Mohcine Ait Ramdan

Konzeptualisierung von Konkreta und Abstrakta

Eine kulturorientierte, kognitionslinguistische Vergleichsstudie zwischen dem Deutschen, dem Arabischen und dem Französischen

TBL Tübinger Beiträge zur Linguistik

narr\f
ranck
e\atte
mpto

Konzeptualisierung von Konkreta und Abstrakta

Tübinger Beiträge zur Linguistik

herausgegeben von Gunter Narr

584

Mohcine Ait Ramdan

Konzeptualisierung von Konkreta und Abstrakta

Eine kulturorientierte, kognitionslinguistische Vergleichsstudie zwischen dem Deutschen, dem Arabischen und dem Französischen

narr\f
ranck
e\atte
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

DOI: https://doi.org/10.24053/9783823395560

© 2022 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 0564-7959
ISBN 978-3-8233-8556-1 (Print)
ISBN 978-3-8233-9556-0 (ePDF)
ISBN 978-3-8233-0369-5 (ePub)

Inhalt

Danksagung 9

1 Einleitung 11
1.1 Interkulturelle Semantik 11
1.2 Kulturspezifische Semantik von Konkreta und Abstrakta 13
1.3 Inhalt und Aufbau der Arbeit 14

2 Konkreta und Abstrakta in der Psycholinguistik 19
2.1 Erwerb von Konkreta und Abstrakta 20
2.1.1 Erwerb in der Erstsprache 20
2.1.2 Erwerb in der Fremdsprache 24
2.2 Konkretheitseffekt und Verarbeitung von Konkreta und Abstrakta 25
2.2.1 Der Konkretheitseffekt: Psycho- und neurolinguistische Evidenz 25
2.2.2 „Dual-Coding"-Theorie 28
2.2.3 „Context-Availability"-Theorie 30
2.3 Abstrakta vs. Konkreta: Dichotomie oder Kontinuum? 31
2.4 Zwischenfazit 35

3 Lexikalische Bedeutung: Universelle Prägung und kulturelle Varianz 39
3.1 Kognitive Voraussetzungen für die Bedeutungskonstruktion 40
3.1.1 Das symbolische Prinzip 40
3.1.2 Das Embodiment-Prinzip und die Konzeptualisierung von Konkreta und Abstrakta 46
3.1.3 Kategorisierung 48
3.1.4 Schematisierung und Assoziationsprinzipien 52
3.2 Der „usage-based"-Ansatz und die Konventionalisierung von Bedeutungsaspekten 58

3.3 Lexikalische Bedeutung als kulturspezifisches Konstrukt 62
3.3.1 Kulturelle Kognition 62
3.3.2 Kulturspezifik lexikalischer Bedeutung 66
3.4 Zwischenfazit 67

4 Ein framesemantischer Ansatz zur Erfassung kulturspezifischer Konzeptualisierung von Konkreta und Abstrakta 69
4.1 Framesemantik: Grundannahmen 70
4.2 Strukturelle Beschaffenheit von Frames 73
4.2.1 Frames als semantisches Netzwerk 73
4.2.2 Slot-Filler-Struktur 74
4.2.3 Strukturelle Invarianten und Restriktionen 76
4.3 Framesemantische Konzeptualisierung von Konkreta und Abstrakta 80
4.3.1 Konkreta und Abstrakta als Matrixframes 80
4.3.2 Situative Konzeptualisierung von Konkreta und Abstrakta 87
4.4 Konventionalisierung und Prototypizitätseffekte bei Konkreta und Abstrakta 90
4.4.1 Konventionalisierung und Prototypizität von Frames . 90
4.4.2 Standardwerte als Ausdruck von kulturspezifischer Prototypizität 93
4.4.3 Standardwerte bei Konkreta und Abstrakta 97
4.5 Zwischenfazit 98

5 Konzeptuelle Metaphern und die Konzeptualisierung von Abstrakta 101
5.1 Konzeptuelle Metaphern als ICM 102
5.2 Bildschemata 104
5.3 Metapherntypen und die Konzeptualisierung von Abstrakta . 106
5.4 Metaphorische Konstruktion von Abstrakta: universelle Prägung und kulturelle Varianz 109
5.5 Zwischenfazit 115

6 Untersuchungsleitende und methodische Überlegungen 117
6.1 Forschungsfragen 118
6.2 Wortassoziationsexperimente als Messverfahren zur Ermittlung semantischer Unterschiede 119

6.3 Wortassoziationsexperiment: Ein kontrastiver Vergleich zwischen dem Deutschen, Französischen und Arabischen ... 124
6.3.1 Stimuli ... 125
6.3.2 Versuchspersonen ... 128
6.3.3 Untersuchungsverlauf und Instruktion ... 129
6.4 Hypothesen ... 131

7 Ergebnisse und Diskussion ... 135
7.1 Intrasprachliche Konzeptualisierung von Konkreta und Abstrakta ... 135
7.1.1 Ergebnisse ... 136
7.1.2 Zusammenfassung ... 151
7.1.3 Diskussion ... 157
7.2 Intersprachliche Unterschiede bei der Konzeptualisierung von Konkreta und Abstrakta ... 162
7.2.1 Ergebnisse ... 163
7.2.2 Zusammenfassung ... 192
7.2.3 Diskussion ... 194
7.3 Konzeptuelle Metaphern in Wortassoziationen ... 200
7.3.1 Ergebnisse ... 202
7.3.2 Zusammenfassung ... 214
7.3.3 Diskussion ... 217

8 Zusammenfassung und Ausblick ... 221

9 Literaturverzeichnis ... 231

Danksagung

Im Anfang war das Wort {...}
Joh 1,1-4

Es ist unmöglich aufzuzählen, wer in welchem Umfang Einfluss auf die Fertigstellung dieses Dissertationsprojekts genommen hat. Ein langer Weg steht dahinter und an dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mit Rat und Tat zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Dank gebührt in erster Linie meinem Doktorvater und langjährigen Mentor Herrn Prof. Jörg Roche, der die Verwirklichung meines Promotionsvorhabens an der LMU möglich machte und mir auf diesem Wege mit einer umfassenden, wissenschaftlichen und akademischen Betreuung immer zur Seite stand. Bei Frau Prof. Claudia Maria Riehl bedanke ich mich ebenso für ihre Unterstützung in verschiedenen Phasen dieser Arbeit. Wissenschaftliches Feedback ist mir von meiner Zweitbetreuerin Frau Prof. Daniela Marzo, die die Realisierung dieser Arbeit mit wertvollen Hinweisen und Verbesserungsvorschlägen begleitete, zu teil geworden und nicht zuletzt auch von Prof. Hans Jörg Schmid und Prof. Alexander Ziem. Alle haben mit ihrer wissenschaftlichen Expertise wesentliche linguistische Impulse für diese Arbeit gesetzt.

Der Deutsche Akademische Austauschdienst ermöglichte mit einem Promotionsstipendium für drei Jahre den Start des Dissertationsrojekts vor meinem Antritt der Assistentenstellen am Institut für Deutsch als Fremdsprache und am Institut für Grundschulpädagogik und Didaktik an der LMU in München. Ohne diese finanzielle Unterstützung hätte die vorliegende Arbeit nicht durchgeführt werden können. Waren entlang des Weges kollegiale, freundschaftliche und moralische Unterstützung sowie fachlicher Rat vonnöten, konnte ich mir keine besseren Gesprächspartner*innen als Nicole Weidinger, Matthias Springer, Christian Meyer und Teresa Gruber wünschen. Ihre verständigen Fragen und kritisch-konstruktiven Kommentare habe ich als große Bereicherung und Hilfe empfunden. Auch die Gespräche mit den Kollegen des STABLAB der LMU in München waren für die Umsetzung der Studie unabdingbar, wie auch die Unterstützung von Ruth Ho'aba, die mit gewohnter Ruhe, Genauigkeit und großem Interesse Korrekturen und weitere entlastende Aufgaben übernommen hat. Allen diesen Personen danke ich für ihre Anregungen und ihren Rückhalt.

Mein größter Dank gilt freilich den 706 Untersuchungsteilnehmer*innen aus Deutschland, Frankreich und Marokko, die mit ihren 43328 Wortassoziationen

den Untersuchungsgegenstand der Arbeit bereitstellten und den Zugang zur konzeptuellen Welt ihrer Sprachen ermöglichten. Ich danke ihnen für die Zeit und Energie, die sie für das Experiment aufgebracht haben.

Mit viel Geduld, Liebe und Verständnis haben mir in dieser Zeit viele weitere Menschen beigestanden. Mein persönlicher Dank gebührt hierfür meinen Kollegen, Freunden und meinen Geschwistern. Ihr Beistand war in vielen Phasen der Verzweiflung eine unermessliche Erleichterung und der Treibstoff, aus dem ich täglich schöpfen konnte. Mein innigster Dank richtet sich an meine Eltern, die mich immer zum Ziel der Promotion ermuntert haben und davor in jeder Phase meiner persönlichen Entwicklung sowie in meinem schulischen und akademischen Werdegang meine Entscheidungen bedingungslos unterstützt haben.

Fischbachau, 15.12.2021

1 Einleitung

1.1 Interkulturelle Semantik

Grundvoraussetzung für eine sinnvolle menschliche Kommunikation in einer Sprachgemeinschaft ist ein vergleichbar gemeinsames konzeptuelles Wissen über die Welt und ein gemeinsamer Bedeutungsvorrat im Langzeitgedächtnis. Dieses Wissen erwerben Menschen über ihre gesamte Lebensdauer hinweg durch ihr konkretes Handeln in immer wiederkehrenden Situationen und in ihrer Interaktion mit anderen Menschen, Organismen, Artefakten, sozialen Institutionen etc. in einer Sprachgemeinschaft. Über diese wiederholten Situationen verfestigen sich Wissensaspekte im Gedächtnis und unterstützen somit die Erschließung der Bedeutung einer sprachlichen Äußerung in einer konkreten Handlungssituation. Verfestigtes semantisches Wissen ist kulturgebunden und kann das Verständnis einer sprachlichen Äußerung in vertrauten neuen Situationen leiten. Das heißt, dass das Verständnis und die Nutzung einer lexikalischen Einheit Vertrautheit mit kulturellen Schemata erfordert, die die kommunikative Interaktion zwischen Individuen in einer Sprachgemeinschaft regeln. Auch wenn dieses semantische Wissen nicht immer deckungsgleich mit den konkreten Situationen ist, in denen es eingesetzt wird, passt es doch oft gut genug, um die Bedeutung zu erschließen (Schmid 2018:218).

Die kulturspezifischen verstehensrelevanten Wissensaspekte, die unsere Bedeutungskonstitutionsprozesse leiten, unterscheiden sich von Sprachgemeinschaft zu Sprachgemeinschaft und treten in unterschiedlichen Formen auf. Sie werden meistens nicht durch die lexikalische Oberfläche der Sprache zum Vorschein gebracht und können deshalb zu gravierenden Problemen, vor allem in der interkulturellen Kommunikation, führen. Die diversen Erscheinungen kultureller Geprägtheit von Sprache reichen von Text- bzw. Diskursebenen bis hin zu den kleinsten sinntragenden Einheiten einer Sprache. Sie umfassen somit sämtliche Sprachbereiche wie die Semantik, Pragmatik sowie Grammatik, und lassen sich bis zur begleitenden Gestik und Mimik einer Sprache verfolgen (vgl. Roche 2013:12ff.). Ohne das Vorhandensein kompatibler kulturadäquater Begriffe bzw. Konzepte über die Welt bleibt die Bedeutung verdeckt. Erkennbar wird die Relevanz dieser elementaren Grundlage oft in interkulturellen Gesprächssituationen, in denen trotz des Beherrschens einer

Fremdsprache die Kommunikation aufgrund fehlender Vertrautheit mit kulturellen Besonderheiten schwerfällt.

Trotz der universellen Ausrichtung der meisten kognitiven Ansätze bei der Modellierung der lexikalischen Bedeutung als kognitive semantische Repräsentation rückt der kulturelle Aspekt in den Vordergrund. Busse (2007) spricht in der semantischen Forschung von der Notwendigkeit einer „Entsubjektivierung des verstehensrelevanten Wissens". Damit meint er,

> dass Wissen keine Privatangelegenheit einzelner Individuen mehr ist, und dass man das Bemühen um eine Erforschung dieses Wissens nicht einfach mit dem stereotypen Hinweis darauf erledigen kann, dass man ja in die Köpfe der Menschen nicht hineinsehen könne, wie es immer noch viele Linguisten fälschlicherweise glauben. Was Menschen in ihren Köpfen haben, mag privat sein. Der Weg, auf dem es hineingekommen ist […], ist aber **ein sozialer, kulturell vermittelter Weg**. Verstehensrelevantes Wissen ist in beschreibbarer Weise sozial konstituiert und aufgrund gesellschaftlich organisierter, kulturell determinierter Bewegungen und Prinzipien strukturiert. Insofern mögen die das Verstehen vorbereitenden Schlussfolgerungsprozesse (Inferenzleistungen) einzelner Subjekte durchaus individuell sein, das epistemische Material und die Schlussmuster, die dabei benutzt werden, sind unhintergehbar sozial (Busse 2007:78 Hervorhebung Ait Ramdan).

Die Forschung in den kognitiven Wissenschaften hat beispielsweise gezeigt, wie sich konzeptuelle Strukturen von einer kulturellen und sprachlichen Gruppe zur anderen unterscheiden können (Sharifian/Palmer 2007, Sharifian 2017). Im Rahmen der kognitiven Semantik gibt es eine Reihe von Studien, die kulturvergleichende Akzente setzen (vgl. Kövecses 2018, 2005, Schröder 2012). Um diese kulturell geprägten konzeptuellen Charakteristika einer Sprache zu eruieren und zu quantifizieren, beziehen sich Kognitionswissenschaftler wie Kulturpsychologen und Kognitionsanthropologen auf kognitive analytische Organisationseinheiten wie Schemata (Shore 1996) oder metaphorische Konzepte (Kövecses 2018). Der Fokus dieser Forschungsarbeiten ist im Gegensatz zu den meisten Arbeiten in diesem Bereich die Kognition einer Gruppe und nicht eines Individuums.

Vor allem in kontrastiv angelegten Arbeiten in der lexikalischen Semantik nimmt die kulturelle Perspektivik menschlicher Kognition bei der Darstellung von Bedeutung eine gewichtige Rolle ein, um semantische Divergenzen zwischen verschiedenen Sprachen ans Licht zu bringen (vgl. Sharifian 2017, Ait Ramdan 2013, Roche 2013, Schröder 2012, Kövecses 2005, Roche/Roussy-Parent 2006,). Roche geht beispielsweise davon aus, „dass grundsätzlich alle Begriffe, so alltäglich, einfach oder problemlos sie an der Oberfläche auch erscheinen

mögen, eine bestimmte linguakulturelle Perspektivik repräsentieren“ (vgl. Roche 2013:21). Kulturspezifische Bedeutungsnuancen, die im Sprachgebrauch nicht ersichtlich werden, illustriert Kramsch mit dem Begriff GAME bzw. JEU in seiner Verwendung im Französischen und im nordamerikanischen Englisch wie folgt:

> The word *game* in American English is associated in its social context mostly with the words *sports*, *competition*, *win*, *lose*, *team*, *rules*, whereas the word *jeu* is associated in the French cultural imagination mostly with such words as *loisir* [leisure], *s'amuser* [to have fun], *enfants* [children], *pas sérieux*. (Kramsch 1988:106)

1.2 Kulturspezifische Semantik von Konkreta und Abstrakta

Inwieweit sich die kulturelle Prägung von einer lexikalischen Einheit zu einer anderen unterscheidet und inwiefern dies mit dem Grad der ontologischen Beschaffenheit sowie dem Grad ihrer Konkretheit bzw. Abstraktheit zusammenhängt, wurde bisher von der Forschung nicht hinreichend mit empirischen Befunden berücksichtigt (vgl. Fraas 1998, 2000, Barsalou 2005, Borghi/Binkofski 2014). Insbesondere kann allgemein festgestellt werden, dass der Semantik abstrakter Wörter, wie etwa Freiheit oder Gerechtigkeit, im Forschungsprogramm der kognitiven Linguistik weniger Beachtung geschenkt wurde. Barsalou (2008:634) begründet das folgendermaßen:

> Because the scientific study of concepts has primarily focused on concrete concepts, we actually know remarkably little about abstract concepts, even from the perspective of traditional cognitive theories.

Dass zwischen konkreten und abstrakten lexikalischen Einheiten einer Sprache semantische Differenzen bestehen, lässt sich aus einer langen psycholinguistischen Forschungstradition ableiten, die robuste Unterschiede zwischen Konkreta und Abstrakta bezüglich ihres Erwerbs, ihrer Verarbeitung sowie ihrer kognitiven Repräsentation feststellt (Paivio 1965, Barsalou 2008). Diese Unterschiede sind in der Psycholinguistik unter dem Label Konkretheitseffekt (engl. *concreteness effect*) bekannt. Dieser Effekt beschreibt die Einflüsse, die die Konkretheit oder Abstraktheit eines lexikalischen Konzepts auf deren kognitive Verarbeitung oder Speicherung mit sich bringt. Die Distinktion von Konkreta und Abstrakta basiert hier in erster Linie darauf, dass sich Konkreta typischerweise auf räumlich und physikalisch wahrnehmbare Referenzen in der Realität beziehen wie etwa Stuhl, Straße und Ball, während abstrakte lexikalische Einheiten wie Freiheit, Wahrheit oder Sicherheit sich

auf Prozesse oder Zustände beziehen und zu ihrem Verständnis eine Reihe von situativbezogenen, soziokulturellen Informationen sowie einen hohen Grad an introspektiven Informationen erfordern (Barsalou/Wiemer-Hastings 2005). Abstrakta bilden daher keine perzeptuell wahrnehmbaren Gegenstände unserer Welt, sondern analytische Entwürfe der menschlichen Kognition, die sich in der soziokulturellen Erfahrung ergeben (Barsalou/Wiemer-Hastings 2005, Fraas 1998) und stellen deshalb ein klassisches Problem für Theorien dar, die das Wissen modalitätsspezifisch begründen (Borghi/Binkofski 2014, Barsalou 1999, 2003). Zur hochgradig kulturellen Prägung der Bedeutung abstrakter Begriffe hypothesieren beispielsweise Borghi/Binkofski:

> Due to the fact that language plays a major role in the representation of ACWs [abstract concepts and word meanings], we hypothesize that they are more affected by differences between languages than concrete concepts and words, that is, that their meaning will change more depending on the cultural and linguistic milieu in which they are learned (Borghi/Binkofski 2014:21).

Anknüpfend an diese Hypothese versucht die vorliegende Arbeit, den Einfluss kultureller Faktoren auf die Konzeptualisierung von Konkreta und Abstrakta aufzuzeigen und aus kognitiver Sicht exemplarisch zu modellieren und zu quantifizieren. Ausgehend von der These, dass Konkreta und Abstrakta aufgrund ihrer ontologischen Beschaffenheit auch epistemische Konzeptualisierungsspezifika aufweisen, wird in der vorliegenden Untersuchung der Frage nachgegangen, inwieweit sich diese beiden Konzeptarten im Hinblick auf ihre Konzeptualisierung unterscheiden und in welchem Umfang sich eine kulturelle Prägung bei beiden Konzeptarten abzeichnet.

1.3 Inhalt und Aufbau der Arbeit

Diese Fragen werden in der vorliegenden Arbeit mittels eines Wortassoziationsexperiments mit 750 Sprechern des Deutschen, Französischen und Arabischen beantwortet. Wortassoziationsexperimente eignen sich vor allem gut für die Zielsetzung der vorliegenden Studie, weil sie deckungsgleich mit psycholinguistischen und semantischen Theorien, wie etwa der Frame-Semantik oder der konzeptuellen Metapherntheorie, sind, die dieser Arbeit als Grundlage dienen. Wortassoziationen rufen außerdem schnell und unkompliziert Sprachdaten hervor, die sich leichter für quantitative Analysen eignen als diskursive Sprachdaten bzw. Textkorpora. Typischerweise werden Wortassoziationsexperimente auch zur Messung von Stereotypie eingesetzt (Fitzpatrick et al. 2015). Der Grad

der Stereotypie gibt an wie ähnlich die Reaktion eines Individuums mit denen in einem Referenzsatz ist. Hieraus lassen sich gruppenbezogene semantische Netzwerke generieren, die Aufschluss über den Grad der Übereinstimmung zwischen Angehörigen verschiedener Sprachgemeinschaften geben oder die Ausprägung verschiedener gruppenspezifischer Variablen wiedergeben.

Auch zur Aufdeckung kulturspezifischer Differenzen zwischen mehreren Sprachen wurden Wortassoziationsexperimente eingesetzt (vgl. Roche 2013, Sharifian 2017). Sie bieten einen tiefen Einblick in die assoziative Struktur semantischer Netze und zeigen damit intersubjektive, kultur- und sprachbezogene Bedeutungsaspekte auf. Deshalb scheinen sie auch zur Aufdeckung der kulturspezifischen Prägung von Konkreta und Abstrakta hilfreich. In der vorliegenden Studie wird dieses Design angewandt, um die Differenzen zwischen Konkreta und Abstrakta im Deutschen, Französischen und Arabischen statistisch zu quantifizieren, und um einen Einblick in die Konzeptualisierung beider Konzeptarten sowie in ihre kulturellen Spezifika zu bekommen.

Für diesen Zweck werden in der vorliegenden empirischen Untersuchung sämtliche Aspekte erläutert, die hinter der dichotomen Unterscheidung zwischen Konkreta und Abstrakta stehen. Diesem Grundsatz folgend gliedert sich die folgende Arbeit in zwei Hauptteile: Im ersten Teil (Kapitel 2 bis 5) werden die psycholinguistische Evidenz, die kognitiven Grundlagen der Bedeutungskonstitution sowie die wichtigsten theoretischen Modelle der Framesemantik und der konzeptuellen Metapherntheorie im Hinblick auf die Konzeptualisierung von Konkreta und Abstrakta in den Blick genommen. Im zweiten Teil (Kapitel 6 bis 8) wird anhand der gewonnenen Daten aus dem oben genannten Wortassoziationsexperiment die kulturspezifische Prägung von Konkreta und Abstrakta mittels der Kontrastierung des Deutschen mit dem Französischen und Arabischen untersucht.

Zuerst wird im **zweiten Kapitel** die Evidenz der Differenzierung zwischen Konkreta und Abstrakta ausgehend von empirischen Befunden psycho- und neurolinguistischer Studien erläutert. Diese Dichotomie lässt sich vor allem durch die Unterschiede beim Erwerb rechtfertigen. So zeigen Studien sowohl zum Erst- als auch zum Fremdspracherwerb, dass Konkreta früher und schneller als Abstrakta erworben werden. Außerdem werden in diesem Kapitel Studien sowie theoretische Modelle vorgestellt, wie die „Dual-Coding"-Theorie von Paivio (vgl. Paivio 1965, 1969, 1986) und die „Context-Availability"-Theorie von Schwanenflugel et al. (1988, 1992), die die Verarbeitung von Konkreta und Abstrakta fokussieren und Unterschiede zwischen beiden Konzeptarten jeweils auf unterschiedliche Verarbeitungswege und Repräsentationssysteme zurückführen.

Aus diesen Unterschieden resultieren verschiedene Überlegungen zur kognitiv-semantischen Repräsentation dieser beiden Konzepte sowie zu ihrer sprachspezifischen Konzeptualisierung. Daher wird im **dritten Kapitel** folgerichtig der Frage der kognitiven Repräsentation des semantischen Wissens nachgegangen. Hier werden kognitive zeichentheoretische Grundlagen, die gemeinsam für Konkreta und Abstrakta gelten, skizziert, sowie das Konzeptualisierungsverständnis dieser Arbeit, das auf einem kognitiven Verständnis basiert, in dem sowohl einzelsprachlichen als auch enzyklopädischen Bedeutungsaspekten Rechnung getragen wird. Diese Sichtweise dynamischer Bedeutungskonstruktion entspricht dem enzyklopädischen gebrauchsbasierten Ansatz von Langacker, nach dem lexikalische Bedeutung weder frei noch fest ist (Langacker 2008:39). Bedeutung ist hiernach an ein gewisses Maß an Wissen, Konventionen und an bestimmte Erfahrbarkeitskanäle gebunden. Darüber hinaus werden in diesem Kapitel schema- und assoziationstheoretische Grundlagen der Bedeutungskonstitution sowie die Konventionalisierung von semantischen kulturgeprägten Bedeutungsaspekten in einer Sprachgemeinschaft behandelt. Dies dient dazu, einen theoretischen Rahmen zu schaffen, vor dessen Hintergrund die kulturelle Prägung von Konkreta und Abstrakta ersichtlich wird.

Um einen analytischen Zugang zu den konzeptuellen Strukturen von Konkreta und Abstrakta zu erhalten, bietet sich insbesondere der framesemantische Ansatz an, der im **vierten Kapitel** beleuchtet wird. Semantische Frames werden hier herangezogen, um die kognitive Repräsentation des lexikalischen semantischen Wissens zu modellieren und Verstehens- sowie Interpretationsprozesse zu erklären (1977, 1982, 1985, Konerding 1993, Ziem 2008, 2014a und b, Busse 2012). Frames gelten als schematische Einheiten par exellence. In ihnen schlagen sich alle kognitiven, schematheoretischen und assoziativen Grundlagen nieder, die einem enzyklopädischen und konventionalisierten Bedeutungsverständnis gerecht werden.

Um die semantischen Besonderheiten von Abstrakta zu berücksichtigen, werden im **fünften Kapitel** die Grundzüge der konzeptuellen Metapherntheorie erläutert, die Metaphern nicht als stilistisch auffällige Sprachbilder begreift, sondern vielmehr als kognitiven Mechanismus, durch den abstrakte Bedeutungen mithilfe von Konkreta konzeptualisiert werden. Dieses Kapitel versucht auf die Frage zu antworten, wie die Konzeptualisierung abstrakter Begriffe nach diesem Ansatz erfolgt und inwiefern metaphorische Konzepte als analytische Einheiten zur Entschlüsselung kultureller Differenzen in verschiedenen Sprachen brauchbar sind (s. Sharifian 2017).

Im empirischen Teil der Arbeit werden nach einer eingehenden Ableitung der Forschungsfragen und Hypothesen in **Kapitel 6** das Untersuchungsdesign

der vorliegenden Arbeit in Bezug auf die Versuchspersonen, die Auswahl der Stimuli und den Untersuchungsverlauf sowie weitere methodische Aspekte erläutert. Darüber hinaus werden relevante Wortassoziationsexperimente skizziert, deren Ergebnisse auf die kulturbedingte Konzeptualisierung von Konkreta und Abstrakta hindeuten. Durch diverse quantitative statistische Maße werden in **Kapitel 7** die Unterschiede abgebildet, die Konkreta und Abstrakta in und zwischen den drei untersuchten Sprachen aufweisen und auf eine kulturspezifische Konzeptualisierung hindeuten. Diese Ergebnisse werden anschließend vor dem Hintergrund weiterer Studien und Untersuchungen diskutiert.

2 Konkreta und Abstrakta in der Psycholinguistik

Im vorliegenden Kapitel wird die Evidenz der Differenzierung zwischen Konkreta und Abstrakta auf der Grundlage von empirischen Befunden psycho- und neurolinguistischer Studien erläutert. Im Fokus steht die dichotome Unterscheidung zwischen Konkreta und Abstrakta, die sich vor allem durch die Unterschiede beim Erwerb und bei der Verarbeitung beider Konzeptarten rechtfertigen lässt. So werden Konkreta im Vergleich zu Abstrakta früher erworben und schneller verarbeitet (vgl. Wode 1988, 1993, Schröder et al. 2003). Auch Studien zum Erwerb von Konkreta und Abstrakta in einer Fremdsprache zeigen große Vorteile bezüglich Memorisierungs- und Verarbeitungsleistungen für Konkreta (Altarriba/Basnight-Brown 2011).

Zwei prominente Ansätze aus der Psycholinguistik versuchen, diese Unterschiede zu modellieren. Die „Dual-Coding"-Theorie von Paivio (vgl. Paivio 1965, 1969, 1986) sieht die Robustheit der Verarbeitung von Konkreta durch deren Repräsentation in zwei Wissensspeicherungssystemen begründet. Konkreta verfügen hiernach über eine doppelte Kodierungsmöglichkeit: eine perzeptuelle und eine sprachliche. Dies macht ihre Verarbeitung gegenüber Abstrakta schneller und effizienter. Im Gegensatz dazu geht die „Context-Availability"-Theorie von Schwanenflugel et al. (1988, 1992) davon aus, dass der Nachteil bei der Verabeitung von Abstrakta durch deren hohe Kontextabhängigkeit entsteht. Insofern ist der Unterschied zwischen Konkreta und Abstrakta durch qualitative Besonderheiten auf der Ebene der Konzeptualisierung gegeben.

Trotz dieser Erklärungsansätze lässt sich ausgehend von einer dichotomen Betrachtungsweise keine genaue Abgrenzung zwischen beiden Konzeptarten ermitteln. Die meisten Studien gehen von dem Merkmal der perzeptuellen Darbietung als Distinktionsmerkmal aus, um den Unterschied zwischen Konkreta und Abstrakta zu belegen. Eine weitere Alternative zur dichotomen Sichtweise ist die, dass Abstrakta und Konkreta ein Kontinuum darstellen und sich Begriffe hinsichtlich ihrer Konkretheit bzw. Abstraktheit graduell unterscheiden. Konkretheit und Abstraktheit können dabei nur als grobe Einteilungsmuster herangezogen werden (Keil 1989, Borghi/Binkofski 2014).

In diesem Kapitel wird daher der Frage nachgegangen, auf welchen empirischen Evidenzen und theoretischen Modellierungsversuchen die Unterscheidung zwischen Konkreta und Abstrakta basiert und wie eine Unterteilung zwischen beiden Konzeptarten vorgenommen werden kann.

2.1 Erwerb von Konkreta und Abstrakta

2.1.1 Erwerb in der Erstsprache

Eine Unterscheidung zwischen konkreten und abstrakten lexikalischen Konzepten erfordern die Ergebnisse von psycholinguistischen Untersuchungen, in denen gezeigt werden konnte, dass die Konkretheit oder Abstraktheit eines Konzeptes, wie beispielsweise [STUHL] vs. [FREIHEIT], einen enormen Einfluss auf den Erwerb lexikalischer Einheiten haben. Als Beleg für die These, dass der Erwerb von Konkreta einfacher als der von Abstrakta erfolgt, wird häufig deren Erwerbsreihenfolge im frühen Spracherwerb herangezogen. Allgemein gilt, dass Abstrakta später erworben werden als konkrete Objektbegriffe (vgl. Schröder et al. 2003:92). Aus einer Reihe von psycho- und neurolinguistischen Untersuchungen zur Entwicklung des frühen Lexikons leiten Schröder et al. (2003) ab, dass die ersten erworbenen Wörter sich auf direkt wahrnehmbare Gegebenheiten aus der Umgebung des Kindes beziehen, etwa relevante Basic-Level-Begriffe wie ‚Personen', ‚Tiere', ‚Spielzeug', ‚Kleidung', ‚Lebensmittel', ‚Körperteile', ‚Haushaltsgegenstände' und ‚Fahrzeuge'. Danach folgen Wörter für ‚Handlungen', ‚Bewegungen', ‚Orte' und ‚Ereignisse' und erst später finden sich Wörter, die auf Zustände, Eigenschaften von Objekten und auf Orts- und Zeitangaben referieren (vgl. Schröder et al. 2003:91).

Wode (1993:145) stellt in dieser Hinsicht fest: „[d]er expansivste Bereich des frühkindlichen Lexikons ist das direkt Perzipierbare, also das Sehbare, Hörbare, Fühlbare, vor allem aber das, womit die Kinder hantieren können". In seiner Typologie zum Erwerb des frühen Lexikons merkt Wode (vgl. 1988:146, 1993:144) an, dass die Mehrheit der ersten 50 Wörter, die ein Kind innerhalb der ersten 21 Monate erwirbt, primär auf perzipierbare Dinge in seinem Umfeld referieren. Trotz der Erweiterung der holistischen Wortspeicherungsstrategie zur einzellautorientierten Speicherung und der dadurch bemerkbaren abrupten Erweiterung des Wortschatzes, liegt der Schwerpunkt bis zum Ende des dritten Lebensjahres vorwiegend auf Konkreta. Diese umfassen typische Wörter aus den folgenden Wortfeldern: Spielzeug und manipulierbare Gegenstände (Ball, Puppe, Laster), Tiere (Hund, Katze, Kuh), Körperteile (Auge, Nase, Hand), Kleidung (Hose, Schuhe), Nahrung (Milch, Banane) und Personen (Mama, Papa, Baby). Welche Wörter allerdings bevorzugt gelernt werden, hängt in erster Linie vom Umfeld der Kinder ab. Typisch sind nach Nelson et al. (1993) die semantischen Felder: Personen, Tiere, Spielzeug, Kleidung, Lebensmittel, Körperteile, Haushaltsgegenstände, Fahrzeuge, Handlungen, Bewegungen, Orte und Ereignisse.

Obwohl rezente Studien zum Wortschatzerwerb neben dem Effekt von Konkretheit bzw. Abstraktheit weitere Aspekte fokussieren und unterschiedliche Modalitäten des Erwerbs unterscheiden, wie etwa in Bezug auf die Art des Inputs und in Bezug auf die linguistische Erfahrung (s. Wauters et al. 2008, Borghi/Binkofski 2014), bleibt der Vorteil von Konkreta gegenüber Abstrakta immer erhalten. Die folgende Tabelle 2.1 gibt einen Überblick über die Ergebnisse von Wode (1993) sowie Nelson et al. (1993) hinsichtlich der Referenzbereiche im frühen Wortschatzerwerb im Deutschen und Englischen.

	Deutsch	**Englisch**
Deixis	da, dies, das	there, that, this
Negation	nein	No
Wahrnehmbares: konkret, hörbar, sichtbar, greifbar, manipulierbar		
Spielzeuge, manipulierbare Gegenstände	Ball, Puppe, Laster	ball, dolly, truck
Tiere	Hund, Katze, Kuh	dog, cat, cow
Körperteile	Auge, Nase, Hand	eye, nose, hand
Kleidung	Hose, Schuhe	sock, shoe
Nahrung	Ei, Milch, Banane	egg, milk, banana
Personen		
• Namen	Mama, Papa, Oma	mommy, daddy, Bettie
• sonstige	Junge, Baby	boy, baby
Tätigkeiten, Vorgänge, Zustände		
rauf, runter	auf, runter	up, down
zerstören	kaputt	
verschwinden	alle, weg	all gone
Nahrungsaufnahme	essen, trinken	eat, drink
Soziale Formeln		
grüßen	ata	bye, hi
bitten	bitte	Please
Attribute	heiß	Hot

Tab. 2.1: Referenzbereiche, die Kinder im L1-Erwerb früh lernen (englisches Material aus Nelson 1973, deutsches Material: Lars und Inga aus dem Kieler Korpus, Wode 1993:146).

Nicht für alle Objekte, die im Umfeld des Kindes präsent sind, werden Wörter gelernt. Beachtung finden besonders Konkreta, mit denen das Kind hantieren kann und die es in sein Aktionsverständnis einbeziehen kann. Hierbei impliziert der Erwerb eines Wortes nicht, „dass sich das Kind sofort die zielsprachliche Bedeutung aneignet. Vielmehr nähert es sich in einem dynamischen Prozess allmählich an die Bedeutung der Erwachsenensprache an“ (Schröder et al. 2003:92). Die Dynamik zeigt sich vor allem in der Asymmetrie beim Verstehen und bei der Produktion der erlernten lexikalischen Konzepte.

> Ein Kind, das die Getränke seines Vaters generell mit Bier bezeichnet, wird, auf dessen Bitte ein Bier zu holen, nicht notwendigerweise ein beliebiges Getränk – Milch, Wasser, Tee oder rein zufällig auch eine Flasche Bier – anschleppen. Viel häufiger wird die Bitte richtig im Sinne des Auftrags erfüllt, d. h. das Kind kennt die Wörter und Objekte, nur unterscheidet es sie nicht in der eigenen Produktion (Wode 1993:146).

Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor auf den Erwerb des Frühlexikons ist die Salienz der perzeptuellen Merkmale. Clark (1973) postuliert, dass Kinder hierbei allgemeine vor spezifischen Bedeutungsmerkmalen erwerben, die dann im Laufe des Bedeutungserwerbsprozesses weiter ausdifferenziert werden. Anhand der vorliegenden Untersuchungsergebnisse lässt sich jedoch nicht auf präzise Weise nachvollziehen, welche perzeptuellen Merkmale den Vorrang beim Erwerb haben und fraglich bleibt auch, wie Kinder mit diesem Prinzip abstrakte Bedeutungsmerkmale erwerben. Nach Clark (1973:79):

> The principal criterial characteristics can be classified into several categories, such as movement, shape, size, sound, taste, and texture. The categories are clearly derived from the child's perception of the properties of the objects around him.
>
> […] there is a residual group of overextensions in which the words used usually seem to refer to actions rather than to objects (Clark 1973:82).

Die meisten bisher genannten Studien führen den Vorteil, den Konkreta beim Erwerb aufweisen, auf die ontologisch bedingte Beschaffenheit von Konkreta zurück. Das Merkmal der perzeptuellen bzw. multisensoriellen Wahrnehmung spielt hiernach eine wesentliche Rolle. Bei Konkreta aus dem Basic-Level wie beispielsweise [BLUME] oder [AUTO] gelingt den Kindern trotz ihrer formalen Diversität und trotz der Vielfältigkeit ihrer Exemplare ein schnellerer Spracherwerb als bei Abstrakta. Den Erwerbsprozess von Konkreta bei Kindern beschreiben Borghi/Binkofski (2014:22) am Beispiel von *Flower* folgendermaßen:

> Children typically hear it in presence of different kinds of flowers, and at the beginning, they might start hypothesizing that it refers to the petals, to the stalk,

> or to the flower's scent. Then, progressively, they have to learn to refer the word *flower* to roses, cowslips, and daisies, i. e., to different flowers, thus abstracting from the idiosyncratic aspects of each exemplar they have encountered, and they have to learn as well to refer the word to the flower as a whole, not to its parts. Once learned, the word will re-evoke the experience of a flower and will help predict possible actions to perform with flowers people might be able to imagine a flower, its scent and fragrance, and its color and might be able to prepare themselves to pick up nice flowers. Obviously, the concept of flower to which the word refers will be continuously updated, once new flowers experiences are collected, but somehow, it is not difficult to form an image of the flower's referent (Hervorhebung im Original).

Im Gegensatz zum Erwerb von konkreten Konzepten aus dem Basic-Level führen Borghi/Binkofski (2014) die Komplexität des Erwerbs von abstrakten Konzepten, wie etwa [WAHRHEIT] oder [FANTASIE], darauf zurück, dass diese nicht auf einzelne klar umrissene Objekte referieren. Abstrakte lexikalische Konzepte zeichnen sich hingegen durch eine hohe Disparität der Situationen, Zustände oder Ereignisse aus, auf die sie referieren.

Der Vorteil, den Konkreta beim Erwerb zeigen, lässt sich nicht nur im Frühspracherwerb beobachten. In einer Reihe von Experimenten haben Borghi et al. (2011) die Erwerbsmodalitäten von Abstrakta und Konkreta bei erwachsenen Versuchspersonen mittels unterschiedlicher psycholinguistischer Testverfahren untersucht. In einer simulierten Erwerbsumgebung sollten die Probanden erfundene 3D-Figuren manipulieren und anschließend komplexe Darstellungen mit 3D-Figuren beobachten, in denen mehrere konkrete Elemente in Aktion treten. Die erste Kategorie stellt Konkreta dar. Die komplexen Darstellungen hingegen stehen für Abstrakta. Die zugrundeliegende Überlegung hierbei ist, dass konkrete Konzepte sich auf manipulierbare Referenten beziehen, wohingegen Abstrakta komplexe Interaktionen zwischen diversen Elementen darstellen und sich nicht taxonomisch auf der Basis von Similaritätsbeziehungen gruppieren lassen.

Borghi et al. (2011) konnten unter Verwendung von drei methodischen Verfahren – Wiedererkennungsaufgaben (engl. *categorial recognition*), Zuordnungsaufgaben (engl. *words-objects match*) und Produktionstests (engl. *production task*) – den Unterschied beim Erwerb von Abstrakta und Konkreta sowohl auf lexematischer als auch auf konzeptueller Ebene messen. Nach einer Lernphase wurde der Konzepterwerb durch Wiedererkennungsaufgaben getestet. Die Versuchpersonen wurden instruiert, die 3D-Figuren auf dem Bildschirm eines Computers für 500 ms zu beobachten, danach konnten sie sich aus zwei Stimuli für den richtigen entscheiden. Im zweiten Test wurden die Versuchspersonen aufgefordert, die dargebotenen Objekte erfundenen Lexemen zuzuordnen

(engl. *words-objects match*), die sie bereits in der Trainingsphase erworben haben. Weiterhin sollten die Probanden in einem Produktionstest, ausgehend von den gelernten Lexemen, drei Merkmale zu jedem Konzept nennen. Die Ergebnisse dieser Tests haben gezeigt, dass der Erwerb von Konkreta sowohl auf der lexematischen als auch auf der konzeptuellen Ebene effizienter und nachhaltiger ist als der Erwerb von Abstrakta. So zeigte eine Varianzanalyse bei den Wiedererkennungsaufgaben, dass die Fehlerwahrscheinlichkeit bei Abstrakta (M = 5,21 %) im Mittel um etwa 50 % höher ist als bei konkreten Stimuli (M = 2,34 %) (vgl. Borghi et al. 2011:5). Ähnliche Werte lassen sich bei den Zuordnungsaufgaben beobachten. Insgesamt erreichten Abstrakta höhere Mittelwerte (M = 5,01 %) als Konkreta (M = 1,37 %). Somit zeichnet sich ein höherer Fehlzugriff auf Abstrakta als auf Konkreta ab. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass die von den Versuchspersonen genannten Merkmale im Produktionstest bei den erfundenen Stimuli in dieser Studie mit Ergebnissen zu realen Stimuli übereinstimmen, die zum Vergleich herangezogen wurden (vgl. Wu/Barsalou 2009, Caramelli et al. 2004). Die Varianz zwischen Konkreta und Abstrakta lässt sich hier bei der Übereinstimmung der Nennungen der Versuchspersonen beobachten. Nennungen zu abstrakten Stimuli sind disparater als die zu den konkreten Stimuli.

2.1.2 Erwerb in der Fremdsprache

Da aus den vorliegenden Ergebnissen zum Erwerb von Konkreta und Abstrakta in der L1 bekannt ist, dass die Konkretheit bzw. Abstraktheit eines lexikalischen Konzepts die Lernleistung stark beeinflusst, lenkten Altarriba/Basnight-Brown (2011) in einer explorativen Studie ihr Augenmerk auf den Erwerb in der Fremdsprache. Um die festgestellten Unterschiede zum Erwerb von Konkreta und Abstrakta überprüfen zu können, wurden im Experiment Emotionswörter als Sonderkategorie hinzugefügt. Obwohl der Fokus auf den Unterschied beim Erwerb von Emotionswörtern und Nicht-Emotionswörtern gelegt wurde, lassen sich aus den Ergebnissen Unterschiede zwischen Konkreta und Abstrakta klar ableiten. Insgesamt wurde die Studie mit 60 englischsprechenden Lernenden des Spanischen als Fremdsprache durchgeführt. Die Besonderheiten beim Erwerb der drei genannten Kategorien wurden exemplarisch anhand von 24 spanischen Wörtern, 8 Konkreta (zum Beispiel [JOYA], [JEWEL]), 8 Abstrakta (zum Beispiel [VIRTUD], [VIRTUE]) und 8 Emotionswörtern (zum Beispiel [ENOJADO], [ANGRY]) untersucht. Nach einer initialen Lernphase, in der die Versuchspersonen mit den 24 neu zu erlernenden Wörtern vertraut gemacht wurden, erfolgte ein Übersetzungs-Wiedererkennungstest, in dem die