

Der Humanismus als Denkströmung in Stefan Zweigs "Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam"

Cvetanovski, Matej

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:791984>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-21**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Nastavnički smjer

Matej Cvetanovski

Der Humanismus als Denkströmung in Stefan
Zweigs *Triumph und Tragik des Erasmus von
Rotterdam.*

Der CLIL-Ansatz im Ethikunterricht

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Marija Lütze-Miculinić

Zagreb, lipanj 2024.

Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Humanismus“ mit dem Ziel, den Schüler*innen am Beispiel eines Romanauszugs mit ethischem Schwerpunkt zu zeigen, wie wichtig es ist zu lesen, Gewalt zu vermeiden. Durch Beispiele aus dem 15. und 20. Jahrhundert soll verdeutlicht werden, dass Extreme nicht lohnenswert sind und dass es wichtig ist, eine eigene Meinung zu haben und diese öffentlich zu vertreten. Dabei sollen die Lernenden sich kritisch gegenüber undurchdachtem Gehorsam stellen und kontinuierlich neues Wissen erwerben, um selbstständig denken und fundierte Entscheidungen treffen zu können. Ein zentraler Aspekt ist das tiefgründige Lesen, das als essenziell für selbstständiges Denken vorausgesetzt wird. Obwohl die Praxis des tiefgründigen Lesens in kroatischen Schulen oft vernachlässigt wird, ist sie entscheidend, um einer geschulten, aber paradoxerweise ungebildeten Gesellschaft entgegenzuwirken. Im Ethikunterricht des kroatischen Gymnasiums, insbesondere im ersten Jahr, wird empfohlen, relevante Sekundärliteratur einzubeziehen. Hierfür eignet sich besonders Stefan Zweigs Roman *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam*, da er nicht nur die historischen Umstände beschreibt, die mit aktuellen Kriegen vergleichbar sind, sondern auch sprachlich und literarisch anspruchsvoll ist. Zweigs Roman bietet weiterhin zahlreiche literarische Stilmittel, die einen bereichern, und fördert sowohl sprachliche als auch (inter)kulturelle Kompetenzen. Durch die Bearbeitung des Humanismus als Denkströmung anhand von diesem Roman nach dem CLIL-Ansatz im Ethikunterricht verbessern die Schüler*innen nicht nur ihre Ethik- und Sprachkenntnisse, sondern lernen auch, offen und empathisch zu diskutieren. Da es keine spezifischen Lehrmaterialien für eine solche Unterrichtsstunde, die dem Humanismus gewidmet ist, im Ethikunterricht auf Deutsch gibt, bietet diese Diplomarbeit dazu einen Vorschlag an.

Schlüsselbegriffe: Humanismus, CLIL, Ethikunterricht, Stefan Zweig, tiefgründiges Lesen

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 1. Einleitung | 1 |
| 2. Content and Language Integrated Learning in German | 2 |
| 3. Der Humanismus im kroatischen Curriculum für das Fach Ethik..... | 4 |
| 4. Literatur im DaF-Unterricht – Vorzüge des tiefgründigen Lesens..... | 7 |
| 5. Erasmus von Rotterdam und Stefan Zweig – zwei Lebensgeschichten | 11 |
| 5.1. Erasmus von Rotterdam | 11 |
| 5.2. Stefan Zweig..... | 13 |
| 5.3. Ähnlichkeiten zwischen Erasmus und Zweig..... | 15 |
| 5.4. Erasmus und Zweig als Humanisten | 17 |
| 6. Gründe für die Bearbeitung des Humanismus im DaF- und Ethikunterricht anhand von Stefan Zweigs Roman <i>Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam</i> | 20 |
| 7. Arbeit mit literarischen Werken im Fremdsprachenunterricht..... | 24 |
| 7.1. Das Drei-Phasen-Modell beim Einsatz des Romans <i>Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam</i> im kombinierten DaF- und Ethikunterricht | 24 |
| 7.2. Vorschlag einer Unterrichtseinheit zum Thema „Humanismus“ anhand von Stefan Zweigs Roman <i>Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam</i> | 28 |
| 8. Fazit..... | 34 |
| 9. Literaturverzeichnis..... | 35 |
| 9.1. Primärliteratur | 35 |
| 9.2. Sekundärliteratur | 35 |

1. Einleitung

Im Lichte der jüngsten Ereignisse, nämlich des russisch-ukrainischen Konflikts und des Kriegs im Nahen Osten, wird sehr intensiv über die Zukunft der Welt und das gesamte Wohlbefinden der Menschheit diskutiert. So war es auch Mitte des 20. Jahrhunderts, als Stefan Zweig lebte. 2021 wurde das 140-jährige Jubiläum von Zweigs Geburt und 2022 der 80. Jahrestag seines Todes begangen. Da das Leben des österreichischen Schriftstellers von sogar zwei (Welt)Kriegen geprägt war, wird in dieser Diplomarbeit eines seiner bedeutendsten Werke beleuchtet, in dem er sich mit den Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung globaler Konflikte auseinandersetzt, indem er das Leben und Handeln des Humanisten Erasmus von Rotterdam als Beispiel heranzieht. Stefan Zweig war für seine Kurzgeschichten, aber auch für seine Romane bekannt. Unter anderem schrieb er literarisierte Biografien bedeutender historischer und politischer Personen wie zum Beispiel Marie Antoinette, Maria Stuart und Ferdinand Magellan. Zu seinen bedeutendsten historischen Werken gehört das 1935 erschienene Buch *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam*.

Während ich im Rahmen eines Studentenaustauschprogramms ein Studiensemester in Berlin verbrachte, kam mir in den Sinn, dass ich über die Person, nach der das Programm „Erasmus“ benannt wurde, kaum etwas wusste. Vielen Studenten ist die Person hinter dem Namen dieses Studentenaustauschprogramms zwar bekannt, doch mit der Lebensgeschichte des Erasmus von Rotterdam sind nur wenige vertraut. Der Tatsache, dass Erasmus' Leben und Werk trotz seiner Bedeutung für den Humanismus vielen kein Begriff ist, war sich Zweig vollständig bewusst:

Erasmus von Rotterdam, einstmal der größte und leuchtendste Ruhm seines Jahrhunderts, ist heute, leugnen wir es nicht, kaum mehr als ein Name. Seine unzählbaren Werke, verfaßt in einer vergessenen, übernationalen Sprache, dem humanistischen Latein, schlafen unaufgestört in den Bibliotheken; kaum ein einziges der einstmals weltberühmten spricht noch herüber in unsere Zeit.

(Zweig 1935: 9)

Aus diesen Gründen beabsichtige ich, in meiner Diplomarbeit die Relevanz und zeitlose Bedeutung seiner Ideen anhand von Zweigs Roman zu illustrieren. Nach der Einleitung werde ich im zweiten Kapitel den CLILiG-Bildungsansatz erläutern. Im dritten Kapitel erfolgt eine Beschreibung des kroatischen Curriculums bezüglich des Ethikunterrichts auf Kroatisch. Da für die Bearbeitung eines Romans im Unterricht bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden müssen, wird im vierten Kapitel über die Bedeutung des tiefgründigen Lesens diskutiert. Hier werden die Ergebnisse zweier empirischer Studien vorgestellt, die zeigen, dass die Zahl der Schüler, die tiefgründig lesen können, abnimmt. Trotzdem bin ich der Meinung, dass man

mithilfe von gut ausgewählten methodischen Vorgehensweisen die Tendenz, immer weniger zu lesen, ändern kann, wobei man gleichzeitig die im Curriculum vorgesehenen Lerninhalte bearbeitet. Im fünften Kapitel werde ich den Autor und die Hauptfigur seines Romans durch eine vergleichende Analyse ihrer Lebensläufe vorstellen und begründen, warum sie als Humanisten angesehen werden. Es werden die Berührungspunkte in ihren Biografien und unterschiedliche Umstände diskutiert, die ihr Leben und ihre Gedankenwelt geprägt haben. Ich vertrete die Meinung, dass man Stefan Zweigs biografischen Roman über Erasmus im Ethik-Unterricht auf Deutsch einsetzen sollte, um den Lernenden ein wichtiges philosophisches Thema näherzubringen, nämlich den Humanismus als Denkströmung. Die Gründe für den Einsatz dieses Romans werden im sechsten Kapitel ausgelegt. Im siebten Kapitel präsentiere ich meine Ideen zur Bearbeitung des Humanismus im kombinierten Deutsch- und Ethikunterricht anhand von Stefan Zweigs Roman *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam*.

2. Content and Language Integrated Learning in German

Content and Language Integrated Learning, kurz CLIL, ist ein Begriff für das integrierte Sprachenlernen durch die Beschäftigung mit einem anderen Fach, wobei „zumindest teilweise eine andere Sprache als die im jeweiligen Kontext hauptsächlich verwendete Bildungssprache als Arbeits- und Unterrichtssprache eingesetzt wird“ (Haataja 2013: 1). Mit anderen Worten formuliert, ist unter dem Begriff CLIL eine Art des Unterrichts zu verstehen, bei der eine Fremdsprache als Unterrichtssprache benutzt wird, um die Inhalte eines Sachfaches zu vermitteln. Im Rahmen dieser Diplomarbeit findet beispielsweise der Ethikunterricht, beziehungsweise eine dem Humanismus als Denkströmung gewidmete Unterrichtsstunde, nicht auf Kroatisch, sondern auf Deutsch statt. Wenn Deutsch als Ziel- und Arbeitssprache in CLIL-Umgebungen verwendet wird, ist die Rede von Content und Language Integrated Learning in German (CLILiG) (Haataja 2013: 2). Durch die Bearbeitung eines Themas auf Deutsch üben die Schüler*innen, Diskussionen zu diesem Thema in deutscher Sprache zu führen.

Im europäischen Raum sind verschiedene Entsprechungen des Begriffs CLIL zu finden. In Deutschland ist die Rede vom bilingualen Sachfachunterricht, in Österreich von Fremdsprache als Arbeitssprache und in der Schweiz von Sprachimmersion (Haataja 2013: 2). Gerade die Möglichkeit, sich je nach Land und Region auf das gleiche Phänomen mit drei unterschiedlichen Begriffen zu beziehen, bekräftigt Gerhard Bachs (2010: 7) Behauptung, dass der deutschsprachige Raum bei der Entwicklung des CLIL-Ansatzes in mehrfacher Hinsicht

Vorreiter gewesen sei. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass die Grundprinzipien für das integrierte Sprachen- und Fachlernen gleich sind, egal für welche Begriffsbezeichnung man sich entscheidet. Deswegen lässt sich eine eindeutige Differenzierung zwischen diesen Ausdrücken schwer vornehmen (Haataja 2013: 3).

Nichtsdestotrotz steht im Vordergrund des CLIL-Ansatzes jedenfalls die Einübung einer Fremdsprache durch den Inhalt eines Fachs mit dem Ziel, dass Schüler*innen ein höheres sprachliches Niveau erreichen.:

Insgesamt geht es im CLIL um die Gestaltung und Entwicklung schulisch-institutioneller Lernumgebungen dahingehend, dass dort der individuell profilier- und regulierbare Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten über Fächergrenzen hinweg in einer Form erfolgen kann, bei der die Charakteristika der außerschulischen Wirklichkeiten und der dort jeweils erforderlichen sprachlich-fachlichen Kompetenzen in besonderem Maße Berücksichtigung finden.

(Haataja 2013: 3)

Daher ist die primäre Aufgabe von CLIL, eine die Grenzen des jeweiligen Fachs überschreitende Lernumgebung zu schaffen, die den Schüler*innen einen lernerzentrierten Unterricht bietet. Indem die Lehrperson den Schüler*innen das zu erwerbende Fachwissen mit angepassten Unterrichtsmethoden in der zweiten Sprache vermittelt, steigen gleichzeitig nicht nur ihre Kompetenzen im jeweiligen Fach, sondern auch ihre Sprachkompetenzen. Darüber hinaus weist Haataja darauf hin, dass CLIL keine Unterrichtsmethode ist, sondern vielmehr ein Bildungsansatz.

David Marsh unterscheidet dabei zwischen dem klassischen Sprachunterricht und einem auf CLIL basierenden Unterricht. Das Klassenzimmer bezeichnet er als eine in der Regel künstliche Umgebung, wobei das Hauptziel eines auf CLIL basierenden Unterrichts das Erlernen der Sprache sein sollte, unabhängig davon, was im Unterricht gemacht wird. Normaler Sprachenunterricht könne sich auf diejenigen, die eine Abneigung gegen Bücher haben, und auf leistungsschwächere Lernenden negativ auswirken, insbesondere im Laufe der Zeit, da es häufig Probleme mit der Relevanz und Authentizität der Lesetexte gebe. Im Vergleich damit, verschiebt sich in einem CLIL-Kontext der Schwerpunkt von der Sprache auf das Erreichen eines anderen Ziels oder auf das Lernen über ein anderes Ziel, sodass das Sprachenlernen an sich in den Hintergrund tritt und das Lernen eher beiläufig wird. (Marsh 2012: 299). Die Entwicklung von Sprachkompetenzen spiegelt sich in den meisten Fällen in der Wortschatzerweiterung der Lernenden wider. In welchem Maße der Wortschatz erweitert wird, hängt jedoch von mehreren Faktoren ab. Da jeder CLIL-Unterricht stark mit dem Fachunterricht verknüpft ist, bestimmt das Interesse jeder einzelnen Lernperson den Grad des

Erfolgs. Es ist außerdem wichtig, wie viel im Unterricht in der Muttersprache kommuniziert wird. Die einzelnen Schulsprachen funktionieren dabei jedoch nicht wie getrennte Silos in den Köpfen der Schüler*innen. Die Schüler*innen sind gezwungen, auf ihre stärkste Sprache zurückzugreifen, auch wenn sie ein bestimmtes Fach hauptsächlich in der L2 lernen. CLIL soll in diesem Sinne also kein Mittel zur Unterdrückung der L1 darstellen. Durch das Kombinieren von der L1 und L2 ziehen vielmehr Schüler*innen und die Lehrperson an einem Strang, um an einer gemeinsamen Lösung zu arbeiten und um letztendlich die gesetzten Unterrichtsziele zu erreichen.

3. Der Humanismus im kroatischen Curriculum für das Fach Ethik

Als 2019 in Kroatien das aktuelle Ethikcurriculum¹ für Gymnasien veröffentlicht wurde, bezeichnete man Ethik als ein Unterrichtsfach, das die Schüler*innen in die Ethik als philosophische Disziplin einführt (2019: 5). Dieses Fach wird in allen Mittelschulen² in der ersten, zweiten, dritten und vierten Klasse unterrichtet. Auf Seite sechs steht, dass Ethik im kroatischen Bildungssystem, je nach Lehrmöglichkeiten der Schulen und Interessen der Schüler*innen, sowohl als Pflichtfach (die Alternative zum Religionsunterricht) wie auch als Wahlfach angeboten werden darf. Der Zweck des Lernens und Unterrichtens von Ethik besteht darin, dass die Schüler*innen Bildungserfahrungen sammeln, was ihnen ermöglicht, sich moralische und ethische Kompetenzen anzueignen. Durch dieses Verfahren erlangen die Schüler*innen Wissen, entwickeln Fähigkeiten und bilden Standpunkte, wodurch sie ein Gefühl dafür erarbeiten, wie sie moralische Fragen leichter und erfolgreicher bewerten können. Dabei unterrichtet Ethik, dass solche Bewertungen keinesfalls aufgrund subjektiver Maßstäbe getroffen werden sollen, wie zum Beispiel der momentanen Stimmung oder dem Druck externer Faktoren, dessen sich Menschen im Allgemeinen oft nicht bewusst sind. Im Fachcurriculum für Ethik werden acht Grundprinzipien anerkannt, die zur Förderung der Werte beitragen, wie z. B. Wissen, Freiheit, Solidarität, Egalität, Verantwortung, Würde usw. Eines dieser Grundprinzipien ist die Anwendung von jenen Ansätzen und Strategien, die die Schüler*innen dazu ermutigen, ihre eigene Meinung zu äußern und kritisches Denken anzuwenden. Das erfolgt, wenn die Schüler*innen die Ergebnisse des Lernens mit ihren

¹ Kurikulum nastavnog predmeta Etika za gimnazije. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_207.html

² In Kroatien bezeichnet man als Mittelschule alle weiterführenden Schultypen, die nach der achtjährigen Grundschulbildung besucht werden können.

Lebenserfahrungen, Interessen, Erwartungen und Kenntnissen verknüpfen. Als eine wichtige Voraussetzung dafür gilt die Schaffung einer anregenden und sicheren Klassenumgebung durch Bereitstellung verschiedener Formen von Unterstützung auf der intellektuellen, sozialen und emotionalen Ebene. Wenn diese Bedingung in Erfüllung geht, entwickeln die Schüler*innen Argumentationsfähigkeiten und üben die Art der Kommunikationsformen, bei denen man seine eigenen Werte ausdrückt, und die Werte der anderen Personen berücksichtigt, sie annimmt oder sie konstruktiv bestreitet.

Im Hinblick auf Themen im Rahmen des Ethikunterrichts wird schon in der ersten Klasse vorgeschrieben, dass man „Moralische und ethische Fragen in Mythen“ und „Moralische und ethische Religionsfragen“ als zwei Pflichtthemen bearbeitet (2019: 13-26). Als Wahlthemen, womit die Lernziele des ersten Pflichtthemas erreicht werden, bieten sich laut dem Curriculum Schicksal und Freiheit, Tugenden und Laster, Individuum und Gemeinschaft, das Gute und das Böse, Wissen und Verantwortlichkeit an. Im Rahmen des zweiten Pflichtthemas stehen der Lehrperson folgende Unterthemen zur Verfügung: Moralität und Religion, ethische Lehren der Weltreligionen, Moralität und Irreligiosität, Humanismus und säkulare Ethik, das Projekt „Weltethos“ und Möglichkeiten der Weltethik. Abgesehen davon, für welche Wahlthemen sich die Lehrperson und die Schüler*innen im gemeinsamen Einvernehmen entscheiden, wird Folgendes als Lernziel verstanden: Die Schüler*innen können bei der Analyse der moralischen und ethischen Probleme und bei der Meinungsbildung folgende Begriffe angemessen benutzen: Ethik, moralische Frage, moralisches Dilemma, Werte, Tugenden, Gewissen, das Gute, das Böse, Religion, irreligiös, Atheismus, Agnostizismus, goldene Regel, Säkularismus, religiöser Fundamentalismus.

Nehmen wir *Etika 1*, ein kroatisches Lehrbuch für Ethikunterricht für die erste Klasse des Gymnasiums aus dem Jahr 2022 als konkretes Beispiel, um präzisier zu beschreiben, was das Ethikcurriculum für die Schüler*innen und die Lehrer in der Praxis bedeutet. In *Etika 1* lernen die Schüler*innen unter dem Wahlthema „Individuum und Gemeinschaft“ den Zusammenhang zwischen dem Menschen als Individuum und dem Menschen als Teil der Gesellschaft näher kennen. Als Basis für das funktionierende Zusammenleben vieler Individuen in einer Gesellschaft werden zwei Bedingungen angeführt: das Wertesystem der Gesellschaft und die Freiheit jeder Person, freiwillig zu entscheiden, gemäß welchen Werten sie leben möchte und was für ein Mensch sie sein möchte. Logischerweise stimmt das oft nicht miteinander überein, weshalb moralische Dilemmata entstehen, wenn Individuen eine Situation oder eine Verhaltensweise als gut oder als nicht gut einschätzen sollen. Dieser Fähigkeit, aufgrund von

durchdachten Gründen eine moralische Entscheidung zu treffen, wird in diesem Kapitel in *Etika I* eine große Bedeutung zugeschrieben.

Es wird des Weiteren im Unterthema „Wissen und Verantwortlichkeit“ über Humanismus gelernt. Der Humanismus wird in *Etika I* als der Standpunkt betrachtet, nach dem dem Menschen die größte Bedeutung beigemessen wird (Lukić et al, 2022: 64). Im Unterschied zum Mittelalter, als Gott und die Religionsethik im Fokus standen, steht der Mensch im Rampenlicht. Das humanistische Ideal wird dann erreicht, wenn sich die Menschen dank ihrer Bildung und geistigen Freiheit von den Fesseln der religiösen Dogmen befreien. Dies treibt den Menschen an, nach neuen Universalien und Beweisen zu suchen, auf deren Grundlage er handelt und die ihn im Allgemeinen zu einem besseren Menschen machen. Daraus lässt sich schließen, dass die Wahlthemen „Individuum und Gemeinschaft“ und „Wissen und Verantwortlichkeit“ miteinander eng verbunden sind und dass man sie als eine sinnhafte Lerneinheit betrachten darf.

Nicht zuletzt ist es wichtig zu erwähnen, dass es in Kroatien kein Dokument gibt, das als Curriculum für den Unterricht in einer Fremdsprache gilt, geschweige denn ein Dokument, das den Ethikunterricht auf Deutsch regelt.

Im November 2016 veröffentlichte das kroatische Ministerium für Wissenschaft und Bildung die Vorschriften für die Umsetzung von Unterrichtsplänen in einer der Weltsprachen, wie sie im offiziellen kroatischen Lehrplan festgelegt sind.³ Das Dokument umfasst neun Paragraphen, Im ersten wird die Gliederung des Dokuments vorgestellt.

Im zweiten Paragraphen werden die Vorgehensweisen zur Bestimmung der Voraussetzungen beschrieben, die erfüllt werden müssen, damit der Unterricht in einer Fremdsprache stattfinden darf. Die erste Voraussetzung ist die Zustimmung des aktuellen Bildungsministers. Die zweite ist, dass der Unterrichtsplan und die Unterrichtseinheiten sowohl auf Kroatisch als auch in der gewünschten Fremdsprache ausgedrückt werden. Außerdem müssen die Fremdsprachenkenntnisse der Lehrer nachgewiesen sein. Eine weitere Voraussetzung ist, dass die Schüler*innen, die einen in einer Fremdsprache stattfindenden Unterricht besuchen, eine Prüfung ihrer Fremdsprachenkenntnisse bestehen, wobei die Resultate dieser Prüfung

³ Pravilnik o izvodenju nastave dijela nastavnih predmeta i sadržaja utvrđenih nastavnim planom i programom na nekom od svjetskih jezika u srednjoj školi: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2016_12_116_2567.html. (letzter Zugriff am 25. 02.2024)

tabellarisch dargestellt werden. Es ist weiterhin nötig, dass der Lehrer eine Liste der Fachliteratur erstellt, die er im Unterricht einsetzen wird.

Im Paragrafen drei werden die oben aufgelisteten Voraussetzungen weiter präzisiert, was den Unterricht in einer Fremdsprache anbelangt. Es werden hier jedoch keine konkreten Fächer, keine Unterrichtsziele und -methoden erwähnt. Im letzten Punkt dieses Paragrafen steht, dass es die Aufgabe der Lehrperson ist, die Unterrichtsmaterialien für den Unterricht in einer Fremdsprache vorzubereiten.

Im vierten Paragrafen werden die Kriterien für die Auswahl der Lehrperson aufgelistet und im fünften, wie der Fortschritt der Schüler*innen zu messen und zu bewerten ist.

Da für den Unterricht in einer Fremdsprache Zusatzkosten entstehen können, ist im Paragrafen sechs die Rede davon, wer die Höhe der eventuellen Zusatzkosten bestimmt und wer darüber entscheidet, welche Schüler*innen von den Zusatzkosten befreit werden können.

In den letzten drei Paragrafen werden Ausnahmen zu einigen Punkten und die formalen Verordnungen des kroatischen Gesetzes aufgelistet.

Da in Kroatien kein Curriculum für den Unterricht in einer Fremdsprache vorliegt, stelle ich in meiner Diplomarbeit im siebten Kapitel meinen Vorschlag zur Bearbeitung zweier Unterrichtsthemen im Fach Ethik auf Deutsch zur Verfügung, zusammen mit allen Lernmaterialien, die ich dafür ausgearbeitet habe.

4. Literatur im DaF-Unterricht – Vorzüge des tiefgründigen Lesens

In diesem Kapitel wird das Lesen als eine der vier Schlüsselfertigkeiten im Fremdsprachenerwerb erläutert. Die unten präsentierten Studien bestätigen den modernen Trend in der Welt, immer weniger zu Büchern zu greifen. Schließlich wird auch der Begriff der Literatur erörtert. Da literarische Texte an sich und die Literatur im Kontext der Schulausbildung den Leser*innen viele Möglichkeiten zur Selbstentfaltung und zur Entwicklung verschiedener Fertigkeiten bieten, werden nach dem ersten, eher theoretischen Ansatz zur Betrachtung von Literatur auch praktische Richtlinien vorgestellt, wie Lehrkräfte das volle bildungsorientierte Potenzial der literarischen Texte ausschöpfen können.

Heinrich Weinstock (1955: 139) warnt vor einer geringen Zahl an Lesefanatikern und betont den Zusammenhang zwischen dem Lesen und dem Wohlbefinden des menschlichen Geistes:

Die verschiedensten Symptome verraten diese Todeskrankheit der Humanität, des Absterbens also von Menschenwürde, Selbstverantwortung, persönlicher Freiheit. An den Schund und Schmutz schmöckernden Arbeiterinnen aber zeigt sich, daß die

Beziehung des Menschen zum Buch, also zu einem der wichtigsten Nährmittel des Geistes, verdorben ist.

Hinsichtlich der Bedeutung von Büchern führt Anita Peti-Stantić (2019: 74-87) die Ergebnisse zweier Studien auf, laut denen die Lesekompetenz eine der wichtigsten Kompetenzen sei, die den Schüler*innen eine Basis für die Aneignung neuer Kenntnisse in anderen Schulfächern zur Verfügung stelle und es ihnen ermögliche, sich in ihre unmittelbare Lernumgebung besser zu integrieren und ein wertvolles Mitglied der gesamten Gesellschaft zu werden.

Die erstere, namens *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), wird alle fünf Jahre unter Viertklässlern durchgeführt. Kroatien war 2011 eines der teilnehmenden Länder. 2011 wiesen kroatische Viertklässler im Vergleich zu ihren Gleichaltrigen in anderen europäischen Ländern eine überdurchschnittlich entwickelte Lesekompetenz auf, was Kroatien unter 49 Ländern die achte Stelle sicherte. An sich scheint dieses Resultat positiv zu sein. Besorgniserregend dabei ist jedoch die geringe Zahl solcher Schüler*innen.

Seit 1997 führt die *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) regelmäßig Bildungsforschungen *Programme for International Student Assessment* (PISA) in insgesamt 38 Mitgliedsländern durch. Diese größte Bildungsforschung ihrer Art setzt sich zum Ziel, eine Bilanz über den Wissenstand und die Fertigkeiten von 15-jährigen Schüler*innen zu ziehen. Im Rahmen dieser Forschungen werden drei Kompetenzen erforscht: die Lesekompetenz, die Mathematikkompetenz und die Naturwissenschaftenkompetenz. Wenn man die PIRLS-Ergebnisse mit den Ergebnissen im Bereich Lesekompetenz von PISA vergleicht, ändert sich deutlich das Gesamtbild vom kroatischen Bildungssystem. Die PISA-Ergebnisse im Bereich Lesekompetenz aus den Jahren 2006 bis 2015 bestätigen die weltweit steigende Tendenz der Jugendlichen, immer weniger zu Büchern zu greifen. Auf einer Skala von eins bis sechs, wobei Stufe Sechs die höchste ist, bezeichnet die zweite Stufe die Unfähigkeit, einzelne Wörter in einem Text zu einem bedeutungsvollen Ganzen zu verbinden. In Kroatien beträgt regelmäßig der Prozent solcher Lernenden rund zwanzig Prozent – 2006 war das 21.5%, 2009 22.4%, 2012 18.6%, 2015 19.9%. Laut Peti-Stantić sind diejenigen Schüler*innen, die nicht einmal die zweite Stufe der Lesekompetenz erreichen, „praktisch Analphabeten“.

Aus den oben aufgeführten Ergebnissen zweier Studien zur Lesekompetenz lässt sich schlussfolgern, dass die Schulausbildungszeit, in der man die höheren Klassen der Primärschule und die niedrigeren Klassen der Mittelschule besucht, entscheidend für die Entwicklung einer

mehrschichtigen Lesefähigkeit ist, die auf einem umfangreichen Wortschatz, der Fähigkeit des deduktiven und induktiven Denkens sowie der Entnahme von Informationen basiert.

In diesem Kontext behauptet Peti-Stantić, dass heutzutage in den meisten Schulen das Lesen von Hauslektüren eher nachteilig als vorteilhaft ist. Oft bekommen Schüler*innen als Aufgabe eine Reihe von Fragen zugeteilt, die während des Lesens von Hauslektüren in Form eines Lesetagebuchs zu beantworten sind (Peti-Stantić 2019: 63). Dafür ist es notwendig, dass Leser*innen beim Lesen zwischendurch Pausen machen, um die Lehrerfragen zu beantworten. Solche Ablenkungen vom Lesen zerlegen den Lesegenuss und das Eintauchen in die Welt von Büchern, was im Grunde genommen bei den Schüler*innen zur Entwicklung des Gefühls beiträgt, das Lesen sei eine mühsame Quälerei. Wenn erst einmal solche negativen Assoziationen hervorgerufen werden, lassen sie sich später kaum ändern.

In ihrem 2019 erschienenen Buch *Čitanjem do (spo)razumijevanja* argumentiert Anita Peti-Stantić, dass es Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Sprachkompetenz und der Lesekompetenz gibt. Das Lesen ist nämlich eine Tätigkeit, die mehrere kognitive Fähigkeiten des Gehirns aktiviert. Zum Lesen und Leseverstehen gehören auch die gleichzeitige Aktivierung des mentalen Lexikons, das Verstehen der Textstruktur und die allgemeine psychologische Entwicklung, die es überhaupt ermöglicht, Informationen zu speichern, zu überarbeiten und neue Informationen entsprechend hinzuzufügen. Deshalb ist es wichtig zu lernen, wie man tiefgründig liest. Peti-Stantić definiert das tiefgründige Lesen als die Fertigkeit, einen Text auf der konzeptuellen Ebene zu verstehen. Dies bedeutet, jene Zusammenhänge zu erkennen, die im Text nicht ausformuliert sind. Peti-Stantić unterstreicht die prägende Rolle des Leseprozesses für die Entwicklung des kritischen Denkens junger Menschen. Eine weitere Voraussetzung für eine hochentwickelte Lesefähigkeit ist das Allgemeinwissen. Derjenige Leser, der im Vergleich zu einer durchschnittlichen Person über ein breiteres Allgemeinwissen verfügt, wird den gleichen Lesestoff leichter durchdenken. Solchen Lesern wird darüber hinaus die Tür neuen Wissens schneller und müheloser geöffnet, weshalb der Weg zum Fortschritt und zur Weiterentwicklung viel kürzer wird. Daraus lässt sich eine Korrelation zwischen der Lesefähigkeit und dem Selbst- und Weltverstehen ziehen.

In der Sprachwissenschaft bezeichnet man als *Sprachkompetenz* das unbewusste Wissen der Regeln, die bestimmen, wie man spricht. Peti-Stantić macht einen Unterschied dazwischen, was unter dem Begriff Lese- und Schreibfähigkeit verstanden wird. Sie betont, wie wichtig es ist, zwischen der Fähigkeit, zu lesen und zu schreiben, und dem Leseverstehen zu unterscheiden. Eine Person kann zum Beispiel einen Text lesen und ihn (ab)schreiben, aber sie muss nicht unbedingt gleichzeitig imstande sein, den gleichen Text nach dem ersten Lesen zu verstehen

und einen ähnlichen Text selbständig zu verfassen (Peti-Stantić 2019: 43). In Zusammenhang damit umfasst das Verstehen eines Textes daher nicht nur das Verstehen aller Wörter und ihrer Bedeutung als eine Einheit, sondern auch das Weltwissen und das Vermögen, zwischen den Zeilen zu lesen. Wenn die Schüler*innen zum Beispiel einen Text in deutscher Sprache lesen, kann es passieren, dass ein Satz auf einer Seite im Indikativ steht und ein fast gleicher auf der anderen im Konjunktiv. Wer nicht weiß, dass die Entscheidung, den Konjunktiv zu verwenden, eine gewisse Distanziertheit und daher einigermaßen einen Zweifel ausdrückt, kann diesen Satz nicht korrekt entziffern. Das Lesen zählt neben dem Schreiben nicht umsonst zu den sekundären sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten. Peti-Stantić ist deshalb fest davon überzeugt, dass man im Rahmen der Schulausbildung intensiver und effizienter am tiefgründigen Lesen arbeiten müsste, denn solches Lesen fördert die vollständige Entwicklung einer jungen Person in psychologischer und sozio-kultureller Hinsicht.

Durch das Hören und Lesen erreicht man ein hohes Niveau der Wortschatzbeherrschung im rezeptiven und produktiven Sinne. Peti-Stantić betont deshalb, die Lehrenden sollten durch die geleitete Interaktion mit den Schüler*innen immer wieder nachprüfen, wie gut die Schüler*innen mit den neuen Wörtern umgehen (Peti-Stantić 2019: 98). Erst durch Diskussionen zwischen den Schüler*innen kann jede*r Schüler*in ihren/seinen eigenen Fortschritt messen, eventuelle Probleme detektieren und zusätzliche Hilfeleistung beanspruchen. Die Führung von Diskussionen als eine Art Maßnahme zur Prüfung, ob die Schüler*innen den Stoff gut bewältigen, schließt keineswegs andere Leistungsmessungsmethoden aus: „Natürlich sind Aktivitäten zur Messung des Leistungsniveaus auch sehr nützlich (und notwendig), und in dieser Funktion haben *inhaltsbezogene Fragen zum Text* [sic] in der Form von Multiple-Choice-Aufgaben einen wichtigen Stellenwert“ (Westhoff 1997: 36).

Im August 2015 begann in Kroatien eine vollständige Reform des Curriculums. Eine Expertengruppe, geleitet von Boris Jokić, einem Mitglied des Nationalen Rat für Erziehung und Bildung⁴, wollte das kroatische Bildungssystem vor allem auffrischen, sodass es im internationalen Vergleich aktuell und relevant wird. Einer der vielen Berührungspunkte dieser Bildungsreform war eine bessere Förderung der Entwicklung von Lesekompetenz. Es wurde festgesetzt, dass alle beteiligten Parteien sich dafür mehr Mühe geben müssen – Fremdsprachenlehrer, Logopäden, Psychologen – und nicht nur Grundschullehrende und

⁴ Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje: <http://nvo.hr/> (letzter Zugriff am 10.4.2024)

Lehrende des Fachs Kroatisch, wie es vorher war. Demzufolge wurde die Entscheidung getroffen, mehrere Hauptbereiche zu schaffen, die ein Netzwerk einzelner Fächer und Unterrichtsinhalte umfassen. Einer dieser noch nie dagewesenen Hauptbereiche ist der sprachlich-kommunikative Bereich⁵. Im Rahmen dieses Bereichs entdecken, erkennen und verinnerlichen Schüler*innen neues Wissen, entwickeln sprachliche und kommunikative Fähigkeiten nicht nur in ihrer Muttersprache, sondern auch in anderen Fremdsprachen.

Aus den oben aufgelisteten Gründen, die vor allem mit dem Mangel an Lust, Bücher zu lesen und dem Bedarf nach einer besseren Förderung der Lesekultur verbunden sind, geht hervor, dass es sich empfiehlt, CLIL-Unterrichtsstunden als eine Möglichkeit zum Wecken des Leseinteresses zu betrachten. Im letzten Kapitel dieser Diplomarbeit wird ein Unterrichtsentwurf vorgestellt, wie sich der Humanismus als Denkströmung nach dem CLIL-Prinzip im Ethik-Unterricht anhand von Stefan Zweigs Roman *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam* vermitteln lässt.

5. Erasmus von Rotterdam und Stefan Zweig – zwei Lebensgeschichten

5.1. Erasmus von Rotterdam

Erasmus von Rotterdam wurde im Jahr 1466 als ein uneheliches Kind geboren, dessen Eltern früh starben. Seine Verwandten kümmerten sich um ihn, aber sie wollten damit möglichst früh aufhören, weshalb der neunjährige Erasmus in die Kapitelschule von Deventer geschickt wurde. Aus seinen Briefen lassen sich seine Neigung zu den schönen Künsten und seine Beschäftigung mit der lateinischen Literatur und Malerei erkennen. Obwohl er 1492 durch die Hand des Bischofs von Utrecht die Priesterweihe empfing, sahen ihn aufgrund seines Strebens nach Unauffälligkeit und seiner eigenen inneren Freiheit zeitlebens nur wenige in seinem geistlichen Kleide. Sogar zwei Päpste wollten ihn dazu zwingen, das Priestergewand zu tragen. Trotz allen Bitten, Mahnungen und Drohungen seiner Vorgesetzten wurde Erasmus indirekt dazu bewogen, das Kloster zu verlassen. Nichtsdestotrotz nutzte Erasmus in Zeiten seines Klostersaufenthalts alle Gelegenheiten, die sich ihm boten, um sich persönlich zu entwickeln – das Studium des Lateinischen und kirchlicher Klassiker sowie Gespräche mit klugen und mächtigen Zeitgenossen, darunter auch dem damaligen Prinzen von England, Heinrich VIII. Gerade diese Gespräche mit den Adeligen und deren Freunden und Bekannten

⁵ Das vollständige Dokument zu diesem Bereich der curricularen Reform steht hier zur Verfügung: <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Jezicno-komunikacijsko-podrucje.pdf>

erweiterten sein Wissen und verfeinerten seine Umgangsformen. Daher konnte er sich frei als Einzelgänger entfalten. Erasmus wollte sich an nichts und niemanden binden. Im vierten Jahrzehnt seines Lebens verdiente er sein Brot als Hauslehrer und Nachhelfer junger vermöglicher Deutscher und Engländer, was für das reine Überleben genügte, jedoch keinesfalls ein gemütliches Leben ermöglichte. Bis zu seinem fünfzigsten Jahr lebte er von erbetteltem Brot. Zu diesem Zeitpunkt wurde er wegen seiner moralischen Autorität aufgefordert, im weltberühmten Streit zwischen der damaligen römisch-katholischen Kirche und dem evangelischen Anhänger Martin Luther eine eindeutige Stellungnahme abzugeben, was bei beiden Seiten gewisse Distanziertheit und Feindseligkeit auslöste: „An diesem Tage, dem 5. November 1520, lag das Schicksal der deutschen Reformation [...] in Erasmus' zarter und ängstlicher Hand. [...] Seine Lippen lächeln höflich jedem zu, aber sie bleiben hartnäckig verschlossen für das letzte, entscheidende Wort.“ (Zweig 1935: 155, 172). Wegen des Niemandem-dienen-Wollens lebte er als kein armer, aber auch kein reicher Nomad in England, Holland, Deutschland, der Schweiz und Italien. Er hatte eine ausgeprägte Leidenschaft und Schwäche für Bücher. Für ihn waren Bücher eine Art Therapie und Freunde.

Im deutlichen Gegensatz zu der „wasserklaren Durchsichtigkeit seines Denkens und der Einsichtigkeit seines Gefühls“ (Zweig 1935: 51) steht seine äußere Erscheinung:

Die Natur hat diesen geistig reichen Mann nicht verschwenderisch bedacht, sie hat ihm nur ein geringes Maß von wirklicher Lebensfülle und Vitalität mitgegeben: ein ganz kleines, schmalköpfiges Körperchen statt eines festen, gesunden, widerstandsfähigen Leibes... Unwillkürlich denkt man bei diesem feinen, ein wenig konservenhaft trockenen Mönchsgesicht zunächst an verschlossene Fenster, an Ofenhitze, Bücherstaub, an durchwachte Nächte und durcharbeitete Tage. [...] Erasmus hat zeitlebens an der Unzuverlässigkeit seiner Gesundheit gelitten, denn was die Natur ihm an Muskeln versagte, hatte sie ihm an Nerven überreichlich zugeteilt. [...]

[G]erade weil er als guter Selbstkenner seine angeborene Körperschwäche, seine nervenmäßige, besondere Bedrohtheit besser als jeder andere kennt, schont er und spart er sein kleines empfindliches Körperchen mit ängstlicher Ökonomie. Er vermeidet üppige Gastlichkeiten, er achtet sorgsam auf Reinlichkeit und gutbereitete Nahrung, er meidet die Lockungen der Venus, und vor allem fürchtet er Mars, den Gott des Krieges.“

(Zweig 1935: 58-65)

Trotz seiner körperlichen Empfindlichkeit gelang ihm, sein geistiges Vermögen und die Unantastbarkeit seiner inneren Freiheit sieben Jahrzehnte lang zu bewahren. Laut Zweig (1935: 65) wirkte er „von den frühesten Jahren bis zur Sterbestunde mit der gleichen klaren und lichtscheidenden Kraft“.

5.2. Stefan Zweig

Stefan Zweig wurde Anfang der 80er Jahre des 19. Jahrhunderts in einer wohlhabenden, jüdischen Familie in Wien geboren:

Der rasante Aufstieg der Familie, die sich in wenigen Generationen aus dem Ghetto einer mährischen Provinzstadt zur Betreiberin einer der erfolgreichsten Webereien des Landes emporgearbeitet hatte, war für alle Beteiligten ausgesprochen erfreulich, aber führte nicht zum Übermut. Nie ging es um besonderen Prunk und Prahlerei.

(Matuschek 2018: 19)

Seine Jugend verbrachte er wegen der Auswanderung seiner Familie im Norden Italiens. Es war aber in Wien, nach der Rückkehr seiner Familie, wo er die Grundschule und das Gymnasium besuchte. Nach dem Gymnasium entschloss er sich zum Studium der Philosophie und Literaturgeschichte. Auf diese Zeit seines Lebens ist die Entwicklung seiner Neigung zum freien Leben und die Entwicklung der Leidenschaft für das Reisen zurückzuführen:

Ich freue mich, diesen Sprung von der Schule ... gleich über die Dächer meiner Stadt getan zu haben. Zuerst in Berlin dann in Paris habe ich (wenn ich nicht irre: Philosophie) studiert und bin dann von Jahr zu Jahr immer freier, immer unbändiger, immer gieriger und freudiger auf Reisen gegangen. Ein Jahr Paris, je ein Halbjahr Berlin, Rom und London, dazwischen Reisen von Schottland bis ins Herz von Spanien, von Belgien bis an den Rand Nordafrikas, liessen mich eigentlich am seltensten in Wien sein, meiner Heimat.

(Gelber 1992: 16)

Im starken Gegensatz zu seiner Weltoffenheit und Reisefreudigkeit war er damals bescheiden, zurückhaltend und pflegte, die Gespräche über seine eigene Persönlichkeit zu vermeiden. Ähnlich wie Erasmus' Vorliebe für das geschriebene Wort nahm Zweigs Beschäftigung mit der Schriftstellerei und auch mit den Schriftstellern in seiner Freizeit immer mehr zu. Obwohl er gerne Briefe an Freunde schrieb, fiel es ihm schwer, an seiner Dissertation zu arbeiten. Nach der Promotion kam er mit den im Vergleich zu ihm etwas älteren und bereits etablierten Schriftstellern und Dichtern wie Rainer Maria Rilke, Hermann Hesse, Hermann Bahr und Artur Schnitzler nach und nach in Kontakt. Hier lässt sich noch eine Parallele ziehen. Als junger Künstler und Mann sah Zweig, gleich wie es 400 Jahre davor Erasmus tat, die Nähe zu bekannten und klugen Kollegen als eine Gelegenheit, seine Welthorizonte zu erweitern.

Jung, wohlhabend und von immer größerem Ansehen, verhielt sich Zweig, wie es einem solchen Mann auch gehört. Dementsprechend wundert es nicht, dass er sich im Unterschied zu Erasmus auch um sein Äußeres kümmerte:

Stefan legte nicht weniger Wert auf seine Kleidung, doch wirkte er in den frühen Jahren oft noch ein wenig braver und zurückhaltender. Spätestens seit der Gymnasialzeit trug er oft eine Brille..., wobei nicht sicher ist, ob er sie jemals als Sehhilfe benötigte oder sie doch eher das modische Accessoire eines aufstrebenden Intellektuellen war. Da seine Augen sehr empfindlich gegen allzu starkes

Sonnenlicht waren, benutzte er später gelegentlich Sonnenbrillen und zog im Garten und in Straßencafés schattige Plätze vor (Matuschek 2018: 60).

Eine seiner damaligen besten Freundinnen und seine zukünftige (erste) Ehefrau, Friderike von Winternitz, beschrieb ihn im Jahr 1912 als einen eleganten jungen Mann. Nach der Rückkehr aus Amerika musste er sich einer Operation unterziehen, die eine große Narbe langfristig hinterließ. In den kommenden Jahren half ihm die Narbe, vor dem Militärdienst kurz zu fliehen. Als im August 1914 deutsche Truppen in Belgien einmarschierten, kehrte er gegen seinen Willen aus Belgien nach Wien zurück, wo er die Jahre des Ersten Weltkriegs verbrachte. In der Kriegszeit begann er öffentlich sein Zugehörigkeitsgefühl für die deutsche Kultur zu äußern, obwohl er keinesfalls Befürworter des Kriegs war. Nach seiner Entlassung aus der Armee kaufte er 1917 ein Schloss auf dem Kapuzinerberg in Salzburg, das er mit Friderike mehr als 15 Jahre bewohnte und wo sie zusammen ihre zwei Töchter, Suse und Alix, erzogen. Ihr Verhältnis war niemals besonders gut und innig. Andererseits ließ er sich von der Arbeitsleistung kaum ablenken: „Korrespondenz, Ablage, Reinschrift, Korrektur, all das war zu bewältigen. Hinzu kam noch die Verwaltung der ausländischen Rechte, denn die Übersetzungen seiner Werke machten inzwischen einen beträchtlichen Anteil von [seinem] Einkommen aus“ (Matuschek 2018: 201). Fast drei Jahrzehnte nach seinem ersten Besuch in London galt diese Stadt als sein nächster Wohnort in der Zwischenkriegszeit. 1934 lernte er hier die 26-jährige Jüdin Elisabeth Charlotte Altmann kennen, die sich bei ihm um den Posten der Sekretärin beworben hatte und später seine zweite Ehefrau werden sollte.

Zu dieser Zeit schreibt Zweig den Roman *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam*: „‘Erasmus‘ hat mir so sehr geholfen..., er ist für mich eine Art ‚Nothelfer‘ geworden [...]. [I]ch denke nicht daran, mich in eine unfruchtbare Opposition zu Tagesgeschehnissen drängen zu lassen [...]“ (Beck; Berlin 2005: 82). August 1936 brach er zu einer Reise nach Südamerika auf. Somit ging sein Kindertraum in Erfüllung. Da Zweig unbestritten der meistgelesene europäische Autor in Südamerika war, wurde er von den Einheimischen sehr herzlich empfangen (Matuschek 2018: 293). Stefan Zweigs Popularität in Südamerika kann durch mehrere Faktoren erklärt werden. Zunächst einmal veröffentlichte er eine Vielzahl von Werken in verschiedenen literarischen Genres, die ein breites Spektrum von Lesern ansprachen. Die Übersetzung seiner Werke in verschiedene Sprachen, darunter auch Spanisch und Portugiesisch, trug ebenfalls zur Verbreitung seiner Bücher in Südamerika bei. Des Weiteren reiste Stefan Zweig selbst durch Südamerika und pflegte persönliche Kontakte zu Intellektuellen und Kulturschaffenden in der Region. Dadurch wurde er nicht nur als Autor, sondern auch als Persönlichkeit bekannt, was seine Werke noch zugänglicher machte. Die

Begeisterung war gegenseitig. Vier Jahre später floh Zweig wieder nach Brasilien, diesmal mit seiner zweiten Ehefrau Lotte. Noch beim Ausbruch des Ersten Weltkriegs erwog er die Idee des Selbstmords wegen der schwierigen Lage der Welt, die sich in keinem Falle von ihm bedingen ließ. Der Zweite Weltkrieg löste beim ihm Gefühle der Hilfslosigkeit, Müdigkeit und Depression wieder aus. Dazu befürchtete er das Altwerden. „Seine Furcht vor dem Altwerden hatte sich spätestens mit Blick auf seinen im November bevorstehenden 60. Geburtstag [in Form eines Briefes an Carl Zuckermeyer] wieder bemerkbar gemacht“ (Matuschek 2018: 338). Die Auflösung seines Lebensrätsels bestand darin, dass sich am Montag, dem 23. Februar 1942 das Ehepaar durch Vergiftung ihr Leben zu Ende setzte.

5.3. Ähnlichkeiten zwischen Erasmus und Zweig

Die Parallelen zwischen den zwei Denkern und Künstlern sind klar erkennbar, zumal Zweig selbst zugesteht, dass das Verfassen von *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam* eine Art Flucht vor der Realität gewesen sei. Eine Übereinstimmung besteht auch darin, dass beide Männer zu äußerst turbulenten Zeiten lebten.

Nach der Geburt von Erasmus wurden innerhalb von fünfzig Jahren neue Kontinente und Länder erschlossen. Es wurden neue Seewege entdeckt und die Welt wurde plötzlich zu einem Ort, der sich durchreisen ließ. Zweig (1935: 27) schildert den Übergang des 15. ins 16. Jahrhundert in folgenden Worten:

Über Nacht ist für die denkende Menschheit der runde Ball, auf dem sie bisher ungewiß und bedrückt als auf einer terra incognita durch den Sternenraum kreiste, zu einer erfahrbaren, durchfahrbaren Wirklichkeit geworden, das Meer, bishin bloß eine im Mythischen endlos wogende blaue Wüste, ein durchmessenes und meßbares, ein der Menschheit dienstbares Element. Mit einem Ruck erhebt sich der europäische Wagemut, jetzt gibt es keine Pause, kein Atemholen mehr in dem wilden Wettlauf um die Entdeckung des Kosmos.

Tatsächlich erlebte die Menschheit einerseits eine enorme Erweiterung der Weltkenntnisse. Auf der anderen Seite kann eine völlig neue Art des Lebens und Denkens zu einer verwirrenden Mischung aus Ratlosigkeit, Verzweiflung und Angst führen. In solchen Situationen hegt man oft Zweifel nicht nur gegen das Neue, sondern auch gegen das Allgemeingültige. Damals wurden das Religiöse und das kirchliche Dogma angegriffen. Es kam zu einer Diskrepanz zwischen denen, die daran glaubten, Kirche sei neben dem Göttlichen die oberste Instanz, und denen, die den blinden Gehorsam gegenüber Gott und der Kirche als demütigend empfanden. Erasmus fühlte sich zwischen den beiden Seiten zerrissen, denn er glaubte zwar an Gott und Seine Macht. Diesen Glauben wollte er jedoch durch seine auf ein gemeinsames Verständnis basierende Lehre erklären und weiter ausbreiten, und nicht durch Gewalt. Das gelang ihm aber

nicht. Erasmus war ein Pazifist, der versuchte, Probleme aller Arten durch Gespräche und Diskussionen zu lösen. Er war ein großer Befürworter der Freiheit des Denkens und Handelns, solange es keinem schadet.

Erasmus genoss es, zu reisen und die Welt der anderen Kulturen zu entdecken, ohne sich dabei dieser oder jener Partei angehörig zu fühlen:

Aber nicht Drohung und nicht Beschimpfung können Erasmus bewegen, zur einen Partei zu gehen oder zur anderen; nulli concedo, keinem will ich angehören, diesen seinen Wahlspruch macht er bis zum letzten wahr, homo per se, Mann für sich allein, bis in die letzte Konsequenz. Gegenüber den Politikern, den Führern und Verführern zur einseitigen Leidenschaft hat der Künstler, der Geistmensch im Sinne Erasmus', die Aufgabe, der Verstehend-Vermittelnde zu sein, der Mann des Maßes und der Mitte.

(Zweig 1935: 22)

Stefan Zweig hatte im Vergleich zu Erasmus von Anfang an einen besseren Start ins Leben, denn seine Familie konnte sich aufgrund ihres guten finanziellen Standes fast alles leisten, was durch Geld erreichbar war, unter anderem viele Reisen. Bedauerlicherweise musste er in seinem Leben schwierige Zeiten durchleben, unter anderem zwei Weltkriege. Als österreichischer Jude musste er viele Misshandlungen über sich ergehen lassen und gegen den Strom schwimmen, um das zu erreichen, was ihm sonst sowieso vergönnt gewesen wäre. Ähnlich wie Erasmus blieb sich Zweig immer treu. Während des Zweiten Weltkriegs lebte er in den USA. Damals kritisierte er andere Flüchtlinge, die bald nach der Ankunft in die USA Anpassungskünstler geworden sind. Sie waren dazu bereit, sich die amerikanische Kultur anzueignen, ohne nach dem Preis zu fragen. Im Unterschied zu denjenigen Flüchtlingen, gab sich Zweig größte Mühe, sich nicht zu ändern und der Mann zu bleiben, der er vor der Flucht war.⁶

Wer mit dem Strom schwimmt, erreicht die Quelle nie. Ob Erasmus und Zweig die Quelle ihrer Flüsse vor dem Lebensende erreicht haben oder nicht, ist umstritten, aber beide blieben sich treu, obwohl das Leben für beide viel leichter gewesen wäre, hätten sie sich dafür entschieden, mit dem Strom zu schwimmen.

⁶ Prater (1982: 322): "I saw there [in the United States] pretty well all those who had fled from Hitler, and hardly any have benefited from the change. Most are trying to fit themselves totally into the American way of life, put up with everything and use their elbows more and more as the broth gets thinner in the pot... Whereas I myself maintain a dark determination not the change, on the contrary to do my utmost to remain the man I was [...]" (Übersetzung von M.C.)

5.4. Erasmus und Zweig als Humanisten

In der Philosophie wird der Humanismus oft als eine weltanschauliche oder philosophische Position definiert, die den Wert und die Würde des Menschen betont. In ihrem *Philosophischen Wörterbuch* definieren Klaus und Buhr (1971: 482) den *Humanismus* als:

Gesamtheit jener Ideen und Strebungen in der Geschichte der Menschheit, die auf der Überzeugung von der Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit des Menschen, auf der Achtung vor seiner Würde und Persönlichkeit beruhen und die auf die allseitige Ausbildung, die freie Betätigung und Entfaltung seiner schöpferischen Kräfte und Fähigkeiten sowie schließlich auf die Höherentwicklung der menschlichen Gesellschaft, auf eine immer größere Vervollkommnung und Freiheit des Menschengeschlechts überhaupt gerichtet sind.

Im Kern steht die Auffassung, dass der Mensch im Mittelpunkt ist und dass seine Bedürfnisse, Werte und Fähigkeiten das Fundament des Denkens und Handelns bilden sollten. Dass sich der Humanismus für die Förderung von Vernunft und für die Position einsetzt, dass dem Menschen die größte Bedeutung beigemessen wird, steht auch im Lehrbuch *Etika I* (Lukić et al. 2022: 64). Der Humanismus hebt die Bedeutung von Bildung, Wissenschaft und Kultur für die menschliche Entwicklung hervor sowie das Streben nach einem erfüllten Leben.

Heinrich Weinstock weicht aber von der Vorstellung eines absoluten Humanismus ab, „vom Glauben [...] an die Bestimmung und das Vermögen des Menschen, sich selbst und seine Welt vollkommen in Ordnung zu bringen“ (1955: 6). Er spricht von einem realen Humanismus, den der junge Karl Marx als Gegenströmung zu Hegels sozialem und politischem Denken entwickelte. Einerseits hat Hegel die absolute Macht menschlichen Geistes über die Wirklichkeit gelehrt, wobei das menschliche Bewusstsein die zentrale Rolle spielt. Andererseits besagt die marxistische Lehre, dass man bei der Schaffung einer realistischen Gesellschaftsordnung die sozio-kulturelle Situation in der Welt und die ökonomischen Bedingungen, die in einer Gesellschaft herrschen, in Betracht ziehen muss (Weinstock 1955: 13).

Erasmus und Zweig sind Humanisten einer anderen Art. Erasmus hat sich lebenslang dafür engagiert, niemandem zu dienen und allen zu helfen, auch wenn ihn das fast zum Wahnsinn trieb. Zweig konnte sich in die Sicherheit seiner vier Wände zurückziehen, wollte dennoch seine Kriegserfahrungen in Form einer Romanbiografie mitteilen, damit sich die gleiche Horrorgeschichte nie wiederholt. Trotzdem kommt es immer wieder zu neuen Kriegen, die aus religiösen Spaltungen und Spannungen ausbrechen. Es lässt sich also diskutieren, in welchem Maße sich der Humanismus in der Praxis durchsetzen kann. Der deutliche Unterschied

zwischen der idealerweise herrschenden Harmonie des Geistigen und der Realität, wovon sowohl Erasmus als auch Zweig überzeugt sind, und dieser Menschenwirklichkeit ist nur schwierig wegzudenken. Nicht zuletzt sind die Haupturheber der religiösen Debatte und der damaligen Kriege in Erasmus' Zeiten tatsächlich in den äußeren Umständen des 16. Jahrhundert zu finden. Zweig nimmt in seinem Roman Bezug auf die Tendenz der Menschheit im Mittelalter, sich an die Kirche und das religiöse Dogma zu lehnen, bevor es im 16. Jahrhundert zu einer geistigen Wende kam. Zweig (1935: 31) findet die Gründe für diese Wende vor allem in externen Faktoren. Obwohl nicht ausdrücklich erwähnt, lässt sich schließen, dass gemäß Zweig weder Kriege noch Reformationen stattgefunden hätten, wenn die großen Entdeckungen ausgeblieben wären und die Menschen weiterhin harmonisch zusammengearbeitet hätten. Heinrich Weinstock vertritt die Meinung, dass es immer auf den Willen des einzelnen ankommt, was aus ihm werden wird, und nicht auf die äußeren Faktoren:

In der Tat wird so etwas wie Humanismus überhaupt erst aus der Vorstellung heraus denkbar, daß der Mensch nicht fertig zur Welt kommt, sondern sich erst zu dem zu verfertigen hat, was er seiner Verfassung nach sein kann und werden soll. Im Vermögen der Freiheit also findet der Mensch seine eigentlich menschliche Bestimmung, und in deren Wahrnehmung hat seine Menschlichkeit sich zu bewähren.
(Weinstock 1955: 49)

Die körperliche und geistige Freiheit, die Erasmus und Zweig befürworteten, ist das wichtigste Leitmotiv des Humanismus. Weinstock hebt den Widerstreit hervor, ob unsere menschliche Vernunft die Freiheit für ergründbar und zugänglich hält oder ob sie die Freiheit als ein unergründliches Phänomen erkennt und es als solches akzeptiert. Wenn Ersteres der Fall ist, darf man und sollte als sein Arbeitspensum in Kauf nehmen, sich und die Welt zur Vernunft und in Ordnung zu bringen. Andersherum stellt sich die Frage, wenn die Freiheit nicht eindeutig sei und wenn sie der Vernunft nicht untergeordnet ist, wie kann man sich an die schwere Aufgabe wagen, verantwortungsvoll von seinem Recht auf Freiheit Gebrauch zu machen? Die Antwort auf diese Frage steckt im Bereich der Moralität und Sittlichkeit. Zweig und Erasmus hielten die goldene Mitte für den besten Weg zum vernünftigen Handeln. Im Zweifelsfall nahmen beide eher einen Schritt zurück als einen Schritt nach vorne, um eventuelle Stolpersteine zu vermeiden. Zu Erasmus' Lebzeiten wurden zwei sehr wichtige Versammlungen einberufen, auf denen über die Zukunft einer ganzen Nation entschieden wurde. Auf dem Reichstag zu Worms 1521 sollte das Schicksal der deutschen Reformation bestimmt werden, wobei Erasmus das entscheidende Wort hatte. Erasmus konnte die Entscheidung treffen, ob Luthers reformatorische Schriften verboten werden sollten oder nicht. Im Prinzipiellen wies damals Erasmus darauf hin, dass Luther seine rhetorische Macht zu

missbrauchen versuchte. In den entscheidenden Thesen stellte er sich jedoch eindeutig auf Luthers Seite. Erasmus äußerte sich also einigermaßen zum Problem, aber ihm fehlte der Mut, seine eigene Position skrupellos, offen zu vertreten. Das gleiche passierte 1930 auf dem Reichstag zu Augsburg.

In ähnlicher Weise handelte Stefan Zweig. Zweig war zeitlebens ein Pazifist. Angesichts der Zerstörung Europas durch den Zweiten Weltkrieg und der Verbrechen des Nationalsozialismus empfand er tiefe Trauer und Verzweiflung. Das resultierte darin, dass er sich schon vor seinem Selbstmord zunehmend ins Private zurückzog. Er vermied es, sich öffentlich zu politischen Angelegenheiten zu äußern, und konzentrierte sich stattdessen auf seine Arbeit als Schriftsteller. Insgesamt zeigen diese Beispiele, dass Zweig und Erasmus von Rotterdam in Notsituationen dazu neigten, sich zurückzuziehen und in ihrer Verzweiflung keinen Ausweg zu sehen.

In anderen Worten zusammengefasst, ist jeder seines Glückes Schmied, wobei jeder für sich die Entscheidung trifft, ob dabei sein Glück das Leiden anderer zur Voraussetzung hat. Zweig war bekannt für seine einfühlsamen Porträts von Menschen und seine Fähigkeit, ihre komplexen emotionalen Zustände darzustellen. In Zusammenhang damit spielt Hannah Arendt eine wichtige Rolle, die die Bedeutung des menschlichen Handelns und der individuellen Freiheit betonte. Ähnlich wie Zweig, verließ auch Arendt mehrmals ihre Heimat. Nachdem sie in den 1930-er Jahren aus dem Nazi-Deutschland geflohen und aus einem Internierungslager in Frankreich entkommen war, fand sie sich schließlich in den 1940-er Jahren in Amerika. Als Philosophin verkörpert sie eine tragische Vision der Welt, aber im Unterschied zu Zweigs pessimistischer Sichtweise, eine, die durchdrungen von Hoffnung ist. Für Arendt entstehen Menschenrechte aus der Bedingung der Vielfalt und der Tatsache, dass wir zusammen mit anderen leben müssen. (Parekh 2008: 6-8) Arendt war dafür bekannt, scharfsinnige Analysen anzustellen und komplexe politische Fragen zu untersuchen. Obwohl es Unterschiede in ihren Ansätzen und Schwerpunkten gab, teilten Stefan Zweig und Hannah Arendt dennoch eine gemeinsame Sensibilität für die politischen und moralischen Herausforderungen ihrer Zeit. In diesem Zusammenhang ist ihr Konzept der „Banalität des Bösen“ zu erwähnen. 1961 war der Gerichtsprozess in Jerusalem gegen den ehemaligen SS-Obersturmbannführer Adolf Eichmann, den die Öffentlichkeit als einen der Hauptverantwortlichen für die Ausführung der „Endlösung“ der Judenfrage kennt, im vollen Gange. Unter den zahlreichen internationalen Prozessbeobachtern dazu auch die Journalistin der hoch angesehenen Wochenzeitschrift „The

New Yorker“ eingeladen. Aus ihren Bemerkungen lernt man, Eichmann erkenne sich als Teil einer Hierarchie, in welcher seine Gedanken von anderen vorgegeben wurden, weshalb er keinesfalls eine Vorstellung davon hatte, was er tat (Arendt 1999: 99). In Jerusalem hat Hannah Arendt die Erkenntnis gewonnen, dass eine Abkopplung von der Realität und ein unüberlegter Standpunkt fatalere Nachwirkungen ergeben können als sämtliche schädliche Neigungen im Menschen vereint. Trotzdem sollten sich Menschen als Humanisten bemühen, immer wieder ihre eigenen Standpunkte zu reevaluieren, sie nach Bedarf zu ändern und jederzeit darauf zu achten, dass die Freiheit und das Wohlbefinden der anderen Menschen nie in Gefahr gebracht werden.

6. Gründe für die Bearbeitung des Humanismus im DaF- und Ethikunterricht anhand von Stefan Zweigs Roman *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam*

In der gegenwärtigen fremdsprachlichen Literaturdidaktik werden verschiedene Vorteile des Einsatzes von literarischen Texten im Unterricht hervorgehoben. Hille und Schiedermaier erläutern sieben wichtige Funktionen. Dies sind die Beobachtungsfunktion, Orientierungsfunktion, Simulationsfunktion, Utopiefunktion, Speicherfunktion, Bildungsfunktion und Unterhaltungsfunktion.

Literarische Texte speichern Beobachtungen von gesellschaftlicher Komplexität sowie von kollektiven und individuellen Problemlagen und -verarbeitungen. Das Beobachtete wird dabei durch die poetische Gestaltung in fassbare Symbole, Bilder und Narrationen überführt, was Orientierung bietet. Außerdem werden beim Lesen die Leser*innen von den pragmatischen Regeln des Alltagslebens und von den Grenzen ihrer eigenen Existenz befreit. Mit anderen Worten: „[I]m Medium der literarischen Fiktion können wir die Möglichkeiten menschlicher Existenz auf intensive Weise durchspielen, ohne unsere Identität und unsere Lebenslage aufgeben zu müssen“ (Lacko Vidulić.: 16). Die Leser*innen können sich dadurch nicht nur Utopien, sondern auch Dystopien einfallen lassen. Durch die Speicherung von individuellen und kollektiven Problemlagen und durch die Inszenierungen von Werten und fiktionalen Gesellschaftsnormen wird den literarischen Texten der Bildungswert zugeordnet, denn die Leser*innen finden durch das Lesen Inspiration für ihr eigenes Handeln und entwickeln dadurch ihre Persönlichkeit und Identität. Nicht zuletzt soll das Verfahren des Lesens von literarischen Texten die Leser*innen unterhalten, spontane Reaktionen hervorrufen und emotionale Impulse wecken. (Hille, Schiedermaier 2021: 20-21).

Literarische Texte lassen sich unter anderem auch im schulischen Kontext als Bildungsmedium betrachten. Daher wird der Begriff *Literaturdidaktik* verwendet. Swantje Ehlers (2016: 13) hat die Bedeutung der Literaturdidaktik folgendermaßen auf den Punkt gebracht:

Die Literaturdidaktik ist die Wissenschaft von Lehren und Lernen von Literatur und literarischen Erzählmedien im institutionellen Rahmen von Schule, die Literatur und Erzählmedien unter dem Aspekt ihres Bildungswertes für Schüler und ihrer Lehr- und Lesbarkeit betrachtet.

Der größte Bildungswert eines literarischen Textes besteht demnach in seiner Diskursivität. Darunter werden die Merkmale eines Textes verstanden, die den Leser dazu anregen, über das Verhältnis zwischen einem literarischen Werk und kulturellen Kontexten nachzudenken. Fast alle literarischen Texte enthalten Wörter, die sich auf soziokulturelle und landeskundliche Inhalte beziehen. Die Diskursivität beobachtet die Art und Weise, wie sie in einem bestimmten sozialen Kontext verwendet werden, sowie die Machtstrukturen, die diese Verwendung formen. Von einer großen Bedeutung der landeskundlichen Inhalte sind reichliche Möglichkeiten, die in literarischen Texten existierenden Kulturen und beschriebenen gesellschaftlichen Phänomene zu hinterfragen, was für ausreichend Diskussionsmaterial im Unterricht sorgt. (Hille, Schiedermaier 2021: 131). Van Dijk (2014: 91) betrachtet Wissen, Einstellungen und Ideologien als Ausdrucksformen eines sozial geteilten Denkens. Durch die Verbindung von van Dijks These mit der Diskursivität literarischer Texte lässt sich feststellen, dass eine umfassendere Kontextualisierung landeskundlicher Begriffe zu einer erhöhten Relevanz und Informiertheit eines Individuums sowohl im lokalen Umfeld als auch global führt. Nun stellt sich die Frage, welches literarische Werk Lehrer als Unterrichtsmaterial verwenden sollten.

Im Kontext des DaF-Unterrichts schlagen Hille und Schiedermaier einen Kriterienraster vor, der aus sieben grundlegenden Kriterien besteht, nämlich aus den Unterrichtszielen, dem Inhalt der Texte, der Struktur und dem Umfang der Texte, der Literarizität der Texte, den Illustrationen zu den Texten, der Gattungs- und Medienvielfalt und den Adaptionen und Übersetzungen. Als zusätzliche Kriterien zur Orientierung bei der Auswahl von literarischen Texten, die sich für den (DaF-)Unterricht eignen, bieten sich Nominierungen für Literaturpreise, Lektüreempfehlungen in philologischen Wissenschaftstexten, Publikationen und bemerkenswerte Erwähnungen in Fachzeitschriften.

In diesem Zusammenhang weist Svjetlan Lacko Vidulić (2016: 87) darauf hin, dass im Kommunikationsprozess des Dreiecks Autor – Text – Leser traditionell dem Leser nur eine marginale Rolle zugewiesen wurde. Jedoch erhielt der Leser dank der Forschungsrichtung *Rezeptionsästhetik*, die in den 1960er Jahren in Deutschland entwickelt wurde, eine zentrale

Bedeutung. Die Rezeptionsästhetik gehe davon aus, dass ein literarischer Text erst im konkreten Leseakt zur Entfaltung komme. Das bedeutet, dass den Leser*innen jedes literarischen Textes empfohlen wird, durch die Aktualisierung und Konkretisierung der Textvorlage neue psychologische, philosophische u.a. Erkenntnisse zu erlangen. Im schulischen Kontext sollte dabei die Lehrperson den Schüler*innen die partielle Steuerung des Leseakts als Hilfe zur Verfügung stellen, beispielsweise durch zusätzliche Anweisungen vor dem ersten Lesedurchgang. Die Steuerung kann auch implizit erfolgen, wie zum Beispiel in *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam*: „Erasmus hat viele Dinge geliebt, die wir lieben, die Dichtung und Philosophie, die Bücher und die Kunstwerke, die Sprache und die Völker, und ohne Unterschied zwischen ihnen allen die ganze Menschheit um der Aufgabe höherer Versittlichung willen“ (Zweig 1935: 10). Dementsprechend lässt sich schließen, dass der angestrebte literarische Text die von Hille und Schiedermaier definierten Funktionen erfüllen sollte, wobei sein Potenzial zur Identifikation von noch größerer Bedeutung ist.

Zweigs *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam* weist alle von den oben aufgelisteten Funktionen auf. Der Roman beschreibt das Leben einer Person, mit der man sich leicht identifizieren kann. Zum einen schildert der Roman den inspirierenden Aufstieg eines Protagonisten, der der Welt Frieden bringen will. Zweitens korrespondieren die Umstände seiner Welt mit den Umständen der heutigen Zeit, in der religiöse Kriege immer noch geführt werden. Darüber hinaus ist die Handlung im Roman in betitelte Kapitel aufgeteilt, die auch alleinstehend gut funktionieren und einzeln gelesen werden können. Wenn beispielsweise der Romanauszug, der im Unterricht behandelt wird, den Schüler*innen so gut gefällt, dass sie weiterlesen möchten, können sie die bearbeiteten Auszüge im Roman schnell finden, weil jedes Kapitel mit einer passenden Überschrift betitelt ist.

Hille und Schiedermaier (2021: 134) behaupten, ein integrierender Sprachenunterricht zielt darauf ab, Lernende für einen in mehrfacher Hinsicht souveränen Umgang mit der Fremdsprache auszubilden, der auch die Fähigkeit zur kritischen Analyse umfasst und das Wissen, in welche Diskurse das eigene Sprechen hineinreicht. Eine kritische Analyse der literarischen Texte erfolgt als Resultat eines konzentrierten Leseakts. Wenn man konzentriert und tiefgründig liest, so Peti-Stantić, findet man nicht nur die ausdrücklich formulierten Informationen, sondern auch diejenigen, die zwischen den Zeilen stehen. Man entdeckt dadurch verborgene Juwelen, die einen reicher machen. In ähnlicher Weise ist Gerard Westhoff (1997: 16-17) der Ansicht, dass der Unterricht zur Entwicklung der Lesekompetenz in einer

Fremdsprache die Lernenden in die Lage versetzen sollte, die gewünschten Informationen selbständig aus einem Text zu entnehmen. Vokabelkenntnisse und Grammatik spielen dabei für die Informationsentnahme keine ausschlaggebende Rolle, besonders wenn man den ausgewählten Lesetext den bestehenden Kenntnissen der Schüler*innen anpasst.

Demzufolge kann auch Zweigs *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam* im DaF-Unterricht als Klassenlektüre behandelt werden. Wie im siebten Kapitel dieser Diplomarbeit gezeigt wird, lässt sich die ganze Handlung leicht gliedern und kürzen, obwohl Zweig im Roman jeder Situation genug und oft mehr Kontext als für den Unterricht nötig gibt, indem er alles ausführlich und detailliert beschreibt. Die grammatischen Strukturen der Sätze, die er verwendet, mögen für die Schüler*innen herausfordernd sein, doch in den häufig langen Nebensätzen findet man nicht viele Archaismen und keine Regionalismen, was das Verstehen jedenfalls erleichtert. Am Ende lässt sich immer die Botschaft erfassen, die Zweig vermittelt. Einerseits wurde schon festgestellt, dass die Steuerung des Leseakts indirekt sein kann. Doch wenn der ausgewählte literarische Lesetext keine expliziten Richtlinien aufweist, kann die Steuerung explizit sein. Es bietet sich des Weiteren an, die Aufmerksamkeit der Schüler*innen durch die geleitete Stellung von Fragen in die gewünschte Richtung zu lenken. Obwohl das Beantworten von inhaltsbezogenen Fragen zu einem Text der verbreitetste Typ von Aufgaben im Leseunterricht sein mag, ist es fraglich, ob dieser Aufgabentyp für die Unterrichtszwecke gut geeignet ist (Westhoff 1997: 19). Westhoff bringt hier die Tatsache zur Erkenntnis, dass sich die Lernenden häufig eher darauf konzentrieren, die Antworten auf die Lehrerfragen zu finden, als darauf, was eigentlich im Text steht und gemeint ist. Dementsprechend soll die Wahl der Fragen gut durchdacht sein. Westhoff empfiehlt jedoch, dass die Schüler*innen selbst die Fragen zum Text formulieren:

Selber Fragen formulieren zu lernen ist nützlicher, als die Beantwortung vorgefertigter Frageraster zu üben. Wenn Sie [Lehrpersonen] Ihren Schülerinnen und Schülern helfen wollen, Texte selbständig entschlüsseln zu lernen, ist es wahrscheinlich noch besser, wenn sie [die Schüler*innen] lernen, selber Fragen, die ihrem jeweiligen Informationsbedürfnis entsprechen, an Texte zu stellen, anstatt [...] abstrakte Frageraster abzuarbeiten. (Westhoff 1997: 24)

Je höher der Anteil offener Fragen ist, desto gründlicher ist das Wissen und bleibt im Langzeitgedächtnis. Dabei muss die Lehrperson eine längere Wartezeit auf Antworten der Schüler*innen einrechnen, was nicht zuletzt die Qualität ihrer Antworten deutlich steigert. Durch das tiefgründige Lesen arbeitet man daher außerdem an der Entwicklung bestimmter Diskussionsfähigkeiten.

7. Arbeit mit literarischen Werken im Fremdsprachenunterricht

7.1. Das Drei-Phasen-Modell beim Einsatz des Romans *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam* im kombinierten DaF- und Ethikunterricht

Je nachdem, welche Lernziele verfolgt werden, empfehlen sich unterschiedliche Lesetechniken, beziehungsweise unterschiedliche Arten, einen Text zu lesen. Gerard Westhoff (1997: 101-102) unterscheidet zwischen dem detaillierten (oder totalen) Lesen, dem globalen (oder kursorischen) Lesen, dem suchenden (oder selektiven) Lesen und dem sortierenden (oder orientierenden) Lesen. Er verweist jedoch in seiner Klassifizierung auf die unterschiedlichen Bezeichnungen für die genannten Lesetechniken, was oft verwirrend sein kann. Wenn man detailliert liest, wird alles durchgelesen, um genau zu wissen, was im Lesetext steht. Detailliertes Lesen ist im Unterschied zum orientierenden Lesen langsam und gründlich, denn es konzentriert sich auf jedes Detail und eignet sich für eine tiefgehende Analyse des Lesetextes. Orientierendes Lesen ist hingegen eine Lesetechnik, bei der der Leser den Text schnell durchgeht, um einen allgemeinen Überblick über den Inhalt zu erhalten. Das Ziel des orientierenden Lesens ist es, die Hauptpunkte und die Nebensache(n) zu erfassen, ohne jedes Wort oder jeden Satz im Detail zu lesen. Orientierendes Lesen ist besonders nützlich in denjenigen Situationen, in denen man schnell eine große Menge an Informationen durchsuchen muss, um relevante Abschnitte oder zentrale Themen zu identifizieren, beispielsweise wenn die Schüler*innen im Unterricht einen Text zusammenfassen müssen. Im Vergleich zum orientierenden Lesen vermittelt globales Lesen dazu auch einen groben Eindruck davon, was der Kern der Sache in einem Text ist. Nicht zuletzt, wenn man einen Text möglichst schnell liest, um eine oder mehrere gewünschte Informationen zu finden, liest man suchend. Trotz der Unterschiede zwischen diesen vier Lesetechniken können sie je nach Bedarf kombiniert werden. Zum Beispiel kann man einen Text zuerst überfliegen, um die wichtigsten Abschnitte zu identifizieren, und dann diese Abschnitte intensiv lesen, um ein tieferes Verständnis zu erlangen. Was diese vier Lesetechniken verbindet, ist das so genannte Drei-Phasen-Modell der Bearbeitung von Lesetexten.

Hille und Schiedermaier (2021) schlagen das Drei-Phasen-Modell vor, das um zwei Phasen erweitert werden kann, wenn mehr Zeit zur Unterrichtsdurchführung gebraucht wird. Dieses Modell „eignet sich für kürzere Unterrichtseinheiten sowie kürzere Texte und kann auch im Anfängerunterricht eingesetzt werden“ (Hille; Schiedermaier 2021: 235), was es ideal für meine Zwecke macht. In der ersten Phase begegnen die Schüler*innen dem Lesetext ohne zusätzliche vorentlastende Eingriffe der Lehrperson, so wie der Text ist – zunächst individuell

und dann in kleinen Gruppen. Hier wird suggeriert, dass die Schüler*innen ihre eigenen Markierungen am Text anbringen, um die Anschaulichkeit zu steigern. Danach wird der Inhalt des Textes so erarbeitet, dass er im Plenum präsentiert werden kann. Dafür eignet sich natürlich orientierendes Lesen.

Danach geht es in der Phase 2 um das „Aushandeln von Verstehensoptionen“ (Hille und Schiedermaier 2021: 236). Das heißt, dass sich die Schüler*innen mit allen Dimensionen des Lesetextes auseinandersetzen, damit sie idealerweise für die Vieldeutigkeit und Offenheit literarischer Texte sensibilisiert werden. Nach Bedarf darf diese Phase teilweise oder komplett in der ersten Sprache durchgeführt werden, falls die Lernenden die gleiche erste Sprache haben. Dadurch werden formale Aspekte und inhaltliche Dimensionen des Lesetextes in den Fokus gerückt. In dieser Phase bedient man sich also des globalen und detaillierten Lesens.

In der dritten Phase liegt der Fokus auf dem Zusammenspiel des ausgewählten Lesetextes mit anderen Texten. Es wird hier empfohlen, dass die Schüler*innen das Gelesene mit den gesellschaftlichen Zusammenhängen ihrer Zeit verknüpfen. Hille und Schiedermaier (2021: 236) betonen, Vieldeutigkeiten und Offenheiten wahrzunehmen und deren kritisches Potenzial im Unterrichtsgespräch zu nutzen. Da die Schülerinnen die Vieldeutigkeiten und Offenheiten im Text zunächst finden müssen, um darüber später diskutieren zu können, wird hier vom suchenden Lesen Gebrauch gemacht.

Auch Rolf Koeppel (2013) empfiehlt die Arbeit mit Texten zum Leseverstehen in drei Phasen – der Hinführungs-, Verstehens- und Anschlussphase. Eine so gegliederte Bearbeitung von Lesetexten gewährleistet, dass Informationen schrittweise gesucht und dann aktiv verarbeitet werden, weshalb die Informationen auch langfristig gespeichert werden können. Die Arbeit mit Lesetexten in drei Phasen laut Koeppel sieht folgendermaßen aus.

Dadurch, dass die Lernenden in der ersten Phase ihre für das erfolgreiche Leseverstehen notwendigen Vorkenntnisse aktivieren und dass ihnen die Lehrperson erklärt, mit welchem Ziel und mit welchem Fokus gelesen werden soll, wird eine gute Hinführungsphase erfüllt. „Je ausführlicher solche Vorentlastungen ausfallen, desto mehr Hilfe erhalten die Lerner für die folgende Verstehensphase“ (Koeppel 2013: 240).

Stefan Zweigs Roman *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam* beleuchtet das Leben und die Zeit des berühmten humanistischen Gelehrten Erasmus von Rotterdam während der Renaissance. Die Lehrperson kann in der Vorentlastungsphase den historischen Hintergrund der Renaissance dadurch einführen, dass die Schüler*innen ihr vorhandenes Wissen über die

Renaissance und die Geschichte Europas aktivieren. Hier wird den Schüler*innen ein Video⁷ gezeigt, in dem in dreieinhalb Minuten die Schlüsselpunkte der Renaissance erklärt werden. Am Anfang des Videos wird erklärt, wie es zur Renaissance kam und was die Renaissance bedeutet. Danach geht es im Rest des Videos um die wichtigsten Ideen dieser Zeit, die auch im Lehrbuch *Etika 1* (Lukić et al. 2022: 64) beschrieben sind. Wenn im Video wichtige Begriffe und Erklärungen genannt werden, schreibt die Lehrkraft sie an die Tafel. Das Tafelbild nach dem Video, wie ich mir es vorstelle, steht im Anhang 1 im Kapitel 10 dieser Diplomarbeit. Die Schüler*innen schreiben nichts ab, sondern konzentrieren sich auf das Video. Das wird den Schüler*innen gesagt, bevor die Lehrperson das Video abspielen lässt. Nach dem Video wird sehr kurz rekapituliert, was darin gesagt wurde. Die Lehrperson ruft deshalb eine*n Schüler*in auf, der/die mithilfe von Notizen an der Tafel das im Video Gesagte mündlich zusammenfasst. Was jedoch für das Verständnis des Lesetextes fehlt, der den Schüler*innen in der Bearbeitungsphase im Unterricht zum Lesen ausgeteilt wird, ist das politische Bild Europas im 15. Jahrhundert. Aus diesem Grund wird von der Lehrperson implizit erwartet, die Schüler*innen an das Heilige Römische Reich (Deutscher Nation), Kaiser Karl V. und an Martin Luther und seine Reformation zu erinnern. Das erfolgt mithilfe eines Webquests, d.h. einer sehr kurzen Internetrecherche, die jede*r Schüler*in für sich selbst durchführt, um sich mit den beiden Namen und dem größten europäischen Reich des 16. Jahrhunderts wieder vertraut zu machen – es ist übrigens im kroatischen Kerncurriculum für das Fach Geschichte⁸ vorgesehen, noch in der sechsten Klasse der Primärschule darüber zu lernen. Hier ist es nicht wichtig, sich die Jahre und die Fakten zu dem jeweiligen Begriff zu merken, sondern nur einen Überblick zu bekommen, wer die beiden Personen waren und wie groß das Reich war. Das Hintergrundwissen über die politischen Umstände in Europa und über Kaiser Karl V. und Martin Luther ist nämlich für das tiefere Verständnis des Lesetextes erforderlich. Im Lesetext werden die Männer tatsächlich als bedeutungsvolle Figuren in der Geschichte Europas präsentiert, ohne dass den Schüler*innen mehr Kontext gegeben wird. Nach der mündlichen Zusammenfassung des Videos erteilt die Lehrperson folgende Anweisung: „Nehmt eure Handys. Ihr habt zwei Minuten, im Internet zwei Namen nachzuschlagen. Schreibt euch das auf. Der erste Mann ist Karl V. und der zweite Mann heißt Martin Luther. Sucht nach Informationen darüber, wann sie lebten und wofür sie bekannt sind.“ Damit endet die

⁷ Studyflix.de, *Renaissance*: <https://studyflix.de/geschichte/renaissance-4107>. (letzter Zugriff am 22. 05.2024)

⁸ Kurikulum nastavnog predmeta Povijest za osnovne škole i gimnazije. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_03_27_557.html (letzter Zugriff am 21.05.2024)

Vorentlastungsphase und beginnt die Arbeit am Text, die im Kapitel 7.2. beschrieben wird. In dieser Hinsicht scheinen sich Hille und Schiedermairs Modell und Koeppels Vorschlag gut zu ergänzen. Die Schüler*innen werden mithilfe des Webquests einigermaßen darauf vorbereitet, was sie im Text erwartet, ohne dass ihnen im Text weitere Vorentlastungen zur Verfügung gestellt werden.

In der zweiten Phase sollen die schon in der Hinführungsphase mit den Schüler*innen ausgearbeiteten Verstehensziele erreicht werden. Die Lehrperson soll aber jedenfalls bei der Ausführung solcher Unterrichtsstunden darauf achten, mit der aktiven Textbearbeitung nicht zu übertreiben. Das überflüssige Textverständnis-Drillen könnte sich nämlich leicht auf die Schüler*innen negativ auswirken: „Wenn noch der interessanteste Text bis zum Überdruß behandelt wird, entwickelt sich [bei den Schüler*innen] leicht die Einstellung, dass Texte in der Schule (oder schlimmer noch: in der Fremdsprache) vornehmlich zum Lernen und nicht zum Lesen da sind“ (Koeppel 2013: 240). Hier ist noch einmal Anita Peti-Stantićs Bemerkung über den beliebten Modus Operandi der kroatischen Lehrenden bei der Behandlung von Hauslektüren wertvoll in Erinnerung zu rufen. Sie teilt diese Meinung: Lesen an sich sollte den Schüler*innen als das zentrale Element vorgestellt werden, wobei alles andere (einschließlich des Lernens) in den Augen der Lernenden „zufällig“ passiert. In anderen Worten zusammengefasst, sollte dadurch das Lernen auf leisen Sohlen ins Spiel kommen. Die Bearbeitungsphase des ausgewählten Textes wird im nächsten Kapitel detailliert vorgestellt. Im Folgenden wird der Zweck der Anschlussphase kurz erläutert.

In der Anschlussphase geht es um die kommunikativen Aktivitäten nach dem Lesen. Diese letzte Phase der Arbeit an einem Lesetext bietet den Schüler*innen im Vergleich zu den ersten zwei Phasen die größte Freiheit, kreativ mit dem Text umzugehen. Solange die Lernenden das Verstandene mit ihrem eigenen Wissen verknüpfen, empfehlen sich hier zahlreiche Unterrichtsaktivitäten. Diese können schriftlich durchgeführt werden, indem die Schüler*innen den Lesetext in eigenen Worten um- oder fortschreiben, kurz zusammenfassen, aber auch mündlich in wenigen Sätzen vortragen. Die Schüler*innen können beispielsweise die Hauptinhalte des ausgewählten Lesetextes anhand ihrer im Voraus gemachten Notizen mündlich wiedergeben. Meine Idee zum kreativen Umgang mit dem Auszug aus *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam* besteht darin, dass die Schüler*innen darüber miteinander diskutieren, ob die Version vom Humanismus aus dem Roman heute möglich ist oder nicht. Sie bekommen auch die Möglichkeit, ihre persönliche Meinung zu Erasmus von Rotterdam zu sagen, ohne dass diese dem Rest der Klasse bekannt wird. In dieser Hinsicht haben sie mehr Freiheit, denn sie fühlen keinen Gruppendruck. Mehr dazu befindet sich im Kapitel 7.2.

7.2. Vorschlag einer Unterrichtseinheit zum Thema „Humanismus“ anhand von Stefan Zweigs Roman *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam*

Dieser Roman, der in der Herbert Reichner Verlagsversion 1935 publiziert wurde, umfasst 229 Seiten. Um einen so langen Text in einer Unterrichtsstunde integrieren zu können, muss man aus praktischen Gründen auf das intensive Lesen aller 229 Seiten verzichten. Aus diesem Grund habe ich mich dazu entschieden, die wichtigsten Handlungspunkte aus dem Roman in Form eines in insgesamt sieben Paragraphen gegliederten Textes zusammenzufassen. Zweig war ein Schriftsteller, der sich eines eleganten Ausdrucks bediente und beim Verfassen seiner Werke zahlreiche Vergleiche sowie andere sprachliche Mittel und Figuren einsetzte. Aus diesem Grund habe ich in meinem angepassten Text auf zahlreiche Textstellen im Original verzichtet, die keine Schlüsselinformationen tragen. Darüber hinaus habe ich die Reihenfolge der Passagen im Original in meiner angepassten Version nicht beachtet, sodass dieser neu entstandene Text auch einer gewissen Logik folgt. Das heißt, die Reihenfolge der wichtigsten Ereignisse bleibt gleich. Was geändert wird, ist, dass die Textstellen mit Beschreibungen der Weltlage und Figuren im Roman nach vorne gestellt werden. Dabei habe ich jedoch keine eigenen Wörter und Sätze hinzugefügt. Dadurch wurde der Text einerseits kürzer und damit übersichtlicher, ohne an seinem Schwierigkeitsgrad zu verlieren, und andererseits blieb er so treu wie möglich am Original von Zweig.

Hier zitiere ich die Endversion des Lesetextes, die ich den Schüler*innen im Unterricht zum eigenständigen Lesen austeilen würde:

Der Übergang des fünfzehnten in das sechzehnte Jahrhundert ist eine Schicksalsstunde Europas und in ihrer dramatischen Gedrängtheit nur der unseren vergleichbar. Mit einem Schlage erweitert sich der europäische Raum ins Welthafte, eine Entdeckung jagt die andere [...] Eine derart plötzliche Erweiterung des äußeren Weltraums muß selbstverständlich eine gleich heftige Umschaltung im Seelenraum zur Folge haben. Über Nacht ist alles Gewisse fraglich geworden. [J]etzt oder niemals ist es dem Geist gegeben, die Welt zu erneuern.

[...]

In der Zeit zwischen seinem vierzigsten und fünfzigsten Jahr erreicht Erasmus von Rotterdam den Zenit seines Ruhms: seit Hunderten Jahren hat Europa keinen Größeren gekannt. Kaiser Karl, der Herr beider Welten, bietet ihm eine Stelle in seinem Rat. Dieses Imperium des Erasmus, das zum erstenmal alle Länder, Völker und Sprachen Europas umfaßte, war eine milde Herrschaft. Freiwilligkeit und innere Freiheit sind die Staatsgrundgesetze seines unsichtbaren Reiches. Der Humanismus ist nicht imperialistisch gesinnt, er kennt keine Feinde und will keine Knechte. Wer dem erlesenen Kreise nicht angehören will, möge außen bleiben, man zwingt ihn nicht, man nötigt ihn nicht gewaltsam in dieses neue Ideal. [...] Humanist kann jeder werden, der nach Bildung und Kultur Verlangen trägt; jeder Mensch jeden Standes, Mann oder Frau. Die selbstverständliche Vorbedingung für Erasmus, den Vorkämpfer dieser und aller

Verständigungsideen, ist die Ausschaltung jeder Gewalt und insbesondere die Abschaffung des Krieges, dieses »Schiffbruchs aller guten Ding«. Denn des Erasmus Sendung und Lebenssinn war die harmonische Zusammenfassung der Gegensätze im Geiste der Humanität. Für diese Erziehung zur Humanität weiß der Humanismus nur einen Weg: den Weg der Bildung.

Die persönliche Tragik des Erasmus aber bestand darin, daß gerade er, der unfanatischste, in einen der wildesten Ausbrüche nationalreligiöser Massenleidenschaft hinabgerissen wurde, den die Geschichte kennt. Er hatte als der erste deutsche Reformator [...] nach den Gesetzen der Vernunft die katholische Kirche zu erneuern gesucht; aber ihm sendet das Schicksal den Tatmenschen entgegen, Luther, den Revolutionär, den dämonisch Getriebenen. Wenn Luther spricht, so donnert das Haus, bebt die Kirche, schwankt die Welt. Erasmus wiederum redet schwach und zart wie ein Brustkranker. Erasmus ist sich vollkommen bewußt, welchem riesenhaften Gegner er entgetrtritt. Aber auch die Geistigkeit dieser beiden stammt aus ganz verschiedenen Rassen der Denkwelt. Erasmus ist zweifellos der Weitsichtigere, der Vielwissendere, kein Ding des Lebens bleibt ihm fremd. Klar und farblos wie Tageslicht dringt sein abstrakter Verstand durch alle Ritzen und Fugen der Geheimnisse und erhellt jeden Gegenstand. Luther wiederum besitzt unendlich weniger Horizont als Erasmus, aber mehr Tiefe; seine Welt ist enger, unermesslich enger als die erasmische, aber jedem seiner Gedanken, jeder seiner Überzeugungen weiß er den Schwung seiner Persönlichkeit zu geben. Er reißt alles nach innen und hitzt es dort in seinem roten Blut, er schwängert jede Idee mit seiner vitalen Kraft, er fanatisiert sie, und was er einmal erkannt und bekannt hat, das läßt er niemals los.

[E]s gibt in diesem Augenblick nur eine Wahl, eine Entscheidung für den deutschen, den abendländischen Menschen. Aber rechts ist Übertreibung und links ist Übertreibung, rechts Fanatismus und links Fanatismus, und er [Erasmus], der so unabänderlich antifanatische Mensch, will nicht der einen Übertreibung dienen und nicht der anderen, sondern einzig seinem ewigen Maß, der Gerechtigkeit. [N]icht Drohung und nicht Beschimpfung können Erasmus bewegen, zur einen Partei zu gehen oder zur anderen.

Karl V., der Herr beider Welten, hat einen bedeutsamen Entschluß gefaßt. Zurückgekehrt nach Deutschland, ist er entschlossen, im Religionsstreit endgültig Ordnung zu machen, die von Luther zerrissene Einheit der Kirche noch einmal, und sei es mit Gewalt, wiederherzustellen; aber statt mit Gewalt, will er es im Sinne des Erasmus durch Verständigung versuchen, zwischen der alten Kirche und den neuen Ideen einen Ausgleich zu schaffen. Zu diesem Zwecke beruft Kaiser Karl V. den Reichstag nach Augsburg ein. Dieser Reichstag von Augsburg ist einer der größten deutschen Schicksalsaugenblicke und darüber hinaus eine wahrhafte Sternstunde der Menschheit [...] Denn gelänge Verständigung im Sinne des Erasmus zwischen der alten Kirche und der neuen Lehre, dann wäre Deutschland, wäre die Welt im Geistigen wieder geeint, der hundertjährige Glaubenskrieg, Bürgerkrieg, Staatenkrieg mit allen seinen gräßlichen Zerstörungen kultureller und materieller Werte könnte vermieden werden.

[H]ier erneuert sich seine [Erasmus‘] historische Schuld. Genau wie auf dem Reichstag zu Worms fehlt Erasmus auf dem Reichstag in Augsburg; er kann sich nicht entschließen, mit seiner Person vor seine Sache, seine Überzeugung zu treten. Das große Konzil von Augsburg zerreißt die Christenheit, die es verbinden wollte, endgültig in zwei Glaubenshälften, statt Frieden steht Zwietracht über der Welt. Die Menschen hören nicht mehr auf das feine, das wohlerwogene Wort der Dichtung, sondern einzig auf das grobe und leidenschaftliche der Politik.

Die Geschichte aber ist ungerecht gegen die Besiegten. Sie liebt nicht sehr die Menschen des Maßes, die Vermittelnden und Versöhnenden, die Menschen der Menschlichkeit. Die Leidenschaftlichen sind ihre Lieblinge, die Maßlosen, die wilden Abenteurer des Geistes und der Tat: so hat sie an diesem stillen Diener des Humanen fast verächtlich vorbeigesehen. Auf dem Riesenbild der Reformation steht Erasmus im Hintergrund. Der freie, der unabhängige Geist, der sich keinem Dogma bindet und für keine Partei entscheiden will, hat nirgends Heimstatt auf Erden.

(Zweig 1935)

Auf den ersten Blick scheint der Text, trotz der Interventionen der Lehrperson, noch immer sehr umfangreich und unübersichtlich, genau wie Zweigs Roman, der viele Elemente enthält, die das tiefgründige Lesen erschweren. Die erste Unterrichtsstunde wird dem Lesen und der konkreten Arbeit am Text gewidmet. Nach dem ersten Lesedurchgang, der als Einzelarbeit gedacht ist, stellt die Lehrperson den Schüler*innen (abgekürzt: SuS) die Frage, ob sie den Text überhaupt verstanden haben und wenn ja, in welchem Maß. Die von ihnen erwartete Antwort ist, dass sie den Kern des Textes verstanden haben, aber dass der Text schwierig zu lesen ist. Dann bespricht die Lehrperson (abgekürzt: LP) mit ihnen, woran das liegt. Vermutlich nennen die meisten die Zahl der langen (Neben-)Sätze und unbekanntes Wörter als Hauptgrund. Ich bin aber der Meinung, dass sich der Text trotzdem verstehen lässt, wobei ein zweiter Lesedurchgang des Textes notwendig ist, um die Kerninformationen zu finden. Vor dem zweiten Lesedurchgang weist die LP die SuS darauf hin, dass sie beim Lesen die Schlüsselinformationen jedes Abschnitts unterstreichen. Das Ziel ist dabei, dass die SuS einerseits alle überflüssigen Sätze eliminieren, und dass sie andererseits die Hauptpunkte im Text (visuell) schneller zusammenstellen können.

Folgendes könnte aus dem Text nach dem zweiten Lesedurchgang entstehen:

Der Übergang des fünfzehnten in das sechzehnte Jahrhundert ist eine Schicksalsstunde Europas und in ihrer dramatischen Gedrängtheit nur der unseren vergleichbar. Mit einem Schlage erweitert sich der europäische Raum ins Welthafte, eine Entdeckung jagt die andere [...] Eine derart plötzliche Erweiterung des äußeren Weltraums muß selbstverständlich eine gleich heftige Umschaltung im Seelenraum zur Folge haben. Über Nacht ist alles Gewisse fraglich geworden. [J]etzt oder niemals ist es dem Geist gegeben, die Welt zu erneuern.

In der Zeit zwischen seinem vierzigsten und fünfzigsten Jahr erreicht Erasmus von Rotterdam den Zenit seines Ruhms: seit Hunderten Jahren hat Europa keinen Größeren gekannt. Kaiser Karl, der Herr beider Welten, bietet ihm eine Stelle in seinem Rat. Dieses Imperium des Erasmus, das zum erstenmal alle Länder, Völker und Sprachen Europas umfaßte, war eine milde Herrschaft. Freiwilligkeit und innere Freiheit sind die Staatsgrundgesetze seines unsichtbaren Reiches. Der Humanismus ist nicht imperialistisch gesinnt, er kennt keine Feinde und will keine Knechte. Wer dem erlesenen Kreise nicht angehören will, möge außen bleiben, man zwingt ihn nicht, man nötigt ihn

nicht gewaltsam in dieses neue Ideal... Humanist kann jeder werden, der nach Bildung und Kultur Verlangen trägt; jeder Mensch jeden Standes, Mann oder Frau. Die selbstverständliche Vorbedingung für Erasmus, den Vorkämpfer dieser und aller Verständigungsideen, ist die Ausschaltung jeder Gewalt und insbesondere die Abschaffung des Krieges, dieses »Schiffbruchs aller guten Ding«. Denn des Erasmus Sendung und Lebenssinn war die harmonische Zusammenfassung der Gegensätze im Geiste der Humanität. Für diese Erziehung zur Humanität weiß der Humanismus nur einen Weg: den Weg der Bildung.

Die persönliche Tragik des Erasmus aber bestand darin, daß gerade er, der unfanatischste, in einen der wildesten Ausbrüche nationalreligiöser Massenleidenschaft hinabgerissen wurde, den die Geschichte kennt. Er hatte als der erste deutsche Reformator [...] nach den Gesetzen der Vernunft die katholische Kirche zu erneuern gesucht; aber ihm sendet das Schicksal den Tatmenschen entgegen, Luther, den Revolutionär, den dämonisch Getriebenen. Wenn Luther spricht, so donnert das Haus, bebzt die Kirche, schwankt die Welt. Erasmus wiederum redet schwach und zart wie ein Brustkranker. Erasmus ist sich vollkommen bewußt, welchem riesenhaften Gegner er entgegentritt. Aber auch die Geistigkeit dieser beiden stammt aus ganz verschiedenen Rassen der Denkwelt. Erasmus ist zweifellos der Weitsichtigere, der Vielwissendere, kein Ding des Lebens bleibt ihm fremd. Klar und farblos wie Tageslicht dringt sein abstrakter Verstand durch alle Ritzen und Fugen der Geheimnisse und erhellt jeden Gegenstand. Luther wiederum besitzt unendlich weniger Horizont als Erasmus, aber mehr Tiefe; seine Welt ist enger, unermesslich enger als die erasmische, aber jedem seiner Gedanken, jeder seiner Überzeugungen weiß er den Schwung seiner Persönlichkeit zu geben. Er reißt alles nach innen und hitzt es dort in seinem roten Blut, er schwängert jede Idee mit seiner vitalen Kraft, er fanatisiert sie, und was er einmal erkannt und bekannt hat, das läßt er niemals los.

[E]s gibt in diesem Augenblick nur eine Wahl, eine Entscheidung für den deutschen, den abendländischen Menschen. Aber rechts ist Übertreibung und links ist Übertreibung, rechts Fanatismus und links Fanatismus, und er [Erasmus], der so unabänderlich antifanatische Mensch, will nicht der einen Übertreibung dienen und nicht der anderen, sondern einzig seinem ewigen Maß, der Gerechtigkeit. [N]icht Drohung und nicht Beschimpfung können Erasmus bewegen, zur einen Partei zu gehen oder zur anderen.

Karl V., der Herr beider Welten, hat einen bedeutsamen Entschluß gefaßt. Zurückgekehrt nach Deutschland, ist er entschlossen, im Religionsstreit endgültig Ordnung zu machen, die von Luther zerrissene Einheit der Kirche noch einmal, und sei es mit Gewalt, wiederherzustellen; aber statt mit Gewalt, will er es im Sinne des Erasmus durch Verständigung versuchen, zwischen der alten Kirche und den neuen Ideen einen Ausgleich zu schaffen. Zu diesem Zwecke beruft Kaiser Karl V. den Reichstag nach Augsburg ein. Dieser Reichstag von Augsburg ist einer der größten deutschen Schicksalsaugenblicke und darüber hinaus eine wahrhafte Sternstunde der Menschheit [...] Denn gelänge Verständigung im Sinne des Erasmus zwischen der alten Kirche und der neuen Lehre, dann wäre Deutschland, wäre die Welt im Geistigen wieder geeint, der hundertjährige Glaubenskrieg, Bürgerkrieg, Staatenkrieg mit allen seinen gräßlichen Zerstörungen kultureller und materieller Werte könnte vermieden werden.

[H]ier erneuert sich seine [Erasmus'] historische Schuld. Genau wie auf dem Reichstag zu Worms fehlt Erasmus auf dem Reichstag in Augsburg; er kann sich nicht entschließen, mit seiner Person vor seine Sache, seine Überzeugung zu treten. Das große Konzil von Augsburg zerreißt die Christenheit, die es verbinden wollte, endgültig in zwei Glaubenshälften, statt Frieden steht Zwietracht über der Welt. Die Menschen hören nicht

mehr auf das feine, das wohlerrwogene Wort der Dichtung, sondern einzig auf das grobe und leidenschaftliche der Politik.

Die Geschichte aber ist ungerecht gegen die Besiegten. Sie liebt nicht sehr die Menschen des Maßes, die Vermittelnden und Versöhnenden, die Menschen der Menschlichkeit. Die Leidenschaftlichen sind ihre Lieblinge, die Maßlosen, die wilden Abenteurer des Geistes und der Tat: so hat sie an diesem stillen Diener des Humanen fast verächtlich vorbeigesehen. Auf dem Riesenbild der Reformation steht Erasmus im Hintergrund. Der freie, der unabhängige Geist, der sich keinem Dogma bindet und für keine Partei entscheiden will, hat nirgends Heimstatt auf Erden.

(Zweig 1935)

Nachdem im Plenum die LP und die SuS gemeinsam bestimmt haben, welche Sätze sich zum Unterstreichen besser eignen, wäre der nächste Schritt in Gruppenarbeit mithilfe von den unterstrichenen Sätzen jedem Absatz eine allgemeine Beschreibung zuzuordnen, die allen SuS leicht zu verstehen sein soll. Zum Beispiel, die Beschreibung des ersten Absatzes könnte lauten: „Am Anfang des 16. Jahrhunderts ist viel los. Menschen entdecken neue Länder. Sie sind sich nicht mehr sicher, was sie wissen.“; oder die Beschreibung des zweiten Absatzes könnte sein: „Zwischen seinem 40. und 50. Geburtstag wird Erasmus weltbekannt. Er engagiert sich für den Humanismus. Er will keine Kriege und denkt, dass Menschen durch die Ausbildung Humanisten werden können. Jede Person kann Humanist sein.“

Ein Freiwilliger aus jeder Gruppe präsentiert ihre Vorschläge für jeden Absatz. Wenn sich kein*e Schüler*in freiwillig meldet, ruft die LP eine*n Schüler*in auf. Danach wird im Plenum diskutiert, welche Vorschläge Zweigs Gedanken besser zusammenfassen und warum.

Am Ende fasst ein*e Schüler*in aus jeder Gruppe den Lesetext mithilfe der ausgearbeiteten Beschreibungen mündlich zusammen. In Plenum werden kurz vor dem Ende der Unterrichtsstunde die wichtigsten Merkmale des Humanismus als Denkströmung aufgrund von Zweigs Roman hervorgehoben und an der Tafel vermerkt. Die SuS schreiben das in ihre Hefte ab. Die Merkmale, die an der Tafel zu vermerken sind, lauten: Mensch im Mittelpunkt, Selbstentwicklung, Bildung, Würde, gegenseitiger Respekt, Gewaltlosigkeit. Das Tafelbild dazu steht im Anhang 2 im Kapitel 10.

Nach der Pause beginnt die zweite Unterrichtsstunde damit, dass die SuS zur Reflexion ihre eigenen Gründe dafür oder dagegen erarbeiten, ob der Humanismus, wie er im Roman vorgestellt wird, in der heutigen Zeit möglich ist, sodass eine Diskussion zwischen einer Pro- und einer Contra-Gruppe mit Argumenten durchgeführt werden kann. Die Gruppenarbeit erfolgt in zwei Phasen. Die LP teilt zunächst die ganze Klasse in vier große Gruppen auf. Zwei

Gruppen finden mindestens drei Gründe dafür, die anderen zwei Gruppen sind für mindestens drei Gründe dagegen zuständig. Die Aufteilung in vier kleinere Gruppen dient dazu, dass alle SuS eine bessere Gelegenheit bekommen, ihren Beitrag zu leisten. Die ausgewählte Methode für die erste Phase der Gruppenarbeit ist Brainstorming. Die LP fordert die SuS auf, dass sie zügig und relativ spontan ihre eigenen Argumente nennen. Alle Argumente, die den SuS einfallen, werden in Stichpunkten auf ein großes (DIN)-A2-Plakatpapier geschrieben. Die einzige Regel dabei, die die SuS beachten müssen, ist, dass jede Idee sofort kurz und knapp auf Deutsch ausgesprochen wird und dass in der ersten Phase der Gruppenarbeit keine Bewertungen oder Kritiken zu den vorgetragenen Ideen geäußert werden.

Nach der ersten Phase der Gruppenarbeit erklärt die LP den SuS, dass sie jedes Argument als eine dreiteilige Struktur konzipieren. Am Anfang kommt die Behauptung; „Der Humanismus ohne Gewalt ist (nicht) möglich“. Der zweite Teil besteht in der Begründung der Behauptung, die wegen der zeitlichen Einschränkungen nicht mehr als ein paar zusammengesetzte Sätze umfassen darf. Z. B.: „Der Humanismus ohne Gewalt ist (nicht) möglich, denn...“. Das Argument wird am Ende dadurch unterstützt, dass die SuS aus ihren eigenen Leben Beispiele finden, Textstellen aus Zweigs Roman oder anderen literarischen Werken zitieren oder auf Analogien verweisen.

In der zweiten Phase der Gruppenarbeit werden die vier kleineren Gruppen zu zwei größeren zusammengeführt, die in der Diskussion die Pro- und Contra-Seite darstellen. In dieser Phase der Gruppenarbeit wird der Pro- und Contra-Seite zehn Minuten gegeben, sich einzustimmen, welche Ideen sie am besten finden und in welcher Reihenfolge sie die Kernpunkte ihrer Argumentation in der Diskussion vorstellen werden. Hier empfiehlt es sich, dass die SuS ihre eigene Meinung zu jeder aufgeschriebenen Idee aus der ersten Phase äußern. Dadurch werden die besten Ideen als die Kernpunkte der Argumentation in der Diskussion verwendet. Außerdem müssen die SuS in dieser Phase der Gruppenarbeit für die Pro- und Contra-Seite jeweils zwei Gruppenvertreter bestimmen. Dadurch werden sich die SuS langfristig der Meinungsunterschiede bewusster und lernen gleichzeitig, wie sie einerseits ihre eigenen Werte und Meinungen auf eine nicht aggressive Weise vertreten und verteidigen und üben andererseits, als Team zu funktionieren.

Als einzige Hausaufgabe bekommen die SuS den Auftrag, einen Aufsatz zu verfassen. Dieser sollte nicht mehr als 250 Wörter umfassen. Die LP stellt den SuS zwei Themen zur Verfügung – das erste ist *Erasmus von Rotterdam ist mutig* und das zweite ist *Erasmus von Rotterdam ist*

kein Humanist. Die SuS wählen aber nur eines. Diese Hausaufgabe sollte die SuS vor allem dazu bewegen, noch einmal darüber nachzudenken, was im Unterricht gemacht wurde. Zusätzlich sollen sich die SuS für eines der beiden konträren Themen entscheiden. Diese Wahl erfordert von den SuS implizit, dass sie bereits im Vorfeld Argumente entwickeln, die später in ihren Aufsätzen Anwendung finden können. Auf diese Weise wird geübt, Entscheidungen auf der Grundlage von Argumenten zu treffen, anstatt vage Standpunkte zu vertreten. Schließlich werden die SuS dazu angeregt, beide Themen zu reflektieren, unabhängig von ihrer abschließenden Wahl.

8. Fazit

Mit dem Thema des „Humanismus“ als einer Denkströmung, die dank einem ihrer prominentesten Vertreter, Erasmus von Rotterdam, europaweit eine große Verbreitung fand, ist es mein Ziel, den Schüler*innen zu zeigen, dass sie sich nicht auf vorgefertigte Meinungen verlassen, sondern eher ihre eigenen entwickeln sollten. Auf Basis von zwei Beispielen, einem älteren aus dem späten 15. Jahrhundert und einem neueren aus dem 20. Jahrhundert, welches jedoch wegen der zahlreichen Kriege, die heutzutage um Öl, Wasser, Land oder Religion geführt werden, immer noch relevant ist, wollte ich in dieser Diplomarbeit zeigen, dass sich einerseits keine Extreme lohnen. Andererseits wollte ich zeigen, dass, eine Meinung zu haben, oft bedeutet, diese auch öffentlich vertreten zu müssen. Die Lernenden sollen sich zudem kritisch gegenüber undurchdachtem Gehorsam stellen und sich darauf konzentrieren, jederzeit Wissen zu sammeln, um ihre Position verteidigen zu können. Als implizites Lernziel sollte das ständige Streben nach neuem Wissen dienen. Neues Wissen bildet die Grundlage für selbstständiges Denken. Je mehr man weiß, desto besser entwickelt man kreative und effektive Lösungen. Zum anderen wird man durch neues Wissen unabhängiger, da man weniger auf externe Unterstützung angewiesen ist. Neues Wissen kann jedoch oft im Widerspruch zu bestehenden Überzeugungen oder Traditionen stehen. Dies kann natürlich zu Konflikten mit Personen oder Institutionen führen, die an traditionellen Ansichten festhalten. Selbständiges Denken kann manchmal riskant sein, es ist aber essenziell. Neues Wissen und selbständiges Denken können unter anderem und vor allem durch das tiefgründige Lesen erreicht werden, worauf im Rahmen der kroatischen Unterrichtspraxis nicht ausreichend Wert gelegt wird. Abgesehen davon, dass wir in Zeiten von Informationsüberfluss leben, weshalb natürlich das Lesen von Büchern nicht den schnellsten und daher den primären Weg zur Informationsgewinnung darstellt, zeigen mehrere durchgeführte Studien, dass dieses

Phänomen, Bücher zu vermeiden, zu einer geschulten, aber paradoxerweise ungebildeten Gesellschaft führt. Deshalb wird es immer wichtiger, bei den Schüler*innen die Fertigkeit des tiefgründigen Lesens zu entwickeln, vor allem gleich in den ersten zwei Jahrgangsstufen der Mittelschule. Gemäß dem kroatischen Kerncurriculum für das Fach „Ethik“ kann man in der ersten Klasse des Gymnasiums das Thema „Humanismus“ unterrichten, obwohl das nicht verpflichtend ist. Aus mehreren Gründen können die Lehrer mit Stefan Zweigs Roman *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam* dazu einen Beitrag leisten. Die Umstände in der Welt des Romans stimmen erstens mit den aktuellen Gegebenheiten unserer Zeit überein, in der Kriege weiterhin stattfinden. Durch Zweigs Verwendung zahlreicher Metaphern und symbolischer Sprache und wegen seines poetischen Ausdrucks ist zweitens sein Roman ideal für den fortgeschrittenen Erwerb der deutschen Sprache. Dementsprechend können die Schüler*innen anhand von Zweigs Roman nicht nur über den Humanismus als Denkströmung lernen, sondern auch die Fähigkeit einüben, literarische Texte zu verstehen, zu analysieren und zu schätzen. Da die Lehrer in Kroatien, die sich für den Humanismus als ein Wahlthema im Ethikunterricht auf Deutsch zur Bearbeitung entscheiden möchten, keine Lernmaterialien für ihren Unterricht zur Verfügung haben, biete ich in dieser Diplomarbeit meinen Vorschlag für eine Doppelstunde als Beispiel an. Dadurch, dass man den Humanismus anhand von Zweigs *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam* im CLIL-Unterricht bearbeitet, steigen nicht nur die Fähigkeiten und Kenntnisse der Schüler*innen im Fach Ethik, sondern auch ihre Sprachkompetenzen, um sich mit Offenheit und Empathie an aktuellen Diskursen beteiligen zu können.

9. Literaturverzeichnis

9.1. Primärliteratur

- Zweig, Stefan (1935), *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam*. Wien: Herbert Reichner Verlag.

9.2. Sekundärliteratur

- Arendt, Hannah (1999), *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. München: Serie Piper 308.
- Bach, Gerhard (2010), *Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen*. In: Bach, G., Niemeier, S. (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Berlin: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften. S. 17
- Beck, Knut; Berlin, B. Jeffrey (2005), *Stefan Zweig: Briefe 1932-1942*. In: Matuschek, Oliver (2018): *Stefan Zweig. Drei Leben, eine Biographie*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

- Dijk, Teun A. van (2014), *Discourse and Knowledge. A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehlers, Swantje (2016), *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam. In: Hille, Almut / Schiedermaier, Simone (2021), *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Tübingen: Narr Franck Attempto Verlag. S. 25
- Gelber, Mark H. (1992), *An Early Autobiographical Sketch* (1908) by Stefan Zweig. *Modern Austrian Literature*, 25(1), 15–18. <http://www.jstor.org/stable/24655280>
- Haataja, Kim (2013), *Von Zweiklang zu Einklang, von Einklang zu „Synfusion“*. *Content und Language Integrated Learning (in German) CLIL(iG) – Integriertes Sprachen- und Fachlernen (auf Deutsch)*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18(2).
- Hille, Almut / Schiedermaier, Simone (2021), *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Tübingen: Narr Franck Attempto Verlag.
- Klaus, Georg; Buhr, Manfred (1971), *Philosophisches Wörterbuch*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Koepfel, Rolf (2013), *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler-Hohengehren: Schneider Verlag.
- Kurikulum nastavnog predmeta Etika za gimnazije. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_207.html (letzter Zugriff am 16.02.2024)
- Kurikulum nastavnog predmeta Povijest za osnovne škole i gimnazije. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_03_27_557.html (letzter Zugriff am 21.05.2024)
- Lukić, Igor; Katinić, Martina; Zec, Marko (2022), *Etika 1, novi putevi. Udžbenik etike u prvom razredu srednjih škola*. Zagreb: Školska knjiga.
- Marsh, David (2012), *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Córdoba: University of Córdoba.
- Matuschek, Oliver (2018), *Stefan Zweig. Drei Leben, eine Biographie*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Parekh, Serena (2008), *Hannah Arendt and the Challenge of Modernity. A Phenomenology of Human Rights*. New York: Taylor & Francis.
- Perkins, David (2009), *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Prater, Donald (1982), Stefan Zweig. In J. M. SPALEK & R. F. BELL (Eds.), *Exile: The Writer's Experience* (Vol. 99, pp. 311–332). University of North Carolina Press. http://www.jstor.org/stable/10.5149/9781469658421_spalek.27
- Pravilnik o izvođenju nastave dijela nastavnih predmeta i sadržaja utvrđenih nastavnim planom i programom na nekom od svjetskih jezika u srednjoj školi: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2016_12_116_2567.html (letzter Zugriff: 13.02.2024)
- Studyflix.de, *Renaissance*: <https://studyflix.de/geschichte/renaissance-4107>. Letzter Zugriff am 22.05.2024
- Vidulić, Svjetlan Lacko (2016), *Literatur Studieren. Einführung in die germanistische Literaturwissenschaft*. Zagreb: Leykam International.
- Weinstock, Heinrich (1955), *Realer Humanismus. Eine Ausschau nach Möglichkeiten seiner Verwirklichung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Westhoff, Gerard (1997), *Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17*. Goethe-Institut München: Langenscheidt.
- Winko, Simone (2013), *Literarischer Kanon*. In: Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze- Personen – Grundbegriffe. Hrgs. Von Ansgar Nünning. 5., akt. und erw. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler, 363-36.

Anhang 1 – das Tafelbild nach der Vorentlastungsphase der Bearbeitung des Lesetextes



Anhang 2 – das Tafelbild mit den wichtigsten Merkmalen des Humanismus nach der mündlichen Zusammenfassung des Textauszuges aus dem Roman *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam*



**Der Humanismus in Stefan Zweigs Roman
Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam**

AUFGABE 1 – Wie stelle ich mein Argument vor?

ARGUMENT = Behauptung + Begründung + Beispiel

Behauptung – Was glaube ich?

- a) Der Humanismus ohne Gewalt ist nicht möglich.
- b) Der Humanismus ohne Gewalt ist möglich.

Begründung – Warum vertrete ich diese Meinung?

- a) Der Humanismus ohne Gewalt ist nicht möglich, **denn** die Menschen **sind** nicht tolerant genug.
Der Humanismus ohne Gewalt ist nicht möglich, **weil** die Menschen nicht tolerant genug **sind**.
- b) Der Humanismus ohne Gewalt ist möglich, **denn** ohne Kriege **geht** es jedem besser.
Der Humanismus ohne Gewalt ist möglich, **weil** es **ohne Kriege** jedem besser **geht**.

Beispiel – Wie mache ich meine Begründung klar?

- a) Der Humanismus ohne Gewalt ist nicht möglich, denn die Menschen sind nicht tolerant genug. Heute werden **zum Beispiel** aus unterschiedlichen Gründen viele Kriege geführt.
- b) Der Humanismus ohne Gewalt ist möglich, weil es jedem ohne Kriege besser geht. Heute kann man **beispielsweise** im Internet erfahren, wer Hilfe braucht und wie man den Menschen in Not helfen kann.

AUFGABE 2 – Hausaufgabe

Entscheide dich für das Thema 1 – *Erasmus von Rotterdam ist mutig*

oder für das Thema 2 – *Erasmus von Rotterdam ist kein Humanist.*

Schreibe dazu einen kurzen Aufsatz, in dem du deine Meinung erklärst. Achte darauf, dass du deine Argumente mithilfe von Beispielen begründest. Benutze in deinem Aufsatz nicht mehr als 250 Wörter.