

DER KREATIVE ASPEKT IN DER SPRACHE UND IN DER REDE VON BILINGUALEN KINDERN

Elena Dieser

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Jan Arthur: (beobachtet, wie der ältere Bruder sein Handy auflädt):	Алекс, ты кормишь телефон на ночь? ‘Alex, du fütterst das Telefon vor der Nacht‘
Alex:	Да. ‚Ja‘
Jan Arthur:	Чтобы он не пошел голодным спать? Может, ты ему еще зубы почистишь? ‘Damit es nicht hungrig ins Bett geht? Vielleicht kannst du ihm noch die Zähne putzen?’ (4;10.21)
Mutter:	Hat’s dir im Kindergarten heute gut gefallen?
Alex:	Ein bisschen, aber nur ein, zwei bisschen nicht. (2;10.7)

Eltern und Lehrer in vielen Ländern der Welt sehen es als eine der Hauptaufgaben bei der Erziehung des Kindes an, ihm zu einer kreativen Persönlichkeit zu verhelfen. Aber wie lernt man es, kreativ zu sein? Ist das für jeden oder nur für Auserwählte möglich? Es gibt keine eindeutigen Antworten auf diese Fragen. In einer Kultur ist die Kreativität als qualitativer Sprung in der Persönlichkeitsentwicklung nur infolge mühsamer un kreativer Arbeit möglich. De nihilo nihil – d. h. die Kreativität ist ein Geschenk für den Fleiß. In anderen Kulturen wird dagegen angenommen, dass nur eine (im Geist) freie Persönlichkeit zu einer schöpferischen Handlung fähig ist. Jeder besitzt Kreativität, man darf sie nur nicht unterdrücken. Es gibt jedoch ein unterschiedliches Verständnis von Kreativität. In ihrer ursprünglichen Bedeutung als Eigenschaft, die nur der *Schöpfer* besitzt, wurde sie Gott als *Deus creator* zugeordnet. Im Zeitalter der Aufklärung begann man, sie auch mit dem Menschen zu assoziieren, aber praktisch bis zum 20. Jahrhundert nur mit den Großen, allen voran den Künstlern, die neue kulturelle oder materielle Werte schufen – *Homo creator* [Imhasly 1974: 3]. Später wurde die Bedeutung des Wortes erweitert. Kreativität begann, als eine unverzichtbare Eigenschaft des *Homo sapiens* wahrgenommen zu werden. Hier geht es jedoch nicht um die Schaffung neuer genialer Werke, zu denen nur Genies (so genannte *big C*) fähig sind, sondern um die

alltägliche Kreativität (*small C*). Beide Bedeutungen dieses Konzepts verbindet die Vorstellung, dass die Kreativität eine Fähigkeit ist, qualitativ neue geistige oder materielle Werte zu erschaffen.

In diesem Artikel wird es um die „kleine“ Kreativität im Bereich der natürlichen Sprache gehen. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder gelegt.

Im Hinblick auf die Sprache wird das Konzept der Kreativität in verschiedenen Bedeutungen verwendet. Die erste Bedeutung ist die Wahrnehmung des Schaffens und des Gebrauchs der Sprache als ständige Bewegung, die ständige Produktion des Neuen. Der Unterschied zwischen lebendiger und toter Sprache ist, dass sich die erste kontinuierlich weiterentwickelt. Zu dieser Entwicklung trägt jeder Sprachnutzer durch die Produktion und Rezeption der Sprache bei. Diese These geht auf den Begründer der theoretischen Sprachwissenschaft W. von Humboldt zurück: „**Die Sprache** in ihrem wirklichen Wesen aufgefaßt, ist etwas beständig und in jedem Augenblicke Vorübergehendes. Selbst ihre Erhaltung durch die Schrift ist immer nur eine unvollständige, mumienartige Aufbewahrung [...] Sie selbst **ist kein Werk (Ergon), sondern eine Tätigkeit (Energeia)**“ [Humboldt 1986: 36].

V. V. Feščenko [2012: 11] geht davon aus, dass dieses Verständnis der Sprache als Energie durch die Werke französischer Philosophen, insbesondere D. Didro [Aarsleff 2002: 202, zit. nach Feščenko 2012] hervorgerufen und ursprünglich mit dem ästhetischen Kontext verbunden war und erst später eine allgemeinere abstrakte Bedeutung erhielt. Humboldts berühmtester Anhänger in der Wahrnehmung der Sprache oder des Sprachakts als schöpferischer Prozess ist der Gründer der generativen Grammatik, Noam Chomsky: „Most of our linguistic experience, both as speakers and hearers, is with new sentences; once we have mastered a language, the class of sentences with which we can operate fluently and without difficulty or hesitation is so vast that for all practical purposes (and, obviously, for all theoretical purposes), we may regard it as infinite. Normal mastery of a language involves not only the ability to understand immediately an indefinite number of entirely new sentences, but also the ability to identify deviant sentences and, on occasion, to impose an interpretation of them. [...] In fact, the realization that this „creative“ aspect of language is its essential characteristic can be traced back at least to the seventeenth century. [...] it is clear that a theory of language that neglects this **„creative“ aspect** is of only marginal interest“ [Chomsky 1964: 7–8].

Die Kreativität beim Sprachgebrauch besteht daher vor allem in der Fähigkeit der Menschen, aus einer endlichen Anzahl von

Spracheinheiten eine unendliche Anzahl von Sätzen zu bilden, die vorher noch nie gesprochen wurden, sowie in der Fähigkeit, fast blitzschnell, Sätze zu verstehen, die vorher nicht gehört wurden. Dieser kreative Aspekt in der Sprache zeigt sich auf einer unterbewussten Ebene und bleibt daher auf den ersten Blick verborgen. Bewusster wird dem Sprachnutzer der kreative Aspekt, der in der Wortbildung und in der Übertragung der Wortbedeutung nach dem Prinzip der Metapher oder der Metonymie beobachtet wird. Durch die Bildung neuer Wörter oder durch die Erfindung neuer Bedeutungen von Wörtern wird die Sprache aktiv und teilweise bewusst umgewandelt. Kreativ ist aber auch die Tätigkeit des Hörers, seine Fähigkeit, die neue Bedeutung von Wörtern und neue Wortmodelle zu verstehen.

Noch bewusster ist die Kreativität auf der Ebene des Sprachspiels. In diesem Fall verstößt der Sprecher zu einem bestimmten Zweck bewusst gegen die Sprachnorm, meist um einen komischen oder witzigen Effekt zu erzeugen [vgl. Norman 2006 und Norman 2020].

In vielen Studien, die sich mit den kreativen Prozessen in der Sprache befassen, wird darauf hingewiesen, dass der wichtigste schöpferische Akt die Erschaffung der Sprache war. Es war die Schöpfung der Sprache, die das kreative Potenzial des Menschen enthüllte. Und obwohl wir wahrscheinlich nie erfahren werden, wie es dazu kam, können wir den Schleier der Zeit etwas lichten und teilweise in das Geheimnis der Schöpfung der Sprache eindringen, indem wir zusehen, wie das Kind seine erste Sprache erwirbt. Natürlich wird Sprache nicht als „*creatio ex nihilo*“ erworben, aber das Kind lernt nicht nur eine fertige Sprache, sondern konstruiert sie aktiv mit [Cejtlin 2005: 347].

Im weiteren Verlauf betrachten wir die Kreativität der Sprache anhand von Sprachbeispielen zweier zweisprachiger deutsch-russischer Kinder. Insbesondere wird es um den Prozess der Trennung beider Sprachen gehen. Während der Anfangszeit des Spracherwerbs kommt es bei allen bilingualen Kindern zu Sprachmischungen. Besonders interessant ist es, diese bei Kindern zu analysieren, deren Eltern solche Phänomene vermeiden. In dem Fall können wir davon ausgehen, dass die beobachteten Formen nicht aus dem Input der Eltern übernommen, sondern vom Kind selbst konstruiert wurden. Bei beiden Kindern, um die es geht, gab es bis zum Alter von drei Jahren häufige Fälle von Code-Mixing, die später durch die grammatische und semantische Interferenz ersetzt wurde.

In der Phase der Ein-Wort-Äußerungen kann man bei beiden Kindern das wortinterne Code-Mixing beobachten, zum Beispiel bei der Kombination der russischen Verbstämme mit der deutschen Infinitiv-

Endung, *plak-en* (Alex 2;5.6) von *plak-* (*plakat'* – ‚weinen‘) und *-en* (deutsche Infinitiv-Endung), sowie bei der Kombination der deutschen Verben im Infinitiv mit der russischen Infinitiv-Endung, zum Beispiel, *laufen-t'*, *essen-t'* (Alex 2;8.27) [Dieser 2006: 149] und Kombination von deutschen Substantiven mit den russischen Kasus-Endungen (Beispiel 1).

Beispiel 1 (Alter des Kindes: 2;2.3)

Mutter: *Как ты ездил к бабе с дедом?* ‚Wie bist du zu Oma und Opa gefahren?‘

Jan Arthur: *Zug-e*. von *Zug* und *-e* (russische Präpositiv-Endung)

Ein weiterer Ausdruck von Sprachmischung besteht in der Verwendung einer anderen Sprache als seine Gesprächspartner durch das Kind im Dialog (Beispiele 2 und 3).

Beispiel 2 (Alter des Kindes: 2;3.24)

Großmutter: *Скажи дым*. ‚Sag Rauch.‘

Alex: *Heiß*.

Großmutter: *Скажи голова*. ‚Sag Kopf.‘

Alex: *Kopf*.

Großmutter: *Скажи машина*. ‚Sag Auto.‘

Alex: *Auto*.

Beispiel 3 (Alter des Kindes: 1;7.21)

Mutter: *Скажи машина*. ‚Sag Auto.‘

Jan Arthur: *Auto*.

Mutter: *Скажи горячо*. ‚Sag heiß.‘

Jan Arthur: *Heiß*.

Mutter: *Скажи собака*. ‚Sag Hund.‘

Jan Arthur: *wau – wau*.

Mutter: *Скажи ослик*. ‚Sag Eselchen.‘

Jan Arthur: *I-a*.

Mutter: *Скажи Hund*. ‚Sag‘ ...

Jan Arthur: *wau – wau*.

Was auf den ersten Blick wie eine Übersetzung aussieht, ist eine kreative Methode des Kindes, die individuellen Lücken im aktiven Wortschatz einer Sprache durch Äquivalente aus einer anderen Sprache zu schließen, die bereits gelernt wurden, oder mit omatopoetischen Wörtern.

Diese „Übersetzung“ aus dem passiven Wortschatz in den aktiven ist auch in der Phase von zwei- und drei-Wort-Äußerungen zu beobachten, selbst wenn das Kind nicht direkt angesprochen wird (Beispiel 4).

Beispiel 4 (Alter des Kindes: 2;7.5)

Großmutter: *Папа на этом собаку съел*. ‚Papa ist darauf geeicht. (wörtlich: Papa hat darauf einen Hund gegessen).‘

Alex (verwundert): *Деда вау-вау ням-ням?* ‚Ора *wau-wau njam-njam?*‘

Mit dem Beginn der Verwendung von Mehr-Wort-Äußerungen wird das wortinterne Code-Mixing durch satzinternes Code-Mixing ergänzt (Beispiele 5–7).

Beispiel 5 (Alter des Kindes: 2;7.19)

Alex: *Аиш книжка* ‚Buch‘.

Mutter: *Давай эту посмотрим.* ‚Lass uns das anschauen.‘

Mutter: *Вот это что?* ‚Was ist das?‘

Alex: *Ein торт* ‚Torte‘.

Mutter: *Торт, а это кто такой?* ‚Torte, und wer ist das?‘

Alex: *Ein ёжик.* ‚Igelchen‘.

Mutter: *А это кто?* ‚Und wer ist das?‘

Alex: *Ein зайчик.* ‚Häschen‘.

Beispiel 6 (Alter des Kindes: 2;2.3)

Jan Arthur: *Это наш Zug?* ‚Ist das unser‘ ...

Jan Arthur: *Это наш Zug нет.* ‚Ist das unser‘ ... ‚nicht?‘

Beispiel 7 (Alter des Kindes: 2;2.1)

Mutter: *Ты играешь?* ‚Spielst du?‘

Jan Arthur: *Да, легой.* ‚Ja, mit Lego.‘ (Lego + russische Instrumental-Femininum-Endung).

Jan Arthur: *Там sitzen nane.* ‚dort‘ ... ‚Papa‘.

Beispiel 6 deutet den Übergang zur nächsten Phase des Einflusses einer Sprache auf die andere an. Je öfter die Kinder Mehr-Wort-Äußerungen verwenden, desto häufiger verdrängt die grammatische und semantische Interferenz die sog. materiellen Entlehnungen (Beispiele 8–10).

Beispiel 8 (Alter des Kindes: 3;10.13)

Alex: *Мама, вот этот бассейн я еще никогда видел.* ‚Мама, dieses Schwimmbad hier habe ich noch nie gesehen.‘ (Einfache und keine doppelte Verneinung, wie sie im Russischen üblich ist)

Beispiel 9 (Alter des Kindes: 4;2.6)

Jan Arthur: *Я нюхаю пиццу.* ‚Ich rieche Pizza.‘ (falsches Verb unter dem Einfluss des Deutschen; Russ: *пахнет пиццей*)

Beispiel 10 (Alter des Kindes: 5;1.14)

Alex: *Ой, мне нюхается сосиской.* ‚Oh, ich rieche Würstchen (wörtlich: mir riecht es nach Würstchen).‘ (falsches Verb unter dem Einfluss des Deutschen; Russ: *пахнет сосиской*)

Im Alter von 5 Jahren bildet Alex unter dem Einfluss des Deutschen die Singular-Formen von pluralia tantum: *санка* ‚Schlitten‘, *ножница* ‚Schere‘.

Betrachten wir abschließend einige Beispiele aus dem Bereich „Wortbildung“ und „Bedeutungsübertragung“.

Jan Arthur nennt im Alter von 2;2 alle Menschen, die er liebt, *брат* ‚Bruder‘: Mama ist Bruder, Papa ist Bruder, Alex ist Bruder. Dem älteren Bruder gefiel das nicht, und er sagte, dass nur er der Bruder sei. Nach etwa zwei Wochen hörte Jan Arthur auf, alle als „Bruder“ zu bezeichnen und sagte einmal: *Алекс брат, мама нет брат* ‚Alex ist Bruder, Mama ist nicht Bruder‘ – und streichelte seiner Mutter über das Haar.

Der Witz vom Vater hat Jan Arthur nicht gefallen und er sagte: *„Мама, закрой nany!“* ‚Mama, mach Papa zu!‘ (2;5.12).

Auf die Frage seiner Mutter, ob ihm im Kindergarten gefiel, antwortet Alex im Alter von 2; 10.7: *„Ein bisschen, aber nur ein, zwei bisschen nicht“* (s. Epigraph).

Dieses Beispiel deutet darauf hin, dass das, was auf den ersten Blick wie ein bewusstes Wortspiel erscheint, in der Sprache eines Kindes ein Beweis für ein wörtliches Verständnis der Metapher sein könnte.

Aber auch „echtes“ Wortspiel und „philosophische“ Äußerungen sind in der Kindersprache keine Seltenheit (Beispiele 11, 12, s. auch Epigraph).

Beispiel 11 (Alter des Kindes: 2;6.20)

Mutter: *Ты хороший мальчик?* ‚Bist du ein guter Junge?‘

Jan Arthur: *Я бываю хороший, а бываю злой немножко.* ‚Manchmal bin ich gut und manchmal ein bisschen böse.‘

Beispiel 12 (Alter des Kindes: 4;1.27)

Alex: *Мама, почему когда ты читаешь, называется «работать»?* ‚Mama, warum heißt das „arbeiten“, wenn du liest?‘

Literatur

Cejtlin, S. N. Kategorija roda v detskoj reči. In: Problemy funkcional’noj grammatiki. Polevye struktury. Sankt-Peterburg, 2005. S. 346–376.

Chomsky, N. Current Issues in Linguistic Theory. The Hague: Mouton, 1964.

Dieser, E. Early language separation. A longitudinal study of a Russian-German bilingual child. In: Featherston, S., Sternefeld, W. (eds.). Roots. Linguistics in Search of its Evidential Base. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2007. S. 133–160.

Feščenko, V. V. Jazyk kak tvorčestvo i tvorčestvo v jazyke. In: Kritika i semiotika 17, 2012. S. 6–43.

Humboldt, W. von. Schriften zur Sprache. Stuttgart, 1986.

Imhasly, B. Der Begriff der sprachlichen Kreativität in der neueren Linguistik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1974.

Norman, B. Ju. Igra na granjach jazyka. Moskva: Flinta-Nauka, 2006.

Norman, B. Ju. Tvorčeskij potencial nositelja jazyka i slovesnaja igra. In: Izvestija RAN. Serija literatury i jazyka. Tom 79, Nr. 6, 2020. S. 21–33.