

# Der situative Ansatz in der Aphasiotherapie

## Teil 1: Theoretische Konzepte, Kognitive Lernpsychologie und therapeutische Praxis

Günther Storch, Ingrid Weng

**ZUSAMMENFASSUNG.** In der Aphasiotherapie bedarf es eines zugrunde liegenden Übungsrahmens, der die allgemeinen Bedingungen menschlicher Sprachverarbeitung und Kommunikation reflektiert. Dies leistet ein situativer Therapieansatz, der zum einen förderliche kognitive Rahmenbedingungen für die Therapie gestörter Sprachverarbeitung schafft und zum anderen den Anwendungsbezug therapeutischen Übens, nämlich die angestrebte Bewältigung kommunikativer Situationen im Alltag, nicht aus dem Auge verliert. Im vorliegenden Teil 1 stellen wir die Grundlagen eines situativen Therapieansatzes dar, in Teil 2 skizzieren wir wichtige sprachdidaktische Grundlagen für das therapeutische Arbeiten im Rahmen des vorgestellten Ansatzes.

Schlüsselwörter: Situative Aphasiotherapie – anwendungsbezogenes Üben – Schematheorie – konzeptuelle Netzwerke – semantisches Priming

### Anwendungsbezug durch Einbettung

Ziel der Sprachtherapie ist es, den Betroffenen – unter Berücksichtigung von Art und Schwere der Störung – wieder zu einer möglichst erfolgreichen sprachlichen Kommunikation im Alltag zu verhelfen. Der hieraus ableitbare Anwendungsbezug sprachtherapeutischen Übens, der neuerdings zunehmend angemahnt wird (z.B. *Coopmans* 2007, *Bauer* 2008, *Grötzbach* 2008), ergibt sich zwingend aus der Natur von Sprache und Kommunikation selbst (*Maas & Wunderlich* 1972, *Levinson* 1994). Er entspricht aber auch in besonderem Maße den Anforderungen der ICF, wo der Alltagsorientierung des therapeutischen Handelns (Zusammenhang von Körperfunktionen, Partizipation und Kontextfaktoren) ein zentraler Stellenwert eingeräumt wird (*WHO* 2001, *Fries et al.* 2007, *Iven & Grötzbach* 2009).

In der Aphasiotherapie scheint das rein sprachsystematische Üben isolierter und von jeglichem Verwendungszusammenhang losgelöster Wörter oder Sätze eine verbreitete und weithin akzeptierte Vorgehensweise zu sein (vgl. z.B. die Hinweise zum Üben in *Kotten* 1997, *Schöler & Grötzbach* 2002, *Huber et al.* 2006, kritisch dazu *Grötzbach* 2008). Der traditionellen Unterscheidung zwischen (neuro-)linguistischen (d.h. sprachsystematischen) und kommunikativen bzw. pragmatischen Ansätzen (z.B. *Greitemann* 1988) oder

zwischen einer störungsspezifischen (in der Regel abstrakt-systemlinguistischen) und einer darauf folgenden anwendungsorientierten Konsolidierungsphase (*Schöler & Grötzbach* 2002, 114; *Huber et al.* 2006, 108ff) stehen neuerdings – beeinflusst durch die Vorgaben der ICF – stärker ganzheitlich orientierte Ansätze gegenüber (z.B. *Coopmans* 2007, *Grötzbach* 2008, *Glindemann* 1997).

Auch der hier vorgestellte situationsbasierte Therapieansatz überwindet diesen Gegensatz, denn Sprache wird dabei stets anwendungsorientiert geübt, unabhängig davon, ob der jeweilige Fokus mehr auf dem sprachsystematischen oder auf dem kommunikativen Aspekt liegt. Im Sinn der Forderung, „von Anfang an auf einen Transfer der Therapieinhalte in den Alltag sowie auf eine Generalisierbarkeit zu achten“ (*Grötzbach* 2008, 29; i.O. kursiv), dürfen jedoch nicht nur gestörte Alltagsfunktionen, sondern müssen auch gestörte Sprachverarbeitungsprozesse geübt werden, zumal diese oft jene verursachen.

Unter anwendungsbezogenem therapeutischem Üben verstehen wir ein Übungsgeschehen, das einen erkennbaren Realitätsbezug aufweist und möglichst viele Elemente authentischer Kommunikation enthält, sodass es gezielt auf die Verwendung von Sprache hin orientiert ist und der Patient den pragmatischen Alltagsbezug seines

**Dr. phil. Günther Storch** ist

Linguist und Sprachdidaktiker und als Autor und Verleger sprachdidaktischer Bücher sowie als Dozent in der Logopädieausbildung tätig. Er war viele Jahre im Ausland in der universitären und außeruniversitären Aus- und Fortbildung von Sprachlehrern sowie in der Curriculumsarbeit beschäftigt; ferner wirkte er an sprachpathologischen Forschungsprojekten im Inland mit. Er hat viele sprachdidaktische Seminare und Vorträge gehalten und ist Autor zahlreicher einschlägiger theoretischer wie praxisorientierter Publikationen.



**Dr. phil. Ingrid Weng** ist Klinische

Linguistin (BKL) und Sprachdidaktikerin. Nach einer Auslandstätigkeit in der universitären Sprachlehrerausbildung arbeitet sie seit vielen Jahren als Sprachtherapeutin in der neurologischen Rehabilitation an den Kliniken Schmieder in Allensbach am Bodensee. Des Weiteren ist sie als Dozentin in der Logopädieausbildung in Lehre und Supervision tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Didaktik der Aphasiotherapie und die Behandlung orofacialer Dysregulationen. In den genannten Bereichen hat sie Seminare abgehalten, und sie ist Autorin zahlreicher alltagsbezogener Therapiematerialien für die Aphasiotherapie.



Übens erkennen kann. Das ist dann der Fall, wenn das gesamte Übungsgeschehen *eingebettet* ist, d.h. einen durchgehenden Bezug zu einem Thema, einer Situation oder einem Text aufweist. Die Einbettung schafft jedoch nicht nur einen Anwendungsbezug, sondern fördert die mentale Vernetzung der Übungsgegenstände untereinander, ihre Einbindung in die kognitive Wissensstruktur sowie ihre Aktivierung (s.u.). Wir beschränken uns im Folgenden auf die Einbettung des Übungsgeschehens in Alltagssituationen, weisen jedoch ausdrücklich darauf hin, dass vieles auch auf eine textbezogene (*Storch & Weng*

2006) sowie themenbezogene Einbettung (Storch & Weng 2003) zutrifft, wenn auch zum Teil mit einem anderen Fokus.

## Situation und Kommunikation

Eine Situation im hier verstandenen therapeutisch-didaktischen Sinn konstituiert sich durch folgende Faktoren (Robinson 2001, Wunderlich 1982, Ulrich 2007, 146ff; Strohnner 2001, 11ff; Gadler 2006, 202ff): durch einen Ort und die darin vorhandenen Objekte (a) sowie durch Personen (b), die zu einem bestimmten Zeitpunkt (e) an diesem Ort Handlungen ausführen (c, d).

► zu (a): Situationen wie „Im Restaurant“, „Im Park“ oder „An der Tankstelle“ definieren sich über einen bestimmten Ort. An diesem Ort sind bestimmte typische Objekte vorhanden: Tische, Stühle, Speisekarten, Geschirr usw. im Restaurant bzw. Bäume, Bänke, Rasen usw. im Park.

► zu (b): Zu einer „Situation“ im hier verstandenen Sinn gehören Personen – im Park gibt es z.B. Spaziergänger oder spielende Kinder, an der Tankstelle Kunden und Personal.

► zu (c): Menschen führen in Situationen Handlungen aus: Sie mähen den Rasen, betanken ihr Fahrzeug, bestellen etwas zu essen oder schlafen. Je nach Situation gibt es entsprechend typische Handlungen.

► zu (d): Dadurch, dass zu Situationen handelnde Personen gehören, eröffnen sie einen sprachlich-kommunikativen Handlungsraum. Die anwesenden Personen kommunizieren miteinander über bestimmte Themen – beim Friseur über die gewünschte Frisur oder die letzte Ferienreise, beim Bäcker über das Brot oder die Kinder, am Stammtisch über Bier oder Politik. Dabei realisieren sie bestimmte kommunikative Intentionen (Illokutionen; Wunderlich 1972, 118ff): sich entschuldigen, etwas erlauben, einen Rat geben usw.

► zu (e): Für eine Charakterisierung von Situationen kann ihre zeitliche Situierung wichtig sein: in einer Bar (am Abend), beim Rodeln (im Winter) oder bei der Gartenarbeit (ein Samstag im Herbst).

Die genannten Faktoren gehen direkt in kommunikatives Verhalten ein, z.B.:

► Bestimmten Orten bzw. Handlungen lassen sich typische einschlägige Themen zuordnen, z.B. in der Küche beim Kochen oder beim Friseur. Je nach Rolle führen die beteiligten Personen dabei unterschiedliche Sprechhandlungen aus: Der Gast im Restaurant fragt nach der Speisekarte, die Friseurin schlägt der Kundin eine Frisur vor.

► Themenwahl und sprachliche Komplexität hängen u.a. von Alter und Weltwissen der

Kommunikationspartner ab; mit einem Kind spricht man anders als mit einem Erwachsenen, mit einem Fachmann anders als mit einem Laien (z.B. Ärztin – Patient).

► Vielen Situationen sind charakteristische sprachliche Floskeln (Routinen) zugeordnet (Lüger 1993) wie z.B.:

● Beim Essen: *Wie schmeckt's? / Kann ich mal ... (z.B. das Salz) haben. ...*

● Beim Friseur: *Wie beim letzten Mal? / Noch ein bisschen kürzer, bitte. ...*

● Im Lokal: *Bezahlen, bitte. / Möchten Sie noch etwas trinken? ...*

► Viele Äußerungen lassen sich nur in Bezug auf eine konkrete Situation verstehen, z.B.:

● *Gestern habe ich dich genau hier gesehen.* Mögliche Intentionen: jmd. informieren / jmd. widersprechen u.a. Der Personen-, Orts- und Zeitbezug der deiktischen Elemente *ich, dich, gestern* und *genau hier* lässt sich nur durch Kenntnis der Kommunikationssituation auflösen.

● *Jetzt werde ich mir erst einmal ein Schloss kaufen, war sein erster Gedanke.* Auflösung der Mehrdeutigkeit von *Schloss* durch den Ortsbezug: im Bau- markt *Türschloss*, auf dem Weg zu einem Nobelimmobilien-Makler *Gebäude*.

Wie diese wenigen Beispiele zeigen, ist Sprache eng an Situationen gebunden. Jede Art der Sprachvermittlung muss dem Rechnung tragen. Entsprechend wird in der Muttersprachen- wie auch in der Fremdsprachendidaktik Sprache seit Langem situativ oder thematisch eingebettet unterrichtet (Piepho 1974, Neuner & Hunfeld 1992, Ulrich 2007).

Zahlreiche, immer wiederkehrende Situationen verfügen über eine bestimmte *Typikalität*, d.h. sie haben bestimmte Charakteristika, die den Mitgliedern einer soziokulturellen Gemeinschaft bekannt und vertraut sind. Man weiß (in Deutschland), wie es in einem Friseursalon aussieht (a), welche Personen sich dort in der Regel aufhalten (b), was dort in welcher Reihenfolge passiert (c) und wie man sich zu verhalten hat (c, d) – dass man z.B. die

Friseurin nach ihrem letzten Urlaub, nicht aber nach ihrem Einkommen fragen darf.

Wir verstehen ‚Situation‘ hier in einem weiten Sinn, der Situationsbilder, vorgestellte simulierte Situationen wie auch Realisationen umfasst. Ein solches Konzept der „Situation“ – als didaktisches Konzept – ist so flexibel, dass es von elementaren Sprechhandlungen wie

● auf etwas hinweisen: *Da ist eine Frau.*

● etwas benennen: *Das ist ein Hund.*

● beschreiben: *Das Kleid ist rot.*

auf komplexere kommunikative Akte erweitert werden kann, die dann zunehmend Faktoren eines kommunikativen Ereignisses sprachlich integrieren (Dialog, Rollenspiel, authentische sprachliche Interaktion).

## Situation und Kognition: Situationen und ihre kognitiven Entsprechungen

### Die Schematheorie

Mit der Schematheorie stellt die Kognitive Psychologie eine Konzeption bereit, die ein kognitives Pendant zu dem realitätsbezogen-kommunikativ orientierten Konzept der Situation darstellt (zum Folgenden Stevenson 1993, 34ff; Anderson 1996, 150ff; Harley 2008, 382ff; Seel 2003, 51ff). Schemata repräsentieren „das aufgrund vielfältiger Erfahrungen mit Objekten, Personen, Situationen und Handlungen erworbene *verallgemeinerbare* und *abstrakte* Wissen einer Person.“ (Seel 2003, 57f; Hervorh. i.O.) Ein Schema lässt sich also bestimmen als ein abgrenzbarer und zusammenhängender Ausschnitt unseres Weltwissens. Es umfasst unser gesamtes Wissen zu einem Wirklichkeitsbereich, z.B. das Situationsschema ‚Küche‘ (Tab. 1).

‚Restaurantbesuch‘ (Schank & Abelson 1977) ist demgegenüber ein handlungsbezogenes Schema (*Script*), in dem die üblichen Handlungsschritte in ihrer Abfolge repräsentiert sind: das Restaurant betreten – einen freien Tisch suchen – sich an den Tisch setzen ...

■ Tab. 1: Elemente des Schemas ‚Küche‘

<b>Aussehen</b>	Bodenbelag, Anordnung der Möbel und Geräte ...
<b>Gegenstände</b>	Hängeschränke, Spüle, Kühlschrank, Herd, Arbeitsplatte ...
<b>Handlungen</b>	kochen, backen, Salat putzen, Zeitung lesen ... (eher nicht: Zähne putzen, im Internet surfen, schlafen ...)
<b>Personen</b>	Familienmitglieder, Haushaltshilfe, Installateur ... (eher nicht: Gärtner, Pilot, Friseurin ...)
<b>Kommunikation</b>	<i>Ist/Sind die Suppe/die Karotten ... schon fertig? – In die Suppe/das Gemüse ... muss noch ein bisschen Salz/Pfeffer ... – Stell den Teller/die Schüssel gleich in die Spülmaschine. – Kannst du mir mal den Topf/das Messer ... geben? ...</i>

Ein Schema beinhaltet Wesentliches und Charakteristisches, das also, was typischerweise zu einem Wirklichkeitsbereich gehört, und es ist eine Abstraktion von der Vielfalt der Wirklichkeit. Zum Schema ‚Küche‘ gehören nicht ein bestimmter Herd der Marke X oder ein konkreter Kühlschrank der Größe Y, sondern allgemein ein Herd und ein Kühlschrank. Ein Schema ist auch offen für das Untypische: das Bett in der Küche oder der Schreibtisch in der Garage – oder auch eine Küche ohne Kühlschrank. Man weiß, dass das möglich ist, wenn auch nicht üblich, d.h. zum Wissen über das Typische gehört auch das Wissen über das Untypische, also über mögliche Abweichungen.

Ein Schema ist hierarchisch strukturiert, es kann selbst wieder Schemata als Komponenten enthalten. So enthält z.B. das Schema ‚Frühstück‘ mehrere Teilschemata wie z.B. ‚Kaffee kochen‘, ‚den Tisch decken‘, ‚Brot toasten‘, von denen jedes wiederum aus einer Abfolge von typischen Teilhandlungen und Objekten besteht.

Schemata erleichtern das Erkennen von Objekten oder das Verstehen von Sachverhalten. Beim Betreten einer Küche muss man nicht langwierig „analysieren“, wo man sich befindet. Vielmehr wird das mental abgespeicherte Schema ‚Küche‘ durch wenige Merkmale aktiviert, d.h. der Handlungsort bzw. die Situation wird sofort erkannt.

Wir tragen also unser Wissen an die Situation heran und müssen nicht aus zahlreichen Situations-Stimuli eine neue Wissensstruktur konstruieren. In der Kognitiven Psychologie werden solche Prozesse als „wissensgesteuert“ oder „absteigend“ bezeichnet („top-down“) im Gegensatz zu „datengesteuerten“ oder „aufsteigenden“ Prozessen („bottom-up“; Solso 2005, 109f; Harley 2008, 492ff; Carroll 2008, 56).

Schemata erleichtern uns die Orientierung in der Welt und entlasten unser Gedächtnis, denn zur Erinnerung an eine konkrete Situation speichern wir oft nur das, was in der Situation untypisch und individuell ist – z.B. die Palme in der Küche –, nicht aber den (typischen) Herd oder die (typische) Spüle, die im entsprechenden Schema abgespeichert sind (Herrmann 2005, 222f). Mit einem Schema wird ein zusammenhängender Wirklichkeitsbereich mental aktiviert (Seel 2003, 149) und somit der Zugriff auf damit vernetztes Wissen erleichtert („Priming-Effekt“, s.u.). Schließlich wird durch die Aktivierung eines adäquaten Schemas das Lernen gefördert, da neue Informationen sinnvoll zugeordnet und strukturiert vernetzt abgespeichert werden können.

## Schemata als mentale Netzwerke

Das in einem Schema repräsentierte Wissen wird als eine zusammenhängende und abgrenzbare Netzwerkstruktur modelliert, d.h. als ein Wissen, das in Form von miteinander vernetzten Konzepten und Propositionen mental gespeichert ist (Anderson 1996, 150ff; Engelkamp 1985, 295ff; Seel 2003, 51ff).

### Konzepte

Ein Konzept (Seel 2003, 161ff; Blank 2001, 129ff) ist die mentale Repräsentation einer Klasse von Objekten, Vorgängen, Eigenschaften, z.B. die Konzepte ‚Hund‘, ‚Vogel‘, ‚fliegen‘ oder ‚rot‘. *Konzept* ist das psychologische Pendant zum linguistischen Bedeutungsbegriff (Lyons 1969, 435ff; Brekle 1972, 85ff). Der Begriff ‚Konzept‘ ist allerdings weiter als der enge linguistische Bedeutungsbegriff, der die relevanten (distinktiven) Bedeutungskomponenten umfasst, während Konzepte auch unser entsprechendes Weltwissen (enzyklopädisches Wissen) sowie individuelle oder soziokulturell bedingte Konnotationen beinhalten (Seel 2003, 161ff; Blank 2001, 129ff).

Mit Konzepten wie ‚Fastnacht‘ oder ‚Wohnung‘ oder ‚Partnerschaft‘ verbinden sicher viele Menschen über die engere sprachliche Bedeutung hinaus sehr unterschiedliche Konnotationen, Wertungen, Erfahrungen usw. Die meisten Alltagskonzepte beginnen sich parallel zum Wortschatzerwerb in der Muttersprache herauszubilden (Clark 2009; Dietrich 2002).

Konzepte, denen einzelne Wörter entsprechen, und das sind sicher die meisten, sind direkt mit der phonischen bzw. grafischen Wortform assoziiert (Engelkamp 1985, 310ff; Blank 2001, 132; Carroll 2008, 116f). Beim Kommunizieren aktivieren wir mit den Konzepten die entsprechenden Wortformen

– und umgekehrt beim sprachlichen Dekorieren mit den Wortformen die zugeordneten Konzepte.

### Konzeptuelle Netzwerke

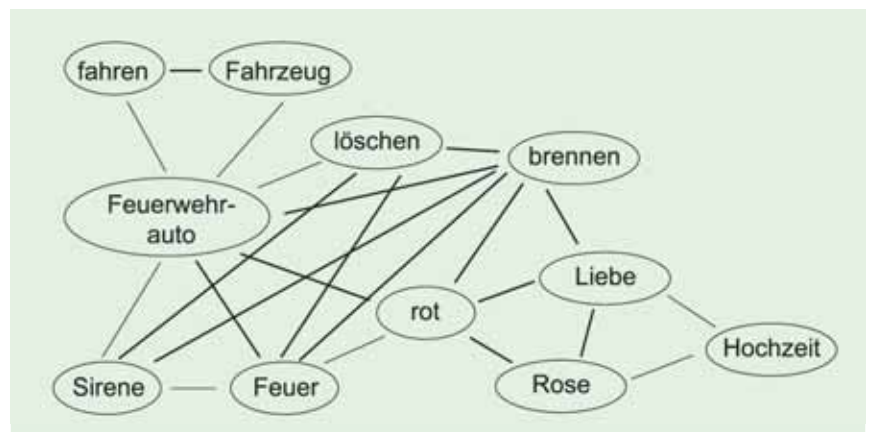
Zahlreiche Experimente und Beobachtungen haben gezeigt, dass Konzepte nicht isoliert existieren, sondern assoziativ miteinander verbunden und in Form semantischer Netzwerke mental abgespeichert sind (Seel 2003, 177ff; Carroll 2008, 110ff; Harley 2008, 325ff; vgl. Abb. 1). Ein Konzept (Knoten) wie ‚rot‘ ist über assoziative Verbindungen (Kanten) mit anderen Konzepten verbunden, z.B. mit den Konzepten ‚Feuer‘, ‚Liebe‘ oder ‚Rose‘. Die Kanten variieren in ihrer Stärke. Je häufiger zwei Konzepte miteinander auftreten, desto stärker ist die Verbindung (Anderson 1996, 148f), z.B. die Verbindung zwischen ‚Feuer‘ und ‚löschen‘ oder zwischen ‚Rose‘ und ‚Liebe‘.

Eine Proposition (Kamlah & Lorenzen 1967, 23ff) ist die mentale Bedeutungsstruktur, die einer elementaren Aussage zugrunde liegt. Propositionen werden als Prädikat-Argument-Strukturen modelliert, z.B. „rund (Erde)“ *Die Erde ist rund* oder „Teil von (Flügel, Vogel)“ *Ein Vogel hat Flügel*. Propositionen beruhen auf Relationen zwischen Konzepten in semantischen Netzwerken (Seel 2003, 178f). In Form von Konzepten und Propositionen ist, so eine zentrale Annahme der Kognitiven Psychologie, unser Weltwissen mental repräsentiert.

### Aktivierungsausbreitung und semantisches Priming

Konzeptuelle Netzwerke sind dynamische Gebilde, wie das Modell der Aktivierungsausbreitung zeigt (*spreading activation*; Collins & Loftus 1975, Anderson 1996, 180ff; Harley 2008, 327f; Carroll 2008, 115ff). Demnach bewirkt die Aktivierung eines Knotens die Aktivierung umgebender

■ Abb. 1: Ausschnitt aus einem konzeptuellen Netzwerk



Knoten, wobei die Stärke der Aktivierung von der Stärke der assoziativen Verbindung abhängt. Wird durch einen Stimulus, z.B. einen Brand oder das Bild eines brennenden Autos, das Konzept ‚Feuer‘ aktiviert, so können zugleich Konzepte wie ‚löschen‘, ‚heiß‘, ‚Feuerwehrauto‘, ‚Sirene‘, ‚Gefahr‘ usw. aktiviert werden, mit ‚Rose‘ Konzepte wie ‚Liebe‘ oder ‚rot‘. Über die aktivierten umgebenden Konzepte können weitere Konzepte aktiviert werden, z.B. (vgl. Abb. 2):

- ‚Feuer‘ → ‚Feuerwehrauto‘ → ‚fahren‘
- ‚Sirene‘ → ‚Feuerwehrauto‘ → ‚fahren‘
- ‚Rose‘ → ‚Liebe‘ → ‚brennen‘ → ‚löschen‘
- ‚rot‘ → ‚Liebe‘ → ‚Hochzeit‘

Durch die Aktivierungsausbreitung wird der Zugriff auf die jeweils mitaktivierten Konzepte erleichtert. Dieser Effekt ist in der Literatur als semantisches Priming bekannt und gut untersucht (Carroll 2008, 123f; Harley 2008, 176f; Zimmer 1985, 315ff). Welche „Richtung“ die Aktivierungsausbreitung nimmt, ob z.B. bei ‚rot‘ ein Priming-Effekt in Richtung ‚Feuerwehr‘ oder in Richtung ‚Liebe‘ erfolgt, hängt vom jeweiligen Kontext ab (Zimmer 1985, 319f).

**Aktivierungsausbreitung im Alltag:** Man unterhält sich über Lebensmittel, denkt aber plötzlich an eine Urlaubsfahrt drei Jahre zuvor und fragt sich: *Wie komme ich denn jetzt darauf?* Man versucht dann, die Assoziationskette – d.h. den Weg der Aktivierungsausbreitung – vom ursprünglichen hin zu dem neuen Gedanken zu rekonstruieren.

### Schema und Situation

Wie oben ausgeführt, verstehen wir unter einer Situation einen alltagsbezogenen, kommunikativ orientierten Ausschnitt aus der Realität. Im vorliegenden sprachtherapeutisch-didaktischen Zusammenhang sind ins-

besondere typische, häufig anzutreffende Situationen wichtig, die in Form eines Schemas über eine mentale Entsprechung verfügen. Das abstrakte, verallgemeinerte Schema beinhaltet Leerstellen (*slots*), die in einer Situation konkret realisiert sind. Das Schema „Beim Mittagessen“ z.B. enthält u.a. Leerstellen für Personen und Gerichte; in der Situation „Beim Mittagessen“ hingegen erfahren diese Leerstellen eine konkrete Füllung: Mutter, Opa und Schulkind als Personen, Spaghetti mit Hackfleischsauce als Gericht. Zum Schema „Küche“ gehören miteinander vernetzte Konzepte wie ‚kochen‘, ‚Herd‘, ‚Kühlschrank‘, ‚Messer‘, ‚Kartoffeln‘, ‚schälen‘, ‚spülen‘ usw. und Propositionen wie „Ort (Küche, Kühlschrank)“ *In einer Küche ist ein Kühlschrank* oder „aufbewahren (Kühlschrank, Lebensmittel)“ *In einem Kühlschrank werden Lebensmittel aufbewahrt*. Auch eine bildliche Vorstellung, wie eine Küche typischerweise aussieht, gehört dazu.

### Situativ eingebettetes Üben und Aphasiotherapie

Warum ist es sinnvoll, die Therapie aphasischer Störungen auf der Grundlage eines situativen Therapieansatzes durchzuführen? Aphasien beruhen im Wesentlichen auf gestörten Zugriffs- bzw. Verarbeitungsprozessen bei der Sprachproduktion bzw. dem Sprachverstehen (Kotten 1997, 37f; Tesak 1997, 50; Schöler & Grötzbach 2002, 33ff). Zur Verbesserung bzw. allmählichen Wiederherstellung der gestörten Prozesse trägt zunächst das spezielle sprachtherapeutische „Handwerkszeug“ – sprich: das störungsspezifische Üben – bei. Dieses sollte in einen Übungsrahmen eingebettet sein, der in Übereinstimmung mit den allgemeinen Bedingungen menschlicher Sprachverarbeitung und Kognition steht. Einen derartigen Rahmen bietet ein situativer Ansatz, innerhalb dessen

sprachliche Stimuli auf eine kognitiv förderliche Art so eingebettet sind, dass dadurch die sprachbezogenen Prozesse unterstützt werden.

Bereits auf einem elementareren Niveau ist durch den – auch bildlich vermittelten – Situationsbezug für den Patienten stets ein alltagsbezogener kommunikativer Verwendungszusammenhang und somit der Sinn seines Übens erkennbar. Ohne Einbettung können in der Therapie nur isolierte Wörter und Sätze manipuliert, nicht aber Äußerungen mit Realitätsbezug geübt werden. Dass hier ein enger Zusammenhang mit Antrieb und Motivation des Patienten für die Therapie besteht, bedarf u.E. keiner weiteren Begründung (Rheinberg 2008).

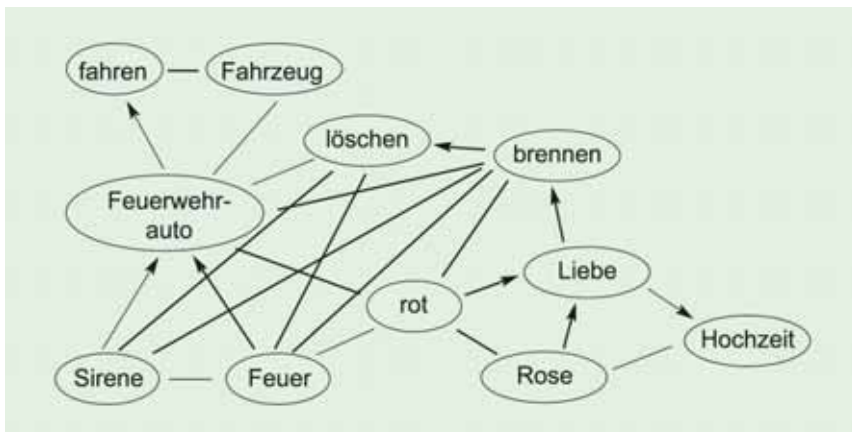
### Der situativ-kontextuelle Ansatz und das Sprachverständnis

Sprachverstehen ist eine komplexer Prozess der Informationsverarbeitung, der sich aus zahlreichen Teilprozessen zusammensetzt (Dietrich 2002, 190f) und nicht nur funktionierende Sprachverarbeitungsprozesse, sondern auch große Aufmerksamkeitsressourcen sowie ein funktionsfähiges Arbeitsgedächtnis erfordert. Einem Aphasiker fällt es schwer, den Sinn sprachlichen Materials zu erfassen, das wenig bedeutungshaltig und semantisch isoliert, d.h. konstruiert und abstrakt ist. Die „Suche nach Sinn“ bindet aber sehr große Aufmerksamkeits- und Arbeitsgedächtnisressourcen (Heidler 2008, 78f), die dann für andere parallel ablaufende Prozesse der Sprachverarbeitung nicht mehr zur Verfügung stehen. Ist der Übungsstoff situativ eingebettet, d.h. das entsprechende mentale Situationsschema aktiviert, so wirkt sich das unterstützend auf den sprachlichen Verstehensprozess aus (Weng 2008). Insofern ist die entsprechende sprachtherapeutische Situation mit der beim Mutterspracherwerb vergleichbar, bei dem in den ersten Jahren das Sprachverständnis wesentlich mit Hilfe der Kommunikations-/Erwerbssituation erreicht wird (Dietrich 2002, Clark 2009).

### Sprachproduktion: Förderung des sprachlichen Zugriffs

Wie oben dargestellt, wird über ein Situationsbild das entsprechende mentale Situationsschema aktiviert. Unserer Meinung nach sind die dabei ablaufenden mentalen Prozesse Aktivierungsausbreitung und Priming, die auch bei Aphasikern untersucht wurden (Carroll 2008, 364f; Kotten 1997, 37f), von zentraler Bedeutung für die Therapie gestörter Sprache, denn die Konzep-

■ **Abb. 2: Aktivierungsausbreitung innerhalb eines konzeptuellen Netzwerks**





te verbindenden aktivierten Kanten stellen mögliche Zugriffswege zu anderen Einträgen dar. „Memory records become more available when associated information is in the environment.“ (Anderson 2000, 206). Das heißt, der Zugriff auf Einträge im mentalen Lexikon wird in Netzwerkmodellen als „Aktivierung“ interpretiert (Dittmann 2002).

In Übereinstimmung mit der Theorie zeigt sich im therapeutischen Alltag, dass das konsequente Arbeiten im Rahmen einer Situation bei den Patienten Wörter aktiviert, die nicht geübt wurden, die jedoch demselben situativ-semantischen mentalen Wörternetz angehören. Durch die situative Einbettung ist die mentale Situations- und Bedeutungsrepräsentation kontinuierlich aktiviert (Priming-Effekt), was assoziative Wege zu sprachlichem Material bahnen kann, auf das der Patient bei isolierter Darbietung nicht mehr zugreifen könnte. Darüber hinaus werden bei einem derartigen Vorgehen die Verbindungen zwischen den Einträgen gestärkt und somit wird ihr Aktivierungspotenzial erhöht, was sich positiv auf den gestörten lexikalischen Zugriff auswirken kann.

### Behalten: Erhöhte Bedeutungshaltigkeit als Lernhilfe

In der Kognitiven Lernpsychologie ist seit Langem bekannt, dass Behalten eng mit der Bedeutungshaltigkeit der zu lernenden Informationen zusammenhängt (Ausubel et al. 1980, Seel 2003, 148ff). Neue Informationen werden um so besser behalten, desto bedeutungshaltiger sie sind (Ormrod 1999, 212f; Bednorz & Schuster 2002, 140f; vgl. auch die Theorie der Verarbeitungstiefe, z.B. Bednorz & Schuster 2002, 146f; Solso 2005, 224ff). Der Grund liegt in der semantischen Organisation unseres Wissensspeichers. Bedeutungshaltigkeit ist Voraussetzung dafür, dass der Lernstoff den semantisch organisierten Wissensstrukturen zugeordnet und dort verankert werden kann. Deshalb lernt man bedeutungstragende Wörter besser als sinn-

Zahlreiche Mnemotechniken beruhen darauf, Lernstoff semantisch anzureichern, d.h. bedeutungshaltig zu machen und untereinander zu vernetzen, z.B. durch die Loci-Technik. So kann der Lernstoff in unsere semantisch organisierte Wissensstruktur eingeordnet und behalten werden (Voigt 2001).

lose Silben, und Wörter, auf deren Bedeutung man achtet, besser als solche, bei denen man nur auf die Form achtet (Solso 2005, 226f).

Wie das folgende Beispiel veranschaulicht, wird Sprache durch die Einbettung in Situationen oder Kontexte bedeutungsvoll.

Die Sätze 1 hängen inhaltlich nicht miteinander zusammen, jeder Satz ist semantisch isoliert. Eine Vernetzung (zu einer „Gesamtbedeutung“) kann nicht stattfinden, da kein gemeinsamer inhaltlicher oder situativer Bezug erkennbar ist.

- 1 *Das Auto ist braun.*  
*Die Hosen sind grün.*  
*Die Frau ist nett.*  
*Die Häuser sind klein.*

Dagegen hängen die Sätze 2 semantisch zusammen, sie sind inhaltlich in Bezug auf das Thema „Beim Kochen“ kohärent, was eine gegenseitige Vernetzung fördert.

- 2 *Beim Kochen*  
*Der Mann kocht die Suppe.*  
*Die Frau schält die Kartoffeln.*  
*Der Junge wäscht den Salat.*

Die Bedeutungshaltigkeit der Sätze 2 wird dadurch weiter gesteigert, dass sie auf ein Situationsbild bezogen und dadurch die Modalitäten ihrer mentalen Verankerung erweitert werden („duale Kodierung“; vgl. Abb. 3).



## Wege aus der Stimmlosigkeit nach LE

### Broschüre zu Erste Hilfe Maßnahmen Speziell für Laryngektomierte und Tracheotomierte: unsere neue Infobroschüre für Patienten und Angehörige.

In unserem ITF-Ratgeber finden Sie ausführliche Informationen und Tipps zum Thema „Erste Hilfe bei Halsatmern“.

Besuchen Sie unsere Webseite unter [www.itf-institut.de/aktuelles](http://www.itf-institut.de/aktuelles) und laden sich Ihr kostenloses Exemplar direkt als pdf auf Ihren Computer.

Oder bestellen Sie die Broschüre:

- Telefonisch: 0221 - 9 84 23 64
- Per E-mail: [info@itf-institut.de](mailto:info@itf-institut.de)
- Per Post: ITF - Institut zur Rehabilitation Tumorbedingter Stimm- und Funktionsstörungen • Hameler Weg 37 • 51109 Köln

### TheraNet - DAS Online Netzwerk

Hier finden Sie deutschlandweit Kontakte zu Fach-Logopäden für den Bereich Laryngektomie. Sie wollen sich ebenfalls registrieren? Kontaktieren Sie uns!

ITF - Institut zur Rehabilitation Tumorbedingter Stimm- und Funktionsstörungen  
Hameler Weg 37 • 51109 Köln • Tel.: 0221 - 9 84 23 64 • E-Mail: [info@itf-institut.de](mailto:info@itf-institut.de) • Webseite: [www.itf-institut.de](http://www.itf-institut.de)



■ **Abb. 3: In der Küche (Pustlauk & Weng 2008)**



Bedeutungshaltigkeit wird hier also verstanden als das Potenzial an assoziativen mentalen Vernetzungen. Im vorliegenden Zusammenhang ist dabei besonders wichtig, dass jede Kante in einem solchen Netzwerk eine Zugriffsmöglichkeit auf den entsprechenden lexikalischen Eintrag darstellt.

Eine wichtige Untermauerung findet der Ansatz des situativen Übens in der Theorie der dualen Kodierung (Paivio 1971, Engelkamp 1991, 468f; Bednorz & Schuster 2002, 151f). Demnach sind verbal und visuell verarbeitete Informationen mental unterschiedlich repräsentiert: Verbale Informationen sind in Form

von Konzepten (bzw. Propositionen) im semantischen Gedächtnis repräsentiert, während visuelle Informationen in einer bildlich-ikonischen Modalität abgespeichert sind. Beide Repräsentationen sind eng miteinander vernetzt, und laut Anderson „kann das Behalten von verbalem Material beträchtlich verbessert werden, wenn man bildliche Vorstellungen dazu entwickelt“ (Anderson 1996, 103). Das verbale Material ist dann dual kodiert, nämlich konzeptuell und bildlich-ikonisch, was die Ab-

speicherung wie auch den Zugriff erleichtert (Engelkamp 1991, 467ff). Hierbei besteht auch ein modalitätsübergreifender Priming-Effekt, d.h. die Aktivierung in einer Modalität, z.B. der bildlich-ikonischen, führt zu einer Aktivierung im entsprechenden konzeptuellen Netz und umgekehrt (Zimmer 1985, 321). Auf die duale Kodierung wird der auch in der Aphasologie bekannte „Konkretheitseffekt“ zurückgeführt, wonach konkrete Nomen leichter lern- und abrufbar sind als abstrakte (Engelkamp 1991, 389ff; Tesak 1997, 13).

Unter sprachtherapeutischen Aspekten kann eine gezielt durch situative Einbettung ge-

förderte duale Kodierung das Behalten wie auch den Abruf des sprachlichen Übungsmaterials fördern. Die ikonische Modalität vertritt gleichsam die entsprechende Realsituation, und die zwischen Bild und Sprache aufgebauten Assoziationen fungieren als Abrufhilfe für die Sprache, sobald sich der Aphasiker in entsprechenden Realsituationen befindet.

### Fazit

Situatives Üben lässt den Patienten die Alltagsorientierung der Sprachtherapie erkennen und zwingt den Therapeuten, über die pragmatische Relevanz der Therapieinhalte zu reflektieren. Das Situationsschema stellt den mentalen Bezugspunkt für das situative Üben dar. Innerhalb eines Schemas können Lerninhalte sinnvoll strukturiert in das kognitive Netzwerk eingeordnet werden. Die Aktivierungsausbreitung und der Priming-Effekt wirken sich positiv auf die gestörten sprachverarbeitenden Prozesse aus. Durch die Anbindung der Therapieinhalte an Situationsschemata wird ihr Transfer in authentische Situationen gefördert, was sich positiv auf das kommunikative Verhalten auswirkt.

*(Wird fortgesetzt)*

## LITERATUR

- Anderson, J.R. (1996). *Kognitive Psychologie*. 2. Aufl. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag
- Anderson, J.R. (2000). *Learning and Memory. An Integrated Approach*. 2. Aufl. Chichester: Wiley & Sons
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1980). *Psychologie des Unterrichts*. 2., völl. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz
- Bauer, A. (2008). *Miteinander im Gespräch bleiben – Partizipation in aphasischen Alltagsgesprächen*. Dissertation, Freiburg/Brsq.
- Bednorz, P. & Schuster, M. (2002). *Einführung in die Lernpsychologie*. 3. völl. neu bearb. u. erweiter. Aufl. München: Reinhardt
- Blank, A. (2001). *Einführung in die lexikalische Semantik für Romanisten*. Tübingen: Niemeyer
- Brekke, H.E. (1972). *Semantik. Eine Einführung in die sprachwissenschaftliche Bedeutungslehre*. München: Fink
- Carroll, D.W. (2008). *Psychology of Language*. 5. Aufl. Belmont: Thomson Wadsworth
- Clark, E.V. (2009). *First Language Acquisition*. 2. Aufl. Cambridge/Mass.: University Press
- Collins, A.M. & Loftus, E.F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review* 82, 407-428
- Coopmans, J. (2007). Alltagsrelevante Aphasiotherapie. *Forum Logopädie* 1 (21), 6-13
- Dietrich, R. (2002). *Psycholinguistik*. Stuttgart: Metzler
- WHO (Hrsg.) (2001). *ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Genf
- Dittmann, J. (2002). Wörter im Geist. Das mentale Lexikon. In: Dittmann, J. & Schmidt, C. (Hrsg.), *Über Wörter. Grundkurs Linguistik* (283-310). Freiburg/Brsq.: Rombach
- Engelkamp, J. (1985). Die Repräsentation der Wortbedeutung. In: Schwarze, Ch. & Wunderlich, D. (Hrsg.), *Handbuch der Lexikologie* (292-313). Königstein/Ts.: Athenäum
- Engelkamp, J. (1991). *Das menschliche Gedächtnis. Das Erinnern von Sprache, Bildern und Handlungen*. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe
- Fries, W., Lössl, H. & Wagenhäuser, S. (Hrsg.) (2007). *Teilhaben! Neue Konzepte der NeuroRehabilitation für eine erfolgreiche Rückkehr in Alltag und Beruf*. Stuttgart: Thieme
- Gadler, H. (2006). *Praktische Linguistik*. 4. Aufl. Tübingen: Francke
- Glindemann, R. (1997). Alltagsorientierung, kommunikative Handlungen und ökologische Validität. In: Widdig, W., Pollow, T., Ohlendorf, I.M. & Malin, J.P. (Hrsg.), *Aphasiologie in den Neunzigern. Therapie und Diagnostik im Spannungsfeld von Neurolinguistik, Pragmatik und Gesundheitspolitik*. 5. Rhein-Ruhr-Meeting in Bochum (161-188). Freiburg/Brsq: Hochschul-Verlag
- Greitemann, G. (1988). Sprache. In: von Cramon, D. & Zihl, J. (Hrsg.), *Neuropsychologische Rehabilitation. Grundlagen – Diagnostik – Behandlungsverfahren* (274 – 288). Berlin: Springer
- Grötzbach, H. (2008). Kontext-sensitive Aphasiotherapie. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär* 1 (16), 26-31
- Harley, T.A. (2008). *The Psychology of Language. From data to theory*. 3. Aufl. Hove: Psychology Press
- Heidler, M.-D. (2008). Aufmerksamkeit und Sprachverarbeitung. *Sprache – Stimme – Gehör* 32, 74-85
- Herrmann, Th. (2005). *Sprache verwenden. Funktionen – Evolution – Prozesse*. Stuttgart: Kohlhammer
- Huber, W., Poeck, K. & Springer, L. (2006). *Klinik und Rehabilitation der Aphasie*. Stuttgart: Thieme
- Iven, C. & Grötzbach, H. (Hrsg.) (2009). *ICF in der Sprachtherapie. Umsetzung und Anwendung in der logopädischen Praxis*. Idstein: Schulz-Kirchner
- Kamlah, W. & Lorenzen, P. (1967). *Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens*. Mannheim: Bibliographisches Institut
- Kotten, A. (1997). *Lexikalische Störungen bei Aphasie*. Stuttgart: Thieme
- Levinson, S.C. (1994). *Pragmatik*. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer
- Lüger, H.-H. (1993). *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Berlin: Langenscheidt
- Lyons, J. (1969). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: University Press
- Maas, U. & Wunderlich, D. (1972). *Pragmatik und sprachliches Handeln*. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Athenäum
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1992). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt
- Ormrod, J.E. (1999). *Human Learning*. 3. Aufl. Upper Saddle River/NJ: Merrill/Prentice Hall
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius
- Pustlauk, Th. & Weng, I. (2008). *Alltagssituationen in Bildern*. Stockach: Storch
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer
- Robinson, W.P. (2001). Language in communication: Frames of reference. In: Robinson, W.P. & Giles, H. (Hrsg.), *The New Handbook of Language and Social Psychology* (3-32). Chichester: Wiley & Sons
- Schank, R.C. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale/NJ: Erlbaum
- Schöler, M. & Grötzbach, H. (2002). *Aphasie. Wege aus dem Sprachdschungel*. Berlin: Springer
- Seel, N.M. (2003). *Psychologie des Lernens*. 2. Aufl. München: Reinhardt
- Solso, R.L. (2005). *Kognitive Psychologie*. Heidelberg: Springer
- Stevenson, R.J. (1993). *Language, Thought and Representation*. Chichester: Wiley & Sons
- Storch, G. & Weng, I. (2003). *Alltagssprache für Aphasiker*. 2. Aufl. Stockach: Storch
- Storch, G. & Weng, I. (2006). *Textreise*. Stockach: Storch
- Strohner, H. (2001). *Kommunikation. Kognitive Grundlagen und praktische Anwendungen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Tesak, J. (1997). *Einführung in die Aphasiologie*. Stuttgart: Thieme.
- Ulrich, W. (2007). *Didaktik der deutschen Sprache: Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden. Texte – Materialien – Reflexionen. Bd. 1. Fachdidaktik – Schriftspracherwerb – Mündlicher Sprachgebrauch*. Herne: Schäfer
- Voigt, U. (2001). *Esels Welt. Mnemotechnik zwischen Simonides und Harry Lorayne*. Hamburg: Likanas
- Weng, I. (2008). Aspekte des Textverstehens und ihre Umsetzung in der Sprachtherapie bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. *SAL-Bulletin* 130, 5-18
- Wunderlich, D. (1972). Sprechakte. In: Maas, U. & Wunderlich, D. (1972), *Pragmatik und sprachliches Handeln* (69-188). 2. Aufl. Frankfurt/M.: Athenäum
- Wunderlich, D. (1982). Ein Modell sprachlichen Verhaltens. In: Gewehr, W. & Klein, K.-P. (Hrsg.), *Grundprobleme der Linguistik. Ein Reader zur Einführung* (85-91). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider
- Zimmer, H.D. (1985). Die Verarbeitung von Bedeutung: Verstehen und Benennen. In: Schwarze, Ch. & Wunderlich, D. (Hrsg.), *Handbuch der Lexikologie* (314-332). Königstein/Ts.: Athenäum

## Autoren

Dr. Günther Storch, Dr. Ingrid Weng  
Hindelwanger Str. 20  
78333 Stockach  
iweng@t-online.de

## SUMMARY. The situative approach within aphasia therapy – part 1

Aphasia therapy needs to be based upon a particular training that corresponds to standard terms and conditions of speech processing and communication. The situative approach creates supportive cognitive conditions for the therapy of disordered speech processing. It also keeps in mind the practical application of the exercises in order to manage daily communication. Part 1 presents the basic principles of the situative approach, part 2 will give an outline of important didactical aspects of therapy following this approach.

KEY WORDS: Situative aphasia therapy – trainings for practical application – schema theory – conceptual networking – semantic priming