

# Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

## Kognitive Linguistik, Semantik

Steffi Fabricius

erstellt: Februar 2020

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200777/>



DEUTSCHE  
BIBEL  
GESELLSCHAFT

# Kognitive Linguistik, Semantik

Steffi Fabricius

## 1. Zur Entwicklung

Die Kognitive Linguistik entwickelte sich seit den 1980er Jahren aus der Kognitionswissenschaft heraus und befasst sich mit dem Phänomen der → [Sprache](#) und der Bedeutungskonstruktion aus kognitiver Sicht. Sprache und Wissen können seit dem ‚cognitive turn‘ konzeptuell strukturiert werden. Die sprachlichen wie mentalen Konzepte erhalten ihre Struktur aus ‚einverlebten Erfahrungen‘, die der Mensch mit seiner Umwelt macht. Als eine linguistische wie sprachphilosophische Strömung, erwuchs die Kognitive Linguistik – wenn auch eher gegensätzlich – aus der Generativen Grammatik, der Formalen Semantik und dem Strukturalismus. Unterliegt diesen Ansätzen noch die sogenannte Klassische Theorie der Kategorisierung und Bedeutungskonstruktion als sprachphilosophische Grundlage, die den Menschen als aktiven Teil der Bedeutungskonstruktion ausschließt, rückt der Mensch beim kognitiven Ansatz ins Zentrum dieses epistemologischen Geschehens. Weiterhin kann als Vorreiter eines kognitiven Verständnisses von → [Sprache](#) und Denken auch die Sapir-Whorf-Hypothese (vgl. Whorf, 2008) herangezogen werden, in der davon ausgegangen wird, dass das Wissen über eine bestimmte Sprache das Denken und die Welterfahrung formt. Als eine holistische Theorie erhält sie Anschluss in der Philosophie (*embodied realism*, vgl. Merleau-Ponty, 1962), den Kultur- und Literaturwissenschaften (Kognitive Poetik, vgl. Stockwell, 2002), in der Bibelwissenschaft (vgl. unter anderem Feyaerts, 2003; van Wolde, 2009; van Hecke, 2011; Howe, 2014; Theißen et al., 2017) sowie Theologie (vgl. unter anderem Masson, 2014; Sanders, 2016; Kidd, 2018). Bedeutende Vertreter des kognitiv-linguistischen Ansatzes nach ihren Teilbereichen sind unter anderem: George Lakoff (vgl. 1987), Mark Johnson (vgl. 1987), Mark Turner (mit Lakoff vgl. 1989), Gilles Fauconnier (vgl. 1997) in der Kognitiven Semantik, Adele Goldberg (vgl. 2006) und Ronald Langacker (vgl. 2008) in der Kognitiven und Konstruktionsgrammatik, William Labov (vgl. 1973), Eleanor Rosch (vgl. 1975) und John R. Taylor (vgl. 1995) im Bereich der Kategorisierung und Prototypentheorie. Rosch und Labov beobachteten schon in den 1970er Jahren während empirischer Untersuchungen zur Kategorienbildung, dass Menschen dazu tendieren, Kategorien um einen Prototypen anzuordnen (z.B. um die Vorstellung einer prototypischen Tasse). Die Arbeiten von George Lakoff und Mark Johnson (vgl. 1980;1999) lieferten den philosophischen und sprachwissenschaftlichen Rahmen zu den empirischen Untersuchungen von Psychologen wie Rosch. Weitere

Teilbereiche der Kognitiven Linguistik sind außerdem die Kognitive Phonologie und der Kognitive Spracherwerb. Die Kognitive Semantik ist als Methode zur inhaltsanalytischen Untersuchung (→ Inhaltsanalyse, qualitative) von Diskursen (→ [Diskursanalyse](#)) im Besonderen geeignet und direkt anschlussfähig an Forschungsmethoden der Religionspädagogik (→ [Forschungsmethoden, religionspädagogische](#)). Theorien innerhalb der Kognitiven Semantik wie z.B. die Theorie der Konzeptuellen Metapher, der Konzeptuellen Integration, der sogenannten Image Schemas sowie der Idealized Cognitive Models (ICMs) und der Prototypentheorie können in der → [Religionspädagogik](#) unter anderem angewendet werden, um zu erforschen, welches Verständnis Lehrerinnen und Lehrer wie Schülerinnen und Schüler z.B. von → [Gott](#) haben oder wie sie Bedeutung konstruieren, wenn Schülerinnen und Schüler biblische Schriften lesen, über ethische Fragen nachdenken oder über → [Sünde/Schuld](#), → [Gerechtigkeit](#) und das Reich Gottes. „Sprich mit mir über Gott und ich zeige dir, wie dein Konzept GOTT aussieht“. In diesem Sinne können kognitiv-linguistische Untersuchungen von religiöser Sprache bzw. theologischen Diskursen zusammengefasst werden.

Im folgenden Beitrag sollen die verschiedenen Ansätze innerhalb der Kognitiven Semantik erläutert werden, um darzustellen, wie sie für empirische und inhaltsanalytische religionspädagogische Forschungen relevant sind. Da selbst die methodischen und theoretischen Teilbereiche der Kognitiven Semantik so komplex und vielfältig sind, können diese nur in ihren Grundlagen dargestellt werden. Vorab muss allerdings als Verstehensvoraussetzung das Prinzip der erfahrungsbasierten Bedeutungskonstruktion, welches der Kognitiven Linguistik zugrunde liegt, dargelegt werden.

## 2. Erfahrungsbasierte Bedeutungskonstruktion

### 2.1. Einverleibung der Wirklichkeit

Die Kognitive Linguistik steht mit ihrer epistemologischen Ausrichtung dem objektiven, klassischen Ansatz der Kategorisierung und Bedeutungskonstruktion gegenüber. Dieser versteht die Kategorisierung der Welt als einen objektiven Prozess, weil er unabhängig von den Menschen geschehe, welche die Kategorisierung vornehmen (vgl. Lakoff, 1987, 162). Davon ausgehend bilden menschliche Wahrnehmung und Erkenntnis kein Teil der Kategorisierung und Konstruktion von Bedeutung. Mentale Konzepte basieren so ausschließlich auf einer direkten Abbildung der externen Wirklichkeit (vgl. Lakoff, 1987, 163). Die korrekte Kategorisierung der extern existierenden Dinge und Konzepte geschehe gemäß der Theorie unabhängig von der menschlichen Wahrnehmung. Daher wird auch oft der Begriff des metaphysischen Realismus verwendet (vgl. Lakoff, 1987, 260f.), da von einer unabhängig vom Menschen existierende Welt ausgegangen wird. Die objektiv existierenden Kategorien der externen Welt

korrespondieren mit den konzeptuellen Kategorien; der Verstand spiegelt die externe Welt eins zu eins wider (vgl. Lakoff, 1987, 164). So werden auch → [Sprache](#) und sprachliche Konzepte als solche verstanden und verwendet, die die externe Welt abbilden: Das mentale Konzept eines Tisches oder eines Tigers und dessen sprachlicher Ausdruck entsprechen dem real existierenden Tisch und Tiger (Wort-Welt Abbildung) (vgl. Lakoff, 1987, 165). Auf diese Weise wird Bedeutung konstruiert und so erhalten Aussprüche ihre Richtigkeit und Wahrheit: Zeige ich auf einen Tisch, sage aber ‚Tiger‘, ist diese Aussage nicht wahr.

Was geschieht aber, wenn man auf einen Tiger stößt, der kein Fleisch isst, oder aber auf einen Tisch, der klein und rund ist und anstatt auf vier Beinen auf einem Sockel fußt (vgl. Rosch, 1975, Appendix)? Analytisch betrachtet sind diese Entitäten nun nicht mehr den Kategorien Tiger und Tisch zuzuordnen, da diese die notwendigen Bedingungen/Eigenschaften eines Tisches und eines Tigers (i.e. ein Tisch muss vier Beine haben, Tiger sind Fleischfresser) nicht mehr erfüllen (vgl. Lakoff, 1987, 161f.). Derartige Erfahrungen lassen erkennen, dass Wissen und Wahrheit nicht einfach nur einen Abbildcharakter haben, sondern aktiv einverleibt werden, indem der Mensch durch seine Interaktion mit der externen Welt Bedeutung konstruiert (vgl. Lakoff/Johnson 1999, 19-22): Der kleine, runde, Hocker-ähnliche Tisch wird als solcher erkannt, weil dieser z.B. als Couchtisch benutzt wird, auf dem kleine Dinge stehen, vielleicht hat er sogar eine Glasplatte – was, wie wir aus Erfahrung wissen, für einen Hocker wenig funktional wäre. Der so bezeichnete ‚Embodied Realism‘ (i.e. erfahrungsbasierter, einverleibter oder verkörperter Realismus) (vgl. Lakoff/Johnson, 1999, 74-93) positioniert den Menschen mit seinem → [Körper](#) und seinem Verstand in direkter Beziehung zu seiner externen und internen Welt. Person und Körper sind damit essentiell, wenn es um Kategorisierung und Bedeutungskonstruktion geht (vgl. Lakoff/Johnson, 1999, 95f.). Die auf der Grundlage dieser Erkenntnistheorie entwickelte kognitive Semantik und das damit einhergehende neue Verständnis von Sprache geht nicht mehr von einer dem Wort inhärenten Bedeutung aus (vgl. Lakoff, 1987, 167f.), sondern schließt das Wissen des Sprechers über die Welt mit ein (enzyklopädisches Wissen) (vgl. Evans/Green, 2006, 215-222). Folglich kann die Bedeutung eines Wortes niemals ganz erfasst werden und unterliegt ständigem Wandel, weil sich durch die Einverleibung von Erfahrungen auch immer das mentale Konzept des Wortes verändert. Wörter werden in der Kognitiven Semantik als Zugangspunkte zu weiteren Wissensstrukturen über die Welt betrachtet und können damit gleichbedeutend auch einen Zugang zum Verstehen und zu den zugrundeliegenden Erfahrungen von Sprecherinnen und Sprechern geben. Wenn → [Sprache](#) ein Teil menschlicher Erkenntnis ist, kann diese auch einen Einblick geben, wie Prozesse menschlicher Erkenntnis und Konzeptualisierung funktionieren: Worte sind ein Fenster in den menschlichen Verstand (vgl. Fabricius, 2018, 75).

## 2.2. Vier Grundsätze der Kognitiven Semantik

Vyvyan Evans und Melanie Green (2006) schlagen vier Grundsätze vor, die die Kognitive Semantik näher charakterisieren:

#### 1. Konzeptuelle Strukturen sind einverleibt („Embodied Cognition Thesis“)

Durch die Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt und dessen sensorische Erfahrungen verleibt dieser die erfahrbare Wirklichkeit ein und konstruiert Konzepte. Das Konzept der Präposition *in* z.B. basiert auf direkt einverlebten Erfahrungen des Menschen mit Räumen oder jeglichen Behältnissen (vgl. Evans/Green, 2006, 157f.).

#### 2. Semantische Strukturen sind konzeptuelle Strukturen

Daraus können Aussprüche wie *Sie ist im Bett* oder *Sie ist voll im Leben* getätigt werden. Denn die einverlebten, mentalen Konzepte erhalten eine semantische Struktur, indem diese lexikalisiert werden, d.h. das Konzept wird versprachlicht, wird zu einem Wort (Konzepte stehen in Großbuchstaben, Sprache ist kursiv gesetzt): KATZE → *Da ist eine Katze* (vgl. Evans/Green, 2006, 158f.).

#### 3. Bedeutungsrepräsentationen sind enzyklopädisch

Wörter beinhalten keine lexikalische Bedeutung an sich, aber dienen als Zugang zu verschiedenen Wissensstrukturen über die Welt, die konzeptuell angeordnet sind. Wörter aktivieren Wissensnetzwerke, die wiederum entsprechende Konzepte anregen. Der Papst gehört dementsprechend nicht zum Konzept des Junggesellen, obwohl dieser ein unverheirateter Mann ist, weil das Konzept JUNGGESELLE nicht das Wissenselement Zölibat enthält (vgl. Evans/Green, 2006, 160f.).

#### 4. Bedeutungskonstruktion ist Konzeptualisierung

Der letzte Grundsatz verdeutlicht die Annahme, dass Sprache Bedeutung nicht enkodiert, sondern dass Bedeutung auf einer konzeptuellen Ebene konstruiert wird. Bedeutungskonstruktion ist ein dynamischer Prozess, bei welchem linguistische Einheiten eine Reihe verschiedener konzeptueller Operationen (z.B. konzeptuell-metaphorische Projektion, konzeptuelle Integration) anstoßen und enzyklopädisches Hintergrundwissens abrufen (vgl. Evans/Green, 2006, 162).

### 3. Ansätze in der Kognitiven Semantik

Die Kognitive Semantik beinhaltet eine Variation methodischer Ansätze und Theorien, die aber nicht gleichwertig für die Religionspädagogik relevant sind. Daher werden die vier Ansätze vorgestellt, aus denen die Religionspädagogik für empirische Forschungen einen großen Nutzen ziehen kann: Image Schemas, die auch eine Basis der konzeptuellen Metapher sind, konzeptuelle Metonymie und

konzeptuelle Integration. Diese vier sind außerdem wesentliche Teilbereiche der Kognitiven Semantik.

### 3.1. Image Schemas

Es gibt Konzepte, die so grundlegend in ihrer Erfahrung sind, dass sie als direkt einverleibte Schemata, d.h. Image Schemas, bezeichnet werden können, weil sie keinen Konzeptualisierungsprozessen unterliegen. Diesen präkonzeptuellen Strukturen wie das WEG Schema oder das CONTAINER (i.e. Gefäß, Behälter) Schema, liegen meist sensomotorische und kinästhetische Erfahrungen zugrunde (vgl. Johnson, 1987, 25). Demgemäß können Lakoff und Johnson behaupten, dass die Existenz präkonzeptueller, schemenhafter Strukturen Beweis dafür ist, dass Konzepte mentale Kategorisierungen der Wirklichkeit sind: „[T]he body is not merely somehow involved in conceptualization but is shaping its very nature. [...] [T]he same neural system engaged in perception (or in bodily movement) plays a central role in conception“ (1999, 37f.).

Menschen machen tägliche Erfahrungen mit physischen, eingegrenzten Räumen (z.B. ich in einem Gebäude, Zimmer, Bett, meine Hand in einer Keksdose, Wasser in einer Flasche), welche unser Verstand mit dem CONTAINER Schema repräsentiert. Die menschliche Wahrnehmung unterteilt diese Szenarien in eine Figur-Grund-Beziehung (vgl. Johnson, 1987, 21-23): Der Raum wird als ein Inneres mit Grenzen zu einem Äußeren wahrgenommen und strukturiert. Innerhalb des begrenzten Raumes befindet sich die Figur als ein eingegrenzter Orientierungspunkt, der sich gegen das Äußere des Raumes profiliert. Die so schematisierte Szene umfasst das Ereignis eines Einschlusses („Containment“). Wir haben viele Erfahrungen mit ‚Sein in etwas‘, auch wenn wir uns derer nicht immer bewusst sind. Wir nehmen sogar den menschlichen Körper als ein Behältnis mit Grenzen zum Äußeren wahr, das unsere Gefühle, unseren Verstand und unseren Geist enthält. Lexikalisierungen des CONTAINER Schemas sind z.B.: *Schütte den Kaffee in die Dose. Der Vogel ist im Käfig.* Andere Beispiele für grundlegende schemenhafte Konzepte sind HOCH/TIEF, RAUM, KRAFT und BEWEGUNG, die Image Schemas wie das WEG Schema generieren (vgl. Johnson, 1987, 28-30;42-48). Beispielhafte Aussprüche, die auf dem einverleibten WEG Schema basieren sind: *Auf deinem Weg in die Zukunft wünschen wir dir Gelassenheit und Zufriedenheit. Sie fiel in ein tiefes Loch.* Wie die Aussprüche suggerieren, wird hier nicht von einem tatsächlichen Weg erzählt, sondern vom Leben, der wie ein Weg erfahren wird.

Image Schemas unterliegen derartigen Aussagen oft nicht allein, sondern wirken zusammen und liefern grundlegende Strukturen, um abstraktere Konzepte und konzeptuelle Netzwerke wie z.B. LEBEN, LIEBE, ZEIT, GESUNDHEIT zu formen: *Es ging oft rauf und runter. Du hast dich in mich verliebt. Ich bin in Eile. VW befindet sich in einer großen Krise.* Der Prozess, der verantwortlich für die konzeptuelle Erweiterung der Image Schemas hin zu abstrakten und komplexen Konzepten ist,

wird in der Kognitiven Semantik als metaphorische Projektion bezeichnet (vgl. Lakoff/Johnson, 1980, 29-32).

### 3.2. Konzeptuelle Metapher

Anhand solcher wie in 3.1. genannter Aussagen wird ersichtlich, dass der Mensch direkt einverlebte präkonzeptuelle Strukturen benutzt, um abstraktere und komplexere Konzepte zu strukturieren und sie so zu verstehen (vgl. Lakoff/Johnson, 2002, 253f.). Aber wie funktioniert der konzeptuelle Prozess der metaphorischen Projektion genau?

Die zuerst einverlebten Image Schemas werden durch metaphorische Projektionen konzeptuell erweitert: z.B. WEG, HOCH/TIEF, CONTAINER werden konzeptuell erweitert zum Konzept REISE, welches als konkretes Konzept wiederum benutzt wird, um das abstrakte und schwer begreifbare Konzept LEBEN zu strukturieren. Unser Verstand bildet die konzeptuelle Metapher DAS LEBEN IST EINE REISE (vgl. Kövecses, 2010, 3-5). Die Versprachlichung einer solchen konzeptuellen Metapher findet sich in Äußerungen wie *Sie erlebte viele Hochs und Tiefs, Sie wird es noch weit in ihrem Leben bringen*. Diese alltäglichen Aussagen beinhalten keine offensichtliche Metapher – solche würden wir eher in Aussprüchen wie *Er war ein echter Löwe* vermuten. Metaphern sind daher nicht bloße sprachliche Mittel, sondern strukturieren vor allem das menschliche Denken (vgl. Lakoff/Johnson, 1999, 45). Metaphern können zwar in der [Sprache](#) auftauchen, aber eben nur, weil das konzeptuelle System des Menschen metaphorisch strukturiert ist. Unsere Erfahrungen, die wir auf Reisen gemacht haben sagen uns, dass es auf Straßen hinauf und herunter geht, man kann sich verlaufen, in Sackgassen geraten. Manchmal ist der Weg ganz leicht zu nehmen, oft auch anstrengend, man braucht vielleicht Hilfe. Das so erfahrene und strukturierte Konzept REISE basiert auf präkonzeptualisierten Strukturen der WEG, HOCH/TIEF und CONTAINER Schemata. Als konkret erfahrbare Konzept triggert REISE konzeptuelle Projektionen („conceptual mappings“), welche das abstrakte Konzept LEBEN strukturieren (vgl. Evans/Green, 2006, 299f.).

Abstrakte Konzepte werden daher als nur indirekt bedeutungsvoll erachtet, weil sie nicht wie Image Schemas direkt einverleibt sind, sondern auf konzeptuelle Erweiterungen präkonzeptueller Strukturen angewiesen sind; auch wenn hier Forschungen der Neurolinguistik Hinweise dafür geben, dass sich abstrakte Konzepte wie LIEBE, ZEIT, LEBEN und FREIHEIT oder auch GOTT auf emotional-affektive Erfahrungen stützen, wohingegen sensomotorische Erfahrungen eher konkrete Konzepte wie REISE oder DISKUSSION strukturieren (vgl. Vigliocco et al., 2014; Kousta, 2011; Barsalou/Wiemer-Hastings, 2005).

Es gibt verschieden Arten konzeptueller Metaphern (vgl. Kövecses, 2010, 33-45;91-103), die von primären Metaphern (LOGISCHE STRUKTUR IST PHYSISCHE STRUKTUR *Sie hat ein gutes Argument konstruiert*, SICHALTEN IST

AUFGERICHTET SEIN *Er blieb standhaft*) bis zu komplexen Metaphern reichen, die oft die primären Metaphern enthalten (DIE DISKUSION/THEORIE IST EIN GEBÄUDE *Wir haben eine gute Grundlage für die Diskussion*) (vgl. Grady/Taub/Morgan, 1996). Orientierungsmetaphern (DIE TUGEND IST HOCH/DIE TUGEND IST TIEF *Sie ist eine aufrechte Bürgerin/Diese Aktion war weit unter der Gürtellinie*) konstruieren konzeptuell oft ganze metaphorische Netzwerke (vgl. Lakoff/Johnson, 1980, 7-9;14-21;25-32): VORHABEN SIND ZIELE *Ich bin in einer Sackgasse gelandet*, VERÄNDERUNG IST BEWEGUNG *Er ging von der Schule zur Universität*, ZUSTÄNDE SIND CONTAINER *Sie ist in ihrer Blüte*, ALTERNATIVEN SIND VERSCHIEDENE VERFÜGBARE WEGE *Du befindest dich an einem Scheideweg*. Diese sind eine Reihe schematisch-konzeptueller Metaphern, die als konzeptuelles Netzwerk der konzeptuellen Metapher DAS LEBEN IST EINE REISE zugrunde liegen.

### 3.3. Konzeptuelle Metonymie

Die Metonymie ist nicht einfach nur ein stilistisches Mittel, bei dem ein Teil für ein Ganzes stehen kann. Auch das konzeptuelle System besteht aus metonymischen Strukturen. Zum einen weisen komplexe konzeptuelle Metaphern wie DAS LEBEN IST EINE REISE metonymische Beziehungen der unterliegenden schematisch-konzeptuellen Metaphern auf: *Du befindest dich an einem Scheideweg* hebt einen bestimmten Aspekt des Konzepts LEBEN hervor, den der Alternativen (vgl. Evans/Green, 2006, 299f.). Der Ausspruch bezieht sich daher nicht nur auf ALTERNATIVEN SIND VERSCHIEDENE VERFÜGBARE WEGE, sondern auf die gesamte konzeptuelle Metapher DAS LEBEN IST EINE REISE, betont aber die konzeptuelle Struktur der Alternative.

Die zwei größten konzeptuellen Metaphernsysteme, in welchen die einzelnen konzeptuellen Metaphern metonymisch verbunden sind, identifizieren George Lakoff und Mark Turner (vgl. 1989, 80-82;166-169) als ‚Event-Structure‘ und ‚Great Chain of Being‘. Letzteres zeigt die konzeptualisierte Ordnung von Dingen, Ersteres verweist auf das konzeptualisierte Zusammenwirken von Ereignissen, Ursachen, Handlungen und Wirkungen (vgl. Lakoff/Johnson, 1999, 170).

Zum anderen können aber auch zwei Konzepte, die Teil einer Domäne sind, in einer Teil-Ganzes-Beziehung zueinanderstehen (vgl. Lakoff/Johnson, 1980, 35-40). Die Aussage *Er liest gerne Aristoteles* meint nicht etwa die Person des Philosophen, sondern dessen Schriften. Welcher konzeptuelle Prozess geht hier vonstatten? Befindet sich in unserem Kopf eine Domäne ARISTOTELES, enthält diese verschiedene persönliche Informationen und Konnotationen über ihn, vor allem aber das Wissen darüber, dass er philosophische Schriften verfasst hat. Wenn wir also Aussagen wie diese tätigen und verstehen, zeigt es uns, dass wir den einen Teil unseres Konzepts über Aristoteles verwenden, nämlich die Person, um über einen anderen Teil des gleichen Konzepts zu sprechen, nämlich über dessen Schriften. Genau wie es unterschiedliche Arten konzeptueller Metaphern



gibt, identifizieren Lakoff und Johnson verschiedene metonymische Konzepte (vgl. 1980, 38f.): z.B. DAS TEIL FÜR DAS GANZE *Beweg deinen Hintern hier rüber!*, PRODUZENT FÜR PRODUKT *Gib mir mal ein Tempo*, BENUTZTES OBJEKT FÜR BENUTZER *Die Züge streiken heute*, INSTITUTION FÜR LEUTE, DIE VERANTWORTLICH SIND *Die Universität wird dem niemals zustimmen*, ORT FÜR INSTITUTION *Berlin beschloss heute 5G einzuführen*, ORT FÜR EREIGNIS *Es ist die ganze Zeit Woodstock hier*.

Religiöser Symbolismus sind besondere Fälle von Metonymie (vgl. Lakoff/Johnson, 1980, 40): DIE TAUBE FÜR DEN HEILIGEN GEIST ist keine willkürliche metonymische Konzeptualisierung. Verwurzelt in der westlichen Kultur, wurde die Taube als friedlich, schön, freundlich und zart wahrgenommen. Als Vogel ist der gewöhnliche Ort der Taube der Himmel (i.e. *sky*), welcher im Christentum metonymisch dem Heiligen Geist (i.e. *heaven*) zugeordnet ist. Die Taube fliegt graziös, gleitet leise und lässt sich immer wieder vom Himmel auf die Erde zwischen den Menschen nieder. Auch religiöse Konzepte sind in unseren alltäglichen physischen und kulturellen Erfahrungen gegründet, durch diese konzeptuell strukturiert, können aber gerade dadurch überhaupt erst verstanden werden. Am Beispiel des metonymisch-strukturierten Konzepts des Heiligen Geistes wird auch deutlich, wie durch die Anwendung kognitiv-semantischer Methoden die individuellen Strukturen (vielleicht auch ‚verstellter‘) religiöser, spiritueller und ethischer Konzepte von Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht erschlossen werden können (siehe weiter Kapitel 4.).

### 3.4. Konzeptuelle Integration: Blending

Der Prozess der konzeptuellen Integration oder ‚Blending‘ kann als Weiterentwicklung des Modells der konzeptuellen Metapher von Lakoff und Johnson gesehen werden. Gilles Fauconniers Ansatz der Bedeutungskonstruktion über Mental Spaces – i.e. mentale ad hoc Konstruktionen, die auftauchen, wenn wir denken und reden (vgl. 1997, 11) – und Mark Turners Ansatz der konzeptuellen Metapher gaben Veranlassung, beim Prozess der Bedeutungskonstruktion nicht nur von zwei beteiligten Konzepten auszugehen, sondern gleich von mehreren Mental Spaces (vgl. Fauconnier/Turner, 2002, 40-49). Konzeptuelle Integration untersucht, wie Menschen Informationen konzeptuell integrieren, und Strukturen, die während des Prozesses der Bedeutungskonstruktion entstehen, zu begründen. Hier ein Beispiel einer Aussage, die mit dem Prozess der konzeptuellen Integration analysiert werden kann (adaptiert aus Grady/Oakley/Coulson, 1999, 103-106):

*Der Friseur ist ein Rasenmäher* ist eine Aussage, die allein mit der Theorie der konzeptuellen Metapher nicht ausreichend erklärt werden kann, da sie eine neue Komponente aufweist, i.e. Inkompetenz. Diese ist weder dem Konzept des Friseurs noch dem Konzept des Rasenmähers enthalten. Inkompetenz ist eine neu entstandene konzeptuelle Struktur, welche im Blend durch konzeptuelle

Integrationsprozesse hervorgerufen wird.

1. Mental Space = Friseur
2. Mental Space = Rasenmäher
3. allgemeiner Mental Space = schemenhafte Übereinstimmungen von 1. und 2.
4. Blend = Überlappungen aus 1. und 2. sowie neue Information

In einem allgemeinen Mental Space (Generic Space) werden die Aspekte beider Konzepte aufgezeigt, die übereinstimmen, z.B. der Akteur (Friseur, Rasenmäher), der Rezipient (Haare, Gras), das Instrument (Schere, Rasenmäher), der Arbeitsbereich (Salon, Garten), die Prozedur (behutsam/genau, ungestüm/ungenau). In einem vierten Mental Space (Blend) wird dann die Identität des Friseurs mit dem des Rasenmähers gleichgesetzt, der Kunde behält die gleiche Identität und das Prozedere findet in einem Salon statt. Das Ziel ist die Verschönerung, allerdings mit dem Mittel des Mähens. Bringt man nun den Blend zum Laufen, ergibt sich vor dem inneren Auge das Bild eines Friseurs, der wild drauf los schneidet, ohne Achtsamkeit. Das Ergebnis sind kurze und ungenau geschnittene Haare. Die konzeptuell so neu entstandene Struktur im Blend ist Inkompetenz.

## 4. Kognitive Semantik und ihr Ertrag für die Religionspädagogik

Wie eingangs erwähnt, hat die Kognitive Semantik als hermeneutisches (→ [Hermeneutik](#)) Werkzeug längst ihren festen Platz in den Bibelwissenschaften und in der Theologie. Aber als religionspädagogische Methode, um erhobene Schülerdiskurse hermeneutisch und inhaltlich zu analysieren, hat sie noch keinen großen Anklang gefunden. Dabei bedient sich die Religionspädagogik durchaus sprachwissenschaftlicher Vorgehensweisen, wie der Wortfeldtheorie oder der → [Korpusanalyse](#). Allerdings gehen die beschriebenen Ansätze innerhalb der Kognitiven Semantik über lexikalische/semantische Felder und quantitative sprachliche Erhebungen hinaus, indem sie die Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt in die Bedeutungskonstruktion einschließt. Dementsprechend werden sprachliche Äußerungen von Schülerinnen und Schülern holistischer analysiert, wenn versucht wird, von ihren Aussprüchen über religiöse Themen, auf ihre dahinter liegenden Konzepte und deren erfahrungsbasierter konzeptueller Struktur zu schließen. So kann die konzeptuelle Metaphern-, Metonymie- und Blendingtheorie in der religionspädagogischen Forschung einen Zugang zur kognitiven Erschließung theologischer und ethischer Konzepte von Schülerinnen und Schülern eröffnen.

Die körperlichen Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler mit der äußeren

Welt machen, bilden die Art und Weise, wie deren mentale Konzepte und Kategorien gefüllt, angeordnet und miteinander vernetzt werden. Ihr Wissen wird konzeptuell konstruiert. Innerhalb einer Unterrichtseinheit können daher durch Prä- und Posttests diese Konzepte und deren Veränderungen sichtbar gemacht werden. Ein Beispiel (vgl. Fabricius, 2017): In einer 10. Klasse können anhand der Erstellung einer assoziativen Mind Map zu Dalis Bild *Crucifixion* jeweils am Beginn und am Ende der Unterrichtseinheit ‚Christi Kreuzestod‘ (→ [Heilstod Jesu](#)) Schülerinnen- und Schüleräußerungen erhoben und mentalen Konzepten zugeordnet werden, um so vergleichend herauszustellen, welche Konzepte bei den Schülerinnen und Schülern zum Kreuzestod Christi vorhanden sind (vgl. Abb. 1 und 2, übergeordnete Konzepte A-G) und welche Aspekte innerhalb dieser Konzepte hervorgehoben werden (vgl. Abb. 1 und 2).



Abb. 1 Konzepte der Schülerinnen und Schüler zum Kreuzestod Christi vor der Unterrichtseinheit

Abb. 2 macht im Vergleich zu Abb. 1 den

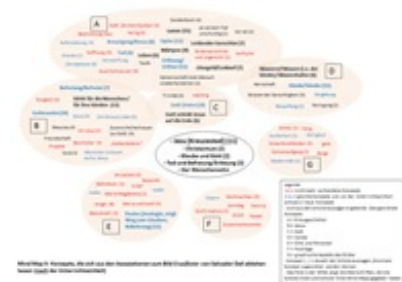


Abb. 2 Konzepte der Schülerinnen und Schüler zum Kreuzestod Christi nach der Unterrichtseinheit

konzeptuellen Zuwachs eines soteriologischen Verständnisses des Kreuzestodes Christi sichtbar. Sind in Abb. 1 die Konzepte JESUS (B), GOTT (C) und SÜNDE (D) recht konkret (beinahe säkular) angelegt und wenig theologisch gefüllt (z.B. wird im Konzept JESUS eher die personale Gestalt Jesu hervorgehoben, weniger die göttliche, im Konzept GOTT ist Gott kaum präsent), zeigt Abb. 2 eine komplexere Konzeptualisierung und damit ein umfassenderes Verständnis des Kreuzestodes Christi. Das Konzept KREUZGESCHEHEN (A) weist z.B. zehn neu hinzugekommene, theologische Konzepte auf, wohingegen sieben der vorherigen Konzepte nicht mehr aktiv sind (vgl. Abb. 2). Durch die Anwendung des kognitiv-semantischen Ansatzes werden ein konzeptuelles Netzwerk der Lerngruppe zu Christi Kreuzestod vor und nach der Unterrichtseinheit ersichtlich und Strukturen der theologischen Konzepte KREUZGESCHEHEN, JESUS, GOTT sowie SÜNDE offenbart. Eine Weiterführung wäre, Schülerinnen und Schüler über ihre Vorstellung des Kreuzestodes Christi sprechen oder schreiben zu lassen und anhand dessen die konzeptuellen Metaphern, die das Konzept JESUS CHRISTUS strukturieren, zu untersuchen.

Für die Auswertung ergeben sich verschiedene Fragen, die während einer kognitiv-semantischen Analyse von Schülerinnen- und Schüleräußerungen berücksichtigt werden sollten, z.B.: Gibt es neu hinzugekommene oder

verschwundene Konzepte, die es vorher (nicht) gab? Sind die Konzepte anders gefüllt als vorher? Wird ein Aspekt eines Konzepts besonders hervorgehoben, wohingegen andere Teile eher verdeckt werden? Wie sind die Konzepte angeordnet, in welcher Beziehung stehen sie (metaphorisch, metonymisch)? Welche konkreten Konzepte (z.B. VATER, SKLAVENHALTER, SENSEMANN, HELL, DUNKEL) werden benutzt, um abstrakte Konzepte wie → [GOTT](#), → [SÜNDE/SCHULD](#), TOD (→ [Tod, interreligiös](#)), → HIMMEL, → [HÖLLE](#), etc. konzeptuell-metaphorisch zu strukturieren?

Zur Erhebung von Schülerinnen- und Schüleräußerungen zu einem Unterrichtsthema, die Teil einer kognitiv-semantischen Analyse sein sollen, bieten sich eine Reihe weiterer Methoden an: Nicht nur Mind Maps, Interviews und Fragebögen, sondern auch jegliche Schriftstücke (→ [Kreatives Schreiben](#)) von Schülerinnen und Schülern wie Berichte, Gedanken, Tagebucheinträge, Erzählungen (→ [Bibel erzählen](#)) zu entsprechenden Aufgaben, Wortwolken oder sogar nicht-sprachliche Produkte (vgl. Kövecses, 2010, 63-73) wie selbst gestaltete → [Filme](#), Videoclips, Cartoons, → [Comics](#), Symbole (→ [Symboldidaktik](#)), Bilder, Skulpturen oder gebastelte/gemalte Gebäude (→ [Pädagogik des Kirchenraums/heiliger Räume](#)), → [Lapbooks](#), → [Standbilder](#), Schauspiel (→ [Bibliodrama](#)) können hinsichtlich ihrer zugrundeliegenden konzeptuellen Metaphern, Metonymien, Image Schemas und Blends, analysiert und so hermeneutisch (→ [Hermeneutik](#)) erschlossen werden.

Zu beachten ist, dass Blending als ein bedeutungskonstruierender, konzeptueller Prozess unabhängig von → [Sprache](#) ist und so bei vielen verschiedenen Aspekten des menschlichen Denkens und Handelns vorkommt, z.B. (religiöse) → [Rituale](#) (vgl. Sweetser, 2001, 305-333) – man denke hier nur einmal an das → [Abendmahl/Eucharistie](#) oder die Taufe. Der Comic *Second Coming* (Russell/Pace, 2019), in dem Gott Jesus zum Superhelden Sun-Man auf die Erde zurück schickt, verweist z.B. auf einen gelungenen Prozess konzeptueller Integration: Jesus ist ein Superheld. Der Leser vollzieht den Blend während des Lesens und strukturiert das abstrakte Konzept JESUS anhand des konkreten Konzepts SUPERHELD. Nach dem gemeinsamen Lesen und Besprechen des Comics (als englischsprachige Ausgabe, hauptsächlich für den bilingualen Religionsunterricht einsetzbar [→ Religionsunterricht, bilingualer]), können Schülerinnen und Schüler selbst Comics zeichnen (Wenn Jesus ein Superheld wäre, welche Eigenschaften hätte er? Welche Abenteuer würde er erleben? Wie sähe er aus?), sodass Blending Prozesse ersichtlich werden und zeigen, wie das Konzept JESUS CHRISTUS in einem mediatisierten Kontext bei Schülerinnen und Schülern konzeptualisiert ist.

Filme, Videoclips und Schauspiel gehören zu den Medien, die multimodal-metaphorische Konzepte in sich tragen (vgl. unter anderem Alan Cienki, 1998; Katrin Fahlenbrach 2005; Charles Forceville, 2009). Da Metaphern hauptsächlich eine Sache des Denkens und des Handelns sind, scheint es nur plausibel, dass

sich konzeptuelle Metaphern neben sprachlichen und schriftlichen Modi auch in nicht-sprachlichen Modi wie Bildern, Tönen, Musik, Gestik und Mimik (→ Körpersprache) manifestieren. Eine Differenz gilt es dann zwischen monomodalen und multimodalen konzeptuellen Metaphern herzustellen, wobei es bei multimodalen konzeptuellen Metaphern keine Rolle spielt, welchem Modus das konkrete oder abstrakte Konzept zugeordnet werden kann.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Kognitive Semantik nicht nur helfen kann, 1. biblische und historische Traditionstexte und deren darin eingefangene Denkmodelle zu verstehen, sondern dann auch in einem religionspädagogischen Kontext das kindliche Missverstehen dieser Texte nachzuvollziehen, 2. Kinderäußerungen und kindliches Denken kann besonders im Sinne kindertheologischer Forschung analysiert werden, 3. die Weiterentwicklung theologischer Sprachkonzepte wie z.B. das Konzept GOTT kann nachvollzogen werden, und 4. Handlungsmodelle können anhand kognitiv-semantischer Untersuchungen ethischer Konzepte begründet werden.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

# Empfohlene Zitierweise

Fabricius, Steffi, Art. Kognitive Linguistik, Semantik, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)), 2020

## Literaturverzeichnis

- Barsalou, Lawrence W./Wiemer-Hastings, Katja, Situating Abstract Concepts, in: Pecher, Diane/Zwaan, Rolf A. (Hg.), *Grounding Cognition: The Role of Perception and Action in Memory, Language, and Thought*, New York 2005, 129-163.
- Cienki, Alan, Metaphoric Gestures and Some of Their Relations to Verbal Metaphoric Expressions, in: Koenig, Jean-Pierre (Hg.), *Discourse and Cognition: Bridging the Gap*, Stanford 1998, 189-204.
- **Evans, Vyvyan/Green Melanie, Cognitive Linguistics. An Introduction, Edinburgh 2006.**
- Fabricius, Steffi, Für uns gestorben? Graphic novels in christologischen, biblisch-theologischen Diskursen im Religionsunterricht der Oberstufe, Schriftliche Hausarbeit zur Zweiten Staatsprüfung in Schleswig-Holstein für das Lehramt an Gymnasien, 2017 unveröffentlicht.
- Fabricius, Steffi. Pauline Hamartiology: Conceptualisation and Transferences. Positioning Cognitive Semantic Theory and Method within Theology, *Hermeneutische Untersuchungen zur Theologie*, Bd. 74, Tübingen 2018.
- Fahlenbrach, Kathrin, Aesthetics and Audiovisual Metaphors in Media Perception, in: *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 7 (2005) 4, <https://doi.org/10.7771/1481-4374.1280>; abgerufen am 04.10.2019.
- Fauconnier, Gilles, *Mappings in Thought and Language*, Cambridge 1997.
- **Fauconnier, Gilles/Turner, Mark, The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities, New York 2002.**
- Feyaerts, Kurt (Hg.), *The Bible through Metaphor and Translation. A Cognitive Semantic Perspective*, *Religions and Discourse* 15, Oxford 2003.
- Forceville, Charles J./Urios-Aparisi, Eduardo (Hg.), *Multimodal Metaphor, Applications of Cognitive Linguistics ACL11*, Berlin/Boston 2009.
- Goldberg, Adele, *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*, Oxford 2006.
- Grady, Joseph/Taub, Sarah/Morgan, Pamela, Primitive and Compound Metaphors, in: Goldberg, Adele E., (Hg.), *Conceptual Structure, Discourse and Language*, Stanford 1996, 177-187.
- Grady, Joseph/Oakley, Todd/Coulson, Seanna, Blending and Metaphor, in: Gibbs, Raymond W./Steen, Gerard (Hg.), *Metaphor in Cognitive Linguistics*, Amsterdam 1999, 101-124.
- Hecke, Pierre J. P., From Linguistics to Hermeneutics. A Functional and Cognitive Approach to Job 12-14, *Studia Semitica Neerlandica* 55, Leiden/Boston 2011.
- Howe, Bonnie/Green, Joel B. (Hg.), *Cognitive Readings of Sacred Texts. Cognitive Linguistic Explorations in Biblical Studies*, Berlin 2014.
- Johnson, Mark, *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and*

Reason, London 1987.

- Johnson, Mark/Lakoff, George, Why Cognitive Linguistics Requires Embodied Realism, in: Cognitive Linguistics 133 (2002), 245-263.
- **Kidd, Erin, The Subject of Conceptual Mapping: Theological Anthropology across Brain, Body, and World, in: Open Theology, 4 (2018) 1, 117-135.**
- Kousta, Stavroula-Thaleia, The Representation of Abstract Words: Why Emotion Matters, in: Journal of Experimental Psychology 140 (2011) 1, 14-34.
- Kövecses, Zoltán, Metaphor. A Practical Introduction, Oxford 2. Aufl. 2010.
- Labov, William, The Boundaries of Words and Their Meanings, in: Bailey, Charles/Nice, James/Shuy, Roger W. (Hg.), New Ways of Analyzing Variation in English, Washington 1973, 340-373.
- Lakoff, George, Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind, Chicago 1987.
- Lakoff, George/Johnson, Mark, Metaphors We Live by, Chicago 1980.
- **Lakoff, George/Johnson, Mark, Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought, New York 1999.**
- Lakoff, George/Johnson, Mark, Why Cognitive Linguistics Requires Embodied Realism, in: Cognitive Linguistics 13 (2002) 3, 245-263.
- Lakoff, George/Turner, Mark, More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor, Chicago 1989.
- Langacker, Ronald W., Cognitive Grammar. A Basic Introduction, Oxford 2008.
- **Masson, Robert, Without Metaphor, no Saving God. Theology after Cognitive Linguistics, Studies in Philosophical Theology 54, Leuven 2014.**
- Merleau-Ponty, Maurice, Phenomenology of Perception, Übersetzt von C. Smith, London 1962.
- Rosch, Eleanor, Cognitive Representations of Semantic Categories, in: Journal of Experimental Psychology: General 104 (1975), 192-233.
- Russel, Mark/Pace, Richard, Second Coming, Ahoy Comics 2019.
- **Sanders, John, Theology in the Flesh. How Embodiment and Culture Shape the Way We Think about Truth, Morality, and God, Minneapolis 2016.**
- Stockwell, Peter, Cognitive Poetics: An Introduction, London 2002.
- Sweetser, Eve, Blended Spaces and Performativity, in: Cognitive Linguistics 11 (2001) 3, 305-333.
- Taylor, John R., Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory, Oxford 1995.
- Theißen, Gerd/Chan, Common Lung Pun/Czachesz, István (Hg.), Konstraintivität und Paradoxie. Zur kognitiven Analyse urchristlichen Glaubens, Beiträge zum Verstehen der Bibel 29, Berlin 2017.
- Vigliocco, Gabriella/Kousta, Stavroula-Thaleia/Della Rosa, Pasquale Anthony/Vinson, David P./Tettamanti, Marco/Devlin, Joseph T./Cappa, Stefano F., The Neural Representation of Abstract Words: The Role of Emotion, in: Cerebral Cortex 24 (2014) 7, 1767-1777.
- Whorf, Benjamin Lee, Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie, Reinbek bei Hamburg 25. Aufl. 2008.
- Wolde, Ellen van, (Hg.), Reframing Biblical Studies. When Language and Text Meet Culture, Cognition, and Context, Winona Lake 2009.

## Abbildungsverzeichnis

---

- Abb. 1 Konzepte der Schülerinnen und Schüler zum Kreuzestod Christi vor der Unterrichtseinheit © Steffi Fabricius
- Abb. 2 Konzepte der Schülerinnen und Schüler zum Kreuzestod Christi nach der Unterrichtseinheit © Steffi Fabricius



## Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

[www.bibelwissenschaft.de](http://www.bibelwissenschaft.de)