzw. dargestellt, ebenso nicht wie Carters spätere Sichtweise bezüglich des Gottes, da er ihn beim nächsten Wiedersehen wie Sadie als gänzlich menschlichen Jungen wahrnimmt. Im Epilog führt Anubis die Geschwister durch ein Portal zurück in die Halle der beiden Wahrheiten, wo sie ihren Vater treffen. Seine letzte Erwähnung im Band 1 erfolgt durch Carter, wo er Sadies Interesse an Anubis formuliert.³⁵²

Im 2. Band wird zunächst Sadies Zwiespalt zwischen den Gott Anubis und dem auszubildenden Magier Walt Stone abgebildet. In London trifft Sadie nach Monaten ohne Kontakt erneut auf den Gott, wo er Sadie nach einer kurzen Konversation zum Geburtstag den ersten Kuss schenkt. Für den weiteren Handlungsverlauf in diesem Band spielt Anubis keine Rolle, seinen nächsten Auftritt erhält er in Kapitel 7 bei der Versammlung der altägyptischen Gottheiten, nachdem die Geschwister den pensionierten Ra aus der Duat geholt haben. Nach einem Gespräch mit Sadie begleitet er die Geschwister zurück nach Brooklyn, wo Sadie erneut abwägt, ob sie Walt oder Anubis ihr Herz schenken soll. Abschließend wird der Gott beim Grab Desjardins mit einer Rose in der Hand und lässig an einem Baum lehnend abgebildet. Ebenso befindet er sich auf der Rückseite des Comicromaneinbandes.³⁵³

In „The Serpent’s Shadow. The Graphic Novel“ sehen wir Anubis zum ersten Mal als überdimensionales Ausstellungsstück im Dallas Museum of Art, das Walt mit einer Hand berührt. Als nächstes wird er bei Carters Erklärung der altägyptischen Seelenteile abgebildet, da Carter bei „Ib“ auf das Totengericht zu sprechen kommt und hierbei im Panel wiederum der schakalköpfige Anubis zu sehen ist. In Kapitel 2 schildert Sadie den Leser*innen (erneut) ihr Liebesdilemma mit zwei gutaussehenden Jungen und tanzt im Anschluss mit Anubis auf einer Schulparty, bevor er wider seinen Willen vom Gott Shu fortgebracht wird. Beim darauffolgenden Wiedersehens Sadies mit ihrem Onkel Amos und Zia sind im Hintergrund sechs Statuen von altägyptischen Gottheiten gezeichnet, wobei eine wie der schakalköpfige Gott aussieht. Auf sie wird allerdings nicht näher eingegangen, womöglich handelt es sich auch um eine andere, tierköpfige Gottheit. Im Laufe der Handlung wird Anubis Name dreimal in Gesprächen erwähnt, bevor er mit dem sterbenden Walt verschmilzt und somit zum einen Walts Leben rettet und zum anderen nun dauerhaft auf Erden wandeln kann, da er einen Gastkörper besitzt. Sadie rennt daraufhin geschockt davon. In Kapitel 8, während des Endkampfes mit Apophis und dessen Mitstreiter*innen, taucht der mit Walt verschmolzene Anubis mehrmals als Kämpfer auf. Im Epilog akzeptiert Sadie schließlich Walts und Anubis Vereinigung. Diese macht sich auch optisch bemerkbar, etwa indem Walts Körper Anubis Schatten wirft oder Walt magische Kräfte nutzt, die Anubis zugeschrieben werden können – das Einwickeln mit

³⁵² Vgl. Riordan, The Red Pyramid. The Graphic Novel, 59, 66-67, 110-111, 117-123, 180-183, 188.

³⁵³ Vgl. Riordan, The Throne of Fire. The Graphic Novel, 20, 44-47, 150-156, Graphic Novel-Einbandrückseite.

Leinenbinden oder das Beschwören von Schakalen. Auch die Kleidung markiert die Fusionierung der beiden, da Walts Körper mitsamt dem Kleidungsstil von Anubis gezeichnet wird, besonders markant ist der Aufdruck des T-Shirts: das Profil des schakalköpfigen Gottes. Dieses auffällige T-Shirt und dessen Träger Walt/Anubis sehen die Leser*innen auch auf dem Cover der Graphic Novel, allerdings ist den Leser*innen vermutlich erst jetzt klar, um wen es sich bei der sehr klein abgebildeten Figur auf dem Cover handelt.³⁵⁴

Im Sonderband wird Anubis einmalig in „Der Zauberstab des Serapis“ erwähnt, nämlich in einem Gespräch zwischen der griechischen Halbgöttin Annabeth Chase und Sadie Kane. Die beiden Mädchen tauschen sich über ihre außergewöhnlichen Leben aus und dabei kommt Sadie auf ihren Freund zu sprechen, der ein „Hybride aus Zauberjunge und unsterblichen Gott der Beerdigungen“ ist³⁵⁵.

Im „Survival Guide“ werden auf Seite 44 Informationen zum Gott „of funerals and death“, „of embalming and mumification“ und „of the afterlife“ bereitgestellt³⁵⁶. Auf der nachfolgenden Seite gibt es ein Bild des Gottes in seiner wie in den „Kane-Chroniken“ beschriebenen menschlichen Gestalt, im Hintergrund sind der Nachthimmel sowie die Überreste eines steinernen Gebäudes, auf welchem eine für das Alte Ägypten klassische Darstellung des Gottes mit Schakalkopf gemalt wurde, abgebildet³⁵⁷. Die Verfasserin entschied sich bei ihren Erläuterungen für den Mythos, in dem Anubis der Sohn von Nephthys und Osiris ist³⁵⁸, während in den „Kane-Chroniken“ Seth als sein Vater präsentiert wird: „Seth ist dein Vater, hab ich Recht? [...] ,Ja‘, bestätigte [Anubis]. ,Zumindest behaupten das die Legenden.“³⁵⁹

Im „Brooklyn House Magician’s Manual“ wird Anubis mehrmals beiläufig erwähnt; entweder wenn von Walts und Anubis‘ Verschmelzung erzählt wird oder wenn Anmerkungen zu seiner (und Walts) Rolle als Sadies Freund gemacht werden.³⁶⁰ Im Kapitel „The first family of gods and goddesses“ wird Anubis in Isis‘, Nephthys‘ und selbstverständlich in seinem eigenen Quiz thematisiert. In jenen der Göttinnen werden seine familiären Verhältnisse behandelt, die auch in Sadies Erzählung „The magic touch“ angesprochen werden. In Anubis‘ Quiz wird seine Rolle als Gott der Bestattungen und des Todes, sein Erscheinungsbild (Schakalkopf) sowie die Orte, wo man ihn am ehesten antreffen wird - Friedhöfe, bei Begräbnissen oder

³⁵⁴ Vgl. *Riordan*, The Serpent’s Shadow. The Graphic Novel, 6, 8, 23, 28-34, 38, 50, 54, 83, 91-95, 125-141, 153, 156-159, Buchcover-Vorderseite.

³⁵⁵ *Riordan*, Percy Jackson. Auf Monsterjagd mit den Geschwistern Kane, 79-80.

³⁵⁶ *Riordan*, Survival Guide, 44.

³⁵⁷ Vgl. *Riordan*, Survival Guide, 45.

³⁵⁸ Vgl. *Riordan*, Survival Guide, 44.

³⁵⁹ *Riordan*, Die rote Pyramide, 422.

³⁶⁰ Vgl. *Riordan*, Brooklyn House Magician’s Manual, 8-10, 24, 80, 98, 105-106, 164-166.

schlichtweg an Plätzen, wo der Tod präsent ist - angeführt. Überraschenderweise inkludiert ihn Sadie nicht in ihrem dramatischen Skript „In the Hall“, in welchem sie das Totengericht passend für das Reality-TV (um)schreibt. In einem dreiseitigen Kapitel berichtet Walt/Anubis wie die Magier*innen Setne bewusst in die Irre geleitet haben und inkludiert dabei die Vorteile, wenn man sich den Körper mit einem Todesgott teilt. Bei den kurzen Erläuterungen zu wichtigen Magier*innen wird Anubis‘ (teil)menschliches Aussehen sowie seine Kleidung, wie sie in den „Kane-Chroniken“ geschildert werden, beschrieben.³⁶¹

Wenn man auf der Website des Autors auf das Bild des Anubis klickt, erhält man eine kurze Information zum Gott:

Anubis is the god of death and funerals. His parents are Nephthys and Set, but he was raised by Osiris and Isis. As indicated in The Serpent’s Shadow, he is the only remaining Egyptian god left on Earth, having taken on the host of Walt Stone to live a mortal life.³⁶²

Im 20-seitigen „Egyptian Event Kit“, das auf der Website zum Herunterladen zur Verfügung steht, wird Anubis beim Leitfaden zu wichtigen ägyptischen Figuren thematisiert:

Anubis – God of Funerals and Death. He is often seen painted on the walls of tombs as he was thought to protect the dead. He is shown as a jackal or wild dog.³⁶³

Im „Egyptian Celebration Kit“ wird Anubis und seine Beziehung zu Sadie und Walt bei einer möglichen Diskussionsfrage zu den „Kane-Chroniken“ und bei Sadies und Walts Charaktervorstellung in Form von Multiple-Choice Quizzen erwähnt. Bei Anubis‘ Quiz beziehen sich die ersten beiden Fragen auf seine mythologische Darstellung mit Schakalkopf und seiner Aufgabe als Gott der Begräbnisse. Das hinzugefügte Porträt ist aus dem „Survival Guide“ entnommen. Die Szene im 2. Band der Trilogie, in der Sadie in London auf der Flucht vor zwei mordlustigen Gottheiten auf Anubis trifft, wird im „Egyptian Celebration Kit“ als mögliche Nachstellungsszene vorgeschlagen. Anschließend sollen verschiedene Götter mit ihrem Aufgabenbereich verbunden werden, Anubis wird als Begräbnis- und Todesgott bezeichnet.³⁶⁴ Auf der Website des Autors gibt es des Weiteren eine Webseite mit dem Titel „Meet the Egyptian Gods“. Neben einer Erwähnung bei der Beschreibung seiner Mutter Nephthys – „mother of Anubis, the god of funeral rites“³⁶⁵ – werden folgende Informationen zum Gott bereitgestellt:

³⁶¹ Vgl. *Riordan*, Brooklyn House Magician’s Manual, 60-67, 78, 80, 85, 88, 105-106, 164-166, 169-170.

³⁶² Rick *Riordan*, Anubis. In: Rick Riordan, online unter <<https://rickriordan.com/character/anubis/>> (12.06.2022).

³⁶³ Disney Hyperion, Egyptian Event Kit, 9.

³⁶⁴ Vgl. Disney Hyperion (Hg.), The Kane Chronicles. Egyptian Celebration Kit. In: Rick Riordan, online unter <<https://rickriordan.com/content/uploads/2016/04/Kane-Chronicles-Celebration-Kit.pdf>> (12.06.2022) 6, 8, 10, 15-16.

³⁶⁵ *Riordan*, Meet the Egyptian Gods, <<https://rickriordan.com/extra/meet-the-egyptian-gods/>>.

Anubis the god of funerals was one of the most important gods, because he helped prepare the soul for the Afterlife and escorted the dead to the hall of judgment. The Egyptians noticed jackals hanging around their graveyards, so they decided jackals must be Anubis's sacred animals. Priests even wore jackal masks when they made the pharaoh's body into a mummy. Anubis helped Isis make Osiris into the first mummy. Anubis is usually pictured as a man with a jackal's head, leading a departed spirit through the Duat.³⁶⁶

Die folgenden drei Bilder sollen beispielhaft die bildlichen Darstellungen des Gottes im Untersuchungsmaterial zeigen, da diese im Fließtext nur sehr vage beschrieben wurden:

³⁶⁶ Riordan, Meet the Egyptian Gods, <<https://rickriordan.com/extra/meet-the-egyptian-gods/>>.

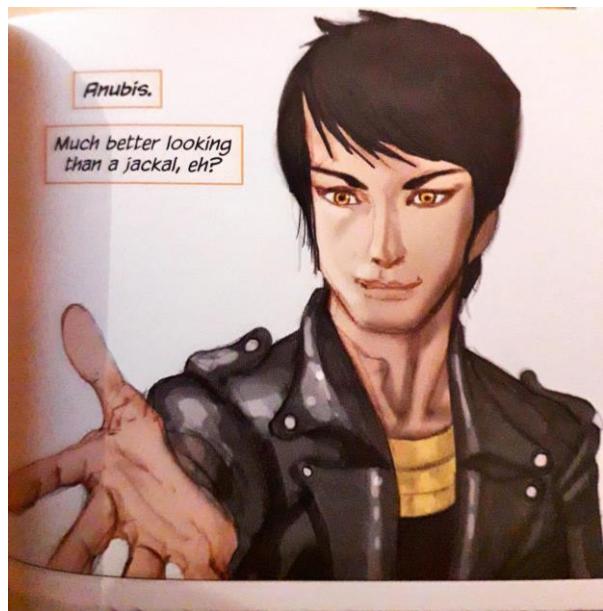


Abbildung 9: Anubis in der Graphic Novel³⁶⁷

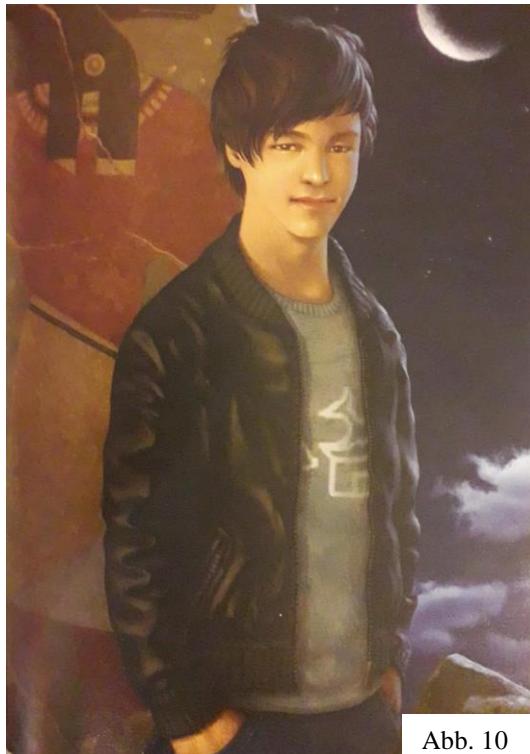


Abb. 10



Abb. 11

Abbildung 10: Anubis im "Survival Guide"³⁶⁸

Abbildung 11: Anubis auf der Website des Autors³⁶⁹

³⁶⁷ Riordan, The Throne of Fire. The Graphic Novel, 45.

³⁶⁸ Riordan, Survival Guide, 45.

³⁶⁹ Riordan, Anubis, <<https://rickriordan.com/character/anubis/>>.

4.2.3 ‚Richtige‘ Darstellungen?

In diesem Kapitel wird untersucht, inwiefern die Totengerichts- und Anubis-Darstellungen in den „Kane-Chroniken“ den bekannten Überlieferungen entsprechen. Da die Literaturangaben bereits in den Kapiteln 2.3, 4.2.1 und 4.2.2 erfolgten, wird die Sekundär- und Primärliteratur nicht erneut zitiert.

Im ersten Band der Trilogie machen sich die Geschwister auf in die Duat, um die Feder der Wahrheit – das Gegengewicht zum Herzen auf der Waage - zu holen. Traditionell wird „Maa“ mit „Gerechtigkeit“, „Wahrheit“ oder „Weltordnung“ übersetzt, auch wenn dies mit Assmann nicht vollends ausreicht, um die Bedeutung der „Maa“ für die altägyptische Kultur anzuzeigen. Die in den „Kane-Chroniken“ gewählte Wortwahl „Feder der Wahrheit“ entspricht demnach der gängigen Betitelung; ebenso wie die in der Jugendbuchserie anzutreffenden Bezeichnungen für den Sitzungsort („Halle der beiden Wahrheiten“ / „Halle der Maa“ / engl. „Hall of Judgement“). Auch dass die Halle inmitten des Feuersees liegt, wird in der Forschungsliteratur erwähnt. Das beschriebene und in den Graphic Novels abgebildete Aussehen des Gerichtssaals und insbesondere der Waage ist im Großen und Ganzen so auch bei den Quellenüberlieferungen anzutreffen (eine große Standwaage inmitten des runden Raumes, der von Säulen begrenzt ist, usw.) - abgesehen von den handlungsbedingten Änderungen wie etwa das zerstörte, heruntergekommene Aussehen im ersten Band oder die beschriebene Überlagerung mit der sterblichen Welt. In Band 3 wird bei der im Dallas Museum of Arts ausgestellten Waage neben einer Anubis Statue ein auf der Waage sitzender Pavian erwähnt, der auch auf altägyptischen Papyri als Tier des Thot zu sehen ist.

Carters Erklärung des Totengerichts im ersten Band fasst kurz und knapp die klassische Totengerichtsvorstellung, die seit dem Neuen Reich bestand, zusammen.³⁷⁰ Bei der Panelgestaltung im dazugehörigen Band der Graphic Novel-Adaption (Abb. 6, oberes Panel) ist aufgrund der Körperhaltung des wiegenden Anubis anzunehmen, dass der Ausschnitt aus dem Totenbuch des Ani (Abb. 2) als Inspiration genutzt wurde. Diesen trifft man vermehrt im Internet an. Ins Auge sticht bei der vereinfachten Darstellung des Wiegevorgangs das Vorhandensein Sadies und Carters an der Stelle, wo im Papyrus des Ani eine Schicksalsgottheit platziert ist. Unklar ist, ob die Geschwister abgebildet sind, weil sie den*die Verstorbene*n verkörpern sollen und aus Platzgründen so nah an der Waage gezeichnet worden sind. Aber auch ein Verweis auf ihren zukünftigen Besuch in der Halle der beiden Wahrheiten ist denkbar. Möglicherweise sind sie schlichtweg deshalb auf dem Bild zu sehen, weil sie die Protago-

³⁷⁰ Vgl. Kapitel 2.3.4.

nist*innen-Rolle innehaben. Auf dem unteren Panel sehen wir Ammit, die Fresserin, deren Aussehen und Betitelung in den „Kane-Chroniken“ der traditionellen Überlieferung entspricht; außerordentlich ist jedoch, dass auf diesem unteren Panel zu sehen ist, wie die Fresserin gerade das Herz verschlingt. Das entspricht nicht der Tradition des Alten Ägyptens, da eine Abbildung Ammits in Aktion der Hoffnung widerspricht, ein positives, nicht seelenvernichtendes Ergebnis zu erhalten (erst im römischen Reich wurde die Fresserin auch beim Vollzug ihrer Aufgabe abgebildet). Seeber merkte an, dass ihre Darstellung (in der 21. Dynastie) immer zierlicher und hundeähnlicher wird,³⁷¹ weswegen Riordans Interpretation des seelenverschlingenden Ungeheuers als Wesen mit einem Verhalten wie ein Schoßhündchen nicht derart weit hergeholt scheint.

Es werden nur die wesentlichsten Gottheiten, die mit dem Totengericht in Verbindung stehen, genannt und beschrieben; dass in den historischen Quellen die zugeteilten Aufgaben unterschiedlich belegt sein können, wird nicht erwähnt (Osiris wird zum Beispiel im gesamten Untersuchungsmaterial als Vorsitzender des Gerichts genannt). In Band 1 werden Anubis, Osiris und Ammit angeführt, in Band 3 erleben die Leser*innen einen Prozess mit, der allerdings aufgrund des handlungsbedingten Personalmangels hauptsächlich von Dämonen getragen wird – lediglich einer der 42 Totenrichter hilft Osiris (Anubis war wegen einer anderen Aufgabe nicht anwesend, die restlichen Totenrichter waren zu diesem Zeitpunkt verschollen – zwei davon fanden Sadie und Zia im göttlichen Pflegeheim – und die Rollen von anderen Gottheiten beim Totengericht wird in den Kane-Chroniken nicht erwähnt, außer von Babi, dessen Glossareintrag über seine zugeteilte Aufgabe informiert). Beim Prozess des verstorbenen Investmentbankers bekommen die Geschwister Kane, Walt und Zia mit, wie dieser das „Negative Sündenbekenntnis“ vorliest – die beschriebenen Sünden werden so auch im Totenbuchspruch 125 aufgelistet. Auch die Namen und Sündenbereiche der 42 Totenrichter, die im Glossar aufgelistet sind, sind zum Großteil quellenkonform³⁷². Die Beschreibung des Herzens als Verzeichnis der schlechten sowie guten Taten sowie die generelle Aufgabe der Maat-Feder, die ‚Unwahrheit‘ festzustellen, entspricht ebenso den erforschten Tatsachen; im „Survival Guide“ wird das Wiegen des Herzens gegen die Feder der Wahrheit ebenso erwähnt. Zur in den „Kane-Chroniken“ handlungsrelevanten Idee, dass die Feder der Wahrheit auch abseits der Waage Lügen anzeigt, wenn man sie in der Hand hält, konnte in der konsultierten

³⁷¹ Vgl. Kapitel 2.3.4.

³⁷² Wenn die Auflistung im Glossar mit jener in Wilkinsons Werk „Die Welt der Götter im alten Ägypten. Glauke Macht Mythologie“ (Abb. 2) verglichen wird, ist festzustellen, dass sogar die Reihenfolge der Namen dieselbe ist; nur bei den zugeteilten Sünden / Verbrechen gibt es einige wenige Uneinigkeiten: beim „Schattenverschlinger“ wird in den „Kane-Chroniken“ zusätzlich zu Diebstahl auch noch Raub, Mord und Habgier erwähnt, beim „Eingeweidefresser“ steht in Wilkinson Meineid und in „Die Kane-Chroniken“ Kornwucher als Sündenbereich.

Sekundärliteratur nichts gefunden werden und muss demnach als reine Erfindung des Autors angesehen werden. Auch zur ebenso für die Geschichte ausschlaggebenden Behauptung Anubis‘, dass der Schatten des Menschen beim Totengericht nicht zerstört wird und somit dazu genutzt werden kann, um die (gesamte) Seele des*r Verstorbenen gegebenenfalls wiederherzustellen, konnten in der Forschungsliteratur keine Belege gefunden werden.

Die Charakterisierung von Anubis im Glossar der „Kane-Chroniken“ umfasst seine bekannten Aufgabenbereiche: Bestattung, Mumifizierung und Wiegemeister beim Totengericht. Lediglich die Rolle als Führer zur und von der Waage wird in diesem Textabschnitt nicht erwähnt, allerdings spricht er diese in der Handlung einerseits indirekt an, als er den Geschwistern Kane erklärt, dass es seine Aufgabe sei, ihnen den Weg zur Halle der beiden Wahrheiten zu weisen. Diese Führerrolle wird in den „Kane-Chroniken“ auf die gesamte Duat ausgeweitet (z.B. führt er die Geschwister auch in den Thronsaal der Götter). Andererseits wird er in der Handlung auch explizit mehrmals als Geleiter der Toten beschrieben. Die Aufgabe von Anubis, das Herz der Toten gegen die Maat-Feder abzuwiegen, ist im ersten Band von Bedeutung, da er Sadie die Feder der Wahrheit übergibt; schließlich gehört sie zu seinem ‚Arbeitsbereich‘. Im dritten Band überrascht hingegen seine Abwesenheit beim Totengericht, da er anderswertig beschäftigt ist. Im ersten Band (und auf der Website des Autors) wird der mythische Ursprung seiner Rolle bei der Mumifizierung angesprochen. Neben der allgemeinen Beschreibung als Gott der rituellen Bestattung zeigt sich seine besondere Verbindung zum Mundöffnungsritual im zweiten Band, wo er Sadie die Klinge gibt, mithilfe derer sie den schlafenden Re aufweckt bzw. ‚wiederbelebt‘. Auch im Untersuchungsmaterial abseits der Trilogie werden Informationen zu seinen Aufgabenbereichen geliefert, die mehr oder weniger detailliert ausfallen können; am häufigsten findet man die Beschreibung als Gott des Todes und der Begräbnisse. Anubis starke Verbindung zum Tod, die seiner Rolle als Totengott geschuldet ist, bemerken die Leser*innen der Jugendliteratur daran, dass er die „Bas“ – Seelen – sehen und mit ihnen kommunizieren kann, Sadie Anubis trifft, wenn sie auf der Schwelle des Todes steht, Anubis und der mit einem Todesfluch belegte Walt eine besondere Verbindung besitzen, er kurz vor der Verschmelzung mit dem sterbenden Walt laut Sadie nach Tempelräucherwerk duftet (das bekanntlich im Umgang mit Verstorbenen eingesetzt wird) und der Tatsache, dass er nur an Orten des Todes – Schlachtfeldern oder vor allem Friedhöfen – in der sterblichen Welt in Erscheinung treten kann. Letzterer Ort verweist ebenso indirekt auf seinen Aufgabenbereich der Bestattung oder auch womöglich darauf, dass Wildhunde im Alten Ägypten Gräber aufgruben und die Tiere folglich auch an diesen Orten anzutreffen sind. Es wird in der Forschungslitera-

tur vermutet, dass die tierische Gestalt des Gottes aufgrund dieser Tatsache ein Canide ist (auf der Website des Autors wird ebenso auf diese Verbindung des Gottes mit den Wildhunden verwiesen). Seine Zuordnung als Totengott zeigt sich auch im „Weg des Anubis“, da Walt durch eine Berührung verschiedenste Sachen in Staub oder Asche verwandeln kann – also ‚töten‘ – und nach dessen Verschmelzung mit dem Gott besitzt er zusätzlich zahlreiche Fähigkeiten, die sich eindeutig aus den verschiedenen Aufgabenbereichen des Totengottes ableiten: Menschen auf magische Weise in Mumienbinden einhüllen (Mumifizierung) oder schrumpfen und sie in Kanopenkrüge einsperren (Bestattung) sowie Seelen der Verstorbenen herbeirufen (Totengott). Ebenso beschwört Walt beim Endkampf Schakale, was auf Anubis‘ tierische Gestalt hinweist, und seine übermenschliche Stärke ist ein generelles Zeichen seiner göttlichen Natur. Anubis‘ Fähigkeit, sich und Sadie beim Tanz schweben zu lassen, wird in der Mythologie nicht thematisiert.

Dass ägyptische Gottheiten in vielen Fällen nicht nur eine, sondern mehrere Erscheinungsbilder besitzen, wird in den „Kane-Chroniken“ klar gezeigt, da Anubis als Tier, Hybrid (menschlicher Körper mit Tierkopf) und Mensch auftritt. Das Aussehen des Gottes in den „Kane-Chroniken“ in seiner tierischen sowie auch hybriden Gestalt entspricht den Quellen. Während im Glossar (und im „Egyptian Event Kit“) angemerkt ist, dass er als (Wild)Hund oder Schakal erscheinen kann, was dem aktuellen Wissenstand entspricht - schließlich ist die Wortwahl der Ägypter ungenau - wird in der Geschichte selbst nur der Schakal als Gestalt erwähnt. Sein menschliches Erscheinungsbild als schwarz gekleideter, attraktiver Jugendlicher ist so (natürlich) nicht belegt. Allerdings orientiert sich Riordan beim modernen Aussehen des Gottes eindeutig an den Überlieferungen: die schwarzen Haare spiegeln die dunkle Fellfärbung seiner tierischen Gestalt wider, der in Quellen abgebildete Schmuckkragen ist als goldene Halskette adaptiert worden und die Farbe Schwarz wird generell üblicherweise mit dem Tod und Trauer in Verbindung gebracht. Auch die schwärmerischen Beschreibungen Sadies – wie „zum Tod umfallend gutaussehend“ oder „groß und schmal wie ein Schakal“ – verweisen auf sein überliefertes Erscheinungsbild und seine Zuordnung ins Totenreich. Bei den Abbildungen des Anubis im „Survival Guide“ und auf der Website des Autors wird gekonnt das „Kane-Chroniken“ eigene, moderne Erscheinungsbild mit der klassischen Form in Verbindung gesetzt: Anubis‘ Gestalt als Jugendlicher ist im Vordergrund und sein anderes Aussehen mit Schakalkopf dient als Hintergrundmotiv.

Da er als „Love Interest“ von Sadie Kane auftritt, wird er in den „Kane-Chroniken“ als Jugendlicher beschrieben und abgebildet, auch sein Benehmen ist nicht seinem zugeschriebenen Alter von 5.000 Jahren entsprechend. Im Quellenmaterial ist er ohne Zweifel erwachsen,

schließlich ist er der Mythologie nach bereits Vater und besitzt auch eine Gattin. Zu seinem mythologischen Alter konnte in der Forschungsliteratur nichts Eindeutiges gefunden werden. In der Trilogie wird er als Sohn des Seth und der Nephthys bezeichnet, der von Isis und Osiris aufgezogen wurde (dies wird auch im jüngeren Begleitband und auf der Website des Autors erwähnt), während er im „Survival Guide“ der Sohn des Osiris und der Nephthys ist – beide mythologischen Familienverhältnisse sind in Quellen belegt.³⁷³

Wie dieser Vergleich zeigt, werden die wissenschaftlich gesicherten Informationen zum Totengericht und dem Gott Anubis vom Autor so adaptiert, dass sie sich in seine fiktive, im 21. Jahrhundert angesetzte Handlung einfügen. Zum Beispiel herrscht beim Totengericht im dritten Teil der Trilogie ein akuter Personalmangel, aber dessen Ablauf – der Vortrag des „Negativen Sündenbekenntnisses“ und das Abwiegen des Herzens gegen die Feder der Maat – ist grundsätzlich deckungsgleich mit dem in den historischen Quellen. Oder Anubis taucht zum einen in seiner belegten tierischen oder hybriden Gestalt auf und zum anderen besitzt er auch eine moderne, menschliche Erscheinungsform als attraktiver Jugendlicher. Diese geschickte Verflechtung von Überlieferungen und rein fiktiven Inhalten muss im Unterricht besprochen und untersucht werden. Ausgewählte Teile aus dieser Sammlung relevanter Inhalte im Untersuchungsmaterial werden im Unterrichtskonzept bearbeitet.

³⁷³ Vgl. Kapitel 2.3.6.

4.3 Lehrplanverankerung und Lernziele

4.3.1 Thematische Konkretisierung

In der Mittelschule bzw. Unterstufe kann der ausgewählte Themenschwerpunkt dem „Modul 5 (Historische Bildung): Bedeutung von Religionen in verschiedenen Kulturen der Vergangenheit“ zugeordnet werden, da die thematische Konkretisierung davon spricht, „[v]erschiedene Formen von Religionen und ihre Auswirkungen auf Alltagsleben und Herrschaftsformen heraus[zu]arbeiten“.³⁷⁴ Und Jenseitsvorstellungen und der Glaube an Gottheiten sind wesentliche Bestandteile einer Religion.

Ebenso ist es möglich, das Unterrichtskonzept im Zuge der Behandlung von „Modul 1 (Historische Bildung): Historische Quellen und Darstellungen der Vergangenheit“ aufzugreifen. Schließlich ist die Arbeit mit und der Vergleich von Quellen und Darstellungen ein zentraler Bestandteil des Konzepts. Konkret werden in der thematischen Konkretisierung folgende Inhalte beschrieben:

Anhand von Beispielen von der Urgeschichte bis zur Gegenwart den Unterschied von Geschichte und Vergangenheit herausarbeiten [...]

Verschiedene Quellentypen und Darstellungsformen anhand von konkreten Beispielen hinsichtlich ihrer Charakteristika unterscheiden.³⁷⁵

Zuletzt ist eine Zuordnung zum „Modul 2 (Historische Bildung): Alte Kulturen“ berechtigt. Das Totengericht und der Gott Anubis sind schließlich der altägyptischen Kultur zugehörig („Entstehung und Merkmale von alten Kulturen anhand mindestens zweier Beispiele ermitteln“) und es wird explizit die Anregung des „[k]ritische[n] Hinterfragen[s] von geschichtskulturellen Produkten und ihrer Darstellung (anhand zB eines Spielfilmausschnittes oder eines Comics)“ vorgeschrieben.³⁷⁶

³⁷⁴ RIS, Lehrpläne der Mittelschulen, 48; Wie bereits bei Kapitel 2.1 wird ausschließlich aus dem Lehrplan der Mittelschule zitiert, da dieser beim Geschichtsunterricht inhaltlich deckungsgleich mit jenem der AHS Unterstufe ist.

³⁷⁵ RIS, Lehrpläne der Mittelschulen, 47.

³⁷⁶ RIS, Lehrpläne der Mittelschulen, 47.

4.3.2 Beiträge zu den Grund-, Aufgaben- und Bildungsbereichen

Der Geschichtsunterricht soll sich u.a. mit „Kultur und Religion“ beschäftigen.³⁷⁷

Des Weiteren ist beim Absatz „Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule“ folgender relevanter Satz geschrieben: „Die Auseinandersetzung mit Religionen, Weltanschauungen und ethischen Normen verstärkt die Fähigkeit zu differenzierter Einschätzung von gesellschaftlichen und kulturellen Phänomenen.“³⁷⁸

Das Unterrichtskonzept trägt ebenso zu den Bildungsbereichen „Sprache und Kommunikation“ sowie „Kreativität und Gestaltung“ bei:

Arbeit mit Texten und Bildern (Quellen und Darstellungen der Vergangenheit sowie der Gegenwart in unterschiedlichen Medien), Interpretation und Bewertung [...]

Verstehen von künstlerischen Gestaltungsmöglichkeiten als Ausdruck von Kreativität und Zeitgeist; Wahrnehmung und Gestaltung künstlerischer und kultureller Produkte als Medien der Kommunikation in ihrer historischen und gesellschaftlichen Bedingtheit.³⁷⁹

4.3.3 Didaktische Prinzipien, Basiskonzepte und Kompetenzen

Da im Kapitel 2.1 bereits eine ausführliche Beschäftigung mit den fachdidaktischen Prinzipien, Basiskonzepten und Kompetenzen stattgefunden hat, werden in diesem Abschnitt lediglich diejenigen kurz angeführt, die für das Unterrichtskonzept relevant sind.

Durch die Konzentration auf die Jugendbuchserie „Die Kane-Chroniken“ ist ein eindeutiger Gegenwarts- sowie Lebensweltbezug vorhanden. Die Prozessorientierung sowie das handlungsorientierte Lernen zeigt sich im mehrmals im Zuge des Unterrichtskonzepts auftretenden selbstständigen Arbeiten der Schüler*innen. Des Öftern muss allein oder in Kleingruppen gearbeitet werden, um historische Erkenntnisse zu erhalten. Das exemplarische Lernen zeigt sich bei der Auswahl des Untersuchungsmaterials. Im Sinne der Multiperspektivität und Wissenschaftsorientierung werden verschiedene Quellen und Darstellungen präsentiert, bearbeitet und einander gegenübergestellt.

Passend für das Unterrichtskonzept sind vorrangig diejenigen Basiskonzepte, die das Zustandekommen von historischem Wissen reflektieren: Es ist unmöglich, alle vorhandenen Quellen und Darstellungen zum Totengericht zu thematisieren, weshalb eine exemplarische Auswahl getroffen wurde (= Basiskonzept „Auswahl“). Durch die Vielfalt des Untersuchungsmaterials und bestimmte Aufgabenstellungen wird das Basiskonzept „Perspektive“ angesprochen. Dem Basiskonzept „Kausalität“ begegnen die Schüler*innen, wenn sie etwa analysieren, was das

³⁷⁷ RIS, Lehrpläne der Mittelschulen, 44.

³⁷⁸ RIS, Lehrpläne der Mittelschulen, 44.

³⁷⁹ RIS, Lehrpläne der Mittelschulen, 44.

Wiegen des Herzens für Auswirkungen für den Verstorbenen hat. Aufgrund der kritischen Besprechung des Quellenmaterials trifft ebenso das Basiskonzept „Belegbarkeit“ zu und dem Basiskonzept „Konstruktivität“ liegen grundsätzlich die gesamten Überlegungen des Unterrichtskonzepts zugrunde, da untersucht werden soll, inwiefern die Totengerichtsdarstellung in „Die Kane-Chroniken“ vom Autor konstruiert ist – davon abgesehen, dass es sich bei der Geschichte selbst grundsätzlich um eine Konstruktion handelt. Denkbar ist auch das Lernen mit den Basiskonzepten „Zeitverläufe“ (z.B. Wie verändert sich die Totengerichtsdarstellung im Laufe der Zeit?), „Macht“ (z.B. Wer besitzt die Macht, über die Verstorbenen zu urteilen?) oder „Handlungsspielräume“ (z.B. Was konnten die Ägypter*innen tun, um das Wiegeergebnis zu beeinflussen?), allerdings lagen diese oder andere Basiskonzepte nicht im Fokus meiner Überlegungen zum Unterrichtskonzept.

An das Lernen mit Basiskonzepten anschließend wird die historische Sachkompetenz gefördert, da ausgewählte Begriffe und Konzepte thematisiert werden (z.B. Jenseits[-vorstellungen], Mumifizierung, Bestattung/Begräbnis, Totengericht, altägyptische Gottheiten, Polytheismus). In Hinblick darauf, dass sich das Konzept rund um ausgewählte Geschichtsdarstellungen und -quellen dreht, ist jedoch die historische Methodenkompetenz mit der Re- und De-Konstruktion ohne Zweifel ‚die eine‘ Kompetenz, die vorrangig mit dem Konzept gefördert wird. Weniger im Mittelpunkt, aber doch auch vorhanden ist die Förderung der historischen Fragekompetenz (z.B. Was genau war nun dieses Totengericht?) sowie jene der historischen Orientierungskompetenz (z.B. Warum wird in „Die Kane-Chroniken“ die moderne menschliche Gestalt des Anubis so dargestellt? Wie stelle ich mir das Jenseits vor?). Zusätzlich zu diesen explizit fachspezifischen Kompetenzen wird die Lesekompetenz sowie in Bezug auf das Medium Comic die piktoriale Lesefähigkeit gefördert.

Im Lehrplan werden folgende Kompetenzkonkretisierungen bei den drei Modulen, die für die Einsetzung des Konzepts in Frage kommen, angegeben:

Modul 1 (Historische Bildung): Historische Quellen und Darstellungen der Vergangenheit

Kompetenzkonkretisierung:

- Besondere Merkmale von Darstellungen herausarbeiten und mit anderen Darstellungen vergleichen;
- Quellen und Darstellungen hinsichtlich ihrer Charakteristika unterscheiden;
- Merkmale von Quellen und Darstellungen erkennen; [...]

Modul 2 (Historische Bildung): Alte Kulturen

Kompetenzkonkretisierung:

- Darstellungen der Vergangenheit (Rekonstruktionszeichnung) systematisch hinterfragen;
- Vergleichen von Darstellungen; [...]

Modul 5 (Historische Bildung): Bedeutung von Religionen in verschiedenen Kulturen der Vergangenheit

Kompetenzkonkretisierung:

- Orientierungsangebote aus Darstellungen hinterfragen und mit alternativen Angeboten konfrontieren;

– Fragen, die in Darstellungen behandelt werden, herausarbeiten;³⁸⁰

Abgesehen von den im Lehrplan beschriebenen Kompetenzen werden im Unterrichtskonzept auch alle vier Kompetenzen des historischen Denkens nach Pandel (Gattungs-, Interpretations-, narrative und geschichtskulturelle Kompetenz) angesprochen sowie bei Gautschis Kompetenzmodell vor allem die Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen und die Interpretationskompetenz für Geschichte; da die einzelnen Modelle teilweise starke Überschneidungen aufweisen, ist dies nur schlüssig.

Abseits des Lehrplans wird auch insbesondere Pandels Wirklichkeitsbewusstsein als eine der sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins durch das Unterrichtskonzept gefördert.

Eine innere Differenzierung zeigt sich darin, dass ein zusätzliches Arbeitsblatt für besonders schnelle und/oder fleißige Schüler*innen passend zum Thema erstellt wurde, damit kein „Leerlauf“ und dadurch Unruhe entsteht. Es werden auch Aufgaben aus allen drei Anforderungsbereichen gestellt, allerdings liegt der Fokus nicht auf dieser Unterscheidung, weshalb sie nicht extra ausgewiesen sind.

4.3.4 Lernziele

Das übergeordnete Unterrichtsziel ist die Kompetenzförderung mithilfe der „Kane-Chroniken“, mit Berücksichtigung der Basiskonzepte und didaktischen Prinzipien.

Die inhaltliche und methodische Unterrichtsgestaltung sowie die grundsätzliche Fokussierung auf die genannten didaktischen Prinzipien, Basiskonzepte und Kompetenzen führt zu folgenden Lernzielen:

Die Schüler*innen ...

- üben das sinnerfassende Lesen
- erkennen wichtige Begriffe in den Texten
- nutzen bewusst Lesestrategien, um gesuchte Informationen in den Texten zu finden
- üben die piktorale Lesefähigkeit
- wissen, welche Bestandteile ein Comic aufweist
- wissen, dass in „Die Kane-Chroniken“ die altägyptische Mythologie thematisiert wird
- erkennen historische Quellen und Darstellungen
- können Quellen und Darstellungen hinsichtlich ihrer Charakteristika unterscheiden
- können Quellen und Darstellungen auf bestimmte Inhalte untersuchen
- können Informationen aus Quellen und Darstellungen oder aus verschiedenen Darstellungen verknüpfen, um sich ein Gesamtbild zu machen

³⁸⁰ RIS, Lehrpläne der Mittelschulen, 47-48.

- vergleichen Darstellungen zum gleichen Inhalt
- kennen Gattungsmerkmale von Darstellungen
- arbeiten Quellenbezüge in Darstellungen heraus und überprüfen diese
- hinterfragen die historische Richtigkeit von Darstellungen
- können Fiktion und „Wirklichkeit“ unterscheiden
- verstehen, dass die behandelten Texte nur eine exemplarische Auswahl sind
- verstehen, dass die behandelten Texte nur ausgewählte Perspektiven zeigen
- besitzen über ein ausführliches Wissen zum Totengericht und dem Gott Anubis
- kennen die Bedeutung bestimmter themenrelevanter Begrifflichkeiten (z.B. Jenseits, Totengericht, Bestattung/Begräbnis, Mumifizierung, Gottheit(en), Mythologie)
- können in Gruppen produktiv zusammenarbeiten
- können Erarbeitetes verständlich präsentieren
- können ihre eigenen Vorstellungen (zum Jenseits und modernen Toten-/Begräbnisgott) kommunizieren
- haben ihr Interesse am Alten Ägypten, deren Religion und/oder der altägyptischen Mythologie entdeckt
- sind motiviert, die „Kane-Chroniken“ selbst zu lesen

Die formulierten Lernziele lassen sich grob in fünf Kategorien einteilen:

1. Ziele, die sich auf die Lesekompetenz beziehen
2. Ziele, die vor allem der historischen Methodenkompetenz sowie dem Wirklichkeitsbewusstsein zuzurechnen sind
3. Ziele, die zur historischen Sachkompetenz gehören
4. Ziele, die kommunikative und aufgabenbezogene Aspekte in den Mittelpunkt rücken
5. Ziele, die sich auf die Lesemotivation und das Geschichtsinteresse konzentrieren

4.4 Unterrichtsbeschreibung

Es liegt eine Strukturierung des Konzepts in 5 Phasen vor, die wiederum in kleinere Unterrichtsschritte unterteilt werden können. Um die Schüler*innen besser durch die Unterrichtsstunden zu begleiten, wird eine PowerPoint-Präsentation mit den zentralen Aufgabenstellungen über den Beamer gezeigt (s. Anhang 8.2.1). Ebenso wurde ein zusätzliches Arbeitsblatt für die besonders schnellen und fleißigen Schüler*innen erstellt, damit sich diese gegebenenfalls nicht langweilen und unruhig werden, wenn sie deutlich schneller als der Rest der Klasse fertig sind oder sie einfach eine Fleißaufgabe erledigen möchten, um sich eventuell ein Plus zu verdienen (s. Anhang 8.2.6). Auf dem Arbeitsblatt ist die bekannte Wiegeszene aus dem Totenbuch des Ani abgebildet, welches die Schüler*innen durch das Zuordnen von Nummern beschriften sollen (die Lösung hierzu befindet sich auf der PowerPoint-Folie 19). Als zweite Zusatzaufgabe können die Schüler*innen ihre Idee einer modernen ägyptischen Gottheit zeichnen (z.B. „Göttin der Computer“ mit einem Computermonitor als Kopf und einer Tastatur und/oder Maus als Attribute).

Die erste Unterrichtsphase inkludiert - neben der allstündlichen Begrüßung der Klasse - eine kurze Wiederholung der altägyptischen Jenseitsvorstellungen, die Vorstellung des Studententhemas, die Erklärung der ersten Aufgabe und die Bearbeitung dieser durch die Schüler*innen. Nachdem das bereits im Zuge vorhergehender Stunden erarbeitete Vorwissen zu den Jenseitsvorstellungen des Alten Ägyptens mittels eines Lehrgesprächs aktiviert wurde, stellt die Lehrperson den Schüler*innen das Unterrichtsthema vor und erläutert ihnen kurz, was „Die Kane-Chroniken“ sind. Anschließend teilt sie die sechs zerschnittenen Darstellungen des Totengerichts aus. Es handelt sich um Textausschnitte aus der Trilogie oder Panels aus der Graphic Novel-Adaption (s. Anhang 8.2.1, PowerPoint-Folien 4-9). Nun sollen sich die Schüler*innen, die Teile derselben Darstellung erhalten haben, in einer Gruppe zusammenfinden. Da von einer Klasse mit 20 Schüler*innen ausgegangen wird, sind in jeder Gruppe drei bis vier Personen. Als nächstes erhält jede Gruppe ein weißes A4-Blatt, in dessen Mitte sie die Darstellung kleben sollen. Zusammen sollen nun die wichtigsten Informationen aus dem erhaltenen Ausschnitt extrahiert und rundherum auf das Blatt notiert werden. Dabei können die Jugendlichen kreativ sein: Stichworte, verbindende Pfeile oder Striche, Symbole und so weiter. Im Anhang 8.2.2 befinden sich Beispiele für die mögliche Ausarbeitung von zwei der sechs Darstellungen³⁸¹. Die Lehrperson bietet währenddessen ihre Unterstützung an; die

³⁸¹ Die verschiedenen Farben und Schriften symbolisieren die unterschiedlichen Schüler*innen. Sie ergänzen sich gegenseitig, arbeiten mit verbindenden Pfeilen oder skizzieren auch Beschriebenes. Während, wie von der Lehrperson erhofft, die wichtigsten Elemente aus dem Text/Bild herausgefiltert worden sind, haben die Schü-

Schüler*innen können sich etwa an sie wenden, wenn sie unsicher sind, was zu tun ist, oder wenn sie bestimmte Begriffe nicht verstehen. Zusätzlich schreibt sie in diesem Zeitraum die Überschrift „Die Darstellung des altägyptischen Totengerichts in „Die Kane-Chroniken““ groß oben auf die Tafel. Die Schüler*innen trainieren in dieser Phase vorrangig ihre Lese- und Methodenkompetenz und erhalten einen ersten fragmentarischen Eindruck vom Totengericht.

Die zweite Phase dient der vergleichenden Ergebnissicherung. Wenn alle Gruppen fertig mit der Erarbeitung sind, soll je ein*e Sprecher*in aus jeder Gruppe kurz die Gruppenergebnisse vorstellen. Als Anreiz für das Übernehmen der Sprecherrolle kann die Lehrperson ein Arbeitsplus als Belohnung in Aussicht stellen oder die Lehrperson teilt kurzum selbst die Sprecher*innen ein, damit keine Zeit mit Herumdiskutieren vergeudet wird. Zur Präsentation kommt der*die Schüler*in nach vorne zur Tafel, befestigt das Blatt mit einem Magneten auf dieser und präsentiert der Klasse die Notizen. Die Zuhörer*innen dürfen bzw. sollen nach der Vorstellung auch Nachfragen, falls etwas unklar ist. Im Anschluss an die sechs Präsentationen fasst die Lehrperson die Ergebnisse verbal mit Hinweis auf die verschiedenen Darstellungen zusammen, damit die Schüler*innen ein konkretes Bild vom Totengericht (wie es in den „Kane-Chroniken“ dargestellt wird) erhalten. Dabei werden auch die Schüler*innen miteinbezogen, es handelt sich also um ein Lehrgespräch und keinen reinen Lehrervortrag.³⁸² Danach wird ein das Totengericht gut zusammenfassender Textabschnitt ins Heft oder Ähnliches geschrieben, wobei (selbstverständlich) die Quelle angegeben wird (s. Anhang 8.2.1, PowerPoint-Folie 11). Falls die Lehrperson gegen das Einschreiben von Texten zur Ergebnissicherung - aus welchen Gründen auch immer (z.B. Zeitmangel oder persönliche Präferenz) – ist, kann der Textabschnitt den Schüler*innen auch als Ausdruck überreicht werden. Die 50 Minuten der ersten Unterrichtsstunde werden nach oder bereits vor dem Einschreiben des Textabschnitts vorüber sein.

Die Methode, die sich über diese beiden ersten Phasen zieht, nenne ich „Darstellungsmosaik“. Die zerschnittenen Teile einer Darstellung fügen die Schüler*innen im Zuge der Gruppenbildung zu einem vollständigen Bild bzw. Text zusammen - ähnlich den bunten Steinen oder

ler*innen auch weniger Bedeutendes notiert, wie z.B. „Stufen“ oder „glitzert“. Diese Worte können jedoch gleichfalls zur Analyse herangezogen werden (z.B. „Warum sitzt die „Mumie“ auf einem erhöhten Platz?). Rechtschreibfehler, die von Schüler*innen in der sechsten Schulstufe zu erwarten sind, wurden bei diesen Beispielen nicht explizit eingearbeitet.

³⁸² Z.B. kann die Lehrperson die verschiedenen Darstellungen (= D) mit folgenden Fragen verknüpfen: D1 erscheint ursprünglich in der Graphic Novel-Adaption mit dem Text von D3: Welche Teile des Textes erkennen wir auf dem Bild? Weiß jemand aus den Gruppen, wie das Ungeheuer heißt? (Lösung > D5) Was wird auf der Waage gewogen (Lösung > D1-5) Auf D2 sehen wir eine „Mumie“ auf einem Thron sitzen – wer ist das? Welche Rolle spielt er beim Gericht? (Lösung > D6) Wann „besteht“ man das Totengericht? (Lösung > D2) Was passiert mit dem Toten, wenn er das Totengericht besteht bzw. nicht besteht (Lösung > D1, D3, D5, D6) Wer ist „Du mit gewaltiger Stimme“ aus D4? Welche Funktion beim Totengericht hat er? (Lösung > D6) usw.

Glasstücken beim Mosaik. Zusätzlich werden in einem nächsten Schritt die unterschiedlichen Darstellungen aufeinander bezogen, um ein ganzheitliches Bild des Totengerichts, wie es in den „Kane-Chroniken“ dargestellt wird, zu erhalten. Es entstehen also insgesamt zwei „Mosaiken“, weshalb der Begriff passend erscheint.

In der dritten Phase wird schließlich die Darstellung des Totengerichts in „Die Kane-Chroniken“ mit einigen exemplarischen Quellen verglichen. Wie ausführlich dieser Vergleich aussieht, bleibt der Lehrperson überlassen, aber es werden mindestens zwei Quellen empfohlen. In diesem Konzept wird ein Vergleich mit den Totengerichtsszenen aus den Totenbüchern des Hunefer sowie der „Taruma“ vorgenommen (s. Anhang 8.2.1, PowerPoint-Folien 12-13). Der dritte, im Kapitel 2.3.5 exemplarisch angeführte Papyrusausschnitt aus dem Totenbuch des Ani wird bei der Zusatzaufgabe eingesetzt. Die Schüler*innen sollen diskutieren, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sie finden. Es soll untersucht werden, welche Figuren und Objekte, die bei der „Kane-Chroniken“-Darstellung fehlen, in den detaillierteren Papyri zu finden sind.³⁸³ Die Frage nach Fiktion und „Wirklichkeit“³⁸⁴ und die möglichen Gründe für die so geartete Darstellung in den „Kane-Chroniken“ werden diskutiert. Im Hinblick auf das Lernen mit Basiskonzepten wird erklärt, dass es sich um eine exemplarische Auswahl handelt und die Papyri und die „Kane-Chroniken“ einzelne Perspektiven des Gegenstandes abbilden.

Die vierte Unterrichtsphase rückt eine am Totengericht beteiligte Gottheit exemplarisch in den Mittelpunkt: Anubis. Es wurde hierzu eine Methode namens „Anubis-Bingo“ erfunden. Die Lehrkraft verteilt verschiedene Text- und Comicausschnitte aus dem Untersuchungsmaterial (s. Anhang 8.2.4) im Klassenraum. Die Schüler*innen erhalten ein Arbeitsblatt, auf welchem sich die Aufgabenstellungen sowie ein „Wörtersalat“ befinden (s. Anhang 8.2.3). Bei letzterem handelt es sich um verschiedene Begriffe, die etwas mit Anubis zu tun haben – die Schüler*innen sollen nun durch das Klassenzimmer gehen, die Text- und Comicausschnitte lesen und die Begriffe, die mit dem Gott in Verbindung gebracht werden können, mit einem Buntstift ausmalen. Als Tipp steht am Arbeitsblatt geschrieben, dass sie sich zuerst alle Wörter in Ruhe durchlesen sollen, bevor sie sich auf den Weg quer durch den Klassenraum ma-

³⁸³ Z.B. Gemeinsamkeiten: Waage mit Herz und Maat-Symbol auf den Waagschalen, Anubis unter Waage positioniert, Osiris auf Thron, die Fresserin Ammit, mehrere Richtergottheiten, Verstorbener anwesend; Unterschiede: bei Totenbuch der „Taruma“ statt Feder eine kleine Figur als Maat-Symbol, versch. Anzahl an Richtergottheiten, die Verstorbenen werden mehrmals abgebildet, mehrere Gottheiten – z.B. Horus, Maat und Thot – sind anwesend, Hieroglyphen auf den Papyri, Opfertische, Thot-Affe auf Waage, usw.

³⁸⁴ Der Begriff „Wirklichkeit“ wird hierbei bewusst in Anführungszeichen gesetzt, schließlich ist es unmöglich, die Wirklichkeit zu kennen. Die Darstellungen auf den Papyri zeigen lediglich die Vorstellungen der Ägypter*innen. Zum besseren Verständnis – schließlich ist das Konzept für eine 6. Schulstufe ausgelegt – wird der „einfachere“ Ausdruck „Wirklichkeit“ genutzt, allerdings in Anführungszeichen, um zumindest die Problematik anzudeuten. Eine ausführliche Diskussion über diesen Begriff kann gegebenenfalls mit älteren Schüler*innen geführt werden.

chen. Dadurch erkennen sie nachher schneller wichtige Stichworte im Material. Wenn vermutet wird, dass man alle richtigen Begriffe ausgemalt hat, soll man laut „Anubis“ (in Anlehnung an das „Bingo“-Spiel) rufen und die Lehrkraft kontrolliert die Lösung. Dazu gibt es ein Lösungsblatt bzw. eine Lösungsvorlage, die - wenn der weiße Innenraum ausgeschnitten wird - auf die Ausarbeitungen der Schüler*innen gelegt werden kann, um ein rasches Kontrollieren zu gewährleisten (s. Anhang 8.2.5). Wenn alle richtigen Begriffe ausgemalt worden sind, ist der Schakalkopf des Anubis zu sehen. Für die schnellsten Schüler*innen wird als Belohnung und Ansporn ein Plus in Aussicht gegeben. Die neun Text- und Comicausschnitte weisen vielfach Mehrfachnennungen bestimmter Aspekte des Gottes auf (z.B. wird des Öfters genannt, dass Anubis der Gott der Begräbnisse ist); dies ist jedoch nicht als unnötig zu beurteilen, schließlich ist die Idee dahinter, dass die Schüler*innen nicht unbedingt jeden einzelnen Ausschnitt besuchen müssen, um die Lösung zu erhalten. Diese Erarbeitungsphase kann auch in Partnerarbeit ausgeführt werden, je nachdem, was die Schüler*innen favorisieren. Ein Zusammenhelfen von mehr Schüler*innen wird nicht empfohlen, da diese Gruppen ansonsten deutlich schneller fertig wären als die restlichen Mitschüler*innen. Wenn alle Schüler*innen mit der Aufgabe fertig sind bzw. nachdem ein eventuell gegebenes Zeitlimit abgelaufen ist und alle Ausarbeitungen kontrolliert worden sind, werden die Begriffe im Plenum besprochen und geklärt, falls dies noch nicht im Zuge vorhergehender Stunden geschehen ist. Bei diesem Unterrichtsschritt bietet es sich optimal an, allgemein die altägyptischen Gottheiten sowie das Medium Comic und die jeweiligen Merkmale zu thematisieren, falls diese Themen im Unterricht noch nicht behandelt wurden.³⁸⁵ Besprochene Inhalte können stichwortartig zur Veranschaulichung auf der Tafel notiert werden.³⁸⁶

Im Anschluss wird die am Arbeitsblatt letztstehende Aufgabe erledigt, die zur fünften und letzten Unterrichtsphase zählt. Im „Wörtersalat“ befinden sich nämlich auch drei Beschreibungen des Gottes, die nur auf die Darstellung in den „Kane-Chroniken“ zutreffen – diese sollen die Schüler*innen finden und mit einer anderen Farbe ausmalen. Falls sie die Begriffe bereits vorher ausgemalt haben, werden diese nun übermalt. Es soll von der Lehrkraft folglich

³⁸⁵ Wenn im Deutschunterricht mit der Reihe „Starke Seiten“ (öbv) gearbeitet wird, dann könnten etwa bereits in der 5. Schulstufe die Charakteristiken eines Comics besprochen worden sein, da es entsprechende Seiten hierzu im Sprachbuch gibt. In diesem Fall kann dieses Wissen zum Medium Comic durch das Unterrichtskonzept aktiviert und wiederholt werden. Vgl. Patricia Bulling, Markus Seli, Irene Strömer, Marianne Thaler, Starke Seiten Deutsch 1. Sprachbuch (Wien 2021) 42-43.

³⁸⁶ Wichtige Begriffe, die den Schüler*innen verständlich sein bzw. ihnen verständlich gemacht werden sollten: Mumifizierung, Mundöffnungsritual, Bestattung/Begräbnis; es sollte klar sein bzw. erklärt werden, dass Osiris, Seth und Nephthys Gottheiten sind – bezogen darauf kann der Polytheismus im Alten Ägypten angesprochen werden. U.a. der im Detail betrachtete Anubis dient dabei als Beispiel für die unterschiedlichen Erscheinungsformen zahlreicher Gottheiten (als Tier, Hybridwesen oder gänzlich menschlich). Da die Methode des „Anubis-Bingo“ längere Graphic Novel-Ausschnitte inkludiert, können anhand dieser gut die Bestandteile eines Comics besprochen werden.

nicht als falsch gewertet werden, wenn diese Beschreibungen im Zuge des „Anubis-Bingo“ bereits ausgemalt worden sind; schließlich treffen sie auf die Anubis-Darstellung in „Die Kane-Chroniken“ zu. Mit der Schere geschickte Lehrer*innen können bei der Lösungsvorlage die gelben Umrandungen belassen, um besser erkennen zu können, ob die drei „Kane-Chroniken“ eigenen Beschreibungen ausgemalt oder frei gelassen worden sind. Beide Varianten und auch Mischformen sind als richtig zu bewerten (und gegebenenfalls mit einem Plus zu belohnen). Anschließend soll das Bild des Anubis, welches sich auf der Website des Autors befindet (s. Anhang 8.2.1, PowerPoint-Folie 18), besprochen werden. Es soll eine rege Diskussion rund um vier Leitfragen entstehen: Weshalb wird eurer Ansicht nach die moderne, menschliche Gestalt des Anubis in den „Kane-Chroniken“ so dargestellt? Wie zeigt sich die historisch gesicherte Vorstellung des Erscheinungsbildes von Anubis in Riordans Umsetzung? Wie stellt ihr euch eine (moderne) Gottheit der Begräbnisse und des Todes vor? Wie stellt ihr euch generell das Jenseits vor?³⁸⁷ In dieser fünften Phase soll zum einen erneut das Wirklichkeitsbewusstsein gefördert werden – was ist historisch belegt, was ist eine Erfindung des Autors? Wie wurden diese beiden Ebenen in den „Kane-Chroniken“ verknüpft? Die letzten beiden Fragen sollen zum anderen die Lebenswelt der Schüler*innen ansprechen, indem die ‚alten‘ Quellen und die ‚neue‘ Darstellung mit dem eigenen Weltbild in Verbindung gebracht wird.³⁸⁸ Wenn diese das Konzept abschließende Diskussion aufgrund der (zu) unterschiedlichen Vorstellungen (die sich womöglich aus der Verschiedenheit der Religionen, der Freizeitlektüre, der gesehenen Filme/Serien oder dem Internetbesuch ergeben) zu heftig wird, sollte die Lehrkraft diese behutsam beenden. Allerdings ist eine respektvolle Diskussion besonders gut dafür geeignet, seinen eigenen Horizont zu erweitern. Es kann dabei ‚nur‘ diskutiert werden oder die subjektiven Vorstellungen werden vor der (Teil)Diskussion gesammelt (z.B. mithilfe einer „Word Cloud“), um einen Überblick zu erhalten.

Falls die Schüler*innen äußerst spielerisch und theaterinteressiert veranlagt sind, kann - bei noch genügend verfügbarer Zeit - das Totengericht als zusätzliche Ergebnissicherung nachgespielt werden. Dafür wird allen Schüler*innen eine Rolle zugeteilt, gesprächigere, extrovertierte Schüler*innen können ‚Hauptrollen‘ wie den*die Verstorbene übernehmen, während stillere, introvertiertere Jugendliche etwa die richtenden Gottheiten spielen. Die Lehrperson

³⁸⁷ Erhoffte, mögliche Antworten: Sadies Freund / „Love Interest“ – muss zu Sadies Alter passen; Jugendbuch – Figuren mit jugendlichem Auftreten sympathischer; attraktives Aussehen lässt bestimmte Leser*innengruppen ins Schwärmen geraten – lesen lieber das Buch; historisch belegte Gestalt spiegelt sich in der Haarfarbe und der Kleidung (schwarz, goldene Halskette) wieder; eigene Vorstellungen inspiriert von Unterhaltungsmedien und Religion, z.B. Sensenmann, schwarz gekleidet, Himmel/Hölle, usw.

³⁸⁸ Wenn dieses Unterrichtskonzept für einen Einsatz in der Oberstufe adaptiert wird, können an dieser Stelle auch anspruchsvollere Fragen als Diskussionsimpulse gestellt werden; z. B. „Weshalb haben die Gottheiten des Alten Ägyptens heutzutage keine Relevanz mehr? Wie passen die altägyptischen Jenseitsvorstellungen in heutige Weltbilder, gibt es Gemeinsamkeiten?

leitet das Theaterspiel; die Rolle des Osiris bietet sich für diese Aufgabe an, aber die Lehrperson kann auch als „Außenstehende“ bzw. „Stimme aus dem Off“ agieren. Das „Negative Sündenbekenntnis“ kann vereinfacht und gekürzt sowie so angepasst werden, dass es auf die Lebensrealität der Schüler*innen zutrifft, beispielsweise kann geleugnet werden, jemals bei einem Test geschummelt zu haben oder die Eltern und Lehrer*innen belogen zu haben. Die richtenden Schüler*innen stimmen durch Handzeichen ab, ob sie dem*r vor Gericht stehenden Glauben schenken oder nicht und je nach Entscheidung wird die Waagschale mit dem Herzen gesenkt. Es ist wichtig, dass klar ist, wie viele nicht überzeugende Leugnungen zum Fressen des Herzens – also dem Vernichten der Seele – führen: Zum Beispiel trägt der*die Schüler*in in der Rolle des*der Verstorbenen so viele Sünden vor, wie es richtende Gottheiten gibt und jede*r der Richter*innen darf „bei seiner*ihrer“ Sünde entscheiden, ob sie*er dem*der Vortragenden Glauben schenkt (im Sinne der 42 Totenrichter, die jeweils für ein anderes Verbrechen zuständig sind). Ab einer gewissen Anzahl von (vermeintlichen) begangenen Sünden ist das Herz schwerer als die Maat-Feder und die Fresserin verschlingt das Herz. Dass die verschiedenen Komponenten und der Ablauf des Totengerichts den Schüler*innen durch diese Methode länger und besser im Gedächtnis bleiben sowie die Begeisterung und Motivation der Jugendlichen zum Mitmachen sicherlich hoch sein wird, steht außer Frage; jedoch darf der Faktor Zeit nicht außer Acht gelassen werden, da die Vorbereitung (Rolleneinteilung, Requisitenanschaffung bzw. -herstellung) sowie die Durchführung und eventuelle Nachbesprechung des Theaterspiels sehr zeitaufwändig ist. Aufgrund dessen wird diese Methode in das Unterrichtskonzept auch nicht inkludiert. Die Unterrichtsidee wurde allerdings an dieser Stelle als Empfehlung für diese Arbeit lesende Lehrpersonen, die das Unterrichtskonzept gerne umsetzen möchten und eine zusätzliche Geschichtestunde noch nicht verplant haben, angeführt.

Optimalerweise wird mithilfe des Unterrichtskonzepts - neben der Kompetenzförderung - das Interesse der Schüler*innen an der altägyptischen Kultur geweckt. Zusätzlich soll das Konzept Lust auf „Die Kane-Chroniken“ machen und die Schüler*innen dazu verleiten, selbst zu den Jugendbüchern oder Graphic Novels zu greifen und sich in der fantastischen Geschichte zu verlieren. Diese Hoffnung auf eine gesteigerte Lesemotivation bei den Schüler*innen ist sicherlich auch meinem literarischen Bildungsauftrag als Deutschlehrerin geschuldet. Generell lässt sich das Konzept hervorragend mit einer Bearbeitung der „Kane-Chroniken“ im Sprachunterricht verbinden, wo Literatur grundsätzlich deutlich häufiger anzutreffen ist. Einige zusätzliche Unterrichtsideen mit den „Kane-Chroniken“ werden als kleiner Exkurs im Kapitel 4.6 angeführt. Doch zuvor wird noch im nächsten Kapitel ein fakultativer Lehrausgang

ins Papyrussmuseum der Österreichischen Nationalbibliothek vorgeschlagen, der eine ausgezeichnete Ergänzung zu den bereits erfolgten Erarbeitungsphasen zum Totengericht und dem daran beteiligten Gott Anubis bietet.

4.5 Optional: Lehrausgang ins Papyrussmuseum

Wenn sich die Gelegenheit ergibt³⁸⁹, wird im Zusammenhang mit diesem hier vorgestelltem Unterrichtskonzept ein Lehrausgang ins Papyrussmuseum der Österreichischen Nationalbibliothek empfohlen.³⁹⁰ In der Neuen Burg am Heldenplatz können Museumsbesucher*innen Exponate aus dem Zeitraum vom 15. Jh. v. Chr. bis zum 16. Jh. n. Chr. betrachten, die historischen Objekte gehören verschiedenen Religionen und Kulturen an. Auf einer, im Vergleich zu so manch anderen Museum, kleinen Raumfläche werden Papyri in Schaukästen ausgestellt, zur Erklärung der Objekte liegen zahlreiche informative Texte in deutscher und englischer Sprache bei. Die Informationen sind meines Ermessens in einer bereits für Schüler*innen der Sekundarstufe 1 verständlichen Sprache formuliert. Angeordnet werden die Ausstellungsstücke in Themenbereiche, neben „Die Beschreibstoffe der Antike“ oder „Die alten Götter“ gibt es auch den für uns relevanten Bereich „Totenkult und Bestattungswesen“, der sogar von den anderen räumlich abgegrenzt ist³⁹¹. Darin befindet sich auch das älteste Objekt der Österreichischen Nationalbibliothek, nämlich das meterlange Totenbuch des Sesostris aus dem 15. Jh. v. Chr.. Es gibt im Museum mehrere Medienstationen, bei denen sich die Besucher*innen durch verschiedenste Tätigkeiten, etwa wenn sie mit einer Lupe über den Schaukästen mit einem ausgestellten Schriftstück fahren oder bestimmte Punkte auf dem Touchscreen berühren, ausführlichere Informationen zu den einzelnen Objekten holen können. Im Eingangsbereich befindet sich eine überdimensionale Karte an den Wänden, auf welcher verschiedene Reiche der Antike farblich markiert wurden, darüber ist eine Zeitleiste zu sehen. Einzelne, größere Infokästen im Ausstellungsraum belehren zum Beispiel über die auf den Papyri vertretenen Sprachen sowie generell über verschiedenen Beschreibstoffe und Schriftsysteme der Antike, zusätzlich gibt es einen Erlebnisraum zum antiken Totenkult, in welchem jüngere Besucher*innen (aber auch Erwachsene) unter anderem unterschiedliche Ausschnitte aus den ausgestellten Totenbüchern sowie den Stein von Rosette, die mit erhöhten Umrissen auf einer Wand skizziert sind, abpausen und diese Kopien als Andenken mit nachhause nehmen können. Die Dauer- und Sonderausstellung können ohne oder mit Audioguide oder Führer be-

³⁸⁹ Die Geschichtslehrkraft muss die Schulpflichten zu Lehrausgängen (wann, wie viele, wohin, usw.) in ihre Überlegungen miteinbeziehen. Falls die Schule ein gutes Stück von Wien entfernt liegt, könnte die Fahrt in diesen außerschulischen Lernort im Zuge eines ein- oder mehrtägigen Wiederaufenthalts inkludiert werden.

³⁹⁰ Alle in diesem Unterkapitel geschilderten Informationen wurden im Zuge eines Museumsbesuchs erhalten und/oder stammen von der Website „Papyrussmuseum“ der Österreichischen Nationalbibliothek und den dazugehörigen Webseiten. Ausnahmen werden eigens ausgewiesen. Vgl. Österreichische Nationalbibliothek (Hg.), Papyrussmuseum, online unter <<https://www.onb.ac.at/museen/papyrussmuseum>> (03.06.2022).

³⁹¹ Weitere Themenbereiche sind: „Die Tabula Peutingeriana“, „Medizin“, „Antike Literatur“, „Die Anfänge der Papyrussammlung“, „Ackerbau, Handel und Handwerk“, „Von der Wiege bis zur Bahre, Formulare, Formulare!“, „Privatbriefe“, „Amtliche Kommunikation“, „Rechtswesen & Militär, Verwaltung und Steuern“. Zusätzlich gibt es wechselnde Sonderausstellungen, vom 3. Juni 2022 bis zum 7. Mai 2023 ist jene mit dem Titel „Halbmond über dem Nil. Wie aus dem byzantinischen das arabische Ägypten wurde“ im Museum zu sehen.

trachtet werden. Es werden explizit altersgerechte Schulführungen angeboten, die ohne den optionalen Workshop „Schreiben auf Papyrus“ 45 Minuten, mit Workshop 90 Minuten dauern.

Im Bereich „Totenkult und Bestattungswesen“ befindet sich neben zwei meterlangen Totenbüchern als interaktives Angebot eine Medienstation, mittels derer das Totenbuch der „Taruma“³⁹² im Detail betrachtet werden kann. Da auf dem Papyrus auch die Totengerichtsszene abgebildet ist, lassen sich erläuternde Informationen dazu mittels des Berührens des Touchscreens entweder in Textform oder als kurzes Video einholen. Hyperlinks in den erklärenden Texten bieten detailliertere Angaben zu erwähnten Begriffen, etwa zu den am Totengericht abgebildeten Gottheiten oder dem für die altägyptische Kultur wesentlichen Begriffs der „Maat“. Der Ausstellungsraum zu diesem Themenbereich lässt sich auch über eine virtuelle Tour (360-Grad Aufnahme), angeboten auf der Website des Papyrusmuseum, begehen. Im Hinblick auf die Fokussierung auf Anubis ist zusätzlich im nebenan liegenden Erlebnisraum ein römisches Leinentuch aus dem 1. Jh. n. Chr. zu sehen, auf welchem der schakalköpfige Gott zu sehen ist.

Aufgrund der vielfältigen ausgestellten Objekte, die verschiedenen Themenbereichen angehören, des interaktiven, multimedialen Ausstellungskonzepts, der Möglichkeit einer Schulführung sowie der Relevanz für das Unterrichtskonzept, ist ein Besuch dieses außerschulischen Lernorts nur zu empfehlen. Im Hinblick auf den vorgeschriebenen Lehrstoff der 6. Schulstufe bietet sich der Museumsbesuch, wie das Unterrichtskonzept, vor allem im Zuge der Bearbeitung der Module 1, 2 und 5 an. Der Lehrausgang kann so konzipiert werden, dass die Schüler*innen dadurch eine abschließende Wiederholung des Gelernten, sprich Ergebnissicherung, erhalten oder aber der Museumsbesuch wird als Vertiefung der Erarbeitungsphasen gesehen. Für den Einstieg in dieses spezielle Unterrichtskonzept ist er nicht geeignet. Die Schüler*innen können im Museum als Fortsetzung der dritten Unterrichtsphase die Darstellung des Totengerichts in den „Kane-Chroniken“ mit der ausgestellten Originalquelle – der Abbildung dessen im Totenbuch der „Taruma“ – (erneut) vergleichen. Die Totengerichtsszene im genannten Totenbuch ist durch die Medienstation äußerst spannend aufbereitet. Falls ein Museumsbesuch nicht möglich ist, kann dieser Ausschnitt aus dem Totenbuch der „Taruma“ trotzdem besprochen werden, da er im Internet vorliegt³⁹³. In diesem Unterrichtskonzept wurde er etwa bereits in die dritte Unterrichtsphase eingebaut. Wie erwähnt, gibt es ebenso das Angebot einer virtuellen Tour durch den Bereich „Totenkult und Bestattungswesen“.

³⁹² Vgl. Kapitel 2.3.5.

³⁹³ Vgl. Österreichische Nationalbibliothek, Das Totenbuch der „Taruma“, https://digital.onb.ac.at/RepViewer/viewer.faces?doc=DTL_4032306&order=1&view=SINGLE.

4.6 Exkurs: Weitere Unterrichtsideen mit „Die Kane-Chroniken“

Riordans Jugendbuchserie „Die Kane-Chroniken“ weist generell ein großes Unterrichtspotential auf, insbesondere was die Zeit des Alten Ägypten betrifft.

Neben der Schwerpunktsetzung auf die Totengerichtsdarstellung sowie den Gott Anubis können ganz allgemein verschiedenste Gottheiten in den Fokus gerückt werden – Bastet, Bes, Horus, Isis, Osiris, Re und Seth nehmen zum Beispiel bedeutende Rollen in der Geschichte ein, wodurch unzählige Informationen zu ihnen quer über die Trilogie verteilt sind. Eine mögliche Methode hierbei wäre das „Gruppenpuzzle“, wo sich die in Gruppen aufgeteilten Schüler*innen zunächst Wissen zu einer ausgewählten Gottheit erarbeiten (z.B. durch das kriteriengeleitete Lesen von Textausschnitten oder kritische Betrachten von bildlichen Darstellungen) und anschließend dieses als Expert*innen der Gottheit in einer neuen Gruppe – die sich aus je einem*r Schüler*in aller vorherigen Gruppen zusammensetzt – präsentieren; dadurch erhalten alle Schüler*innen neben ihrem Expert*innenwissen ein Überblickswissen. Im Anschluss können von der Lehrperson Aufgaben zum Vergleich der verschiedenen Gottheiten gestellt werden. In Hinblick auf die Erarbeitung der altägyptischen Gottheiten bietet sich auch hervorragend die Auseinandersetzung mit dem Glossar, welches jeden Band der Trilogie abschließt, an. Ein klarer Vorteil des Glossars ist die kompakte, strukturierte Zusammenstellung wesentlicher Informationen, die sich die Lehrperson ansonsten erst durch eine intensive Analyse der Werke erarbeiten muss. Die Darstellungen in den Graphic Novels lassen sich (zusätzlich) wunderbar mit den Abbildungen auf Papyri oder anderen Objekten vergleichen.

Eine weitere Unterrichtsidee ist die Beschäftigung mit dem „Gang der Zeitalter“³⁹⁴; er schreit förmlich: Benutz mich als Basis für die Thematisierung verschiedenster historische Ereignisse und Personen! Mit mir kannst du wunderbar Basiskonzepte, die sich mit der Zeit beschäftigen (Zeitpunkte, -verläufe und -einteilungen) erarbeiten! Die Beschreibung des Gangs in den Jugendromanen kann mit der bildlichen Gestaltung in der Graphic Novel-Adaption verknüpft werden, was vor allem jüngeren Schüler*innen die Visualisierung des Beschriebenen vereinfacht. Im Anschluss an die Bearbeitung von Arbeitsaufträgen zum „Gang der Zeitalter“ bietet es sich an, die eigene Lebensgeschichte darzustellen. Die Schüler*innen sollen sich Gedanken dazu machen, wie sie ihr bisheriges Leben in ‚Epochen‘ unterteilen können, welche wichtigen Ereignisse und Personen auf ihrem ‚Gang‘ zu sehen wären, welche (bedeutungsvollen) Farben die einzelnen Zeitabschnitte besitzen und wie der Gang wachsen kann („Was erwarte ich mir von der Zukunft?“). Während sich diese auf sich selbst bezogene ‚Ganggestaltung‘ vor allem bei jüngeren Schüler*innen anbietet, die bis auf ihre eigene Geschichte noch kaum Ge-

³⁹⁴ Vgl. z.B. Riordan, Die rote Pyramide, 184-189; Riordan, The Red Pyramid. The Graphic Novel, 59-63.

schichtswissen besitzen, können ältere Schüler*innen auch dazu aufgefordert werden, solche „Gänge der Zeitalter“ für verschiedenste Kulturen, Länder oder Zeiträume zu erstellen. Interessant ist dann der Vergleich zwischen den individuellen Produkten. Überschneidungen bei Ereignissen und Personen zeigen, dass deren historische Bedeutsamkeit offenbar überaus einprägsam vermittelt wurde; in einem weiteren Schritt gilt es zu hinterfragen, weshalb einem gerade diese Personen und Ereignisse im Gedächtnis bleiben. Der „Gang der Zeitalter“ lässt sich definitiv besonders originell und handlungsorientiert in den Unterricht einbauen.

Historisches Sachwissen findet sich grundsätzlich im gesamten Untersuchungsmaterial verteilt. Im Sonderband wird etwa mehrmals Alexander der Große erwähnt³⁹⁵. Inwiefern die durch die fiktionale Literatur transportierten Inhalte durch Quellen belegbar sind, muss im Unterricht kritisch untersucht werden.

Wenn das Unterrichtsmaterial auf die gesamte mythologisch inspirierte Jugendliteratur Riordans ausgeweitet wird, können des Weiteren multi- und interkulturelle Vergleiche Thema des Unterrichts sein. Fragen wie „Wie heißt die oberste Gottheit oder die Gottheit der Jagd, der Schönheit, usw. in der ägyptischen, griechischen, römischen und/oder nordischen Mythologie? Welche Attribute weisen diese Gottheiten auf? Erkennt ihr Gemeinsamkeiten? Wie wird das Jenseits in den verschiedenen Kulturen dargestellt?“ können zum Beispiel in einer tabellarischen Gegenüberstellung beantwortet werden. (Religiöse) Themenbereiche, wie etwa Diesseits-Jenseits oder Polytheismus-Monotheismus, lassen sich mithilfe der Jugendliteratur auf kreative, handlungsorientierte Weise bearbeiten.

Zu guter Letzt bietet sich eine Kooperation mit dem Sprachunterricht – sei es Deutsch oder eine andere Sprache – an. Während im Geschichtsunterricht ausgewählte historische Aspekte der Werke thematisiert werden, können im Sprachunterricht allgemein Punkte des literarischen Erzählens untersucht werden: Wie ist die Handlung aufgebaut? Wie sind die Figuren charakterisiert? Aus welcher Sicht wird erzählt? Welchen Zeitraum umfasst die Handlung? Usw. Ein enormer Vorteil der fächerübergreifenden Beschäftigung mit „Die Kane-Chroniken“ ist, dass mehr Zeit zur Verfügung steht. Im Sprachunterricht können einzelne Bände der „Kane-Chroniken“ zum Beispiel im Sinne der Leseförderung als Klassenlektüre gelesen werden oder von Schüler*innen im Zuge einer Buchvorstellung präsentiert werden – dadurch erhalten die Schüler*innen einen deutlich umfangreicheren Einblick in diese mythologisch inspirierte Jugendliteratur, der zu einem größeren Textverständnis und dadurch gesteigerten Interesse an ihr führen kann.

³⁹⁵ Vgl. Riordan, Percy Jackson. Auf Monsterjagd mit den Geschwistern Kane, 82, 103, 151.

5 Fazit

Fantasy im Geschichtsunterricht? Was spricht dagegen, wenn die ausgewählten Medien so bearbeitet werden, dass der im Lehrplan festgelegte Kompetenzerwerb gefördert und zugleich die Lern- und Lesemotivation der Schüler*innen gesteigert bzw. aufrechterhalten wird? Dieser Überlegung folgend habe ich mich dazu entschlossen, mithilfe der Jugendbuchserie „Die Kane-Chroniken“ des Autors Rick Riordan ein Unterrichtskonzept zu gestalten, welches den Leser*innen dieser Masterarbeit zeigen soll, dass mythologisch inspirierte Kinder- und Jugendliteratur hervorragend für eine Verwendung im Geschichtsunterricht geeignet ist – solange der Einsatz gut durchdacht ist und die im Lehrplan festgelegten Ziele sowie didaktischen Grundsätze beachtet werden.

Da unmöglich das gesamte Untersuchungsmaterial im Unterricht bearbeitet werden kann, wurde der Fokus auf die Darstellung des altägyptischen Totengerichts gelegt. Dies spiegelt sich auch in der Forschungsfrage wider:

Wie kann die Darstellung des altägyptischen Totengerichts in Rick Riordans „Die Kane-Chroniken“ aufbereitet werden, um einen in Hinblick auf den Lehrplan zielführenden Geschichtsunterricht in der sechsten Schulstufe zu gestalten?

Im ersten Teil der Arbeit erfolgten einige grundlegende Erläuterungen zu ausgewählten Themen, da diese unabdingbar für das Verständnis des erstellten Unterrichtskonzepts sind³⁹⁶: Um den Schüler*innen dabei zu helfen, ein reflektiertes und (selbst-)reflektives Geschichts- und Politikbewusstsein zu entwickeln, muss der Geschichtsunterricht so gestaltet werden, dass unter Berücksichtigung fachdidaktischer Prinzipien sowie mittels des Lernens mit Basiskonzepten historische und politische Kompetenzen erworben werden. Im ersten Unterkapitel erfolgen demnach Ausführungen zu den wesentlichen Begrifflichkeiten: Unter „Geschichtsbewusstsein“ versteht etwa Jeismann „das Insgesamt der unterschiedlichen Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“³⁹⁷. Padel zufolge besteht das Geschichtsbewusstsein aus sieben Dimensionen: dem Temporal-, Wirklichkeits-, Wandel- bzw. Historizitäts-, Identitäts-, politischen, ökonomisch-sozialen und moralischen Bewusstsein. In jüngeren Arbeiten fügte er noch die Emotionalität hinzu. Das Projektteam „FUER Geschichtsbewusstsein“ sieht die globale „Kompetenz historischen Denkens“ in vier Bereiche unterteilt, die sich überlappen

³⁹⁶ Von erneuten Verweisen auf die konsultierte Sekundärliteratur wird an dieser Stelle abgesehen, da es sich bei den folgenden Ausführungen um eine Zusammenfassung des bereits Gesagten handelt. Lediglich direkte Zitate werden noch einmal explizit ausgewiesen.

³⁹⁷ Jeismann, Didaktik der Geschichte, 13.

können: die historische Frage-, Methoden-, Orientierungs- sowie Sachkompetenz. Neben vier politischen Kompetenzen findet man diese vier historischen Kompetenzen auch im österreichischen Lehrplan der Sekundarstufe 1. Podel hingegen spricht von Gattungs-, Interpretations-, narrativen und geschichtskulturellen Kompetenzen. Ein weiteres Kompetenzmodell liefert Gautschi, der die Ausbildung einer „narrativen Kompetenz“ als Hauptziel des Geschichtsunterrichts ansieht. In den Lehrplänen der Sekundarstufe 1 werden insgesamt 17 Basiskonzepte erwähnt, die immer wiederkehrend und verknüpfend im Unterricht thematisiert werden sollen. Zu den fachdidaktischen Prinzipien zählen unter anderem der Lebensweltbezug, das exemplarische Lernen sowie die Multiperspektivität.

Das zweite Unterkapitel in diesem ersten Teil beschäftigt sich mit der Kinder- und Jugendliteratur im Geschichtsunterricht. Zunächst wird erläutert, welche Bedeutung Lesen für das Individuum hat und weshalb die Förderung der Lesekompetenz grundsätzlich in allen Unterrichtsgegenständen zu erfolgen hat. Daran anschließend wird der Fokus auf Lesen im Geschichteunterricht gelegt. Das Trainieren einer fachspezifischen Lesekompetenz kann insbesondere die Entwicklung der Gattungskompetenz sowie des Wirklichkeits- und Temporalbewusstseins unterstützen. Nachdem historische Jugendbücher und ihre Vorteile beschrieben wurden, werden die Begrifflichkeiten „Kinder- und Jugendliteratur“ und „Mythos“ geklärt. Im Kapitel „Mythologisch inspirierte Kinder- und Jugendliteratur“ wird als Erstes begründet, weshalb das Untersuchungsmaterial am ehesten dem Genre der Fantasy zuzuordnen ist. Danach werden mit Verweis auf Stierstorfers Dissertation Unterscheidungsmöglichkeiten von Mythenadaptionen angeführt. Schließlich wird das Unterrichtspotential dieser Literatur aufgelistet; neben der Förderung von mythologischem und historischem Wissen sind etwa solche Werke insbesondere für das Entwickeln eines Wirklichkeitsbewusstseins und der Gattungskompetenz dienlich. Zusätzlich bieten sie den jungen Leser*innen Identifikationsangebote an und steigern (dadurch) das Lese- und Lerninteresse. Ebenso wird der Einsatz von Comics im Unterricht behandelt.

Das letzte Unterkapitel des dreigeteilten ersten Teils befasst sich mit den altägyptischen Jenseitsvorstellungen: Im Alten Ägypten herrschte eine polytheistische Religion vor, die unzähligen Gottheiten haben verschiedenste Erscheinungsformen und Aufgabenbereiche. Die Ägypter*innen glaubten an eine jenseitige Weiterexistenz, damit diese positiv verläuft, war eine anständige Bestattung unabdingbar. Die Jenseitsvorstellungen veränderten sich im Laufe der Jahrhunderte, sukzessive wandelte sich das Bild eines himmlischen Jenseits zu einem unterweltlichen. Zahlreiche literarische Quellen berichten uns von den Jenseitsvorstellungen, so wie die Pyramiden- und Sargtexte, das Zweiwege- und Totenbuch sowie Unterwelt- und

Himmelsbücher. Eine erste Idee des Totengerichts existierte bereits im Alten Reich, die klassische Form festigte sich jedoch erst im Neuen Reich: Der*die Verstorbene muss sich vor den göttlichen Richter*innen für sein*ihr irdisches Leben rechtfertigen, als ‚Lügendetektor‘ dient eine Standwaage; auf der einen Seite befindet sich sein*ihr Herz, auf der anderen Seite ein Symbol der Maat. Bei einem positiven Wiegeergebnis darf der*die Verstorbene im Jenseits weiterexistieren. Der Caniden- und Totengott Anubis besitzt mehrere Aufgabenbereiche, neben der Mumifizierung hat er etwa seit dem Ende der 18. Dynastie die Rolle des Wiegemeisters beim Totengericht inne.

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich dem „Riordanverse“, da das Untersuchungsmaterial diesem fiktiven Universum angehört. Nachdem der Autor Rick Riordan sowie seine mythologisch inspirierten Jugendbuchserien vorgestellt wurden, werden „Die Kane-Chroniken“ im Detail betrachtet und zum besseren Verständnis kurz zusammengefasst.

Im dritten Teil der Arbeit wird schließlich das erstellte Unterrichtskonzept präsentiert, mit dem die der Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage beantwortet wird. Auf einige grundlegende Bemerkungen folgt eine ausführliche Analyse des Untersuchungsmaterials, um für das gewählte Thema relevante Inhalte herauszufiltern. Die festgelegten Analysekategorien sind „Totengericht“ und „Anubis“. Es wird anschließend diskutiert, inwiefern die Darstellungen in der Jugendliteratur den Quellen entsprechen. Durch den Vergleich wird die Erkenntnis gezogen, dass der Autor die wissenschaftlich gesicherten Informationen gekonnt so adaptiert, dass sie sich in seine fiktive, im 21. Jahrhundert angesiedelte Handlung einfügen; diese Verschmelzung von Fiktivem und Überliefertem gehört mit den Schüler*innen besprochen.

Thematisch lässt sich das Unterrichtskonzept in der sechsten Schulstufe den Modulen 1, 2 und 5 zuordnen. Die didaktischen Prinzipien Gegenwarts- und Lebensweltbezug, Prozessorientierung, handlungsorientiertes und exemplarisches Lernen, Multiperspektivität und Wissenschaftsorientierung wurden bei der Konzepterstellung beachtet. Insbesondere das Lernen mit den Basiskonzepten, die das Zustandekommen von historischem Wissen reflektieren, kann mittels des Konzepts geübt werden. Die Förderung der Lesekompetenz und der historischen Methodenkompetenz steht eindeutig im Mittelpunkt des Lehrziels, allerdings werden auch die anderen drei im Lehrplan erwähnten historischen Kompetenzen sowie die piktoriale Lesefähigkeit bis zu einem gewissen Grad gefördert. Abseits des Lehrplans lassen sich durch das Unterrichtskonzept auch alle vier Kompetenzen des historischen Denkens nach Pandel, Gautschis Erschließungs- und Interpretationskompetenz sowie Pandels Wirklichkeitsbewusstsein üben.

Das für zwei bis drei Unterrichtsstunden ausgelegte Konzept ist in fünf Phasen unterteilt: Die Methode des „Darstellungsmosaiks“ zieht sich über die ersten beiden Phasen, die dritte Phase widmet sich dem Vergleich der Darstellung des Totengerichts in „Die Kane-Chroniken“ mit einigen exemplarischen Ausschnitten aus Totenbüchern. In der vierten Phase wird ein „Anubis-Bingo“ durchgeführt und in der letzten Phase wird mittels Leitfragen (erneut) das Wirklichkeitsbewusstsein gefördert und die Lebenswelt der Schüler*innen angesprochen. Für theaterinteressierte Lehrpersonen und Schüler*innen wird die Möglichkeit eines Rollenspiels zur Ergebnissicherung vorgeschlagen. Ein etwaiger Lehrausgang ins Papyrusmuseum wird zusätzlich vorgestellt. Weitere Unterrichtsideen mit „Die Kane-Chroniken“ schließen den dritten Teil der Arbeit ab.

Seit Rick Riordans Bestseller „Percy Jackson and the Lightning Thief“ werden immer mehr mythologisch inspirierte Kinder- und Jugendbücher publiziert; unzählige Werke, die vor allem die griechisch-römische Mythologie adaptieren, befinden sich in den Bücherregalen von jungen Leseratten und Bücherwürmern. Warum soll man als Lehrperson nicht an dieses vorhandene Interesse anknüpfen, indem bei der Unterrichtsgestaltung zumindest Ausschnitte dieser Literatur inkludiert werden? Anhand des erstellten Unterrichtskonzepts werden exemplarisch die Vorteile der Verwendung von mythologisch inspirierter Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht aufgezeigt. Durch eine durchdachte Aufbereitung der ausgewählten Literatur lassen sich schließlich hervorragend bestimmte Kompetenzen, die Lese- und Lernmotivation sowie das Interesse an der Vergangenheit und Geschichte fördern. Es wäre erfreulich, wenn diese Masterarbeit als Inspiration für engagierte Geschichtslehrpersonen dient, die permanent auf der Suche nach neuen, kreativen Formen der Unterrichtsgestaltung sind, damit das Interesse ihrer Schüler*innen für den Lehr- und Lerngegenstand geweckt und aufrechterhalten wird.

6 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gautschis Kompetenzmodell 19

Peter *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts., 2011).

Abbildung 2: Die 42 Totenrichter 57

Richard H. *Wilkinson*, Die Welt der Götter im alten Ägypten. Glaube Macht Mythologie. Aus dem Englischen von Thomas Bertram (Stuttgart 2003) (Original: The Complete Gods and Goddesses of Ancient Egypt, 2003).

Abbildung 3, 17 u. 21: Szene aus dem Totenbuch des Ani 58, 152, 165

British Museum (Hg.), File: BD Weighing of the Heart.jpg. In: Wikipedia, 09.12.2020, online unter

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:BD_Weighing_of_the_Heart.jpg#/media/Datei:BD_Weighing_of_the_Heart.jpg (28.04.2022).

Abbildung 4 u. 14: Szene aus dem Totenbuch des Hunefer 59, 149

British Museum (Hg.), File: The judgement of the dead in the presence of Osiris.jpg. In: Wikipedia, 18.04.2022, online unter

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_judgement_of_the_dead_in_the_presence_of_Osiris.jpg#/media/Datei:The_judgement_of_the_dead_in_the_presence_of_Osiris.jpg (20.06.2022).

Abbildung 5 u. 15: Szene aus dem Totenbuch der „Taruma“ 60, 149

Österreichische Nationalbibliothek (Hg.), Kat.-Nr. 41: Das Totenbuch der „Taruma“ (Nilus 20), online unter

https://digital.onb.ac.at/RepViewer/viewer.faces?doc=DTL_4032306&order=1&view=SINGLE (03.06.2022).

Abbildung 6: Carters Erklärung des Totengerichts 1/2 93

Rick *Riordan*, Orpheus *Collar* (Adaption), Jared *Fletcher* (Beschriftung), The Kane Chronicles. The Red Pyramid. The Graphic Novel (New York 2012; London 2013).

Abbildung 7, 12 u. 18: Carters Erklärung des Totengerichts 2/2 93, 144, 156

Rick *Riordan*, Orpheus *Collar* (Adaption), Jared *Fletcher* (Beschriftung), The Kane Chronicles. The Red Pyramid. The Graphic Novel (New York 2012; London 2013).

Abbildung 8 u. 13: Das Wiegeergebnis 93, 145

Rick *Riordan*, Orpheus *Collar* (Adaption u. Illustrationen), Chris *Dickey* (Beschriftung), Stephanie *Brown* (Farbass.), Aladdin *Collar* (Farbass.), Cam *Floyd* (Farbass.), The Kane Chronicles. The Serpent's Shadow. The Graphic Novel (London 2017).

Abbildung 9: Anubis in der Graphic Novel 104

Rick *Riordan*, Orpheus *Collar* (Adaption u. Illustrationen), Cam *Floyd* (zus. Illustrationen), Aladdin *Collar* (Farbabflachung), Chris *Dickey* (Beschriftung), The Kane Chronicles. The Throne of Fire. The Graphic Novel (London 2015).

Abbildung 10: Anubis im „Survival Guide“ 104

Rick *Riordan*, Mary-Jane *Knight* (Text), Philip *Chidlow* (Design), The Kane Chronicles. Survival Guide (London 2012).

Abbildung 11 u. 16: Anubis auf der Website des Autors_____104, 151
Rick Riordan, Anubis. In: Rick Riordan, online unter
<<https://rickriordan.com/character/anubis/>> (12.06.2022).

Abbildung 19: Erste Begegnung und Smalltalk mit Anubis_____157-160
Rick Riordan, Orpheus *Collar* (Adaption), Jared Fletcher (Beschriftung), The Kane
Chronicles. The Red Pyramid. The Graphic Novel (New York 2012; London 2013).

Abbildung 20: Sadie begegnet Anubis auf der Flucht vor mordlustigen Gottheiten____161-162
Rick Riordan, Orpheus *Collar* (Adaption u. Illustrationen), Cam Floyd (zus. Illustrati-
onen), Aladdin *Collar* (Farbabflachung), Chris Dickey (Beschriftung), The Kane
Chronicles. The Throne of Fire. The Graphic Novel (London 2015).

7 Literaturverzeichnis

7.1 Untersuchungsmaterial Die Kane-Chroniken (Romane)

Rick *Riordan*, Die Kane-Chroniken. Die rote Pyramide. Aus dem Englischen von Claudia Max (Hamburg 2012; ¹³2021) (Original: The Red Pyramid. The Kane Chronicles, Book One, 2010).

Rick *Riordan*, Die Kane-Chroniken. Der Feuerthron. Aus dem Englischen von Claudia Max (Hamburg 2013; ⁹2021) (Original: The Throne of Fire. The Kane Chronicles, Book Two, 2011).

Rick *Riordan*, Die Kane-Chroniken. Der Schatten der Schlange. Aus dem Englischen von Claudia Max (Hamburg 2014; ⁸2021) (Original: The Serpent's Shadow. The Kane Chronicles, Book Three, 2012).

Die Kane-Chroniken (Graphic Novels)

Rick *Riordan*, Orpheus *Collar* (Adaption), Jared *Fletcher* (Beschriftung), The Kane Chronicles. The Red Pyramid. The Graphic Novel (New York 2012; London 2013).

Rick *Riordan*, Orpheus *Collar* (Adaption u. Illustrationen), Cam *Floyd* (zus. Illustrationen), Aladdin *Collar* (Farbabflachung), Chris *Dickey* (Beschriftung), The Kane Chronicles. The Throne of Fire. The Graphic Novel (London 2015).

Rick *Riordan*, Orpheus *Collar* (Adaption u. Illustrationen), Chris *Dickey* (Beschriftung), Stephanie *Brown* (Farbass.), Aladdin *Collar* (Farbass.), Cam *Floyd* (Farbass.), The Kane Chronicles. The Serpent's Shadow. The Graphic Novel (London 2017).

Begleitbände

Rick *Riordan*, Mary-Jane *Knight* (Text), Philip *Chidlow* (Design), The Kane Chronicles. Survival Guide (London 2012).

Rick *Riordan*, Brooklyn House Magician's Manual (London 2018).

Sonderband

Rick *Riordan*, Percy Jackson. Auf Monsterjagd mit den Geschwistern Kane. Aus dem Englischen von Gabriele Haefs und Claudia Max (Hamburg 2017; ³2020) (Original: Demigods & Magicians, 2013/14/15).

Website des Autors

Rick *Riordan*, The Kane Chronicles. In: Rick Riordan, online unter <<https://rickriordan.com/series/kane-chronicles/>> (12.05.2022).

- Disney Hyperion (Hg.), The Kane Chronicles. Book One: The Red Pyramid. Egyptian Event Kit. In: Rick Riordan, online unter <<https://rickriordan.com/content/uploads/2016/04/kane-chronicles-teachers-guide-event-kit.pdf>> (12.06.2022).
- Disney Hyperion (Hg.), The Kane Chronicles. Egyptian Celebration Kit. In: Rick Riordan, online unter <<https://rickriordan.com/content/uploads/2016/04/Kane-Chronicles-Celebration-Kit.pdf>> (12.06.2022).
- Rick *Riordan*, Anubis. In: Rick Riordan, online unter <<https://rickriordan.com/character/anubis/>> (12.06.2022).
- Rick *Riordan*, The Kane Chronicles. In: Rick Riordan, online unter <<https://rickriordan.com/series/kane-chronicles/>> (12.05.2022).
- Rick *Riordan*, Meet the Egyptian Gods. In: Rick Riordan, online unter <<https://rickriordan.com/extra/meet-the-egyptian-gods/>> (12.06.2022).
- Rick *Riordan*, Teacher's Guides. In: Rick Riordan, online unter <https://rickriordan.com/resource_type/teachers-guides/> (24.03.2022).

7.2 Literatur zum Kapitel 2.1 Ziele und didaktische Grundsätze des Geschichtsunterrichts

Ulrich *Baumgärtner*, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule (UTB 4399, 2., aktual. Aufl. Paderborn 2019).

Peter *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts., 2011).

Magdalena *Golser*, Thomas *Hellmuth*, Dominik *Maresch*, Meine Geschichte – deine Geschichte – wessen Geschichte? Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Prozessorientierung und konzeptuelles Lernen. In: Heinrich *Ammerer*, Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger* (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik (Schwalbach/Ts. 2015) 49-71.

Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016) (Wien 2016), online unter <www.politik-lernen.at/gskpb> (30.10.2022).

Karl-Ernst *Jeismann*, Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Erich

Kosthorst (Hg.), Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie (Kleine Vandenhoeck-Reihe 1430, Göttingen 1977) 9-33.

Udo *Kuckartz*, Stefan *Rädiker*, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden, Weinheim/Basel ⁵2022).

Christoph *Kühberger*, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherung für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung 2, 3., überarb. und erw. Aufl. Innsbruck 2015).

Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2005).

RIS (Hg.), Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 08.03.2022, online unter
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (08.03.2022).

RIS (Hg.), Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, Fassung vom 08.03.2022, online unter
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (08.03.2022).

Waltraud *Schreiber*, Andreas *Körber*, Bodo von *Borries*, Reinhard *Krammer*, Sibylla *Leutner-Ramme*, Sylvia *Mebus*, Alexander *Schöner*, Béatrice *Ziegler*, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 1, Neuried ²2006).

Universität Wien (Hg.), Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. In: Universität Wien, Geschichte und politische Bildung (Unterrichtsfach), online unter
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Geschichte_Sozialkunde_und_Politsche_Bildung_BA_Lehramt.pdf (01.08.2022).

7.3 Literatur zum Kapitel 2.2 Kinder- und Jugendliteratur im Geschichtsunterricht

Barbara *Eder*, Graphic Novels. In: Julia *Abel*, Christian *Klein* (Hg.), Comics und Graphic Novels. Eine Einführung (Stuttgart 2016) 156-168.

Christine *Gundermann*, Jenseits von Asterix. Comics im Geschichtsunterricht (Methoden Historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2007).

Claudia *Hofstadler*, Comics im Geschichtsunterricht am Beispiel von Art Spiegelmans „Maus – Mein Vater kotzt Geschichte aus“ (ungedr. Diplomarbeit Universität Wien 2013).

IMAS International (Hg.), *Lesemuffel oder Leseratten? Die Österreicher und das Lesen im digitalen Zeitalter*. In: Ansgar *Löhner*, Gernot *Hendorfer* (Hg.), IMAS International (IMAS Report 11, 2016), online unter <http://www.imas.at/images/imas-report/2016/11_Lesemuffel_oder_Leseratten_im_digitalen_Zeitalter.pdf> (18.04.2022).

Markus *Janka*, Michael *Stierstorfer* (Hg.), *Verjüngte Antike. Griechisch-römische Mythologie und Historie in zeitgenössischen Kinder- und Jugendmedien* (SEKL 5, Heidelberg 2017).

Markus *Janka*, Michael *Stierstorfer*, *Verjüngte Antike im Mediendialog – Einleitung*. In: Markus *Janka*, Michael *Stierstorfer* (Hg.), *Verjüngte Antike. Griechisch-römische Mythologie und Historie in zeitgenössischen Kinder- und Jugendmedien* (SEKL 5, Heidelberg 2017) 15-27.

Matías *Martínez*, Michael *Scheffel*, *Einführung in die Erzähltheorie* (10., überarb. Aufl. München 2016).

Hans-Jürgen *Pandel*, *Comics. Gezeichnete Narrativität und gedeutete Geschichte*. In: Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (Forum Historisches Lernen, 7. erw. Aufl. Schwalbach/Ts. 2017) 349-374.

Hans-Jürgen *Pandel*, *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht* (Methoden Historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2015).

Karin *Rafolt*, *Die griechische Mythologie in der Kinder- und Jugendliteratur. Vergleiche vom Ursprung der Welt, der Götter und der Menschen* (ungedr. Diplomarbeit Universität Wien 2013).

Marja *Rauch*, *Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge* (Praxis Deutsch, Seelze-Velber 2012).

Dietmar *von Reeken*, *Das historische Jugendbuch*. In: Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (Forum Historisches Lernen, 7. erw. Aufl. Schwalbach/Ts. 2017) 69-83.

Rick *Riordan*, *Percy Jackson erzählt: Griechische Göttersagen*. Aus dem Englischen von Gabriele Haefs (Hamburg 2016; ¹¹2021) (Original: *Percy Jackson's Greek Gods*, 2014).

Monika *Rox-Helmer*, *Lesen im Geschichtsunterricht: Notwendigkeit oder Chance?* In: Hermann *Ruch* (Hg.), *ProLesen – auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Aufsätze und Materialien aus dem KMK-Projekt „ProLesen“* (Donauwörth 2011) 183-199.

Monika *Rox-Helmer*, *Jugendbücher im Geschichtsunterricht* (Methoden Historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2006).

Maria *Rutenfranz*, Götter, Helden, Menschen. Rezeption und Adaption antiker Mythologie in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik 26, Frankfurt am Main 2004).

Claudia *Schmied*, Grundsatzvertrag Leseerziehung, Rundschreiben Nr. 11/2013. In: BMBWF, 07.05.2018, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2013_11.html#:~:text=Der%20Grundsatzvertrag%20besteht%20aus%20der,Lesef%C3%B6rderma%C3%9Fnahmen%20sowie%20aus%20den%20Erl%C3%A4uterungen> (18.04.2022).

Petra *Schrackmann*, Aleta-Amirée von *Holzen*, Die Götter von gestern und die Kinder von heute: Mythologie-Revisionen in aktuellen Fantasy-Buchserien. In: Markus *Janka*, Michael *Stierstorfer* (Hg.), Verjüngte Antike. Griechisch-römische Mythologie und Historie in zeitgenössischen Kinder- und Jugendmedien (SEKL 5, Heidelberg 2017) 183-198.

Wolfgang *Steinig*, Hans-Werner *Huneke*, Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung (Grundlagen der Germanistik 38, 5., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin 2015).

Michael *Stierstorfer*, Antike Mythologie in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Unsterbliche Götter- und Heldengeschichten? (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien 107, Frankfurt am Main 2017).

Markus *Janka*, Michael *Stierstorfer*, „Wissen ist nicht immer Macht, Percy. Manchmal ist es eine Bürde“: Mantisches Wissen in antiker Mythologie und postmoderner Fantastik. In: Meike *Uhrig*, Vera *Cuntz-Leng*, Luzie *Kollinger* (Hg.), Wissen in der Fantastik. Vom Suchen, Verstehen und Teilen (Wiesbaden 2017) 143-166.

Martin *Vöhler*, Bernd *Seidensticker*, Wolfgang *Emmerich*, Zum Begriff der Mythenkorrektur. In: Martin *Vöhler*, Bernd *Seidensticker*, Wolfgang *Emmerich* (Hg.), Mythenkorrekturen. Zu einer paradoxen Form der Mythenrezeption (spectrum Literaturwissenschaft, Berlin 2005), 1-18.

Holger *Zimmermann*, Geschichte(n) erzählen. Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik 32, Frankfurt am Main 2004).

7.4 Literatur zum Kapitel 2.3 Altägyptische Jenseitsvorstellungen

Jan *Assmann*, Ma'at. Gerechtigkeit und Unsterblichkeit im Alten Ägypten (München 1990; Beck'sche Reihe 1403, 2001).

Jan *Assmann*, Tod und Jenseits im Alten Ägypten (München 2001).

Hans *Bonnet*, Reallexikon der ägyptischen Religionsgeschichte (3., unver. Aufl. Berlin 2000; photomech. Nachdruck der 1. Aufl. 1952).

The British Museum (Hg.), papyrus. Museum number EA9901,3. In: The British Museum, online unter <https://www.britishmuseum.org/collection/object/Y_EA9901-3> (14.07.2022).

Josef Feix (Hg.), Herodot, Historien. Erster Band, Bücher I-V. Griechisch-deutsch (Sammlung Tusculum, Düsseldorf 72006).

fine art images (Hg.), Stele des königlichen Schreibers und Gütervorstehers Ipi, online unter <http://www.fine-art-images.net/de/showIMG_3342.html> (01.06.2022).

Manfred Görg, Religionen in der Umwelt des Alten Testaments III: Ägyptische Religion. Wurzeln – Wege – Wirkungen (Kohlhammer Studienbücher Theologie 4,3, Stuttgart 2007).

Hermann Kees, Totenglauben und Jenseitsvorstellungen der alten Ägypter. Grundlagen und Entwicklung bis zum Ende des Mittleren Reiches (3., unveränderte Aufl. Berlin 1977).

Judith Könemann, Religion. In: WiReLex, 01.2015, online unter <<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100075/>> (03.11.2022).

Katrin Laatsch, Häuser für die Ewigkeit. Gräber und Mythologie im alten Ägypten (ANTIKE WELT-Sonderheft, Darmstadt 2020).

Bernhard Maier, Die Ordnung des Himmels. Eine Geschichte der Religionen von der Steinzeit bis heute (München 2018).

Österreichische Nationalbibliothek (Hg.), Papyrusmuseum, online unter <<https://www.onb.ac.at/museen/papyrusmuseum>> (03.06.2022).

Pew Research Center (Hg.), The Future of World Religions: Population Growth Projections, 2010-2050. In: Pew Research Center, 02.04.2015, online unter <https://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/11/2015/03/PF_15.04.02_ProjectionsFullReport.pdf> (28.04.2022).

Martina Maria Reitberger, Das Totengericht als zentrales Element der altägyptischen Jenseitsvorstellungen (ungedr. Diplomarbeit Universität Wien 2001).

Helmut Satzinger, Das „Binsengefilde“ – die Elysischen Felder Ägyptens. In: Angelika Zdiarsky (Hg.), Wege zur Unsterblichkeit. Altägyptischer Totenkult und Jenseits-glaube (Nilus 20, Wien 2013) 39-44.

Christine Seeber, Untersuchungen zur Darstellung des Totengerichts im Alten Ägypten (Münchener Ägyptologische Studien 35, München/Berlin 1976).

Richard H. Wilkinson, Die Welt der Götter im alten Ägypten. Glaube Macht Mythologie. Aus dem Englischen von Thomas Bertram (Stuttgart 2003) (Original: The Complete Gods and Goddesses of Ancient Egypt, 2003).

Angelika Zdiarsky, Totenbuchhandschriften. In: Angelika Zdiarsky (Hg.), Wege zur Unsterblichkeit. Altägyptischer Totenkult und Jenseitsglaube (Nilus 20, Wien 2013) 96-103.

Angelika Zdiarsky, Wissen für das Jenseits – Das Totenbuch der Alten Ägypter. In: Angelika Zdiarsky (Hg.), Wege zur Unsterblichkeit. Altägyptischer Totenkult und Jenseitsglaube (Nilus 20, Wien 2013) 29-38.

Christiane Zivie-Coche, Françoise Dunand, Die Religionen des Alten Ägypten (Die Religionen der Menschheit 8, Stuttgart 2013) (Original: Dieux et hommes en Égypte. 3000 av. J.-C. - 395 apr. J.-C., 1991).

7.5 Literatur zum Kapitel 3 Willkommen im „Riordanverse“

Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V. (Hg.), Gabriele Haefs, online unter https://www.jugendliteratur.org/person/gabriele-haefs-744/?page_id=0 (09.06.2022).

Michael Bachlechner, Conny Benedik, Franz Graf, Franz Niedertscheider, Michael Senfter, Bausteine 2. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung (Wien 2017).

Andrea Bait, Sabine Mader, Cornelia Sommer-Hubatschke, Andrea Strutz, querdenken 2. Geschichte und Politische Bildung (Wien 2022).

buchreport (Hg.), Suchergebnis 'rick riordan', online unter https://www.buchreport.de/?s=rick+riordan&filter_type=titles&filter_current_bestseller_list_label=Dein%20SPIEGEL-Bestseller%20Jugendromane (09.06.2022).

Patricia Bulling, Markus Seli, Irene Strömer, Marianne Thaler, Starke Seiten Deutsch 1. Sprachbuch (Wien 2021).

Orpheus Collar, About. In: Orpheusartist.com, online unter <http://www.orpheusartist.com/about.html> (09.06.2022).

Margot Graf, Franz Halbartschlager, Martina Vogel-Waldhütter, MEHRfach Geschichte 2. Teil 1 – Wissen & Verstehen (Linz ⁶2021).

Margot Graf, Franz Halbartschlager, Martina Vogel-Waldhütter, MEHRfach Geschichte 2. Teil 2 – Anwenden & Forschen (Linz ⁷2021).

Jutta Hofer, Bettina Paireder, Netzwerk Geschichte @ Politik 2. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Lehr- und Arbeitsbuch für die 6. Schulstufe (Linz/Wien ³2012).

Claudia Max, vita. In: claudiamax.eu, online unter <https://claudiamax.eu/vita/> (09.06.2022).

Claudia Max, übersetzungen | textproben. In: claudiamax.eu, online unter <https://claudiamax.eu/uebersetzungen-textproben/> (09.06.2022).

NelaNequin (Nickname), Rick Riordan – Meister der inklusiven Fantasy. In: Alpakawolken. Fantastische Welten, Mythen & mehr, 14.06.2019, online unter <[Rick Riordan - Meister der inklusiven Fantasy - Alpakawolken](https://rickriordan.com/meister-der-inklusiven-fantasy)> (09.06.2022).

Rick *Riordan*, About Rick Riordan. In: Rick Riordan, online unter <<https://rickriordan.com/about/>> (28.04.2022).

Rick *Riordan*, An Interview With Rick. In Rick Riordan, online unter <<https://rickriordan.com/about/an-interview-with-rick/>> (09.06.2022).

Rick *Riordan*, News. News from Rick for Sept. 12. Kane in Development. In: Rick Riordan, 12.09.2020, online unter <<https://rickriordan.com/2020/09/news-from-rick-for-sept-12/>> (09.06.2022).

Rick *Riordan*, News. Percy Jackson, at last! In: Rick Riordan, 14.05.2020, online unter <<https://rickriordan.com/2020/05/percy-jackson-at-last/>> (09.06.2022).

Rick *Riordan*, News. Where We Are in the Riordanverse! In: Rick Riordan, 07.05.2021, online unter <<https://rickriordan.com/2021/03/where-we-are-in-the-riordanverse/>> (21.07.2022).

Rick *Riordan*, Rick Riordan Presents. In: Rick Riordan, online unter <<https://rickriordan.com/rick-riordan-presents/>> (11.05.2022).

Anita *Schilcher*, Michael *Stierstorfer*, Soll man *Percy Jackson* im Deutschunterricht lesen? In: Markus *Janka*, Michael *Stierstorfer* (Hg.), Verjüngte Antike. Griechisch-römische Mythologie und Historie in zeitgenössischen Kinder- und Jugendmedien (SEKL 5, Heidelberg 2017) 85-98.

Anton *Wald*, Alois *Scheucher*, Josef *Scheipl*, Ulrike *Ebenhoch*, Zeitbilder 2. Von der Urgeschichte bis zum Mittelalter. Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Wien 2017).

8 Anhang

8.1 Planungsmatrix

Diese Planungsmatrix wurde für einen strukturiert(er)en Überblick des Unterrichtskonzepts erstellt. Der Lehrplanbezug sowie die Teilziele werden nicht erneut angeführt, da diese für eine zusammengefasste Veranschaulichung des Unterrichtsaufbaus nicht von überragender Bedeutung sind. Es wird in der Planungsmatrix von 125 Minuten Unterrichtszeit (2 ½ Schulstunden) ausgegangen, wobei eventuelle Exkurse und der Museumsbesuch nicht inkludiert sind. Da jede Unterrichtsphase den Einsatz des Laptops/PC und des Beamers vorsieht, werden diese Objekte nicht mehr explizit in der Spalte „Materialien/Medien“ angeführt.

Folgende (außerordentliche) Abkürzungen werden in der Matrix verwendet: AB = Arbeitsblatt, E = Einzelarbeit, G = Gruppenarbeit, K = Klassenunterricht/Plenumsarbeit, L = Lehrperson, P = Partnerarbeit, PPP = PowerPoint-Präsentation, S = Schüler*in, SuS = Schüler*innen.

Unterrichtsfach: Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Schulstufe: 6

Schüler*innenanzahl: 20

Dauer: 125 Minuten

Unterrichtsthema: Die Darstellung des altägyptischen Totengerichts in „Die Kane-Chroniken“

Unterrichtsziel: Die Schüler*innen fördern bestimmte Kompetenzen mithilfe der „Kane-Chroniken“ und unter Berücksichtigung der Basiskonzepte und didaktischen Prinzipien.

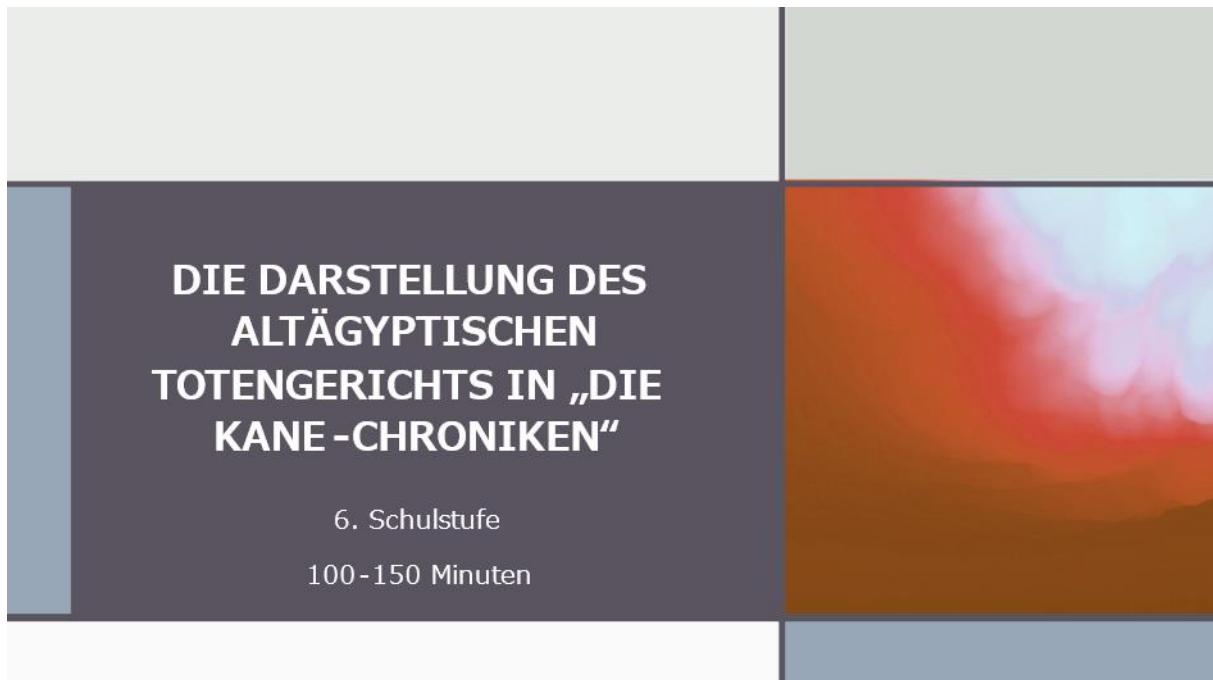
Zeit	Phase	Unterrichtsschritte	Sozial-form	Materialien / Medien
15‘	1	<i>Einstieg:</i> Begrüßung, Vorstellung des Stundenthemas u. der „Kane-Chroniken“ Mündl. Wiederholung: altägyptische Jenseitsvorstellungen L teilt zerschnitte Darstellungsausschnitte aus u. erklärt SuS, was zu tun ist	K	PPP, evtl. Heft/Mappe (zum Nachschauen), zerschnittene Darstellungsausschnitte
15‘	1	<i>Erarbeitung: Darstellungsmosaik</i> SuS formen 6 Gruppen mit den zusammengehörigen Text- und Bildstücken SuS kleben vollständige Darstellung in die Mitte eines A4-Blattes	G	PPP, (zerschnittene) Darstellungsausschnitte, A4-Blatt, Kleber, Stifte, Tafel, Kreide, AB Zusaufgabe

		<p>SuS lesen die Darstellung und notieren wichtige Begriffe daraus rundherum auf das Blatt</p> <p>L schreibt Überschrift „Die Darstellung des altägyptischen Totengerichts in ‚Die Kane-Chroniken‘ auf die Tafel</p> <p>L hilft ggf. u. beantwortet Fragen</p>		
20‘	2	<p><i>Ergebnissicherung u. -zusammenführung: Darstellungsmosaik</i></p> <p>Je ein*e S/Gruppe präsentiert die Gruppenergebnisse > die Ausarbeitungen (A4-Blatt) werden auf der Tafel befestigt</p> <p>Unter der Gesprächsleitung von L werden die 6 Darstellungen miteinander verknüpft, um eine ganzheitliche Vorstellung der Totengerichtsdarstellung in „Die Kane-Chroniken zu erhalten</p>	K	PPP, bearbeitete A4-Blätter, Magneten, Tafel
10‘	2	<p><i>Ergebnissicherung (d. letzten Stunde):</i></p> <p>SuS schreiben einen ausgewählten, das Totengericht zusammenfassenden Textausschnitt aus „Die Kane-Chroniken“ ins Heft bzw. auf einen Zettel für die Mappe ein</p>	E	PPP, Heft/Mappe (+Zettel), Stifte
15‘	3	<p><i>Erarbeitung: Darstellung vs. Quelle</i></p> <p>L erklärt, was zu tun ist</p> <p>SuS vergleichen die bereits bearbeiteten Darstellungen mit ausgewählten Totengerichtszenen auf Papyri</p> <p>SuS bestimmen Merkmale der Quellen u. Darstellungen</p> <p>SuS diskutieren die Fiktionalität der „Kane-Chroniken“</p> <p>L aktiviert u. steuert den Vergleich/die Diskussion durch (Nach)fragen (fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch)</p>	K	PPP
20‘	4	<p><i>Erarbeitung: Anubis-Bingo</i></p> <p>L teilt die ABs aus u. erklärt SuS den Arbeitsauftrag (dieser ist auch am AB verschriftlicht)</p> <p>L verteilt die Text- und Comicausschnitte im Klassenraum</p> <p>SuS bearbeiten den Arbeitsauftrag > Le-</p>	E o. P	PPP, AB Anubis-Bingo, Text- u. Comicausschnitte, Stifte, AB Zusatzaufgabe

		<p>sen der Ausschnitte u. farbiges Markieren der korrekten Anubis-Zuschreibungen</p> <p>L steht für Fragen zur Verfügung</p> <p>L kontrolliert die Lösungen > die schnellsten SuS erhalten ein Plus</p> <p>(Zusatzaufgabe für schnelle SuS)</p>		
5‘	4	<p><i>Ergebnissicherung: Anubis-Bingo</i></p> <p>Unklare Begriffe werden besprochen</p> <p>Evtl. Exkurs: altägyptische Gottheiten u./o. Merkmale eines Comics (nicht in Zeit inkl.)</p>	K	<p>PPP, Tafel, Text- u. Comicausschnitte, AB Anubis-Bingo, Lösungsvorlage (für L)</p>
15‘	5	<p><i>Erarbeitung: Fiktion vs. Wirklichkeit</i></p> <p>SuS sollen die 3 Begriffe im „Wörtersalat“ ausfindig machen, die ausschließlich die „Kane-Chroniken“-Version von Anubis beschreiben</p> <p>SuS analysieren eine moderne Anubis-Darstellung</p> <p>SuS diskutieren (erneut) Fiktion u. Wirklichkeit in Darstellungen</p> <p>L aktiviert u. steuert das Gespräch durch (Nach)fragen (fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch)</p>	K	<p>PPP, AB Anubis-Bingo</p>
10‘	5	<p><i>Erarbeitung/Abschluss: subjektive Vorstellungen</i></p> <p>SuS teilen der Klasse ihre Vorstellungen des Jenseits sowie einer (modernen) Begegnungs-/Todesgottheit mit</p> <p>Evtl. werden die verschiedenen Vorstellungen zuerst mit einer „Word Cloud“ gesammelt u. visualisiert</p>	K	<p>PPP, evtl. Word Cloud-Programm/ Tafel u. Kreide</p>
45‘/ 90‘	?	<p><i>Optional: Lehrausgang ins Papyrusmuseum</i></p> <p>Teilhabe an einer altersgerechten Schulführung zu 45 Minuten oder 90 Minuten (inkl. Workshop „Schreiben auf Papyrus“)</p>	K	<p>Zettel für Notizen, Stifte</p>

8.2 Unterrichtsmaterialien

8.2.1 PowerPoint-Präsentation



**Darstellungs
mosaik**
1/3

1. Bildet Gruppen, indem ihr die anderen Teile eurer Darstellung findet.
2. Klebt die Darstellung in die Mitte des A4-Blattes.
3. Notiert rundherum auf das Blatt die wichtigsten Informationen aus eurem Text oder eurem Bild. Dabei könnt ihr Stichworte, Symbole und/oder Farben verwenden – das bleibt ganz euch überlassen!

Humpelstetter (2022)

2

Darstellungs mosaik 2/3

1. Wählt einen Sprecher / eine Sprecherin pro Gruppe, der / die eure Ergebnisse vorstellt.
2. Kommt für die Präsentation nach vorne, befestigt euer A4 -Blatt auf der Tafel und stellt eure Darstellung dem Rest der Klasse kurz vor.

Humpelstetter (2022)

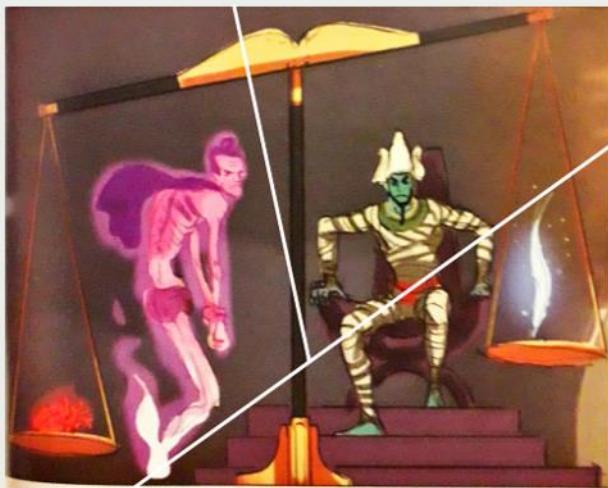
3



DARSTELLUNG 1:
CARTERS ERKLÄRUNG
DES TOTENGERICHTS IN
DER GRAPHIC NOVEL
„THE RED PYRAMID“, S.
111.

Humpelstetter (2022)

4



DARSTELLUNG 2:
DAS WIEGEERGEBNIS
IN DER GRAPHIC
NOVEL „THE SERPENT'S
SHADOW“, S. 49.

Humpelstetter (2022)

5

„Wenn man im Alten Ägypten starb, musste man eine Reise ins Land der Toten unternehmen“, erklärte [Carter]. „Eine wirklich gefährliche Reise. Am Ende kam man in die Halle der beiden Wahrheiten, wo das Leben auf der Waage des Anubis gewogen wurde: das Herz auf der einen Seite, die Feder der Wahrheit auf der anderen Seite. Wenn man den Test bestand, wurde man mit ewiger Glückseligkeit belohnt. Fiel man durch, fraß ein Ungeheuer das Herz und man hörte auf zu existieren.“

DARSTELLUNG 3:
CARTERS ERKLÄRUNG
DES TOTENGERICHTS IN
„DIE ROTE PYRAMIDE“,
S. 370 -371.

Humpelstetter (2022)

6

„Vor der Waage kniete der Geist eines Mannes im Nadelstreifenanzug, er las nervös von einer Schriftrolle ab. [...] [Der Geist] wandte sich seinen Notizen zu und fing an, eine Liste von Verbrechen herunterzurattern, die er nicht begangen hatte – Mord, Diebstahl sowie der Verkauf von Vieh unter Vortäuschung falscher Tatsachen. [...] Der Geist von Robert Windham spulte seine Rechtfertigungsliste herunter. „Ich habe meine Nachbarn nicht verleumdet. Ähm, Entschuldigung, diese letzte Zeile kann ich nicht lesen.“ „Fisch!“, rief Du mit gewaltiger Stimme verärgert. „Hast du Fisch aus den Heiligen Seen gestohlen?“ „Ich habe in Kansas gewohnt“, sagte der Geist. „Also ... nein.“ Mein Vater erhob sich von seinem Thron. „Es ist gut. Lass sein Herz wiegen.“

DARSTELLUNG 4:
GERICHTSPROZESS BZW.
„NEGATIVES
SÜNDENBEKENNTNIS“ IN
„DER SCHATTEN DER
SCHLANGE“, S. 208, 210 –
211.

Humpelstetter (2022)

7

Ib – Herz im übertragenen Sinne. Quelle für gute wie böse Gefühle und Affekte, darum wird beim Totengericht das Herz gewogen

Ammi – Altägyptische Jenseitsgöttin, dämonische Verschlingerin und Helferin des Osiris, die beim Totengericht die Herzen seiner Feinde fraß.

Anubis – Gott der rituellen Bestattung und Mumifizierung. Übernimmt beim Totengericht das Abwägen des Herzens gegen die Feder der Maat. Hat gewöhnlich die Gestalt eines Hundes oder Schakals.

DARSTELLUNG 5:
AUSGEWÄHLTE
GLOSSAREINTRÄGE
IN „DER SCHATTEN
DER SCHLANGE“, S.
457 – 458.

Humpelstetter (2022)

8

Osiris – Ägyptischer Gott des Jenseits. Meist als Mumie dargestellt, immer in stehender oder sehr aufrecht sitzender Haltung mit geschlossenen Beinen. Er hält die königlichen Würdezeichen Krummstab und Geißel. Osiris ist Gott und Richter der Toten und Herrscher der unterirdischen Welt, der Duat. Vor ihm müssen sich die Toten verantworten, bevor sie ins Jenseits dürfen.

Die 42 Totenrichter – Vor ihnen musste der Verstorbene in der Halle der beiden Wahrheiten durch das negative Schuldbekennnis seine Reinheit befeuern. Jeder Totenrichter ahndete ein bestimmtes Vergehen (in Klammern).

Auswahl an Totenrichter: Schreckgesicht (Mord), Knochenzerbrecher (Lügen), Du mit gewaltiger Stimme (Hitzigkeit)

DARSTELLUNG 6:
AUSGEWÄHLTE
GLOSSAREINTRÄGE
IN „DER SCHATTEN
DER SCHLANGE“, S.
460 -462.

Humpelstetter (2022)

9

Darstellungs mosaik 3/3

1. Verbindet nun die Informationen aus den einzelnen Gruppen, um ein konkretes Bild des Totengerichts zu erhalten.
2. Schreibt folgenden Textabschnitt aus „Die Kane -Chroniken“ in eurer Heft ein:

Humpelstetter (2022)

10



Die Beschreibung des Totengerichts in „Die Kane -Chroniken“

„Wenn man im Alten Ägypten starb, musste man eine Reise ins Land der Toten unternehmen“, erklärte [Carter] . „Eine wirklich gefährliche Reise . Am Ende kam man in die Halle der beiden Wahrheiten, wo das Leben auf der Waage des Anubis gewogen wurde: das Herz auf der einen Seite, die Feder der Wahrheit auf der anderen Seite. Wenn man den Test bestand, wurde man mit ewiger Glückseligkeit belohnt . Fiel man durch, fraß ein Ungeheuer das Herz und man hörte auf zu existieren. “ (Riordan, Die rote Pyramide, 370 -371.)

Humpelstetter (2022)

11

Darstellung

VS.

Quelle

Vergleicht die Papyri auf der nächsten Folie mit der Darstellung des Totengerichts in „Die Kane -Chroniken“:

Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten findet ihr?

Welche Figuren und Objekte werden in der Darstellung nicht erwähnt?

Humpelstetter (2022)

12



Szene aus dem Totenbuch
des Hunefer (um 1300 v. Chr.)

Szene aus dem Totenbuch
der "Taruma", (2. Jh. V. Chr.)



Humpelstetter (2022)

13

Anubis - Bingo

Lest euch die Aufgabenstellungen auf
eurem Arbeitsblatt durch und befolgt
diese:

1. Geht durch den Klassenraum und lest
euch die Text - und Comicausschnitte
durch.
2. Malt mit einem Buntstift die Textfelder
am Arbeitsblatt aus, die etwas mit
Anubis zu tun haben.
3. Ruft „Anubis“, wenn ihr fertig seid. Die
Lehrperson kontrolliert dann eure
Lösung. Die Schnellsten bekommen ein
Plus!

Humpelstetter (2022)

14

Krokodilzähne		hat nur 1 Auge			
Mitteldäler		Schlangenbeschwörer			
Flügel		Sohn von Horus			
Gott der Krankenhäuser		blaue Hautfarbe			
Gott der Mumifizierung		Führer der Toten			
Gott der Haustiere		Sonnengott			
Mundöffnungsritual					
Sohn von Nephthys					
Totengreicht		Schakal			
Schwarze Feueräbe		Katzenkopf			
Sohn von Osiris		Friedhöfe			
Totengott		Herzen-Fresser			
Sadies Freund		süßes Aussehen			
Sohn von Seth		Bauchöffnungsritual			
Göttin		Vogel			
schwarze Lederjacke					
Gott der Schrift					
Wiegenreiter					
Begräbnisse					
böse					
Schakalkopf					

Humpelstetter (2022)

15

Fiktion vs. „Wirklichkeit“

1/2

Beim Anubis -Bingo kommen 3 der Beschreibungen nur in „Die Kane Chroniken“ vor.

Findet ihr sie?

Malt sie mit einer anderen Farbe aus
(oder übermalt sie, wenn ihr sie schon
ausgemalt habt).

Humpelstetter (2022)

16

Krokodilzähne	Mittelalter	Gott der Krankenhäuser		hat nur 1 Auge	
Flügel	Mistkäfer	Gott der Mumifizierung		Schlangenbeschwörer	
Mistkäfer	Flügel	Führer der Toten		Sohn von Horus	
böse		Gott der Hausiere		blaue Hautfarbe	
Wiegemeister	Begräbnisse	Gott der rituellen Bestattung		Sonnengott	
Schakalkopf		Mundöffnungsritual		Mundöffnungsritual	
Göttin	schwarze Lederjacke	Sohn von Nephthys		Sohn von Nephthys	
Gott der Schrift		Schakal	Katzenkopf	Schakal	Katzenkopf
		Friedhöfe	Herzen-Fresser	Friedhöfe	Herzen-Fresser
		Totengott	Söhn von Seith	Totengott	Söhn von Seith
		Sohn von Osiris	Sadies Freund	Sohn von Seith	süßes Aussehen
					Vogel
				Bauchöffnungsritual	

Humpelstetter (2022)

17

FIKTION VS. "WIRKLICHKEIT" 2/2

WESHALB WIRD EURER ANSICHT NACH DIE MODERNE,
MENSCHLICHE GESTALT DES ANUBIS IN DEN „KANE
CHRONIKEN“ SO DARSTELLT?

WIE ZEIGT SICH DIE HISTORISCH GESICHERTE
VORSTELLUNG DES ERSCHEINUNGSBILDES VON ANUBIS
IN RIORDANS UMSETZUNG?

WIE STELLT IHR EUCH EINE (MODERNE) GOTTHEIT DER
BEGRÄBNISSE UND DES TODES VOR?

WIE STELLT IHR EUCH GENERELL DAS JENSEITS VOR?

Humpelstetter (2022)

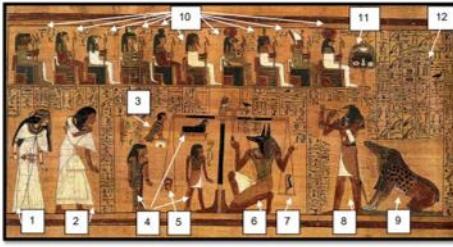


Riordan, Anubis, <<https://rickriordan.com/character/anubis/>>.

18

Zusatzaufgabe_Lösung

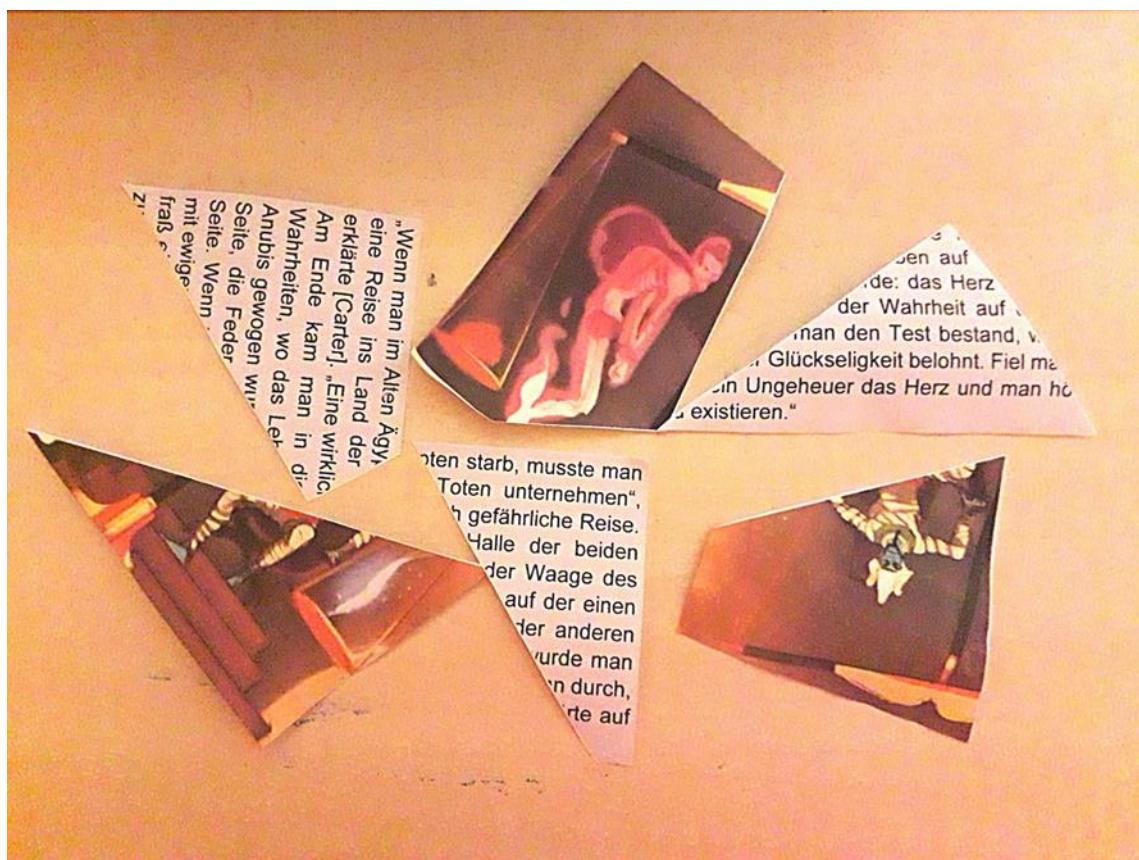
Wiegeszene aus dem Totenbuch des Schreibers Ani (13. Jh. v. Chr.)

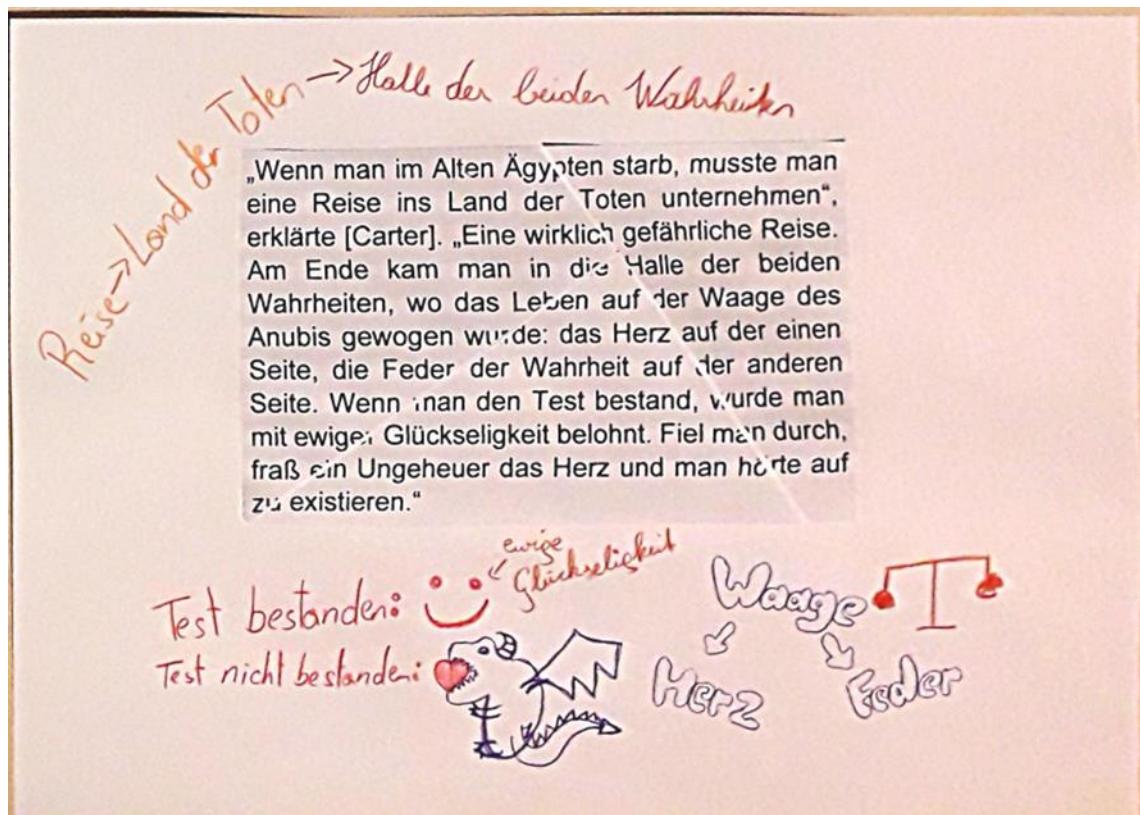
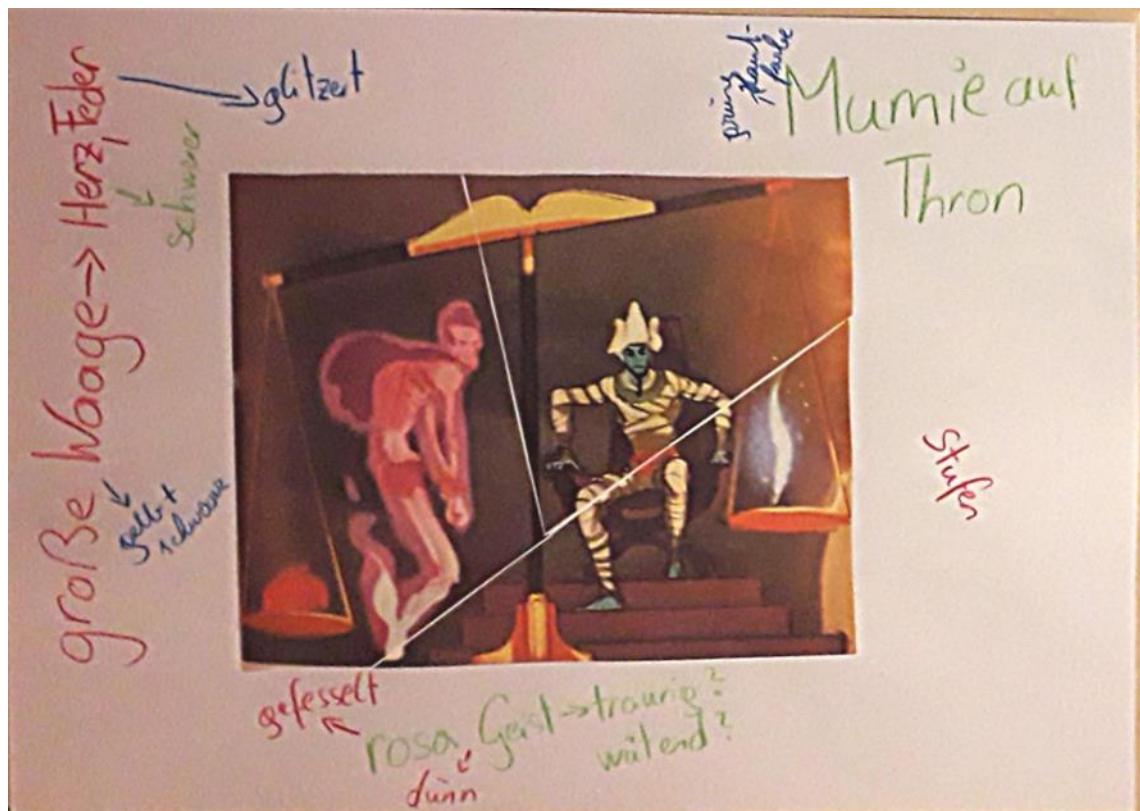


5	Anis Herz	1	Anis Frau Tutu
4	Schicksalsgottheiten	7	Feder der Maat
12	Hieroglyphen	3	Anis „Ba“ (= Seele)
2	der verstorbene Ani	9	die Fresserin
6	Wiegemüster Anubis	11	Tisch mit Opfergaben
10	Gottheiten, die über Ani richten	8	Thot, der das Wiegeergebnis notiert

Humpelstetter (2022) 19

8.2.2 Darstellungsmosaik: 2 exemplarische Ausarbeitungen





8.2.3 Anubis-Bingo: Arbeitsblatt

ANUBIS - BINGO

Im Klassenraum verteilt findest du verschiedene Text- und Comicausschnitte aus der Jugendbuchserie „Die Kane-Chroniken“, der Graphic Novel-Adaption, den Begleitbänden und von der Website des Autors.

Gehe durch den Klassenraum und lies dir die Ausschnitte durch.

TIPP: Lies dir zuerst alle Begriffe in Ruhe durch. Dadurch erkennst du nachher schneller wichtige Stichworte in den Text- und Comicausschnitten.

Nimm dir einen Buntstift und male die Textfelder aus, die etwas mit Anubis zu tun haben.

Wenn du glaubst, alle richtigen Wörter ausgemalt zu haben, **rufst du laut „Anubis“**. Dein Lehrer/ deine Lehrerin kontrolliert dann deine Lösung – die schnellsten Schüler und Schülerrinnen bekommen ein **PLUS!**

Krokodilzähne	Mittelalter	Gott der Krankenhäuser		Gott der Mumifizierung	Gott der rituellen Bestattung	hat nur 1 Auge
Flügel						Schlangenbeschwörer
Mistkäfer		Totengericht	schwarze Fellfarbe	Führer der Toten	Sonnengott	Sohn von Horus
böse				Mundöffnungsritual		blaue Hautfarbe
Wiegemeister						
Begräbnisse				Sohn von Nephthys		
Schakalkopf						
Göttin			schwarze Lederjacke	Schakal	Katzenkopf	
Gott der Schrift				Friedhöfe	Herzen-Fresser	
				Totengott	süßes Aussehen	
				Sadies Freund	Vogel	Bauchöffnungsritual
				Sohn von Seth		

Quellen aus dem Alten Ägypten (Papyri, Grabwände, ...) beweisen, dass man Anubis mit diesen Begriffen in Verbindung gebracht hat. Aber Achtung! **3 der Beschreibungen** kommen **nur in „Die Kane-Chroniken“** vor, sind also vom Autor Rick Riordan frei erfunden.

Findest du sie? Male sie mit einer anderen Farbe aus (bzw. übermale sie).

8.2.4 Anubis-Bingo: Text- und Comicausschnitte

ANUBIS – BINGO_Text- und Comicausschnitte

1/9 [Anubis] hatte blasse Haut, verwuschelte schwarze Haare und dunkelbraune Augen, die an geschmolzene Schokolade erinnerten. Er trug schwarze Jeans, Springerstiefel (wie ich! [= Sadie Kane]), ein zerrißenes T-Shirt und eine schwarze Lederjacke, die ihm ziemlich gut stand. Er war groß und schmal wie ein Schakal. Und wie bei einem Schakal standen seine Ohren ein wenig ab (was ich süß fand). Um den Hals trug er eine Goldkette. (*Riordan, Die rote Pyramide*, 411)

2/9 Das letzte Bild war eine Zeichnung von Anubis. Vielleicht habt ihr ihn schon mal gesehen: ein Typ mit einem Schakalkopf, Gott der Bestattungen, des Todes und so weiter. Er ist auf allen möglichen ägyptischen Kunstwerken abgebildet; er führt die Seelen in die Halle der beiden Wahrheiten, wo er sich neben die kosmische Waage kniet und ihr Herz gegen die Feder der Wahrheit aufwiegt. [...] Ich war mal ein bisschen in Anubis verknallt [...] Seit unserem Abenteuer an der roten Pyramide hatte ich nichts mehr von ihm gehört [...].

(*Riordan, Der Feuerthron*, 50)

3/9 Anubis ist der Gott des Todes und der Begräbnisse. Seine Eltern sind Nephthys und Seth, aber er wurde von Osiris und Isis großgezogen.

(*Riordan, Anubis*, <<https://rickriordan.com/character/anubis/>>; übersetzt v. K.H.)

Anubis ist der Gott der Bestattungen und war einer der wichtigsten Götter, weil er dabei half, die Seelen für das Leben nach dem Tod vorzubereiten und die Toten in die Halle der beiden Wahrheiten zu führen. Die Ägypter bemerkten Schakale, die sich auf den Friedhöfen herumtrieben, also entschieden sie, dass Schakale die heiligen Tiere des Anubis sein müssen. Priester trugen sogar Schakalmasken, wenn sie den Körper des Pharaos mumifizierten. Anubis half Isis dabei, Osiris in die erste Mumie zu verwandeln. Anubis ist normalerweise als ein Mann mit einem Schakalkopf abgebildet, der eine verstorbene Seele durch die Duat [= das Jenseits] führt.

(*Riordan, Meet the Egyptian Gods*, <<https://rickriordan.com/extra/meet-the-egyptian-gods/>>; übersetzt v. K.H.)

4/9 Anubis – „Gott der rituellen Bestattung und Mumifizierung“. Übernimmt beim Totengericht das Abwägen des Herzens gegen die Feder der Maat. Hat gewöhnlich die Gestalt eines Hundes oder Schakals. (Riordan, *Die rote Pyramide*, 604)

5/9 ANUBIS: GOTT DER BEGRÄBNISSE UND DES TODES

Wie man ihn erkennt: Er hat den Kopf eines Schakals. In voller Schakalform trägt er ein goldenes Halsband und ist schwarz, schlank und anmutig. Wenn er als Mensch erscheint, stehen seine Ohren ab wie bei einem Schakal.

Anubis ist der Sohn von Nephthys und Osiris. Er half mit, Osiris' Körper zu konservieren, nachdem Seth ihn getötet hat und er half somit Osiris dabei, wieder zu leben. Dieser Prozess brachte die erste Mumie hervor und führte zur Praxis der Einbalsamierung, deswegen ist es keine Überraschung, dass Anubis auch als Gott der Einbalsamierung und Mumifizierung bekannt ist. Außerdem ist Anubis auch der Gott des Lebens nach dem Tod und er verbringt die meiste Zeit im Land der Toten. Er kann, wann immer er will, Friedhöfe und Orte des Todes und der Trauer besuchen, aber er muss einen Gastkörper benutzen, wenn er irgendwo anders hingehen will. Sein Hauptberuf ist es, die Herzen der frisch Verstorbenen gegen die Feder der Wahrheit abzuwiegen, um zu sehen, ob sie würdig sind, das Jenseits zu betreten. Diese Szene und Anubis Abbild sind oft auf Gräbern gemalt, um die Toten zu beschützen und ihnen beim Betreten der Unterwelt zu helfen. (Riordan, *Survival Guide*, 44; übersetzt v. K.H.)



Riordan, *The Red Pyramid. The Graphic Novel*, 111; Übersetzung aus Riordan, *Die rote Pyramide*, 370-371.

9/9 Das Quiz über Anubis

[...]

Fülle die Lücken:

1. Anubis ist mein Freund.

Während das theoretisch richtig ist, vorausgesetzt Sadie beantwortet die Fragen, haben wir *der Gott der Begräbnisse und des Todes* gesucht.

2. Du kannst ihn an seinem guten Aussehen erkennen. Ebenso an seinen warmen braunen Augen, die er benutzt, um mich regelmäßig dahinschmelzen zu lassen.

Noch einmal, obwohl das in Sadies Fall zutrifft, ist die gesuchte Antwort *Schakalkopf*.

3. Du findest Anubis am ehesten nicht in meinem Schlafzimmer! Ehrlich!

Äh ... ja. Die Antwort ist *auf Friedhöfen, bei Begräbnissen und überall sonst, wo der Tod gegenwärtig ist*.

(Riordan, *Brooklyn House Magician's Manual*, 105-106; übersetzt v. K.H.)

7.1/9

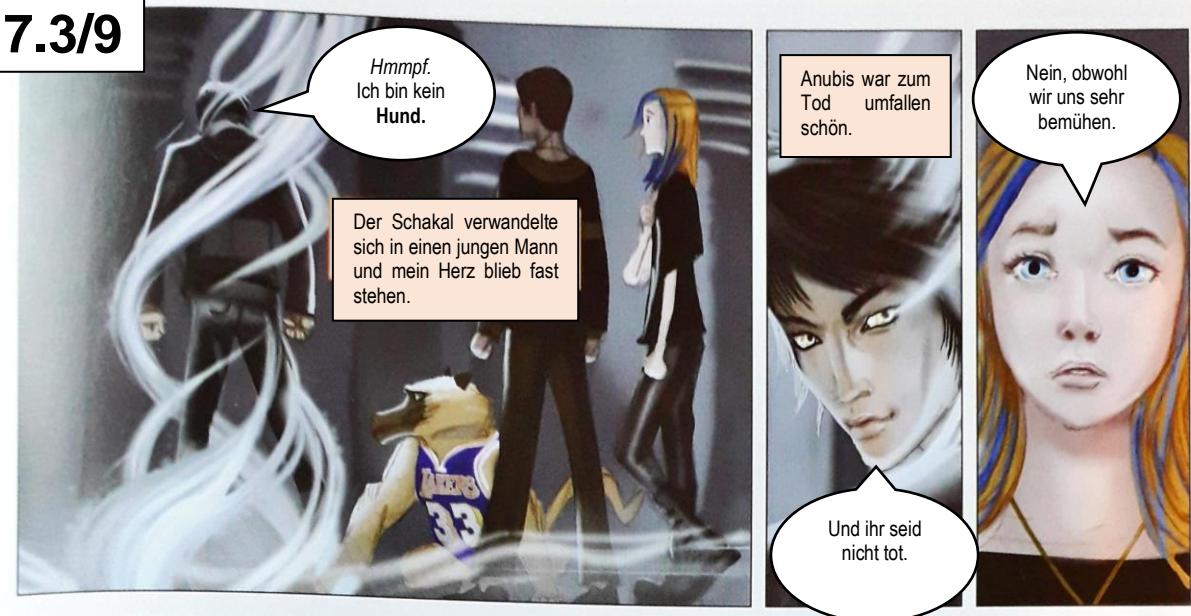
[Sadie, Carter, die Göttin Bastet und der Pavian Cheops reisen in die Halle der beiden Wahrheiten, um die Feder der Wahrheit zu erhalten.]



[Carter bemerkt am Fuße der großen, zerstörten Waage Ammit, die Verschlängerin. Sie ist kleiner, als er erwartet hatte.]



7.3/9



[Anubis und Sadie wechseln auf magische Weise den Standort. Sie sind jetzt auf einem Friedhof in ...]



7.4/9

Thot sagte, du hast
die **Feder der**
Wahrheit. Gibst du
sie uns?

Ich kann nicht.
Sie einer
Sterblichen zu
geben, wäre
gegen die
Regeln von
Osiris.

Die **Fünf** wurden befreit. Lord Osiris wird seinen Thron bald zurückfordern.

Das wird nicht passieren. Osiris ist in meinem Vater gefangen.

Der Pavian
hat das
nicht erklärt.

Nun, ich kann nicht so gut wie ein Pavian erklären, aber im Grunde wollte mein Vater die Götter befreien, aus Gründen, die ich noch nicht ganz verstehe ... als mein Vater Osiris befreit hat, kam **Seth** heraus. Seth hat meinen Vater gefangen genommen, der der Gastkörper von Osiris geworden ist.

Das heißt, Osiris wurde gefangen von ...

Von
Seth.

Dein ... Seth
ist dein
Vater,
schätze ich.
Stimmt's?

Das sagen die Mythen. Ich habe ihn nie getroffen. Meine Mutter, Nephthys, hat mich als Kind zu Osiris gegeben. Osiris hat mich aufgezogen. Ich schulde ihm alles.

Du verstehst also.
Du musst uns
helfen.

Ich kann nicht. Ich gerate in **Schwierigkeiten**.

Du gerätst in
Schwierigkeiten?
Wie alt bist du, 16?
Du bist ein Gott!

[Wie geht es wohl weiter? Erhält Sadie die Feder der Wahrheit? Lies den Comic oder das Buch, wenn du es wissen willst!]

Riordan, *The Red Pyramid. The Graphic Novel*, 117-121; übersetzt v. K.H.

8.1/9

[Sadie und ihre Freundinnen fliehen vor zwei mordlustigen Göttern.]

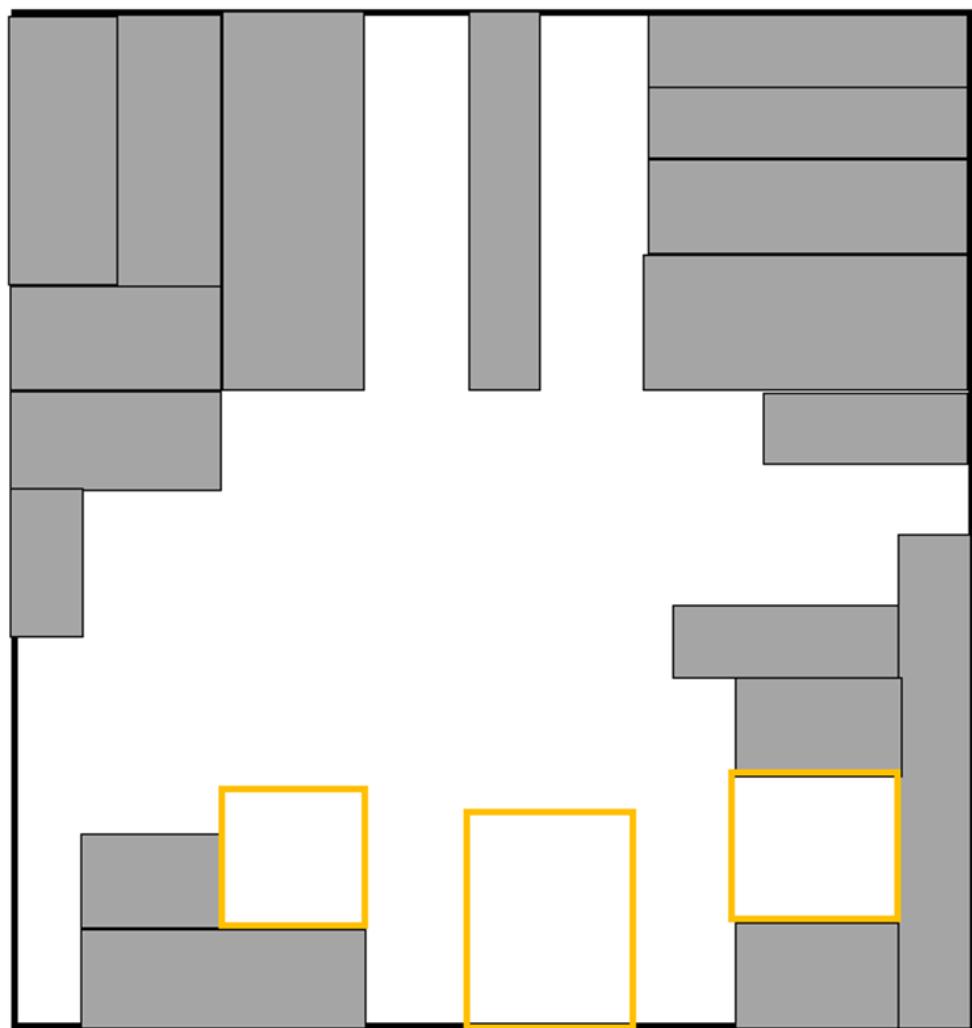


[Anubis und Sadie betreten den Friedhof. Anubis erklärt Sadie, dass der zweite Teil der gesuchten Sonnenlitanei in Russland ist.]



8.2.5 Anubis-Bingo: Lösungsvorlagen

Krokodilzähne	Mittelalter	Gott der Krankenhäuser	hat nur 1 Auge
Flügel		Gott der Mumifizierung	Schlangenbeschwörer
Mistkäfer		Gott der Haustiere	Sohn von Horus
böse		Führer der Toten	blaue Hautfarbe
Wiegemeister			Sonnengott
Egypthäuser			Mundöffnungsritual
Totengericht			Sohn von Nephthys
schwarze Fellfarbe		Schakal	Katzenkopf
Sohn von Osiris		Friedhöfe	Herzen-Fresser
Göttin	schwarze Leder-jacke	Totengott	süßes Aussehen
Gott der Schrift		Sadies Freund	Vogel
		Sohn von Seth	Bauchöffnungsritual



8.2.6 Zusatzaufgabe: Arbeitsblatt

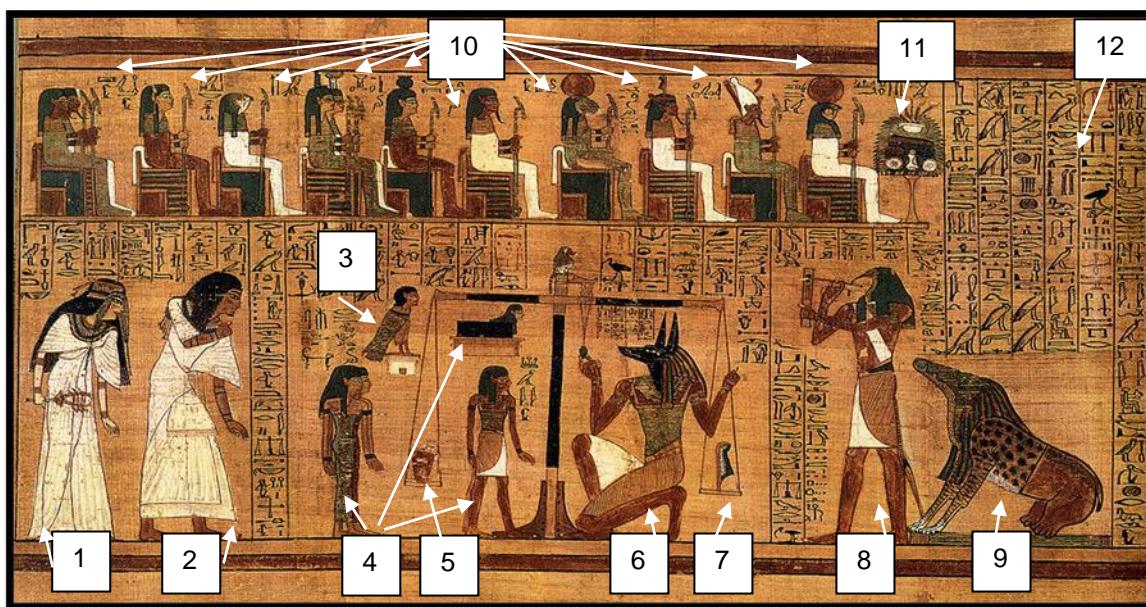
Zusatzaufgabe

Wiegeszene aus dem Totenbuch des Schreibers Ani (13. Jh. v. Chr.)

Auf dem Papyrus siehst du verschiedenste Menschen, Gottheiten und Objekte abgebildet.

Benenne sie, indem du die **richtigen Nummern in die Kästchen** schreibst.

Lass deine Lösung anschließend von deiner Lehrerin / deinem Lehrer kontrollieren.



	Anis Herz		Anis Frau Tutu
	Schicksalsgottheiten		Feder der Maat
	Hieroglyphen		Anis „Ba“ (= Seele)
	der verstorbene Ani		die Fresserin
	Wiegemeister Anubis		Tisch mit Opfergaben
	Gottheiten, die über Ani richten		Thot, der das Wiegeergebnis notiert

Du bist schon fertig? Wow, du bist ja richtig schnell unterwegs!

Du siehst auf dem Papyrus, dass die ägyptischen Gottheiten alle unterschiedlich aussehen – manche von ihnen haben einen Menschenkopf, andere Tierköpfe.

Überlege dir: Wie könnte **eine moderne ägyptische Gottheit** aussehen? Welche besonderen Kennzeichen hat sie? Was ist für die Menschen des 21. Jahrhunderts wichtig? (z.B. könnte die „Göttin der PlayStation“ einen Controller als Kopf haben). **Lass deiner Fantasie freien Lauf! Zeichne** deine Idee einer modernen ägyptischen Gottheit **auf die Rückseite des Blattes**.

8.2.7 Abbildungsnummerierung

Bei den Unterrichtsmaterialien wurden einige Bilder aus der Literatur entnommen. Um diese in das Abbildungsverzeichnis (Kapitel 6) inkludieren zu können, werden sie hier mit Abbildungsnummern versehen. Eine Nummerierung innerhalb der Materialien würde nämlich die Ästhetik zerstören. Fast alle verwendeten Abbildungen wurden bereits zuvor in der Arbeit angeführt, weshalb eine Zusammenführung der Abbildungsbelege im Verzeichnis nur schlüssig ist. Jedoch wurden beim Unterrichtsmaterial teilweise kleinere Änderungen vorgenommen, die in diesem Kapitel erwähnt werden.

Abbildung in der PowerPoint-Präsentation:

- Folie 4:* **Abbildung 12** (= Abbildung 7 ohne Text, ohne dem Panel, das Thot zeigt u. mit weißen Linien): Carters Erklärung des Totengerichts 2/2
- Folie 5:* **Abbildung 13** (= Abbildung 8 mit weißen Linien): Das Wiegeergebnis
- Folie 13:* **Abbildung 14** (= Abbildung 4): Szene aus dem Totenbuch des Hunefer
- Folie 13:* **Abbildung 15** (= Abbildung 5): Szene aus dem Totenbuch der „Taruma“
- Folie 18:* **Abbildung 16** (= Abbildung 11): Anubis auf der Website des Autors
- Folie 19* **Abbildung 17** (= Abbildung 3 mit eingefügten Nummerierungen): Szene aus dem Totenbuch des Ani

Comicausschnitte beim Anubis-Bingo:

Ausschnitt 6/9: **Abbildung 18** (= Abbildung 7, nur oberes Panel u. mit dt. Übersetzung): Carters Erklärung des Totengerichts 2/2

Ausschnitt 7/9: **Abbildung 19** (dt. Übersetzung u. Auslassung mehrere Panels): Erste Begegnung und Smalltalk mit Anubis

Ausschnitt 8/9: **Abbildung 20** (dt. Übersetzung, Auslassung mehrere Panels): Sadie begegnet Anubis auf der Flucht vor mordlustigen Gottheiten

Papyrusabbildung bei der Zusatzaufgabe:

Abbildung 21 (= Abbildung 17): Szene aus dem Totenbuch des Ani

8.3 Abstract

Deutsch

Fantasy im Geschichtsunterricht? Was spricht dagegen, wenn die ausgewählten Medien so bearbeitet werden, dass der im Lehrplan festgelegte Kompetenzerwerb gefördert und zugleich die Lern- und Lesemotivation der Schüler*innen geweckt und aufrechterhalten wird? Dieser Überlegung folgend wurde sich dazu entschlossen, mithilfe der Jugendbuchserie „Die Kane-Chroniken“ des Autors Rick Riordan ein Unterrichtskonzept zu gestalten, welches den Leser*innen dieser Masterarbeit zeigen soll, dass mythologisch inspirierte Kinder- und Jugendliteratur hervorragend für eine Verwendung im Geschichtsunterricht geeignet ist – solange der Einsatz gut durchdacht ist und die im Lehrplan festgelegten Ziele sowie didaktischen Grundsätze beachtet werden. Da unmöglich das gesamte Untersuchungsmaterial im Unterricht bearbeitet werden kann, wurde der Fokus auf die Darstellung des altägyptischen Totengerichts gelegt. Die Forschungsfrage der Masterarbeit lautet demnach: *Wie kann die Darstellung des altägyptischen Totengerichts in Rick Riordans „Die Kane-Chroniken“ aufbereitet werden, um einen in Hinblick auf den Lehrplan zielführenden Geschichtsunterricht in der sechsten Schulstufe zu gestalten?* Der erste Teil der Arbeit ist dreigeteilt: Auf Ausführungen zu den Zielen und didaktischen Grundsätzen des Geschichtsunterrichts folgen Erläuterungen zur Kinder- und Jugendliteratur, insbesondere zu ihrer Verwendung im Geschichtsunterricht. Anschließend werden die altägyptischen Jenseitsvorstellungen behandelt. Im zweiten Teil wird das „Riordanverse“ vorgestellt. Im dritten Teil wird schließlich das erstellte Unterrichtskonzept präsentiert, mit welchem die Forschungsfrage beantwortet wird. Das für zwei bis drei Unterrichtsstunden ausgelegte Konzept ist in fünf Phasen unterteilt. Ebenso werden weitere Unterrichtsideen mit „Die Kane-Chroniken“ sowie ein optionaler Lehrausgang vorgestellt.

Englisch

Fantasy in history lessons? What speaks against it, if the selected media are processed in such a way that the acquisition of competences laid down in the curriculum is furthered and at the same time the learning and reading motivation of the students is awakened and maintained? Based on this thought, it was decided to use the young adult book series "The Kane Chronicles", written by Rick Riordan, to create a teaching concept that is intended to show the readers of this master's thesis that mythologically inspired children's and young adult literature is ideal for use in history lessons - as long as the use is well thought out and the goals and didactic principles set out in the curriculum are taken into account. Since it is impossible to process all the research material in class, the focus was placed on the depiction of the ancient Egyptian judgment of the dead. The research question of the master's thesis is therefore: *How can the depiction of the ancient Egyptian judgment of the dead in Rick Riordan's "The Kane Chronicles" be prepared in order to design a history lesson in the sixth grade that is goal-oriented in terms of the curriculum?* The first part of the work is divided into three parts: specifications of the goals and didactic principles of history lessons are followed by explanations of children's and young people's literature, in particular its use in history lessons. Then the ancient Egyptian ideas about the afterlife are addressed. In the second part, the "Riordanverse" is introduced. Finally, in the third part, the teaching concept is presented. It answers the research question. The concept, designed for two to three lessons, is divided into five phases. Further teaching ideas with "The Kane Chronicles" and an optional excursion are also presented.