

Antje Arnold & Judith Leiß

Komische Kommunikation in multimodalen Texten als Ansatzpunkt für eine diversitätsorientierte Förderung von *Language Awareness*

Diversitätsorientierung bedeutet einerseits, *durch den Unterricht* der Unterschiedlichkeit der Lernenden gerecht zu werden (1. Dimension), und andererseits, Diversität sowie Konstruktionen des Normalen und des Abweichenden aus einer dominanzkritischen Perspektive *im Unterricht* zu thematisieren (2. Dimension). Der Beitrag fragt danach, welches Potenzial und welche Herausforderungen komische Kommunikation *in* literarischen Texten sowie *über* literarische Texte mit Blick auf die unterrichtliche Realisierung dieser beiden Dimensionen beinhaltet. Nach einer Vorstellung der beiden Dimensionen diversitätsorientierter Deutschdidaktik wird dieser Frage zunächst mit allgemeinen Überlegungen zu Komiktheorie und *Language Awareness* im Zusammenhang mit Diversitätsorientierung nachgegangen. Vor diesem Hintergrund wird an einem literarischen Beispiel und mit konkreten Unterrichtsvorschlägen gezeigt, wie eine diversitätsorientierte Förderung von *Language Awareness* unterrichtspraktisch realisiert werden könnte.

Schlagwörter: Diversitätsorientierung, Komik, Literaturunterricht, *Language Awareness*

Diversity orientation is not only about doing justice to the diversity of learners through teaching (1st dimension), but also about addressing diversity and constructions of the normal and the deviant from a dominance-critical perspective in the classroom (2nd dimension). This paper examines the potential and the challenges of comic communication in literary texts and about literary texts in the classroom regarding the realisation of these two dimensions. After introducing the two dimensions of diversity-oriented language and literature didactics, this question will first be addressed with general reflections on the comic and *language awareness* in the context of diversity orientation. Against this background, a literary example and concrete teaching suggestions are used to show how diversity-oriented promotion of *language awareness* could be realised in the classroom.

Keywords: diversity orientation, comicality, literature class, *language awareness*

1 | Einführung

Prämisse unseres Beitrags ist die Überzeugung, dass die Konzeptualisierung einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik zwei Dimensionen zusammenführen sollte: Diversitätsorientierung bedeutet einerseits, *durch den Unterricht* der Unterschiedlichkeit der Lernenden gerecht zu werden und allen ein angemessenes Lernangebot zu unterbreiten (1. Dimension), und andererseits, Diversität und damit im Zusammenhang Konstruktionen des Normalen und des Abweichenden aus einer dominanzkritischen Perspektive *im Unterricht* zu thematisieren (2. Dimension). Der Beitrag fragt danach, welches Potenzial und welche Herausforderungen komische Kommunikation *in* literarischen Texten sowie *über* literarische Texte mit Blick auf die unterrichtliche Realisierung dieser beiden Dimensionen beinhaltet. Nach einigen kurzen Erläuterungen zu den beiden Dimensionen diversitätsorientierter Deutschdidaktik (Abschnitt 2)

gehen wir dieser Frage zunächst in Form einiger komiktheoretischer Überlegungen nach (Abschnitt 3). Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Überlegungen soll dann an einem Beispiel gezeigt werden, wie eine Verschränkung der beiden Dimensionen diversitätsorientierter Deutschdidaktik unterrichtspraktisch realisiert werden könnte (Abschnitt 4). Dazu führen wir an einem ausgewählten Bilderbuch (Finison & Wiseman, 2021, *Don't hug Doug*) eine exemplarische didaktische Potenzialanalyse durch (Abschnitt 4.1) und reißen auf dieser Grundlage schlaglichtartig einige konkrete Unterrichtsideen an (Abschnitt 4.2).

2 | Zwei Dimensionen von Diversitätsorientierung

Grundsätzlich beziehen wir den Begriff Diversität auf jegliche Form menschlicher Vielfalt. Er kann somit auf Unterschiede (etwa im Arbeitsverhalten, in der sprachlichen und literarischen Sozialisation oder im Hinblick auf persönliche Interessen) verweisen, aber ausdrücklich auch auf Differenzkategorien wie etwa *dis_ability* oder *race*, die nicht nur Unterschiede, sondern auch soziale Ungleichheit markieren (vgl. Diehm, 2020, S. 17). Unter Diversitätsorientierung verstehen wir dementsprechend eine Sicht auf Unterschiede zwischen Lernenden, die individuums- wie auch gruppenbezogene, angeborene oder erworbene, dauerhafte wie situativ bedingte Merkmale sowie Zuschreibungen von außen berücksichtigt und miteinander in Bezug setzt (vgl. Allemann-Ghionda, 2013, S. 31), ohne dadurch den Unterschied zwischen individuellen Unterschieden und sozialer Ungleichheit zu verwischen.

In der ersten der beiden oben genannten Dimensionen diversitätsorientierter Deutschdidaktik bezeichnet Diversitätsorientierung eine bestimmte Haltung zu und ein entsprechendes Verhalten gegenüber Diversität mit dem Ziel, der Unterschiedlichkeit der Lernenden durch entsprechende unterrichtliche Lernangebote gerecht zu werden (vgl. Leiß, 2019, S. 47f.). Mit Blick auf individuelle Unterschiede geht es dabei um die „Anerkennung und Wertschätzung menschlicher Vielfalt unter Berücksichtigung verschiedener Unterstützungsbedarfe“ (Hirschberg & Köbssel, 2016, S. 562). Mit Blick auf soziale Ungleichheit geht es darüber hinaus um eine macht- und diskriminierungskritische Perspektive sowie eine analytisch-reflexive Haltung seitens der Lehrkräfte, die weniger auf Unterschiede als auf „die hegemoniale Unterscheidungspraxis“ (Meiers, 2019, S. 130) bezogen ist und darauf abzielt, die Reproduktion diskriminierender Strukturen im Unterricht zu vermindern und einen sozialen Raum für den Erwerb von *critical literacy* (Lindner & Valk-Ross, 2020) zu öffnen. Kritische Lesefähigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang nicht nur, die Gemachtheit von Texten in den Blick zu nehmen, sondern auch, die eigene Perspektive beim Lesen selbstreflexiv zu hinterfragen.

In der zweiten Dimension geht es um Diversität (sei es im Sinne von Unterschiedlichkeit oder Ungleichheit) als Thema des Unterrichts. Diversitätsorientierung ist in dieser Dimension kein Prinzip der Unterrichtsgestaltung, sondern eine Haltung, die seitens der Schüler*innen gefördert werden soll, und somit ein Unterrichtsziel (vgl. Leiß, 2019, S. 48f.). Diversitätsorientierung basiert auf dem Wissen über allgemeinmenschliche Bedürfnisse (z.B. Anerkennung, physische und psychische Integrität) sowie auf dem Wissen über die vielen Hinsichten, in denen Menschen sich unterscheiden. Sie speist sich aus der Erfahrung, mit den eigenen Bedürfnissen, Eigenheiten und Fähigkeiten gesehen und anerkannt zu werden (vgl. Prengel, 1995, S. 195f.; hierin besteht der Bezug zu Dimension 1). Diversitätsorientierung äußert sich unter anderem in

einer offenen, angstfreien Haltung gegenüber individuellen Abweichungen von gesellschaftlichen Normvorstellungen. Sie zeigt sich ganz allgemein in der Anerkennung individueller und kollektiver Unterschiede, wobei auf die Zuschreibung dieser Unterschiede von außen verzichtet wird (vgl. Prengel, 1995, S. 197).

In einer dominanzkritischen Perspektivierung beinhaltet Diversitätsorientierung darüber hinaus die Fähigkeit und Bereitschaft zur kritischen Reflexion von Differenz als Ergebnis sozialer Praxen der Unterscheidung und der Gruppenbildung. Auf Diversitätsorientierung ausgerichtete Bildungsangebote sollen Schüler*innen die Erkenntnis ermöglichen, dass die soziale Ordnung, innerhalb derer sie sich bewegen, zwar einerseits Egalität propagiert, andererseits aber „unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir vom Anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst sind“ (Rommelspacher, 1995, S. 22). Dominanzkritisch sind entsprechende Bildungsangebote in doppelter Hinsicht: Sie können für die Widersprüchlichkeit der Dominanzgesellschaft im Sinne Rommelspachers sensibilisieren, sie können aber darüber hinaus auch dazu anregen, nach der Funktion dieser Widersprüchlichkeit und nach weniger gewaltvollen alternativen Ordnungen zu fragen (vgl. Linnemann et al., 2013, S. 10).

Dass sich die moderne Dominanzgesellschaft maßgeblich durch das „*Leugnen von Ungleichheit*“ (Rommelspacher, 1995, S. 39, Hervorh. i. O.) auszeichnet, ist sicherlich eine Erkenntnis, die u.a. ein vertieftes Wissen über soziale Strukturen, ein hohes Abstraktionsvermögen sowie allgemein ein hohes Reflexionsniveau voraussetzt. Im Sinne eines sukzessiven Kompetenzaufbaus gehen wir allerdings davon aus, dass bereits Kinder im Grundschulalter (und auch schon davor) diesbezüglich relevante Erfahrungen sammeln und Wissen aufbauen können. So können dann Dominanzverhältnisse (in der fiktionalen Realität wie auch in der außerfiktionalen Wirklichkeit) in einer zunehmend komplexeren Weise analysiert werden. In diesem Zusammenhang ist es von zentraler Bedeutung, dass die Schüler*innen im und durch den Austausch über Literatur üben, individuelle Bedürfnisse sowie eigene Konstruktionen von Normalität und Abweichung zu kommunizieren und in der Gruppe abzugleichen, ohne sich selbst exponieren zu müssen. In diesem Zusammenhang möchten wir insbesondere auf die Bedeutung solcher Erfahrungen aufmerksam machen, die für das eigene Mitwirken an jenen Hierarchisierungen sensibilisieren können, durch die die Dominanzgesellschaft strukturiert ist. Denn „Handlungen, Aussagen und Selbstverständnisse von Jugendlichen, Erwachsenen und Kindern erweisen sich [...] [vor dem Hintergrund einer sozialkonstruktivistischen Perspektive auf Differenz; A.A./J.L.] nicht mehr als passive Effekte gesellschaftlicher Strukturen, sondern stellen aktive Inszenierungen dar, in deren Rahmen Differenzen reproduziert, aber auch verschoben werden“ (Mecheril & Plößler, 2009, S. 201).

Insofern diese Inszenierungen diskursiv vermittelt sind, eignet sich der Deutschunterricht in besonderer Weise dafür, sie zum Gegenstand reflektierter Erfahrung zu machen – schließlich ist Sprache hier (wie im Fremdsprachenunterricht) nicht nur Kommunikationsmittel, sondern auch Unterrichtsgegenstand. Da (literarisches) Erzählen „einer der performativen Akte [ist], die Identitäten und Geschlechterkonstruktionen [sowie andere Differenzen wie race oder dis_ability, A.A./J.L.] überhaupt erst erzeugen und kulturell stabilisieren“ (Nünning & Nünning, 2004, S. 22), bietet die Beschäftigung mit narrativen Texten im Rahmen des Literaturunterrichts zudem die Chance, Möglichkeiten der subversiven Verschiebung von Differenzlinien zu erkunden.

Spielerische Experimente mit verbalen und nonverbalen Ausdrucksformen können ästhetisch-ästhetisch erfahrbar machen, dass Differenzen historisch und kulturell bedingt und daher prinzipiell veränderbar sind.

Der Sprachbewusstheit (*Language Awareness*) kommt vor diesem Hintergrund eine zentrale Rolle zu, wenn es darum geht, Unterschiedlichkeit, aber auch die Herstellung von Ungleichheit im Sinne von Differenz durch Sprachhandeln (in literarischen Texten sowie im Sprechen über literarische Texte) für Schüler*innen zum Erfahrungs- und Reflexionsgegenstand zu machen. *Language Awareness* beinhaltet viele Facetten wie „explicit knowledge about language“, „conscious perception and sensitivity in language learning“ oder „language use“ (Association for Language Awareness, o.J.), die im Literaturunterricht sinnvolle Zielsetzungen darstellen und dementsprechend curricular verankert sind. Aus der Perspektive von Dimension 1 wäre *Language Awareness* allerdings kritisch darauf zu befragen, unter welchen Bedingungen sie auch angesichts sehr unterschiedlicher Lernausgangsbedingungen ein angemessenes Unterrichtsziel darstellen kann. Hier ist zunächst das Konzept Sprache in Augenschein zu nehmen und gegenüber traditionellen, rein auf Verbalsprache gegründeten Konzeptualisierungen zu erweitern, so dass *Language Awareness* auch für nicht verbal kommunizierende Schüler*innen Unterrichtsziel sein kann (vgl. etwa Ritter, 2019, S. 337). Die Abkehr von einem engen Verständnis von Sprache und der im Deutschunterricht immer noch üblichen monolingualen und monomodalen Ausrichtung sowie die Hinwendung zu einem weiteren Verständnis, das stärker multilingual ausgerichtet ist und neben verbalsprachlichen Systemen auch Gebärdensprache sowie andere nonverbale Kommunikationsformen (*body language*, jegliche Form unterstützter Kommunikation bei eingeschränkten [verbal]sprachlichen Fähigkeiten) miteinschließt, erscheint hier ebenso notwendig wie naheliegend. Die Stärkung von diversen Ausdrucksfähigkeiten einerseits und die dominanzkritische Betrachtung von Texten andererseits bedingen sich gegenseitig, wenn es darum geht, *critical literacy* nach Lindner und Falk-Ross zu entwickeln. „A critical literacy approach can be characterized by several features: (a) acknowledges an expanded view of text, and texts are not neutral creations, (b) focuses on sociopolitical issues of power, (c) recognizes the agency of the individual to question and challenge the status quo, (d) encourages examination of issues from multiple perspectives, and (e) promotes reflection, transformation, and taking action“ (Lindner & Falk-Ross, 2020, S. 300).

3 | Potenzial und Herausforderungen komischer Kommunikation mit Blick auf die unterrichtliche Realisierung beider Dimensionen

Komik als Reflexionsmedium: Komik entsteht durch das Wechselspiel von Regelkenntnis und Regelbruch und ist daher geeignet, für das komplexe Verhältnis von Zeichenkörper und Zeicheninhalt, Struktur und Bedeutung, von Klang, Reim, Rhythmus und Gehalt zu sensibilisieren. Da „[d]as Wesen des Komischen [...] im [...] Unverhältnis gegenüber der Norm“ besteht (Wellek, 1970, S. 15), war Komik schon immer ein probates Mittel zur sprachlich-literarischen Reflexion dominanzgesellschaftlicher Normen. Sie eignet sich daher als Medium zur spielerischen Reflexion von sozialen Konventionen im Sinne der zweiten Dimension von Diversitätsorientierung. Das Lachen als Kennzeichnung einer komischen Situation, als Diskontinuitätsmerkmal (Subversion) oder Vergemeinschaftung (Affirmation) unterliegt sozialen Regeln und Zwängen; wobei

auch die Einschätzung einer Handlung als subversiv oder affirmativ dominanzkritisch zu lesen ist:

[L]aughter is always caught up in the kinds of distinctions between centre and margins every society employs to establish and stabilise its identity: in one society, the predominant form of laughter can be that which aims from the site of the ideological or power centre at what is to be marginalised or excluded altogether; in another, the most significant form of laughter can arise from the margins, challenging and subverting the established orthodoxies, authorities and hierarchies. (Pfister, 2002, S. VI)

Es wird deutlich, dass formale komiktheoretische Prinzipien wie Inkongruenz (z.B. Gegensätze, Diskrepanzen und Konflikte) im Zusammenhang mit der Wirkung (z.B. Degradierung oder Entlastung) beschrieben werden, weil das Komische nur in seiner Realisierung kurzfristig, da flüchtig, greifbar wird. Für mehrfach adressierte Texte steht dabei die energietheoretische Entspannung deutlich im Vordergrund, die aber gleichwohl als subversiv gelten kann, „wenn die Auflehnung gegen die Normen so gestaltet ist, dass diese ins Lächerliche gezogen werden und für junge Rezipientinnen und Rezipienten eine Befreiungsfunktion ausüben“ (O’Sullivan, 2018, S. 30f.).

Komik als Ko-Konstruktion: Komik zeichnet sich also dadurch aus, dass sie bewusst inszeniert ist – ein artistisches Spiel, das durch und durch kalkuliert sein und dessen Artifizialität erkannt werden muss, um genossen werden zu können: Denn ohne das Wissen um ihre Künstlichkeit ist ein Missverständnis oder eine Verwechslung nicht zum Lachen – im Gegenteil, denn dann wäre der Sturz eines Betrunknen über einen Tigerfellkopf tragisch.¹ Komik wird somit „im Rahmen der sozialen Wirklichkeit den Subjekten oder Objekten als Attribut zugeschrieben [...] [und] ist ein Produkt der Interpretation der Dinge – im Verhältnis zueinander (ergo Drittheit)“ (Eisenberg, 2022, S. 39). Mit Schmidt gilt es zu bedenken, „dass es Komik nicht gibt, sondern dass sie aus Anwendungen der Kulturtechnik Komik resultiert. Wenn niemand etwas komisch findet, findet Komik nicht statt“ (Schmidt, 2006, S. 31). Damit steht fest, dass sich komische Texte immer nur im Wirkungszusammenhang untersuchen lassen. Mit Blick auf eine diversitätssensible Förderung von *Language Awareness* eröffnet dies viele Wege zu einem potenzialorientierten, produktiven und subjektbezogenen Lernen: Das Wahrnehmen von Leerstellen, der Überraschungseffekt durch Konterdetermination (vgl. Weinrich, 2017, S. 8), das Vergnügen an komischer Entlastung begünstigen aktive Rezeptionsprozesse:

Um einen Witz [...] zu ‚entfalten‘, muß man die Lücken ausfüllen, die Andeutungen ergänzen, die versteckten Analogien aufspüren. Jeder gute Witz enthält ein Stück Rätsel, das der Zuhörer lösen muß, ob es nun kinderleicht oder spitzfindig und anspruchsvoll ist. Auf diese Weise wird der Zuhörer aus seiner passiven Rolle herausgedrängt und zur Mitarbeit gezwungen – das heißt, den Vorgang der Erfindung des Witzes bis zu einem gewissen Grad zu wiederholen, ihn in seiner Phantasie neu zu schaffen. (Koestler, 1966, S. 82)

Ist Komik exklusiv? Wie schon dieser kurze Aufriss zeigt, ist Komik sehr komplex, ihre Ko-Konstruktion erfordert die aktive Verknüpfung verschiedener Bedeutungsebenen, die Identifikation und Lösung eines Rätsels. Genau darum könnte man zu der Annahme gelangen, komische Literatur als Unterrichtsgegenstand könnte für viele Schüler*innen aus den unterschiedlichsten Gründen Barrieren beinhalten und sei daher exkludierend. Dieser Beitrag hingegen behauptet

¹ Vom Begriff der Komik abzugrenzen ist ‚Humor‘ im Sinne einer Haltung, über die eine Person verfügen kann oder nicht. Humor kann als Charaktereigenschaft einer Figur in literarischen Texten auftauchen, darf aber nicht mit der Kategorie des Komischen verwechselt werden.

das Gegenteil: Anhand von *Don't hug Doug* von Carrie Finison und Daniel Wiseman (2021) möchten wir zeigen, wie beide der oben beschriebenen Zielperspektiven eines diversitätssensiblen Deutschunterrichts bei der Arbeit mit komischer Literatur vereint werden können: die diversitätssensible Lenkung der Aufmerksamkeit auf das Spiel mit verbalen und visuellen Zeichen (vgl. Dimension 1) und die Sensibilisierung für menschliche Diversität und dominanzgesellschaftliche Normierungsprozesse (vgl. Dimension 2).

4 | Beispieltext: *Don't Hug Doug*

4.1 | *Don't Hug Doug*: diversitätsorientierte didaktische Potenzialanalyse

Thema: Für eine Vorstellung unseres literarischen Beispieltextes bietet es sich an, zunächst das Cover in Augenschein zu nehmen (vgl. Abb. 1): „DON'T HUG DOUG“ ist dort in fast seitenfüllenden weißen Majuskeln auf blauem Grund zu lesen. Unter diesem Verbot steht in gleicher Farbe, wenngleich in viel kleinerer Schriftgröße und in Klammern gesetzt: „HE DOESN'T LIKE IT“ (DHD, S. 1)². Insgesamt vier Kinder und einige Tiere sind neben, auf und zwischen den riesigen Buchstaben zu sehen. Eines der Kinder steht lässig gegen das ‚G‘ von DOUG gelehnt im Vordergrund und kann bereits hier als Doug identifiziert werden. In einer Sprechblase werden die Leser*innen über das Thema des Buches informiert: Es handele sich um „[a] story about consent“ (DHD, S. 1). Diese paratextuelle Information in Kombination mit dem Umstand, dass die Begründung für das Umarmungsverbot in kleiner Schriftgröße am Seitenende platziert ist, stellen wichtige Informationen für eine diversitätssensible didaktische Potenzialanalyse des Bilderbuchs dar: Es wird nämlich bereits hier deutlich markiert, dass es gar nicht primär um die Figur Doug und ihre individuellen Idiosynkrasien geht, sondern um ein recht abstraktes Thema, das über die Figur Doug konkretisiert und veranschaulicht wird.

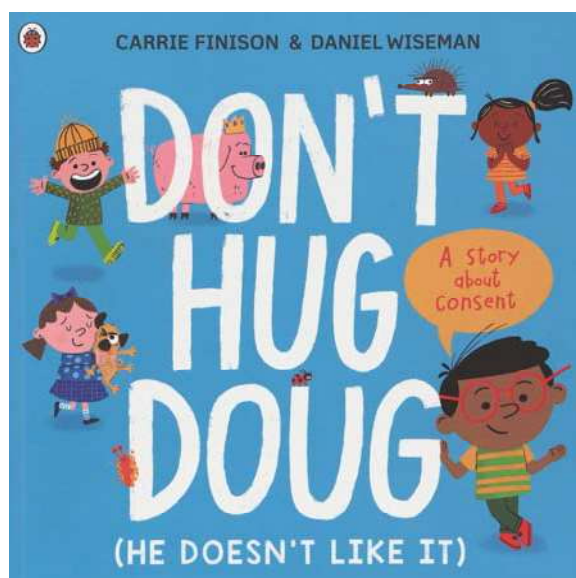


Abb. 1: *Don't Hug Doug*, Cover

² Aus dem unpaginierten Bilderbuch wird mit der Sigle DHD plus Seitenzahl zitiert. Die Seitenzählung beginnt mit dem Cover.

(Problematische) Umarmungen: So beginnt das Buch denn auch gar nicht mit Doug, sondern mit drei Beispielen für die Umarmung als konventionalisiertem Ausdruck des Bedürfnisses nach Nähe und Verbundenheit, die zugleich eine Problematisierung dieser Ausdrucksform beinhalten (vgl. Abb. 2). Bereits das gesellschaftlich etablierte Umarmen eines Hundes wird auf der Bildebene kritisch hinterfragt: Die Körpersprache des Mopses suggeriert Unwohlsein, was mit dem seligen Gesichtsausdruck des umarmenden Kindes kontrastiert. „[To] hug a bug“ (DHD, S. 2) ist zwar lautlich ebenso naheliegend wie „[To] hug a pug“ (DHD, S. 2), könnte aber ernste Folgen für das Umarmungsobjekt haben, wofür auf der Bildebene der angsterfüllte Gesichtsausdruck des Käfers sensibilisieren kann. Während sich die Problematik der Umarmung hier inhaltlich darstellt, ist spätestens mit den Reimpaaren (hug, bug, pug, slug) klar, dass auch die Formseite fokussiert werden kann. Indem die Aufmerksamkeit auf den Klang gelenkt wird, rückt die semantische Bedeutung in den Hintergrund, die Komik resultiert somit aus der krassen Diskrepanz von außerliterarischem Normwissen und der Möglichkeitsbedingung der Fiktion. Mit anderen Worten, im Reimefinden wären Umarmungen erlaubt, die ansonsten problematisch sind. Im Falle des dritten Beispiels, der Umarmung einer Schnecke (bzw. *durch* eine Schnecke), ist die Geste der Zuneigung aus anderen Gründen für das Gegenüber problematisch. Während die drei ersten Formen der Umarmung aber immerhin als Handlungsoptionen präsentiert werden, ist das Umarmen von Doug zwar möglich, aber nicht erlaubt, denn: „He doesn't like it“ (DHD, S. 5).



Abb. 2: *Don't Hug Doug*, (2f.)

Funktion von Komik: Dass diesem Wendepunkt die Schwere der Belehrung genommen wird, ist mithin auf die Erzeugung von Komik zurückzuführen. Episodisch werden noch viele weitere Beispiele (von erwartbaren Valentinsküssen bis zu unerwarteten Frankenstein-Monster-Umarmungen) hintereinander zur Diskussion gestellt (vgl. Abb. 3). Durch die Kumulation von außerhalb der Konvention liegenden Umarmungsgesten, retardiert durch stark konventionalisierte Kontexte (Welpen, Valentin), entsteht das, was benötigt wird, um eine komische Spannung zu

erzeugen: Eine Anhäufung von Details, eine Überspitzung und komische Übertreibung, eine Typisierung von Aktanten und Gesten und ein ständiger Bruch mit den Erwartungen. Wichtig ist, dass hier keine individuelle Figur lächerlich gemacht und eines Besseren belehrt wird. Was hier mit komischer Leichtigkeit reflektiert wird, sind die kulturell überformten Regeln des Sozialverhaltens. Denn „Handlungen und Äußerungen, die komisch wirken (und deshalb Lachen auslösen), machen eben jene Regeln, die im Rahmen einer Kultur implizit als gültig vorausgesetzt werden, *explizit*“ (Wirth, 2017, S. IX, Herv. i. O.).



Abb. 3: Don't Hug Doug, (4)

Daher ist es wichtig zu erkennen, dass die Entlastung von Sinnhaftigkeit durch komische Sprachspiele (wie den anfänglichen Reimen hug a bug/pug/slug) nicht mit Unsinn bzw. Nicht-Sinn gleichzusetzen ist. Es geht ganz entschieden um den Sinn, nämlich um das gemeinsame Aushandeln dessen, was als Sinn und Unsinn angesehen werden darf und kann. So werden die verdeckten Regeln des Umarmens hinterfragt: Warum sollte man kein Monster umarmen und weshalb sollte Frankensteins Monster die Umarmung nicht genießen? Sollte man davon ausgehen, dass jede Person ein ‚hugger‘ sei? Dass die problematisierten Regeln in einem US-amerikanischen Kontext gelten, erlaubt zudem eine interkulturelle Perspektivierung sozialer Gesten und, vor einem post-pandemischen Hintergrund, generell die Perspektivierung von Nähe und Distanz.

Doug als Widerstandskämpfer: Das tragische Potenzial der Figur Doug liegt darin, dass sie ein Regelabweichler ist, außerhalb der Konventionen und daher unter Anpassungsdruck steht. Doch wird dieses Potenzial nicht realisiert – wohl aber das Potenzial zur Subversion: Es gibt die Option, dem sozialen Anpassungsdruck zu widerstehen, und Doug nutzt sie. Seine Aversion gegen Umarmungen, vor allem aber seine Weigerung, Umarmungen als wohlmeinende Geste zu tolerieren, um niemanden vor den Kopf zu stoßen, wirft die Frage auf, wie wir als Gesellschaft damit umgehen wollen, dass es zwar durchaus verbindende menschliche Grundbedürfnisse (z.B. Gemeinschaft, Anerkennung, Geborgenheit) gibt, dass Individuen sich jedoch sehr stark

dahingehend unterscheiden, auf welche Art und Weise sie ihre Bedürfnisse befriedigen können und wollen.

Das Buch hat jedoch nicht nur das Potenzial, für Diversität im Sinne von Unterschieden zu sensibilisieren. Vielmehr ist auch eine diskriminierungskritische Lesart denkbar, nach der *Don't Hug Doug* Diversität auch im Sinne von Differenz thematisiert. Leser*innen mit einem entsprechenden persönlichen oder professionellen Erfahrungswissen könnten sich dazu animiert fühlen, nach Gründen für Dougs normabweichendes Verhalten zu suchen. Wir erfahren, dass Umarmungen in Dougs Wahrnehmung „[t]oo squeezey“, „[t]oo squashy“, „[t]oo smooshy“ und „[t]oo squooshy“ (DHD, S. 7) sind – und könnten dies als Ausdruck einer sensorischen Integrationsstörung lesen – die wiederum als Teil einer autistischen Persönlichkeitsstruktur interpretiert werden könnte (vgl. Ocklenburg, 2022, S. 37). Das erzählte Problem würde durch eine solche Lesart in die Person Dougs verlagert und die Notwendigkeit der kritischen Reflexion gemeinhin nicht hinterfragter Kommunikationsformen (hier: der Umarmung) würde relativiert.³ Nicht individuelle Unterschiede und gesellschaftlicher Normierungsdruck, sondern die Störung (der sensorischen Integration und/oder der sozialen und emotionalen Entwicklung) als Behinderung im Sinne des medizinischen Modells von Behinderung (vgl. Waldschmidt 2005) stünde dann im Fokus. Doch der komische Zugriff auf die soziale Praxis des Umarmens sowie die vielen anderen problematisierenden Beispiele, die gar nicht auf Dougs Aversion gegen Umarmungen bezogen sind, konterkarieren (,stören‘) eine solche pathologisierende Lesart auf produktive Weise. Die Frage nach dem Umgang mit menschlicher Diversität wird so inszeniert, dass die binäre Unterscheidung in normale* Menschen und Menschen mit einer Behinderung*/Störung* dekonstruiert wird. Es ist vor allem den komischen Elementen des Textes geschuldet, dass der Blick nicht auf das normabweichende Individuum gelenkt wird, sondern auf die Norm selbst. Und es bleibt nicht nur bei der erkenntniserweiternden Dekonstruktion im Sinne eines ‚problemorientierten‘ Bilderbuchs. Vielmehr wird, und das ist die Besonderheit dieses komischen Textes, eine mögliche Lösung für soziales Miteinander vorgeschlagen, die auf *Language Awareness* basiert. Die verbal realisierte Handlungsoption ist somit die konsequente Folge einer Dominanzkritik, die die komische Distanzierung von einer vermeintlich konsensuellen Norm angestoßen hat.

Fragen statt Zuschreibungen: Die Antwort auf die Frage nach einem angemessenen Umgang mit Diversität lautet: „There’s only one way to find out.“ „ASK!“ (DHD, S. 14) Denn auch eine gut gemeinte Umarmung kann als unangenehm und übergriffig empfunden werden – die Intention der umarmenden Person ist nicht ausschlaggebend. Der Verunsicherung, die durch diese Erkenntnis ausgelöst werden könnte, und dem damit verknüpften Gefühl der Zurückweisung wird mittels einer wichtigen Differenzierung eine emotionale Rückversicherung entgegengesetzt: Die Umarmung als Geste der Zuneigung oder als kodierte Höflichkeit abzulehnen ist nicht gleichbedeutend mit persönlicher Ablehnung („Don’t worry – Doug likes YOU.“, DHD, S. 6). Um den unterschiedlichen individuellen Präferenzen, auch in ihrer Kontextgebundenheit, gerecht werden zu können, bedarf es einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Gegenüber, im Rahmen derer dieses Gegenüber einer Umarmung zustimmen oder diese ablehnen kann

³ Auf diese Irritation ist auch die Autorin Carrie Finison selbst gestoßen, die nach eigener Auskunft pragmatische Lösungen Labels vorzieht und daher auf die Frage, warum Doug Umarmungen wohl ablehne, keine Antwort geben kann (vgl. Finison, 2021).

und ggf. alternative Gesten ausgehandelt werden können. Lindner und Falk-Ross heben entsprechend die „importance of questioning“ (Lindner & Falk-Ross, 2020, S. 301) hervor, die bereits im literarischen Text durchgespielt wird, stellt dieser doch immer auch selbst Fragen an die Lesenden. Der zweite Teil des Buches besteht aus einer Aneinanderreihung von Beispielen, anhand derer diese Form der Metakommunikation eingeführt und mögliche *outcomes* veranschaulicht werden. Als Ersatzgeste wird schließlich das von Doug präferierte *high five* (inklusive möglicher kreativer Varianten, vgl. Abb. 4) angeboten, das etwas mehr körperliche Distanz wahrt, aber dennoch als ritualisierte Geste die Funktion der Umarmung übernehmen kann.



Abb. 4: Don't Hug Doug, (22)

Sprachliche Komplexität: Nicht nur mit Blick auf das verhandelte Thema, auch semiotisch gesehen handelt es sich bei *Don't Hug Doug* um eine sehr komplexe literarische Kommunikation. Zwar mag ein oberflächlicher Blick auf den Schrifttext zunächst anderes suggerieren. Tatsächlich sind die Sätze als parataktische Aussage- und Imperativ-Sätze auf den ersten Blick syntaktisch einfach gebaut (vgl. Meibauer, 2022, S. 105). Ihre Komplexität erhalten sie durch ein Verfahren, dessen Anwendung sich durch das ganze Buch zieht: Es handelt sich um das Spiel mit der pragmatischen Funktion der Sprache – am Beispiel des Hilfsverbs ‚können‘ – und den paraverbalen Handlungsmöglichkeiten. Zwar *kann* man Hunde, Schnecken oder Käfer umarmen, aber dies ist unter Umständen nicht für beide Seiten ein schönes Erlebnis. Man *könnte* oder *sollte* es also vielleicht besser lassen. Diese Problematisierung wird einerseits unterstützt durch elliptische Kommentare (z.B. „[Maybe...]“ oder „[Not recommended.]“) oder durch emotionale Onomatopoesien wie „Awww!“ oder „Ewww!“ (DHD, S. 1–4).

Multimodalität: Zusätzlich geschieht die Problematisierung, wie oben bereits erwähnt, z.T. auch im Sinne eines *enhancements* oder – wie im Falle der Umarmung des Hundes (vgl. Abb. 2) – ausschließlich durch die Bildebene. Das Verhältnis zwischen Verbaltext und Bildebene ist also ein durchaus komplexes und erfordert leser*innenseitig einiges an Flexibilität beim Rekonstruieren der intermodalen Dimension der Schrift-Bild-Kommunikation. Die Bilder der Panels entsprechen der Zweiteilung der Narration. Sie zeigen einerseits, wie noch so unkonventionelle

Umarmungen möglich gemacht werden könnten – zum Beispiel durch das Tragen von Ofenhandschuhen beim Umarmen eines Stachelschweins. Andererseits verstärken, ergänzen oder korrigieren die Bilder den Schrifttext, indem sie Zuneigung, Glück, Abwehr, Ekel, Überraschung u.a. visualisieren und somit – wie auch der Schrifttext – die Frage nach der Möglichkeit von Umarmungen mit der normativen Frage nach ihrer Angemessenheit verbinden.

4.2 | Unterrichtsideen für den Primarbereich: Komische Sprachspiele

Komische Sprachspiele bieten stets zwei Zugänge: Einerseits einen intellektuell-analytischen, indem Muster und Abweichung erkannt und im Transfer beherrscht werden müssen, andererseits einen pragmatisch-mimetischen, indem der Mustertext bis zur Desemantisierung wiederholt und in Varianten überboten wird (nicht anders ist die Lust an hunderten von gleich gebauten Witzen zu erklären). Geht man von letzterem Zugang als einem ersten, sprachhandlungsvollziehenden Schritt aus, steht zunächst die Erfahrung von Komik im Vordergrund. Es geht also nicht um die verbalsprachlich herausfordernde Reflexion der sprachlich/ikonisch verfassten Normen, sondern vielmehr um das „lustvolle Wiedererkennen des Bekannten“ (Warning, 1976, S. 289). Übertrieben viele Wiederholungen als Kennzeichen eines komischen Texts fallen auf und lenken die Aufmerksamkeit spielerisch auf die Sprache, auch wenn ihre Funktion zunächst unklar sein mag und Begriffe für die Beschreibung literarischer Komik fehlen mögen. Bezeichnen ließe sich das als implizite Sprachreflexion. Als das prägnanteste komische Stilmittel bietet sich die Themavariation in ihrer Anwendung für den musterorientierten Spracherwerb in heterogenen Lerngruppen und, in Kombination mit der Reimprosa im Englischen, für die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht an, weil damit Wiederholung und Überbietung, Muster und Variation funktional kontextgebunden sind (vgl. Hochstadt, 2015).

Als Muster fungieren im Beispiel-Bilderbuch:

- (1) „You can hug a pug/slug/...“. Dabei handelt es sich um einen von Panel zu Panel gereimten Aussagesatz, der eine entweder unmögliche, undenkbbare oder unhinterfragte Umarmungssituation bildlich oder textuell in Szene setzt. Darauf folgt die stets gleichbleibende Replik „But don't hug Doug. He doesn't like it“ (DHD, S. 5), die mit dem Binnenreim als Gedächtnisstütze („hug Doug“) eingeschliffen wird.
- (2) Anschließend geht es nicht mehr um mögliche Umarmungsobjekte, sondern um soziale Kontexte, in welchen Umarmungen typisch sind: „hello hugs“, „goodbye hugs“, „game-winning home-run hugs“ (DHD, S. 11) etc. Hier wird jene Sprachhandlung, die als Lösung des Problems im Bilderbuch vorgeschlagen wird, performativ vollzogen („ASK!“): „Can I hug you?“ (DHD, S. 14ff.)
- (3) Als Alternative zu Umarmungen wird schlussendlich vorgeschlagen, die etwas distanziertere Geste des *high five* zu benutzen und spielerisch zu variieren; dieses Sprachspiel funktioniert sowohl auf bildlicher als auch auf verbalsprachlicher Ebene und nimmt die Motive des Erzählanfangs wieder auf, z.B. „Frankenfive“ (als Begrüßung von Frankenstein's Monster) oder „Low five“ (als Begrüßung für eine Schnecke) (DHD, S. 22f.).

Diese drei Sprachspiele lassen sich für das Musterlernen adaptieren: Davon abgesehen, dass die Reihen auf Englisch fortgesetzt werden können (das soll der Einfachheit halber nicht weiter

ausgeführt werden), können in Anlehnung daran Mustertexte generiert werden, die in unterschiedlicher Weise Partizipation am komischen Spiel mit Sprache, sozialen Konventionen und ihrer Reflexion bieten.

Muster 1: Die Mustervorgabe „Umarme die Kuh – aber lass Doug in Ruh“ wäre zwar nah am originalen Text, fordert aber einen Endreim. Um einerseits keine Überforderung auszulösen und andererseits literarisches neben sprachlichem Lernen zu ermöglichen, sollten hier auch Phantasiebegriffe und Neologismen zugelassen werden, also neben „Uhu“ und „Schuh“ auch so etwas wie „Schmuh“ oder „Pallatzu“ (gern auch im mehrsprachigen Kontext). Für eine freiere Nachahmung bietet sich die Inversion an, um die zu erfindenden Objekte an den Satzanfang zu stellen: „Den Igel kannst du umarmen – aber mit Doug hab’ Erbarmen.“ Auf diese Weise ist sichergestellt, dass das Sprachspiel stabil bleibt, auch wenn Ersetzungen vorgenommen werden, die dann im Bildprodukt ähnlich komisch – da widersprüchlich – inszeniert werden können. Probleme bei der Perspektivübernahme können vermieden werden, wenn anstelle Dougs ‚mich‘ bzw. ‚mir‘ eingesetzt wird: „aber lass mich in Ruh“ bzw. „aber mit mir hab’ Erbarmen.“ Durch die Lust an der Normübertretung (zum Tabubruch vgl. Belke, 2012, S. 175) ist auch zu erwarten, dass Schüler*innen krassere Beispiele als einen Igel wählen werden, was im Kontext komischer Übertreibung und Entlastung durchaus zwischenzeitlich zu rechtfertigen ist (und ggf. Unterforderungen andeutet, so dass auch freie Sprachspiele – „Schmatz meinen Schatz“ anzubieten wären). Oft genannte Herausforderungen des Mustertexts (wie zum Beispiel die reimbedingte Tilgung des Schwalauts in ‚Ruhe‘ und ‚habe‘) können konstruktiv in den Kontext der Förderung von *Language Awareness* einbezogen werden, so dass ein Diskurs über Reim, Rhythmus und mündliches (elliptisches) Sprechen entstehen kann und auf diese Weise klar wird, dass sprachlich-formale Beobachtungen mit einer literarisch-ästhetischen Funktion verknüpft sind. Um aus diesen Sprachspielen einen Wettbewerb der Überbietungen anzuregen, ist es denkbar, die fertigen Sprachspiele vortragen zu lassen. Dabei ist aus sprach- wie literaturdidaktischer Perspektive wichtig, dass immer die ganze Phrase vorgetragen wird, denn dieser kleine, aus nur zwei Sätzen bestehende Dialog ist bereits eine Geschichte (als Verkettung zweier Ereignisse, von denen das zweite die Ausgangssituation im Sinne einer Problematisierung des ersten verändert). Im sprachspielerischen Kontext ist *Language Awareness* implizites, aber dennoch systematisches, durch den Mustertext gestütztes Lernziel. Norm und Normabweichung in Kommunikationssituationen werden ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens gerückt, aber die Adressierung im Sprachspielkontext ist eine fiktive, so dass eine Zurechtweisung *ad personam* in Form einer Verhaltensanweisung nicht stattfindet.

Muster 2: Auf die Frage „Can I hug you?“ werden unterschiedliche Antworten vorgestellt, mal mit Begründung, mal ohne. Die Erweiterung dieses Lexikons der Verneinungen wie in Muster 1 kann als eine Vorbereitung für szenische Spiele dienen, die entweder bildtextbasiert als Stabpuppen-Theater oder als eigene Zeichnungen vorgestellt werden oder von Tandems tatsächlich ausgeführt werden. Der – nicht auf den ersten Blick – zu erkennende Vorteil der performativen Sprechakte ist das festgelegte Screenplay und insbesondere seine Kürze. Auf diese Weise muss kein ‚Theaterstück‘ eingeübt werden. Im Gegenteil: Es lassen sich Rollenkarten verteilen, die lerner*innenadressiert aus Bild und/oder Text, musterhafter Antwort oder Symbolketten bestehen. So können die Lerner*innen auf die gleichbleibende Ausgangsfrage, „Can I hug you?“ Antworten aus dem Buch geben: „Not now. Gotta roll!“ (DHD, S. 15) oder imaginieren („Nicht

heute. Am Dienstag habe ich keine Zeit.‘). Daraus können sich authentische Sprachhandlungskontexte ebenso ergeben wie komische Dialoge (,Nicht heute. Dienstags habe ich keine Lust.‘). Mit einem erweiterten Textbegriff und multimodalen Ansatz kann die Teilhabe aller am Sprachspiel realisiert werden. Das eingesetzte fiktive Personal darf im Sinne der Komödie typisch sein – die Figuren dürfen überzeichnet sein, überreagieren und kleine Laster haben; das dadurch ausgelöste Lachen ist dann entsprechend keine ‚Klassenclownerei‘, sondern Lernzuwachs im Umgang mit komischer Literatur. Denn je typischer die Sequenz, desto größer ist der lustvolle Wiedererkennungseffekt für alle und desto größer ist das Potenzial zu reflektieren, dass es sich um soziale Aushandlungsprozesse und nicht um individuelle Eigenheiten handelt. Im anschließenden Plenum kann im Rückgriff auf die Textbeispiele das Fazit gezogen werden, wie wichtig es ist, die Gesprächspartner*innen danach zu fragen, wie man miteinander umgehen möchte.

Muster 3: Daran schließt sich Muster 3 an, indem verschiedene Antworten auf die Frage: „Wer mag Umarmungen?“ gesammelt werden. Den Unterschied zu den ersten beiden Ideen bildet hier die visuelle Vorlage des Bilderbuchtexes. Dieser illustriert stickerartig Köpfe von Menschen mit ihren Aussagen in Sprechblasen (vgl. Abb. 5). Solche typografischen Merkmale und Emoticons zu erkennen, bilden im multimodalen Kontext auch eine Form der *Language Awareness* (vgl. Arizpe, 2010). Eine besondere Herausforderung könnte die Mimik der Figuren sein, so dass *visual literacy* eine Stütze beim Entziffern der (negativen) Emotionen darstellen kann, denn Schriftgröße, Linienführung oder Strichstärke geben Hinweise für die Entzifferung der dargestellten Emotionen. So lässt sich mit Kommunikationshilfen für unterstützte Kommunikation (Symbole, Buttons), mit Chat-Emoticons und eigenen Zeichnungen beispielsweise das Antwortfeld nicht nur erweitern, sondern auch diversifizieren. Diese Aufgabe birgt einen Wirklichkeitsbezug, der mit dem abschließenden Bild von *high five*-Situationen (vgl. Abb. 4), die überwiegend komisch sind, wieder entlastet wird: Vom eher bekannten „Elbow five“ über das „Piggy five“ zum „Frankenfive“ (DHD, S. 22f.) werden im kooperativen Lernen abschließend dem Erfinden von *fives* und passenden Bewegungen und Figuren keine Grenzen gesetzt. Die Lösung für Doug (*high five* anstelle von Umarmungen) ist auf diese Weise spielerisch, aber zugleich reflektiert erarbeitet worden.

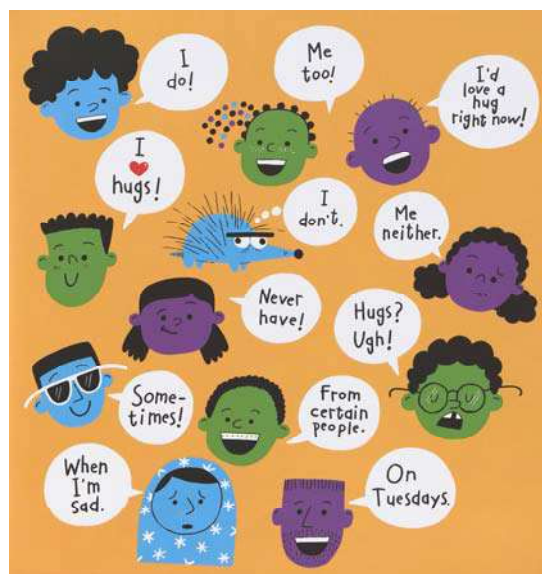


Abb. 5: *Don't Hug Doug*, (19)

5 | Fazit

Wie gezeigt wurde, bieten komische Literatur und Sprachspiele eine momentane Befreiung aus funktionalen Kontexten. Im Unterricht kann sich so ein sanktionsfreier Raum öffnen, durch den sehr unterschiedliche sprachliche Lernausgangslagen Berücksichtigung finden können. Insofern die Sprachreflexion nicht ausschließlich monomodal (schrifttextuell/verbal) angeleitet wird, sondern sich auf verschiedene Wahrnehmungsformen und Zeichensysteme verteilt, ergeben sich Differenzierungsmöglichkeiten, ohne dass damit eine Hierarchisierung der verbalen oder der pikturalen Ebene impliziert ist. Dem spielt die Diversifizierung von Perspektiven für ein gelingendes Miteinander auf der inhaltlich-thematischen Ebene in die Hände. Im gemeinsamen, aber modal individualisierbaren Spiel mit sprachlichen und nonverbalen Konventionen ließe sich so eine erweiterte *Language Awareness* gemäß der Association for Language Awareness (ALA) fördern, die dann wiederum Grundlage für eine allgemeine Diversitätsorientierung im eingangs skizzierten Sinne sein kann.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657773084>
- Arizpe, E. (2010). All this book is about books: Picturebooks, Culture, and Metaliterary Awareness. In T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, & C. Silva-Díaz (Hrsg.), *New Directions in Picturebook Research* (S. 69–82). Routledge.
- Association for Language Awareness (ALA) (o.J.). *About*. https://www.languageawareness.org/?page_id=48
- Belke, G. (2012). *Mehr Sprache(n) für alle – Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Finison, C. (2021). *Don't Hug Doug (And Don't Label Him, Either)*. <https://www.anovel-mind.com/post/carrie-finison-don-t-hug-doug-and-don-t-label-him-either>
- Finison, C. & Wiseman, D. (2021). *Don't hug Doug. (He doesn't like it)*. Penguin.
- Diehm, I. (2020). Differenz – die pädagogische Herausforderung in der Schule für alle Kinder. In N. Skorsetz, M. Bonanati, & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Jahrbuch Grundschulforschung*. (S. 9–19). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7_2
- Eisenberg, B. (2022). *Aspekte der Komik-Analyse: Wie entsteht Sprachkomik?* Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Hirschberg, M., & Köbsell, S. (2016). Grundbegriffe und Grundlagen: Disability Studies, Diversity und Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & M. Reinhard (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. (S. 555–568). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838586434>
- Hochstadt, C. (2015). *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Koestler, A. (1966). *Der göttliche Funke: der schöpferische Akt in Kunst und Wissenschaft*. Scherz.
- Leiß, J. (2019). Was kennzeichnet inklusive Aufgaben? Eine Annäherung aus literaturdidaktischer Perspektive. In C. Bräuer, & N. Kernen (Hrsg.), *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik*. (S. 43–61). Lang. <https://doi.org/10.3726/b15561>

- Lindner, R., & Falk-Ross, F. (2020). Preservice Teachers Taking a Critical Stance When Examining Children's Literature. *Literacy Research and Instruction*, 59(4), 298–323. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1777228>
- Linnemann, T., Mecheril, P., & Nikolenko, A. (2013). Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36(2), 10–14.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2009). Differenz. In S. Andresen (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. (S. 194–208). Beltz.
- Meibauer, J. (2022). Sprache im Bilderbuch. In B. Dammers, A. Krichel, & M. Staiger (Hrsg.), *Das Bilderbuch*. (S. 103–118). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05824-9_5
- Meiers, J. (2019). Machtkritische Perspektiven für die Kulturelle Bildung. Impulse aus den Cultural Studies. In M. Spetsmann-Kunkel (Hrsg.), *Kultur interdisziplinär – eine Kategorie in der Diskussion*. (S. 117–144). Budrich.
- Nünning, V., & Nünning, A. (2004). Von der feministischen Narratologie zur gender-orientierten Erzähltextanalyse. In V. Nünning, & A. Nünning (Hrsg.), *Erzähltextanalyse und Gender Studies*. (S. 1–32). Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05069-4>
- Ocklenburg, S. (2022). *Die Psychologie und Neurowissenschaft der Umarmung. Eine multidisziplinäre Perspektive*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66360-8>
- O'Sullivan, E. (2018). Komik im (kinder)literaturtheoretischen Diskurs. In E. Burwitz-Melzer, D. Caspar, & E. O'Sullivan (Hrsg.), *Komik in der Kinder- und Jugendliteratur: Subversivität und Vergnügen im Fremdsprachenunterricht*. (S. 19–42). Praesens.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97315-3>
- Pfister, M. (2002). Introduction. A History of English Laughter?. In M. Pfister (Hrsg.), *A History of English Laughter. Laughter from Beowulf to Beckett and Beyond*. (S. V–X). Rodopi. <https://doi.org/10.1163/9789004484870>
- Ritter, M. (2019). Inklusionsdidaktische Potenziale eines erweiterten Textbegriffs. Normative und deskriptive Perspektiven auf die Textbeurteilung. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands* 66(1), 337–343.
- Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur. Texte und Fremdheit und Macht*. Orlanda.
- Schmidt, S. J. (2006). Inszenierungen der Beobachtung von Humor. In F.W. Block (Hrsg.), *Komik – Medien – Gender. Ergebnisse des Kasseler Komik-Kolloquiums*. (S. 19–51). Aisthesis.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9–31. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-18770>
- Warning, R. (1976). Elemente einer Pragmasemiotik der Komödie. In W. Preisendanz, & R. Warning (Hrsg.), *Das Komische*. (S. 279–333). Fink.
- Weinrich, H. (2017). Semantik Der Metapher. *Folia Linguistica*, 51(s1000), 1–15. <https://doi.org/10.1515/flin-2017-1001>

Wellek, A. (1970). Zur Theorie und Phänomenologie des Witzes. In A. Wellek (Hrsg.), *Witz – Lyrik – Sprache. Beiträge zur Literatur- und Sprachtheorie mit einem Anhang über den Fortschritt der Wissenschaft*. (S. 13–43). Francke.

Wirth, U. (2017). Vorwort. In U. Wirth (Hrsg.), *Komik. Ein interdisziplinäres Handbuch*. (S. IX–X). Metzler.
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-05391-6>