

András Masát (Budapest, Berlin)

Aufklärung in der Romantik und der Diskurs des Nationalen.

Über Schulmeister und Erziehungsschriften in der norwegischen Nationalliteratur

1. Aufklärung im 19. Jahrhundert und die Inszenierung des Nationalen

Der Titel sollte an und für sich ein Paradoxon signalisieren und gleichzeitig erklären. Es geht ja darum, dass die Ideen der Romantik, die in ihrer Originalform vor allem eine klare Reaktion auf die Aufklärung, auf die Disziplin der ratio darstellen, in Norwegen, aber nicht zuletzt auch in Mitteleuropa auf eine Weise rezipiert werden, die eine organische und logische Verbindung zwischen den ursprünglichen „original-romantischen“ und den eigentlich zu bekämpfenden aufklärerischen Tendenzen aufweist. Besonders deutlich wird das in der Literatur, als ein zentrales Austragungsfeld der ideologischen Auseinandersetzungen und der abweichenden Praxen bei der Ausformung und Verwirklichung der nationalen Strategien. Im Grunde geht es darum, dass Norwegen – den mitteleuropäischen Ländern (Ungarn, Polen, Rumänien usw.) zunächst noch sehr ähnlich – die Verkündung der individuellen Freiheit, diese Grundidee der Romantik, übernahm, und die Freiheit (und Gleichberechtigung) des Einzelnen sowie dessen Gefühle in ein Programm des Nationen- und Staatsbaus verwandelte. Dementsprechend werden die Ideen der Romantik – nicht zuletzt samt der Fokussierung der verschwundenen glorreichen Vergangenheit – zu wichtigen Kräften und zum Auftrieb für ein *nationales Programm*. In diesem Programm machen sich (aber) ganz eindeutig aufklärerische Tendenzen geltend, auf die im Folgenden noch näher eingegangen wird. Vorerst soll festgehalten werden, dass die neuzeitliche Herausbildung des Nationalstaates (als Nationenbildung, „nasjonsbygging“ genannt) in Norwegen mit 1814 anfängt, als Dänemark – als Folge der Napoleonischen Kriege – Norwegen an Schweden abgeben musste. Das bisherige Reich Dänemark-Norwegen hatte sich damit aufgelöst. Nach einigen Monaten der anfänglichen Euphorie über die erhaltene Freiheit und der revolutionären Prozesse muss Norwegen aber einsehen, dass die Freiheit nur relativ sein kann und die Möglichkeit zum eigenen nationalen Weg eingeschränkt bleibt: Auf militärischen Druck muss das Land nun bald mit Schweden eine Personalunion bilden. Die Staatsform dieser Personalunion und die Herrschaftsform des schwedischen Königs Carl Johan Bernadotte ermöglichten jedoch Freiräume in der Suche nach dem eigenen Weg und einer nationalen, autonomen Entwicklung. Der nationale Aufbau, der „nasjonsbygging“, beinhaltet eigentlich den Aufbau oder eher das Wiederfinden einer Nation, eines Nationalstaates und eine (Wieder)Herstellung der nationalen Existenz. Darum bleibt die Frage nach der *eigenen, nationalen Identität* weiterhin zentral. Es geht letztendlich um eine *Inszenierung des*

Nationalen, um einen „symbolischen Raum des Nationalen“,¹ der nun hergestellt werden musste, in einem Diskurs, der diesbezügliche historische, kulturelle und politische Argumentationsstrukturen ermöglicht und legitimiert.

Eine eigene und nicht dänisch-norwegische Vergangenheit sollte vorgezeigt werden und die politisch-historische nationale Existenz durch eine aufgewiesene historische und kulturelle Kontinuität untermauert und bezeugt werden. Die ästhetischen und philosophischen Debatten als unterschiedliche Argumentationslogiken zur kollektiven Sinnstiftung werden vor dem Hintergrund dieser politischen Ausgangslage ausgetragen. In diesem Diskurs des Nationalen werden die romantischen Ideen über eine emotionell erlebte Gemeinschaft der gleichberechtigten Individuen, über Volk und Sprache in den 1830er und 1840er Jahren – beinahe naturgemäß – sofort integriert, und dienen so als konstituierende Elemente/Impulse beim Nationenbau, auf dem Weg zur nationalen Identität. Fragen der nationalen Sprache und der Literatur rücken dabei in den Mittelpunkt. Es kommt zu einer grundlegenden Debatte über die nationale Sprache (dänisch-norwegisch oder „neunorwegisch“), deren Folgen mit den vorhandenen Schriftsprachenvarianten bis in unsere Tage reichen. In dem gleichen Kontext erscheint eine einzigartige Volksmärchen und Sagensammlung von Asbjørnsen und Moe, deren Bedeutung neben der von den Brüdern Grimm steht.

Diese – die ursprünglich „eigenen“ *und* die romantischen – Impulse werden aber gleichzeitig in einem eher aufklärerisch-rationalistischen Bildungsprogramm aufgenommen, in welchem der optimistische Glaube an eine demokratische, freie Entwicklung des Landes und an die Überwindung der individuellen – und der noch wichtigeren – nationalen Unmündigkeit vorherrschte, und in welchem, demnach die Volksbildung und -erziehung im Mittelpunkt stand.

Im Folgenden sollen vor allem die Aspekte dieser eigenartigen Verbindung von aufklärerischen und romantischen Impulsen an literarischen Textbeispielen beleuchtet werden.

2. Bildung einer Nation zwischen Romantik und Aufklärung: Strategien des Volkstümlichen im literarischen Diskurs des Nationalen

Die beiden Begriffe ‚Nation‘ und ‚Bildung‘ symbolisierten zwei einander zunächst stärkende, dann sich konträr gegenüberstehende, jedoch ständig ineinander verwickelte und einander bedingende Stränge der nationalen Strategien: Eine Nation kann eine Identität und Selbstständigkeit (s. die Ziele der nationalen Romantik) erreichen, indem die Bildung des Volkes diese ermöglicht. Diese Bildung wurde damals als „Aufklärung“ verstanden und auch so („opplysning“) genannt.

Das Wort Aufklärung wird dementsprechend von Anfang an sehr oft benutzt. Zunächst im allgemeinen Sinne: Der größte romantische Dichter, H. Wergeland, will

¹ Binder, Beate; Kaschuba, Wolfgang; Niedermüller, Peter (Hg.): *Inszenierung des Nationalen*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, 2001, S. 10.

den norwegischen Bauer als „aufgeklärten, freien Mann“² sehen. Aber auch schon früher, in dem Sammelband *Nationale Erzählungen für den norwegischen Bauernstand* von Grave aus dem Jahre 1811³ hat eine Geschichte die Überschrift *Der aufgeklärte Bauer*, damit ist der gebildete Bauer gemeint. In diesem Sinne wird die Aufklärung als allgemeine, kosmopolitische Bildung aufgefasst: Das Volk soll erhoben und erzogen werden, damit es um seine Rechte weiß und diese auch anwenden kann. Selbstverständlich bedeutete das nichts anderes als die Vermittlung und Popularisierung der Normen, der Werte sowie die der Kommunikationsformen (dabei auch die der literarischen) einer angestrebten bürgerlichen Gesellschaft. Dieses internationale, utilitaristisch ausgerichtete Bildungsideal gerät bald in Konflikt mit dem grundsätzlichen Anliegen des jungen Nationalstaates: *Nationale* Werte sollen entwickelt und (re)konstruiert werden, um Kontinuität und Identität aufweisen und behaupten zu können. Bildung und Nation geraten also ebenso in Konflikt miteinander wie in der ungarischen und den mitteleuropäischen Reformdebatten in dieser Zeit (vgl. „haza vagy/és haladás“: „Vaterland oder/und Fortschritt“).

Wie eröffnen sich Wege in Norwegen für einen Dialog zwischen der dänisch (also „nicht-national“) geschulten bürgerlichen Kultur, d.h. dem Bildungsbürgertum einerseits und den nationalen „norwegischen“ Bestrebungen, d.h. den Vertretern einer bäuerlich-nationalen Kultur andererseits? Welche Vermittlungsstrategien und -formen können und sollen verwirklicht werden, als *Repräsentations- und Mobilisierungsstrategien für den nationalen Diskurs*?

Der Begriff „volkstümlich“ („folkelig“) bietet zunächst einen Ausgangspunkt, die divergierenden ästhetischen Programme und die literarischen Artikulationen in ihrer widerspruchsvollen Verknüpfung und Gegensätzlichkeit zu erfassen. Beide „Lager“ wenden sich nämlich an „das Volk“. Das nationale, um die national-kulturelle Identität und eine kulturell-historische Kontinuität aufweisen zu können, und das bürgerliche „Aufklärungs“-Lager, um das Volk zu bilden, um das „Volk“ auf das Bildungsniveau der anderen Nationen zu heben. Beide nennen ihr Programm „folkelig“, d.h. volkstümlich. Unter diesem Begriff, der im Norden von dem dänischen Dichter Oehenschläger lanciert und geprägt wurde, verstand man also jeweils etwas ganz anderes. So kommt es auch in der literarischen Praxis dieser „folkelig“-volkstümlichen Programme zu verschiedenen Gattungen und Formen.⁴

² „opplyst fri mann“, in Wergeland, H.: Innledning til *For Almuen* Chr. 1830; zitiert nach Dahl, Willy: *Norges litteratur I. Tid og tekst 1814-1884*. Oslo: Aschehoug, 1981, S. 63.

³ *Nationale Fortællinger for den Norske Bondestanden af Immanuel Christian Grave, Prøvst og Sognepræst til Seude i Tellemarken*. 1811.

⁴ S. hierzu noch: Masát, András: *Von Genrebild zu Bauernerzählung*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut, 1996.

2.1. „Aufklärung“ als (nationales) Programm in der Literatur – Wege, Formen, Möglichkeiten

Die Idee der Aufklärung, der *Bildung*, fordert letzten Endes die Verbreitung einer bürgerlichen Kultur und somit die stufenweise Ausbreitung eines elitären ästhetischen Normensystems. Der Gedanke des *Nationalen* geht dagegen von einer demokratischen Volksauffassung aus und will die Bauernkultur, die ländliche Kultur „salonfähig“ machen. Während also Bildung eine erwünschte ideologisch-ästhetische Bewegung von oben nach unten signalisiert, wird in den nationalen Bestrebungen das „Norwegentum“ („norskhed“) betont und eine bauerndemokratische Bewegung von unten nach oben eingeleitet; jeweils auch mit einer abweichenden Sprache (wie schon erwähnt, das traditionelle Dänisch-Norwegische bzw. das auf Dialekte aufbauende Neunorwegisch, das spätere „nynorsk“). Ivar Aasen, der Vater der neuen „nationalen“ Sprache, bemüht sich zwar, in seinen Streitschriften die Dichotomie aufzuheben, er betont aber das Nationale und verteidigt die alten Volkssitten gegen eine „fremde Aufklärung“. Eher soll auf diese Aufklärung verzichtet werden als auf die nationalen Merkmale – sagt er expressis verbis. Die Bildung des Volkes soll „von innen“ kommen, d.h. eine nationale Form haben.⁵

Gerade die aufklärerische, auf demokratische Bildung ausgerichtete Volkstümlichkeit in den einsetzenden geistig-philosophisch-politischen Bewegungen wird zu einem zentralen Merkmal für die norwegische und skandinavische Entwicklung und u. a. vielleicht auch dadurch ist der Unterschied zu der deutschen „völkischen“ Bewegung und zu der späteren Blut- und Boden-Literatur zu erklären. Einfacher formuliert: Die aufklärerische, demokratische, auf Volksbildung ausgerichtete Nationalromantik bestimmt die späteren besonderen skandinavischen – sozialdemokratischen – Entwicklungsmodelle (vgl. später, in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts den schwedischen Begriff: „folkehemmet“ usw.) und die philosophisch-literarischen Richtungen.

Ein bezeichnendes Organ für die Zeit war die „Gesellschaft für die Förderung der Volksaufklärung“ („Selskabet for Folkeopplysningens Fremme“), gegründet im Jahre 1851, in deren Leitung sich nicht nur namhafte Vertreter, sondern integrative Persönlichkeiten der Elite versammelten.⁶ Die Gesellschaft gibt eine Zeitschrift mit dem Titel *Volksfreund (Folkevennen)* heraus, deren Redakteur, Ole Vig zusammen mit dem Sprachreformer Knud Knudsen auch eine andere Zeitschrift, *Die norwegische Volksschule (Den norske Folkeskole)* herausgibt. Diese Zeitschrift wird ein zentrales Organ für den neuen Lehrerstand und die von Grundtvig inspirierten Schulreformen.

⁵ Vgl. Om dannelsen og norskheden. in: Aasen, Ivar: Om grunnlaget for norsk målreising. Seks artiklar av Ivar Aasen med innleiding av Stephen Walton. Voss: Vestanbok, 1984, S. 70 sowie S.74.

⁶ Hartvig Nissen als Präsident, Jacob Monrad, der Philosophieprofessor, Eilert Sundt, der Soziologe, Knud Knudsen, der Sprachreformer, Ivar Aasen, der die „nationale“ Sprache auf einer demokratischen Basis (re)konstruiert, P. Chr. Asbjørnsen, der große Märchensammler und T. H. Aschehoug, der Verleger. S. hierzu noch: Slagstad, Rune: De nasjonale strateger. Oslo: Pax Forlag, 1998.

All das zeugt von der sehr starken pädagogisch-aufklärerischen Einstellung des Reformbürgertums.

Trotz der starken integrativen Einsätze ließen sich die abweichenden Standpunkte – besonders in der Literatur – nicht lange in einem gemeinsamen Chor zusammenführen. Die Gegensätze zwischen der als kosmopolitisch angesehenen Bildung und den nationalen Kulturtraditionen signalisierten nämlich zugleich die zentralen ästhetischen Dilemmas der norwegischen nationalromantischen Periode. Eine literarische Öffentlichkeit musste nämlich die Wahl zwischen der didaktischen ‚Nutzen-Literatur‘ mit einer lateinisch-dänisch geprägten schriftlichen, elitären Literaturform und den neuen, auf Fiktion und Fantasie beruhenden mündlichen und demokratischen Literaturformen treffen, d.h. zwischen einer Literatur, die eng mit der Politik und einer angestrebten gesellschaftlichen Ethik moralisierend und erzieherisch angelegt ist, und den neuen autonomen Literaturformen, die schon Marktwert haben wollen. Damit geht es auch um aufklärerische Traditionen und deren von der Romantik kommende mögliche Aufhebung bzw. um die Art und Weise von deren Aufhebung.

All das wird in den veröffentlichten Texten und deren Kritiken der Zeit sichtbar. Im Folgenden werden von dieser breiten Facette nur zwei Texttypen näher vorgestellt, die ausgesprochen der ‚Aufklärung‘ dienen sollten.

3. Aufklärerisch-volkstümliche Texte für Bildung und Erbauung in der Nationalromantik und die Figur des Schulmeisters

3.1. Bürgerliche Volkstümlichkeit: die ‚Aufklärungsschriften‘ von Wergeland

Das oben erwähnte Buch von Grave, gerichtet an den Bauernstand aus dem Jahre 1811, wird – laut Vorwort – von einem Freund und Lehrer des Bauernstandes geschrieben, denn der Verfasser habe es in Sprache und Ton den Bedürfnissen und der Stellung des Bauernstandes angepasst. Die einzelnen Kapitel sind dementsprechend Predigten und Parabelgeschichten des wohlwollenden Lehrers. Diese Tendenz zur Erziehung mittels Literatur zeigt sich verstärkt in den sog. ‚Aufklärungsschriften‘ der nationalromantischen Periode. Sie werden von Vertretern des Bürgertums verfasst und als volkstümliche Literatur verstanden, die dem ‚Volk‘ helfen soll, sein Leben moralisch und gesellschaftsnützlich (d.h. den bürgerlichen Vorstellungen entsprechend) zu gestalten. Es besagt viel, dass die markanteste Figur der norwegischen Nationalromantik, die literarische Schlüsselfigur der Periode, Henrik Wergeland, ab 1830 bis zu seinem Tod sog. ‚opplysningskrifter‘-Aufklärungsschriften herausgibt. Schon die Titel dieser Schriften weisen auf die angestrebte Volksverbundenheit hin: Die erste Schriftreihe heißt *Für das Gemeinvolk (For Almuen)* (1830-39) und die zweite *Für die arbeitende Klasse (For Arbeidsklassen)* (1839-45). Die bewusste und ausdrückliche Hinwendung zu dem ‚almue‘, dem Volk, was damals die Bauern bedeutete, und später zur Arbeiterschaft, zur neuen Schicht im ‚Volk‘, bestimmt auch die Kommunikationsform dieser Schriften. Es entstehen verschiedene Texte in diesen Schriftreihen, deren Ausformungen von rein praktischen Ratschlägen über moralische Mahnungen bis zu tatsächlichen/echten literarischen Texttypen reichen. Allen ist etwas gemeinsam: Der wohl-

wollende Bürger argumentiert in ihnen im Sinne eines nationalen Bildungsprogramms: Er unterrichtet und berät seine Leser.

3.1.1. Schulmeister und Erzählstrategie

Die Texte von Wergeland, die in einer klaren literarischen Gestaltung erscheinen, sind kleine Erzählungen, Novellen, die interessanterweise meistens einen Rahmen haben, der als die Provenienz der Geschichten den Nachlass eines Schulmeister angibt. Somit wird ein typischer Zug der Romantik, die Herausgeberfiktion hier nun auf die Aufklärungsliteratur angewandt, und zwar in einer Weise, die ermöglicht, die dozierenden, moralisierenden Strukturen „natürlich“, durch den Blickwinkel eines Schulmeisters zu vermitteln, zu legitimieren.

Es ist kein Zufall, dass gerade die Kernfigur im aufklärerischen Bildungsprogramm, nämlich der Schulmeister in diese Erziehungsliteratur eingehoben wird, aber hier geschieht es nicht nur thematisch, sondern auch erzähltechnisch. Es handelt sich in Wergelands Schriften um eine eindeutige Erzählstrategie, in mehreren Stufen: Anfangs wird erwähnt, dass es sich um Erzählungen handelt, die der Erzähler nach dem Tod des Schulmeisters gefunden hat (Erzähler/Autor also als Herausgeber), dann wird in einem vorübergehenden Epilog der Schulmeister von dem Erzähler selbst angesprochen, schließlich wird eine Rede von ihm als eine Art Essay gebracht. Nach sechs solchen Geschichten folgen Erzählungen, in denen „unser guter Bekannter, der Schulmeister“ nicht nur angesprochen wird, sondern als handelnde Person auftritt. Damit wird eine Reihe von Texten eingeleitet, in denen der Erzähler nun zusammen mit dem potentiellen Leser eine gemeinsame „Öffentlichkeit“ bildet und so das Geschehen um den Schulmeister kommentieren kann. (So wird dann u.a. auch bemerkt, dass es leider noch zwei Arten Typen von Schulmeister gäbe, wobei der eine noch nicht über Katechismus und Erklärung hinausgeht – im Gegensatz zu „unserem“ wahren Schulmeister. In dem vom Erzähler geschaffenen gemeinsamen Forum für Leser und Erzähler kann auch Kritik geäußert werden).

Aufklärerische Texte also, mit für die Aufklärung typischen, didaktischen, argumentativen Strukturen, denen aber eine Fortbewegung von den pseudo-dokumentarischen autoritären Formen auf die anekdotischen Formen hin deutlich anzumerken ist. Der Schulmeister tritt aber in einem ganz anderen Texttyp der gleichen Zeit, der Nationalromantik, mit einem klar abweichenden Stellenwert auf: Die Sagen- und Märchensammlungen von Asbjørnsen und Moe nehmen sehr eindeutig Stellung gegen Gelehrsamkeit und schulmeisterhafte Erziehung, wie unten noch berichtet wird.

3.2. Folkloristisch-aufklärerische Erschließung der Volksliteratur als schriftliche Dokumentation einer kontinuierlichen nationalen Kultur und die entgegengesetzte literarische Präsentation

Im Zuge der Hinwendung an das „Volk“ ergaben sich dringend der Wunsch und das Bedürfnis, die nur mündlich überlieferte Volksliteratur kennen zu lernen. Es werden nun Sammlungen publiziert, die diese Literatur präsentieren. So erscheinen die Sagen-

sammlung von Andreas Faye (*Norske Sagn*, 1833), die Volksliedsammlung von Moe (1840), dann eine revidierte von P.A. Munch (1848), und eine im Jahre 1853 von M.B. Landstad (*Norske Folkeviser*). Verschiedene Prosaformen einer mündlichen Volksliteratur werden von dem Sprachsch pfer I. Aasen gesammelt und veröffentlicht (*Pr ver af Landsm let*, 1853). In diesen Ausgaben werden die erschlossenen mündlichen Funde in eine Schriftsprache „ bersetzt“. Sie sind wortgetreue schriftliche Fassungen, entweder in der dänischen Schriftsprache oder in Dialekten, auch Teile des nationalen (aufklärerischen) Bildungsprogramms. Diese Sammlungen bringen aber nicht den erwünschten Erfolg: Sie werden kaum von einem breiten Publikum gelesen, denn in ihrer nüchternen, wortgetreuen Form werden sie in erster Linie Beweisstücke für das Vorhandensein einer zwar oral tradierten, jedoch kontinuierlichen Nationalliteratur sowie der sprachlichen (dialektalen) Vielfalt und stellen neue Erscheinungsformen der Nationalliteratur lediglich durch die Verschriftlichung vor.

Der Durchbruch wird dann mit den Volksmärchen- und Volkssagensammlungen von Asbjørnsen und Moe⁷ geschafft. Ihre Sammlungen gehen von entgegengesetzten ästhetischen und ideologischen Überlegungen aus und stellen in ihrer Praxis ein tragfähiges Vermittlungsangebot dar zwischen den zwei Kulturen, nämlich der dänisch geschulten, elitären Schriftkultur und den oral tradierten nationalliterarischen bauern-demokratischen Formen und auch zwischen zwei Sprachen (dem „Dänischen“, d.h. dem Dänisch-Norwegischen und dem auf die vorhandenen und erschlossenen Dialekte aufgebauten „Neunorwegischen“). Dementsprechend werden sie im Diskurs des Nationalen begrüsst und rezipiert. Die bald auch international berühmt gewordenen Prosatexte bedeuten einen Wendepunkt in der nationalen Literaturentwicklung. Mit ihnen entsteht eine neuartige volkstümliche „folkelig“ Literatur, in welcher nicht moralisierend und erzieherisch („aufklärerisch“) versucht wird, ein vorgestelltes „Volksverbundenes“ zu präsentieren oder zu verwirklichen, sondern eine – vom Volk erzählte/bewahrte – Kultur möglichst direkt, „in vitro“ in die hohe Literatur gehoben wird. Das geschieht dann sowohl in sprachlicher Hinsicht als auch in der Thematik mit äußerster Vorsicht und Umsicht. Als Ergebnis stellen die Volksmärchen und -sagen einen Durchbruch nicht nur sprachlich sondern auch hinsichtlich der Erzählstrategie und Gattung dar. Eine echte nationalromantische Meisterleistung ist das Ergebnis, die definitiv den Untergang der Erbauungsliteratur mit sich bringt. Der überwältigende Erfolg basiert aber auf einer Vermittlungs sthetik, die auch den bekämpften und besieigten literarischen Strukturen und Intentionen der Aufkl rungs sthetik Rechnung trägt. Hier sei nur ein Aspekt näher genannt.

Sehr viele der Sagen weisen eine Rahmenstruktur auf. In dem Rahmen unternimmt im allgemeinen der bürgerliche Ich-Erzähler einen Ausflug aufs Land, so kommen er und seine Begleiter (oft als Jagdgesellschaft) „unters Volk“. Bei diesen Begegnungen auf der Alm hören sie am Abend alte lokale Sagen und Märchen, die vom Ich-Erzähler

⁷ *Norske Folkeeventyr* (1842-44), gesammelt von P. Chr. Asbjørnsen (1812-1885) und J rgen Moe (1813-1882) und besonders die Märchen- und Sagensammlung von P. Chr. Asbjørnsen: *Norske Huldreeventyr og Folkesagn*, 1845 und 1848 (spätere Ausgaben: 1859 und 1866; 3. Ausgabe: 1870).

aufgezeichnet und dann wiedererzählt werden. Hierbei bekommt folglich die Art und Weise des schriftlichen Festhaltens der bisherigen mündlichen, d.h. stark dialektal tradierten Formen der Volksliteratur eine zentrale Bedeutung. Der Rahmen ermöglicht und erleichtert strukturell, aber auch sprachlich (da zunächst die dänisch-norwegische Schriftkultur zu Wort kommt) den Einstieg in diese in der bürgerlichen Kultur bis dahin unbekannte Literatur. So wird auch eine umgekehrte Erzählsituation etabliert, in welcher das Volk erzählt und der Bürger lauscht und zuhört. Nun ist also der Bürger der Hörer/Leser, und die Vertreter einer bis dato unbekanntes, jedoch zweifelsohne nationalen Kultur sind die Erzähler. Auch dieser Wechsel der Erzählperspektive wird durch den Rahmen etabliert und legitimiert.

3.2.1. Schulmeister als Antiidentifikationsfigur

In den Sagensammlungen wird auf aufklärerische Strukturen wie Erklärungen, Parabeln usw. nicht nur verzichtet, sondern stellenweise werden sie *expressis verbis* bekämpft. Sehr deutlich wird das in einem Stück der Märchen- und Sagensammlung unter dem Titel: *Ein Sonntagsabend auf der Alm (En søndagskveld til seters)*, wo gleichfalls ein Schulmeister auftritt und von der Komposition – und auch von der Rahmenstruktur – her eine sehr wichtige Rolle spielt. Er ist ja der potenzielle Vermittler zwischen den städtischen Besuchern und der lokalen Bevölkerung; er könnte sowohl sprachlich als auch thematisch die vorgetragenen Sagen den Besuchern näher bringen. Er ist aber weder in seinem Sprachgebrauch noch mit seiner Kleidung, seinem Gehabe und seiner halbgebildeten Mentalität, die die mündlichen Äußerungen der Volkskultur missachtet, in der Lage, diese Vermittlungsrolle wahrzunehmen. Als die Besucher den Erzählungen der auf der Alm zusammengekommenen Einheimischen lauschen wollen, will er Bibelgeschichten und alte Parabeln erzählen. Da reagiert der Ich-Erzähler entschlossen und sagt in aller Deutlichkeit, dass er und seine Freunde über Trolle, Hulder, d.h. norwegische Waldgeister und über die – scheinbar einfältige – Volksfigur Askeladden hören wollen, also Geschichten, die noch nie gedruckt wurden. So wird durch das negative Auftreten der potenziellen Vermittlungsfigur der Wunsch nach einer direkten Kommunikation mit dem „Volk“ auf der Alm verständlich, wünschenswert, sogar unvermeidlich. Der Schulmeister ist hier also mit seinem negativen Erscheinen ein wichtiger Teil der Erzählerstrategie, die den – bürgerlichen – Lesern die noch nie gelesenen, allenfalls gehörten Stücke der genuin nationalen Volksliteratur sowohl sprachlich als auch thematisch-ideologisch schmackhaft machen und den Zugang ermöglichen will. Der Schulmeister ist kein würdiger Vertreter der Aufklärung. Er ist eine lächerliche Figur, die vergebens versucht, das Mystisch-Phantastische in den gehörten Sagen logisch zu deuten. Diese – logischen und rationellen – Erklärungen des Schulmeisters, die Strukturen der Aufklärung heraufbeschwören,⁸ stoßen lediglich auf Lachen und Abweisung: Alle wollen die andere Art

⁸ Vgl. hierzu die Figur des Dorfschulmeisters in Theodor Storms Novelle *Der Schimmelreiter* aus dem Jahre 1887.

der Literatur hören, die auf Unterhaltung und Phantasie aufbaut, und diese in ihrer Authentizität erleben.

4. Kulturelle Identit tsstiftungsstrategien

Kurz skizziert wurde oben gezeigt, wie sowohl Ideologie als auch literarische Formen der Aufklärung in der Zeit der norwegischen Nationalromantik aktiviert und aktualisiert werden. Der Diskurs des Nationalen schöpfte nämlich zu einem großen Teil aus dem optimistischen Glauben an Vernunft und Fortschritt mittels Bildung, und stützte sich dabei auch auf deren literarische Strukturen, gerade um die erwünschte (bürgerliche) Bildung voranzutreiben.

So zeichnet sich ein Prozess ab, dessen Elemente einander gegenseitig bedingen: Der nationale Diskurs der Romantik bedient sich von Anfang an aufklärerischer Strategien und die praktizierten Bildungsprogramme enthalten wiederum durchaus romantische Projekte und Strukturen. Dabei zeichnen sich kulturelle Interaktionen ab. Einen Einblick in diesen zusammengesetzten, mitunter intermedialen Dialog gewähren uns die Genrebilder in der Literatur und in der Malerei.

Während die sog. „Volkslebensschilderungen“ („folkeli sskildring“) eine literarische Kategorie bedeuteten, stellten die sog. „Bilder des Volkslebens“ („folkeli sbilleder“) kein ausschließlich literarisches Genre dar. Hier ist ja oft von einer Verknüpfung der Kunstarten, nämlich der Malerei und der Literatur die Rede, ganz im Sinne einer Entdeckung und Präsentierung der eigenen Nation, oft als Prozess in einer scheinbaren *Fremdwahrnehmung*, wobei sich das Fremde eigentlich als das Eigene entpuppt: Der Bürger stellt das bäuerliche Land, das norwegische Volksleben als *das „eigene Fremde“* einem breiteren – bürgerlichen – Leserkreis, sogar außerhalb der Landesgrenzen vor. Für solche Bestrebungen bietet eine Sammlung das beste Beispiel, in welcher Bilder des norwegischen Malers Adolph Tidemand zusammen mit Texten, d.h. ausgiebigen Bildunterschriften von führenden Dichtern und Schriftstellern in einer farbigen Prachtausgabe unter dem Titel *Norske folkeli sbilleder* herausgegeben werden. (Die Sammlung erscheint zwar erst 1854, aber die einzelnen Bilder von Tidemand entstanden früher.) Tidemand ging im Sommer 1843 das erste Mal auf eine Studienreise von  sterdalen über Gudbrandsdalen nach Sogn und Hardanger. Indem er die norwegische Natur, die nationale Landschaft für seine Bilder entdeckt, betrachtet er sich nicht nur als Künstler, sondern auch als Folklorist, denn er will – wie Asbjørnsen und Moe in ihren Märchen- und Sagensammlungen oder Landstad mit seinen Volksliedern, Lindeman und Ole Bull mit der Volksmusik – den *Begriff der Nation erweitern* und neben den nationalen Naturschönheiten eine gemeinsame Kultur entdecken und erschließen. So zeugt z.B. Tidemands erstes großes Bild *Die Märchenerzählerin (Eventyrfortellersken)* von der Verbindung zur Volksliteratur. Auch der Herausgeber denkt in ähnlicher Richtung: Norwegens erster bedeutender Verleger Nils Christian T nsberg war 1848 Herausgeber eines Zeichnungsbandes über Norwegen (*Norge fremstillet i Tegninger*), mit Texten vom Märchensammler P. Chr. Asbjørnsen, und 1852 veröffentlichte er einen Bandes über die Nationaltrachten (*Norske Nationaldragter*). Dann folgt die oben erwähnte Sammlung mit Schilderungen des

Volkslebens, eigentlich Genrebildern von Tidemand (*Norske Folkelivsbilleder utg. Chr. Tønnsberg efter Malerier og Tegninger af Adolf Tidemand Christiania 1854*), mit Texten von den bekanntesten Schriftstellern der Zeit, in drei Sprachen: auf Norwegisch, Deutsch und Englisch. Nicht nur das gemeinsame Auftreten in der Bildersammlung ist von Interesse: Es ist auch bezeichnend, zu welchem Bild bzw. Thema die einzelnen Dichter die Texte schrieben. Das Bild der „Märchenerzählerin“ wird von Jørgen Moe, dem anderen Märchensammler kommentiert, das Bild über Fischfang von dem an der Küste geborenen Dialektforscher Ivar Aasen und das Bild über die Reise zur Alm von Asbjørnsen, der mehrere Sagen in dieser Umgebung sammelte.

Von einer anderen Art der Verschmelzung der einzelnen Kunstarten berichtet die Literaturgeschichte,⁹ als im März 1849 in Christiania Theater lebendige sog. „nationale Tableaus“ gebildet wurden. Die Idee stammte von dem Märchensammler Asbjørnsen. Im letzten Tableau wurde Tidemands berühmtes Bild *Brautfahrt im Hardangerfjord* (*Brudefærd i Hardanger*) von Personen aus den höheren Kreisen nachgestellt (Inszenierung des Nationalen im wahrsten Sinne des Wortes!) und dabei Andreas Munchs Text (mit dem gleichen Titel *Brudefærden*) nach Hafdan Kjerulfs Melodie gesungen.

Kulturelles Wissen und Gedächtnis werden zu Grundelementen der nationalen Integration und umgekehrt: Das Nationale wird zum kulturellen Integrationsmedium. All das findet in der Literatur ihren Niederschlag; so auch in den verschiedenen Texten der „folkelig“-volkstümlichen Nationalstrategie und bald in Bjørnons Bauernerzählungen, die dann in mancher Hinsicht eine erfolgreiche Synthese zwischen den abweichenden Standpunkten in der literarischen Praxis und der Theorie dieser Strategie darstellen. Aber die aufklärerische Tendenz, die Neigung zu didaktischen Strukturen bleiben noch sehr lange eine Begleiterscheinung der norwegischen Literatur. So spät wie in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts versuchen die sehr markanten und einflussreichen Schriftsteller, die sog. Marxisten-Leninisten (!) eine modernisierte Form der Aufklärungsliteratur unter der Parole der Arbeiterliteratur geltend zu machen. Und nicht zuletzt kann das weltberühmte Buch *Sophies Welt* (*Sophies verden*, 1991) von Jostein Gaarder als Weiterführung dieser literarischen Strukturen angesehen werden.

⁹ Dahl: Norges litteratur, S. 125.