

Britta Volkmann, Florian Siebörger, Evelyn Ferstl

Spaß beiseite?

Cartoons von Michaela Bautz

Britta Volkmann, Florian Siebörger, Evelyn Ferstl

Spaß beiseite?

Cartoons von Michaela Bautz

ISBN der Print-Fassung: 978-3-929450-49-1

ISBN der eBuch-Fassung: 978-3-929450-50-7

Copyright © 2008 by NAT-Verlag Hofheim

Dieser Band ist sowohl in der Print-Fassung als auch in der eBuch-Fassung urheberrechtlich geschützt. Jede Vervielfältigung, gleichgültig in welcher Form, ist unzulässig, es sei denn, der Verlag gibt seine schriftliche Zustimmung.

Der rechtmäßige Erwerb des Bandes erlaubt die Nutzung der Arbeitsblätter als Kopiervorlagen zum persönlichen Gebrauch.

Britta Volkmann absolvierte ihre Ausbildung zur Logopädin in Marburg und studierte Psychologie an der Universität Köln. Im Rahmen ihrer Diplomarbeit über Text- und Witzverstehen bei aphasischen und nicht-aphasischen Sprachstörungen arbeitete sie am Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften Leipzig. Von 1998 – 2007 war sie in unterschiedlichen logopädischen Praxen tätig, 2005 – 2007 unterrichtete sie als Honorardozentin an einer Fachschule für Logopädie. Seit 2008 ist sie als Lehrlogopädin zuständig für Praxisanleitung im Bereich neurogener Sprach- und Sprechstörungen sowie für die Fächer Psychologie, Neuropsychologie und Gesprächsführung.

Dr. Florian Siebörger studierte Psychologie an der Universität Osnabrück, wo er sich intensiv mit nicht-aphasischen Sprachstörungen beschäftigte. Nach dem Diplom arbeitete er erst als klinischer Neuropsychologe im Neurologischen Rehabilitationszentrum Leipzig und promovierte dann am Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften. Seine 2006 verfasste Dissertation trägt den Titel "Funktionelle Neuroanatomie des Textverstehens: Kohärenzbildung bei Witzen und anderen ungewöhnlichen Texten". Florian Siebörger arbeitet momentan als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Berliner Charité, wo er den Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter untersucht.

Dr. habil. Evelyn Ferstl promovierte 1994 mit einem psycholinguistischen Thema im Fach Kognitionspsychologie an der Universität von Colorado, Boulder, USA. Am Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften und an der Tagesklinik für kognitive Neurologie in Leipzig erforschte sie danach die neuroanatomischen Grundlagen des Textverstehens, sowohl mittels bildgebender Verfahren (fMRT) als auch in klinisch motivierten Patientenstudien. Seit 2006 lehrt und forscht Frau Dr. Ferstl an der University of Sussex in Brighton, GB.

NAT-Verlag[®]

Fuchsweg 10
D-65719 Hofheim
Germany

NAT-Verlag ist ein eingetragenes Warenzeichen

Inhalt

Einleitung		1
Teil 1	Theoretischer Hintergrund	2
1.1.	Textlinguistische Grundbegriffe	2
1.2.	Humorverständnis	3
1.3.	Neurowissenschaftliche Aspekte der Humorverarbeitung	5
1.4.	Empirische Studien und Vergleichsdaten	6
Teil 2	Das Therapiematerial	7
2.1.	Zielgruppen, Indikation	7
2.2.	Anwendungsbereich	9
2.3.	Aufbau des Textmaterials	9
2.4.	Das Screening	12
2.5.	Übersicht über die Aufgaben	14
Teil 3	Aufgabenbeschreibungen	16
1	Lustigkeitsurteil	16
2	Kohärenzurteil	17
3	Textart	17
4	Textverständnis	19
5	Cartoon	20
6	Überschrift	22
7	Witzbegründung	24
8	Textergänzung	26
9	Homonym	27
10	Redensart	29
11	Kohäsion	30
12	Szenario	31
Literatur		33
Anhang/Index		35
Screening		
Therapiematerial		

Einleitung

Kommunikation im Alltag ist in der Regel so mühelos und selbstverständlich, dass wir uns der vielen Facetten meist gar nicht bewusst werden. Das Lesen von Zeitungen, Verstehen von Behördenbriefen, Gespräche im Freundeskreis – sprachliche Fähigkeiten sind dafür zwar die Voraussetzung, genauso wichtig ist es aber, den Kontext, die soziale Situation oder Intentionen mit zu berücksichtigen.

Nach Hirnschädigungen können all diese Funktionen eingeschränkt sein, wobei außer einer Aphasie noch andere Gründe für eine Behinderung der Kommunikation vorliegen können. Kognitive Einbußen, wie z.B. Probleme mit Gedächtnis oder Aufmerksamkeit, kommen genauso häufig vor wie Störungen der sozialen Fähigkeiten. Diese machen sich bemerkbar, wenn die richtige Sprachebene gewählt werden soll, oder wenn Äußerungen anders interpretiert werden müssen, als die wörtliche Formulierung das vermuten ließe. Beispiele für solche pragmatischen Fähigkeiten sind das Verstehen von Ironie oder Sarkasmus oder das Verstehen von verbalem Humor.

Eine wichtige Frage in der neuropsychologischen Forschung ist, wie diese vielfältigen Funktionen zusammenwirken, um Kommunikation erfolgreich zu machen. Während die Aphasie relativ weit vorangekommen ist, ist das Verständnis von den sogenannten nicht-aphasischen Kommunikationsstörungen noch nicht ganz so klar. Es gibt jedoch eindrucksvolle Beschreibungen von Patienten, vor allem nach rechtsseitigen Läsionen und Frontalhirnschädigungen, denen es einfach nicht mehr gelingt, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, den roten Faden in einem Gespräch zu finden oder subtile Andeutungen richtig einzuordnen. Auch im Dialog sind diese PatientInnen oft auffällig. Sie bleiben nicht beim Thema, geben zu wenig oder zu viel Detailinformation, oder sie vernachlässigen nicht-verbale Kommunikationshinweise wie Blickkontakt oder Prosodie.

In unserer Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften in Leipzig haben wir versucht, Textverständnisprobleme von hirngeschädigten PatientInnen mit und ohne Aphasie zu erforschen. Ein Ergebnis dieser langjährigen Arbeiten ist das hier vorliegende Therapiematerial. Die Texte, auf denen es basiert, wurden ursprünglich für empirische Studien zum Verstehen von Witzen entwickelt. Verbaler Humor als Teilbereich der Pragmatik ist deshalb interessant, weil wir dabei zwei Aspekte der Kommunikation verbinden: Einerseits müssen natürlich die sprachlichen Äußerungen erst mal verstanden werden, aber andererseits braucht man kulturelle Kenntnisse und soziale Fähigkeiten, um einen Witz auch wirklich lustig zu finden. Durch die Unterscheidung von vier verschiedenen Textarten versuchten wir, diese Aspekte zu differenzieren.

Demgemäß eignet sich das Material auch für ganz unterschiedliche Patientengruppen. Einerseits kann es in der Aphasiotherapie eingesetzt werden, um die pragmatischen Fähigkeiten der Patienten zu nutzen und alltagsnahe Materialien zur Verfügung zu haben. Andererseits ist es spezifisch dafür entwickelt, auch PatientInnen mit nicht-aphasischen Kommunikationsstörungen zu behandeln, deren Sprachverständnis oft intakt ist, die aber mit der Interpretation und der emotional-sozialen Reaktion Schwierigkeiten haben.

Dieser Begleittext enthält zwei Teile, um zu verdeutlichen, wie man die Texte in der Therapie nutzen kann. Im ersten Teil geben wir den konzeptuellen Hintergrund, erinnern an die wichtigsten Konzepte aus der Textlinguistik und stellen kurz einige Theorien zum Humorverständnis vor. Schließlich fassen wir kurz die Befunde unserer empirischen Studien zusammen.

Im zweiten Teil stellen wir dann ausführlich die Materialien und die Aufgaben vor. Aus einer Sammlung von insgesamt 60 Witzen und einigen Hundert anderen kurzen Texten stellten wir ganz unterschiedliche Aufgaben zusammen. Viele der Texte werden in mehreren Aufgaben verwendet. Die Aufgaben können natürlich auch verändert und an die individuellen Bedürfnisse der Patientinnen angepasst werden. Um Ihnen eine Einschätzung der spezifischen Störungen Ihrer

Patienten zu erleichtern, enthält das Paket ein Screening, das bei Bedarf mit einer B-Version nach Ende der Therapie wiederholt werden kann.

Wir hoffen, Ihnen mit dieser Sammlung ein Hilfsmittel für effektive, aber vor allem auch unterhaltsame Therapiestunden an die Hand zu geben.

Teil 1 – Theoretischer Hintergrund

1.1. Textlinguistische Grundbegriffe

Sprache tritt im natürlichen Kontext meist in Form mündlicher oder schriftlicher Texte auf. Der Hörer oder Leser eines Textes muss sehr häufig zum korrekten Verständnis Weltwissen aktivieren und Inferenzen ziehen. Dieses Wissen muss er in die Verarbeitung des Textes einbringen, erst dadurch entsteht ein kohärenter Text.

Der Rezipient bleibt damit bei der Textverarbeitung nicht passiv, sondern baut von Anfang an eine Vorstellung über die Situation, die der Text beschreibt, auf. Dieser innere Konstruktionsvorgang während der Textverarbeitung wird als Aufbau eines *mentalen Modells* (Johnson-Laird, 1989) oder *Situationsmodells* (Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch 1993) bezeichnet. Dieser Anforderung sehen wir uns nicht nur gegenüber, wenn wir mit Witzen konfrontiert werden, sondern auch in vielen anderen alltäglichen Situationen, z.B. bei der Rezeption von Schlagzeilen und Werbeslogans oder in Gesprächen, in denen ironische oder höflich-indirekte Mitteilungen zu dechiffrieren sind.

Dem zugrunde liegen allgemeine Textverständnisprozesse, die hier nach dem *Konstruktions-Integrations-Modell* von Kintsch (1998) kurz skizziert werden sollen. Nach diesem Modell bildet die *Oberflächenstruktur* die unterste Ebene der Textverarbeitung, bestehend aus den wortwörtlichen Textelementen. Aphasische Sprachstörungen schlagen sich hauptsächlich auf dieser Ebene nieder.

Ein linguistisches Hilfsmittel, um aus einzelnen Sätzen oder Äußerungen einen Text zu kreieren, ist die *Kohäsion*. Kohäsion bezeichnet eine explizite Verknüpfung eines Satzes zum vorhergehenden Diskurs, die durch sogenannte Kohäsionsmarkierungen hergestellt wird. Die wichtigsten Kohäsionsmarkierungen sind Wortwiederholungen und Anaphern, Pronomina und Konjunktionen. Die Kohäsion eines Textes erleichtert es meist, den inhaltlichen Zusammenhang zu erkennen, also *Kohärenz* zu bilden, sie bedeutet aber nicht automatisch, dass auch ein sinnvoller inhaltlicher Zusammenhang besteht. So sind z.B. die Sätze „Die Bäckerin backt Brot. Deshalb heißt sie Berta.“ *kohäsiv*, nicht aber inhaltlich *kohärent*.

Die nächst höhere Ebene setzt sich aus den Mikro- und Makrostrukturen eines Textes zusammen. Beim Textverstehen wird die Oberflächenstruktur zunächst in Propositionen zergliedert und dann zu einer in sich schlüssigen, *kohärenten Textbasis* zusammengefasst. Dies stellt die Mikrostruktur eines Textes dar. Die Textbasis repräsentiert die semantische Bedeutung der Textinformation, unabhängig von der wortwörtlichen Formulierung (Kintsch, 1998). Die übergeordnete Makrostruktur setzt sich aus den obligatorischen Propositionen, auch genannt *Kernpropositionen*, zusammen; sie stellt eine Art Inhaltsangabe des Textes mit den wichtigsten Hauptideen dar und weist *globale Kohärenz*, d.h. einen übergreifenden Zusammenhang, auf.

Gelingt anhand der wörtlichen Formulierung das Erstellen einer kohärenten Textbasis nicht, müssen die Kohärenzlücken mittels *Inferenzen* geschlossen werden. Inferenzen sind Ergänzungen der Textinformation durch Weltwissen der Leser oder Hörer. In dem Beispiel: „Die Bäckerin backt Brot. Der Ofen ist heiß.“ sind keine Kohäsionsmarkierungen vorhanden, der Zusammenhang wird jedoch leicht deutlich, wenn das zusätzliche Wissen einbezogen wird, dass Brot oft in einem heißen Ofen gebacken wird. Obwohl diese Inferenz mühelos scheint, erfordert sie einerseits das

Erkennen einer Kohärenzlücke und andererseits das Heranziehen genau der richtigen Inhalte aus dem Wissensschatz.

Aus der Situation, die im Verlauf eines gesamten Textes beschrieben wird, und ihrer Integration mit dem Vorwissen des Lesers entsteht ein *Situationsmodell* des Textes (van Dijk & Kintsch, 1993). Das Situationsmodell wird oft durch Überschriften angebahnt, muss aber ebenso oft auch durch Inferenzen erschlossen werden. Eine Reihe von Studien hat gezeigt, dass ein Voraktivieren eines geeigneten Situationsmodells das Verstehen eines Textes erleichtert.

Für viele Texte lässt sich der Verstehensprozess somit so erklären, dass ausgehend von der Oberflächenstruktur durch zusätzliche Inferenzen ein mit der Textformulierung übereinstimmendes Situationsmodell erzeugt wird. In der Alltagskommunikation kommen aber oft Situationen vor, in denen der Sprung von der Oberflächenstruktur zum Situationsmodell ziemlich weit ist, oder in denen gar die Oberflächenstruktur mit dem Situationsmodell überhaupt nicht übereinstimmt. Diese Situationen erfordern eine Uminterpretation des Gesagten oder Gelesenen. Beispiele dafür sind Ironie (z.B. kann die Aussage „Das ist ein toller Pullover!“ genau das Gegenteil bedeuten), indirekte Aufforderungen („Es ist kalt hier“ kann bedeuten „Bitte mach das Fenster zu“), oder verbaler Humor – den wir im nächsten Abschnitt etwas ausführlicher betrachten.

1.2. Humorverständnis

Das Verstehen von Pointen oder überraschenden sprachlichen Wendungen ist eine häufige Anforderung in der alltäglichen Kommunikation, sei es in der Rolle des Gesprächspartners oder bei der Rezeption elektronischer sowie gedruckter Medien. Schwierigkeiten im Verständnis mehrdeutiger oder witziger Äußerungen können die soziale Interaktion daher empfindlich beeinträchtigen.

Verbale Witze wie in Beispiel 1 stellen eine besondere Unterform narrativer Texte dar, weil sie zwar kohärent sind, bei ihnen jedoch charakteristischerweise die Kohärenzbildung erschwert ist. Dies liegt daran, dass sie eine Pointe beinhalten, in der sich die durch den Kontext aufgebaute mentale Textrepräsentation schlagartig als falsch erweist, so dass Kohärenzbildung nur über eine Revision dieser Textrepräsentation erreicht werden kann. Eine zweite Besonderheit besteht darin, dass auf das Verstehen eines solchen Textes mit großer Wahrscheinlichkeit eine affektive Reaktion folgt, die sich in Erheiterung und Lachen äußert.

Beispiel 1:

Das badende Kind zu seiner Mutter: „Mami, wo ist denn eigentlich der Waschlappen?
Sie: „Der ist nur mal kurz runter gegangen, Zigaretten holen.“

In Beispielwitz 1 bildet der letzte Satz nur dann zusammen mit den vorangegangenen einen kohärenten Text, wenn der Leser sein ursprünglich aufgebautes Situationsmodell revidiert: „Waschlappen“ steht hier ausnahmsweise nicht für ein Stück Stoff, sondern (eher umgangssprachlich und abfällig) für eine Person mit spezifischen negativ konnotierten Eigenschaften, wahrscheinlich den Vater.

Zur Frage, wer wann was und vor allem warum lustig findet, existieren unzählige Meinungen, Hypothesen und Theorien. Diese lassen sich jedoch, darin besteht unter den meisten Humorforschern weitgehende Einigkeit, drei grundsätzlichen theoretischen Ansätzen zuordnen: (a) Aggressionstheorien, (b) Entspannungstheorien und (c) Inkongruenztheorien. Im Folgenden sollen die Grundzüge dieser drei Ansätze kurz und prototypisch skizziert werden (für allgemeine Übersichten siehe z.B. Ruch, 1998, oder Morreall, 1987). Es muss aber angefügt werden, dass

sich diese keineswegs gegenseitig ausschließen, sondern dass sie vielmehr unterschiedliche Teilaspekte von Humor in den Mittelpunkt stellen.

Die Aggressionstheorien sind die ältesten Humorthorien. Ihre ersten Vertreter waren Platon (ca. 427 - 347 v. Chr.), Aristoteles (384 - 322 v. Chr.) und später beispielsweise Hegel (1770 - 1831). Gemäß den Aggressionstheorien amüsieren wir uns über die Ungeschicke und Unglücke anderer. Allgemeiner beschrieben, wird über den Humor eine Person oder Personengruppe, ein „Gegner“, herabgesetzt und die Überlegenheit der eigenen Person untermauert. Bei den Aggressionstheorien wird, wie gesagt, der Schwerpunkt auf die sozialen Aspekte von Humor gelegt, während sie sicherlich nicht sonderlich gut geeignet sind, die Lustigkeit von Wortspielen oder Nonsenshumor zu begründen (Monro, 1988).

Die Entspannungstheorien stellen den individuellen „Überlebensnutzen“ als Funktion von Humor stärker in den Mittelpunkt. Der Grundgedanke der Entspannungstheorien, als deren Wegbereiter Herbert Spencer (1820 - 1903) angesehen werden kann, ist, dass beim Wegfallen emotionaler Anspannung aufgebaute Energie durch Lachen spontan abgeführt wird. Ihr prominentester Vertreter ist Sigmund Freud (1856 - 1939). Er integrierte sie in den psychoanalytischen Rahmen und postulierte (Freud, 1905), dass durch Humor gesellschaftlich bedingte innere Handlungs- und Denkbeschränkungen, gewissermaßen psychische Zensoren, umgangen werden können. Entsprechend sei die über das Lachen abgeführte Energie solche, die zum Unterdrücken von sexuellen, aggressiven oder anderen tabuisierten Trieben gebildet wird.

Die Inkongruenztheorien beziehen sich vor allem auf die kognitiven Prozesse, die zum Humorempfinden führen, und auf die Eigenschaften der Stimuli, durch die dieses hervorgerufen wird. Demnach ist das Erkennen und Auflösen einer Inkongruenz im humorvollen Stimulus ausschlaggebend für die empfundene Lustigkeit. Diese Sichtweise ist in der gegenwärtigen Humorforschung mit Abstand am weitesten verbreitet (eine kritische Übersicht über verschiedene Inkongruenztheorien gibt z. B. Ritchie, 2004), auch wenn sie nicht gerade neu ist. Zu den prominentesten ersten Vertretern gehören Immanuel Kant (1724 - 1804) und Arthur Schopenhauer (1788 - 1860).

Wie bereits betont, stellen narrative Witze einen Spezialfall kohärenter Texte dar. Es ist daher ohne weiteres möglich, das wesentliche Konzept der Inkongruenztheorien in die Terminologie der Textlinguistik und in das Textverarbeitungsmodell von Kintsch und van Dijk zu übertragen: Während der Rezeption eines Witzes wird, nicht anders als während der Verarbeitung anderer Texte, ein Situationsmodell erstellt, also eine mentale Repräsentation des im Text beschriebenen Szenarios. Die Bildung eines solchen Situationsmodells basiert in erheblichem Maße auf automatischen und strategischen Inferenzprozessen, durch die die expliziten Textinhalte ergänzt werden. Neue Textinformation wird laufend in das bestehende Situationsmodell integriert. Die Pointe enthält jedoch ein Textelement, bei dem dies nicht möglich ist und stattdessen eine Revision des bisherigen Situationsmodells notwendig macht. Eine solche Revision kann erreicht werden, ohne explizite Textinhalte zu missachten (wäre dies nötig, hieße es, einen inhaltlichen Fehler erkannt und korrigiert zu haben). Sie bezieht sich also ausschließlich auf inferierte Inhalte, die sich im Licht der neuen Textinformation als ungeeignet zur vollständigen Textrepräsentation herausstellen und sich somit im Nachhinein als falsche Inferenzen erweisen.

Im Zusammenhang mit den Inkongruenztheorien des Humors ist allerdings zu bedenken, dass es sehr wohl auch Texte gibt, zu deren Verständnis ein ursprünglich aufgebautes Situationsmodell plötzlich revidiert werden muss, ohne dass sie im Allgemeinen als lustig empfunden werden (vgl. Brownell et al., 1983; Bihle et al., 1986):

Beispiel 2

Der Schüler zur Lehrerin: „Wollten Sie uns nicht heute die Noten geben?“

Sie: „Eigentlich ja, aber ich bin noch nicht zum Kopieren der Partitur gekommen.“

Der kognitive Vorgang des Textverstehens mit Aufbau und Revision des Situationsmodells ist in den beiden Beispieltexten **1** und **2** sehr ähnlich, nicht jedoch die affektive Reaktion, das Humorempfinden. Durch die Verwendung solcher spezifisch variierten Texte in der logopädischen oder neuropsychologischen Therapie kann somit der Fokus auf spezielle Aspekte des Textverstehens gelenkt werden. Texte wie im Beispiel **2** tauchen in diesem Band häufig auf und werden von uns als **Revisionstexte** bezeichnet.

1.3. Neurowissenschaftliche Aspekte der Humorverarbeitung

In der Neurowissenschaft werden pragmatische und kontextuelle Aspekte des Sprachverstehens oft mit rechtshemisphärischen Funktionen oder mit Exekutivfunktionen in Verbindung gebracht. Bildgebende Studien bestätigen für alle Aspekte der Sprachverarbeitung im Kontext sowohl präfrontale als auch rechtsseitige Beteiligung. Insbesondere der anteriore Temporallappen und der fronto-mediale Kortex spielen eine spezifische Rolle für die inhaltliche Interpretation und Verknüpfung von aufeinander folgenden Äußerungen (eine Übersicht geben Ferstl & von Cramon, 2005).

Bis heute sind nur sehr wenige kognitionswissenschaftliche Humorstudien durchgeführt worden (für eine Übersicht siehe Siebörger, 2006). In neuropsychologischen Untersuchungen zeigten Patienten mit rechtshemisphärischen Läsionen wiederholt Verständnisschwierigkeiten bei humoristischem Material. So wählten sie z.B. in einer Studie von Bihle et al. (1986) aus mehreren möglichen Pointen zu einem Witzanfang häufig nicht das korrekte Ende, sondern tendierten zu „Slapstick-Pointen“, während Patienten mit linkshemisphärischen Läsionen geradlinig-kohärente Enden bevorzugten. Allerdings ist die Befundlage nicht eindeutig, denn vergleichbare Defizite wurden ebenso nach frontalen Läsionen beobachtet (z.B. Docking et al., 2000; Shammi & Stuss, 1999). Darüber hinaus ist unklar, welche Teilprozesse (Kohärenzbildung, linguistische Revision, affektive Reaktion) bei solchen Patienten beeinträchtigt sind.

Die Ergebnisse funktioneller Studien deuten darauf hin, dass am kognitiven Humorverständnis fronto-temporale (Goel & Dolan, 2001) oder temporo-okzipitale (Mobbs et al, 2003) Areale der linken Hemisphäre beteiligt sind, während Siebörger (2006) für das Revidieren von Situationsmodellen eine Beteiligung posteriorer Strukturen des medialen Kortex (PCC/inferiorer Präcuneus) fand. Die affektive Humorreaktion ging in diesen funktionellen Studien mit Aktivierung im ventro-medialen präfrontalen Kortex (Siebörger 2006; Goel & Dolan, 2001) und in subcorticalen Strukturen des mesolimbischen Belohnungssystems einher (Nucleus Accumbens; Mobbs et al., 2003).

Im Rahmen mehrerer empirischer Studien zum Text- und Humorverstehen (Siebörger, 2006) führten wir eine klinische Studie mit neurologischen Patienten durch (für ausführliche Informationen siehe Volkmann, 2005), in der es schwerpunktmäßig um das Verständnis von Witzen und Revisionstexten bei aphasischen und nicht-aphasischen Kommunikationsstörungen ging. Diese wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

1.4 Empirische Studien und Vergleichsdaten

Zu diesem Zweck erstellten wir Textmaterial mit Witzen und Revisionstexten sowie Variationen dieser Texte, die entweder geradlinig-kohärent oder inkohärent waren (für eine ausführliche Beschreibung der verschiedenen Textarten siehe Kap. 2.3.1).

Untersucht wurden Patienten mit linkshemisphärischen (LH, n = 6), rechtshemisphärischen (RH, n = 12) und bifrontalen Läsionen (BF, n = 8). Die Ätiologie der Läsion war bei den BF-Patienten ein Schädel-Hirn-Trauma (Ausnahme: 2 Tumorpatienten) und bei den beiden anderen Patientengruppen ein Teilinfarkt der Arteria Cerebri Media. Als Kontrollgruppe dienten alters- und bildungsparallelisierte hirngesunde Teilnehmer (KG, n = 23).

Achtzig Texte wurden randomisiert über einen Computermonitor präsentiert. Nach jedem Durchgang waren zwei Aufgaben zu bearbeiten: Als affektives Maß sollte zunächst die Lustigkeit des Textes auf einer neunstufigen Skala bewertet werden, danach wurde als kognitives Maß eine Frage zum Textverständnis gestellt. Zu jeder Verständnisfrage waren zwei Antwortmöglichkeiten vorgegeben, welche sich jeweils bei Witzen und Revisionstexten auf das anfänglich aufgebaute und auf das revidierte Situationsmodell bezogen. Dies ermöglicht einen Rückschluss darauf, ob an der ersten Interpretation festgehalten oder diese aufgrund nicht integrierbarer Pointeninformationen revidiert wurde. Wie oben erwähnt, waren insbesondere RH- und BF-Patienten in früheren Studien zum Humorverständnis, aber auch in Studien zu linguistischer Revision, beeinträchtigt gewesen.

Die Personen der Kontrollgruppe machten bei Witzen und Revisionstexten signifikant mehr Verständnisfehler als bei geradlinigen und inkohärenten Texten. Insbesondere die Revisionstexte waren schwierig (über 23 % Fehler, verglichen mit knapp 11 % bei Witzen). Zwar waren alle drei Patientengruppen bei der Beantwortung der Verständnisfragen schlechter als die Kontrollprobanden, sie waren aber weit über dem Zufallsniveau. Trotz der Komplexität der Aufgabe waren die Patienten mit Aphasie (LH) genauso gut wie die RH und BF-Patienten, obwohl diese ja mit dem Textverstehen auf Wort- und Satzebene weniger Probleme haben sollten.

Für alle drei Patientengruppen waren die Fragen zu den Revisionstexten am schwierigsten, gefolgt von den Fragen zu Witzen. Während aber Aphasiker wie Kontrollprobanden bei geradlinigen und inkohärenten Texten so gut wie nie daneben lagen, bestand bei RH- und BF-Patienten ein statistischer Trend, die Fragen zu inkohärenten Texten häufiger falsch zu beantworten.

Die Lustigkeitsbeurteilung ergab wie erwartet, dass die hirngesunden Kontrollprobanden Witze als viel lustiger wahrnahmen als alle anderen Textarten. Weder die Revisionstexte, die ja ganz ähnlich wie die Witze aufgebaut waren, noch die inkohärenten Texte, bei denen sich evtl. unbeabsichtigte Komik einschleichen könnte, wurden lustig gefunden. Dies bestätigte, dass die Texte gut konstruiert sind, vor allem dass Witze und Revisionstexte ähnliche kognitive Anforderungen stellen, aber unterschiedlich lustig sind.

Auffallend war, dass die RH- und BF-Patienten dies ganz anders sahen. Einige Patienten fanden alles ziemlich lustig, andere nicht einmal die Witze. Um dieses Antwortverhalten der individuellen Patienten deutlicher zu machen, wurde für jeden Teilnehmer die Differenz zwischen der Lustigkeitsbeurteilung von Witzen und der von Revisionstexten gebildet (vgl. Shammi & Stuss, 1999). Nur wenn diese Differenz (wir nennen sie hier **Humorindex**) hoch ist, kann man davon ausgehen, dass Witze als lustiger empfunden wurden als Revisionstexte. Der Median für den Humorindex lag in der Kontrollgruppe bei 3,0 und das 16. Perzentil, als Analogie zum Wert der ersten Standardabweichung darunter, bei 1,9. Auf der neun-stufigen Skala sollte also mindestens ein Abstand von 2 Einheiten zwischen Witzen und Revisionstexten sein. Die Humorindizes der Patienten wurden mit diesem Referenzwert verglichen. Kein einziger der LH-Patienten war in diesem Sinne im Humorempfinden beeinträchtigt. Hingegen fielen 40% von den BF- und RH-Patienten dadurch auf, dass sie Witze und Revisionstexte fast gleich lustig fanden, also einen Humorindex von unter 2 hatten.

Um den Zusammenhang zwischen dem Humorverständnis und anderen kognitiven Fähigkeiten zu überprüfen, wurde der Humorindex mit neuropsychologischen Testwerten korreliert. Dabei ergab sich ein signifikanter korrelativer Zusammenhang zu beeinträchtigten exekutiven Funktionen, erhoben über eine Therapeuteneinschätzung alltagsnaher dysexekutiver Symptome (DEX; Wilson et al., 1996) und die formallexikalische Wortflüssigkeit (LPS 6; Horn, 1983). Darüber hinaus korrelierte der Humorindex der Patienten negativ mit der Fehlerquote bei den Fragen zum Textverständnis. Dies untermauert die Wichtigkeit verbaler Ideenproduktion und Flexibilität für das Verständnis und die affektive Bewertung narrativer Witze.

Die Patientenstudie bestätigte also das oben beschriebene Bild: Beeinträchtigte sprachpragmatische Leistungen werden genau wie beeinträchtigtes Humorempfinden sowohl als Folge frontaler als auch rechtshemisphärischer Läsionen berichtet (s. Abschnitt 2.1.2). Für diese Patienten ist es daher besonders wichtig, dass Kommunikation auf Textebene und Pragmatik in die Rehabilitation einbezogen wird. Außerdem bestätigte diese Studie eindrücklich, dass auch aphasische Patienten trotz ihrer sprachsystematischen Störung durchaus in der Lage sind, mit komplexen Texten umzugehen und kommunikative Intentionen zu erkennen (s. 2.1.1).

Teil 2 – Das Therapiematerial

2.1. Zielgruppen, Indikation

Sowohl Aphasiker als auch Patienten mit Läsionen der rechten Hemisphäre und Patienten mit Läsionen des präfrontalen Kortex offenbaren im Umgang mit Texten und insbesondere mit Pointen Defizite. Die beiden letztgenannten Patientengruppen haben bei kommunikativ-pragmatischen Anforderungen, wozu auch das Verstehen von Witzen gehört, besondere Schwierigkeiten. Daher spricht man in diesem Zusammenhang von nicht-aphasischen Kommunikationsstörungen, die im Weiteren näher beschrieben werden.

2.1.1. Aphasische Störungen

Das Material ermöglicht durch die verschiedenen Schwierigkeitsgrade der Aufgaben einen breiten Einsatzbereich innerhalb der Aphasietherapie. Sprachpragmatische Fähigkeiten und Nutzung von Kontext sind bei Aphasikern meist gut erhalten, so dass Textverstehen zumindest für Patienten mit moderaten aphasischen Beeinträchtigungen nicht unbedingt schwieriger ist als Wort- und Satzverstehen (s. Ulatowska & Chapman, 1994; Ferstl & Guthke, 1998; Ferstl, Walther, Guthke & von Cramon, 2006; Guthke, Hauptmann & Ferstl, 2001). Sprachverständnis bzw. Lesesinnverständnis auf Wort- und Satzebene müssen soweit erhalten sein, um die in den Texten enthaltenen Propositionen erfassen zu können. Syndromorientiert betrachtet, eignet sich *Spaß beiseite?* daher vorherrschend für Patienten mit amnestischer Aphasie und Restaphasie, wobei auch schwerer betroffene Patienten je nach ihren schriftsprachlichen Fähigkeiten damit produktiv arbeiten können.

Durch die kurze Textlänge stellt das Material eher geringe Anforderungen an die Textverarbeitungskapazität. Aphasische Patienten können im Umgang mit den vorliegenden Aufgaben ihre pragmatischen Stärken nutzen und sich so als kompetent erleben. Dies kann zur Stärkung ihrer kommunikativen Kompetenz beitragen, was in aller Regel das übergreifende Ziel der Sprachtherapie ist. So kann *Spaß beiseite?* als Ergänzung zur symptomorientierten Therapie ebenso genutzt werden wie zur expliziten Förderung der pragmatischen Kompetenz. Sind aphasische Patienten mit der Textverarbeitung auf unterer Ebene stark gefordert, also beim Aufbau der propositionalen Mikrostruktur der Texte, kann das therapeutische Vorgehen je nach Einzelfall modifiziert werden, so dass die betreffenden Patienten ihre potentiell besseren makrostrukturellen Fähigkeiten (häufig auch mit „Situationsverständnis“ bezeichnet) nutzen können.

2.1.2. Was versteht man unter nicht-aphasischen Kommunikationsstörungen?

Nach Prigatano sind unter nicht-aphasischen Kommunikationsstörungen (NAKS) "Zentral verursachte Beeinträchtigungen der Kommunikation ohne das Vorliegen klassischer aphasischer Symptome" zu verstehen (Prigatano et al., 1986; Glindemann & von Cramon, 1995). Das klinische Erscheinungsbild nicht-aphasischer Störungen ist sowohl im Zusammenhang mit rechtshemisphärischen Läsionen (für einen Überblick siehe Brownell & Martino, 1998) als auch mit präfrontalen Läsionen beschrieben worden (Alexander et al., 1989, Ferstl, Guthke & von Cramon, 1999, 2002; McDonald, 1993).

Bei einer NAKS kommt es z.B. zu Weitschweifigkeit, übermäßig redundanten Äußerungen, mangelndem Turn-Taking und für den Gesprächspartner schwer nachvollziehbaren Gedankensprüngen, das eigentliche Thema des Diskurses wird häufig völlig verlassen. Ebenso kann eine NAKS durch extrem einsilbiges Kommunikationsverhalten gekennzeichnet sein, es treten viele Perseverationen auf und die Rede ist inhaltsarm (Glindemann & von Cramon, 1995; Weniger, 1997).

Rezeptiv haben NAKS-Patienten Schwierigkeiten damit, Hauptideen zu erfassen, Inferenzen zu ziehen, implizite Aufforderungen zu verstehen, Metaphern zu interpretieren, die Perspektive des Interaktionspartners zu übernehmen oder einmal gefasste Interpretationen zu revidieren (Brownell et al., 1986, Ferstl & Guthke, 1998; Martin & McDonald, 2003; Zaidel et al., 2002).

2.1.3. Nicht-aphasische Kommunikationsstörungen nach rechtsseitigen Läsionen

Nach rechtsseitigen Hirnläsionen treten keine sprachlichen Probleme auf Satz- oder Wortebene, sondern eher kommunikative Probleme auf der pragmatischen Ebene auf (Beeman, 1993; Brownell & Martino, 1998, Lehman-Blake et al., 2003). So wird der rechten Hemisphäre eine wichtige Rolle bei der Verarbeitung nicht-wörtlicher Sprache und prosodischer Merkmale zugeschrieben. Wie bereits dargelegt, enthalten auch Witze einen nicht-wörtlich-zu-nehmenden Anteil, der in der Regel die Pointe entscheidend bestimmt. Außerdem gibt es Hinweise darauf, dass die rechte Hemisphäre spezifisch in semantische Abrufprozesse eingebunden ist (Pöppel & Hickock, 2004; Bookheimer, 2002).

2.1.4. Nicht-aphasische Kommunikationsstörungen nach präfrontalen Läsionen

Zu präfrontalen Hirnläsionen kommt es häufig nach traumatischen Ereignissen (Schädel-Hirn-Trauma) oder raumfordernden Prozessen (Tumor), seltener sind vaskuläre oder entzündliche Ätiologien.

Während Patienten mit präfrontalen Schädigungen keine sprachsystematischen bzw. mikrostrukturellen Schwierigkeiten zeigen, sind bei ihnen nicht selten Auffälligkeiten auf Makrostruktur-Ebene zu beobachten, die den Charakter nicht-aphasischer Kommunikationsstörungen haben (Alexander, Benson & Stuss, 1989; Glindemann & von Cramon, 1995). Diese sind im Zusammenhang mit Störungen der zentralen Kontrolle (Exekutivfunktionen), z.B. Defizite der Planungsfähigkeit, der Handlungskontrolle oder des Sozialverhaltens, zu sehen (Ferstl et al., 2002, McDonald, 1993, Prigatano et al., 1986).

Vor allem nach Läsionen des lateralen präfrontalen Kortex, kann die kognitive Flexibilität und damit auch der Wechsel zwischen mentalen Konzepten eingeschränkt sein. Dies kann auch die Revision eines initial aufgebauten Situationsmodells erschweren. Schliesslich hat die funktionelle Bildgebung bestätigt, dass der linke Anteil des frontomedialen Kortex zu Inferenzprozessen beiträgt (Ferstl & von Cramon, 2005). Ventro-mediale oder orbito-frontale Läsionen hingegen werden häufig mit spezifischen Störungen des Sozialverhaltens in Verbindung gebracht.

In der klinischen Praxis ist eine diagnostische Differenzierung dieser Teilaspekte von NAKS, oder auch eine eindeutige Zuordnung zu Läsionsgruppen oft schwierig. Für die betroffenen Patienten ist es jedoch von erheblicher Bedeutung, dass Störungen von pragmatischen Kommunikationsfähigkeiten erkannt und behandelt werden. Das im folgenden näher beschriebene Therapiematerial kann dazu einen Beitrag leisten.

2.2. Anwendungsbereich

Spaß beiseite? ist besonders für die Therapiebereiche Textverständnis sowie Pragmatik und Kommunikation geeignet.

Für das Verstehen von Witzen und anderen pointierten Texten sind pragmatische Fähigkeiten unabdingbar. Diese sind häufig Gegenstand der ressourcenorientierten Sprachtherapie. Außerdem ist es ein häufiges Bedürfnis von Patienten, zusätzlich zu Übungen auf Einzelwort- oder Einzelsatzebene mit Texten zu arbeiten, weil Texte eine höhere Alltagsrelevanz aufweisen. Dabei soll in erster Linie die kommunikative Kompetenz des Patienten gefördert werden.

Das vorliegende Material unterstützt diese Ziele in vielerlei Hinsicht: Zum einen stellt die sehr begrenzte Textlänge nur geringe Anforderungen an die verbale Gedächtniskapazität, was die Textverarbeitung erleichtert. Es eignet sich daher auch für (aphasische) Patienten, die sich mit längeren Texten überfordert zeigen – nicht weil sie deren Makrostruktur nicht erfassen könnten, sondern weil sie durch die Informationsfülle längerer Texte bereits auf der Oberflächenstruktur ins Straucheln geraten.

Durch den narrativen und vielfach überraschenden oder witzigen Charakter der Texte regen die Materialien zum Diskurs an, nicht zuletzt weil sie überwiegend soziale Situationen beinhalten, wie sie jeder so oder so ähnlich aus dem Alltag kennt. Die in den Texten angebahnten Situationsmodelle können mit Hilfe der verschiedenen Aufgabenformate explizit mit dem Patienten verbalisiert werden, ebenso kann auf die möglichen Perspektiven und Gedanken der handelnden Dialogpartner eingegangen werden. Besonders für leichter betroffene Patienten ist die Arbeit an sprachlichen Feinheiten, wie sie in Pointen zum Tragen kommen, sehr relevant. Hiermit lassen sich soziale Situationen mit erhöhten kommunikativen Anforderungen thematisieren, in welchen z.B. Restaphasiker typischerweise durch ihre Symptomatik noch spürbar beeinträchtigt werden.

Im hinteren Teil des Bandes finden sich darüber hinaus Aufgaben, bei denen der Wortabruf trainiert wird, eingebettet in pragmatische Anforderungen wie bei der Szenario-Aufgabe oder phonematisch orientiert wie bei der Homonym-Aufgabe. Da zum korrekten Textverständnis neben dem Aufbau von Kohärenz auch die Verwendung von Kohäsionsmarkierungen gehört, ist dieser eher syntaktisch orientierten Leistung ebenfalls ein Aufgabentyp gewidmet.

Die unterschiedlichen Aufgabentypen stellen an den Patienten jeweils spezifische Anforderungen. Es ist daher möglich, das Schwierigkeitsniveau für den Patienten differenziert auszuwählen und während der Arbeit mit *Spaß beiseite?* das Anforderungsniveau nach oben oder unten anzupassen.

Bevor das Screening und die einzelnen Aufgaben näher beschrieben werden, stellen wir die vier verwendeten Textarten vor.

2.3. Aufbau des Textmaterials

2.3.1. Die vier Textarten

Das Material enthält vier verschiedene Arten von Texten: 1. Witze, 2. Revisionstexte 3. kohärent-geradlinige Texte und 4. inkohärente Texte.

Das vorliegende Material basiert teilweise auf Witzen. Außerdem sind ebenso viele unwitzige Texte enthalten, welche jedoch eine überraschende inhaltliche Wendung enthalten und daher ebenfalls eine Revision erfordern, weshalb sie hier als Revisionstexte bezeichnet werden. Dazu gehört u.a. Beispiel 2 in der Einleitung (*Der Schüler zur Lehrerin: „Wollten Sie uns nicht heute die Noten geben?“ Sie: „Eigentlich ja, aber ich bin noch nicht zum Kopieren der Partitur gekommen.“*) sowie der folgende Beispieltext:

Beispiel 3: Revisionstext

Antje zu Jan: „Mensch, ich hab’ gehört, ihr hattet total stürmisches Wetter im Urlaub.“ Er: „Ja, so tolles Surfvetter hatten wir noch nie!“

Diese beiden Textarten zeichnen sich also durch Pointen aus, die vom Rezipienten bzw. vom Patienten aufgelöst werden müssen, um richtig verstanden zu werden. Sie stellen das Kernelement von *Spaß beiseite?* dar und sind Fundament für einen großen Teil der Aufgabenformate.

Die Witze und Revisionstexte sind nach folgenden Kriterien aufgebaut:

Alle Texte bestehen aus drei Sätzen: zwei Kontextsätzen und einem Pointensatz. Im ersten Satz tauchen immer zwei Protagonisten auf, in der Regel männlich und weiblich, die dann im zweiten Kontextsatz und im Pointensatz einen Dialog in direkter Rede führen. Jeder Text weist daher einen Sprecherwechsel auf. Die erforderliche Revision der Pointe ist teils situationsbasiert, teils wortspielbasiert (Homonymie).

Zusätzlich existieren zu jedem Witz und zu jedem Revisionstext je zwei Variationen: ein geradlinig-kohärenter sowie ein inkohärenter Paralleltext. Diese bestehen aus anderen Kontextsätzen, haben aber den gleichen Pointensatz.

Einige Aufgaben enthalten diese abgewandelten Texte, die wie folgt aufgebaut sind:

Die geradlinig-kohärenten Texte beschreiben normale, gewöhnliche Situationen. Wir bezeichnen diese Art Texte im Folgenden als „geradlinige Texte“. Sie enthalten keine überraschenden oder witzigen Elemente und weisen insofern keinerlei Pointen auf, wie in Beispiel 3 erkennbar:

Beispiel 3a: geradliniger Text

Antje zu Jan: „Ich hab’ gehört, ihr hattet total gutes Wetter im Urlaub.“ Er: „Ja, so tolles Surfvetter hatten wir noch nie!“

Zum anderen kommen in etlichen Aufgaben inkohärente Texte vor, bei denen die Herstellung von Kohärenz konterkariert wird, wie dieser Beispieltext illustriert:

Beispiel 3b: inkohärenter Text

Die Ärztin zum Patienten: "Ich werde Ihnen nachher noch ein Rezept mitgeben." Er: „Ja, so tolles Surfvetter hatten wir noch nie!“

Bei dieser Textart sind die ersten beiden Sätze („Kontextsätze“) immer kohärent zueinander, der letzte Satz („Pointensatz“) ist jedoch zum Kontext immer *inkohärent*. Zwischen dem Kontext und

der Pointe existieren keine gültigen Kohäsionsmarkierungen, so dass es nicht möglich ist, einen sinnvollen Bezug zu den Kontextsätzen herzustellen. Kohärenzbildung bzw. Revision wird daher in keiner Weise vom Text unterstützt.

Insgesamt wurde bei der Textkonstruktion darauf geachtet, dass prinzipiell jeder Textanfang der Anfang eines Witzes sein könnte, damit der Leser nicht bereits im Kontextteil bemerkt, ob es sich um einen Witz oder einen „Nicht-Witz“ handelt. Bei der Konstruktion der inkohärenten Texte wurde die Nähe zum Slapstick-Humor bewusst vermieden, um hier die Verwechslung mit Witzen möglichst auszuschließen.

Beispieltabelle Textarten

	Witz	Gradliniger Kontrolltext	Inkohärenter Kontrolltext
Kontext	Richard zu Heiko, der sein Auto schiebt: "Na, springt er wieder mal nicht an? Sind bestimmt die Zündkerzen!"...	Richard am Tag nach der Party zu Heiko: "Die Bierflaschen im Eisfach sind jetzt bestimmt geplatzt!"...	Karla zu ihrem langjährigen Freund Heiko: "Ich möchte unbedingt mal wieder ins alte Theater am Hansaplatz gehen."...
Pointe			
Heiko: "Das kann nicht sein, die habe ich gestern alle rausgenommen."			

	Revisionstext	Gradliniger Kontrolltext	Inkohärenter Kontrolltext
Kontext	Die Metzgerfrau zu Herrn Konrad: "Kommt sonst noch etwas dazu?"...	Die Metzgerfrau zu ihrem Steuerberater: "Kommen noch weitere Änderungen für nächstes Jahr?"...	Suse zum Nachbarn: "Wie halten Sie bloß das Wasser in Ihrem Teich so sauber?"...
Pointe			
„Ja, neben der Mehrwertsteuer ist auch noch die Gewerbesteuer erhöht worden.“			

2.3.2. Studien zur Materialentwicklung

Die Eigenschaften der hier verwendeten vier Textarten (Witze, Revisionstexte, geradlinige und inkohärente Texte) wurden im Verlauf der Materialentwicklung in drei behavioralen Studien an drei unabhängigen Stichproben hirngesunder Teilnehmer überprüft (für detailliertere Informationen über die Materialentwicklung siehe Siebörger, 2006).

Die erste Materialstudie (Fragebogen; n = 34) diente vor allem der Auswahl weitgehend unbekannter Witze. Damit sollte sichergestellt werden, dass die Revision des Situationsmodells auch tatsächlich erfolgt und zudem erst während der Verarbeitung des Pointensatzes stattfindet, und nicht bereits während der Verarbeitung der Kontextsätze. Darüber hinaus wurden nur solche Witze weiter berücksichtigt, die von den Teilnehmern auf einer Bewertungsskala als verhältnismäßig lustig eingestuft wurden.

In der zweiten Materialstudie (Fragebogen; n = 34) wurden die Witze zusammen mit den Revisionstexten randomisiert präsentiert. Dabei ging es um die Frage, ob die Revisionstexte – anders als beabsichtigt – für unbekannte Witze gehalten werden. Ausgeschlossen wurden dann

Witze, die nicht eindeutig als Witz eingestuft worden waren, und Revisionstexte, die nicht eindeutig als Nicht-Witz eingestuft worden waren.

In der dritten Materialstudie (computergestütztes Reaktionszeitexperiment; n = 32) kamen alle 4 Textarten randomisiert vor. Geprüft wurde einerseits, ob die Witze tatsächlich als deutlich lustiger empfunden werden als alle anderen Textarten (9-stufige Bewertungsskala). Andererseits wurde erhoben, ob zum Verständnis der Witze und Revisionstexte gleichermaßen die Revision eines ursprünglich aufgebauten Situationsmodells erforderlich ist, nicht aber zum Verständnis der geradlinigen und inkohärenten Texte (Frage: „War der Text zunächst irreführend oder nicht?“). Texte, auf die dies nicht zutraf, wurden von der weiteren Verwendung ausgeschlossen.

2.3.3. Kodierung

Alle eben beschriebenen Textarten kommen in dem Therapiematerial vor und viele sind in mehreren Aufgaben verwendet. Sie sind außerdem am Ende in einer Textliste zusammenfassend dargestellt. Um die Orientierung zu erleichtern sind die Texte mit dreistelligen Zahlen kodiert. Auf allen Arbeitsblättern finden Sie oben die Code-Nummern der Texte, die auf diesem Arbeitsblatt stehen. So können Sie auf einen Blick sehen, in welcher Reihenfolge auf dem Blatt die Texte der verschiedenen Textarten angeordnet sind.

Das Kodierungssystem sieht so aus: Die erste Ziffer gibt die Textart an, die zweite und dritte die Textnummer.

Die Textarten sind so zugewiesen:

- 1: Revisionstexte
- 2: Witze
- 3: Geradlinige Texte, die auf Revisionstexten basieren
- 4: Geradlinige Texte, die auf Witzen basieren
- 5: Inkohärente Texte, die auf Revisionstexten basieren
- 6: Inkohärente Texte, die auf Witzen basieren.

Die Codes 123 und 254 bezeichnen also den Revisionstext Nr. 23 und den Witz Nr. 54. Beachten Sie, dass die dazu gehörigen Kontrolltexte immer die gleiche Textnummer haben. Zu Witz 223 ist also 423 der geradlinige und 623 der inkohärente Kontrolltext. Diese drei Texte haben den gleichen Pointensatz.

Die Beispielttexte in der Tabelle in Abschnitt 2.3.1. z.B. haben die Code-Nummern: 202, 402 und 602 („Zündkerzen“) bzw. 133, 333, und 533 („Gewerbsteuer“).

Wozu kann das nutzen? Wenn Sie sich z.B. mit einer Patientin ausführlich mit einem der Cartoons beschäftigen wollen, z.B. mit Text 160, können Sie so sicherstellen, dass sie nicht schon vorher bei einer anderen Aufgabe auf den gleichen Text gestoßen ist. Sie sehen erst mal in der Textliste nach, auf welchen Arbeitsblättern der Revisionstext verwendet wird. Und genauso könnten Sie prüfen, wo Sie den geradlinigen Paralleltext 360 und den inkohärenten Nr. 560 finden.

Wir hoffen, dass dieses Kodierungssystem Ihnen den Weg durch das Therapiematerial erleichtert.

2.4. Das Screening

Das Screening wurde analog zu der in Kapitel 1.4. beschriebenen Studie aufgebaut. Es überprüft Text- und Pointenverständnis, sowie eine subjektive Einschätzung der Lustigkeit der Texte. Das Screening besteht aus einer A- und einer B-Version, die als Erst- bzw. Verlaufsuntersuchung genutzt werden können. Für eine Verlaufsuntersuchung sollte die B-Version verwendet werden, da die Texte des B-Screenings nicht in den Therapiematerialien enthalten und damit für den Patienten unbekannt sind. Die Texte der A-Version sind im Therapiematerial durch eine Hervorhebung ihrer

Code-Nummer in der Kopfzeile markiert. Das Screening enthält 8 Texte, 2 von jeder der 4 Textarten.

Durchführung:

Die Therapeutin liest dem Patienten die Instruktion vor. Die Instruktion enthält einen inkohärenten Beispieltext, da diese Texte besonders stark von den allgemeinen Erwartungen eines Lesers abweichen. Sie können dabei betonen, dass im Folgenden auch solche abwegigen Texte vorkommen, um eine Verwirrung des Patienten während der Durchführung zu verhindern.

Dann soll der Patient den ersten Text (Seite 1) lesen, wobei Patient und Therapeutin gemeinsam entscheiden können, ob der Text leise oder laut gelesen wird. Danach erhält der Patient zwei Aufgaben. Machen Sie den Patienten darauf aufmerksam, dass ihm der Text während der Bearbeitung der Aufgaben **nicht** mehr vorliegt.

Zuerst legen Sie ihm die Skala, die sich in „Screening“ gleich hinter dem Instruktionsblatt befindet, vor. Darauf soll der Patient angeben, wie lustig er den Text findet. Dies soll er möglichst spontan und natürlich rein subjektiv entscheiden. Auf der Rückseite des Textes, Seite 2, wird eine Textverständnisaufgabe mit zwei Antwortmöglichkeiten vorgelegt.

Der Patient braucht dabei nur zeigen, während Sie die entsprechenden Reaktionen auf dem Protokollbogen, der sich im Band direkt hinter dem jeweiligen Screening befindet, vermerken können. Mit den restlichen sieben Screeningtexten (Screeningseiten 3 bis 16) gehen Sie ebenso vor.

Fragen oder Bemerkungen des Patienten während des Lesens, wie z.B. „Der hier ist aber wirklich ganz unlogisch“ oder „Das ist doch gar nicht witzig“, sollten von der Therapeutin möglichst nicht weiter kommentiert werden. Sie können aber nochmals auf die Instruktion verweisen bzw. darauf, dass einige der 8 Texte ja durchaus unsinnig oder unwitzig sind. Bittet der Patient darum, den Text nochmals zu lesen, können Sie den Text nochmal vorlesen. Dies sollte dann auf dem Protokollbogen vermerkt werden.

Die Screening-Aufgaben finden sich in gleicher Weise zum weiteren Einsatz in der Therapie in den Kapiteln 1 und 4 wieder.

Auswertung:

Hinter den Screening-Texten finden Sie Protokollbögen, um für jede der Textarten die Lustigkeitsbewertung und die Anzahl der Fehler zu dokumentieren. Wie eingangs beschrieben, sollte die Lustigkeitsbewertung für die Witze deutlich höher ausfallen als für die drei anderen Textarten (vgl. auch Kap. 1.4. sowie die vorherigen Abschnitte 2.3.1. und 2.3.2.). Deutliche Abweichungen von diesem Muster können hier als Fingerzeig verstanden werden. So kann es sein, dass Patienten mit nicht-aphasischer Kommunikationsstörung entweder alle Texte gleichermaßen lustig finden oder aber dass sie gar nichts lustig finden. Hierfür müssen die Ratingurteile für die Witze und Revisionstexte betrachtet werden: Quantitativ auffällig wäre hier ein Humorindex unter 2, d.h. dass sich die Urteile auf der Ratingskala weniger als zwei Abstände voneinander unterscheiden (vgl. dazu wieder Kap. 1.4.).

Die Textverständnisaufgaben zu den Witzen und Revisionstexten sind auch für sprachgesunde Leser nicht ganz leicht. Aussagekräftig sind also vor allem Fehler bei den inkohärenten und geradlinigen Texten. Macht ein Patient hier viele Fehler, ist davon auszugehen dass das Textverstehen schon auf unterer Verarbeitungsebene vergleichsweise stark betroffen ist. Mit solchen Patienten können dann zunächst die ersten Aufgaben des Bandes versuchsweise bearbeitet werden. Treten hingegen über alle Screeningtexte hinweg nur wenige Fehler auf (z.B. je ein Fehler bei Witzen und/oder Revisionstexten, 0 Fehler bei den anderen Texten), eignen sich die

Kapitel 3, 4 und 5 als Einstieg in die weitere therapeutische Arbeit mit dem vorliegenden Textmaterial. Treten im Screening gar keine Fehler auf, ist die Wahrscheinlichkeit für das Vorliegen einer nicht-aphasischen Kommunikationsstörung eher gering. Im Falle aphasischer Patienten bedeutet dies, dass sie über ein gutes Textverständnis sowohl auf Mikro- als auch auf Makrostrukturebene verfügen.

Mit letzteren Patientengruppen können bevorzugt die schwierigeren Aufgaben (z.B. Kap. 6 und 7) bearbeitet werden. Dabei muss beachtet werden, dass für das Screening vergleichsweise eindeutige Texte bzw. Aufgaben gewählt wurden und dass die entsprechenden Aufgaben in Kapitel 4 auch viele anspruchsvollere Items enthalten.

Eine quantitative Auswertung des Screenings wird nur von Nutzen sein, wenn die Ergebnisse ganz eindeutig sind. Da ja für jede Textart nur zwei Beispiele vorkommen, darf man die Fehlerzahlen nicht überinterpretieren. Sie geben jedoch wichtige Hinweise darauf, in welchem Bereich ein spezifisches Defizit vorliegen könnte. Fehler bei den geradlinigen Texten sind ein Hinweis auf sprachsystematische Schwierigkeiten, während ausschließliche Fehler bei den Witzen oder auffällige Lustigkeitsbewertungen auf pragmatische Schwierigkeiten deuten.

Wenn solche Muster auftreten, kann eine differenziertere quantitative Einschätzung mit Hilfe der im Therapieteil enthaltenen Aufgaben *Textverständnis* und *Lustigkeitsurteil* vorgenommen werden. Da für beide Aufgaben eine große Zahl von Texten vorliegt, ist es möglich, die im Screening beobachteten Muster zu untermauern.

Genauso wichtig ist das Screening aber als Hilfsmittel für eine gezielte Verhaltensbeobachtung, wie sie im nächsten Abschnitt genauer beschrieben wird.

Verhaltensbeobachtung:

Zusätzlich zur quantitativen Auswertung bietet das Screening die Möglichkeit, die Reaktionen der Patienten zu beobachten. Die non-verbale Reaktionen auf die Texte sowie begleitende Kommentare können ebenfalls therapeutisch relevante Hinweise bieten. Stellt die Therapeutin hier Inkongruenzen fest (z.B. Bemerkungen wie „Das ist ja alles nicht witzig, nicht wahr“, dabei gleichzeitiges Lachen und hohe Bewertung auf der Lustigkeits-Skala), sollte dies im Protokollbogen dokumentiert werden. Weitere „auffällige“ Reaktionen können völliges Fehlen non-verbaler Kommunikation oder Lachen über *alle* Texte sein.

Ähnlich lässt sich das Screening qualitativ nutzen, wenn die Patienten gebeten werden, ihre Antworten zu begründen. Damit kann der Therapeut evaluieren, ob eine Revision vorgenommen wurde, ob ein Detail einfach vergessen wurde, oder ob grundlegendere Verständnisprobleme vorliegen.

Dauer: ca. 10 – 15 Minuten.

2.5. Übersicht über die Aufgaben

Das Therapiematerial enthält zwölf Aufgaben, die auf ganz unterschiedliche Teilprozesse des Textverstehens, der Textproduktion und des Humorverständnisses zielen.

Der folgende Überblick soll die Orientierung erleichtern. In der Tabelle sind alle zwölf Aufgaben aufgelistet. Die erste Spalte gibt an, welche der vier Textarten verwendet werden. In den folgenden vier Spalten ist mit einem Pluszeichen markiert, auf welche Ebene des Textverstehens die Aufgabe vornehmlich abzielt. Zwei Pluszeichen bedeuten einen ganz besonderen Schwerpunkt. „Wort“ ist angekreuzt, wenn die Aufgabe das Verstehen einzelner Wörter in den Vordergrund rückt. „Koh.“ steht für Kohärenz, also für Aufgaben, die die Integration von Kontext und das Ziehen von Inferenzen erfordern. In „Sit.Mod.“ sind die Aufgaben markiert, die ein globales Verstehen der

Situation erfordern, und in der Spalte „Humor“ finden sich die Aufgaben, bei denen zusätzlich die affektive Reaktion und die soziale Komponente des Textes eine besondere Rolle spielt. Diese vier Kategorien schließen sich natürlich nicht gegenseitig aus, sondern spielen immer zusammen. Die Markierung soll aber den Überblick über die verschiedenen Anforderungen erleichtern, die im Folgenden noch genauer beschrieben werden. Die letzte Spalte enthält eine kurze stichpunktartige Charakterisierung der Hauptanforderung, die beim jeweiligen Aufgabentyp gefragt ist.

	Aufgabe	Textarten	Wort	Koh.	Sit.Mod.	Humor	Anforderung
1	Lustigkeitsurteil	W R G I			+	++	Einschätzung
2	Kohärenzurteil	R G I		++			Inferenz
3	Textart	W R G I		+	+	+	globales Verstehen
4	Textverständnis	W R G I	+	+	+	+	Fragen beantworten
5	Cartoon	R			+		Bildauswahl
6	Überschrift	W R			+	+	Makrostruktur
7	Witzbegründung	W			+	++	globales Verstehen
8	Textergänzung	W R		+	+		Textproduktion
9	Homonym	--	++				Semantik
10	Redensart	--			+		Pragmatik
11	Kohäsion	W R G	++	+	+		Syntax
12	Szenario	--	++		+		Voraktivierung

Die Aufgaben Nr. 1 – Nr. 8 sowie Nr. 11 beziehen sich auf einen Textkorpus aus kurzen, dialogischen Texten. Er ist im Anhang unter „Textliste“ komplett enthalten, dort finden sich auch Seitenverweise zum leichten Auffinden der Texte innerhalb des Bandes. Die Texte wiederholen sich innerhalb der Aufgaben, jedoch ist nicht jeder Text in jedem Aufgabentypus enthalten. Der Band ist nicht als kontinuierlich im Schwierigkeitsgrad ansteigendes Therapieprogramm konzipiert. Die Aufgaben 1 – 8 sind dennoch im Band in tendenziell aufsteigender Aufgabenschwierigkeit angeordnet. Alle acht Aufgabentypen stellen das Verständnis und die Interpretation der oben beschriebenen dialogischen Texte ins Zentrum.

Die Aufgaben 1 – 3 fokussieren die unterschiedlichen Textarten. In Aufgabe 1 liegt der Schwerpunkt auf dem Humorverständnis. Dort wird direkt überprüft, ob die Witze von den anderen drei Textarten unterschieden werden. In Aufgabe 2 liegt der Schwerpunkt auf der Kohärenz. Hier wird überprüft, ob die Patienten die inkohärenten Texte erkennen. Aufgabe 3 kombiniert diese Aspekte in einer Aufgabe, indem eine Zuordnung aller vier Textsorten gefordert wird.

Die Aufgaben 4 – 7 ermöglichen eine intensivere Beschäftigung mit den Textinhalten. Durch das Finden einer Überschrift, das Begründen der Witzpointen und die Zuordnung alternativer, in Cartoons dargestellter Situationsmodelle, wird eine Diskussion über die Inhalte facilitiert.

Die Aufgaben 8 - 12 sind als flankierende Aufgaben zu verstehen. Ihr inhaltlicher Schwerpunkt liegt teilweise anders und sie sind zwar alle durch den Textkorpus motiviert, erfordern aber – bis auf Aufgabe 11 – nicht das Verstehen der Texte als Ganzes. Aufgabe 8 nutzt die Textanfänge für eine Textproduktionsaufgabe, die sehr offen gestaltet ist. In Aufgabe 9 wird ein Teilaspekt vieler Revisionstexte fokussiert: die semantische Ambiguität einzelner Schlüsselwörter. Aufgabe 10

beinhaltet die Auseinandersetzung mit einer anderen Art von nicht-wörtlicher Interpretation, die stark auf dem Vorwissen der Rezipienten fußt, nämlich dem Verständnis von Redewendungen. In Aufgabe 11 werden schließlich Kohäsion und lokale Kohärenz trainiert, die Zielsätze sind aber nicht immer zentral zur Bedeutung der Ausgangstexte. Und schließlich bietet Aufgabe 12 die Möglichkeit, die in den Witzen häufig vorkommenden Situationen sowohl semantisch-lexikalisch als auch pragmatisch vorzuaktivieren, um dadurch das Verstehen der Texte zu erleichtern.

Alle Aufgaben können unabhängig voneinander durchgeführt werden. Es bietet sich jedoch an, die für individuelle Patienten passenden Aufgaben auszuwählen und innerhalb der Therapie miteinander zu verknüpfen bzw. aufeinander aufzubauen.

Teil 3 Aufgabenbeschreibungen

Kapitel 1: Lustigkeitsurteil

Bei dieser Aufgabe soll der Patient Texte hinsichtlich ihrer Lustigkeit auf einer Skala von 1 – 9 bewerten, wobei die rein subjektive Meinung gefragt ist. Dazu ist Textverständnis ebenso erforderlich wie die Anwendung pragmatischen Wissens darüber, ob und wann eine Situation lustig ist oder nicht. Hier geht es natürlich nicht um ein „Richtig – Falsch“. Lustigkeitsurteil kann vielmehr als Einstieg in das Material dienen, da es sich um eine leichte und nicht-konfrontative Aufgabe handelt. Der Therapeutin erlaubt sie die orientierende Einschätzung darüber, ob Patienten die Texte verstehen und die Witze erkennen bzw. ob sie zwischen den einzelnen Textarten erkennbar differenzieren können.

Soll die Aufgabe zur Abwägung eines „Humor-Defizits“ bzw. für die Fragestellung verwendet werden, ob eine nicht-aphasische Kommunikationsstörung vorliegt, kann sie nach den Kriterien ausgewertet werden, die auch für das Screening gelten (siehe Kap. 2.4.).

Präsentations- und Lösungsschema:

Auf jedem Arbeitsblatt stehen 6 Texte, wobei die Reihenfolge der Textart zufällig ist. Rechts neben jedem Text finden Sie die Skala von 1 bis 9, die identisch mit der im Screening verwendeten Skala ist. Die Aufgabe *Lustigkeitsurteil* ist in 9 Sets unterteilt, jedes Set enthält 24 Texte bzw. 4 aufeinanderfolgende Arbeitsblätter. Diese sind durch die Nummerierung in der Kopfzeile (1.1. bis 1.4, 2.1 bis 2.4 etc) zu erkennen. Die Sets stellen Aufgabenpakete dar, die als in sich geschlossene Übungseinheit in der Therapie verwendet werden können. In jedem dieser Aufgabenpakete kommen 6 Texte jeder Textart in gemischter, ausbalancierter Reihenfolge vor. Innerhalb der Pakete gibt es keine Wiederholungen von Texten oder Textteilen, so kommen z.B. ein Witz und seine inkohärente Variante nicht im gleichen Set vor.

Zielgruppen:

Diese Aufgabe eignet sich insbesondere für Patienten mit nicht-aphasischen Kommunikationsstörungen, da diese teils Schwierigkeiten haben, lustige von nicht-lustigen Texten zu differenzieren (vgl. dazu Kap. 1.4. und Kap. 2.4.). Ist ein Patient im Screening diesbezüglich auffällig gewesen, kann diese Aufgabe zur weitergehenden Einschätzung genutzt werden, ohne dass der Patient sich offensichtlich getestet fühlt.

Für aphasische Patienten kann man sie aufgrund ihres geringen Schwierigkeitsgrades gut im Bereich Textverständnis einsetzen und dann im Verlauf entscheiden, ob und welche weiteren Aufgaben des Bandes sich für den Patienten eignen.

Kapitel 2: Kohärenzurteil

Bei dieser Aufgabe kommen kohärente und inkohärente Texte vor, wobei die kohärenten doppelt so häufig sind und zur Hälfte aus geradlinigen Texten und Revisionstexten bestehen. Aufgabe des Patienten ist es, zu entscheiden, ob ein Text kohärent ist oder nicht.

Die Aufgabe verlangt das Aktivieren von Weltwissen und das Ziehen von Inferenzen zur Kohärenzbildung. Bei den Revisionstexten ist zusätzlich die Revision des jeweils im Satzkontext zunächst angebahnten Situationsmodells notwendig.

Präsentations- und Lösungsschema:

Auf jedem Arbeitsblatt stehen 6 Texte in zufälliger Reihenfolge, wobei jeweils 4 Texte kohärent sind und 2 inkohärent. Bei den kohärenten Texten handelt es sich immer um 2 Revisionstexte und 2 geradlinig-kohärente Texte. Rechts neben jedem Text stehen die 2 Antwortmöglichkeiten.

Die Aufgabe *Kohärenzurteil* ist in 7 Sets unterteilt, jedes Set enthält 24 Texte bzw. 4 aufeinanderfolgende Arbeitsblätter. Diese sind durch die Nummerierung in der Kopfzeile (10.1. bis 10.4, 11.1 bis 11.4 etc) zu erkennen. Die Sets stellen Aufgabenpakete dar, die als in sich geschlossene Übungseinheit in der Therapie verwendet werden können. In jedem dieser Aufgabenpakete kommen 8 Texte jeder Textart in gemischter, ausbalancierter Reihenfolge vor. Innerhalb der Pakete gibt es keine Wiederholungen von Texten oder Textteilen, so kommen z.B. ein Revisionstext und seine inkohärente Variante nicht im gleichen Set vor.

Bei der Aufgabe *Kohärenzurteil* sollte das Vorkommen der Revisionstexte nicht explizit instruiert werden, weil dies die Aufgabe deutlich erschwert und außerdem bereits Inhalt der verwandten Aufgabe *Textart* ist. Die Revisionstexte sind im Textmaterial für das Kohärenzurteil trotzdem enthalten, um die Schwierigkeit der Kohärenzbildung stärker zu variieren, und es der Therapeutin dadurch zu ermöglichen, die Textverständnisdefizite des Patienten besser einzuschätzen.

Zielgruppe:

Das Kohärenzurteil stellt eine relativ leichte Aufgabe dar. Daher eignet sie sich besonders für Patienten mit mittleren bis starken Beeinträchtigungen im Textverständnis und sollte im einzeltherapeutischen Setting durchgeführt werden.

Die Aufgabe *Kohärenzurteil* ist eine einfachere Variante der Aufgabe *Textart*. Patienten, die beim Kohärenzurteil keine Schwierigkeiten haben, sollten also stattdessen zur 3. Aufgabe übergehen, zumal dort abgesehen von den Witzen noch einmal dieselben Texte wie beim Kohärenzurteil vorkommen.

Kapitel 3: Textart

Die Aufgabe *Textart* ist eine Erweiterung der Aufgabe *Kohärenzurteil*. Bei dieser Aufgabe kommen alle 4 Textarten zu gleichen Teilen vor. Aufgabe des Patienten ist es, zu entscheiden, in welche Kategorie ein Text fällt.

Die Aufgabe verlangt das Aktivieren von Weltwissen und das Ziehen von Inferenzen zur Kohärenzbildung. Das Verständnis von Revisionstexten verlangt zusätzlich die Revision des jeweils im Satzkontext zunächst angebahnten Situationsmodells. Bei Witzen müssen in der Regel zudem gesellschaftliche Konventionen beachtet, soziale Beziehung der Protagonisten

untereinander in Betracht gezogen sowie Redensarten und übertragene Bedeutungen interpretiert werden.

Präsentations- und Lösungsschema:

Auf jedem Arbeitsblatt stehen 6 Texte, wobei die Reihenfolge der Textart zufällig ist. Rechts neben jedem Text stehen die vier Antwortmöglichkeiten. Die Aufgabe *Textart* ist in 9 Sets unterteilt, jedes Set enthält 24 Texte bzw. 4 aufeinanderfolgende Arbeitsblätter. Diese sind durch die Nummerierung in der Kopfzeile (17.1. bis 17.4., 18.1. bis 18.4. etc) zu erkennen. Die Sets stellen Aufgabenpakete dar, die als in sich geschlossene Übungseinheit in der Therapie verwendet werden können. In jedem dieser Aufgabenpakete kommen 6 Texte jeder Textart in gemischter, ausbalancierter Reihenfolge vor. Innerhalb der Pakete gibt es keine Wiederholungen von Texten oder Textteilen, so kommen z.B. ein Revisionstext und seine inkohärente Variante nicht im gleichen Set vor.

Die 4 Antwortmöglichkeiten sollten mit dem Patienten vor der Bearbeitung noch einmal kurz besprochen werden, weil die Texte auf den Arbeitsblättern nur noch verknappt als „unsinnig“, „neutral“, „überraschend“ und „witzig“ bezeichnet werden. Die folgenden Beispiele können als Anregung dafür dienen:

Beispiel für „unsinnig“ (inkohärenter Text):

Frauke fragt ihren Nachbarn: „Wie halten Sie bloß das Wasser in Ihrem Gartenteich so sauber?“ Er: „Ja, neben der Mehrwertsteuer ist auch noch die Gewerbesteuer erhöht worden.“

Erklärung: Der letzte Satz passt inhaltlich nicht zu den beiden vorangegangenen, weil die Erhöhung der Mehrwert- und Gewerbesteuer nichts mit sauberem Wasser im Gartenteich zu tun hat. Im Übrigen ist „Ja“ keine zulässige Antwort auf Fraukes offene Frage.

Beispiel für „neutral“ (geradlinig-kohärenter Text):

Der Chef kopfschüttelnd zur Sekretärin: „Haben Sie die Bilanzen immer noch nicht fertig?“ Sie kleinlaut: „Die Buchhaltung ist in letzter Zeit etwas zu kurz gekommen.“

Erklärung: Hierbei könnte es sich um ein ganz normales Gespräch zwischen einem Chef und seiner Sekretärin handeln. Die Antwort der Sekretärin ist sinnvoll und gibt dem Text keine überraschende Wendung.

Beispiel für „überraschend“ (Revisionstext):

Ina zu ihrer Freundin Valerie: „Du kannst dir ja gar nicht vorstellen, wie Arno mein Leben Verändert hat.“ Valerie: „Tja, diese großen Hunde brauchen halt jeden Tag enorm viel Auslauf.“

Erklärung: Nach den ersten beiden Sätzen denkt man, dass Ina von ihrem neuen Freund spricht. Im letzten Satz wird aber klar, dass sie ihren neuen Hund gemeint hat. Der Text ist damit zwar auch sinnvoll, nimmt im Verlauf aber eine inhaltliche Wendung.

Um dem Patienten diesen Unterschied besser zu verdeutlichen, können Sie zunächst die ersten beiden Sätze des Beispiels vorlesen und den Patienten dann fragen, was er meint, worum es im Text geht, bzw. wie der Text weitergehen könnte. Danach präsentieren Sie die überraschende Fortsetzung.

Beispiel für „witzig“ (Witz):

Die Wirtin zum unglücklichen Stammgast: „Das ist ja schrecklich! Deine Frau ist mit Deinem besten Freund durchgebrannt?“ Er seufzend: „Ja, alles ist so sinnlos ohne ihn.“

Erklärung: Auch dieser Text ist überraschend, denn zunächst denkt man, dass der Stammgast um seine Frau trauert und erfährt dann erst, dass er vielmehr seinen Freund vermisst. Der Witz besteht darin, dass sich der Stammgast damit anders als die meisten Menschen verhält: Er scheint die Frau, mit der er verheiratet ist, nicht sonderlich zu lieben und auf seinen besten Freund, der ihn hintergangen hat, nicht wütend zu sein. Es handelt sich bei diesem Text damit um einen Witz und nicht nur um einen sinnvollen und überraschenden Text.

Weisen Sie den Patienten auch darauf hin, dass diese Kategorie immer dann zu wählen ist, wenn der Text als Witz gemeint ist, und nicht nur dann, wenn der Patient selber findet, dass es ein guter oder brüllend komischer Witz ist.

Zielgruppe:

Die Aufgabe *Textart* stellt eine schwierigere Variante der Aufgabe „Kohärenzurteil“ dar. Patienten, die bei „Textart“ Schwierigkeiten haben, sollten also stattdessen zunächst „Kohärenzurteil“ bearbeiten.

Textart eignet sich besonders für Patienten mit nicht-aphasischen Kommunikationsstörungen oder leichten Aphasien und sollte im einzeltherapeutischen Setting durchgeführt werden.

Kapitel 4: Textverständnis

Bei dieser Aufgabe ist jedem Text eine Aussage zugeordnet, die vom Patienten mit einer von zwei Antwortmöglichkeiten vervollständigt werden muss. *Textverständnis* enthält alle vier Textarten in zufälliger Reihenfolge. Zur erfolgreichen Lösung ist das Verstehen der Texte Voraussetzung, die Aufgabe ist daher anspruchsvoller als die vorherigen.

Bei den Witzen und Revisionstexten zielt die richtige Antwort immer auf das korrekte Verständnis der Pointe ab. Die Wahl der falschen Antwort impliziert, dass die Pointe nicht richtig interpretiert wurde bzw. dass der Patient das falsche Situationsmodell auf den Text anwendet. Bei den geradlinigen und inkohärenten Texten erfordert die Aufgabe hingegen vor allem Textverständnis auf mikrostruktureller Ebene. Die korrekten Antworten zur Textart *Geradlinig* weisen immer einen kohärenten Bezug zur Textbasis auf, die passende Antwort ist daher sehr eindeutig. Auch bei den Fragen zur Textart Inkohärent müssen Textdetails abgerufen werden, jedoch ist hier der Rückgriff auf eine kohärente Textbasis nicht möglich. *Textverständnis* ist so aufgebaut, dass der Einsatz von Weltwissen als einziger Antwortstrategie nicht gelingt.

Die Aufgabe *Textverständnis* ist in 9 Sets unterteilt, jedes Set enthält 24 Texte bzw. 6 aufeinanderfolgende Arbeitsblätter mit je 4 Texten. Diese sind durch die Nummerierung in der Kopfzeile (26.1. bis 26.6., 27.1. bis 27.6. etc.) zu erkennen. Die Sets stellen Aufgabenpakete dar,

die als in sich geschlossene Übungseinheit in der Therapie verwendet werden können. In jedem dieser Aufgabenpakete kommen sechs Texte jeder Textart in gemischter, ausbalancierter Reihenfolge vor. Innerhalb der Pakete gibt es keine Wiederholungen von Texten oder Textteilen, so kommen z.B. ein Witz und seine inkohärente Variante nicht im gleichen Set vor.

Zu dieser Aufgabe, die der zweiten Screeningaufgabe entspricht, liegen Vergleichsdaten aus der in Kap. 1.4. beschriebenen empirischen Studie vor. Die Ergebnisse zeigen, dass die Fragen zu Witzen und Revisionstexten deutlich schwieriger zu beantworten sind. Aufgaben, die in der Studie von mehr als 30% der Teilnehmer fehlerhaft beantwortet wurden, sind daher in der Kopfzeile als *schwierige Aufgaben* mit einem * gekennzeichnet.

Zielgruppe:

Die Aufgabe eignet sich sowohl für Patienten mit Aphasie als auch mit Nicht-aphasischer Kommunikationsstörung (NAKS). In der Therapie von NAKS wird mit *Textverständnis* das Erkennen und Verstehen von Pointen bzw. sprachlichen, sozialen und situativen Mehrdeutigkeiten fokussiert.

Aphasische Patienten können mit dieser Aufgabe in kurzer und syntaktisch wenig komplexer Form Textverstehen auf Mikro- und Makrostrukturebene üben. Mit einer der vorangehenden Aufgaben kann zunächst überprüft werden, ob die Voraussetzungen dazu gegeben sind.

Anwendungsbereich, Abwandlungen:

Sie können die Schwierigkeit steigern, indem Sie die Texte bei der Antwortauswahl abdecken. Wird so ein Zurückschauen auf den Text unterbunden, sind besonders die Alternativfragen zu Revisionstexten und Witzen deutlich anspruchsvoller. Zur Absenkung der Schwierigkeit können Sie die mit einem * in der Kopfzeile gekennzeichneten Aufgaben weglassen.

Mit aphasischen Patienten, deren schriftsprachliche Fähigkeiten bei gutem Sprachverständnis stärker betroffen sind, kann die Therapeutin die Texte und Aufgaben zusätzlich vorlesen. Eine teilweise oder gänzlich mündliche Durchführung bietet sich an, wenn die verbalen Gedächtnisanforderungen gesteigert werden sollen.

Kapitel 5: Cartoon

Das Kapitel Cartoon (S.35 bis S.50) beschäftigt sich mit 16 ausgewählten Revisionstexten aus dem Korpus, die sich besonders für eine grafische Umsetzung eignen. Mithilfe der schwarz-weiß-Cartoons ist es möglich, mit dem Patienten die Schritte des Textverstehens – Aufbau eines Situationsmodells, Revision des Situationsmodells, Korrigiertes Situationsmodell – systematisch zu erarbeiten bzw. diese bewusst und anschaulich zu machen. Die Cartoons sollen andererseits zum „Aha-Effekt“ beitragen, der durch die Interpretationswende beim Verständnis von Revisionstexten entsteht.

Präsentations- und Lösungsschema

Jedes Tableau enthält einerseits den Revisionstext, andererseits eine Frage, die den Patienten auffordert, eine von drei Abbildungen als korrekt auszuwählen.

Beispiel

Melanie erstaunt zu Frank: „Mensch, du arbeitest ja immer noch am Schreibtisch!“
Er: „Ja, das ist schon eine unglaubliche Arbeit, so einen Tisch gut zu bauen.“

Frage: Womit ist Frank beschäftigt?

Abgebildet ist meistens eine Szene (Ausnahme: S.37), die das zunächst aufgebaute Situationsmodell illustriert (in unserem Beispiel: Student Frank sitzt in Bücher vertieft an seinem Schreibtisch), eine Szene, die das revidierte Situationsmodell illustriert (Schreiner Frank hobelt die Tischplatte ab) sowie als Ablenker eine Szene, die in assoziativem Zusammenhang zum Text steht, indem z.B. einzelne Wörter („Tisch“, „Arbeit“) aus dem Text in der Abbildung aufgegriffen werden (Frank baut Tischgarnituren im Biergarten auf).

Dabei sind die Aufgaben unterschiedlich schwierig, vor allem in Abhängigkeit davon, ob die erforderte Revision lediglich die Rolle eines Akteurs betrifft wie im obigen Beispiel oder ob komplementäre Rollen (z.B. Kunde/Verkäufer) zu beachten sind, was auch bedeutet, dass der eigentliche Situationskontext, also beispielsweise das Szenario „Getränkemarkt“ im ersten und im revidierten Situationsmodell gleich sind und sich die Auswahlabbildungen daher auch visuell weniger voneinander unterscheiden.

Als schwierig in diesem Sinne einzustufen sind die Cartoons auf den Seiten 38 und 46-49, die sich mit den Revisionstexten 110, 109, 138, 133 und 116 befassen.

Zielgruppe

Die Cartoon-Aufgabe lässt sich prinzipiell mit jedem Patienten sinnvoll durchführen, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten in der Zielsetzung. Je nach Störungsgenese, -grad und -muster können das globale Textverstehen oder die Erarbeitung der Revision des Situationsmodells im Mittelpunkt stehen oder einfach der Spaß, der mit den Illustrationen verbunden ist.

Anwendungen, Abwandlungen

Mit Patienten, denen die Revision des Situationsmodells besonders schwer fällt, empfiehlt es sich, zunächst die Cartoons zu verwenden, bei denen optisch möglichst distinkte Abbildungen und/oder Abbildungen mit wenigen, nicht-komplementären Akteuren verwendet werden (dies sind diejenigen auf S.35-37, S.39-45 und S.50). Zur bewussten Erarbeitung von Situationsmodellen kann es Sinn machen, zunächst den Pointensatz abzudecken und die Patienten die Abbildung suchen zu lassen, die den Kontextsatz im Sinne des Erstverständnisses illustriert, um erst dann den gesamten Text aufzudecken und den Patienten zum Wechsel des Zielbildes aufzufordern. Hieran ist es möglich, die Flexibilität, die die Entschlüsselung eines Revisionstextes erfordert, ganz anschaulich zu üben.

Um auch die schwierigen Cartoons (s.o.) zu erarbeiten, kann es sinnvoll sein, mit den Patienten als Voraktivierung das entsprechende Szenario als mindmap zu entwerfen (oder, wenn passend, eines der Szenarien aus Kapitel 12 zu verwenden) und den Akteuren des Szenarios typische Äußerungen zuzuordnen.

Für sehr leicht beeinträchtigte Patienten ist die Fragestellung möglich, welche Verbindung zwischen dem Text und dem Ablenkerbild besteht oder es kann gar der Auftrag erteilt werden, zu

weiteren Revisionstexten (siehe Textliste) eine verbale oder zeichnerische „Skizze“ von Cartoons nach dem beschriebenen Konstruktionsprinzip herzustellen.

Viele der hier beschriebenen Verwendungsmöglichkeiten der Cartoons eignen sich auch für die Arbeit mit kleinen Gruppen.

Kapitel 6: Überschrift

Überschrift umfasst zwei Teile mit identischer Aufgabenstellung: der erste Teil beinhaltet Revisionstexte, der zweite Teil beinhaltet Witze.

Bei dieser Aufgabe muss der Patient aus einer Auswahlmenge von vier möglichen Überschriften diejenige auswählen, die den Textinhalt am besten charakterisiert. Dabei geht es nicht um textliche Details, sondern um eine treffende Zuordnung auf Makrostrukturebene. Die Aufgabe verlangt den Aufbau globaler Kohärenz sowie die Revision des jeweils im Satzkontext zunächst angebahnten Situationsmodells. Hinzu kommt, dass zum Verstehen von Überschriften an sich bereits in vielen Fällen Inferenzen gezogen werden müssen, da Überschriften spezifische Eigenschaften aufweisen: es handelt sich in der Regel um verknappte, semantisch verdichtete sprachliche Einheiten. Die vier Auswahlmöglichkeiten sind so konstruiert, dass sie realen Überschriften möglichst ähneln. Im zweiten Aufgabenteil (Witze) müssen engere Ablenker von der richtigen Lösung differenziert werden, die Aufgabe steigert sich daher im Schwierigkeitsgrad. Die Aufgabenlösung liegt hierbei nicht immer „auf der Hand“. Das kann im Einzelfall Anlass zu Diskussionen geben, in denen es im Interesse einer kommunikativ orientierten Vorgehensweise um das Auffinden der korrekten Antwort gehen kann, aber nicht muss.

Präsentations- und Lösungsschema:

Im Teil „Revisionstexte“ gibt es neben der korrekten Antwort drei verschiedene Ablenker. Hierzu ein Beispiel:

Gärtner Hinrich ächzend zu seinem Kollegen: „Dieser Sommer bringt mich noch um!“ Der: „Lass’ nur, wenn er das fertige Beet sieht, gefällt es dem werten Herrn Sommer sicher.“		
A	Chef setzt seine Leute unter Druck	Korrekte Überschrift
B	Klimawandel macht Arbeit im Freien anstrengender	Überschrift passt nur auf die nicht-revidierte Textinterpretation
C	Gärtner - ein Beruf für alle Jahreszeiten	Überschrift ist thematisch nah, fokussiert aber nicht den Textkern
D	Sommerferien beginnen mit langen Staus	Überschrift ist thematisch relatiert, enthält aber abwegige oder für den Text irrelevante Elemente

Die Ablenker C und D beziehen sich dabei mal auf das zunächst angebahnte, aber falsche Situationsmodell und mal auf das revidierte, richtige Situationsmodell.

Im Teil „Witze“ existieren neben der richtigen Antwort ebenfalls drei Ablenker, wobei Ablenker C jedoch etwas anders konzipiert ist. Betrachten Sie dazu das folgende Beispiel:

KatrIn fragt Paul: "Musst du noch lange mit den Krücken rumlaufen?" Er: "Keine Ahnung, mein Arzt sagt nein, mein Anwalt ja."		
A	Krücken können Beine und Kontostand stützen	Korrekte Überschrift
B	Zwei Experten – drei Meinungen	Überschrift passt nur auf die nicht-revidierte Textinterpretation
C	Anwalt kämpft um mehr Geld für Mandanten	Überschrift ist zwar inhaltlich-sachlich richtig, bezieht aber die Pointe und damit das zentrale Element bzw. „den springenden Punkt“ nicht mit ein, ist daher als „nicht treffend“ zu bezeichnen
D	Im Skiurlaub gibt's Krücken und Küsse	Überschrift ist zwar thematisch relatiert, enthält aber abwegige oder für den Text irrelevante Elemente

Der Ablenker D bezieht sich dabei mal auf das zunächst angebahnte, aber falsche Situationsmodell und mal auf das revidierte, richtige Situationsmodell.

Im Therapiematerial sind die Antwortmöglichkeiten natürlich in zufälliger Reihenfolge angeordnet. Eine Nummerierung (A-D) wurde trotzdem beibehalten, um bei einer Aufgabennutzung mit rein auditivem Input einen einfachen Rückbezug auf die vier Antwort-Alternativen zu ermöglichen.

Zielgruppe:

Die Aufgabe ist recht anspruchsvoll und eignet sich daher zum einen für leichter betroffene aphasische Patienten, die an höheren alltagssprachlichen Fähigkeiten arbeiten wollen. Zum anderen eignet sie sich im Besonderen für die Therapie nicht-aphasischer Kommunikationsstörungen, da sie nicht-wörtliches Verstehen zwingend erfordert und man in der Bearbeitung – wie oben beschrieben – gemeinsam mit dem Patienten Strategien bei der Textverarbeitung offen legen kann.

Anwendungsbereich, Abwandlungen:

Da das Verstehen von Überschriften eine wesentliche Fähigkeit bei der ökonomischen Rezeption und Nutzung von Medien darstellt, weist diese Aufgabe einen engen Alltagsbezug auf. Die Therapeutin kann in ähnlicher Weise echte Überschriften aus z.B. Zeitungsartikeln verfremden und die Aufgabe so auf reale Medien ausweiten. Die Aufgabe kann auch zur Textproduktion genutzt werden, indem man den Patienten zunächst auffordert, eine eigene Überschrift zu erfinden und diese dann mit den vier Vorschlägen der Aufgabe vergleicht.

Nachdem der Patient sich für eine Überschrift entschieden hat, kann gemeinsam erörtert werden, aus welchen Gründen die anderen drei Überschriften eben nicht oder nicht so gut passen. Entscheidet sich der Patient in systematischer Weise für eine der drei Ablenkerarten, ist es therapeutisch interessant bzw. sinnvoll, die zugrunde liegende Verständnisstrategie zu erkunden.

Aufgrund der Diskussionsanstöße, die diese Aufgabe geben kann, lässt sie sich auch gut im gruppentherapeutischen Kontext einsetzen.

Kapitel 7: Witzbegründung

Bei dieser Aufgabe kommen nur Witze vor. Die Aufgabe des Patienten ist es, zu begründen, was den Text zu einem Witz macht. Dazu werden ihm vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben, von denen er die eine passende auswählen soll. Dabei geht es nicht darum, ob der Patient den Witz auch tatsächlich lustig findet oder ihn für gut hält.

Die Aufgabe verlangt nicht nur Kohärenzbildung (Aktivieren von Weltwissen und Ziehen von Inferenzen) und die Revision des jeweils im Satzkontext zunächst angebahnten Situationsmodells. Zusätzlich muss der Patient gesellschaftliche Konventionen beachten und die soziale Beziehung der Protagonisten untereinander in Betracht ziehen. Viele Witze erfordern auch das Erkennen von Redensarten und übertragenen Bedeutungen.

Präsentations- und Lösungsschema:

Die Witze in diesem Therapiematerial lassen sich in der Regel nicht eindeutig in Wortspiele oder Situationskomik einteilen, allerdings weisen sie eine mehr oder weniger starke Tendenz in die eine oder andere Richtung auf. Aus diesem Grund betont eine der vier Antwortmöglichkeiten immer den Wortspielaspekt, während eine andere stärker auf soziale und situative Komik abzielt. Eine weitere Antwortmöglichkeit stellt Klamauk oder Slapstick-Humor in den Mittelpunkt, weil sich in einigen klinischen Humorstudien gezeigt hat, dass insbesondere rechtshemisphärisch geschädigte Patienten fälschlicherweise zu solchen Pointen neigen. Zusätzlich gibt es für jeden Witz eine Begründung, die nur sehr entfernt relatiert ist und in der mitunter sogar falsche Bezüge hergestellt werden. Die beiden letztgenannten Antwortmöglichkeiten sind immer falsch. Dieses Konstruktionsschema soll an zwei Beispielen verdeutlicht werden:

<p>Beispielwitz 1 (eher Wortspiel): Die Kneipenwirtin wütend zum Stammgast: "Schluss jetzt, ich schreibe nichts mehr an!" Er: "Wahnsinn, so ein Gedächtnis wie Sie hätte ich auch gerne."</p>	
<p>Begründung A (Wortspiel; hier korrekt): Der Stammgast verwechselt versehentlich oder absichtlich „anschreiben“ mit „aufschreiben“.</p>	<p>Begründung B (sozial/situativ): Die Wirtin unterstellt dem Stammgast, dass er seine Vergesslichkeit nur simuliert, um die Zeche zu prellen.</p>
<p>Begründung C (Klamauk/Slapstick): Der vermeintlich harmlose Streit zwischen der Wirtin und dem besoffenen Stammgast löst innerhalb von Minuten eine mittelgroße Kneipenschlägerei aus.</p>	<p>Begründung D (nur entfernt relatiert): Der Stammgast ist noch nicht so besoffen, dass er die Schmeicheleien der Wirtin nicht als reine Verkaufsförderung durchschaut.</p>

<p>Beispielwitz 2 (eher sozial/situativ):</p> <p>Die Mutter erklärt ihrem Sohn: „Heute sind Papi und ich genau 10 Jahre verheiratet.“ Er: „Und wie lang müsst ihr beiden jetzt noch?“</p>	
<p>Begründung A (Wortspiel):</p> <p>Man sagt ja z.B. auch, jemand sei „mit seinem Beruf verheiratet“, daher das Missverständnis zwischen Mutter und Sohn.</p>	<p>Begründung B (sozial/situativ, hier korrekt):</p> <p>Der Sohn kann sich offenbar nicht vorstellen, dass seine Eltern freiwillig zusammenleben.</p>
<p>Begründung C (Klamauk/Slapstick):</p> <p>Nach dieser kessen Antwort braucht sich der Sohn natürlich nicht zu wundern, wenn er über Tisch und Sofa die Flucht vor der wütenden Mutter ergreifen muss.</p>	<p>Begründung D (nur entfernt relatiert):</p> <p>Mutter und Sohn handeln dies alles aus, ohne auch nur einmal an den Vater zu denken.</p>

Im Therapiematerial sind die Antwortmöglichkeiten natürlich in zufälliger Reihenfolge angeordnet. In Ausnahmefällen ist bei den Begründungen die besondere Betonung eines Wortes nötig. Diese Wörter sind dann durch Unterstreichung hervorgehoben.

Zielgruppe:

Die Aufgabe hat einen hohen sprachlichen Schwierigkeitsgrad, weil die Witzbegründungen in der Regel eine sehr komplexe Satzstruktur aufweisen. Daher eignet sich diese Aufgabe vor allem für die neuropsychologische Therapie mit nicht-aphasischen Patienten.

Inhaltlich ist die Aufgabe von mittlerer Schwierigkeit, weil die korrekte Witzbegründung in der Regel deutlich besser passt, als alle drei Ablenker. Daher eignet sich die Aufgabe unter Umständen auch für die logopädische Therapie sehr leicht beeinträchtigter aphasischer Patienten.

Anwendungen, Abwandlungen:

Von den vier Antwortalternativen sind drei eindeutig als nicht korrekt einzustufen. Allerdings bedeutet das nicht, dass an dem Witz nicht noch andere Aspekte lustig sein können, als der, auf den die korrekte Antwort abzielt. Es ist daher nicht unwahrscheinlich, dass der Patient zwar die korrekte Antwort auswählt, aber findet, dass die Begründung dem Witz nicht ganz gerecht wird. Diese Aufgabe kann daher Anstoß für eine Diskussion sein, in der es kein Richtig oder Falsch gibt. Aus diesem Grund ist sie auch gut in einem gruppentherapeutischen Kontext einsetzbar.

In den Witzen kommen immer wieder prototypische Szenarien vor, wie z.B. Restaurantbesuch, Gerichtsverhandlung, etc. Diese Szenarien können zusätzlich mit den Arbeitsblättern der Aufgabe 12 vertieft werden.

Kapitel 8: Textergänzung

Dies ist eine offene Textproduktionsaufgabe, die auf den Kontextsätzen der Witze und Revisionstexte basiert. Dabei fehlen hier die Pointensätze, die in den anderen Aufgaben in verschiedenen Textvariationen auftauchen, wodurch die hier verwendeten Texte ihre Eigenschaft als Witz bzw. Revisionstext einbüßen. Der Humoraspekt fällt dadurch weg, der Fokus liegt auf der freien Textproduktion. Die insgesamt 115 Witz- und Revisionstextanfänge folgen in zufälliger Reihenfolge aufeinander.

Präsentations- und Lösungsschema:

Den Patienten werden die Textanfänge vorgegeben mit der Aufforderung, daraus einen kohärenten Text zu generieren. Die Aufgabenstellung kann dabei allerdings auf verschiedene Weise variiert werden, woraus sich unterschiedliche therapeutische Vorgehensweisen bzw. Ziele ergeben:

Variation des Textumfangs:

- die Instruktion kann sein, die Texte mit *einem* Satz zu einem vollständigen Text zu ergänzen
- es kann dem Patienten überlassen werden, wieviele Sätze dem Textanfang angefügt werden.

Variation der Textart:

- Die Aufgabe kann lauten, sinnvolle (und damit kohärente) Texte zu kreieren
- Die Aufgabe kann lauten, aus den Textvorgaben möglichst lustige oder überraschende Texte zu machen.

Werden parallel zu *Textergänzung* andere Aufgaben aus *Spaß beiseite?* bearbeitet, sollte Folgendes beachtet werden:

Soll die Textproduktion unabhängig von den Originaltexten trainiert werden, sollten bei den anderen Aufgaben die Witze und Revisionstexte weggelassen werden, die bei *Textergänzung* als Textanfänge auftauchen. Dies verhindert, dass dem Patienten suggeriert wird, sich an die „korrekte“ Pointe erinnern zu müssen. *Textergänzung* kann jedoch auch bewusst parallel zu den anderen Aufgaben eingesetzt werden. So kann man z.B. gezielt üben, aus einem lustigen einen „normalen“ bzw. neutralen Text zu machen und diesen mit seiner pointierten Originalversion vergleichen. Prinzipiell kann *Textergänzung* auch völlig unabhängig von den anderen Aufgaben eingesetzt werden.

Zielgruppe:

Die Aufgabe eignet sich für alle Patienten, bei denen Textproduktion trainiert werden soll. Durch die offene Aufgabenstellung und die möglichen Variationen kann der Aufgabenschwerpunkt dem einzelnen Patienten angepasst werden. So kann es bei Patienten mit nicht-aphasischen Kommunikationsstörungen sinnvoll sein, eine knappe, kohärente Textergänzung in einem Satz zu üben. Demgegenüber kann es für aphasische Patienten darum gehen, die Textanfänge als „Aufhänger“ für kleine Geschichten zu nutzen, die möglichst wortreich erzählt werden sollen.

Anwendungsbereich, Abwandlungen:

Textergänzung eignet sich für Einzel- und Gruppentherapiesettings. In der Gruppentherapie kann die Aufgabe als Diskussionsanstoß dienen, so kann bspw. die Frage diskutiert werden, welche Textergänzung wahrscheinlicher (oder auch lustiger, überraschender etc...) ist.

Die Aufgabe kann sowohl schriftlich wie auch mündlich durchgeführt werden. Wird das Arbeitsblatt dem Patienten vorgelegt und nur eine mündliche Textergänzung gefordert, wird dies die Aufgabe i.d.R. erleichtern. Als Steigerung kann umgekehrt der Textanfang vorgelesen und vom Patienten eine schriftliche Ergänzung gefordert werden, was v.a. die Anforderung an das Gedächtnis erhöht.

Kapitel 9: Homonym

In pointierten Texten wie Revisionstexten wird häufig mit changierenden Bedeutungen gespielt. Dabei machen sie sich u.a. auch solche Mehrdeutigkeiten zunutze, wie sie bei Homonymen - Wörtern mit mehreren Bedeutungslesarten - vorhanden sind. Die Auflösung einer Doppel- oder Mehrdeutigkeit erfolgt in kommunikativen Zusammenhängen durch den pragmatischen oder sprachlichen Kontext. In pointierten Texten werden dagegen Kontexte aufgebaut, die auf eine „falsche“ Fährte führen, sodass eine Revision der bisherigen Lesart erfolgen muss, um die überraschende Wendung im Textverlauf nachvollziehen zu können.

Mithilfe der in diesem Kapitel angebotenen Arbeitsblätter werden die unterschiedlichen Lesarten eines Homonyms (Serie 1 / S.145-154) thematisiert bzw. die Möglichkeit, sich anhand eines Kontextes für eine der Lesarten zu entscheiden bzw. nicht entscheiden zu können (Serie 2 / S.155-166).

Präsentations- und Lösungsschema:

Fast alle Arbeitsblätter der ersten Serie thematisieren je 7 Homonyme. Auf den 4 Seiten 145 bis 148 wird das Homonym jeweils in drei Sätzen integriert präsentiert, von denen je einer auf einer der beiden Lesarten beruht und der dritte als Ablenker fungiert. Die Sätze sind teilweise definitorisch, teilweise binden sie das Zielwort in einen gängigen kommunikativen Kontext ein:

das Kreuz

ist ein Symbol des Christentums
wird über eine Ampel geregelt
tut vielen Leuten weh

Die Ablenkersätze spielen mit weiteren Bedeutungsassoziationen, die mit dem Homonym verbunden sind (Kreuz - Kreuzung), sind sachlich falsch (die Maus - ist als Versuchstier nicht zu gebrauchen) oder enthalten lexikalisches Material, das in einer phonologischen bzw. visuellen Relation zum Zielhomonym steht (die Ampel - braucht man, um Fische zu fangen).

Besondere Zielwörter sind auf den AB der Seiten 149 und 150 zusammengefasst:

Das AB S.149 enthält Zielwörter, die neben ihrer wörtlichen Bedeutung auch Verwendung als positiv (eine „Leuchte“) oder negativ konnotierte Spitznamen (eine „Tonne“) finden, das AB S.150 enthält als Zielwörter Paare von homonymen Verben, die je nach ihrer syntaktischen Struktur (abtrennbares Präfix oder nicht abtrennbares) unterschiedliche Lesarten haben und unterschiedlich betont werden („umfahren“/“umfahren“). Hier werden jeweils Satzpaare vorgestellt, in die das vorgegebene Verb (die Betonung wird durch Unterstreichung markiert) in der einen oder der anderen Form eingesetzt werden muss.

Die Arbeitsblätter S.151 bis S.154 folgen wieder dem gleichen Schema wie die ersten 4, nur dass die Zielwörter (fast immer: Revisions-)Texten des vorliegenden Bandes entnommen sind, auf die in der Kopfzeile verwiesen wird.

Die 10 Arbeitsblätter der zweiten Serie (S.155 bis S.166) enthalten jeweils 4 homonyme Zielwörter, die alle der Serie 1 entnommen sind. Präsentiert wird ein Zielwort jeweils integriert in 4 Äußerungen, und es soll entschieden werden, in welchem der beiden vorgeschlagenen Kontexte diese typischerweise gefallen sein können:

	Reise	Kindergarten
Ich habe immer einen Knirps in der Tasche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dieser Knirps öffnet sich auf Knopfdruck!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gleich müssen wir aussteigen – hast du deinen Knirps dabei?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die kleinsten Knirpse bitte ganz nach vorne!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dabei variiert die Anzahl der Äußerungen, die einem der Kontexte eindeutig zugeordnet werden können, zwischen 1 und 3, und es gibt auch Sätze, die in beiden pragmatischen Kontexten einen Sinn ergeben. Die Instruktion für die Patienten ist absichtlich offen formuliert und kann bei Bedarf - wenn Patienten zu schematisch vorgehen - von der Therapeutin präzisiert werden.

Zielgruppe:

Die Aufgabe eignet sich sowohl für Aphasiker als auch für Patienten mit nicht-aphasischer Kommunikationsstörung (NAKS), wobei die erste Serie besonders auf Aphasiker abzielt und die zweite besonders auf Nicht-Aphasiker. Während es im ersten Fall vor allem darum geht, mehrere Lesarten eines Zielwortes gleichzeitig zu aktivieren, geht es in der zweiten Serie auch um die Fähigkeit, eine Lesart im Kontext einer bestimmten sozialen Situation auszuschließen. Hinzu kommt hier die Anforderung, flexibel zwischen den unterschiedlichen Lesarten hin- und her zu springen, um alle korrekten Lösungen zu finden.

Insgesamt können die Arbeitsblätter dieses Kapitels dazu dienen, einen der Prozesse, die für erfolgreiches Textverständnis notwendig sind, herauszugreifen und gesondert auf Wort- bzw. Satzebene zu bearbeiten. Hinweise auf besondere Schwierigkeiten eines Patienten mit der Bedeutung mehrdeutiger Wörter können sich beispielsweise aus dessen Verhalten beim Screening ergeben (siehe Screening A, S.1 und S.9). Eine Verbesserung der Verarbeitung homonymer Wörter könnte sich dementsprechend im Abschneiden bei Screening B niederschlagen (Screening B, S.17 und S.29) – wobei die Anzahl der Screeningtexte (2/8), in denen Homonyme vorkommen, für eindeutige Aussagen zu klein ist.

Anwendungen, Abwandlungen:

Als Erweiterung und zur Erhöhung des Schwierigkeitsgrades kann es sich anbieten, über die angebotenen Aufgabenstellungen hinaus, bei denen lediglich ein Unterscheiden oder Auswählen aus vorgegebenen Alternativen erforderlich ist, die homonymen Zielwörter zusätzlich zu verwenden. So könnte verlangt werden, zu Homonymen aktiv Definitionen oder Bedeutungsbeschreibungen zu finden, die die unterschiedlichen Lesarten abdecken, oder zu vorgeschlagenen Situationskontexten typische Äußerungen zu formulieren, die ein bestimmtes Zielwort enthalten.

Höhere Anforderungen könnten auch gestellt werden, indem dem Patienten Äußerungen wie in der zweiten Serie auditiv vorgegeben werden, zu denen aktiv (ein) passende(r) Äußerungs-Kontext(e) benannt werden soll(en).

Kapitel 10: Redensart

Das Verständnis von Redewendungen erfordert die Fähigkeit, den propositionalen Gehalt eines Satzes in einer nicht wörtlichen Bedeutung zu verstehen und idiomatisch korrekt zu interpretieren, ohne dabei auf Weltwissen zurückgreifen zu können oder über Inferenzen zur richtigen Lesart zu gelangen.

Präsentations- und Lösungsschema:

Jedes Arbeitsblatt enthält acht Redewendungen mit jeweils drei Interpretationsangeboten, von denen auf den ersten elf Arbeitsblättern nur eine korrekt ist. Die restlichen fünf Arbeitsblätter enthalten Redewendungen, für die zumindest teilweise auch eine wörtliche Lesart möglich ist.

Das erste Arbeitsblatt dieses Aufgabentyps (S.167) thematisiert das Verständnis opaker Wörter im Kontext von Sätzen, die selbst noch keine Redewendungen sind: *Seit dem Wochenende ist sie Strohwitwe*. Auch die Arbeitsblätter S.168 bis S.171 fokussieren opake Begriffe, doch sind diese hier bereits Teil einer komplexeren Phrase, die den betreffenden Satz zu einer Redewendung macht: *Maulaffen feilhalten, auf Tauchstation gehen*.

Auf S.172 sind ausschließlich Redewendungen versammelt, die auch in den Texten, ausnahmslos Witze, vorkommen.

Hieran schließen sich die Arbeitsblätter mit solchen Redewendungen an, die keine opaken Wörter enthalten und keinerlei wörtliche Interpretation zulassen, ganz unabhängig von den pragmatischen Kontextbedingungen: *Sie hört die Flöhe husten*.

Die Redewendungen der Arbeitsblätter S.179 bis S.182 haben jeweils auch eine wörtliche Lesart, die allenfalls mehr oder minder nahe liegend ist. Der pragmatische Kontext, innerhalb dessen ein Satz wie *Sie hat ihn in den Schatten gestellt* erscheint, bestimmt hier, ob sie z.B. ihren Wagen unter einem Baum geparkt oder ihren Konkurrenten übertroffen hat.

Zielgruppe:

Die Aufgabe eignet sich sowohl für Aphasiker als auch für Patienten mit nicht-aphasischer Kommunikationsstörung (NAKS). Dabei wurde S.167 speziell für Aphasiker konzipiert, um deren Verständnis der lexikalischen Semantik opaker Wörter gezielt überprüfen zu können, bevor man sie mit Redewendungen konfrontiert, die solche Begriffe enthalten. NAKS-Patienten, die mit dem Verstehen übertragener Bedeutungen Probleme haben, profitieren von dieser Aufgabe, weil ihnen Lösungsalternativen angeboten werden, welche die Dimension des Nicht- oder Missverstehens begrenzen und zugleich die nichtwörtliche Interpretation induzieren.

Anwendungen, Abwandlungen:

Leichter gestörten Patienten können die Redewendungen auch einzeln zur mündlichen oder schriftlichen Interpretation vorgegeben werden.

Für Aphasiker kann es hilfreich sein, wenn ihnen die Redewendungen und ihre Interpretationsangebote während des Lesens simultan auditiv vorgegeben werden, d.h. die Therapeutin laut mitliest.

Kapitel 11: Kohäsion

Diese Aufgabe erfordert die inhaltliche Verbindung von Sätzen. Sie zielt auf die Teilprozesse Kohärenzbildung und Kohäsion ab, ist also dafür geeignet, Textverständnis und -produktion zu erarbeiten. Obwohl in dieser Aufgabe auch Witze verwendet werden, bleibt der Humor-Aspekt hier im Hintergrund.

Präsentations- und Lösungsschema:

Ausgehend von einem der Texte werden zwei Teilsätze formuliert, die durch eine Konjunktion verbunden werden sollen. Dabei sind drei Kriterien wichtig: der Satz muss syntaktisch korrekt sein – was ein genaues Verstehen der Bedeutung der Konjunktionen erfordert -, er muss inhaltlich sinnvoll sein, und schließlich soll dieser Inhalt mit dem Situationsmodell des Textes übereinstimmen.

Betrachten Sie das folgende Beispiel:

Karsten bedankt sich bei Elli: „Es war nett, daß Du mit mir getanzt hast.“

Sie: „Keine Ursache, es ist ja schließlich ein Wohltätigkeitsball.“

Auswahlkonjunktionen: während, *nachdem*, obwohl.

Die Konjunktionen sind so gewählt, dass auch die Ablenker oft sinnvolle Sätze ergeben, die jedoch nicht mit dem Situationsmodell des Textes in Einklang sind. Im Beispiel ergibt die Ablenker-Konjunktion „obwohl“ den unplausiblen Satz „Karsten bedankt sich bei Elli, obwohl sie mit ihm tanzte, die Konjunktion „während“ ergibt den völlig plausiblen Satz „Karsten bedankt sich bei Elli, während sie mit ihm tanzt“, aber nur die richtige Konjunktion „nachdem“ ergibt einen Satz, der mit der Bedeutung des Textes übereinstimmt. In diesem Beispiel steht nicht die Pointe im Vordergrund. Der richtige Zielsatz ergibt sich schon aus dem Kontext.

Die Aufgabe ist in drei Teile gegliedert, die hinsichtlich ihrer Schwierigkeit ansteigen. Im Teil UNT (S.183 bis S.194), der leichtesten Aufgabe, werden drei alternative Sätze vorgegeben, aus denen der richtige ausgewählt werden soll. Im Teil AUS (S.195 bis S.206) wird ein Lückensatz präsentiert, in den eine von drei vorgeschlagenen Konjunktionen eingefügt werden muss. Im Teil KON (S.207 bis S.218), der die höchste Anforderung stellt, werden die beiden Teilsätze als Aussagesätze vorgegeben. Hier ist die zusätzliche Anforderung, den Satz syntaktisch korrekt als Haupt- und Nebensatz zu formulieren, und insbesondere, die richtige Wortstellung zu finden.

Jeder der drei Teile enthält 36 Texte. Davon sind je 12 Witze, Revisiiontexte und geradlinige Texte. Es kommen keine inkohärenten Texte vor. Die drei Textarten sind in zufälliger Reihenfolge angeordnet. Keiner der Texte wird wiederholt, d.h. in jedem der drei Teile finden Sie unterschiedliche Texte.

Zielgruppe:

Die Aufgabe eignet sich, um mit aphasischen Patienten den korrekten Gebrauch von Funktionswörtern zu üben. Sie eignet sich ebenso für Patienten mit nicht-aphasischer Kommunikationsstörung, um Kohärenz, Inferenzen und die Integration von Einzelinformationen in ein Situationsmodell bewusst zu machen.

Anwendungsbereich, Abwandlungen:

Die Aufgabe kann je nach Bedarf abgewandelt werden. Für leicht betroffene Patienten kann die Schwierigkeit der Teile AUS und KON noch dadurch gesteigert werden, dass Konjunktionen nicht vorgegeben werden (durch Abdecken oder mündliche Vorgabe der Teilsätze), sondern eine korrekte Verbindung vom Patienten selbst generiert wird.

Die Gedächtnisanforderungen können dadurch gesteigert werden, dass der Text mündlich vorgelesen wird, ohne ihn dem Patienten zum Lesen vorzulegen.

Kapitel 12: Szenario

Mit den Arbeitsblättern dieses Aufgabentyps können die Patienten gegebenenfalls auf den Umgang mit dem Textmaterial vorbereitet werden, indem durch Voraktivierung des semantisch-lexikalischen bzw. kommunikativ-pragmatischen Wissens über ein bestimmtes Szenario wie *Restaurant* oder *Arztpraxis* das Verständnis der entsprechenden Texte erleichtert wird.

Präsentations- und Lösungsschema:

Die Arbeitsblätter dieses Typs verteilen sich jeweils zur Hälfte auf zwei Aufgabengruppen mit je spezifischen Verarbeitungsanforderungen. Als optischer Mittelpunkt ist auf S.219 bis S.232 der Name eines Szenarios aufgedruckt, um das herum zahlreiche andere Begriffe gruppiert sind. Für jedes einzelne dieser Wörter soll nun entschieden werden, ob es in das thematisierte Szenario passt oder nicht. Bei der Auswahl der relationierten Begriffe wurde darauf geachtet, dass sie das gesamte Spektrum der semantisch-pragmatischen Cues abdecken, die eindeutig auf das betreffende Szenario hinweisen. So wurden beispielsweise bei *Arztpraxis* neben den Bezeichnungen der Akteure selbst (*Arzt, Arzthelferin, Patient*) nur solche Begriffe ausgewählt, die jeweils einem von ihnen unmittelbar zugeordnet werden können (*Stethoskop – Arzt, Chipkarte – Patient*) oder die einen inhärenten Teil des Szenarios und seiner charakteristischen Pragmatik bezeichnen (*Wartezimmer, Sprechzimmer; untersuchen, behandeln*). Die Ablenker dieser Arbeitsblätter sind solche Konzepte, die eindeutig einem anderen Szenario zugeordnet werden können, wo sie die quasi entsprechende Funktion haben (*Chipkarte - *Ausweis, Arzthelferin - *Krankenschwester, weißer Kittel - *Blaumann*).

Die zweite Hälfte der Arbeitsblätter dieses Aufgabentyps thematisiert dieselben Szenarien, doch sollen jetzt jeweils 15 Sätze daraufhin überprüft werden, ob sie in dem betreffenden soziopragmatischen Kontext als adäquate Äußerung eines der Akteure gelten könnten oder nicht. Ein Teil der Sätze enthält dabei dasselbe lexikalische Material wie das entsprechende Arbeitsblatt aus der ersten Hälfte dieses Aufgabentyps (*Nehmen Sie noch einen Moment im Wartezimmer Platz!, *Ihren Ausweis, bitte!*). Außerdem wurde auch hier darauf geachtet, dass alle potentiellen Akteure mit dem Szenario angemessenen Äußerungen „zu Wort kommen“ und die Ablenkersätze eindeutig einem anderen Szenario zugeordnet werden können (*Wir kommen zum Bettenmachen. – Krankenhaus*).

Zielgruppe:

Sowohl Aphasiker als auch NAKS-Patienten können grundsätzlich von dieser Aufgabenstellung profitieren, möglicherweise allerdings in unterschiedlicher Hinsicht. Die Bearbeitung der ersten Serie (S.219 bis 232) hätte im Rahmen einer Aphasietherapie vor allem das Ziel einer semantisch-lexikalischen Feindifferenzierung zwischen Konzepten mit großer begrifflicher Ähnlichkeit. Bei NAKS-Patienten, die mit der Semantik der Begriffe an sich keine Probleme haben sollten, könnte die Übung das Wissen darüber reaktivieren, dass die Referenten dieser Begriffe pragmatisch-kontextuell eingebunden, d.h. inhärenter Bestandteil eines Szenarios sind.

Dementsprechend stellen die Arbeitsblätter S.233 bis S.246 für beide Patientengruppen eine Steigerung der Verarbeitungsanforderungen dar: Aphasiker müssen die Begriffe im Satzkontext verstehen, NAKS-Patienten die Sätze als mögliche oder nicht adäquate Äußerungen eines bestimmten Szenarios interpretieren.

Anwendungsbereich, Abwandlungen:

Natürlich können die Arbeitsblätter dieses Aufgabentyps, die eigentlich als Vorbereitung auf die Textverarbeitung gedacht sind, auch davon unabhängig verwendet werden, vor allem mit solchen Aphasikern, die zwar Sätze bzw. Texte (noch) nicht verarbeiten können, aber auf der Wortebene (wieder) über gute lexikalisch-semantische Leistungen verfügen.

Eine mögliche Variation der Aufgaben der ersten Serie (S.219 – S.232) könnte darin bestehen, den Patienten die Stimuli mündlich vorzugeben und sie zu bitten, zum betreffenden Szenario passende Äußerungen zu formulieren, die diese Wörter enthalten.

Für die zweite Serie (S.235 – S.246) werden die Anforderungen an die sprachliche und an die neuropsychologische Verarbeitungskapazität erheblich gesteigert, wenn die Präsentation der hinsichtlich ihrer situativen Angemessenheit zu beurteilenden Äußerungen auditiv erfolgt und zudem der betreffende Akteur des jeweiligen Szenarios zu benennen ist.

Literatur

- Alexander, M.P., Benson, F.D. & Stuss, D. T. (1989). Frontal lobes and language. *Brain and Language*, 37, 656-691.
- Beeman, M. (1993). Semantic processing in the right hemisphere may contribute to drawing inferences from discourse. *Brain and Language*, 44, 80 – 120.
- Bihrlé, A. M., Brownell, H. H., Powelson, J. A. & Gardner, H. (1986). Comprehension of humorous and nonhumorous materials by left and right brain-damaged patients. *Brain and Cognition*, 5(4), 399-411.
- Bookheimer, S. (2002). Functional MRI of language: new approaches to understanding the cortical organization of semantic processing. *Annual Review of Neuroscience*, 25, 151-188.
- Brownell, H. H. & Martino, G. (1998). Deficits in inference and social cognition: The effects of right hemisphere brain damage on discourse. In: M. Beeman and C. Chiarello (Eds.), *Right hemisphere language comprehension: Perspectives from cognitive neuroscience* (pp. 309-328). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brownell, H. H., Michel, D., Powelson, J. A., & Gardner, H. (1983). Surprise but not coherence: Sensitivity to verbal humor in right-hemisphere patients. *Brain and Language*, 18, 20-27.
- Brownell, H. H., Potter, H. H., Bihrlé, A. M. & Gardner, H. (1986). Inference deficits in right brain-damaged patients. *Brain and Language*, 27(2), 310-321.
- Docking, K., Murdoch, B. E. & Jordan, F. M. (2000). Interpretation and comprehension of linguistic humour by adolescents with head injury: a group analysis. *Brain Injury*, 14(1), 89-108.
- Duden (1998). Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Mannheim.
- Ferstl, E.C., & Guthke, T. (1998). Diskursanalyse als Hilfsmittel zur klinischen Evaluation von nicht-aphasischen Sprachstörungen. In: M. Ohlendorf, W. Widdig, J.-P. Malin. (Hrsg.), *Arbeiten mit Texten in der Aphasietherapie. Bonn-Bochumer Beiträge zur Neuropsychologie und Neurolinguistik*. Hochschulverlag.
- Ferstl, E. C., Guthke, T., & von Cramon, D. Y. (1999). Change of perspective in discourse comprehension: Encoding and retrieval processes after brain injury. *Brain and Language*, 70, 385-420.
- Ferstl, E. C., Guthke, T. & von Cramon, D.Y. (2002). Text comprehension after brain injury: left prefrontal lesions affect inference processes. *Neuropsychology*, 16 (3), 292-308.
- Ferstl, E. C. & von Cramon, D. Y. (2005). Sprachverstehen im Kontext: Bildgebende Studien zu Kohärenz und Pragmatik. *Sprache - Stimme - Gehör*, 29, 130-138.
- Ferstl, E. C., Walther, K., Guthke, T., & Cramon, D. Y. (2005). Assessment of story comprehension deficits after brain damage. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 27, 367-384.
- Freud, S. (1905). *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten*. Leipzig: Deuticke.
- Glindemann, R., & von Cramon, D.Y. (1995). Kommunikationsstörungen bei Patienten mit Frontalläsionen. *Sprache - Stimme - Gehör*, 19, 1-7.
- Goel, V. & Dolan, R. J. (2001). The functional anatomy of humor: Segregating cognitive and affective components. *Nature Neuroscience*, 4(3), 237-238.
- Guthke, T., Hauptmann, A., & Ferstl, E. C. (2001). Empirische Untersuchung zur Textverarbeitung bei hirngeschädigten Patienten. *Aphasie und Verwandte Gebiete*, 15, 29-41.
- Horn, W. (1983). *Leistungsprüfsystem L-P-S*. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Johnson-Laird, P.N. (1989). Mental Models. In: Posner, M. (Hrsg.), *Foundations of cognitive science*, (S. 469-499). Cambridge, London: MIT Press.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lehman Blake, M., Duffy, J.R., Tompkins, C.A., Myers, P.S. (2003). Right hemisphere syndrome is in the eye of the beholder. *Aphasiology*, 17 (5), 423-432.
- Martin, I. & McDonald, S. (2003). Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorders. *Brain and Language*, 85, 451-466.
- McDonald, S. (1993). Viewing the brain sideways? Frontal versus right hemisphere explanations of non-aphasic language disorder. *Aphasiology*, 7, 535-549.
- Mobbs, D., Greicius, M. D., Abdel-Azim, E., Menon, V. & Reiss, A. L. (2003). Humor modulates the mesolimbic reward centers. *Neuron*, 40(5), 1041-1048.
- Monro, D. H. (1988). Theories of humor. In L. Behrens, & J. R. Leonard (Hrsg.), *Writing and reading across the curriculum* (S. 349-355). Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- Morreall, J. (Hrsg.). (1987). *The philosophy of laughter and humor*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Pöppel, D. & Hickock, G. (2004). Towards a new functional anatomy of language. *Cognition*, 92, 1-12.
- Prigatano, G.P., Roueche, J.R., Fordyce, D.J. (1986). Non-aphasic language disturbances after brain injury. In: G. P. Prigatano, D. J. Fordyce, H. K. Zeiner, J. R. Roueche, M. Pepping, & B.C. Woods (Eds.), *Neuropsychological rehabilitation after brain injury*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Ritchie, G. (2004). *The linguistic analysis of jokes*. London: Routledge.
- Ruch, W. (Hrsg.). (1998). *The sense of humor: explorations of a personality characteristic*. Berlin: de Gruyter.
- Shammi, P. & Stuss, D. T. (1999). Humour appreciation: a role of the right frontal lobe. *Brain*, 122(4), 657-666.
- Siebörger, F. Th. (2006). *Funktionelle Neuroanatomie des Textverstehens: Kohärenzbildung bei Witzen und anderen ungewöhnlichen Texten*. Leipzig: MPI for Human Cognitive and Brain Sciences. Dissertation, Universität Leipzig.
- Ulatowska, H. K., & Chapman, S. B. (1994). Macrostructure in aphasia. In R. L. Bloom, L. K. Obler, S. De Santi, & J. S. Ehrlich (Eds.), *Discourse analysis and applications: Studies in adult clinical populations* (pp. 29-46). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press.
- Weniger, D. (1997). Klinisch-neuropsychologische Syndrome und Störungen. Nichtaphasische Störungen der Kommunikationsfähigkeit. In: W. Hartje, K. Poeck (Hrsg.), *Klinische Neuropsychologie* (S. 304-309). Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Wilson, B., Alderman, N., Burgess, P. W., Emslie, H. & Evans, J. J. (1996). *Behavioural assessment of the dysexecutive syndrome*. Bury St. Edmunds, UK: Thames Valley Test Company.
- Volkman, B. (2005). *Schluss mit lustig! Eine behaviorale Patientenstudie zu verbalem Humor und sprachlicher Revision*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität zu Köln.
- Zaidel, E., Kasher, A., Soroker, K. & Batori, G. (2002). Effects of right and left hemisphere damage on performance of the "Right Hemisphere Communication Battery". *Brain & Language*, 80, 510-535.