

MICHAEL HOFMANN

„Mehrdeutigkeit“ und „Ambiguität“ als Basiskategorien einer hegemoniekritischen Literaturdidaktik

Abstract

Der Beitrag erarbeitet zunächst ein Verständnis literarischer Mehrdeutigkeit als „Ambiguität“, das aus der rhetorischen Tradition herzuleiten ist und von der rationalistischen Philosophie immer im Sinne von Disambiguierungsstrategien bekämpft wurde. Die poststrukturalistische Perspektive verstärkt die Idee von der Präsenz der Ambiguität vor allem in der literarästhetischen Erfahrung. Weiterhin lässt sich dieser Ansatz mit neueren literaturdidaktischen Modellen verbinden, mit denen die Literatur als das Fremde (Mitterer 2016), als eine sich selbst dementierende Botschaft (Baum 2019) und als eine offene Form der Erkenntnis (Brune 2020) begriffen wird. Damit wird die Einsicht in die Ambiguität des Literarischen zu einem Schlüssel für die Überwindung eines hegemonialen Denkens, das in kultureller Perspektive eindeutige binäre Zuschreibungen und Begrenzungen postuliert. Zwei literarische Beispiele zu Goethe und Özdamar zeigen die subversive Macht der Ambiguität in der literarästhetischen Erfahrung und bieten damit Anregungen für einen hegemoniekritischen Literaturunterricht.

„Mehrdeutigkeit“ erscheint in einer rational strukturierten, an technischen Lösungen interessierten globalisierten Weltgesellschaft als eine Störung von Erkenntnis- und Entscheidungsprozessen. Wer Probleme lösen will, braucht Kompetenzen, die auf einer eindeutigen Erkenntnis der Welt beruhen und deren potentielle Beherrschbarkeit voraussetzen. Wer Mehrdeutigkeiten in die Welt setzt oder weiterleitet, widersetzt sich dem Funktionieren der „verwalteten Welt“ (Adorno 1956) und erscheint als Sand im Getriebe. Das Unbehagen über die technokratische Beherrschung der Welt ist aber in Zeiten der Klimakrise, unüberschaubarer Migrationsbewegungen und steigender sozialer Ungleichheit gewachsen und es stellt sich die Frage, ob die Reflexion über Mehrdeutigkeiten, Ambiguitäten und Ambivalenzen nicht dazu beitragen kann, eine gesellschaftliche und individuelle Praxis zu befördern, die sich den Imperativen technokratischer Lösungen widersetzt. Wenn es stimmt, dass die herrschende hegemoniale Ordnung auf binären Zuschreibungen beruht, mit denen die Welt in schwarz und weiß, männlich und weiblich, arm und reich aufgeteilt wird, dann erhöht sich das Bedürfnis nach Erkenntnisformen, die ein Dazwischen, eine Mischung, eine Bewegung und eben Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen zulassen. Einen solchen Bereich stellt die Literatur dar. Der folgende Beitrag zeigt, wie Mehrdeutigkeit im Sinne von „Ambiguität“ als ein wesentliches Moment literarästhetischer Erfahrung verstanden werden kann. Es zeigt weiterhin, dass die Option für Ambiguität über diese

literarästhetische Erfahrung hinaus Auswirkungen auf unser individuelles, kulturelles und gesellschaftliches Selbstverständnis haben kann, indem den binären Ordnungen des hegemonialen Denkens Perspektiven der Ambiguität entgegengesetzt werden, die hybride und instabile Formen von Identität zulassen, ja sogar stärken und befördern. Die Auseinandersetzung mit literarischer Ambiguität kann also den Widerstand gegen eindeutige hegemoniale Ordnungen stärken und somit das von Gayatri Spivak propagierte „Verlernen“ des hegemonialen Denkens begünstigen (vgl. Spivak 2012). Fünf literarische Beispiele sollen skizzieren, wie die Erfahrung von Ambiguität als Grundmoment der literarästhetischen Erfahrung verstanden und wie damit der Literaturunterricht zu einer Schule des Verlernens hegemonialer Denkmuster gemacht werden kann.

1 | Mehrdeutigkeit und Ambiguität in literaturwissenschaftlicher Perspektive

Die folgenden Ausführungen orientieren sich an einem stringenten historisch-systematischen Überblick, den Frauke Berndt und Stephan Kammer in einem 2009 erschienenen Sammelband vermitteln (Berndt/Kammer 2009). Sie plädieren angesichts einer unpräzisen allgemeinen Rede von „Mehr-“ und „Vieldeutigkeit“ zunächst für die Befassung mit „drei (wissens-) geschichtlichen Schauplätzen [...], auf denen sich die Konturen strukturaler Ambiguität abgezeichnet haben: Rhetorik (Amphibolie), Philosophie (Ambiguität), Psychologie (Ambivalenz) – drei Schauplätze, an denen strukturaler Ambiguität in der Selbstbeschreibung des jeweiligen Systems integriert wird“ (ebd., 10). Dabei wird deutlich, dass „Amphibolie“ in der Rhetorik vor allem im Blick auf schriftliche Zeugnisse in der Medialität des Diskurses fundiert ist und nur dadurch behoben werden kann, dass Kriterien eingeführt werden, die außerhalb der eigentlichen Rede liegen: „Was zweideutig ist, bleibt zweideutig, sagt der Rhetoriker, weil Ambiguität [hier als Oberbegriff verstanden, M. H.] zu Systembedingungen irreduzibel ist. [...] Zwecks Problembewältigung soll man also [...] entweder auf die Intention des Redners zu rekurrieren vorgeben [...] oder aber die Entscheidung den konsensualen Gepflogenheiten allgemeiner Sitten und Gebräuche überantworten“ (ebd., 12).

Die Philosophie widersetzt sich diesem einer rational eindeutig erfassbaren ‚Wahrheit‘ gegenüber skeptischen Denken der Rhetorik und sie errichtet nach einer langen Entwicklung rationalistischen Denkens in der Aufklärung eine Grenzlinie, mit welcher der Philosophie und der Wissenschaft die Eindeutigkeit und der Kunst und der Literatur die Ambiguität als Leitideen zugewiesen werden. „Im Sinn, im Denken und beim Subjekt soll die strukturaler Ambiguität fortan nichts mehr zu schaffen haben; in der Kunst hingegen wird ihr ein Reservat geschaffen, in dem es ihren phänomenalen und medialen Irritationen – wenn auch unter der strengen und reichlich misstrauischen Aufsicht der Ästhetik – erlaubt ist, ›regelmäßig auszuschweifen‹“ (ebd., 17¹). Mit Nietzsche und dem Poststrukturalismus wird diese von der Aufklärung postulierte Differenz zwischen eindeutiger Wissenschaft und mehrdeutiger Kunst aber in Frage gestellt und überwunden. Es

kamen wiederum Philosophen – allen voran Friedrich Nietzsche –, erschütterten den Glauben an die Eindeutigkeit der Welt und zerstörten damit auch das Vertrauen auf die Möglichkeit einer eindeutigen Sprache. Es wird seither ein Gemeinplatz der Moderne, dass Vieldeutigkeit eine notwendige und unausrottbare Eigenschaft von Sprache und Welt ist. Wenn man sich aber damit abgefunden hat, dass man sie nie los wird, wird auch der Blick für ihre positiven Seiten frei. (Bauer 2011, 33)

Die Philosophie der Dekonstruktion versucht, diese Einsicht der Moderne in gewissem Sinne zu systematisieren, indem sie von der sprachlichen Verfasstheit jedes Weltzugangs und damit gleichzeitig von der ‚Rhetorizität‘ auch der Philosophie und der Wissenschaft ausgeht. „De Mans Ansatz liegt bekanntlich ein sich von Nietzsche herschreibendes weitreichendes Rhetorikverständnis zugrunde, das von der prinzipiellen Rhetorizität der Sprache ausgeht.“ (Wagner-

¹ Das Zitat im Zitat stammt aus Adolph Freiherr Knigge (1991, 177).

Egelhaaf, zitiert nach Berndt/Kammer 2009, 47) Das heißt: Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten sind in dieser Perspektive nicht einer ungenauen Verwendung von Konzepten und Begriffen geschuldet, sondern jeder sprachlichen Manifestation von Gedanken inhärent.

Den Begriff der „Ambivalenz“ reservieren Berndt/Kammer in einer plausiblen Argumentation für die psychologische Perspektive, mit der nach dem subjektiven Umgang mit Ambiguität gefragt wird.

Die moderne Psychologie [gemeint ist hier die Begründung der Psychoanalyse durch Sigmund Freud, M. H.] zielt [...] auf die Strukturbedingungen, die der Subjektkonstitution zugrunde liegen, indem diese vergleichsweise junge Disziplin die rätselhaften, widersinnigen, zweideutigen Phänomene zu erklären sucht, wie sie insbesondere im Verhältnis des Subjekts zu den von ihm hervorgebrachten und für es verbindlichen kulturellen Systemen zutage treten. (Berndt/Kammer 2009, 18)

Dieser Begriff der Ambivalenz ist auch ein zentrales Konzept von Homi Bhabhas Beschreibung der kolonialen Konstellation (vgl. Bhabha 1994/2000, 125–136; 191–206), wodurch in einer für die aktuellen Diskussionen relevanten Perspektive eine Parallele zwischen den Konzepten der Ambiguität, der Ambivalenz und der Hybridität hergestellt wird, die alle drei mit einer Opposition gegen binäre Ordnungen zu tun haben. Denn wenn Kolonisierte etwa europäische Konzepte verwenden, verlieren diese ihre eindeutige Denotation und gewinnen eine Offenheit und Mehrdeutigkeit, die zu einer Infragestellung des kolonialen Denkens führen können, das nur scheinbar Eindeutigkeiten und klaren Zuordnungen aufbaut. Ein konkretes Beispiel für eine solche Ambiguität wäre die Verwendung des ursprünglich abwertenden Begriffs „Kanake“ durch Indigene und durch Marginalisierte in europäischen Gesellschaften.

Aus literaturdidaktischer Perspektive können wir aus diesen komplexen Erörterungen folgende Schlüsse ziehen: „Mehrdeutigkeit“ ist als „Ambiguität“ ein zentrales Moment ästhetischer und literarästhetischer Erfahrung und diese wendet sich gegen eine Immer noch wirkmächtige wissenschaftliche und pragmatische Perspektive auf die Welt, die trotz der Einsprüche der modernen Philosophie seit Nietzsche und den Konzepten der Kritischen Theorie, des Poststrukturalismus und der Dekonstruktion auf Eindeutigkeit zielt und auf szientistischen und positivistischen Grundüberzeugungen aufbaut. In den folgenden Ausführungen geht es deshalb vor allem auch darum, die manchmal abstrakten und esoterischen Überlegungen zur Ambiguität in einen gesellschafts- und hegemoniekritischen Kontext einzuschreiben. Dem liegen folgende Überlegungen zugrunde: Das Bewusstsein von Ambiguität verhält sich kritisch und subversiv gegenüber einem Denken, das auf Eindeutigkeiten und klare Bestimmungen setzt. Diese eindeutigen und klaren Bestimmungen sind – wie angedeutet – durch ein binäres Denken bestimmt, das in den aktuellen kulturwissenschaftlichen Konzepten einer grundlegenden Kritik unterzogen wird. Wenn wir also essentialistische Konzepte wie das Männliche und das Weibliche, das Okzidentale und das Orientalische, Mensch und Natur, Arme und Reiche in Frage stellen und damit nach Spivak das hegemoniale Denken verlernen wollen, dann kann das Bewusstsein von Ambiguität helfen, also das Bewusstsein davon, dass Phänomene und Erfahrungen sich nicht eindeutig den genannten Begriffspaaren zuordnen lassen und ambig, widersprüchlich und hybrid erscheinen. Und solche Erfahrungen vermittelt eben die Literatur. Deshalb wird in den folgenden Ausführungen zunächst ein Überblick über aktuelle literaturdidaktische Konzepte vermittelt, mit denen die Ambiguität der literarästhetischen Erfahrung verdeutlicht werden kann. Anschließend soll gezeigt werden, wie die Ambiguität des Literarischen als Schlüssel für den kritischen Umgang mit binären kulturellen Konzepten dienen kann und wie damit ein Denken der Diversität angeregt wird, das Ambiguitäten auszuhalten und als positive Impulse zu verstehen vermag.

2 | Literaturdidaktische Grundlagen

In literaturdidaktischer Perspektive geht der vorliegende Beitrag von neueren Konzepten aus, die Nicola Mitterer (2016), Michael Baum (2019) und Carlo Brune (2020) in profilierten Publikationen entwickelt haben. Die responsive Literaturdidaktik nach Mitterer (2016) sieht die Basis

didaktischer Auseinandersetzung mit literarischen Texten darin, dass deren Fremdheit gegenüber konventionellen und empirischen Erfahrungen und Erwartungen als grundlegend verstanden wird. Die Literatur zeigt uns fremde Welten, damit wir aus der Erfahrung der Fremdheit heraus neue Perspektiven auf das Eigene entwickeln. Literarisches Lernen bedeutet damit eine ganzheitliche Begegnung mit einem Text; dadurch werden die Routinen des Alltags durchbrochen, das normale Verständnis der Welt verfremdet und de-automatisiert. Literarisches Lernen bedeutet folglich, die Fremdheit des literarischen Textes anzuerkennen und – zugespitzt formuliert: in wesentlichen Aspekten auch das Nicht-Verstehen anzunehmen. Dabei kann Ambiguität als ein wesentliches Moment dieser Fremdheit verstanden werden, weil das konventionelle Bewusstsein unserer Gesellschaft eben auf Eindeutigkeit und Entscheidbarkeit setzt. Die emotional-affektive Auseinandersetzung mit dem Text und damit auch mit der Ambiguität ist als Erfahrung von Ambivalenz wichtig; sie wird ergänzt durch eine kognitive Annäherung. Literarisches Lernen hat mit diesen Aspekten eine fundamentale Bedeutung für die Individuation, aber in dem Sinne, dass Identitätsbildung und produktive Verunsicherung eine Verbindung eingehen und eine unterkomplexe Perspektive auf „Identität“ vermieden wird (vgl. Frederking 2013).

Mitterer greift auf das Vier-Phasen-Modell von Jürgen Kreft zurück, das eine Phase der bornierten Subjektivität, eine Phase der Objektivierung, eine Phase der Aneignung und der reflektierten Subjektivität und eine Phase der Applikation unterscheidet. Schematisch lässt sich Mitterers Modell folgendermaßen darstellen (vgl. Mitterer 2016, 82–95):

1. Phase – Pathos:

- | die Konfrontation mit dem Fremden (inhaltlich und formal) und dem Ambigen
- | unvoreingenommene Öffnung gegenüber dem Text
- | Distanz gegenüber den alltäglichen Routinen und Automatismen

2. Phase – Utopie und Theorie:

- | Eröffnung eines Möglichkeitsraums als Reaktion auf das Fremde (das Ambige)
- | Formulierung von Theorien und Hypothesen über das Fremde (auch gesellschaftlich/politisch)

3. Phase – Allgemeinthoretische Applikationen und kreatives Antworten:

- | Bezug auf eigene Praxis (individuell und gesellschaftlich)
- | Betonung der individuellen Reaktion auf das Fremde/Ambige
- | Freier Umgang mit Ambiguität, Hybridität und Diversität

Analog postuliert Michael Baum in seinen dekonstruktivistischen Zugängen zur Literaturdidaktik, dass in dieser nicht ein Subjekt konzipiert wird, das eine vermeintlich stabile Identität durch literarische Erfahrungen bestätigt, sondern dass es sich vielmehr in dem unvorhersehbaren Spiel des literarischen Textes einer Gefährdung aussetzt. Damit zeigt sich eine Problematisierung des „Subjekt-Diskurses der Literaturdidaktik“ (vgl. Baum 2019 35–52): Das Subjekt bildet sich fragmentarisch im Diskurs und steht nicht souverän als Träger des literarischen Diskurses außerhalb von diesem. „Das lesende Subjekt ist passiv und aktiv zugleich. Wer liest, wird stets auch gelesen. Letztlich geht das lesende Subjekt in der Prozessualität und Differenzialität der Schrift auf. Die funktionale Polyvalenz der Schrift führt stets dazu, dass die Lektüre [...] überfordert ist“ (ebd., 132). Eine literarästhetische Erfahrung besteht nach diesem Konzept nicht darin, dass eindeutige rationale Begriffe und Konzepte im literarischen Text veranschaulicht und bestätigt werden; sie werden vielmehr unterminiert und in Frage gestellt. Ziel der literarischen Erfahrung ist in diesem Sinne nicht die Stabilisierung des Subjekts und seines Weltzugangs, sondern deren Herausforderung und Infragestellung, die aber gleichzeitig eine Bereicherung bedeuten. Der Umgang mit der „Polyvalenz der Schrift“ kann dabei als eine Erfahrung von Ambiguität verstanden werden, die in dekonstruktiver Perspektive gegen vereindeutigende Modi der Interpretation von Erfahrung opponiert. Form und Inhalt der Literatur werden demgegenüber oft unterkomplex vermittelt und es bleibt unberücksichtigt, dass der vermeintliche Inhalt des literarischen Diskurses von der Form unterminiert, relativiert, in Frage gestellt wird.

In Bezug auf das Verhältnis von Literaturdidaktik und Kulturgeschichte lässt sich insofern formulieren: Literatur vermittelt keine lehrbaren Gehalte, sondern problematisiert gerade durch das Konzept der Ambiguität eindeutige Interpretationen historischer Erfahrungen.

Mit seiner fundierten Idee einer „literarästhetischen Literalität“ versteht Carlo Brune (2020) literarische Rezeption als einen ästhetischen Prozess mit drei Ebenen, die mit den Stichworten „Perzeption“, „Vorstellungsbildung/Imagination“ und „Kognition“ bezeichnet werde. Dabei meint „Perzeption“, dass die ästhetische Rezeption ihre Grundlage in der sinnlichen Wahrnehmung als komplementärer Erfahrung zum logisch-begrifflichen Denken hat. Sie löst sich von der pragmatischen, funktional ausgerichteten Wahrnehmung und stellt sich Irritationen und stetiger Neuausrichtung der Wahrnehmung. Dabei verwendet auch Brune den Begriff der „Alterität“ und erklärt: Wir nehmen in der ästhetischen Rezeption keine andere Welt wahr, aber wir nehmen die Welt anders wahr. Ästhetisch-sinnliche Wahrnehmung zeichnet sich aus durch Dekontextualisierung (von den Zusammenhängen der alltäglichen Lebenswelt), eine Defunktionalisierung (von praktischen oder begrifflich fixierenden Inanspruchnahmen) und durch eine begriffliche Unterbestimmtheit und Fragmentierung von Wahrnehmung. Eine zweite Dimension bezeichnet Brune mit den Termini „Vorstellungsbildung und Imagination“ und er erklärt: Vorstellungen sind auf Erinnerungen bezogen; Imaginationen beziehen sich auf etwas, das man nicht selbst wahrgenommen hat. Vorstellungen und Imaginationen sind von individuellen und soziokulturellen Bedingungsfaktoren abhängig, aber auch jeweils an die zugrunde liegende Objektwahrnehmung gebunden. Die ästhetischen Vorstellungsbilder unterscheiden sich von den pragmatischen in drei Aspekten: Sie können einen Eigenwert erhalten, inhaltlich variabler fokussieren und somit breiter streuen. Die Vorstellungsbildung steht dabei im Kontext der reflektierenden Urteilskraft im Sinne Kants; sie sucht nicht nach einem allgemeinen, fixierbaren Begriff; es vollzieht sich ein „freies Spiel“ zwischen den Wahrnehmungen und den hypothetischen Konzepten. „Frei“ meint dabei, dass es sich um kein rein emotionsgeladenes Urteil handelt und auch nicht (nur) um „Rührung“, weil in beiden Fällen das Subjekt seiner Freiheit beraubt wird. Außerdem sind keine instrumentell zu verstehenden Zwecke involviert – und auch keine praktischen Zwecke. In der Vorstellungsbildung, im Zusammenspiel zwischen Einbildungskraft und Verstand, werden die Sinnesdaten nicht in Begriffsurteilen aufgelöst, sie werden vielmehr einer stetigen Neuausrichtung unterzogen, durch die immer neue Sinnperspektiven aufscheinen. Damit vollzieht sich eine Durchbrechung geläufiger Wahrnehmungsmuster. Außerdem ist ästhetische Wahrnehmung selbstreflexiv: Da sie nicht durch äußere Zwecke determiniert ist, ist sie nie nur reine Wahrnehmung von etwas, sondern zugleich eine Wahrnehmung des Wahrnehmens. Damit ermöglicht die spezifische Art des ästhetischen Wahrnehmens einen fremden Blick auf die vertraute Gegenwart, der wahrzunehmen vermag, was das alltäglich-pragmatische Wahrnehmen ausblendet. Die dritte Dimension der literarästhetischen Erfahrung liegt nach Brune in der Kognition und damit im ästhetischen Verstehen. In diesem verstehen wir nichts *anders*, sondern wir verstehen *anders*. Im ästhetischen Verstehen bewahrt das Material seinen Eigenwert. Es besteht ein „Zaudern des Signifikanten zwischen Material und Bedeutung“ (Menke, zit. nach Brune 2020, 113), das heißt die Auswahl, welchem Element der ästhetischen Wahrnehmung der Status eines Signifikanten zugebilligt wird, bleibt offen. So kann ein und dasselbe ästhetische Objekt auf verschiedene Weise verstanden werden. Auch die Bezüge zwischen den verschiedenen Elementen der ästhetischen Wahrnehmung bleiben variabel. Außerdem erkennen wir Sinnzuschreibungen, denen ein Status des Vorläufigen zukommt. Während also im pragmatischen Verstehen definitive Bedeutungszuschreibungen vollzogen werden, bleiben die Bedeutungen im ästhetischen Prozess prinzipiell suspendiert und offen. So sollen beim Lesen pragmatischer Texte Irritationen im Verstehen überwunden werden; demgegenüber deuten beim Lesen literarischer Texte Irritationen auf die Vielfalt der Bedeutung und vermitteln Lust.

Die gesamte Konzeption Brunens kann nun auf das Phänomen der Ambiguität bezogen werden. In allen drei Dimensionen beziehungsweise Phasen der literarästhetischen Erfahrung wird eine definitive Synthese des Verstehens und damit eine eindeutige Interpretation der zugrunde liegenden Phänomene ausgeschlossen. Vieldeutigkeit und Ambiguität können somit

ausgehalten werden, weil die begriffliche Synthese vermieden wird. Die literarästhetische Erfahrung und damit die Rezeption und Interpretation eines literarischen Textes kommen damit aber niemals an ihr Ende, weil jeweils nur eine hypothetische Sinnzuschreibung erfolgt und damit jede Eindeutigkeit der Zuordnung der literarästhetischen Erfahrung zu (vermeintlich) eindeutiger wissenschaftlicher Erkenntnis unterbunden wird.

3 | Ambiguität und ‚Verlernen‘ des hegemonialen Bewusstseins

Die Komplexität und Fremdheit literarischer Erfahrung findet ihr Pendant in Identitätsentwürfen der postmigrantischen Gesellschaft der Gegenwart (vgl. Foroutan 2019), in der Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem verschwimmen und Erfahrungen von Ambiguität, Hybridität und schwankenden Identitäten in produktive Entwürfe transkultureller Mehrfachzugehörigkeit umgewandelt werden. Dabei wird der Begriff ‚postmigrantisch‘ analog zu ‚postkolonial‘ gebildet: die Gesellschaft der Gegenwart ist durch Migration geprägt; die kulturelle Diversität der Gesellschaft verlangt eine Aufgabe hegemonialer Diskurse („Leitkultur“). Die kritische Kulturwissenschaft wendet sich gegen die hegemoniale Repräsentation, bei der die Migrierten in dem Sinne als die Anderen betrachtet werden, dass sie gegen die ‚herrschende‘ Erwartung verstoßen und insofern unterlegen sind. Die Aufgabe der postmigrantischen Gesellschaft besteht darin, den hegemonialen Blick zu „verlernen“ (vgl. Sternfeld 2017) und in kultureller Perspektive Diversität als Gleichberechtigung aller in der Gesellschaft vertretenen Kulturen beziehungsweise als Einsicht in die umfassende Hybridität der kulturellen Identität(en) zu verstehen (vgl. mit Bezug auf Österreich Nagy 2020).

Im Zentrum einer sich ausbildenden Theorie postkolonialer Pädagogik steht Gayatri Spivaks Konzept des „Un-Learning“ („Verlernens“) (vgl. Spivak 2012). Dabei geht es darum, dass ein hegemoniales Wissen selbstverständlich in die Prozesse des Lehrens und Lernens eingebunden erscheint. Pädagogische Prozesse müssen sich somit subversiv gegenüber den Prämissen und unhinterfragten Voraussetzungen des konventionellen Wissens verhalten, das unser gegenwärtiges Denken und damit auch die heimlichen und offenen Curricula prägt. Die Kunstwissenschaftlerin Nora Sternfeld bemüht sich um eine Etablierung des Begriffs des „Verlernens“ in die aktuelle Diskussion der Didaktik. Sie erklärt:

Wir können uns Verlernen nicht einfach vorstellen wie auf den Delete-Knopf zu drücken und dann wären mächtige Wahrheitsproduktionen und Herrschaftsgeschichten einfach weg. [...] Der Kunst, die Regeln zu brechen, kommt dabei eine besondere Funktion zu – sowohl die Regeln der wissenschaftlichen Disziplin(ierungen) als auch die Regeln des Erwarteten, des Common Sense, des Normalen. Die Praxis des »Regelnbrechens« beschreibt Spivak folgerichtig als eine ethische Verpflichtung. Die dominanten pädagogischen Strategien innerhalb der Bildungs- und Kulturinstitutionen wie auch die Erwartungen der Lernenden / Studierenden, ihre Vorstellungen darüber, was Lernen bedeutet, behindern jedoch sehr häufig die Infragestellungen des Systems und die in dasselbe eingebetteten Disziplinarmaßnahmen. Wer die Regeln bricht, darf deswegen nicht hoffen, dass das Brechen der Regeln allen attraktiv erscheint. Nicht wenige sind zufrieden mit dem So-wie-es-ist, verweigern den Willen zum Widerstand. So ist für viele die historisch gewachsene Struktur des »Wir und die Anderen« durchaus attraktiv – ganz gleich auf welcher Seite sie stehen, sie profitieren davon. Ein Verlernen zu initiieren bei sich und anderen, erfordert deswegen auch immer eine Art Experimentierfreudigkeit und Räume, die Experimente zulassen. (Castro Varela 2007, o. S.)

Mit diesen Vorstellungen können wir – so Spivak in ihrer Aufsatzsammlung *An Aesthetic Education in the Era of Globalization* (Spivak 2012) – durchaus an Traditionen der europäischen Aufklärung anknüpfen, allerdings in einer kritischen Perspektive, die als „affirmative Sabotage“ (Castro Varela/Dhawan 2020, 214) bezeichnet werden kann. Denn, wie Spivak im Anschluss an und unter Weiterführung von Konzepten Paul de Mans unterstreicht: Die Konzepte etwa der klassischen Ästhetik bei Schiller bieten sehr wohl ein subversives Potential, das aber durch die „Ideologie des Ästhetischen“ und durch die Idee, dass im literarästhetischen Prozess eine Aufhebung von Widersprüchen gewährleistet sei, verdeckt wird. Wenn wir im Anschluss an Spivak ästhetische Erfahrung mit und gegen Schiller als eine „unerzwungene Neuordnung von Wün-

schen“ (ebd., 219) bezeichnen können, so liegt hier das Potential eines oppositionellen Lernens, das die „Zweifel“ (ebd., 213) als kritisches Erbe der Aufklärung in den Mittelpunkt stellt und mit einer Kritik überkommener Wahrnehmungsmuster offene Fragen nach einem neuen Selbstverständnis postmigrantischer Gesellschaften verbindet. Wie zu zeigen sein wird, kann sich dies auch auf die „affirmative Sabotage“ tradierter Konzepte des Phantastischen beziehen, die nicht mehr wie in konventionellen Konzepten hegemonialer Ästhetik mit einer Versöhnung von Widersprüchen und divergierender Wirklichkeitsauffassungen verbunden werden muss, sondern Widersprüche offenhält und auf eine performative Praxis setzt, mit der Vorstellungen handlungsrelevant werden können, die sich konventionellen Synthesen der Wahrnehmung und des Handelns widersetzen. Damit wird aber der Umgang mit Ambiguität und Ambivalenz zur Basis eines hegemoniekritischen Bewusstseins und es kann deutlich gemacht werden, warum Literatur zu dem ‚Verlernen‘ hegemonialer Denkstrukturen einen wichtigen Beitrag leisten kann: Denn indem Literatur Ambiguität inszeniert, widersetzt sie sich einem Denken, das Subjekte und ihre Bedürfnisse in allgemeine Strukturen und Konzepte einordnet und in den Bereichen Race, Class und Gender Verhältnisse der Herrschaft und Unterordnung fördert.

In diesem Sinne kann in Bezug auf Spivak und ihre Interpretinnen von einem Denken des Diversen und der Ambiguität gesprochen werden, das sich in radikaler Weise gegen überkommene Formen des Wissens wendet und dabei insbesondere Rassismus, Sexismus und andere Formen der Diskriminierung in den Blick nimmt. Dabei liegt die didaktische Herausforderung darin, literarische Texte auszusuchen und zu behandeln, die das Potential haben, mit literarischen und ästhetischen Mitteln dieses Denken des Diversen und der Ambiguität zu befördern – wobei es nicht um eine ideologische Vereinnahmung der Lernenden im Sinne modischer Theorien geht, sondern darum, die Potentiale von Literatur und Ästhetik auf die aktuellen Herausforderungen einer postmigrantischen Gesellschaft zu beziehen. Während das hegemoniale Denken in binären Oppositionen im Kontext von Race, Class und Gender diskriminiert, öffnet das Denken des Diversen und der Ambiguität die problematischen Unterscheidungen, welche unsere Gesellschaft und auch das Denken der Lernenden immer noch prägen, und es initiiert gemeinsame neue Lernprozesse, welche die Anerkennung von Diversität und das Aushalten von Ambiguität zur Voraussetzung haben.

4 | Literatur und Ambiguität: zwei didaktisch orientierte Beispiele

Die folgenden didaktisch orientierten Textanalysen beschreiben zunächst, was literarische Ambiguität sein kann und wie sie inszeniert wird. Im Sinne einer Dialektik der Aufklärung nach Horkheimer/Adorno ist zu beobachten, wie ab 1800 ein rationalistisches Denken der Neuzeit weiterentwickelt und mit Transformationen gesellschaftlicher Praxis im Kontext von technischer Modernisierung und Rationalisierung verknüpft wird. In der Auseinandersetzung mit der philosophischen Reflexion von Ambiguität hatten wir gesehen, dass sich um 1800 eine Position entwickelt, mit der die Eindeutigkeit dem wissenschaftlichen und philosophischen Bewusstsein und die Ambiguität der Kunst und der Literatur und damit unter anderem der literarästhetischen Erfahrung zugewiesen wird. In unserer heutigen Perspektive kann die Literatur mit dieser Aufteilung nicht zufrieden sein, stellt sie und vor allem ihre heutige Rezeption doch den auf Eindeutigkeit zielenden Prozess der Moderne insgesamt in Frage und vermitteln die Einsicht in die Notwendigkeit der Überwindung dessen, was wir mit Spivak als „hegemoniales Bewusstsein“ bezeichnet haben und was mit der rationalistischen Philosophie der Neuzeit begründet und seit 1800 weiterentwickelt wurde.

4.1 | Ambiguität der Gotteserfahrung Goethe: *In tausend Formen* (1817)

In tausend Formen magst du dich verstecken,
Doch, Allerliebste, gleich erkenn ich dich;
Du magst mit Zauberschleiern dich bedecken,
Allgegenwärtge, gleich erkenn ich dich.

An der Zypresse reinstem, jungem Streben,
Allschöngewachsne, gleich erkenn ich dich;
In des Kanales reinem Wellenleben,
Allschmeichelhafte, wohl erkenn ich dich.

Wenn steigend sich der Wasserstrahl entfaltet,
Allspielende, wie froh erkenn ich dich;
Wenn Wolke sich gestaltend umgestaltet,
Allmannigfaltige, dort erkenn ich dich.

An des geblühten Schleiers Wiesenteppich,
Allbuntbesternte, schön erkenn ich dich;
Und greift umher ein tausendarmger Eppich,
O! Allumklammernde, da kenn ich dich.

Wenn am Gebirg der Morgen sich entzündet,
Gleich, Allerheiternde, begrüß ich dich;
Dann über mir der Himmel rein sich ründet,
Allherzerweiternde, dann atm ich dich.

Was ich mit äußerem Sinn, mit innerm kenne,
Du Allbelehrende, kenn ich durch dich;
Und wenn ich Allahs Namenhundert nenne,
Mit jedem klingt ein Name nach für dich.

(Goethe 1967, 176 f.)

Goethes Gedicht aus der späten Sammlung *West-Östlicher Divan* enthält Ambiguität als zentrales Moment seiner poetischen Struktur. Didaktisch reizvoll erscheint eine Begegnung von Schülerinnen und Schülern mit dem Gedicht ohne jede Vorinformation, weil so eine unmittelbare Konfrontation mit dem Fremdartigen und Ambigen des Textes möglich erscheint. Die zentrale Frage, die das Verständnis des Gedichts zugleich erschwert und motiviert, lautet: Wer ist in dem Gedicht angesprochen? In Frage kommt allgemein „die Natur“, aber auch „die Geliebte“ und – mit Blick auf die Erwähnung „Allahs“ – Gott oder das Göttliche. Die Pointe dieser Fragestellung zeigt sich dann darin, dass eine vertiefte Reflexion zu der Einsicht gelangt, dass diese Ambiguität unauflösbar ist, das heißt: Der Text identifiziert das Göttliche, die Natur und die Geliebte. Das Gedicht, so kann man anhand dieser intensiven Textbegegnung erkennen, evoziert die Möglichkeit, das Göttliche in der Natur zu erfahren, aber auch in der Liebe. Weiterhin erkennt man, dass er diese pantheistische und eine Religion der Liebe bezeugende Weltansicht mit einer Rezeption des Islam verbindet. Die Ambiguität der Identifikation von Natur, Liebe und Göttlichkeit richtet sich dabei gegen eine zu Goethes Zeit hegemoniale Perspektive, die aus christlicher Sicht eine Trennung zwischen Gott und Welt postulierte und religiöse Praxis damit auf ein Jenseits verwies. Irritieren kann, dass das Göttliche mit einer weiblichen Form adressiert wird – hier können wir aus der Forschung lernen, dass im Persischen bei einer Anrede kein Genus erkennbar ist, sodass bei Goethes Vorbild Hafis die Ambiguität der Ansprache noch besser funktioniert (vgl. Bürgel 1991; zur Ambiguität im Islam umfassend Bauer 2011) –, aber wir können hier auch von einer weiteren Ambiguität ausgehen, mit der das Göttliche auch als weiblich imaginiert werden kann. In didaktischer Hinsicht kann dieses relativ kurze Gedicht dafür sensibilisieren, dass Literatur in der Lage ist, mit markanten sprachlichen Mitteln Ambiguität zu inszenieren und damit konventionelle Denkmuster aufzuheben. Dies gilt auch für die zahlreichen Neologismen, die mit dem Präfix „all“ beginnen, sich auf die Tradition der Namen Allahs beziehen, in dem Gedicht aber vor allem dem Lobpreis der Natur dienen. In der Rezep-

tion des Textes können Schülerinnen und Schüler über die Ambiguitäten des Textes nachdenken und versuchen, kreative Antworten im Sinne von Waldenfels und Mitterer auf diese zu formulieren. Eine Kritik monotheistischer Weltbilder, aber auch einer unreflektierten Herrschaft über die Natur ist dabei ebenso ein Angebot des Textes wie eine Reflexion über die Liebe als Grundprinzip glückenden Zusammenlebens und unorthodoxer Spiritualität.

Bezüge zu den in diesem Beitrag vorgestellten literaturdidaktischen Konzepten lassen sich auf vielerlei Weise herstellen. Im Sinne der responsiven Literaturdidaktik nach Nicola Mitterer stellt der Text geradezu demonstrativ seine Fremdheit aus, indem er die angesprochenen Neologismen verwendet und den fiktiven Adressaten des Gedichts konsequent im Unklaren lässt. Leserinnen und Leser des Gedichts werden herausgefordert, über die Fremdheit des Textes nachzudenken, inhaltlich ungewohnte Perspektiven auf die Natur, den Menschen und das Göttliche zu rezipieren und zu reflektieren und so die eigene Sicht auf die Welt produktiv in Frage zu stellen. Dabei fördert die Mehrdeutigkeit des Gedichts ein Denken, das hierarchische und identifizierende Mechanismen in Frage stellt und sich unvoreingenommen den Phänomenen stellt. Im Sinne der dekonstruktiven Literaturdidaktik nach Baum ist zu erkennen, dass hier ein Diskurs aufgebaut wird, dem es nicht darum geht, die Phänomene der Welt in einem rationalistischen Gestus zu beherrschen. Vielmehr ist das lesende Subjekt ganz im Sinne Baums aufgefordert, sich in den mäandernden Gedankengang des Textes zu verlieren, sich als Teil dieser Textbewegung zu begreifen und die Mehrdeutigkeit als einen ästhetischen Reiz zu empfinden, der eine herrschaftsfreie Beziehung zu den Phänomenen ermöglicht. Im Sinne der Theorie einer literarästhetischen Erfahrung nach Brune kann gezeigt werden, dass das Gedicht sinnliche Imaginationen fördert und provoziert, die sich rationaler Synthesen widersetzen und eine Form der Erkenntnis begünstigen, die sich als dekontextualisiert (das heißt entfernt von der Lebenswelt der Lernenden), defunktionalisiert (das heißt ohne einen erkennbaren Nutzen zu vermitteln) und begrifflich unterbestimmt (das heißt rational nicht völlig erklärbar) präsentiert. Und insgesamt können wir von einem „Verlernen“ des hegemonialen Bewusstseins sprechen, weil alle Formen der Herrschaft über die Natur, aber auch eine Unterordnung des Weiblichen unter das Männliche und jede Art religiöser Repression abgelehnt und Formen hierarchiefreier Begegnungen eingeübt werden.

4.2 | Ambiguität der Liebe Emine Sevgi Özdamar: *Großvaterzunge* (1990)

Mit Emine Sevgi Özdamars Text *Großvaterzunge* lässt sich zeigen, dass Ambiguität auch in der durch Migration und Kulturtransfer bestimmten Literatur der Gegenwart eine wichtige Rolle spielt. Dabei weist der Text der 1947 in Malatya in der Türkei geborenen und seit den 1980er Jahren auf Deutsch schreibenden Autorin überraschende Parallelen zu wichtigen Motiven bei Goethe auf, die wir bei der Analyse des Gedichts *In tausend Formen* kennengelernt haben. Eine junge Ich-Erzählerin, die in Vielem der Autorin gleicht, beschließt, in Berlin Arabischunterricht zu nehmen, um die Sprache und Kultur ihres Großvaters kennenzulernen, die im Kontext ihrer Herkunftskultur durch die Reformen des Gründers der Türkischen Republik Atatürk verschüttet erscheinen. Dabei lernt sie den Koran im Original kennen, verliebt sich aber während der Unterrichtsstunden in den Arabischlehrer. Eine Inszenierung von Ambiguität erkennen wir dabei in der Frage nach dem Verständnis von Liebe. Die Protagonistin bedient sich zur Beschreibung ihrer – durchaus profanen – Liebe des Vokabulars der sufistisch-mystisch inspirierten persischen Poesie:

Ich sprach zu Ibni Abdullah [...]: „Mein Herz wollte fliegen, hat keine Flügel gefunden, meine Liebe ist ein Hochwasser, es schreit, wirft mein Herz vor sich her, es weint, keine Hand hab ich gefunden, die sie ihm abwischt, ich habe mich in Liebeshochwasser gehen lassen, ich habe kein Wörterbuch gefunden für die Sprache meiner Liebe. Ich sprach wie die Nachtigall, blass geworden wie die Rosen.“ (Özdamar 1993, 30)

Ähnlich wie bei Goethe erkennen wir hier eine ambige Struktur, bei der die erotische und die religiöse Liebe als eine Einheit erscheinen, wodurch eine undogmatische Religiosität inszeniert

wird, die sich gegen eine Abwertung der Sinnlichkeit wendet. Bedeutsam erscheint, dass mit dieser Perspektive Vorstellungen von Islam transportiert werden, die konventionellen europäischen Vorstellungen widersprechen (vgl. Bauer 2011). Allerdings führt genau diese Perspektive der Erzählerin zu einem Konflikt mit dem Geliebten, der sich gegen die Identifizierung von erotischer und „heiliger“ Liebe wehrt und damit eine Disambiguierung vornimmt:

Ibni Abdullah lachte, sagte: „Können wir uns nicht heilig lieben, geht es dann nicht?“ „Wenn die Körper sich vergessen, vergessen die Seelen sich nicht?“ „Wie soll ich mit einem schweigenden Körper laufen?“ „Du siehst aber, du lernst jetzt die Schrift schlecht.“ Ich sagte: „Ich werde alle Schriftstücke zerreißen.“ Ibni Abdullah sagte: „Wenn du das machst, ich werfe mich in den ersten See. Ich will die heilige Liebe.“ (Özdamar 1993, 41)

In der Rezeption dieses Textes können die Schülerinnen und Schüler zunächst allgemein das Verhältnis von sinnlicher und ‚reiner‘ Liebe befragen; sie können aber auch erkennen, dass innerislamisch eine Diskussion darüber geführt wird, ob die muslimische Religion als „Kultur der Ambiguität“ (Bauer 2011) oder als ein dogmatisches Lehrgebäude verstanden wird. Mit dieser Fragestellung zeigt sich, dass poetische Ambiguität ein offenes interkulturelles und interreligiöses Gespräch eröffnen kann, in dem die monotheistischen Religionen (bei Özdamar wie bei Goethe) auf ihre Haltung zur konkreten Lebenspraxis befragt werden können.

Auch hier kann der Bezug zu den in diesem Beitrag herangezogenen literaturdidaktischen Konzepten und zum Problem der Ambiguität zwanglos hergestellt werden. Die Fremdheit des literarischen Textes, die im Zentrum von Nicola Mitterers responsiver Literaturdidaktik steht, ergibt sich aus der ungewohnten poetischen Sprache, mit der Formen der Liebe ausgedrückt werden können, die sich nicht eindeutig den Sphären des Erotischen oder des Religiösen zuordnen lassen. In dieser Mehrdeutigkeit zeigt sich auch eine kulturelle Alterität, die im Lektüreprozess zunächst erkannt, dann aber insofern relativiert werden kann, als ein genaues Eingehen auf den Text die Bildlichkeit als transkulturell nachvollziehbare Ausdrucksform von Liebe verständlich werden kann. Aus der Perspektive der dekonstruktiven Literaturdidaktik nach Baum zeigt der Text die Unfähigkeit autoritärer und hierarchischer Denkmuster, die Sprache der Liebe zu disambiguieren. „Liebe“ lässt sich literarisch, aber auch allgemein phänomenologisch nicht auf den einen oder anderen Bereich festlegen. Und diese Ambiguität auszuhalten ist der Anspruch, den der literarische Text an die Leser erhebt und der als didaktische Zumutung verstanden werden kann. Literarästhetisch im Sinne Bruner präsentiert der Text sinnliche Ausdrucksformen der Liebe, die sich nicht begrifflich und funktional reduzieren lassen. Somit zeigt die literarisch inszenierte Ambiguität die spezifische Erkenntnisweise der Literatur, die sich begrifflichen Hierarchien energisch widersetzt. Im Kontext einer kritischen Reflexion hegemonialer Blickregime ist die Wendung der weiblichen Liebenden gegen den „Lehrer“ bedeutsam, weil hier der männliche Blick und auch der Blick des „Experten“ kritisch befragt werden und die Perspektive einer nicht-hegemonialen Beziehung in der Liebe und auch in der „Lehre“ entworfen wird.

5 | Fazit

Sowohl die theoretischen Überlegungen zu literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Perspektiven als auch die vorgelegten Textanalysen zeigen, dass Ambiguität ein bedeutendes Moment literarischer Texte darstellt, mit dem konventionelle Sicherheiten durchbrochen und hegemoniale Denkmuster, die auf Strategien der Disambiguierung und der Etablierung binärer Denkmuster beruhen, in Frage gestellt werden können. Ambiguitäten in der Literatur sollen also nicht aufgelöst, sondern auf ihr Potential hin untersucht werden. In didaktischer Perspektive geht es dabei nicht darum, ein vermeintlich schnelles Verstehen zu sichern, sondern den Stachel der Ambiguität als Provokation und Denkanstoß wirksam werden zu lassen. Mit der Fähigkeit, Ambiguität zu erkennen und auszuhalten, können Schülerinnen und Schüler alternative Denkwege beschreiten und neue Perspektiven für ihre eigene Lebenspraxis erkunden. Eine Literaturgeschichte und Literaturtheorie der Ambiguität in didaktischer Perspektive

bleibt ein wichtiges Desiderat, das einen Reflexions- und Handlungsraum eröffnet, mit dem Literatur helfen kann, neue Wege jenseits von Hegemonie und Disambiguierung zu gehen.

6 | Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1956): *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bauer, Thomas (2011): *Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams*. Berlin: Suhrkamp.
- Baum, Michael (2019): *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- Berndt, Frauke / Kammer, Stephan (Hg.) (2009): *Amphibolie – Ambiguität – Ambivalenz*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bhabha, Homi (1994/2000): *The Location of Culture*. London/New York. Deutsch: *Die Verortung der Kultur*. Aus dem Englischen übersetzt von M. Schiffmann und J. Freudl. Tübingen: Stauffenburg.
- Brune, Carlo (2020): *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript.
- Bürgel, Johann Christoph (1991): *Ambiguity: a study in the use of religious terminology in the poetry of Hafiz*. In: Glünz, Michael / Bürgel, Johann Christoph (Hg.): *Intoxication: earthly and heavenly. Seven studies on the poet Hafiz of Shiraz*. Bern: Lang, S. 7–39.
- Castro Varela, Maria do Mar (2007): *Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik*. In: *Bildpunkt. Zeitschrift der IG Bildende Kunst*, 8, H. 3. Online unter <<https://www.linksnet.de/artikel/20768>> (Letzter Aufruf 15.12.2023).
- Castro Varela, Maria do Mar / Dhawan, Nikita (2020): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Foroutan, Naika (2019): *Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: transcript.
- Frederking, Volker (2013): *Identitätsorientierter Literaturunterricht*. In: Frederking, Volker / Huneke, Hans-Werner / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 427–470.
- Goethe, Johann Wolfgang (1967): *Gedichte. Auswahl und Einleitung von Stefan Zweig*. Stuttgart: Reclam.
- Knigge, Adolph Freiherr (1991): *Die Verirrungen des Philosophen oder Geschichte Ludwigs von Seeberg*. In: derselbe: *Ausgewählte Werke in zehn Bänden*. Hrsg. v. Wolfgang Fenner. Bd. 2. Hannover: Fackelträger.
- Mitterer, Nicola (2016): *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- Nagy, Hajnalka (2020): *Erzähl mir Österreich. Transkulturelle Erinnerungsarbeit in kulturwissenschaftlicher Theorie und deutschdidaktischer Praxis*. Klagenfurt: Universitätsbibliothek.
- Özdamar, Emine Sevgi (1993): *Großvater Zunge*. In: derselbe: *Mutterzunge*. Berlin: Wagenbach, S. 13–46.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): *Can the Subaltern speak?* In: Nelson, Cary / Grossberg, Lawrence (Hg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago: University of Illinois Press, S. 66–111.
- Sternfeld, Nora (2017): *Der langsame und zähe Prozess des Verlernens immer schon gewusster Machtverhältnisse*. Online unter <<http://www.migrazine.at/artikel/der-langsame-und-zahe-prozess-des-verlernens-immer-schon-gewusster-machtverhältnisse>> (Letzter Aufruf 15.12.2023).
- Wagner-Egelhaaf, Martina (2009): *Überredung / Überzeugung. Zur Ambiguität der Rhetorik*. In: Berndt, Frauke / Kammer, Stephan (Hg.): *Amphibolie – Ambiguität – Ambivalenz*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 33–51.

Michael Hofmann

Universität Paderborn
mhofmann@mail.upb.de