

Funktionale und personale Bildung im Kontext von Ingeborg Bachmanns Gedicht *Reklame*:

Ein Unterrichtsvorschlag zur integrativen Verbindung von Medienbildung, literarischem Lernen und ethischem Reflektieren im Deutschunterricht

Reklame

Wohin aber gehen wir
ohne sorge sei ohne sorge
wenn es dunkel und wenn es kalt wird
sei ohne sorge
aber
mit musik
was sollen wir tun
heiter und mit musik
und denken
heiter
angesichts eines Endes
mit musik
und wohin tragen wir
am besten
unsre Fragen und den Schauer aller Jahre
in die Traumwäscherei ohne sorge sei ohne sorge
was aber geschieht
am besten
wenn Totenstille

eintritt

(Bachmann 1993, 114)

1956 publizierte Ingeborg Bachmann das Gedicht *Reklame*. In dem Gedicht werden existenzielle Fragen des menschlichen Lebens gestellt, die von persuasiv-manipulativen Stimmen der Werbung durchzogen sind.

Für ein Verständnis des Gedichts ist einerseits intensivere Analyse- und Interpretationsarbeit vonnöten. Insofern kann die strukturierte Behandlung des Gedichts im Unterricht dazu beitragen, literarisches Textverstehen mit den dafür erforderlichen Fähigkeiten zu fördern; dies entspräche Aspekten der ‚funktionalen Bildung‘ in der Unterscheidung von Volker Frederking und Horst Bayrhuber (vgl. Frederking / Bayrhuber 2016). Andererseits provoziert das Gedicht jedoch auch nachdrücklich u.a. die an sich selbst zu stellende Frage nach dem Sinn des Lebens; das besonders in der Barockliteratur als Topos verbreitete *memento mori*-Motiv wird im Gedicht unter dem Eindruck rauschender Stimmen der Werbung im 20. Jahrhundert neu gestellt. Insofern legt das Gedicht nahe, ergänzend eine identitätsorientierte didaktische Zugangsweise zu wählen, die diese ethisch grundierte Frage aufgreift und im Sinne ‚personaler Bildung‘ nach Frederking/Bayrhuber bewusst didaktisiert. Das Aufgreifen und Didaktisieren ethischer Fragestellungen im Deutschunterricht entspricht dem zentralen Bildungsauftrag (auch) des Faches Deutsch, einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler zu leisten und ethisch-moralische Fragestellungen, die durch das

Unterrichtsmaterial im Fach aufgeworfen werden, auch explizit zu thematisieren; vgl. u.a. die Hinweise im bayerischen LehrplanPLUS für das Fach Deutsch (LehrplanPLUS o.J.):

Es ist ein Ziel des Deutschunterrichts am Gymnasium, die Schülerinnen und Schülern dabei zu unterstützen, sich zu eigenständigen Persönlichkeiten zu entwickeln, die für sich und andere Verantwortung übernehmen. Besonders im Umgang mit literarischen Texten begegnen die Schülerinnen und Schüler exemplarischen ethisch-moralischen Fragestellungen.

Im Folgenden wird ein Unterrichtsvorschlag skizziert, in dem mithilfe des Didaktischen Dreischritts im identitätsorientierten Literaturunterricht nach Frederking (z.B. Frederking 2013) konkret aufgezeigt wird, wie Aspekte funktionaler und personaler Bildung im Deutschunterricht systematisch realisiert werden können: Auf die Phase der ‚subjektiven Annäherung‘ an das Thema folgen die ‚objektivierende Erschließung‘ des Materials sowie die ‚personale und gesellschaftliche Applikation‘ als Transfer in die Lebenswelt. Der Unterrichtsvorschlag kann in einer zehnten Klasse, etwa in einer größeren Lyrik-Sequenz, umgesetzt werden.

Im Unterrichtsvorschlag wird Bachmanns Gedicht *Reklame* mit filmischer Werbung verbunden: Ingeborg Bachmann scheint in ihrem Gedicht ‚typische‘ Gestaltungsstrategien von (auditiver, audiovisueller) Werbung verarbeitet zu haben, etwa Mittel der Wiederholung, der Übertreibung, der besonderen Gestaltung von Schriftsprache, Musik und eine auffallend heitere Atmosphäre, in der das Produkt beworben wird. Ausgehend von der exemplarischen Analyse (mindestens) eines kurzen filmischen Werbespots lassen sich diese Gestaltungsstrategien der Werbung zunächst induktiv herausarbeiten, bevor sie mit dem Gedicht *Reklame* in Verbindung gebracht werden; das Verständnis des beim ersten Lesen oftmals aufgrund seiner spezifischen Gestaltung irritierend wirkenden Gedichts kann so erleichtert werden. Mit dem medienverbindenden Vorgehen wird auch der Anforderung des bayerischen Lehrplans entsprochen, nicht zuletzt im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen“ (LehrplanPLUS o.J.) literarische Texte ebenso wie Filme und digitale Medien im Unterricht zu behandeln; Aspekte der Filmanalyse (vgl. Frederking / Krommer / Maiwald 2018) werden strukturiert in der Klasse eingeübt. Da filmische Werbung den Schülerinnen und Schülern in digitalen sozialen Medien ebenso wie im Fernsehen besonders häufig in der Lebenswelt begegnet, kann die personale Reflexion über die intendierte und reale Wirkung von Werbung ebenfalls als Beitrag zur personalen Bildung verstanden werden.

In diesem Beitrag wird auch gezeigt, wie durch aktivierende Aufgaben zum Vor-, Mit- und Nach-Denken der Didaktische Dreischritt für die Lesenden (z.B. Studierende, Lehrkräfte) umgesetzt werden kann, so dass von diesen die aufgezeigten unterrichtlichen Schritte ebenfalls durchdacht werden können und im Sinne der Lehrkräfteprofessionalität ein tieferes Verständnis für den Unterrichtsvorschlag mit der Verbindung von funktionaler und personaler Bildung und deren Wirkung entwickelt werden kann. (das Vorgehen ist angelehnt an Krommer / Bekes / Frederking 2014).

1. Hinführung: Analyse eines filmischen Werbespots

In einem ersten Schritt findet eine Hinführung zum Themenkomplex ‚Reklame‘ statt.

Vor-Denken: Überlegen Sie und notieren Sie in einer MindMap, was Sie selbst mit Reklame verbinden.

Erste Phase: Subjektive Annäherung

Um die Schülerinnen und Schüler auf das Thema einzustimmen und möglichst alle zu aktivieren, werden sie gebeten zu überlegen, was sie mit ‚Reklame‘ verbinden. Dies entspricht der ersten Phase

der subjektiven Annäherung im Didaktischen Dreischritt nach Frederking mit einer „Erschließung und Bewusstmachung des subjektiven Vorverständnisses zu [...] einem Grundproblem vor dem Hintergrund des persönlichen Denk-, Erfahrungs- und Erlebnishorizontes“ (Frederking 2013, 457). Methodisch wird dies durch eine lose Stichwortsammlung im offenen Unterrichtsgespräch im Plenum um den Begriff ‚Reklame‘ (an der Tafel, auf dem Whiteboard o.ä.) umgesetzt.

Zweite Phase: Objektivierende Erschließung

In der zweiten Phase der objektivierenden Erschließung werden spezifische Merkmale von Werbung, die sich mit Bachmanns Gedicht *Reklame* in Verbindung bringen lassen, exemplarisch erarbeitet: Im Gedicht werden in den kursiv gesetzten Verszeilen, die sich in der späteren Interpretationsarbeit Stimmen der Werbung zuordnen lassen, die Worte „musik“, „heiter“ und „ohne sorge“ wiederholt; abgesehen von der Kursivierung als besonderem typographischem Gestaltungsmerkmal fällt eine nahezu durchgängige Kleinschreibung dieser Zeilen auf – mit Ausnahme des Worts „Traumwäscherei“. Sie können insofern mit Gestaltungsfacetten von Werbung verbunden werden, als in dieser – z.B. in TV-Spots – immer wieder markante Musiksequenzen (oft über viele Jahre hinweg) verwendet werden, das zu bewerbende Produkt besonders ‚positiv‘ gezeigt wird, die Sprache der Werbung häufig durch Repetitionen bestimmt ist, teils mit Neologismen gearbeitet wird und Schrift bzw. Aussprache als Gestaltungsmittel bewusst eingesetzt werden. Mit dem Einüben der Analyse von Werbeclips werden zunächst Aspekte der ‚funktionalen (Medien-)Bildung‘ im Deutschunterricht realisiert.

Die methodische Umsetzung ist in verschiedener Weise möglich: Es wird gemeinsam im Plenum ein Werbeclip gründlich analysiert; oder es wird zunächst ein Beispiel im Klassenverband analysiert, anschließend werden in Kleingruppen weitere Beispiele bearbeitet und die Ergebnisse dann wieder im Plenum präsentiert und untereinander verglichen. (Im Kontext einer Sequenz mit einem primären Fokus auf Lyrik würde die gemeinsame Behandlung eines filmischen Werbeclips im Plenum ausreichen.)

Zu beachten wären bei der Analyse angelehnt an Elemente der Filmanalyse u.a. die narrative Ebene (z.B. Handlung im Werbeclip; auftretende Personen und ihre Handlungen), die visuelle Ebene (z.B. Darstellung von Personen und Umwelt; visuelle Sprachzeichen; Produktpräsentation) sowie die akustische Ebene (z.B. gesprochene Sprache, Geräusche, Musik) (zur Filmanalyse vgl. Frederking / Krommer / Maiwald 2018, 208-217). Die Auswahl der Werbeclips kann von der Lehrkraft jeweils aktuell vorgenommen werden.¹

Um das an einem Beispiel zu exemplifizieren: Im Werbeclip „Neu: Weißer Riese Caps“ (<https://www.youtube.com/watch?v=uxDcle-ejBU>; zuletzt eingesehen am 24.10.2023) werden Waschpads bzw. Waschcaps beworben.² Der Werbeclip wurde ausgewählt, da in Bachmanns Gedicht der Neologismus „Traumwäscherei“ eine zentrale Bedeutung hat und sich semantisch mit der Werbung für Waschmittel verbinden lässt.

¹ Z.B. neben dem hier ausführlich vorgestellten Beispiel auch „Dr. Oetker Ristorante TV-Spot“ (<https://www.youtube.com/watch?v=xb5CLuMPLhc>; zuletzt eingesehen am 24.10.2023) oder „Macht gut, was euch guttut – Bauhaus Herbstkampagne 2023“ (<https://www.youtube.com/watch?v=Cgedn-pq2FQ>; zuletzt eingesehen am 24.10.2023).

² Zur Zeit der Entstehung des Gedichts war Radiowerbung im Alltag der Menschen präsenter als heute filmische und bunte TV- oder auch Online-Werbung. Da heute jedoch filmische Werbung wesentlicher Bestandteil des medialen Alltagslebens ist, wird hier mit einem filmischen Werbebeispiel gearbeitet. Natürlich könnte auch überlegt werden, ggf. ergänzend Radiowerbung auf markante Gestaltungsstrategien hin zu untersuchen und diese sowohl mit den Gestaltungsstrategien filmischer Werbung als auch des Gedichts zu vergleichen.

Mit-Denken: Sehen Sie sich den Werbespot „Neu: Weißer Riese Caps“ an und analysieren Sie dessen Gestaltungsweise (narrative Ebene, visuelle Ebene, auditive Ebene). Gleichen Sie Ihre Ergebnisse anschließend mit den weiteren Ausführungen zu dieser zweiten Phase ab.

Im Clip wird u.a. aus der Vogelperspektive gezeigt, wie eine große Menge an Kindern in bunten Kleidern auf einem Spielfeld in freier Natur ein turbulentes Ballspiel spielt. Es folgen Nahaufnahmen in Zeitlupe: Ein Junge hat Schweißflecken unter den Achseln seines Shirts; ein Mädchen fällt lachend in eine schmutzige Pfütze und steht lachend wieder auf. Anschließend füllen erwachsene Personen, vermutlich Eltern, entspannt lachend die schmutzige Kleidung körbeweise in übergroße Waschmaschinen, die (in der Realität wenig wahrscheinlich) auf der Wiese aufgestellt sind. Eltern und Kinder sind so gruppiert, dass sie wie ‚perfekte kleine Familien‘ wirken. Die saubere Wäsche wird aus den Maschinen genommen, gegen die Sonne in die Höhe gehalten, alle umstehenden Personen betrachten lachend und staunend die sauberen Wäschestücke; ein Junge atmet tief und offensichtlich verzückt den guten Wäscheduft ein, der ihm wie eine Windbrise ins Gesicht zu wehen scheint. Eine (so in der Realität kaum wahrscheinliche) ins Unendliche des Horizonts reichende Wäscheleine mit frischer Wäsche, die im sanften Wind der hügeligen Natur weht, beendet den Clip.

Es fällt auf, dass alle gezeigten Personen überaus fröhlich wirken (das Ballspiel scheint allen Beteiligten großen Spaß zu machen; selbst das hinfallende Kind lacht; die Eltern schimpfen nicht über dreckige Kleidung, sondern stecken sie entspannt und ebenfalls lachend in die Waschmaschinen). Die Natur wirkt idyllisch, die Sonne scheint, der Wind weht lau.





Eine männliche Stimme spricht enthusiastisch aus dem Off: „Neu! Weißer Riese-Caps mit intensivem Frische-Effekt! Riesiger Spaß ist schweißtreibend und bringt eine Menge Schmutz. Kein Problem für Weißer Riese-Caps: Riesige Waschkraft mit intensiver Frische! Weißer Riese-Trio-Caps mit Frische-Effekt!“ Es fallen die Wiederholungen von ‚Weißer Riese‘, ‚riesig‘, ‚Caps‘ und ‚Frische-Effekt‘ auf, die das Produkt und seine Wirkung betonen.

Am Beginn des Clips wird in Großaufnahme das zu bewerbende Produkt gezeigt; auch am Ende ist es nochmals zu sehen. In der Mitte des Filmclips wird in Großaufnahme gezeigt, wie ein Waschpad mühelos und in leichtem Flug in eine Wäschetrommel geworfen wird; der Waschpad scheint genau in die Mitte der Waschtrommel zu fliegen (wie in den schwarzen Mittelkreis einer Dartscheibe) und sticht den Zusehenden so ins Auge. Das Produkt ist im ganzen Film sehr präsent, seine leichte Handhabbarkeit wird betont.

Die eingeblendeten Wörter „NEU“ und das aus der Verpackung hervortretende Feld „INTENSIVER FRISCHE-EFFEKT“ in Majuskeln lenken am Beginn des Films zusätzliche Aufmerksamkeit auf das Produkt. Während die oben beschriebene Handlung gezeigt wird, bleibt im rechten oberen Eck der Produktnamen zu sehen: „Weißer Riese“. Als die Wäsche aus der Waschmaschine genommen wird, wird die blau-weiße Schrift eingeblendet „RIESEN WASCHKRAFT“, „RIESEN FRISCHE“, die ein Sprecher auch vorliest; während der Sprecher liest, scheinen die Buchstaben nacheinander aufzuleuchten, so dass sie von den Zusehenden noch bewusster wahrgenommen werden. Am Ende des Films sind die Ausrufe „Riesig kräftig! Riesig günstig!“ neben dem Produktnamen und Produkt zu sehen; aus der Verpackung scheinen Orchideenblüten hervorzusteigen. Die häufige Wiederholung von ‚riesen‘ verweist einerseits auf den Produktnamen, andererseits auf die konstatierte Effizienz der Waschkraft.



Der Werbespot ist insgesamt mit dynamischer Musik hinterlegt, was die positive Gesamtwirkung des Clips unterstreichen soll.

Für die Analyse wird der Werbespot in der Klasse zunächst zwei- bis dreimal gezeigt und erste Eindrücke sowie Auffälligkeiten der Gestaltung werden artikuliert. Anschließend achten arbeitsteilig z.B. drei Gruppen in der Klasse besonders auf die narrative, die auditive und die visuelle Ebene der Gestaltung des Clips. Hierfür wird vorab im Unterrichtsgespräch geklärt und schriftlich fixiert, welche Elemente bei der Analyse der jeweiligen Ebene zu beachten wären. Anschließend wird der Werbeclip nochmals ca. dreimal gezeigt. (Die Erprobung im eigenen Unterricht hat gezeigt, dass diese Häufigkeit nötig ist, um die vielfältigen Details der Filmgestaltung bewusst wahrnehmen und notieren zu können. Da der Filmclip sehr kurz ist, ist das zeitlich problemlos machbar; auch schien sich kein Eindruck von Langeweile durch Redundanz einzustellen, da bei jedem Durchgang jeweils Neues entdeckt wurde.) Anschließend werden die Beobachtungen strukturiert nachbesprochen und notiert, hierbei kann der Filmclip auch in verlangsamer Geschwindigkeit und mit Pausen für die Bildanalyse gezeigt werden.

In der Zusammenschau werden auffällige Gestaltungsstrategien des Werbeclips nochmals gebündelt, u.a.: sprachliche Wiederholungsstrukturen; Tendenz zur Übertreibung (sprachlich: ‚riesig‘, visuell durch große Anzahl spielender Personen, große Waschmaschinen und lange Wäscheleine; strahlend reine Wäsche; intensiver Wäschegeruch); Betonung von Positivem (Spaß beim Spiel; Lachen; entspanntes Waschen; idyllische Natur); Musik mit zusätzlichen positiven Wirkeffekten; Schrift und sprachliche Intonation als Gestaltungsmittel.

Bei der Bearbeitung verschiedener Werbespots in der Klasse würden die weiteren Ergebnisse ergänzend vorgestellt und Gemeinsamkeiten wie Unterschiede abgeglichen.

Dritte Phase: Personale und/oder gesellschaftliche Applikation³

Nach der Analyse wird im Plenumsgespräch über die Intention des Werbeclips reflektiert: Was ist das Ziel der Werbung? – Selbstverständlich geht es letztlich um eine Anregung zum Konsum und darum, die Marke bekannt zu machen.

Abschließend können subjektiv drei Fragen überdacht werden, bei denen funktionale Bildung als kriteriengestützte ästhetische Wertung sowie die Reflexion über die objektiven Ziele von Werbung und personale Bildung mit subjektiven Anteilen an der ästhetischen Wertung („das gefällt mir persönlich / nicht“) und der Reflexion über den persönlichen Lebensweltbezug (Welche Wirkung hat diese Werbung auf mich persönlich?) ineinander übergehen:

(1) Finden die Schülerinnen und Schüler den Werbeclip als solchen vor dem Hintergrund der mit diesem verbundenen Zielsetzungen ‚gut gemacht‘? – Hierbei geht es um eine ästhetische Wertung in Bezug auf das Format ‚Werbeclip‘ mit den damit verbundenen Spezifika und Intentionen (z.B. Aufmerksamkeit bewirken, Marke im Gedächtnis verankern, positive Assoziationen zu einer Marke bzw. einem Produkt vermitteln).

(2) Wie empfinden sie selbst den Werbeclip? (Mögliche Antworten könnten z.B. sein, dass sie sich vorher nicht bewusst mit Werbeclips beschäftigt hatten und jetzt mehr Verständnis für die Macht haben. Es könnte auch die grundsätzliche Feststellung fallen, dass der Werbeclip – wie andere auch – durch die Wiederholungsstrukturen nervt oder dass aufgrund der unrealistischen Darstellung der Werbung ohnehin nicht zu glauben sei. Es könnte der Werbeclip auch mit der Gestaltungsweise und Wirkung anderer Werbeformate – z.B. Werbung durch Influencer in sozialen Medien – oder mit anders gestalteter Filmwerbung.)

(3) Wie würden die Schülerinnen und Schüler die Wirkung des Werbeclips auf sich selbst einschätzen? Würden sie beim nächsten Supermarktbesuch durch die Werbung zum Kauf des Produkts angeregt bzw. würden sie das Produkt anders wahrnehmen, wenn es keine Werbung dazu gäbe?

2. Ingeborg Bachmanns Gedicht *Reklame*

Ausgehend von dieser Hinführung steht sodann Bachmanns Gedicht *Reklame* im Mittelpunkt. Auch hier wird der Didaktische Dreischritt nach Frederking für die Binnengliederung der Unterrichtsgestaltung gewählt.

Erste Phase: Subjektive Annäherung

In einer kurzen Phase der subjektiven Annäherung werden die Schülerinnen und Schüler darüber informiert, dass sie sich nun mit Ingeborg Bachmanns Gedicht *Reklame* beschäftigen werden, das 1956 erstmals publiziert wurde. Es wird ein Bild mit den Lebensdaten der Autorin (1926-1973) gezeigt und darauf hingewiesen, dass sie als eine der wichtigsten deutschsprachigen Autorinnen der Nachkriegszeit gilt.

Zunächst wird in einem kurzen Unterrichtsgespräch der Titel des Gedichts reflektiert: Was würden die Schülerinnen und Schüler von einem Gedicht mit dem Titel *Reklame* erwarten?

³ Je nach Zielsetzung der Unterrichtseinheit und zeitlicher Verfügbarkeit könnte auch überlegt werden, handlungs- und produktionsorientiert die Schülerinnen und Schüler selbst zu einem frei gewählten Gegenstand oder aus einer durch die Lehrkraft vorweg zusammengestellten Auswahl an Gegenständen einen Werbeclip erstellen zu lassen; die vorher analysierten Gestaltungselemente werden selbst angewendet. Im hier ausformulierten Unterrichtsvorschlag dient die Beschäftigung mit filmischen Werbeclips der Überleitung zur Arbeit mit dem Gedicht selbst.

Zweite Phase: Objektivierende Erschließung

Anschließend wird das – beim ersten Lesen von Schülerinnen und Schülern ebenso wie von Studierenden oftmals als sperrig und wenig verständlich empfundene Gedicht – gründlich analysiert und interpretiert.

Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, das Gedicht in Ruhe (ggf. mehrmals) durchzulesen. Im Partnergespräch können dabei erste Eindrücke und Fragen ausgetauscht werden. In einem offenen Unterrichtsgespräch werden erste Eindrücke, Fragen, Auffälligkeiten, Deutungsansätze gesammelt. Diese werden in der strukturierten Analysearbeit, die von der Lehrkraft entsprechend methodisch aufzubereiten ist, vertieft und geklärt.

Mit-Denken: Analysieren und interpretieren Sie selbst das Gedicht *Reklame* von Ingeborg Bachmann (Form, Inhalt, Sprache). Notieren Sie Ihre Überlegungen stichpunktartig und gleichen Sie diese anschließend mit den weiteren Ausführungen ab.

Formal fällt zunächst auf, dass die Verse im reimlosen Gedicht ohne festes Metrum wechselweise gerade und kursiv gedruckt sind. Die vorletzte Verszeile ist leer.

Diese formale Aufteilung korrespondiert mit der Beobachtung, dass auch inhaltlich die kursiv und gerade gedruckten Verszeilen offenbar ganz Unterschiedliches behandeln. Insofern kann ausgehend von der Hypothese, dass es sich um zwei dialogische Stimmen im Gedicht handelt, das Gedicht für die Analyse wie ein Reißverschluss auseinandergenommen und später wieder zusammengezogen werden.

Es werden zuerst die gerade gedruckten Verszeilen näher betrachtet. Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, sich diese nochmals in Ruhe anzusehen. Sie sollen klären, welche Verszeilen warum zusammengehören, und werden gebeten, die Grenzen durch Striche zu markieren. So wird deutlich, dass sich die Verszeilen in vier Fragesätze unterteilen lassen, bei denen jedoch die Fragezeichen fehlen. In diesen Versen sind vier, sich inhaltlich steigende existenzielle Fragen formuliert:

1. Wohin aber gehen wir, wenn es dunkel und wenn es kalt wird?
2. Aber, was sollen wir tun und denken angesichts eines Endes?
3. Und wohin tragen wir unsre Fragen und den Schauer aller Jahre?
4. Was aber geschieht, wenn Totenstille eintritt?

Die Fragen sind in einer vereinnahmenden ‚wir-Perspektive‘ geschrieben, die im Unterricht hinsichtlich ihrer Wirkung zu befragen wäre: Alle Lesenden können sich mit angesprochen fühlen; die Fragen scheinen Probleme zu formulieren, die alle Menschen gleichermaßen angehen.

Die Bedeutung der Fragen wäre ebenfalls im Unterricht zu reflektieren und zu klären (vgl. z.B. literarisches Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell, Steinbrenner / Wiprächtiger-Geppert 2006).

Frage eins ist sehr offen gehalten, es gibt einen weiten Deutungshorizont: Dunkelheit und Kälte sind nicht spezifiziert, sie können als furchteinflößend, unangenehm verstanden werden, man möchte diesen entkommen, ins Warme und Helle flüchten. Das Ziel oder die Richtung für einen Ort, der Schutz bieten kann, ist jedoch nicht bekannt, daher wird die Frage nach dem „Wohin“ gestellt.

Frage zwei kann (auch im Umkreis des Wortes „Totenstille“ aus Frage vier) möglicherweise verstanden werden als eine Frage nach dem Denken und Handeln angesichts der Begrenztheit des menschlichen Lebens; das in der Literaturgeschichte bekannte *memento mori*-Motiv scheint hier durchzuklingen.

In Frage drei, die mit „und“ eingeleitet wird, wird etwas bedeutungslos die Unsicherheit formuliert, ob (wer?) die „Fragen und Schauer aller Jahre“, möglicherweise zu verstehen als die Fragen und Erschütterungen/Erlebnisse/Unsicherheiten während der Lebensjahre, beantworten bzw. mit Sinn erfüllen kann.

Die letzte Frage greift nochmals das nachhakende „aber“ aus Fragen eins und zwei auf. Als einzige der vier Fragen enthält sie keine Reihung mit ‚und‘. Es wird – so mag das zu verstehen sein – die abschließende Frage danach gestellt, was nach dem Tod geschieht. Die „Totenstille“ wird durch die anschließende Leerzeile anstelle eines kursiv gedruckten Verses akustisch realisiert.

Insgesamt werden somit existenzielle Fragen des menschlichen Daseins aufgeworfen, die sich u.a. verstehen lassen als: Gibt es ein transzendentes Sein, das Zuflucht und Führung in dunklen Zeiten geben kann? Wie sollen wir als Menschen leben (angesichts eines sicheren Todes)? Hat das Leben einen Sinn – und wenn ja, welchen? Was geschieht nach dem Tod?

Sprachlich fallen W-Assonanzen („Wohin“, „wir“, „wenn“, „wenn“, „wird“) in Frage eins auf, die der Frage einen drängenden Impuls verleihen. Auch im weiteren Gedicht werden solche Klangassonanzen hörbar (z.a. a-Assonanzen: „aber“, „kalt“, „aber, was“, „angesichts“, „tragen“, „Fragen“, „Schauer aller Jahre“, „was aber“; oder auch die kalt wirkenden i-Assonanzen „Totenstille eintritt“). Die drängende Wirkung, die durch die Assonanzen evoziert wird, wird verstärkt dadurch, dass sich die Fragen ohne Satzzeichen aneinanderreihen. Die Reihung mit „und“ („dunkel und kalt“, „tun und denken“, „Fragen und Schauer“) gibt dem Gedicht einen ebenfalls rastlosen Unterton, der die Bedeutung der Fragen untermauert. Das „aber“ im ersten Satz scheint eine Art Einspruch zu markieren, ein Nachhaken, das der Frage Dringlichkeit verleiht – und das durch die Wiederholung des „aber“ als Einleitung der darauffolgenden zweiten Frage und auch in der vierten Frage verstärkt wird. Diese Aspekte der sprachlichen Gestaltung und ihrer Wirkung im Kontext der inhaltlichen Bedeutung der vier Fragen wäre im Unterricht strukturiert, ggf. durch Leitfragen der Lehrkraft, zu erarbeiten.

Diese existenziellen Fragen sind durchzogen von kursiv gedruckten Verszeilen: „ohne sorge sei ohne sorge“, „sei ohne sorge“, „mit musik“, „heiter und mit musik“, „heiter“, „mit musik“, „am besten“, „in die Traumwäscherei ohne sorge sei ohne sorge“, „am besten“. Deren Gestaltung und Bedeutung wäre mit der Klasse zunächst ebenfalls in einem offenen Unterrichtsgespräch zu reflektieren und dann ggf. vertiefend zu analysieren.

Es handelt sich überwiegend um repetitiv wiederholte Wendungen, die – im Unterschied zu den Fragen – teils als Imperative formuliert sind. Sie scheinen einer ganz anderen sprechenden Instanz zuzuordnen zu sein als die gerade gedruckten Verszeilen, von denen sie sich nicht nur durch das Schriftbild unterscheiden, sondern auch darin, dass sie mit Ausnahme des Begriffs „Traumwäscherei“ klein geschrieben sind. Inhaltlich kontrastieren sie scharf zu den drängend gestellten existenziellen Fragen: Wie eine sich drehende Waschtrommel wiederholen sie Beruhigungen („sei ohne sorge“, mit o-Assonanz), klingen dabei beschwingt („mit musik“, mit m- und i-Assonanz) und optimistisch („am besten“) – sie geben aber keine greifbaren Antworten auf die gestellten existenziellen Fragen. Die inhaltliche Diskrepanz zwischen gerade und kursiv gedruckten Zeilen, die die Schülerinnen und Schüler beim ersten Lesen ggf. irritiert haben mag, manifestiert sich hier.

Stattdessen scheinen die Stimmen der kursiv gedruckten Zeilen vorzuschlagen, die Fragen in eine „Traumwäscherei“ zu geben – also irgendwie einer schönfärbenden Illusion zu unterziehen. Die „Traumwäscherei“ ist als einziger Begriff in kursiver Schrift mit Majuskel geschrieben und als Neologismus zu klassifizieren. Der Begriff lässt sich „mit Formulierungen wie ‚Traumfabrik‘ und ‚Gehirnwäsche‘ assoziieren“ (ggf. auch mit ‚Persilschein‘, wie Reitani unter Verweis auf den zeitlichen Entstehungshintergrund des Gedichts überlegt: „Das Entlastungszeugnis, das die Entnazifizierungsbehörden ausstellten, wurde z.B. ‚Persilschein‘ genannt. Die ‚Träume‘ des Wirtschaftswunders wuschen die Schulden der Vergangenheit.“ Reitani 2002, 76).

Auffällig ist, dass zwischen den letzten Verszeilen des Gedichts – „wenn Totenstille / / eintritt“ – diese monotonen Stimmen verstummen. Sie machen einer leeren Stille Platz.

Bei der Frage, wer oder was diese kursiven Verszeilen eigentlich spricht, ist der Titel des Gedichts hinzuzuziehen (was Schülerinnen und Schüler ebenso wie Studierende oft nicht von selbst tun, so dass ggf. ein Hinweis darauf nötig ist): Ein plausibler Erklärungsansatz könnte sein, dass es sich um abstrahierte Prinzipien der Werbung handelt, wie sie anhand der filmischen Werbespots im Unterricht bereits herausgearbeitet wurden: In der Werbung werden Aussagen wiederholt; oft wird Musik eingesetzt, um eine spezifische Stimmung zu evozieren; es wird mit positiven Darstellungen (die mit

der Realität ggf. weniger gemein haben) gearbeitet; die beworbenen Produkte werden oft superlativisch als besonders gut bzw. als die besten präsentiert; Schrift und Sprache werden als Gestaltungsmittel bewusst eingesetzt. Die Parallelen der Gestaltungsstrukturen im Gedicht zu jenen in den Werbespots sollten im Unterricht explizit hervorgehoben werden, um die Anbindung dieser Unterrichtsphase zur Hinführungsphase transparent zu machen.

In der Zusammenschau wäre im Unterricht dann die Frage zu stellen, was eigentlich die Aussage des Gedichts sein könnte: Warum werden in diesem existenzielle Fragen mit Stimmen der Werbung dialogisch verzahnt? Welche Wirkung ergibt sich daraus?

Die Antworten darauf mögen individuell verschieden sein. Möglicherweise deuten sie in die Richtung, dass mit der Werbung Konsum angekurbelt und dieser als (hauptsächlicher?) Lebenszweck manipulativ vermittelt werden soll – bei genauerer Überlegung jedoch eigentlich ganz andere Fragen zu stellen sind, auf die Konsum und Werbung eben keine Antworten liefern. Insofern könnte dem Gedicht zumindest ein konsumkritischer Fingerzeig eingeschrieben sein, der in den Jahren des wirtschaftlichen Wiederaufblühens in Europa nach dem Zweiten Weltkrieg Fragen nach dem Darüberhinaus stellt und den Lesenden durch das vereinnahmende „wir“ als offene Fragen übermittelt.

Ingeborg Bachmann hatte in Wien Philosophie studiert und über die Philosophie Martin Heideggers promoviert. Eine der zentralen Denkfiguren Heideggers ist die der ‚Geworfenheit in die Welt‘. Thomas Rentsch übersetzt dies im Heidegger-Handbuch (Thomä 2013, 63) als „die konstitutive Form jedes Lebens, ungefragt und ohne persönliche Zustimmung in die Welt gekommen zu sein. Diese Struktur der Faktizität bedeutet für jeden Lebenden, ‚sein Da sein zu müssen‘“. Möglicherweise lassen sich die existenziellen Fragen im Gedicht daher auch als ein Ergebnis und eine literarische Übersetzung der philosophischen (im Kern auch ethischen) Denkfigur der ‚Geworfenheit in die Welt‘ verstehen, bei der man – mit vielen offenen Fragen – mit diesem Da-Sein zurechtkommen muss. Dieser Gedanke könnte anhand des Zitats aus dem Heidegger-Handbuch in der Klasse im Kontext der Abschlussreflexion zur Interpretation des Gedichts überdacht werden.

Dritte Phase: Personale Applikation

Im Sinne der *intentio operis* nach Umberto Eco fordert Bachmanns Gedicht mit den vier nachdrücklich gestellten Fragen, die in einer vereinnahmenden ‚wir-Perspektive‘ geschrieben sind und damit die Lesenden selbst als Fragestellende einschließen, dazu auf, dass die Lesenden sich die Fragen selbst zu eigen machen und über diese nachdenken. Die Antworten des Gedichts halten zwar möglicherweise den Lesenden einen konsumkritischen ‚Spiegel‘ vor, in der Tiefe bleiben die Antworten auf die drängenden Fragen jedoch unbefriedigend.

Insofern erscheint es sehr sinnvoll, es bei einer Behandlung des Gedichts im Unterricht nicht bei der Analyse und textnahen Interpretation zu belassen, sondern die aufgeworfenen Fragen in identitätsorientierter Perspektive ebenfalls zum Gegenstand der unterrichtlichen (ggf. fächerübergreifenden) Reflexion (mit Fächern wie Religion oder Ethik) zu machen. Die Schülerinnen und Schüler sollten mit den Fragen, die heranwachsende Jugendliche ggf. ohnehin beschäftigen, auch nicht alleine gelassen werden, sondern die Möglichkeit haben, sich im Unterricht hierzu zu äußern. Die Ansatzpunkte zur personalen Bildung mit dem Gedicht werden bewusst genutzt – in einem für den Deutschunterricht vertretbaren Umfang, mit für die Deutschlehrkraft fachlich angemessen vorzubereitenden Inhalten (Stichwort: didaktische Reduktion) und mit einem integrativen Zugriff, bei dem Lernbereiche des Deutschunterrichts (Schreiben, Sprechen und Zuhören, Lesen) mit Ansätzen zum Philosophieren im Deutschunterricht verbunden werden (vgl. Frederking / Krommer 2014).

Die Möglichkeiten zur weiteren Didaktisierung sind verschieden und hängen u.a. von der Klasse und Altersstufe ab. Insofern werden ausgewählte Optionen hier nur skizziert.

Zunächst könnte, wenn die Atmosphäre in der Klasse das erlaubt, in einem offenen Unterrichtsgespräch die Frage gestellt werden, ob die Schülerinnen und Schüler sich überhaupt schon einmal selbst eine oder mehrere der vier Fragen gestellt haben und/oder ob diese ihnen für sich selbst als relevant erscheinen. Zudem wäre zu fragen, ob sie – wie das Gedicht nahelegt – denken, dass der Konsum (von ihnen selbst oder von anderen in der Gesellschaft) quasi als wich(st)er Lebensinhalt gesehen wird, so dass der Konsum letztlich tatsächlich eine Antwort auf die vier im Gedicht aufgeworfenen Fragen im Alltagsleben erscheint.

a) Ausgehend davon könnten die Schülerinnen und Schüler als eine methodische Option einen Brief an sich selbst verfassen, in dem sie die Fragen: Wer will ich einmal sein? Wie will ich leben? Welches Leben wäre für mich ein erfülltes Leben? o.ä. für sich selbst beantworten. Ziel dieses Vorgehens wäre, das *memento mori*-Motiv aus dem Gedicht in ein positiv-konstruktives *carpe diem* zu wenden und die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion hierzu anzuregen. Es werden also nicht systematisch alle vom Gedicht aufgeworfenen Fragen im Deutschunterricht behandelt, sondern eine vermutlich besonders relevante; diese wird mit einem kreativen Schreibauftrag im Sinne der integrativ zu fördernden Kompetenzen des Fachs Deutsch verbunden.

Angebahnt werden könnte dies mit der Lektüre und Reflexion des Beginns der Schrift des Dalai Lama *Der Sinn des Lebens: Die Botschaft des Buddhismus* (Dalai Lama 2019, 15):

Hinter allen Erfahrungen, die wir machen, steht eine große Frage, auch wenn wir sie vielleicht nicht bewusst stellen: Worin besteht der Sinn des Lebens? [...] Ich bin überzeugt, dass der Sinn des Lebens darin besteht, glücklich zu sein. Vom Moment seiner Geburt an sehnt sich jedes menschliche Wesen danach, glücklich zu sein und Leiden zu vermeiden. Weder gesellschaftliche Normen noch Erziehung oder eine Ideologie können diesen Wunsch zerstören. In unserem tiefsten Inneren sehnen wir uns schlicht nach Zufriedenheit. Ich weiß nicht, ob das Universum mit seinen unzähligen Galaxien, Sternen und Planeten einen besonderen Zweck erfüllt, aber zumindest eines ist klar: Wir Menschen, die wir auf dieser Erde leben, sind vor die Aufgabe gestellt, auf glückliche Weise zu leben. Darum ist es wichtig, herauszufinden, was uns wirklich glücklich macht.“

Der kurze Textauszug wurde gewählt, da er einerseits sehr knapp und leicht verständlich den Bogen von der Frage nach dem Sinn des Lebens hin zum Streben nach Glück schlägt und damit andererseits die Sinnfrage in eine konstruktiv-positive Richtung gelenkt wird. Zudem wird mit dem kurzen Text des Dalai Lama keine der in der Klasse wahrscheinlich präsenten Religionszugehörigkeiten präferiert – der Textauszug kann als eher philosophische Aussage rezipiert werden; damit wird der Eindruck vermieden, dass einer der in der Klasse präsenten Religionszugehörigkeiten ein Vorzug gegeben würde.

Zunächst wäre dieser kurze Textauszug zu überdenken. Das könnte beispielsweise in einem stummen Schreibgespräch geschehen, bei dem die Klasse in größere Gruppen aufgeteilt wird; die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Blatt mit dem kurzen Text, den sie sich zuerst alleine in Ruhe durchlesen. Auf jeweils einer großen Papierbahn pro Gruppe wird der Textauszug dann rein schriftlich kommentiert; dabei kann auf vorherige schriftliche Äußerungen anderer Bezug genommen werden. Vorteil dieser Methode ist, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen die Gelegenheit haben, sich schriftlich zu äußern, nicht nur einzelne, ggf. ohnehin besonders Aktive im Unterrichtsgespräch. Erst im Anschluss an diese stille Phase werden im Plenum nacheinander die Schreibgespräche der Gruppen mündlich zusammengefasst. In einer gemeinsamen Abschlussrunde wäre zu fragen, was die Schülerinnen und Schüler aus der Auseinandersetzung mit dem Text und dem Schreibgespräch im Horizont der vorherigen Gedichtinterpretation für sich mitnehmen.

In einem weiteren Schritt werden in einem Gallery Walk Zitate zum Thema ‚Glück / glücklich sein‘ ausgelegt, anhand derer der Ausspruch des Dalai Lama, „dass der Sinn des Lebens darin besteht,

glücklich zu sein“, vertieft wird.⁴ In Kleingruppen reflektieren die Schülerinnen und Schüler über diese, bevor anschließend im Plenum die Gedanken ggf. nochmals zusammengetragen werden. Ziel ist, dass Denkanstöße in verschiedene Richtungen gegeben werden, um das Verständnis von ‚Glück / glücklich sein‘ zu differenzieren (und etwa auch einer rein egozentrischen Perspektive vorzubeugen). Die Zitate können von der Lehrkraft selbst gewählt werden; einige Beispiele (Hoffmann o.J.):

„Ein jeder hat seine eigne Art, glücklich zu sein, und niemand darf verlangen, dass man es in der seinigen sein soll.“ Heinrich von Kleist, Dramatiker (1777-1811)

„Glücklich ist nicht, wer anderen so vorkommt, sondern wer sich selbst dafür hält.“ Seneca, römischer Dichter und Philosoph (1 – 65 n.Chr.)

„Glücklich allein ist die Seele, die liebt.“ Johann Wolfgang von Goethe, Dichter (1749-1832)

„Glück ist kein Geschenk der Götter, sondern die Frucht innerer Einstellung.“ Erich Fromm, Psychoanalytiker (1900-1980)

„Die besten Dinge im Leben sind nicht die, die man für Geld bekommt.“ Albert Einstein, Theoretischer Physiker (1879-1955)

„Das Geheimnis des Glücks liegt nicht im Besitz, sondern im Geben. Wer andere glücklich macht, wird glücklich.“ André Gide, Schriftsteller (1869-1951)

„Viele Menschen versäumen das kleine Glück, während sie auf das Große vergebens warten.“ Pearl S. Buck, Schriftstellerin (1892-1973)

„Die Tiere empfinden wie der Mensch Freude und Schmerz, Glück und Unglück.“ Charles Darwin, Naturforscher (1809-1882)

Mit-Denken: Denken Sie selbst über die Zitate nach – welchen würden Sie warum zustimmen? Welche der Zitate halten Sie als Antworten auf die Frage danach, was Glück ist, für besonders relevant? Gibt es Aspekte zum Thema Glück, die in den Zitaten nicht benannt sind, die Sie jedoch ergänzend für relevant erachten?

Anschließend wird der Arbeitsauftrag, einen Brief an sich selbst zu verfassen, ausgegeben. Die Schülerinnen und Schüler können sich ggf. nochmals in Partnerarbeit oder Kleingruppen mit anderen austauschen, um Ideen zu erhalten oder eigene Gedanken mit Peers besprechen zu können. Der Brief wird dann verfasst und in einem Umschlag verschlossen und kann zum Beispiel am 20. oder 25. Geburtstag wieder geöffnet werden. Auf eine Vorstellung im Plenum wird aufgrund der möglicherweise sehr persönlichen Überlegungen verzichtet und dies auch so angekündigt; jedoch sollte jeder einen verschlossenen Briefumschlag mit dem Brief in den Unterricht mitbringen, so dass der Anreiz, die Aufgabe tatsächlich zu erledigen, erhöht wird.

⁴ Einführend zum Thema „Glück, Lust und Seelenruhe“ im Kontext des philosophischen Themas „Das gute Leben“ siehe u.a. Steenblock 2017.

Mit-Denken: Überlegen Sie, welche Punkte Sie als ca. 15/16-jährige Person in einem solchen Brief benannt hätten – und vergleichen Sie diese mit Ihrer heutigen Sichtweise darauf. Ergeben sich aus diesem Vergleich ggf. Überlegungen, die Sie als (künftige) Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang des Arbeitsauftrags gerne ergänzend mitteilen würden?

b) Ebenso könnten literarische, philosophische oder religiöse Antwortversuche auf die Frage nach dem Sinn des Lebens gelesen und reflektiert werden:

- In seinem nur 128 Seiten umfassenden Bestseller *Das Café am Ende der Welt. Eine Erzählung über den Sinn des Lebens* imaginiert John Strelecky einen gestressten Werbemanager, der auf der Speisekarte neben dem Menü in einem Café drei Fragen entdeckt: Warum bist du hier? Hast du Angst vor dem Tod? Führst du ein erfülltes Leben? – Mithilfe des Kochs, der Bedienung und eines Gastes macht er sich auf die oft humorvolle Suche nach Antworten.
- 1946 hielt Viktor Frankl drei Vorträge, in denen er als Überlebender des Holocaust und Psychologe über den Sinn des Lebens nachdachte (Viktor Frankl: *Über den Sinn des Lebens*); Auszüge hieraus könnten für ältere Schülerinnen und Schüler interessant sein.
- Der Dalai Lama befasst sich im Buch *Der Sinn des Lebens: Die Botschaft des Buddhismus* mit Antworten aus buddhistischer Perspektive.
- Der bekannte englische Literaturtheoretiker Terry Eagleton geht in seinem Buch *Der Sinn des Lebens* u.a. der Frage nach, inwiefern die Frage selbst eigentlich richtig ist und so gestellt werden kann; und er beleuchtet Antwortversuche u.a. von Shakespeare, Schopenhauer, Marx, Sartre und anderen.

Das Café am Ende der Welt könnte ggf. sogar als kurze Ganzschrift mit einer Klasse gelesen oder von einzelnen interessierten Schülerinnen und Schülern selbständig gelesen und anschließend in der Klasse präsentiert werden. Andere Texte – wie die von Viktor Frankl, Terry Eagleton oder des Dalai Lama – wären in kürzeren Auszügen interessant.

c) Auch könnten mit älteren Schülerinnen und Schülern kurze Auszüge aus philosophischen Texten gelesen und vergleichend reflektiert werden, die Fragen nach dem ‚guten Leben‘ stellen (Textauszüge in Höffe 2015). Die subjektive Präferenz für oder gegen die präsentierten Optionen – etwa von Aristoteles, Epikur und der Stoa – wäre von den Schülerinnen und Schülern begründet abzuwägen.

Insgesamt ginge es mit diesen Vorschlägen für den Deutschunterricht darum, die durch Bachmanns Gedicht nachdrücklich gesetzten Anreize zum Nachdenken über ‚Grundfragen der menschlichen Existenz‘ als wesentliche Bestandteile genuin ethischer Reflexion konstruktiv im Sinne der fachspezifischen personalen Bildung auch zu nutzen. Es wäre jedoch nicht das Ziel, wirklich umfassende Unterrichtssequenzen zu den vier im Gedicht aufgeworfenen Fragen zu entwickeln – dies ist im Deutschunterricht kaum leistbar und wäre ggf. eher im Religions- oder Ethik-Unterricht zu verorten.

3 Abschluss

In einer abschließenden offenen Gesprächsrunde wird mit den Schülerinnen und Schülern reflektiert, ob noch Fragen bestehen und welche Gedanken, Überlegungen, Erkenntnisse sie aus der Unterrichtseinheit mitnehmen.

Nach-Denken: Würden Sie die vorgeschlagene Unterrichtseinheit gerne in der Praxis ausprobieren? Würden Sie etwas ändern/ergänzen wollen?

Literatur

Bachmann, Ingeborg (1993): *Werke 1: Gedichte, Hörspiele, Libretti, Übersetzungen*. Hgg. von Christine Koschel, Inge von Weidenbaum, Clemens Münster. 5. Aufl. München: Piper.

Dalai Lama (2019): *Der Sinn des Lebens: Die Botschaft des Buddhismus*. Hgg. von Rajiv Mehrotra. Freiburg i. Br.: Herder.

Frederking, Volker (2013): „Identitätsorientierter Literaturunterricht“. In: Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer, Christel Meier (Hgg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider. 427-470.

Frederking, Volker; Krommer, Axel (2014): „Et quaerere et sapere aude. Philosophieren im Deutschunterricht.“ In: Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer, Christel Meier (Hgg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider. 932-958.

Frederking, Volker; Bayrhuber, Horst (2016): „Fachliche Bildung – Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Bildungstheorie.“ In: Horst Bayrhuber et al. (Hgg.): *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Allgemeine Fachdidaktik, Bd. 1. Münster; New York: Waxmann. 205-247.

Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus (2018): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

Höffe, Otfried (2015): *Lesebuch zur Ethik. Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. 6., durchges. Aufl. Beck: München.

Hoffmann, Solvejg (o.J.): „Die schönsten Zitate über Glück“. GEOLino. (<https://www.geo.de/geolino/wissen/21000-rtkl-glueckszitate-die-schoensten-zitate-ueber-glueck>, zuletzt eingesehen am 24.10.2023)

Krommer, Axel; Bekes, Peter; Frederking Volker (2014): *Philos – Philosophieren in der Oberstufe in Nordrhein-Westfalen u.a.* Neubearbeitung. Schülerband 1: Einführungsphase. Paderborn: Schoeningh.

Reitani, Luigi (2002): „Reklame“. In: Mathias Mayer (Hg.): *Werke von Ingeborg Bachmann*. Stuttgart: Reclam. 67-80.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (o.J.): *LehrplanPLUS*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/> (zuletzt aufgerufen am 24.10.2023).

Steenblock, Volker (2017): „Glück, Lust und Seelenruhe“. In: Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, Markus Tiedemann (Hgg.): *Handbuch Philosophie*. Bd. 2: *Disziplinen und Themen*. 2., durchges. Aufl. Paderborn: Schöningh. 142-147.

Steinbrenner, Marcus; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006): „Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs“. In: *Literatur im Unterricht*, Jg. 7, H. 3, 227-241.

Thomä, Dieter (Hg.) (2013): *Heidegger Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. 2. Aufl. Stuttgart; Weimar: Metzler.