

# Kindheiten in archäologischen Erzählungen

Michaela Erbes

**Zusammenfassung** – In der didaktischen Aufbereitung des Geschichtsunterrichtes eignet sich der Einsatz archäologischer Erzählungen in besonderer Weise, da diese, klug eingesetzt, ein Reflexionsangebot für die Schüler beinhalten. Die Darstellung und Konstruktion von Kindheiten in dieser Literatur ermöglicht den SchülerInnen einen Brückenschlag zur eigenen Lebenswirklichkeit. Im Bemühen um einen reflektierten Umgang und Einsatz archäologischer Erzählungen im Geschichtsunterricht der Grundschule liegt der Fokus dieses Aufsatzes deshalb auf der Analyse der Konstruktionen von Kindheiten in diesen Erzählungen. Sich den spezifischen Anforderungen dieser Erzählgattung stellend, bewegen sich die AutorInnen mit ihren Texten im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlich fundierter Informationsweitergabe auf der einen und fiktiver Dichtung auf der anderen Seite. Die Darstellung von HandlungsträgerInnen und deren Rollenbildern ist demgemäß fiktiv, unterliegt aber gleichwohl im lebendigen Konstrukt der Vergangenheit dem Anspruch der Glaubwürdigkeit. Im Aufsatz wird der Frage nachgegangen, welche Konstrukte von Kindheiten dieser Literatur zugrunde liegen. In welcher Weise finden gegenwärtige Kindheitsdiskurse in den literarischen Konstruktionen der Vergangenheit ihren Niederschlag? Was haben Kindheiten der Moderne und die in den Erzählungen projizierten Kindheiten der Vergangenheit gemeinsam – was unterscheidet sie? Welche Identifikationsfiguren werden den jungen LeserInnen angeboten?

**Schlüsselwörter** – Archäologievermittlung, archäologische Erzählungen, fiktionale Erzählung, literarische Konstruktion der Vergangenheit, Kindheitsdiskurs, Konstruktionen von Kindheiten, Generationenordnung, Kind als „kompetenter Akteur“

**Abstract** – Archaeological fictional narratives can offer a point of reflection for primary school pupils. The representation and construction of childhood in this type of literature offers pupils the possibility to connect archaeology with their own experiences. In the effort to propose a conscious and reflective use of archaeological fiction within primary school history lessons, this paper analyses the construction of childhood within these narratives. The authors need to take into account the specific requirements of this literary genre as well as reconcile the transmission of scientific knowledge with fictional prose. The representation of the protagonists and their role-models is thus fictional, but whilst vividly reconstructing the past, they have to remain believable. This paper therefore questions which constructs of childhood form the basis for this type of literature? How is the current discourse of childhood reflected in the literary reconstructions? What connects modern childhood with the childhood projected into the past, and what differentiates the two? What role models are being offered to the young readers?

**Keywords** – teaching archaeology, archaeological narratives, fictional narratives, literary construction of the past, childhood discourse, construction of childhood, generational order, children as competent agents

Archäologische Erzählungen leisten als Teil der Kinderliteratur einen Beitrag an der Entdeckung von Kindheit. Basis dieser rückwärtsgewandten Exploration sind die literarischen Interpretationen archäologischer Funde und Befunde. In der Darstellung von Kindheit unternimmt der Autor den Versuch, angenommene soziale Realitäten und mitunter auch psychische Befindlichkeiten von Kindern in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt zu erkunden. Gleichwohl handelt es sich dabei um eine literarische Rekonstruktion der Vergangenheit, die sich umso schwieriger gestaltet, als die Kinder einer fernen Vergangenheit dem Autor fremd bleiben. Im Aufsatz „*Kindheitsbilder in der aktuellen Kinderliteratur*“ schreiben Karin Richter und Burkard Fuhs: „...dass Kinderkultur einer dem Erwachsenen fremden Kultur gleichkomme – in dem Sinne, dass dem Erwachsenen Grenzen gesetzt sind, kindliches Denken und Empfinden tatsächlich zu erfassen.“ (RICHTER/FUHS 2005, 118). Um wie vieles mehr trifft dies auf die (prä-)historischen Kinderwelten zu!

Deshalb ist zu fragen, ob die zur Darstellung gebrachten Kindheiten als solche für den Autor von Interesse sind. Möglich wäre auch, dass die Kindheitswelten mit Rücksicht auf den Adressaten viel mehr Veranschaulichungsbeispiele sind, um

dem kindlichen Leser die Vergangenheit näher zu bringen. Gesetzt der Fall es liegt dem Autor an einer „realistischen“ Darstellung von Kindern, gilt es weiter zu fragen, worauf die Autoren beim Beschreiben von Kindheit über das historische Szenario hinaus zurückgreifen können. Finden sich Bezugspunkte zwischen dem „fremden, fernen Kind“ der Vergangenheit und dem an seiner eigenen Lebenswelt interessierten Kind der Gegenwart?

## Welche Kindheitskonstrukte liegen den Erzählungen zugrunde?

Die im folgenden ausgewählten Werke sind im Literaturleitfaden des Arbeitskreises Archäologie im Schulbuch der DGUF (2006) zur Lektüre empfohlen, da sie aus einer archäologisch fachlichen Perspektive den Anforderungen eines guten Kinder- und Jugendbuches entsprechen. Einige der im folgenden zu nennenden Autoren wie, beispielsweise Alix Hänsel und Jost Auler, sind Archäologen oder arbeiten eng mit Professoren der Ur- und Frühgeschichte zusammen, so z. B. die Psychologin Gabriele Beyerlein. Aus diesem Grunde bezeichne ich diese Erzählungen aus dem

Ur- und Frühgeschichtlichen Themenkreis als archäologische Erzählungen und verweise darauf, dass dies kein geläufiger Terminus ist.

Schwerpunkt der nun folgenden Literaturanalyse von acht exemplarischen Werken bilden die zur Darstellung gebrachten und in der soziologischen Kindheitsforschung geläufigen Konzepte der Generationenordnung und des Kindes als „kompetenter Akteur“ (BÜHLER-NIEDERBERGER/SÜNKER 2006, 35). Die Analyse bezieht auch das jugendliche Kind mit ein, soweit sich dieses in einem Abhängigkeitsverhältnis zur Elterngeneration befindet.

### Das Konzept der Generationenordnung

Um das den literarischen Quellen zugrunde liegende Konzept der Generationenordnung zu erfassen, ist nach dem Verhältnis der Generationen, also dem Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenen zueinander, zu fragen. In der literarischen Darstellung des Verhältnisses zwischen den Generationen zeigen sich auffallend viele Parallelen zur ethnographischen Literatur afrikanischer bzw. asiatischer Länder. Helene Schär analysiert in ihrem Aufsatz „*Fremde Kindheit*“ literarische Kindheitsdarstellungen in außereuropäischen Gesellschaften. In diesem Zusammenhang beschreibt sie eine „Wir“-Gesellschaft, deren kollektives Gesellschaftsempfinden auch für die Kinder prägend ist (SCHÄR 2005, 49). Die Menschen seien vor allem der Familie oder dem Clan verpflichtet, und auch die Kinder haben ihren Teil zum Wohl der Familie beizutragen. Das in dieser Gesellschaft aufwachsende Kind „hat den seinen Möglichkeiten angemessenen Beitrag zu leisten, wie zum Beispiel Wasser holen, Feuerholz sammeln, zu den jüngeren Geschwistern schauen“ (SCHÄR 2005, 50). Erfülle es diese Aufgabe nicht, führe dies für die ganze Familie zu Konsequenzen. Dieses Wissen stärke Verantwortungsgefühl und Selbstbewusstsein. An allen täglich notwendigen Arbeitsvorgängen beteiligt, erwerben die Kinder die notwendigen Fähigkeiten „nach und nach ihrem Alter und Geschlecht entsprechend“ (SCHÄR 2005, 51). Handreichungen und Botengänge werden vor allem von Kindern ausgeführt. Die Kinder werden von Älteren und Erwachsenen in ihrem Lernprozess unterstützt, mit dem Ziel, die Arbeit selbständig verrichten zu können. Diese Unterstützung wird von der Gewissheit der Erwachsenen getragen, dass ihre Kinder lernen werden. „Die Erwachsenen behandeln sie nicht als unmündige Wesen von oben herab, sondern als gleichwertige Menschen, mit einem weniger großen Erfahrungshintergrund“ (SCHÄR 2005,

51). Diese Anerkennung des Kindes als eigenständige Persönlichkeit schließt eine Hierarchisierung im Generationenverhältnis jedoch nicht aus. So falle immer wieder die „ausgeprägte Achtung vor dem Nächstälteren auf“ (SCHÄR 2005, 54). Kinder haben sich im Beisein von Erwachsenen strengen Vorschriften zu unterziehen. Außer Haus aber genießen die Kinder uneingeschränkte Freiheiten. In erzieherischen Belangen haben Onkel und Tanten in der „Wir“-Gesellschaft ebensoviel wenn nicht mehr Gewicht als die Eltern des Kindes selbst. Der Brauch, ein Kind an andere Familienmitglieder wegzugeben, werde in mehreren Gesellschaften beobachtet. Im Hinblick auf die Hierarchisierung im Generationenverhältnis haben die Altersgruppen zentrale Bedeutung. Oft werde nicht zwischen Erwachsenen und Kindern unterschieden, sondern viel wichtiger seien „graduelle Altersstufen nach entsprechendem Alter“ (SCHÄR 2005, 57). Gruppierungen finden innerhalb einer Altersgruppe statt, wobei jeder „Altersgrad mit spezifischen erzieherischen Erfahrungswerten erfüllt“ ist (SCHÄR 2005, 57).

Eine Reihe archäologischer Erzählungen beschreiben gleichfalls „Wir“-Gesellschaften und mit diesen die Einbindung von Kindern in Arbeitsprozesse zum Wohle der Familie oder des Clans.

In „*Gabriele Beyerlein erzählt von den Steinzeitjägern*“ (1991) stellt die Autorin die altersgerechte und geschlechterspezifische Verrichtung alltäglicher Aufgaben dar. So bekommt die ungeduldig an einer ledernen Hose nähende Lia von ihrer Mutter freundliche Anweisungen, legt zudem Feuerholz nach und beaufsichtigt ihren jüngeren Bruder Eo draußen beim Spielen. Ihr älterer Bruder Gabo darf die Mammutjagd als Zuschauer begleiten und wird so langsam in seine zukünftige Aufgabe der Großwildjagd eingeführt. Dies erfüllt ihn mit Stolz. Als er jedoch allzu sehr prahlt, wird er vom Vater zurechtgewiesen. Die Lernprozesse der Kinder werden demnach von Erwachsenen, in diesem Falle den Eltern, unterstützt. Außerdem ahmen Kinder die Aufgaben der Erwachsenen spielerisch nach und bereiten sich selbsttätig auf das Zukünftige vor. So bauen Lia und ihre Freundin Aila den Erwachsenen gleich Steinmensen und erklären dem jüngeren Bruder Eo den Zweck ihrer Tätigkeit. Bei der Treibjagd, an der fast der ganze Clan beteiligt ist, helfen auch die Kinder mit, in dem Bewusstsein, dass jeder einzelne gebraucht wird. Auch indem die Kinder den Erwachsenen helfend zur Hand gehen, lernen sie. Beim Aufbruch aus dem Sommerlager übernehmen die Kinder Aufgaben und tragen Gepäck ihren Kräften entsprechend. Die tätigen,

oft von Erwachsenen angeleiteten Kinder werden als eigenständige Persönlichkeiten anerkannt. So zwingt die Mutter Lia nicht ihren Willen auf, als diese ihre Näharbeit hinlegt, um draußen zu spielen. Auch wird Lias Wunsch entsprochen, das vom Vater geschnitzte Elfenbeinperdchen, welches für ein den Erwachsenen vorbehaltenes Ritual vorgesehen ist, in die Hand nehmen zu dürfen. Dies zeigt gleichzeitig die sukzessive Teilhaftigkeit der Kinder an der Erwachsenenkultur. Gleichzeitig fällt, wie Helene Schär dies für die ethnographische Literatur beschreibt, auch hier der Respekt vor den Älteren auf. So erleichtert es Lia, als Orco der Älteste in der Kindergruppe, seine Zustimmung dafür gibt, Lia auf einen Erkundungsgang mitzunehmen. Orco übernimmt im Folgenden die Führung und damit auch die Verantwortung für die Jüngeren. Vor der Stammesältesten Fara haben alle – auch die Erwachsenen – großen Respekt. Als Lia Fara einmal ins Wort fällt, wird sie von ihrem Vater angewiesen, um Verzeihung zu bitten. Der Respekt vor den Älteren begründet sich in deren Vorsprung an Erfahrung und ihren damit einhergehenden Funktionen, wie z. B. Beratung, Anweisungen, Unterstützung und Schutz. Obwohl die Kinder tätig in die Gemeinschaft eingebunden sind, halten die Erwachsenen einige Rituale vor ihnen verborgen. In diese werden sie erst eingeführt, wenn der entsprechende Entwicklungsabschnitt dies anzeigt. Die Hierarchisierung der Generationenordnung ist demnach an die Schutzbedürftigkeit und die Entwicklungstatsache gebunden. In diesem eindeutigen Verhältnis zwischen den Generationen können sich die Kinder geborgen fühlen. Gleichzeitig bleibt ihnen im Schutz der Gruppe ein großer Freiraum sich auszuprobieren.

Jost Aulers (2000) Jugenderzählung aus dem Mesolithikum *„Hundejunge und Blumenmond“* reiht sich in diesen Typus erzählender Literatur ein. Auch er beschreibt Kindheit und Jugend in einer „Wir“-Gesellschaft mit einer klar hierarchischen Generationenordnung, die sowohl dem Schutzbedürfnis als auch dem Freiheitsdrang der Kinder und Jugendlichen gerecht wird und gleichzeitig Kinder in die Verantwortung für das Gemeinwohl nimmt.

Im Kinderbuch *„Gabriele Beyerlein erzählt vom Gletschermann“* (1993) stellt die Autorin ebenfalls eine „Wir“-Gesellschaft dar, die aber vom Besitzdenken des Einzelnen und den damit einhergehenden Einzelinteressen durchbrochen ist. Der Schmied Wagor erhält seinen Status im Dorf zum einen wegen seines Besitzes, zum anderen aufgrund seiner Kenntnisse. *„Als Wagor vor gut einem Jahr ins Dorf gekommen war, hatte er Feuersteine*

*mitgebracht. Die Steine, das Kupferbeil und seine Kenntnisse waren der Grund für Wagors Ansehen im Dorf. Obwohl er doch ein Fremder war“* (BEYERLEIN 1993, 20). Beim gemeinschaftlichen Hausbau, an dem Verwandte und Nachbarn beteiligt sind, konkurrieren die beiden Söhne des Baumeisters, Juro und Reik, um die Zuteilung verantwortungsvoller und damit Anerkennung verheißender Aufgaben. Wie Helene Schär schon für die ethnographische Literatur feststellte, leiten die beiden Jungen ihr Selbstbewusstsein also von ihrer Beteiligung am Arbeitsprozess ab.

Auch der Brauch einer Reihe außereuropäischer Gesellschaften, Kinder an Verwandte abzugeben, findet in diesem Buch zur ausgehenden Jungsteinzeit eine Entsprechung. So nimmt der Schmied Wagor seinen lernbegierigen Neffen Juro mit zur Expedition in die Berge, um Kupfer zu finden, und erweist sich ihm dort als Lehrer. Damit erfüllt er dem Jungen, der aus freien Stücken mitkommt, seinen sehnlichsten Wunsch, eine anspruchsvolle Aufgabe übertragen zu bekommen. Wagor verspricht, Juro zukünftig in die Lehre zu nehmen. Die Unterweisungen Wagors und damit verbunden auch dessen Anerkennung erfüllen den Jungen mit tiefer Dankbarkeit. Voraussetzung dafür ist der große Respekt für den Älteren, dessen Einfluss auf Juro den der Eltern übertrifft (ethnographische Parallele). Nachdem Wagor schließlich bei einem Sturm in den Bergen verunglückt, übernimmt Juro einen großen Teil der Verantwortung für Wagors Familie. Er strebt an, in dessen Fußstapfen zu treten, auf Reisen zu gehen, um die Kupferverarbeitung zu erlernen, um schließlich Wagors Erbe an dessen Sohn weiterzugeben. Mittels der Herstellung eines Kupferbeils möchte Juro Wagors Existenz eine Dauerhaftigkeit über dessen Tod hinaus verleihen. Als fähiger Mann soll Wagor dem Sohn, der ihn nie kennenlernte, in Erinnerung bleiben. Auf diese Weise entsteht ein Bewusstsein für das Eingebundensein in eine Generationenfolge und damit ein Bewusstsein für die eigene Geschichte. Gleichzeitig tritt durch die von Juro vermittelte Kontinuität der Generationen deren wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis deutlich zutage. Wechselseitig ist dieses Abhängigkeitsverhältnis deshalb zu nennen, weil Juro seine von der Elterngeneration erworbenen Fähigkeiten einsetzt, um seine ältere Schwester, die bereits der Elterngeneration angehört, zu unterstützen. Durch den Tod Wagors, ihres Mannes bedarf sie nun der Hilfe ihrer Familie. Helene Schär konnte diese sinnstiftenden Gesichtspunkte im Verhältnis der Generationen zueinander für die ethnographische Literatur anhand ihrer Quellen so nicht heraus-

arbeiten. Es ist jedoch anzunehmen, dass auch in außereuropäischen Gesellschaften ähnliche Mechanismen greifen.

In dem Kinderbuch *„Gabriele Beyerlein erzählt von den Keltenfürsten“* (1995) führt die Autorin eine stark hierarchisierte Gesellschaft abseits einer „Wir-Gesellschaft“ vor. Vom Vater gut behandelt, unterwiesen und beschützt fühlt Illo sich diesem zugehörig und bangt nach einem Überfall um dessen Leben. Ohne den Vater, an dessen Seite er arbeitet, würde Illo vereinzeln. Der Aspekt des existentiellen und sozialen Angewiesenseins der Kinder auf die Eltern gewinnt in einer bedrohlichen und von Härte gezeichneten Umwelt zentrale Bedeutung im Generationenverhältnis. Illo begegnet sowohl unterstützenden als auch abweisenden Erwachsenen. Die Stellung des Einzelnen in dieser Gesellschaft beruht auf dessen Reichtum und Geschick in der Kriegskunst. Herrschaft und Macht bzw. Unterdrückung und Ohnmacht sind zentrale Themen in diesem Ordnungsgefüge. Dies wirkt sich prägend auf den Umgang mit Kindern aus, wobei deren Schichtzugehörigkeit zu berücksichtigen ist. Als dahergelaufener Junge wird Illo vom Wächter der Heuneburg verjagt, vom Schmied, dem Freund des Vaters, hingegen getröstet und unterstützt. Fürst Heuno verhält Illo in seiner Funktion als Bote scharf. Heunos Ehefrau greift mütterlich ein und realisiert damit aus unserem gegenwärtigen Verständnis dessen Kindsein. Kindsein als Objektivität zeigt sich, als Heuno über Illo gegen dessen Willen verfügt und Illo sich dem fügen muss. Doch auch seinen noch sehr jungen Sohn behandelt Fürst Heuno von oben herab und fordert dessen Gehorsam ein. *„Ataro, Illo bringt dich zu deinem Onkel. Orgetorix wird dich erziehen, dass ein anständiger Mann aus dir wird! Dein Onkel ist der stärkste Mann, den ich kenne. Ich rate dir gut, sei ihm gehorsam!“* (BEYERLEIN 1995, 21-22). Im Gegensatz zu dem vorangegangenen Beispiel im Buch *„Gabriele Beyerlein erzählt vom Gletschermann“* (1993) möchte der noch sehr junge Ataro bei seiner Mutter bleiben. Wenn Heuno diese Entscheidung auch zum Schutze seines Sohnes trifft, so würde eine Erklärung für den Jungen diesen mit einbeziehen und gleichzeitig seine Anerkennung als Subjekt zeigen. Ebenso klingt der Satz *„Ich rate dir gut, sei ihm gehorsam!“*, bedenkt man die gesamte Erscheinung Heunos, weniger nach einem guten Rat, sondern vielmehr nach einer eindrücklichen Forderung.

Nachdem der Junge weint und von der Mutter getröstet wird, fährt Fürst Heuno ihn an *„Hör auf zu heulen! ... Mein Sohn hat nicht zu heulen! Diese Heulerei wird das erste sein, was Orgetorix dir austreibt“* (BEYERLEIN 1995, 22). Der Vater sieht

den Sohn nicht in seinem „So-Sein“ als eigenständige Persönlichkeit mit Bedürfnissen, sondern auf das Zukünftige bezogen. Die Stellung, die der Sohn in der Zukunft einmal einnehmen soll, bestimmt die Erziehung durch den Vater. Komplementär dazu wirkt die Mutter ausgleichend und schützend. Diese Form der vom Vater vertretenen Generationenordnung spiegelt die Gesellschaftsordnung wider und dient eben der Erhaltung selbiger, indem der Nachwuchs zukunftstauglich gemacht wird. Berücksichtigt man die beiden unterschiedlichen Vaterfiguren dieser Erzählung – Illos Vater und Fürst Heuno – zeichnen sich zwei unterschiedliche Verhältnisse der Generationen zueinander ab. Ihre materielle Existenz behauptend, ist das Miteinander von dem mit seinem Vater Hand in Hand arbeitenden Illo von einem „Wir“-Gefühl getragen und von gegenseitiger Anerkennung und Sorge geprägt. Im Machtgefälle zwischen Fürst Heuno und seinem Sohn legitimiert der Vater seine Forderung nach Unterordnung wie auch bei seinen Untergebenen mit dem Recht des Stärkeren. Gleichzeitig aber nehmen Ataros Eltern ihrem Sohn gegenüber eine Schutzfunktion ein, welche an dessen Leibhaftigkeit als heranwachsendes Kind gebunden ist. Grundsätzlich jedoch zeigt Beyerlein das jeweilige Generationenverhältnis in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt und sozialen Stellung der Handlungsträger in einer sich differenzierenden Gesellschaft auf. Abgesehen von dem Brauch, Kinder an Verwandte zu geben und der Tatsache, dass Illo als Sohn eines Schiffers mitarbeitet, finden sich keine Parallelen zur von Helene Schär vorgestellten ethnographischen Literatur der „Wir“-Gesellschaften. Ataro, der Sohn Heunos, wird auf den Status, den er zukünftig repräsentieren soll, hinerzogen. Er übernimmt jedoch keine alltäglichen Aufgaben, die ihn schrittweise in die Tätigkeiten der Erwachsenen einführen. Dementsprechend trägt er auch nicht aktiv und deutlich sichtbar zum Wohl der Gemeinschaft bei. Verantwortungsgefühl und Selbstbewusstsein muss er zukünftig von seiner Stellung als Erbe ableiten. Er verbleibt aber vorerst in der Stellung des zu erziehenden Kindes. Auch in den beiden vorangegangenen Titeln *„Gabriele Beyerlein erzählt von den Steinzeitjägern“* (BEYERLEIN 1991) und *„Gabriele Beyerlein erzählt vom Gletschermann“* (BEYERLEIN 1993) entwirft die Autorin eine Kindheit als abhängig von den Bedingungen der Existenz der Gemeinschaften und deren sozialem Gefüge. Dieser Umstand bedingt die zahlreichen Parallelen zur ethnographischen Literatur. Die Konstruktion von Kindheit in Abhängigkeit von Herrschafts- und Gesellschaftsstrukturen findet sich auch bei

dem Autoren Werner Hörnemann. Er zeigt im Generationenverhältnis als zentralem Thema seiner Erzählung „*Hanno zwischen zwei Welten*“ (1993) zunächst einen deutlichen Bruch. Die Existenz des germanischen Jungen aus dem Stamm der Sugambres im 1. Jahrhundert n. Chr. ist durch das Ansinnen der Blutrache seiner Vettern bedroht. Nach einer abenteuerlichen Flucht erreicht Hanno halbverhungert ein römisches Landgut. Dort schlägt ihm zunächst Hass und Verachtung entgegen. Durch einen glücklichen Zufall wird seine Gabe, mit Tieren umzugehen, erkannt, und er findet widerwillig Aufnahme. Als Arbeitskraft muss Hanno beweisen, dass er Kost und Logis wert ist. Einzig der Viehhirte Eidechse erkennt Hanno als Kind an und wird ihm zum wohlwollenden Mentor. Hanno findet zunehmend die Anerkennung und den Dank der Gutsherrin, gerät jedoch durch widrige Umstände in die Sklaverei. Der Wendepunkt in Hannos Leben, seine Anerkennung als kompetentes aber dennoch schutzbedürftiges Kind, erfolgt, als ihn die Gutsherrin schwer misshandelt findet. Sie pflegt und schützt ihn nun wie einen eigenen Sohn und adoptiert ihn schließlich.

Die Autoren Beyerlein, Auler und Hörnemann zeigen Kinder eingebettet in eine Generationenordnung in der Auseinandersetzung mit ihrer natürlichen und sozialen Umwelt und erlauben uns teilweise einen Blick in deren psychische Befindlichkeiten. Damit leisten sie tatsächlich einen wichtigen Beitrag zur Entdeckung (prä-)historischer Kindheiten, wenn diese auch nicht tatsächlich rekonstruiert werden können. Für den kindlichen bzw. jugendlichen Leser stellen gerade die ausführlichen Darstellungen des Verhältnisses zwischen den Generationen einen wichtigen Bezugspunkt dar. Wenngleich Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. zwischen Älteren und Jüngeren kulturabhängig und im stetigen Wandel begriffen sind, so bleibt die Konstruktion der Generationenordnung, in der Kinder von Erwachsenen geschützt und unterstützt werden, in unserer Vorstellung doch ein Kontinuum, ohne das Wachstum, Entwicklung, die Weitergabe von Wissen, Erinnerung und Geschichte nicht denkbar wären (vergleiche dazu den Ansatz von WINKLER 2006, 92).

Die den analysierten Werken zugrunde liegenden Konstruktionen von Kindheit bzw. Kindheiten implizieren weit zurückreichende Vorstellungen vom Kindsein. Die Ausgestaltung der Phase des Hineinwachsens in die jeweilige Gesellschaft, wie auch der Zeitspanne, die Kindern dafür bleibt, ist kulturabhängig. Dies gilt, folgt man Beyerlein, Hörnemann und Auler, in unserer Vorstellung

auch für (prä-)historische Gesellschaften.

### Das Kind als kompetenter Akteur

Die Kindheitsforschung nimmt das Kind zunehmend als „kompetenten Akteur“ wahr. Die Zuschreibung von Kompetenzen an das Kind, das sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt, kann schon sehr früh erfolgen. Der Blick richtet sich dabei auf das Kind als handelndes Subjekt, welches an der Gestaltung seiner Umwelt und seinen sozialen Bedingungen mitwirkt. Dem Kind darf etwas zugetraut werden, so der Ansatz der gegenwärtigen Kindheitsforschung (vergleiche dazu den Ansatz von BÜHLER-NIEDERBERGER & SÜNKER 2006). Dies schließt nicht aus, dass das Kind gleichzeitig des Schutzes und der Unterstützung im Rahmen der „*Generationalen Ordnung*“ bedarf. Bei der Durchsicht einer großen Bandbreite archäologischer Erzählungen fällt die Zuschreibung von gestaltenden Kompetenzen im Sinne einer Selbstwerdung vor allem für den jugendlichen Handlungsträger auf. Im Themenblock Generationenordnung wurde jedoch schon auf eine Reihe von Tätigkeiten, in die Kinder eingebunden sind, verwiesen. Diese setzen eine gewisse Befähigung zur Teilhabe voraus. In der nun folgenden Analyse richtet sich der Fokus verstärkt auf Kompetenzen, die eine Aneignung der eigenen Lebenswirklichkeit und ein gestaltendes Eingreifen in diese ermöglichen.

Tonny Vos-Dahmen von Buchholz stellt in der Erzählung „*Die Feuersteinkinder*“ (1984) eine Arbeitskindheit in der Epoche des Neolithikums dar. Für den kindlichen Protagonisten Firn beginnt ein neuer Lebensabschnitt, als ihm die Tätigkeit des Schleppers im Feuersteinbergbau zugewiesen wird. Die Autorin schildert eindrücklich Firns innerseelischen Konflikt zwischen den beiden Polen, der Erwartungshaltung des Vaters entsprechen zu wollen einerseits und der großen Angst vor der Grube andererseits. Mit diesem Konflikt geht Firn jedoch offensiv um. Zunächst versucht er sich selbst zu ermutigen, indem er eine sich selbst gestellte Mutprobe bewältigt. In der Folge stellt er sich immer wieder diszipliniert seiner Arbeitsaufgabe in der Hoffnung, die Angst vor den engen Gängen der Grube zu überwinden. Dies kostet ihn sehr viel Energie, aber er gibt nicht auf. Seine Fähigkeit zur zumindest zeitweiligen Kompensation dieser schweren Last zeigt sich an der Freude und Liebe im Zusammensein mit seinem Hund an arbeitsfreien Tagen. An diesen Tagen reflektiert Firn sein Leben, wagt es von einem anderen Leben zu träumen und gewinnt auf diese

Weise etwas Abstand zum täglichen Geschehen. Firn sucht denkend und träumend seinen Platz im sozialen Gefüge, und in dieser Suche zeigt er Kompetenz. Die Vorstellung, die er von sich selbst hat, ist eine andere, als seine soziale Umwelt ihm zuschreibt. Ebenso wägt er die Existenzsicherung seines Feuersteinbergbau betreibenden Dorfes in Relation zu den bäuerlichen bzw. auch den als Jäger und Sammler lebenden Nachbarn ab. Indem er die natürliche und kulturell geprägte Umwelt in seine Überlegungen mit einbezieht, zeigt sich seine Kompetenz, in Raum und Zeit zu denken. Firn wird zum „*Philosophischen Kind*“ an der Schwelle zum Jugendalter. Vos-Dahmen von Buchholz zeigt anhand zweier Ereignisse den Gewinn, den die Gemeinschaft aus Firns Kernkompetenzen wie Willenskraft und Durchhaltevermögen, Beobachtungsgabe und Reflexionsfähigkeit, wie auch seinem Mut zieht. Die daraus resultierende Anerkennung sowohl des Vaters als auch der gesamten Dorfgemeinschaft wiederum ermöglichen es Firn, auch seine Grenzen zu akzeptieren und gleichzeitig seine Möglichkeiten und Befähigungen zu sehen. Firn findet seinen Platz auf dem Werkplatz über Tage und wird ein ausgezeichnete Werkzeugmacher.

Auch die Archäologin Alix Hänsel schildert in der Erzählung „*Der Radreiter. Eine Geschichte aus der Keltenzeit*“ (1999) einen kindlichen Protagonisten als „*kompetenten Akteur*“. Surato und seine Mutter leben von der Familie ausgestoßen und der Dorfgemeinschaft missachtet ein verletzliches Dasein. Ohne Vaterfigur aufwachsend findet der wissbegierige Surato im wandernden Schmied Contechto seinen Mentor. Bei diesem findet er Schutz, Freundschaft und Anleitung. Surato ist also in der Lage eine wohlwollende Bezugsperson zu finden und sich dieser anzuvertrauen. Seine Sehnsucht nach seinem Vater treibt Surato in die aktive Suche nach diesem. Trotz seiner Zerrissenheit zwischen Glaube und Zweifel gibt er die Hoffnung, Gewissheit über das Schicksal seines Vaters zu erlangen, nicht auf. Als ihm dies schließlich gelingt, überschreitet er die Schwelle zum Jugendalter. In der Folge der Ereignisse wird deutlich, dass die Suche nach dem Vater, also die Suche nach den eigenen Wurzeln, Suratos Suche nach sich selbst war. Mit dem neuen Bewusstsein seiner selbst nimmt Surato gestärkt sein eigenes Schicksal weiter in die Hand. Er wird zum Beschützer und eignet sich die Position an, die ihm von Geburt und Befähigung her zusteht.

Kompetenzen der kindlichen und jugendlichen Akteure werden in den Erzählungen häufig in besonderem Maße sichtbar, wenn Brüche im Generationenverhältnis auftreten. So verliert bei-

spielsweise ein namenloser Junge einer Jäger- und Sammlergemeinschaft in Peter Seebergs Erzählung „*Das Schiff der Fremden*“ (1990) bei einem Brand seine Familie. Ohne schützende Dorfgemeinschaft und allein auf sich selbst gestellt muss er Trauerarbeit leisten und die eigene Existenz sichern. Schon in der Art seiner Trauerbewältigung zeigen sich seine enormen emotionalen Ressourcen. Ganz bewusst stellt er sich seiner Trauer über den Verlust seiner Familie. Nach einem Verarbeitungsprozess setzt er ebenso bewusst der Trauerzeit ein Ende, um sich wieder dem Leben zuzuwenden. Die verstorbenen Eltern bleiben ihm als innere Wegbegleiter. Seine Existenzsicherung über den Winter hinweg am alten Lagerplatz gelingt ihm gut, da er sich im Einklang mit allen Lebewesen weiß. Sowohl seine Beobachtungsgabe, als auch das von den Eltern überlieferte Weltverständnis bilden die Basis dazu. Auch führt er Rituale zu seinem Schutze aus, wie seine Eltern es ihn gelehrt haben. In seiner auf die Gegenwart bezogene und in die Zukunft gerichtete Gedankenwelt wird seine gute mentale Verfassung deutlich. Der Junge braucht jedoch einen Namen, um zum Mann werden zu können. Nur ein Angehöriger des eigenen Clans kann ihm diesen geben. Deshalb bricht er im Frühjahr auf, um einen Angehörigen aufzusuchen. Zudem möchte der Junge ein Bauernmädchen, das auch ihm zugewandt ist, wie es der Brauch vorschreibt, entführen. Ruhig und besonnen geht er seine Vorhaben an. Auf einer langen Überfahrt auf See zu seinem Onkel spürt der als Gast des Steuermanns aufgenommene Junge die Feindseligkeit der Schiffsbesatzung. Aufgrund seines Selbstbewusstseins gleitet dies jedoch von ihm ab. Als die Männer in einer schwierigen Lage schließlich fordern, den Jungen den Göttern zu opfern, wird er mit ruhiger Gelassenheit aktiv und wendet so den Widerwillen der Besatzung von sich ab. In Lutetia, der Stadt des Onkels angekommen wendet sich der Junge all dem Neuen und Unbekanntem mit reifer, beobachtender Distanz zu. Er erhält den Namen Argair mit der Bedeutung „*Das Auge, in dem die Welt tanzt*“ oder auch „*der schlafende Junge*“. Im Moment der Namensgebung spürt der Junge seine Selbstwerdung. Seine traditionelle Lebensweise bevorzugend lehnt Argair die Einladung des Onkels zu bleiben ab und tritt im Folgeband „*Das Mädchen mit der Muschelkette*“ (SEEBERG 1991) die mühevollen Heimreise an. Zeitlich sind Seebergs Erzählungen in der römischen Eisenzeit angesetzt. Seeberg schildert das zeitliche Nebeneinander einer Jäger- und Sammlerkultur, einer bäuerlichen Kultur und einer städtischen Kultur. Durch seine Schilderung des mit zahlreichen Kompetenzen

ausgestatteten jugendlichen Handlungsträgers scheint die Jäger- und Sammlerkultur den anderen Kulturen überlegen zu sein. Die Überlegenheit bezieht sich zum einen auf die mentale Verfassung des Jungen, auf seine scharfe Beobachtungsgabe und Wachsamkeit, wie auch auf seine Harmonie mit der natürlichen Umwelt und sein tief begründetes Selbstbewusstsein andererseits. Mit dem Aufbruch vom Lagerplatz stellt sich Seebergs Held dem Fremdsein. Vorsichtig und bedächtig nähert er sich der Bauernkultur ebenso wie der Schiffsbesatzung an. Beobachtend und die unterschiedlichen Lebensweisen reflektierend findet er einen Weg des Umgangs miteinander.

Auch in Margaret Lindbergs (prä-)historischem Roman aus der Steinzeit „Ausgesetzt – Allein im Land der Seehundjäger“ (1994) zeichnet sich ein Bruch im Generationenverhältnis ab. Dem kindlichen Protagonisten Luchs wird seiner zweifelhaften Herkunft wegen angelastet, Unglück über die Viehzüchtergemeinschaft zu bringen. Luchs wurde von einer verzweifelten Mutter entführt und von deren Ehemann als eigener Sohn angenommen. Als sich die unglücklichen Ereignisse zuspitzen, verliert der Vater den Glauben an seinen Ziehsohn und setzt ihn im Land der Seehundjäger aus. Dort vermutet er richtigerweise die Wurzeln des Jungen. Vom Vater verlassen realisiert Luchs allmählich, dass der Vater ihn absichtlich ausgesetzt hat. Luchs' Kompetenz liegt in seiner fragenden Haltung zur Welt. Er möchte sich die Geschehnisse erklären und nimmt dafür den schmerzhaften Prozess der Realisation in Kauf. Immer wieder weisen seine Träume als Quelle des Unbewussten ihn darauf hin, was er bewusst noch nicht erkennen kann. Neben seiner Tatkraft, die ihn in der unwirtlichen Landschaft überleben lässt, kommt ihm gerade diese Nachdenklichkeit als Quelle von Ideen für anstehende Problemlösungen zugute. Völlig entkräftet, dem Tod näher als dem Leben, wird Luchs von einer heilkundigen Seherin des Seehundvolkes gefunden und gesund gepflegt. Als sich herausstellt, dass Luchs mit der musikalischen Gabe ihrer Familie versehen ist, erkennt sie in ihm ihren verlorenen Enkel. Luchs muss sich in der Folge noch zweimal seiner Angst vor dem Verlassenwerden, seiner Angst eines Treuebruchs stellen. Schließlich gelingt es ihm, diese Angst zu überwinden und verlorengegangenes Vertrauen wiederzufinden. Gleichzeitig findet der kindliche Held mittels der Zugehörigkeit zu seiner Herkunftsfamilie zu sich selbst.

## Schlussbetrachtung

Die eingangs aufgeworfene Fragestellung, ob die zur Darstellung gebrachten Kindheiten, also die Thematik der Kindheit als solche, für die Autoren archäologischer Erzählungen von Interesse sind, lässt sich nach der Analyse einer Reihe von Werken positiv beantworten. Die Erzählungen gehen in der Tiefe ihrer Themenstellung über bloße Veranschaulichungsbeispiele einer historischen Vergangenheit hinaus. Es konnte aufgezeigt werden, dass Konzepte des gegenwärtigen Kindheitsdiskurses – das in der soziologischen Kindheitsforschung geläufige Konzept der Generationenordnung wie auch das Konzept des Kindes als „kompetenten Akteur“ – in den literarischen Konstruktionen der Vergangenheit ihren Niederschlag finden. Die genannten Autoren sehen Kindheiten einer fernen Vergangenheit in eine Generationenordnung eingebettet und thematisieren darüber hinaus die Beziehungen der Generationen zueinander. Die Ausgestaltung dieser Generationenordnung sehen die Autoren in Abhängigkeit von Herrschafts- und Gesellschaftsstrukturen. In Erzählungen, welche thematisch der Epoche der Steinzeit zugeordnet werden können finden sich in der Darstellung von Kindheiten deutliche Parallelen zur ethnographischen Literatur afrikanischer bzw. asiatischer Länder. In der Gesamtheit der hier exemplarisch untersuchten Werke weist die Konstruktion einer Generationenordnung, in der Kinder von Erwachsenen geschützt und unterstützt werden, punktuell Risse auf, bleibt im Grunde jedoch erhalten. Für den kindlichen und jugendlichen Leser bildet diese Konstruktion einen wichtigen Anknüpfungspunkt zur eigenen Lebenswirklichkeit. Möglicherweise sind es gerade die Risse im Generationenverhältnis, welche die Kindheitskonstruktionen situiert in einer fernen Vergangenheit so glaubwürdig werden lassen.

Die zur Darstellung gebrachten Erzählungen im Kapitel das Kind als „kompetenter Akteur“ zeigen, analog zum modernen Kindheitsdiskurs, dass Krisen und Brüche im Generationenverhältnis nicht ausschließlich negativ zu bewerten sind, sondern zur Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit dazugehören können. An der Schwelle zum Jugendalter entwickeln die kindlichen Akteure in Krisensituationen Kompetenzen, die ein gestaltendes Eingreifen in die eigene Lebenswirklichkeit ermöglichen. Sowohl durch das Thema der Kompetenz als solche, als auch durch die Einblicke in die innerseelischen Befindlichkeiten der Akteure, welche dem Leser mitunter bekannt sein mögen, werden

Bezugspunkte zum Kind bzw. Jugendlichen der Gegenwart geschaffen.

Die Frage, ob die Schreibmotivation der Autoren vorrangig in der archäologischen Wissensvermittlung oder aber eher in einer Anleitung zur Konfliktbewältigung der in ihrer Tiefe bekannten Problemstellungen liegt, wobei die Archäologie nur den exotischen Rahmen setzt, der die Fantasie des kindlichen Lesers beflügelt, lässt sich nicht generell beantworten. Beschrieben wird eine Kultur des Aufwachsens mit mitunter modern anmutenden innerpsychischen Konflikten in verschiedenen ausgezeichnet recherchierten und zur Darstellung gebrachten (prä-)historischen Gesellschaften.

Wenn auch vergangene Kindheiten nicht wirklich rekonstruiert werden können, so leisten die hier exemplarisch vorgestellten Werke als Teil der Kinderliteratur einen Beitrag zu der Entdeckung von Kindheit einer fernen Vergangenheit, indem diese Werke uns, zumindest in der Vorstellung, Kindheiten vergangener Zeiten zugänglich machen. Dementsprechend stellen fachlich gut recherchierte archäologische Erzählungen eine wünschenswerte Ergänzung zu archäologischen Sachbuchtexten dar. Vielmehr aber noch vergewöhnlichen diese literarischen Produktionen unsere modernen Kindheitskonzepte. Die Autoren archäologischer Erzählungen sind demnach vor allem an der Entdeckung unseres modernen Kindheitsbegriffes beteiligt. Gleichwohl produzieren sie diesen mit. In dieser Weise beteiligen sich die Autoren an der Gestaltung gegenwärtiger Kindheiten. An eben dieser Schnittstelle treffen Archäologie, literarische Produktion und kulturelle Bildung aufeinander. In der literarischen Interpretation archäologischer Funde und Befunde beteiligen sich die Autoren an kultureller Bildung nicht nur im Sinne einer kreativen Erinnerungskultur, sondern verhandeln vielmehr diskursiv gegenwärtige Kindheiten. So schließen die Autoren, um nur ein Beispiel zu nennen, dem Wunschdenken der Leser entsprechend in ihren Darstellungen des Kindes als „kompetenten Akteur“ das Scheitern ihrer kindlichen und jugendlichen Helden aus. In dieser Weise kommen die hier vorgestellten Autoren neben ihrer Verantwortung der sachgerechten Wissensvermittlung archäologischer Inhalte auch ihrer Verantwortung nach, den kindlichen Leser zu schützen und ihn zudem in seiner Identifikation mit den Erfolgen seiner Helden in seiner Entwicklung zu ermutigen.

## Literatur

- Auler, J. (2000). *Hundejunge und Blumenmond. Eine Jugenderzählung aus der mittleren Steinzeit*. Norderstedt: Libri Books on Demand.
- Beyerlein, G. (1991). *Gabriele Beyerlein erzählt von den Steinzeitjägern*. Hamburg: Oetinger.
- Beyerlein, G. (1995). *Gabriele Beyerlein erzählt von den Keltenfürsten*. Hamburg: Loewe.
- Bühler-Niederberger, D. & Sünke, H. (2006). Sozialisationsforschung, Kinheitssoziologie und die Frage nach der gesellschaftlich-generationalen Ordnung. In Andresen, S. & Diehm, I. (Hrsg.): *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen*, (S. 25-52). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fuhs, B. & Richter, K. (2005). Kindheitsbilder in der aktuellen Kinderliteratur. *Beitr. Jugendliteratur und Medien*, 16. Beiheft 2005, 115-130.
- Hänsel, A. (1999). *Der Radreiter. Eine Geschichte aus der Keltenzeit*. Kiel: Oetker-Voges.
- Hörnemann, W. (1993). *Hanno zwischen zwei Welten*. Recklinghausen: Bitter.
- Lindberg, M. (1997). *Ausgesetzt – Allein im Land der Seehundjäger*. Weinheim: Aurich.
- Schär, H. (2005). „Fremde Kindheit“. *Beitr. Jugendliteratur und Medien*, 16. Beiheft 2005, 49-59.
- Seeberg, P. (1993). *Das Schiff der Fremden*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Seeberg, P. (1994). *Das Mädchen mit der Muschelkette*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Sénéchau, M. (2006). *Kinder- und Jugendliteratur zur Ur- und Frühgeschichte*. *Archäologische Berichte* 21, (S. 53-110). Bonn: Habelt.
- Vos-Dahmen von Buchholz, T. (1984). *Die Feuersteinkinder*. Westfriesland, Hoorn: Pestum.
- Winkler, M. (2006). Weder Hexen noch Heilige – Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und der neueren soziologischen Kindheitsforschung. In Andresen, S. & Diehm, I. (Hrsg.), *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen*, (S. 83-108). Wiesbaden: VS-Verlag.

Michaela Erbes M.A.  
Dirschauer Str. 9  
10245 Berlin  
michaela\_erbes@hotmail.com