

Theodor Storm

Der Schimmelreiter

Reclam Literaturunterricht

Kostenloses
Probekapitel

Sachanalysen

Stundenverläufe

Arbeitsblätter

Probekapitel aus dem Begleitband für Lehrerinnen und Lehrer

Die Lehrerbände zu unseren Klassikerlektüren bieten praxisorientierte Interpretationen plus Unterrichtskonzepte auf dem aktuellen Stand der Didaktik – sofort umsetzbar!

- *Sachanalysen* mit auf den Stundenverlauf abgestimmten Interpretationsangeboten
- *Stundenverläufe* mit tabellarischer Übersicht und Erläuterungen zu den einzelnen Unterrichtsschritten inkl. Lösungshinweisen und Klausurvorschlägen
- *Arbeitsblätter* als Kopiervorlagen, Abbildungen, Tafelbilder

 Editierbare Arbeitsblätter und Zusatzmaterialien zum Herunterladen mit Code (verfügbar mit Erwerb des Bandes)

Zugrunde liegende Ausgabe:



Theodor Storm
DER SCHIMMELREITER
Hrsg. von Sabine Wolf

XL 19158 · € 4,60
978-3-15-019158-3

Lehrerservice

Reclams Lehrerservice bietet ausgewählte Titel zum Lehrerprüfpreis und weitere exklusive Sonderangebote für Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen. Weitere Informationen und das Anmeldeformular für die Registrierung unter:
www.reclam.de/hilfe/lehrerservice

Reclam Literaturunterricht

Sachanalysen. Stundenverläufe. Arbeitsblätter

Theodor Storm

Der Schimmelreiter

Von Nicola Mitterer

Reclam

Abkürzungen und Symbole

EA	Einzelarbeit
PA	Partnerarbeit
GA	Gruppenarbeit
UG	Unterrichtsgespräch
LV	Lehrervortrag
SV	Schülervortrag

* Kennzeichnung eines zusätzlichen Arbeitsauftrags bzw. Unterrichtsschritts auf erhöhtem Niveau (für Binnendifferenzierung)

HA Hausaufgabe



Verweis auf die zugehörige Ausgabe:

Theodor Storm: Der Schimmelreiter. Novelle. Hrsg. von Sabine Wolf. Stuttgart 2014 [u. ö.]. (Reclam XL. Text und Kontext. 19158.)

Stellenangaben mit Seiten- (und Zeilen)zähler beziehen sich auf diese Ausgabe.

Reihenkonzept: Max Kämper

Reclam Literaturunterricht | Nr. 15813
2021 Philipp Reclam jun. Verlag GmbH,
Siemensstraße 32, 71254 Ditzingen
RECLAM ist eine eingetragene Marke
der Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG, Stuttgart
ISBN des Gesamtbandes 978-3-15-015809-8
www.reclam.de

1 Die Erzählebenen erkennen und die Bedeutung von Fiktion und Wirklichkeit erfassen

Sachanalyse

Theodor Storms Alterswerk *Der Schimmelreiter* ist stärker von seiner Erzählweise als von der gattungstylogischen Zuordnung bestimmt, hat doch der Autor selbst in einem Brief an den mit ihm befreundeten Ferdinand Tönnies am 7. April 1888 angemerkt, dass die Geschichte nicht unbedingt als Novelle bezeichnet werden müsse.¹ Die Vorgehensweise, sich der Erzählung über die Art, wie sie erzählt wird, anzunähern, ist auch deswegen ratsam, weil die Schülerinnen und Schüler gerade den Einstieg in den *Schimmelreiter* auf Grund des Auftretens einer extradiegetischen (des ersten anonymen Ich-Erzählers) und zweier, wiederum voneinander sehr verschiedener, intradiegetischer Erzählinstanzen (des anonymen Ich-Erzählers, der dem Schimmelreiter selbst begegnet und des alten Schulmeisters, der die metadiegetische Erzählung einbringt)² auf den ersten Seiten als schwierig empfinden können. Andererseits ist es gerade diese erzähltechnische Herausforderung, die in dieser Novelle auf außergewöhnliche Art und Weise zwischen Form und Inhalt vermittelt. Folglich ist die Auseinandersetzung mit dieser Dimension des Gelesenen bereits als Hinführung zu thematischen Kernaspekten des Textes zu verstehen. Der Protagonist der Binnenerzählung, Hauke Haien, lässt sich als eine Figur verstehen, die in schicksalhafter Weise zwischen der Gegenwart eines bereits von der Aufklärung erfassten und auf den Gebieten naturwissenschaftlichen und technischen Wissens fortgeschrittenen Jahrhunderts und der abergläubischen Furcht seines sozialen Umfelds gefangen ist. Die Erzählweise Storms spiegelt diesen Konflikt wider, denn sie setzt qua Erzählinstanzen drei ganz unterschiedliche Perspektiven ins Recht.

Im *Schimmelreiter* sind insgesamt drei erzählerische Rahmen erkennbar, deren äußerster in den ersten Zeilen des Romans explizit Erwähnung findet. Es ist dies die Szene bei der Urgroßmutter, in der der Urenkel, nunmehr (ein halbes Jahrhundert später) längst erwachsen, in den 1830er Jahren eine in einer Zeitschrift entdeckte Erzählung liest. Diese Geschichte bringt einen neuen Erzähler mit sich, der die innere Rahmenerzählung strukturiert und den 1820er Jahren zuzuordnen ist. Die von diesem wiedergegebene Binnenerzählung, die Hauke Haiens Leben von der frühen Kindheit bis zum Tode umfasst, macht den größten

Teil des Textumfangs aus und ist in der Zeit um 1750 anzusiedeln. Alle drei Erzählebenen lassen – auf je unterschiedliche Weise – eine die Erzählinstanzen offensichtlich emotional erschütternde, letztlich nicht zu klärende Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Verhältnis zwischen Fiktion und Wirklichkeit erkennen. Der anonyme Erzähler, der im Text als Erster auftritt, von den Geschehnissen um Hauke Haien zeitlich aber am weitesten entfernt ist, kommt augenblicklich auf die Frage nach dem Wahrheitsgehalt der bei der Urgroßmutter gelesenen Geschichte zu sprechen. In seinem – ebenfalls fiktiven – Dialog mit den Leserinnen und Lesern gesteht er ein, dass er nicht als ein Bürge dieser Geschichte gelten kann, die ihn auf tiefgreifende Weise erschüttert und beschäftigt habe. Die Erzählinstanz der inneren Rahmenerzählung ist insofern der Geschichte näher, als sie selbst ein Zusammentreffen mit dem Schimmelreiter erlebt hat und dessen Existenz von den Einwohnern des Dorfes, die er anschließend im Wirtshaus trifft, bestätigt wird. Hauke Haien schließlich, der selbst nicht als Erzählinstanz auftritt, sondern lediglich »erzählt wird«, ist auch als literarische Figur der Frage nach Fiktion und Realität am stärksten ausgeliefert. Sein Leben besteht aus der Abwehr abergläubischer Erzählungen, die die Dorfbewohner über den Dammbau, den Schimmel, den er besitzt, und ihn selbst verbreiten. Wiewohl Hauke als jene Instanz auftritt, die sich vom »Geschwätz« der Leute nicht leiten lassen möchte, wird seine Biografie zuletzt zur Bestätigung der Legende von der Unheil bringenden Wirkung des Schimmels, dem Aberglauben, man müsse einem haltenden Damm »was Lebiges« (106,30f.) einverleiben und der Annahme der Dorfbewölkerung, er selbst, Hauke Haien, sei von Gott abgefallen und stünde deshalb nicht mehr unter dessen Schutz. Bei aller Nähe, die der Leser und die Leserin im Laufe der Lektüre durch die erzählerische Vermittlung des Schulmeisters zur Hauptfigur entwickeln, steht somit am Ende der Binnenerzählung die von Beginn an hörbare Frage im Raum, wie es denn nun bestellt sei um dieses Verhältnis zwischen Fiktion, einer schwer auszumachenden Wahrheit und der Wirklichkeit, die offensichtlich unscharfe Ränder aufweist.

Gerade der Einstieg in den Text und das Erkennen der Erzählebenen muss didaktisch sensibel angeleitet werden. Eine besondere Rolle kommt hier dem Vorlesen zu, das auch noch in höheren Schulstufen und sogar in der Hochschulbildung praktiziert werden sollte,

1 Hans Wagener, *Erläuterungen und Dokumente. Theodor Storm:*

»Der Schimmelreiter«, Stuttgart 2001, S. 53.

2 Vgl. Gérard Genette, *Die Erzählung*, München 1998, S. 162ff.

ist doch dessen herausragende Bedeutung für das literarische Lernen spätestens seit den Studien des Heidelberger Kreises um Gerhard Härle wissenschaftlich belegt. Die Essenz dieser Studien zum literarischen Gespräch und der Bedeutung des Vorlesens wird etwa an folgendem Zitat erkennbar: »Erhört wird die Anrede, die vom literarischen Text ausgeht, jener, mit Hegel zu sprechen, Schrift gewordenen Rede. Erst mit dem Erhören kann das Verstehen beginnen: Verstehen entsteht im Dialog aus Klang und Resonanz.«³ Die

Praxis des Unterrichts hat bisher kaum auf diese Erkenntnisse reagiert, dabei ist gerade der Einstieg in literarische Texte durch ein solches Vorgehen von der einsamen Auseinandersetzung mit einem sprachlich oft schwierigen Text entlastet und kann in seiner Struktur wahrgenommen werden. Die Einzellektüre hingegen lässt häufig die Suche nach Worterklärungen zum vorrangigen Ziel der Rezeption werden, der Text verliert dadurch an Kohärenz und wird von Anfang an fragmentiert.

3 Gerhard Härle, »Klang – Beziehung – Gespräch. Von den Anfängen des literarischen Lernens«, in: *Literarisches Lernen im*

Anfangsunterricht, hrsg. von Anja Pompe, Baltmannsweiler 2012, S. 19.

Unterrichtsverlauf

Überblick. Die Schülerinnen und Schüler nähern sich dem Text noch ohne Kenntnis des Gesamtzusammenhangs an und konzentrieren sich zunächst auf die unterschiedlichen Erzählebenen und deren Bedeutung im Kontext von Fiktion und Wirklichkeit. In der Zusammenschau mit den danach erarbeiteten Erzählebenen gelangen die für die Novelle grundlegenden Themen Fiktion, Wirklichkeit und Wahrheit in den Blick. Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen dabei zunächst die drei Erzählinstanzen und deren »Erzählmoral«, wie sie in den Anfangssequenzen des Textes verhandelt wird. Die erste Stunde endet mit einer kurzen Vorstellung des literarischen Realismus. So wird die Bedeutung von Fiktion und Wirklichkeit abschließend noch im Rahmen der Epoche, der Theodor Storms Werk zugerechnet wird, kontextualisiert. Insgesamt sollte die erste Unterrichtsphase zu einem globalen Verständnis der Erzählweise dieses Textes beitragen und die Grundlage für eine Einlassung auf spezifische Themen, die dort verhandelt werden, legen.

Die Methodik dieser Einheit basiert auf der Annahme, dass die Schülerinnen und Schüler einem ihnen noch unbekanntem Text begegnen, d. h. der erste Auftrag zur häuslichen Lektüre erfolgt erst nach Unterrichtsschritt 1.3, die weiteren Aufträge erfolgen stundenweise und werden als Voraussetzung in der Tabelle genannt. **! Verkürzter Verlauf: 1.1 – 1.2 – 1.4**

Phase	Thema	Sozialform	Kompetenzen und Lernziele	Materialien
Voraussetzungen: keine				
1.1	Texteinstieg: Vorlesen	LV	• Globales, sinnliches Erfassen der Geschichte und des ihr zu Grunde liegenden Erzählmusters	TAFELBILD 1 ➤ S. 7
1.2	Erkennen der Erzählebenen	PA / UG	• Erzählebenen erkennen und deren Funktion bewusst wahrnehmen können	ARBEITSBLATT 1a ➤ S. 14 VORLAGE 1a ➤ S. 8
1.3 fakultativ	Fiktion, Wirklichkeit, Wahrheit	EA / UG	• Den Zusammenhang von Fiktion, Wirklichkeit und Wahrheit reflektieren	VORLAGE 1b ➤ S. 10 f.
1.4	Das Erzählerverhalten und seine Wirkung auf die Leserschaft	EA / PA / UG	• Die Rolle der Erzählinstanzen erkennen und nachvollziehen können	ARBEITSBLATT 1b ➤ S. 15
1.5 fakultativ	<i>Der Schimmelreiter</i> als eine Erzählung des Realismus	LV / UG	• Den Realismus als literarische Strömung kennen lernen	VORLAGE 1c ➤ S. 12
HA	Lektüre der Novelle bis S. 40			<i>Schimmelreiter</i> , Reclam XL, 10,28–40,20

1.1 TextEinstieg: Vorlesen

Unterrichtsschritt. Die Lehrperson liest der gesamten Lerngruppe den Textanfang (*Schimmelreiter*, Reclam XL, 3,1–10,27) laut vor. Danach werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, Begrifflichkeiten, die ihnen unklar waren und die sie auch nach der Gesamtlektüre des Textanfangs als eine Verständnishürde begreifen, an die Tafel zu schreiben (TAFELBILD 1). Sobald alle Begriffe gesammelt sind, kann die Lehrperson, ggf. unter Zuhilfenahme der im Band enthaltenen Wort- und Sacherklärungen, damit beginnen, stichwortartige Paraphrasierungen der unklaren Ausdrücke an die Tafel zu schreiben.

LV

TAFELBILD 1

➤ S. 7



TAFELBILD 1

Notieren Sie hier all jene Begrifflichkeiten, die Ihnen im Text unklar waren oder die Sie gar nicht verstanden haben:

1. _____
2. _____
3. _____
- ... _____

Erläuterungen. Die in diesem Unterrichtsschritt idealerweise vorab angekündigte Vorgehensweise ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern den Text zunächst als ein Ganzes wahrzunehmen, das auch dann als sinnhaft erfahren werden kann, wenn einzelne Begrifflichkeiten unklar oder sogar unverständlich sind. Die Rolle der Erzählinstanzen kann etwa in einer ersten Begegnung mit dem Text, die auf Erklärungen des Vokabulars verzichtet, genauer beobachtet werden. Gleichzeitig sollte den Schülerinnen und Schülern in diesem Zusammenhang bewusst gemacht werden, dass jedwedes Vorlesen allein durch den Gestus des Vortrags, die Intonation, die Modulation der Stimme etc. eine Interpretation beinhaltet. Man könnte zumindest einen kleinen Teil der gewählten Textauschnitte danach noch von einer Schülerin oder einem Schüler vorlesen lassen, so wäre dieser Aspekt auch ohne eine Erklärung auf der Metaebene ersichtlich.

1.2 Erkennen der Erzählebenen

Unterrichtsschritt. Es ist davon auszugehen, dass die Textgrundlage nun gesichert ist. Im nächsten Schritt erhalten je zwei Schülerinnen und Schüler ARBEITSBLATT 1a *Die Erzählebenen der Novelle*, dessen Arbeitsaufträge die neuerliche Lektüre des Textanfangs erforderlich machen. Anhand der Leitfragen werden die drei Erzählebenen und die Unterschiede zwischen den drei Erzählinstanzen leichter erkennbar. Es folgt eine maximal fünfminütige Vorstellung der Ergebnisse im Plenum. Mithilfe der VORLAGE 1a *Die Erzählebenen der Novelle* können sie abschließend visualisiert werden.

PA / UG

ARBEITSBLATT 1a

➤ S. 14

VORLAGE 1a

➤ S. 8



Erläuterungen. Die Schülerinnen und Schülern sollen sich nach dem ›ganzheitlichen‹ Einstieg nun in analytischer Weise dem Textanfang zuwenden. Diese schrittweise Annäherung wird zunächst auf dem für das Verständnis des *Schimmelreiters* grundlegenden Gebiet der verschachtelten Erzählebenen angestrebt, denn hier zeigt sich, verpackt in die direkten und indirekten Aussagen der Erzählinstanzen, die Grundlage der Erzähltheorie, die Storms Novelle zu Grunde liegt. Die Aufgaben auf ARBEITSBLATT 1a sind so gestellt, dass ein selbständiges Erarbeiten einzelner Aspekte möglich sein sollte. Die Bearbeitung der Leitfragen stellt dennoch nur die Möglichkeit einer ersten selbständigen Auseinandersetzung mit der Frage nach den Erzählrahmen und deren Zusammenwirken dar; die Thematik ist so komplex und dabei von grundlegender Bedeutung für das Verständnis des *Schimmelreiters*, dass sie in Unterrichtsschritt 1.3, dort stärker gesteuert, weiterverfolgt und ausdifferenziert wird.

Die Präsentation der Ergebnisse im Plenum gibt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich noch einmal explizit mit ihren Ergebnissen auseinanderzusetzen und sich dieser im Resonanzraum etwaiger Rückmeldungen zu versichern oder gegebenenfalls Korrekturen vornehmen zu können. Für die Lehrperson bietet sich

Gelegenheit, weitere Informationen zum Thema Erzählhaltung und Gesamttext bzw. zu deren Zusammenhang mit dem Thema Fiktion und Wirklichkeit, wie sie etwa in der Sachanalyse angeführt sind, zu ergänzen.

Zu **ARBEITSBLATT 1a** im Einzelnen: Es ist anzunehmen, dass die Lerngruppe zumindest durch die Gespräche im Plenum in der Lage ist zu erkennen, dass der Text über drei Erzählinstanzen verfügt und auf drei unterschiedlichen Ebenen erzählt wird, die sich in eine zeitliche Abfolge bringen lassen. Zur Veranschaulichung dieses Zusammenhanges sollte die unter **VORLAGE 1a** zur Verfügung gestellte Abbildung am Ende der Einheit an die Schülerinnen und Schüler ausgeteilt und noch einmal kurz besprochen werden.

Die Fragen *4 und *5 werden schwieriger zu beantworten sein und bedürfen eventuell einer stärkeren Anleitung durch die Lehrperson. Wesentlich ist, dass die Lerngruppe in die Lage versetzt wird zu erkennen, dass die jeweiligen Erzähler als Instanzen auftreten, die bestimmte (und damit v.a. auch unterschiedliche) Perspektiven auf das Geschehen haben und nicht eine ›absolute Wahrheit‹ referieren. Einmal wird das am Beginn des Textes ganz explizit angesprochen, nämlich als der Wirt darauf hinweist, dass es neben dem Schulmeister im Dorf noch eine andere Zeitzeugin gibt, die die damaligen Vorgänge wohl ganz anders schildern würde (*Schimmelreiter*, Reclam XL, S. 8). Ein Hinweis auf diese Textstelle kann helfen, den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, dass Erzählinstanzen auch mit bestimmten ›Eigenschaften‹ ausgestattet sind und die Informationsvergabe an die Leserschaft mitunter stark lenken können.



1.3 Fiktion, Wirklichkeit, Wahrheit (fakultativ)

EA / UG

VORLAGE 1b

➤ S. 10 f.

Unterrichtsschritt. Auf Basis ihrer Überlegungen zu den unterschiedlichen Erzählebenen, insbesondere zur Zuverlässigkeit der Erzählinstanz, sollen die Schülerinnen und Schüler nun in einem gemeinsamen Unterrichtsgespräch in die Lage versetzt werden, unterschiedliche Perspektiven auf die Frage nach Fiktion, Wirklichkeit und Wahrheit werfen zu können. Zunächst werden die Schülerinnen und Schüler in einem fakultativen Schritt dazu aufgefordert, jeweils für sich die Begriffe »Fiktion«, »Wirklichkeit« und »Wahrheit« auf einem vorbereiteten Blatt Papier stichwortartig zu definieren. Diese Definitionen werden dann an einem für alle gut sichtbaren Ort an die Wand oder eine Tafel geheftet und still durchgelesen. Nun stellt die Lehrperson mit Hilfe von **VORLAGE 1b** **Definitionen: Fiktion, Wirklichkeit, Wahrheit** einige Definitionen vor, wie sie in bekannten Lexika zu finden sind. Die Lerngruppe kann diese mit Hilfe der selbst erstellten Definitionen ergänzen und die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in einem durch die Lehrperson moderierten Gespräch diskutieren. Zuletzt können die Schülerinnen und Schüler anhand folgender Leitfragen aufgefordert werden, diese Begriffsdefinitionen zum literarischen Text in Beziehung zu setzen:

- Wie wird die Geschichte vom Schimmelreiter in den Text eingeführt? Wird diese Legende dabei eher als etwas Fiktives oder als etwas Wahres dargestellt (vgl. 5,7–6,11)?

- Betrachten Sie noch einmal die Definition des Begriffes »Wahrheit«, wie sie in Kluges etymologischem Wörterbuch vorkommt. Ist eine literarische Erzählung wie der *Schimmelreiter* in diesem Sinne »wahr«?

Erläuterungen. Falls die Lehrperson es vorzieht, dieser Thematik keine Doppelstunde zu widmen, kann in diesem Unterrichtsschritt die eigenständige Vorarbeit der Lerngruppe weggelassen werden, es ist aber auch möglich, den gesamten Schritt auszulassen. Die Begrifflichkeiten, die hier im Vordergrund stehen, müssen dann an anderer Stelle kurz erklärt oder aber sukzessive im Unterrichtsverlauf erschlossen werden.

Die Novelle *Der Schimmelreiter* enthält schon in den ersten Zeilen eine Reflexion der (Un-)Möglichkeiten des Erzählens an sich und der Frage nach dem Wirklichkeitsbezug dessen, was in Form der Sage von Generation zu Generation weitergegeben wird. Das Verhältnis zwischen dem, was tatsächlich passiert ist, und dessen Tradierung in mündlicher Form wird im Text zunächst als prekär beschrieben:

»Sie selbst [die Urgroßmutter] und jene Zeit sind längst begraben; vergebens auch habe ich seitdem jenen Blättern nachgeforscht, und ich kann daher umso weniger weder die Wahrheit der Tatsachen verbürgen, als, wenn jemand sie bestreiten wollte, dafür aufstehen; nur so viel kann ich versichern, dass ich sie seit jener Zeit, obgleich sie durch keinen äußeren Anlass in mir aufs Neue belebt wurden, niemals aus dem Gedächtnis verloren habe.« (3,12–20)

Die bloße Tatsache, dass es diese Geschichte gibt und sie sich über lange Zeit hinweg erhalten hat, lässt offenbar den Schluss zu, dass hier, abgesehen vom Wirklichkeitsgehalt, etwas Wesentliches erzählt wird. Dieses Wesentliche ließe sich etwa am Vorhandensein einer allgemein-menschlichen Wahrheit in dieser Erzählung festmachen. Inwiefern diese Einschätzung von der Lerngruppe geteilt wird und am Text festgemacht werden kann, lässt sich an dieser Stelle in Ansätzen, im gesamten Unterrichtsverlauf immer wieder thematisieren und abschließend zu einer Grundhaltung den zentralen Begrifflichkeiten gegenüber entwickeln, deren Bedeutsamkeit für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gerade unter den Vorzeichen des zunehmenden Verschwimmens der Grenze zwischen erlebter und (digital) vermittelter Wirklichkeiten als besonders hoch einzuschätzen ist.

Zu den Fragen für die Rückbindung der Überlegungen an den literarischen Text im Einzelnen:

- Wesentlich ist ein Hinweis darauf, dass die erste Erwähnung des Schimmelreiters im Text aus der Erzählung von einem Augenzeugen stammt, der von dem, was er gerade erlebt hat, noch tief erschüttert ist. Formulierungen wie »jetzt fiel mir bei, ich hatte keinen Hufschlag, kein Keuchen des Pferdes vernommen; und Ross und Reiter waren doch hart an mir vorbeigefahren!« (5,16–19) lassen an der Geisterhaftigkeit der Erscheinung keinen Zweifel aufkommen. Gleichzeitig zeigt die Reaktion der Wirtshausbesucher, dass eine solche Begegnung nicht zum ersten Mal vorgekommen ist, und diese Bestätigung durch die Reaktion der Gruppe verändert den Gesamteindruck der Leserschaft drastisch. Wenige Schülerinnen und Schüler werden den Eindruck formulieren, dass es sich hier lediglich um die Hirngespinnste des Erzählers handle, vielmehr werden sie (zumindest vage) den Eindruck einer starken Ambivalenz zwischen »Kann nicht sein« und »Ist doch was Wahres dran« formulieren können. Damit ist das Wesentliche bereits erkannt, beschäftigt sich doch der Text durchgehend und intensiv mit der Frage nach den Möglichkeiten und Unmöglichkeiten einer Grenzziehung zwischen Wahrheit und Fiktion / rationalem Verstand und irrationalen Wahrnehmungen, die dennoch »etwas Wahres« an sich haben.
- Die Definition nach Kluge betont die Aspekte des Vertrauens und der Treue, die man einer Aussage schenken bzw. mit der man diese treffen kann. Von Interesse für die Lehrperson ist vor allem, inwiefern die Schülerinnen und Schüler diese Begrifflichkeiten mit dem Text und seinen Figuren bzw. Erzählinstanzen in Verbindung bringen. Gibt es Figuren, mit denen sie sich identifizieren können, werden sie den Begriff des »Vertrauens« eher positiv bewerten, betrachten die Schülerinnen und Schüler den Textanfang als den einer veralteten »Gespens-tergeschichte«, werden sie diese Begrifflichkeiten vermutlich eher ablehnen. Es ließe sich an dieser Stelle auch fragen ob die Lerngruppe Geschichten aus ihrer eigenen Vergangenheit kennt, die sie nicht belegen können, die sie aber dennoch für vertrauenswürdig halten. Das Lernziel ist erreicht, wenn die Schülerinnen und Schüler verstanden haben, dass Literatur, ja Erzählungen generell, ohne Mehrdeutigkeit, Ambivalenzen und Widersprüche nicht auskommen können, was aber nicht bedeutet, dass sie »lügenhaft« wären.

Definitionen: Fiktion, Wirklichkeit, Wahrheit

»**Fiktion/Fiktionalität:** (lat. *fingere*: bilden, erdichten, vortäuschen), Bezeichnung für den erfundenen bzw. imaginären Charakter der in literarischen Texten dargestellten Welten. Die Auffassung, dass Aussagen in literarischen Texten bezüglich eines Wahrheitsanspruches ein Sonderstatus zukommt, zieht sich mit unterschiedlichen Bewertungen durch die gesamte Geschichte literaturwissenschaftlicher Theoriebildung. So findet sich der Topos [...] von der Lügenhaftigkeit der Dichtung ebenso wie die Vorstellung von Literatur als Ausdruck einer höheren Wahrheit im Rahmen einer erfundenen Wirklichkeit.

[...] »Fiktiv« meint etwas Erdachtes, Erfundenes, Vorgestelltes, mit dem dennoch im Sinne eines »als ob« operiert wird. Auch hier erfolgt die Zuordnung zu einem außertextuellen Seinsbereich, der jedoch als vom Sprachverwender gesetzt gedacht wird. Handlungen und Figuren in Romanen sind ebenso fiktiv wie Textaufgaben im Mathematikbuch [...]. Die Lösung fiktiver Fälle und Aufgaben dient der Einübung von Fertigkeiten im Sinne praktischer Handlungskompetenzen. Als Modellfälle mit Modelllösungen zielen sie auf das Erfassen von Realem ab. Wird dieser eindeutige Bezug zu dem, was man als »real« auffasst, aufgehoben, dann wird Fiktionalität [...] erzeugt.

[...] Herauszustellen ist jedoch, dass Fiktionalität als einziges Bestimmungselement allen modernen Literaturbegriffen seit dem 18. Jh. gemeinsam ist. Deshalb wurde Fiktionalität in verschiedenen Literaturtheorien der letzten Jahrzehnte mit unterschiedlichen Begründungen als Differenzqualität von Literatur begriffen.«

Achim Barsch: Art. »Fiktion/Fiktionalität«. In: Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Hrsg. von Ansgar Nünning, Stuttgart/Weimar: Metzler, 2008. S. 201 f. [Abkürzungen aufgelöst.]

»**Wirklichkeitsbegriff:** Bis in die Neuzeit dominiert dabei die Vorstellung, Wirklichkeit sei das *perí echon*, gleichsam der Raum, in dem die Objekte und Ereignisse unserer Lebenswirklichkeit positioniert sind. Neben der dominanten Auffassung, Wirklichkeit sei das unabhängig von den Subjekten Bestehende, das durch geeignete kognitive Operationen [...] objektiv erkennbar sei, hat sich seit Demokrit und den Skeptikern bis hin zu Konstruktivisten [...] und Systemtheoretikern [...] der Gegenwart eine alternative Argumentation entfaltet, wonach Wirklichkeit nicht von Wahrnehmung und Erkennen und damit auch nicht von den wahrnehmenden und erkennenden Systemen getrennt werden kann. [...] Damit wird Wirklichkeit nicht etwa geleugnet, sondern die Hypothese vertreten, dass Wirklichkeit aus empirisch hoch konditionierten Prozessen des kognitiven, kommunikativen und poetischen Handelns von sozial interagierenden Aktanten im Rahmen einer Kultur resultiert [...]. Damit wird der W. prozessualisiert und temporalisiert, aber auch pluralisiert; denn nun ist die Konsequenz unvermeidlich, dass es genau so viele Wirklichkeiten gibt wie wirklichkeitskonstruierende Systeme. Aus der Einsicht in diese neue Ausgangsposition jedes Denken ergeben sich erhebliche Anforderungen an unseren Umgang mit anderen Menschen, Kulturen und sozialen Institutionen, die jeden Anspruch auf absolute Wahrheit sowie die Überlegenheit der eigenen Kultur obsolet machen und jedem von uns ein hohes Maß an Toleranz und Verantwortung abverlangen.«

Siegfried J. Schmidt: Art. »Wirklichkeitsbegriff«. Ebd. S. 768.

Wahrheit (Wortherkunft laut Kluge, *Etymologisches Wörterbuch*): »**wahr** Adjektiv Standardwortschatz (8. Jh.), mittelhochdeutsch *wār*, althochdeutsch *wār*, altsächsisch *wār*. [...] Gebildet zu einem Wurzelnomen (indogermanisch) * *wēr-* »Vertrauen, Treue, Zustimmung« in griechisch *ēra* »Gefallen, Gunst«, umgeformt in germanisch * *wārō* f. »versprechen, Verpflichtung, Vertrag« [...]. Das Substantiv ist ein Verbalnomen zu indogermanisch * *werə-* »achten« [...] Abstraktum: **Wahrheit**; Adverb: **wahrlich**.«

Friedrich Kluge: *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Bearb. von Elmar Seebold. Berlin / New York: de Gruyter, 2002. S. 968. [Abkürzungen aufgelöst.]

»Der philosophische Wahrheitsbegriff kommt sprachlich vor allem in der prädikativen Verwendung von »wahr« und »falsch« zum Ausdruck. Er bezieht sich auf propositionale Gebilde wie z. B. Aussagen, Sätze oder Urteile, wenn diese als Behauptungen verwendet werden (sog. Aussagen-Wahrheit). Ob es sich dabei primär um eine Eigenschaft einzelner sprachlicher Äußerungen, Typen solcher Äußerungen oder aber der zum Aus-

druck gebrachten Bedeutung handelt, ist umstritten. [...] Von Wahrheit zu unterscheiden ist die Wahrhaftigkeit (im Gegensatz zur Lüge), die als das subjektive Für-Wahr-Halten der eigenen Aussage den Begriff der Aussagewahrheit jedoch ebenfalls voraussetzt. [...] Andererseits steht aber eine Wahrheitstheorie, die unserem alltäglichen Vorverständnis wie auch allen philosophischen Anforderungen gerecht wird, noch aus.«

Markus Willaschek: Art. »Wahrheit«. In: Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen. Hrsg. von Peter Precht und Franz-Peter Burkard. Stuttgart/Weimar: Metzler, 32008. S. 666 ff. [Abkürzungen aufgelöst.]

1.4 Das »Erzählverhalten« und seine Wirkung auf die Leserschaft

Unterrichtsschritt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten **ARBEITSBLATT 1b** *Das »Erzählverhalten« und seine Wirkung auf die Leserschaft* und werden aufgefordert, die darauf befindlichen Zitate still durchzulesen. Die Erzählinstanzen der drei Erzählebenen werden hier anhand eines längeren Zitats in ihrem je eigenen Zugang zum Thema »Fiktion und Wahrheit« vorgestellt. Im Anschluss werden die Schülerinnen und Schüler nun gebeten, die Arbeitsaufträge in Partnerarbeit zu beantworten. In einem abschließenden Gespräch kann die Lehrperson einzelne Gruppen zu ihren Antworten befragen und eventuell unterschiedliche Antworten noch einmal erklärend mit der gesamten Lerngruppe besprechen.

EA / PA /
UG

ARBEITSBLATT 1b

► S. 15

Erläuterungen. Die in ihrer ganzen Komplexität sichtbar gewordenen Begrifflichkeiten werden nun wieder direkt an den Text zurückgebunden, indem die einzelnen Erzählinstanzen mit Zitaten zu Wort kommen, die ihre jeweilige »Erzählmoral« charakterisieren. Während die extradiegetische, anonyme Erzählinstanz des äußeren Erzählrahmens die Bedingungen, unter denen sie zu dieser Geschichte gelangt ist und den Grad an Ungewissheit, den die orale Überlieferung mit sich bringt, stark reflektiert, ist die intradiegetische Erzählinstanz des inneren Erzählrahmens ganz in die ihr selbst widerfahrenden Ereignisse verstrickt und stellt deren Wahrheitsgehalt nicht infrage. Dieser erfährt vielmehr durch die Reaktionen der im Wirtshaus versammelten Ortsansässigen eine Bestätigung. Subtiler schließlich die Position des Schulmeisters, der als Zeitzeuge die Geschichte genau zu kennen meint, vom Deichgrafen aber darauf verwiesen wird, dass es unterschiedliche Versionen der Vorkommnisse gibt, die auf ganz unterschiedliche Weise beanspruchen, »die Wahrheit« zu erzählen.

Zu den Textausschnitten des **ARBEITSBLATTS 1b** im Einzelnen: Die Erzählinstanz in Ausschnitt 1 verweist hier mit der Formulierung »Sie selbst und jene Zeit sind längst begraben« auf die Zeitzeugenschaft, die in diesem Fall nicht mehr als »Absicherung« herangezogen werden kann. An dieser Stelle bleibt es dabei; diese Möglichkeit, sich auf diese Weise der Wahrheit anzunähern, muss verloren gegeben werden, daher wird sie nicht weiter reflektiert. In Ausschnitt 3 wird allerdings deutlich, dass jedwede Erzählinstanz ihre eigene Sicht der Dinge einbringt und die Geschehnisse somit interpretiert und färbt, auch wenn der Schulmeister seine Perspektive als die überlegene betrachtet. Einzig der Erzähler des inneren Erzählrahmens (Ausschnitt 2) setzt sich mit der Frage nach Wahrheit und Fiktion nicht auseinander, er wird hier im Moment unmittelbaren, emotionalen Erzählens gezeigt. Vage und relativierende Ausdrücke wie »kam auf dem Deiche etwas gegen mich heran« oder »glaubte ich [...] zu erkennen« schwächen die Kraft seines Berichts nicht ab, sie geben diesem ganz im Gegenteil den Charakter der Wahrhaftigkeit. Ausschnitt 1 und 2 verweisen damit gleichermaßen darauf, dass sich das Wesentliche einer Erzählung nicht aus der historischen Beglaubigung, sondern aus der – empfundenen – Bedeutsamkeit des Berichteten für Erzählinstanz und Zuhörerinnen bzw. Zuhörer ergibt. Dies zeigt sich etwa in Ausschnitt 1 in der Aussage des Ich-Erzählers, er habe die Worte seiner Großmutter »niemals aus dem Gedächtnis verloren«. Was diesen Worten Kraft verleiht, ist also ihre nachhaltige Wirkung, die Tatsache, dass sie »auf fruchtbaren Boden« gefallen sind. Die Erzählinstanz in Ausschnitt 2 verleiht dem eigenen Bericht ebenfalls Gewicht, indem diese auf so eindrückliche Weise geschildert wird, dass die Geschehnisse dem Publikum quasi lebendig vor Augen treten. In dieser Magie des narrativen Aktes, die an dieser Stelle auch für die Leserinnen und Leser erfahrbar wird, scheint eine schwer fassbare, womöglich komplizierte Beziehung zur Wahrheit zu liegen, sonst wäre es, wie durch Ausschnitt 1 deutlich wird, niemals zur Niederschrift der Novelle gekommen.

All diesen Einschätzungen widerspricht Ausschnitt 3 in gewisser Weise: Hier wird der Erzähler der Binnen-erzählung, also des quantitativ größten Teils des Buches, vorgestellt. Der Schulmeister äußert sich den durch das

gemeine Volk überlieferten Geschichten gegenüber abfällig, eine alternative Erzählinstanz, die kurz ins Spiel kommt, die Wirtschafterin Antje Vollmers, wird gar als »dummer Drache« bezeichnet. Damit wird sie qua Bezeichnung selbst dem Reich des Fiktiven zugerechnet, das einer vermeintlich seriösen, von der Kraft aufklärerischer Bildung geformten Erzählinstanz, also dem Schulmeister, gegenübergestellt wird. Die hier zu Beginn der Novelle aufblitzende Dichotomie – Aufklärung versus »Märchen«, Wahrheit versus fiktionale Lüge – wird nicht in diesem Moment in Frage gestellt, sondern durch den Verlauf der (schulmeisterlichen) Erzählung selbst. Hier wird der Protagonist der Novelle, ein paradigmatischer Vertreter der Aufklärung, von seinem Dogmatismus schließlich zu Fall gebracht und geht am Ende der Novelle im Chaos einer apokalyptisch-aufbrausenden Natur, die sein rationaler Geist nicht zu bändigen vermochte, unter. Eine allgemeingültige Wahrheit kann es demzufolge nicht geben, vielmehr läge der Schluss nahe, dass das Geschichtenerzählen als ein Akt des mehrperspektivischen Erinnerns die einzige Möglichkeit darstellt, der »Wahrheit« – die immer die Wahrheit einer Erzählung bleiben wird und nicht mit Faktizität zu verwechseln ist – nahezukommen.

1.5 *Der Schimmelreiter* als eine Erzählung des Realismus (fakultativ)

LV / UG

VORLAGE 1c

➤ S. 12

Unterrichtsschritt. Die Überlegungen, die bislang zum Zusammenhang zwischen Fiktion und Wirklichkeit angestellt wurden, sollen nun noch einmal vor dem Hintergrund der Erzähltheorie des Realismus reflektiert werden. **VORLAGE 1c** *Der literarische Realismus* stellt wesentliche Merkmale der Erzähltheorie des Realismus in aller Kürze dar und kann von der Lehrperson in einem kurzen Vortrag erläutert werden. Zum Abschluss dieser ersten Unterrichtsstunde richtet die Lehrperson die Frage an die Lerngruppe, inwiefern diese den *Schimmelreiter* als einen einzigartigen Text oder (auch) als Ausdruck der zentralen Fragestellungen dieser Epoche betrachtet.

VORLAGE 1c

Der literarische Realismus

Zeitraum: ca. 1830 bis 1890

Exemplarische Vertreter: z. B. Gottfried Keller (1819–1890), Theodor Fontane (1819–1898). Die Schriftsteller dieser Zeit vertraten keine einheitliche Theorie und standen mitunter in Konkurrenz zueinander; Epochenbegriffe sind zumeist nachträgliche Zuschreibungen von außen!

Hintergrund: Problematisierung dessen, was »wirklich« erscheint; die Schriftsteller, die dieser Epoche zugeordnet werden, legen ihr Augenmerk insbesondere auf Zusammenhänge, die sich unter der gesellschaftlichen Oberfläche abspielen; so entsteht eine »fiktive Wirklichkeit«, eine Wirklichkeit zweiter Ordnung, die oft eher die »Wahrheit« über das tatsächliche Geschehen auszudrücken scheint als ein historischer Abriss oder eine Sachanalyse.

Das kann nur die Kunst: Sichtbarmachen von Vorgängen, die nicht eindeutig zuordenbar, wohl aber wirkmächtig sind; Bezeichnung dafür im literarischen Realismus: »Idealität«.

Erzähltechnisch dazu passend: der unzuverlässige Erzähler.

Merkmale des realistischen Erzählens: Folgende Erzählverfahren werden bevorzugt:

- Objektivität der Darstellung (Wirklichkeit ist nicht umfassend darstellbar!)
- Multiperspektivisches Erzählen
- Mehrdeutigkeit
- Bevorzugung des Indirekten, Andeutungshaften
- Wendung gegen festgelegte Wirklichkeitsdeutungen
- Erzählen bedeutet die Annäherung an Begebenheiten und Geschehnisse; vieles bleibt offen

(Vgl. Swantje Ehlers, *Lektüreschlüssel XL. Theodor Storm: Der Schimmelreiter*, Stuttgart 2020, S. 113.)

Erläuterungen. Die Frage nach den erzählerischen Zusammenhängen zwischen »Fiktion«, »Wirklichkeit« und »Wahrheit« werden bei Theodor Storm von Epochenmerkmalen des Realismus konturiert. Die Novelle ist dennoch »unvergleichlich« und man kann sie nicht als ein Sammelsurium von Epochenmerkmalen lesen. Ziel dieser abschließenden Unterrichtssequenz ist es daher, den Schülerinnen und Schülern ein Gespür für die Bedeutsamkeit, aber auch die Grenzen von Epochenmarkierungen zu vermitteln. Möchte man hier einen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Lerngruppe herstellen, so ließe sich auch fragen, inwiefern diese sich selbst als (mehr oder weniger) geprägt von den charakteristischen Verhaltensweisen und Eigenschaften »ihrer Generation« erleben.

Hausaufgabe

Lektüre der Novelle bis S. 40, Z. 20.



Die Erzählebenen der Novelle

Arbeitsauftrag 1:

Bitte lesen Sie S. 3–10 des *Schimmelreiters* noch einmal aufmerksam durch. Auf diesen Seiten wird das erzählerische Gerüst, von dem die Novelle *Der Schimmelreiter* getragen wird, gebaut. Bitte beantworten Sie folgende Fragen für diesen Textabschnitt:

1. Wer erzählt hier? (Hinweis: Es gibt drei Erzähler, kennzeichnen Sie den Beginn ihrer jeweiligen Erzählung.)
2. Hat der jeweilige Erzähler die Ereignisse, von denen er berichtet, selbst erlebt oder wurden sie ihm berichtet? Falls Letzteres der Fall ist, wer wird als Quelle der Erzählung genannt?
3. In welchem Verhältnis stehen die drei Erzählrahmen zeitlich zueinander? Welche Erzählung hat zuerst stattgefunden, welche danach? Bitte geben Sie den Textauszügen eine chronologische Ordnung von 1. für den am weitesten zurückliegenden bis 3. für den am nächsten zum Zeitpunkt Ihrer Lektüre liegenden Erzählrahmen.
- *4. Wie zuverlässig ist der jeweilige Erzähler, wie viel Vertrauen kann man aus Ihrer Sicht dessen Bericht schenken?
- *5. Welche Gedanken äußert der jeweilige Erzähler zu seiner eigenen (Erzähl-)Situation?

Arbeitsauftrag 2:

Bringen Sie nun Ihre Antworten auf diese Fragen in eine Form, die es Ihnen erlaubt, Ihre Ergebnisse den anderen Schülerinnen und Schülern knapp zu vermitteln. Bitte bedenken Sie, dass Sie für Ihren Vortrag nicht länger als 5 Minuten zur Verfügung haben.

Das »Erzählverhalten« und seine Wirkung auf die Leserschaft

1 »Erzählmoral« im *äußeren Erzählrahmen* (anonymer Ich-Erzähler):

»Sie selbst [die Urgroßmutter des Erzählers] und jene Zeit sind längst begraben; vergebens auch habe ich seitdem jenen Blättern nachgeforscht, und ich kann daher umso weniger weder die Wahrheit der Tatsachen verbürgen, als, wenn jemand sie bestreiten wollte, dafür aufstehen; nur so viel kann ich versichern, dass ich sie seit jener Zeit, obgleich sie durch keinen äußeren Anlass in mir auf 5 Neue belebt wurden, niemals aus dem Gedächtnis verloren habe.« (3,16–19)

2 »Erzählmoral« im *inneren Erzählrahmen* (anonymer Ich-Erzähler):

»Jetzt aber kam auf dem Deiche etwas gegen mich heran; ich hörte nichts; aber immer deutlicher, wenn der halbe Mond ein karges Licht herabließ, glaubte ich eine dunkle Gestalt zu erkennen, und bald, da sie näher kam, sah ich es, sie saß 5 auf einem Pferde, einem hochbeinigen hageren Schimmel; [...] Der Deichgraf war aufgestanden. ›Ihr braucht nicht zu erschrecken‹, sprach er über den Tisch hin; ›das ist nicht bloß für uns, Anno 17 hat es auch denen drüben gegolten; mögen sie auf alles vorgefasst sein!‹« (5,7–7,29)

3 »Erzählmoral« der *Binnenerzählung* (Erzählung des alten Schulmeisters):

»Unser Schulmeister«, sagte er mit erhobener Stimme, ›wird von uns hier Ihnen das am besten erzählen können; freilich nur in seiner Weise und nicht so richtig, wie zu Haus meine alte Wirtschaftlerin Antje Vollmers es beschaffen würde.‹ ›Ihr scherzet, Deichgraf!«, kam die etwas kränkliche Stimme des Schulmeisters hinter dem Ofen hervor, ›dass Ihr mir Euern dummen Drachen wollt 5 zur Seite stellen!‹ ›Ja, ja Schulmeister!«, erwiderte der andere; ›aber bei den Drachen sollen derlei Geschichten am besten in Verwahrung sein!‹ ›Freilich!«, sagte der kleine Herr; ›Wir sind hierin nicht ganz derselben Meinung; und ein überlegenes Lächeln glitt über das feine Gesicht.« (8,7–21)

Arbeitsaufträge:

Lesen Sie die hier abgedruckten Textausschnitte aus dem *Schimmelreiter* durch und beantworten Sie folgende Fragen dazu in Partnerarbeit:

1. Welche Formulierungen werden in den Ausschnitten 1–3 verwendet, um den Wahrheitsgehalt des Gesagten jeweils zu relativieren bzw. zu verstärken?
2. Wie werden Wahrheit und Fiktion in Ausschnitt 1 miteinander in Verbindung gesetzt? Kann es, diesem Zitat zufolge, eine Wahrheit ohne fiktive Anteile überhaupt geben?
3. Was sagt Ausschnitt 3 über die Rolle der Erzählinstanz und deren Zuverlässigkeit aus?