

MECHANISMEN DER KREATIVEN SPRACHPRODUKTION VON KINDERN

N. A. Černjavskaja

Nationale Forschungsuniversität Samara

Das Phänomen der Kinderrede zieht die Aufmerksamkeit vieler Linguisten auf sich. Es ist allgemein anerkannt, dass die Sprache der Kinder kein sekundäres, simuliertes Phänomen in Bezug auf die Sprache der Erwachsenen ist, sondern ein völlig einzigartiges, eigenständiges System mit einem bestimmten Satz von Regeln und einer besonderen, oft paradoxen Logik (T. N. Ušakova, A. M. Šachnarovič, S. N. Cejtlin, N. I. Lepskaja, T. A. Gridina und andere). Der Prozess der Beherrschung der Muttersprache und der kommunikativen Fähigkeiten ist sicherlich kreativ. Das ursprüngliche Denken des Kindes, das sich in kindlicher Innovation widerspiegelt – wortbildende, semantische, grammatikalische und naive, aber selbständige Bemühungen, die Komplexität der Weltordnung zu erklären, steht dem automatisierten Gebrauch fertiger Wörter und Konstruktionen gegenüber und bestätigt das unbewusste oder absichtliche Streben des Kindes nach Selbstdarstellung und Selbstbewusstsein. „Die Rede eines Kindes ist ein Fenster in eine außerordentlich eigenartige Welt seiner Gedanken, Emotionen, Bewertungen, Assoziationen“ [Gridina 2015: 11].

Eine Reihe von Forschern besteht auf der Notwendigkeit, in der kindlichen Sprache fehlerhafte Wörter, die durch Mangel an Sprach- und Lernerfahrung verursacht sind, von absichtlichen Abweichungen von der Norm, vom Sprachspiel zu unterscheiden. Andere glauben, dass diese Differenzierung zwangsläufig subjektiv sein wird. Tatsächlich ist es nicht immer möglich, zwischen diesen Phänomenen eine klare Linie zu ziehen. Viele kindliche Fehler, einschließlich der Nichtbeachtung von Ausnahmen, bestätigen den kreativen Charakter der Sprachproduktion von Kindern, wobei jedes Kind das System der Sprache neu entwirft und neu erfindet. Nach Gridina ist ein Kind, das die Gesetze des Sprachsystems früher als die Norm begreift, zum Schöpfer „verurteilt“ [Gridina 2018: 12].

Trotz vieler ontolinguistischer Studien hat die Wortbildung der Kinder, deren Ursachen, Muster und Mechanismen noch keine umfassende Erklärung in der Wissenschaft erhalten.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Aussagen von Kindern als Kreativitätsergebnisse in Bezug auf die Ermittlung von Mechanismen der kreativen Sprachproduktion zu untersuchen. Quellen des untersuchten Materials waren veröffentlichtes Kindersprachenvokabular, Netzwerkressourcen und Belege von spontaner Kinder-Rede, die die Autorin aufgezeichnet hat.

Grundlegende Instrumente für die sprachlich-kreative Aktivität des Kindes sind Metaphern und Metonymien. Sie fungieren auch als Nominationsmechanismen, die die unzureichende Entwicklung einer aufstrebenden Sprachpersönlichkeit kompensieren, und als kognitive Mechanismen, die die Realität bildlich interpretieren.

Den bildlichen Nominationen gehen genetisch betrachtet die Fakten der wortgewandten Übergeneralisierung und Spielumbenennungen, die auf den mentalen Mechanismen von Analogie und Verallgemeinerung beruhen, voraus. Die Analogie ist die früheste mentale Aktivität. Sie basiert auf der Notwendigkeit, den Widerspruch zwischen der Anstrengung, die Vielfalt der Welt zu erkennen, und dem vorhandenen Wissen über sie zu lösen. „Das Erste, was wir unfreiwillig tun, wenn wir uns mit Fremden treffen, ist es, das Neue unter das Bekannte zu bringen“ [Šachnarovič 1991: 186]. Ohne eine Ahnung von den objektiven Eigenschaften vieler Objekte und Phänomene, von ihren Beziehungen und Verhältnissen versucht das Kind, sie anhand der Ähnlichkeiten mit den bereits bekannten, ihm zugänglichen Realitäten zu benennen und zu erklären.

Die lexisch-semantische Übergeneralisierung stellt die Benennung verschiedener Gegenstände von einem Lexem dar. Obwohl die Generalisierung vom offenbaren lexikalischen Defizit bewirkt ist, liegt in ihrer Grundlage die (situative) Ähnlichkeit der untersuchten Objekte. Die Generalisierung zeugt vom Verständnis des Kindes der Ähnlichkeit der Gegenstände. Die fehlende Fähigkeit zur Abgrenzung dieser Objekte ist aber, bedingt durch das Alter, die Vorbedingung für die Bildung der Mechanismen der bildlichen Konzeptualisierung der Wirklichkeit. So bezeichnen Kinder zwischen 1,5 und 3 Jahren mit dem Wort *Tee* nicht nur Tee, sondern auch ein Glas, eine Tasse, eine Teekanne, Zucker; das Wort *Katze* bedeutet Katze, Tiger, Produkt aus Pelz oder ein Teil davon (Mantel, Kragen), Katzensubehör (Napf, Spielzeug), Katzenspuren, Kratzer am Körper; das Wort *Tor* bezeichnet auch Ball und Fußball; das Wort *Schmetterling* auch Biene, Libelle, Fliege; *Schuhe* stehen für alle Schuhe (Schuhe, Turnschuhe, Hausschuhe, Stiefel); das Wort *Birke* kann ein beliebiger Baum sein,

usw. Die Erweiterung des denotativen Anwendungsbereichs der Worteinheiten resultiert aus der Verallgemeinerung der Ähnlichkeiten empirischer oder funktioneller Merkmale der Gegenstände oder der Merkmale ihrer räumlich-zeitlichen Zusammenhänge.

Beispiele dieser Generalisierung zeigen die „übernaive“ Konzeptualisierung der Realität und erzeugen in der Wahrnehmung von erwachsenen Muttersprachlern einen komischen Effekt: *Mama, sieh mal, die Gans schaut aus dem Fenster!* (2) – über den Spatz; *Da ist sie, der Wurm* (über die Schlange). *Hier ist sie, das Pferd* (über Zebra) (2,2) – das Kind betrachtet dabei die Illustrationen in der Kinder-Enzyklopädie; *Was für eine große Pfütze!* (2,5) – über das Meer; *Pfui, was für Staub!* (2,5) – über den Nebel; *Warum ist das Salz schmutzig?* (3) – beobachtet, wie Mama ein Gericht mit Pfeffer streut; *Im Fernsehen aß der Wurm ein Reh!* (3,5) – teilt Eindrücke darüber, wie in einer der Geschichten von der Fernsehsendung „In der Welt der Tiere“ ein Ziegenbock von der Riesenschlange geschluckt wurde; *Heißt das Schaf so? Pudel?* (2,5) – als Mama den Hund sah, erklärte sie, dass es ein Pudel ist. *Wow, was für große Papageien!* (3) – über den Hahn, der im Dorf zum ersten Mal gesehen wurde.

Es wird angenommen, dass die Übergeneralisierungen bis zu 2,5 Jahren verschwinden, aber nach unseren Angaben kommen sie auch in älteren Jahren vor, wenn ein Kind die bekannte Nomination auf eine andere – noch nicht begriffene – Realität des gleichen Themenbereiches überträgt: *Puder – Lippenstift, Dill – Petersilie, Hai – Delfin* und andere. Zu betonen ist, dass eine solche erzwungene Übertragung kognitiv motiviert ist: Sie basiert auf der erkannten Ähnlichkeit der äußeren Erscheinung, funktionalen oder situativen Gemeinsamkeit. Es folgt ein Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern, der die Namenswahl für eine Pflanze erklärt. Kind: *Klette!* Erwachsene: *Das ist Wegerich.* Kind: *Er sieht aus wie eine Klette!* (2,4).

Spielumbenennungen sind im Gegensatz zu Generalisierungen absichtlich. Während des Spiels ist es für das Kind typisch, ein Objekt, sich selbst oder eine andere Person symbolisch, in der Funktion eines anderen Gegenstandes zu benennen: *Rutsche!* – über jedes geneigte Objekt (Rückenlehne, Sitzbank, Kissen, etc.), von dem sie rollen können (1,11); *Und das ist der Kuchen!* (2,2) – über den Stein; das Kind hat die Bücher auf den Boden gelegt: *Das ist die Fahrbahn!* (2,2); spielt im Sandkasten: *Das ist meine Frikadelle und das ist mein Kraut* (2,3); *Mama, du wirst eine Affenmutter sein. Und ich werde ein kleiner Affe sein;* es schaut lange und nachdenklich zu Papa und sagt:

Papa, du wirst ein Baum sein! (3). Gleichzeitig verleiht das Kind einer Person oder einem Gegenstand die Eigenschaften des nominierten Objekts: *Ich bin ein Reh!* (2,1) – zeigt die Hörner; *Ich galoppiere. Ich bin ein Pferd* (2,3) – springt durch den Raum; *Ich bin eine Schwalbe! Ich fliege* (4,1) – läuft mit den Händen schwingend; läuft durch den Raum und ruft: *Ich bin ein Zug!* Nach dem Sturz sagt es: *Ich habe mir den Schornstein gebrochen* (2); *Los geht's!* (2,4) – schiebt die Spielzeugkiste; *Schwimmt!* (1,11) – spielt mit einem Schiff auf dem Boden.

Wenn die Übergeneralisierung im gleichen Bereich ist, spiegeln die Spielumbenennungen und die eigentlichen metaphorischen Nominationen die Realität einer konzeptionellen Sphäre in der Logik einer anderen Sphäre wider.

Die Frage über die Fähigkeit der Vorschulkinder zur bewussten metaphorischen Übertragung ist in der Ontolinguistik umstritten. „Metaphern im eigenen Sinne des Wortes kennen Kinder nicht. Die Metaphern sind für sie eine reale Annäherung an ihre Eindrücke“ [Vygotskij 1984: 101]. Die gleiche Ansicht vertreten S. L. Rubinštejn, A. M. Šachnarovič, N. M. Jur'eva. Andere Forscher – A. N. Gvozdev, V. K. Charčenko, T. A. Gridina – betonen, dass der metaphorische Mechanismus sehr früh beginnt zu funktionieren: Ab dem Alter von zwei Jahren zeigen Kinder die Fähigkeit zur bildlichen Nomination. „Schon im Vorschulalter wird die metaphorische Technik nicht nur als kompensatorisches Nominationsregister verwendet, sondern auch als Übertragung bildlicher Analogien, die die für das Kind wichtigen Aspekte der Weltanschauung und des Weltverständnisses widerspiegeln“ [Gridina 2018: 37]. „Das Kind ist sich der Möglichkeit der Bedeutungsübertragung bewusst und benutzt diese Möglichkeit, um sich expressiv auszudrücken“ [Gvozdev 1990: 60], so benennt Gvozdevs Sohn Ženja im Alter von zwei Jahren das Blatt des Maiglöckchens als *Fisch* („das Blatt sah in der Tat wie ein Spielzeugfisch aus“), und die von den Bäumen fallenden Blätter als *Schmetterlinge* [ebd.]. „Korpus der kindlichen Äußerungen“ („Korpus detskich vyskazyvanij“) von V. K. Charčenko enthält eine große Zahl an Beispielen von metaphorischen Übertragungen in der spontanen Kinderrede [Charčenko 2012]. Der Autor betont, dass das Kind neben dem unbewussten Gebrauch auch die bildliche Benennung absichtlich verwendet [Charčenko 1989: 111].

Unseren Beobachtungen zufolge ist es für die Ontogenese der Sprachentwicklung eines Kindes zutreffend, von der Metapher als kognitivem Instrument der Realitätswahrnehmung zu sprechen. Bei

verschiedenen Kindern sind die ersten bedingt metaphorischen Aussagen ab einem Alter von einem Jahr und 11 Monaten festgehalten: Das Kind nennt Shampoo (rosa Farbe) **Kompott** (1,11) und ist sich durchaus bewusst, dass es nicht trinkbar ist; *Mama, sieh mal, die Tablette!* (2) – über den Mond; *Was für einen Ball!* (2,8) – über den Mond; *Eiszapfen* (3) – über den von einem Löffel hängenden Grießbrei; *Sieh mal, Watte* (3) – über Schnee; *Unter deiner Nase wächst Gras* (zu dem Vater über den Schnurrbart). *Du hast kein Gras vor der Nase. Du hast Asphalt* (zu der Mama) (3); *Der Regen hat mir ins Gesicht gespuckt* (3). Wir betonen, dass das Kind in allen diesen Fällen beide Worteinheiten und ihre direkten Bedeutungen beherrscht. In Bezug auf diese Kontexte ist nicht ganz klar, ob es eine Metapher oder die direkte Zuweisung der Eigenschaften zu anderen Objekten ist. Es ist jedoch nicht zu verneinen, dass das Bewusstsein des Kindes in diesen Fällen nicht die Gleichsetzung, sondern die Ähnlichkeit von Gegenständen in verschiedenen konzeptionellen Sphären erfasst. Diese Beispiele veranschaulichen die Wirkung des Mechanismus der unfreiwilligen bildlichen Analogie und die Entwicklung einer Tendenz, unterschiedliche Formen der Realität zu vergleichen. Dies zeigt sich deutlicher in den folgenden Kontexten: *Sieh mal, Handschuhe* (2) – über die Box von Filzstiften, in die die Hand gesteckt wurde; im Nähkasten fand das Kind einen Metallhaken für die Kleidung: *Kleines Krokodil* (2,3); Es sieht den Baum und sagt: *Igel* (2,1); über verstreutes Mehl: *Es schneit* (3,1); *Mama, die Sonnen sind runtergefallen!* (3) – über Kamille im Blumenbeet; *Pilze gehen, man darf sie nicht essen* (4) – über die Menschen unter den Regenschirmen; *Am Himmel sind Wellen!* (4,11) – über Schichtwolken. Auf die Wirkung des metaphorischen Mechanismus selbst weisen unserer Meinung nach folgende Merkmale hin: die Annäherung in der kindlichen Sprache von Gegenständen und Phänomenen verschiedener konzeptioneller Sphären; die im Wortschatz des Kindes vorhandene direkte Nomination des charakterisierten Objekts und Verständnis der Bedeutung des bildlichen Wortes; die Erfassung nicht der Gleichsetzung, sondern der Ähnlichkeiten der Realität; das Verständnis der Konditionalität der Annäherung, die oftmals mit einer besonderen, ausdrucksstarken Intonation einhergeht, die die bewusste Übertragung auch in frühem Alter belegt.

Mit vier bis fünf Jahren entwickelt sich allmählich das System der wichtigsten metaphorischen Modelle – anthropomorpher, natürlicher, artefaktischer Metaphern, die ursprünglich auf die Zuordnung und das

Verständnis von gegenständlichen, sensorisch wahrgenommenen Entitäten ausgerichtet sind.

Die anthropomorphe Metapher basiert auf dem ursprünglichen kindlichen Animismus des Denkens, der Beseelung von allem, was beobachtet wird. Das Kind verleiht unbelebten Objekten und Phänomenen psychophysische und sozioaktive menschliche Eigenschaften: *Man soll sie besser nicht aufmachen, sie sind innen **nackt*** (3,7) – über Bonbons in der Box; *Mama, ich sehe hier kein Fleisch. Die Suppe ist also **kahl**?* (5); *Glaubst du, die Lokomotive **verschluckt** viel Benzin?* (5); *Auto ohne **Kopf*** (5) – über ein Cabrio; es zieht die Handschuhe an: *Finger **sind in ihren eigenen Häusern!*** (3); *Der Kühlschrank **schimpft** schon wieder!* (4) – der Kühlschrank brummt; *Ich glaube, das Wetter hat aufgehört, uns anzuschreien!* (5) – nach einem Gewitter; *Wow, was für eine **laufende Leiter!** Eine **Sportlertreppe!*** (4) – über die Rolltreppe; es pustet einen Löwenzahn: *Die **Fallschirmspringer** fliegen!* (2,4); *Mama, du bist der **Pilot!** Du hast die Kontrolle über unsere Familie!* (5); *Ich werde es nicht essen! Es ist irgendwie **unruhig!*** (5) – rührt Grießbrei um; *Das neue Jahr ist vorbei. Der Baum steht ohne Spielzeug da, so **schuldig!*** (6). Das kindliche Bewusstsein legt die visuelle, klangliche, funktionelle Gemeinsamkeit der Elemente der materiellen, menschlichen und natürlichen Welt fest.

Das Naturmodell in der Kinderrede ist hauptsächlich durch zoomorphe und phytomorphe Metaphern vertreten: *Siehe! Die **Zebraabäume...*** (4) – an Birken vorbeifahrend; ein Kind erzählt Eindrücke aus dem Unterricht im Kindergarten, wo es darum ging, dass alle Menschen wie Tiere aussehen. Erwachsener: *Ja, schau, ich bin ein **Adler.*** Kind nach einem langen Blick auf seinen Vater: *Nein, Papa, du bist wohl ein **Storch*** (5); das Mädchen will nicht morgens aus dem Bett aufstehen: *Fasst mich nicht an, ich bin nur ein **Bär*** (5); das Mädchen wird gebeten, mit einer neun Monate alten Schwester zu spielen, die auf dem Boden krabbelt: *Nein, ich will **Schmetterling** spielen, und sie ist eine **Raupe*** (6); *Bei mir wird bald ein **Zahn schlüpfen*** (7); *Dieses Auto ist ein **Standvogel,** und Papas Auto ist ein **Zugvogel*** (5) – das Kind schaut auf ein schneebedecktes Auto; *Dieser Bleistift ist so nutzlos wie ein **müdes Pferd!*** (6) – unzufrieden mit ihrem eigenen Bild, schaut das Mädchen nachdenklich auf den Stift; *Nicht die Katze, sondern das **Hauspferd!*** (8) – über eine tobende Katze; *Unser Kätzchen ist ein **Kaktus!*** (5) – über das Kätzchen, das seine Pfote zerkratzt hat; Mädchen über ihren Bruder: *Arthur ist*

wunderschön, wie eine **Blume!** Nachdem er der Schwester wehgetan hatte, sagte das Mädchen: *Er ist keine Blume, er ist ein **Kaktus*** (4). Assoziationen mit unbelebten Naturphänomenen sind bei Kindern im Vorschulalter selten: *Und jetzt essen wir süße **Berge*** (5) – über Süßigkeiten in Form von Pyramiden; *Sie sind eine **Wolke**, weil sie hoch, weiß und schön sind* (5) – zu der Erzieherin.

Im Rahmen eines Artefaktmodells für Kinder ist die Metapher des Mechanismus relevant: *Ich zittere wie ein **Kühlschrank*** (5,2) – nach dem Baden im Fluss; *Lass die Zwiebel groß werden. Wie der **Springbrunnen*** (7,9) – über die gepflanzte grüne Zwiebel; *Ich habe aus der Suppe Kartoffeln gegessen, und verschiedene kleine **Details** habe ich nicht gegessen* (5); *Bitte entweder Tante Lida **ausschalten** oder den Fernseher* (4) – über das lange Gespräch der Nachbarin mit Mama und gleichzeitig laufenden Fernseher; *Ich habe eine Schneeflocke unter meinem Auge **geparkt!** Oh, noch eine!* (3,5); *Der siebte Zahn wurde **heruntergeladen**, der achte Zahn ist noch im **Prozess*** (4,5) – über Zähne des jüngeren Bruders; Mama liest dem Kind ein Märchen vor, ist abgelenkt und überspringt einen Absatz: ***Spule** zurück!* (5); *Mama, **aktiviere** meine Kapuze!* (5,5) – im Sinne: aus dem Kragen ziehen; *Mama, **lade** mir Wasser **herunter!*** (4) – im Sinne: hol mir Wasser. Seltener wird die Nahrungsmetapher verwendet: ***Kruste** gibt es nicht mehr, nur **das Weiche des Brotes** ist geblieben* (4) – über das Buch ohne Cover; *Man **knetet** mich. Ich bin der **Teig!*** (5) – während der Massage; *Papa, **sieh** mal, was für ein **Kuchen mit Creme** ich bin!* (4) – nach dem Auftragen von Erkältungssalbe; *Wow! **Springende Pfannkuchen!*** (5) – über die Rochen im Ozeanarium; *Das **Wetter** ist **milchig!*** (4) – über den Nebel.

Die angeführten Beispiele enthalten die bildliche Umdeutung gegenständlicher Entitäten gestützt auf ihre sensorisch wahrgenommenen Merkmale – visuell, akustisch, kinästhetisch (geruchlich, geschmacklich, taktil). Oft ist ein solches motivierendes Merkmal vom Gesichtspunkt des Usus peripherisch, zufällig, was die subjektiven Assoziationen bewirkt: das *Buch* – das *Brot*, der *Mensch* – der *Teig* (das gemeinsame Merkmal – die Weichheit, die Nachgiebigkeit), der *Mensch* – die *Torte mit der Creme* (die Fettigkeit, die Klebrigkeit), der *Mensch* – der *Kühlschrank* (die Ähnlichkeit des Zustandes: die kleinen Schwingungen in Kombination mit der Empfindung der Kälte), das *Lebewesen* – der *Kaktus* (die Fähigkeit, weh zu tun), der *Mensch* – der *Storch* (die äußerliche Ähnlichkeit), das *Kind* – die *Raupe* (die Art der Bewegung) u. a. Dabei gehen einige

sinnliche Parallelen mit der Gemeinsamkeit der emotionalen und affektiven Reaktionen des Kindes einher, was die Hyperbolisierung des Bildes verursacht (*Zwiebeln – Brunnen, Süßigkeiten – Berg, Mensch – Wolke*). Kindliche Metaphern zeigen auch logische, strukturelle und funktionale Gründe für die Übertragung, die nicht immer konventionell sind: so basiert die Angleichung von Auto und Vogel nicht auf dem Aspekt der Geschwindigkeit, sondern auf der Anpassung an saisonale Veränderungen. Der Vergleich mit einem Bären wird auf das Bedürfnis nach einem langen Schlaf übertragen. Der unerwartete Vergleich eines Bleistifts mit einem müden Pferd überträgt expressiv die Unfähigkeit zur produktiven Tätigkeit. In der modernen Kindermetapher ist die Folge der globalen Auswirkungen von digitalen Technologien und elektronischen Geräten zu erkennen. Diese Erfahrung beginnt im Kindesalter und wird auf praktisch alle alltäglichen Situationen projiziert – *laden, aktivieren, herunterladen, pausieren, entfernen* und andere.

Mit fünf bis sieben Jahren entstehen in der Rede zusammen mit unbeabsichtigten bildlichen Analogien auch absichtliche Metaphern, die die expressiven Merkmale der Realitäten der äußeren und inneren Welt sowie das Verständnis abstrakter Phänomene widerspiegeln: *Wenn man jemanden liebt, fliegen kleine Sterne aus dir heraus* (7); *Mama, ist der Traum wie der Wind?* (4); *Papa, ist das Echo ein Schatten der Stimme?* (5); *Mama, ich glaube, ich weiß es: Frühling ist Morgen, Sommer ist Tag, Herbst ist Abend, Winter ist Nacht* (6,7); *In den Köpfen der Menschen laufen gute und schlechte Gedanken, sie begegnen sich dort, gute Gedanken gewinnen, und die bösen fallen auf den Boden des Kopfes!* (5); *Mama, ich habe es heute verstanden! Man sagt, der Hund ist ein Freund des Menschen! Und mir wurde klar, dass das Buch ein Freund des Geistes ist!* (8); *Vielleicht proben sie den Tanz in den Mai?* (6) – über Vögel, die in der Luft kreisen. Kinder orientieren sich weniger an empirischen Merkmalen der Realität, sondern vielmehr an ihrer assoziativen Nähe zum Bewusstsein. Im Gegensatz zu früheren metaphorischen Äußerungen ist hier der abstrakte Charakter der Motivation erkennbar – Vergänglichkeit, Flüchtigkeit, Unberechenbarkeit und Unerklärlichkeit von Phänomenen. Kinder realisieren dies als Ergebnis der kreativen Erleuchtung. Darauf folgt Zweifel, oft in Form einer Frage. Neben den konventionellen Assoziationen (*Schlaf – Wind; Echo – Schatten der Stimme*), zeigen Kinder Verständnis für die Logik der usuellen, reproduzierbaren metaphorischen Modelle und bauen gleichwertige

Modelle nach dieser Logik (*Buch – Freund des Geistes, Frühling – ist wie der Morgen, Musik des Regens* und andere).

In diesem Alter erscheinen Aussagen, die die Fähigkeit von Vorschulkindern zum Wortspiel, zum Experimentieren mit der Semantik des Wortes mit dem Ziel der schöpferischen Selbstrealisierung und Wirkung auf den Gesprächspartner zeigen: *Ist es Schnee? Oder hat jemand **Salz** verschüttet?* (6); *Wann ist das Mittagessen? Es ist an der Zeit, zu **tanken*** (5,11); *Oma, du bist wie unser **alter Computer**. Du hast auch nicht genug **Speicher*** (5); *Ich weiß, warum „unendlich“ wie eine liegende Acht aussieht. Die Acht hat bis ins Unendliche gezählt und **ist ohnmächtig geworden!*** (7). Solche metaphorischen Aussagen werden oft aphoristisch, philosophisch: Kind: *Kannst du Fahrrad fahren?* Mama: *Nein.* Kind: *Das muss man in der Kindheit lernen... Alles muss in der Kindheit gelernt werden. Kindheit ist wie ein **Morgen**. Und du, Mutter, hast schon **Nacht*** (7); Erwachsener: *Der Kopf ist laut.* Kind: *Vielleicht schwingen **Ruhebäume** in deinem Kopf den **Wind der Gedanken?*** (8); Kind: *Faulheit ist **eingeschlafener Fleiß**.* Erwachsener: *Philosoph. Woher kommt das?* Kind: *Ich hab's mir ausgedacht. Ich bin faul. Es ist einfacher für mich, selbst etwas auszudenken* (11).

Bei der Konzeptualisierung der Realität spielt Metonymie eine ebenso wichtige Rolle. Die Wahl der metonymischen Nomination wird durch einen kognitiven Profilierungsmechanismus gesteuert, der den konzeptionellen Bereich strukturiert. Die Fakten kindlicher Metonymie bestätigen, dass ein Kind schon im frühen Alter das Verhältnis von Ganzem zum Teil als universelle Methode zum Verständnis der Realität begreift. In der Wortschöpfungsgenese erweist sich diese Art von Beziehungen als entscheidend: „Die vielfältigen Beziehungen der Zusammenhänge (räumlich, situativ, logisch, etc.) können zusammengefasst und auf die Beziehungen des Ganzen und der Teile in ihrer logischen (konzeptionellen) oder empirischen Sicht reduziert werden“ [Iliukhina 2015: 37].

Das Bewusstsein des Kindes „ergreift“ das ganzheitliche Bild des Objekts, damit verbunden ist die regelmäßige Verwendung der Nomination des Ganzen (Gegenstand, Phänomene, Ereignisse), um seine Komponente zu kennzeichnen: *Auf mich fiel ein **Brötchen*** (2,2) – über Krümel; *Unser **Haus** hat nicht funktioniert! Der Schlüssel ist aus* (3,4) – über die Türsprechanlage; *Sieh dir diese **Stadt** an!* (4,8) – über ein mehrstöckiges Haus; *Mama, ich bin am **Opernhaus** gestolpert!* (5) – über den Stuhl; *Was, wenn ich es nicht schaffe und der **Bahnhof** mir*

die Hand einquetscht? (4,11) – über die Tür des Gebäudes; *Das Feuer brannte!* (3,2) – über das Haus; *Mir ist dieser Sturm ins Auge gefallen* (4,2) – über eine Schneeflocke; *Versteck dich, sonst fällt der Winter auf dich!* (3,5) – über Schnee; *Da ist ein Pfeil aus dem Sturm geflogen!* (6) – über die Wolke; *Der Krieg hat Sie angegriffen!* (4,2) – über sich selbst, stehend mit Schwert und Pistole. Die Selektivität der Aufmerksamkeit des Kindes erklärt sich aus dem Prinzip „der maximalen Erfassung“ des begrifflichen Raumes, während ein Erwachsener sich nach dem Prinzip „der unmittelbaren Erfassung“ richtet, vgl. *Ellbogen der Hand*, aber nicht **Ellbogen des Körpers* [Žabotinskaja 2008: 67]. Entsprechend vernachlässigen Kinder die genaue Bezeichnung der Realien und verwenden die verallgemeinerte, nochmalige sekundäre Nomination. Außerdem ist die Übertragung durch den sinnlich-bildlichen Charakter des Denkens und der emotionalen Anregung bedingt: die Einbildung des Kindes zieht aus der Alltäglichkeit die komplexen Gestalts-Eindrücke, die unerklärliche, manchmal magische Wirkung haben können. „Die Kinderwahrnehmung überwindet die Zersplitterung der Welt von innen. Hier wurde die Einheit der Welt festgelegt, indem man die wahrgenommenen Erscheinungen vereinigt. Das ist die mystische Weltwahrnehmung“ [Florenskij 1991: 89].

Mit der Formierung der Fähigkeit, ein Objekt in der kindlichen Sprache zu strukturieren, entwickelt sich ein entgegengesetzter Trend – übermäßige Detailgenauigkeit der Gegenstände, verursacht durch das Streben, ihre wesentlichen Elemente hervorzuheben. In der Regel ändert sich auch der Fokus der Beachtung: *Mama, der Kopf hustet* (2,6); *Wir waren draußen, jetzt waschen wir die Finger* (3); *Du hast mir viele Löffel eingegossen* (4,5) – über Suppe; *Stern über meinem Kopf, über dem Mund* (10); *Žukovskij schrieb viele Seiten* (7,2); *In einem blauen Band werden die Jungen gewickelt, und in einem roten – die Mädchen* (7) – über die Entlassung aus der Entbindungsstation; *Sie wohnen in einer Tür* (12) – über Nachbarn, die einen gemeinsamen Flur haben.

Bei einem Nichtübereinstimmen der Fokussierung des Erwachsenen und des Kindes entsteht eine komische Situation: Das Kind trank den Tee und wurde ganz nass. Erwachsener: *Womit hast du Tee getrunken, mit der Nase oder mit dem Mund?* (Frage als Rüge, eine direkte Antwort wird nicht erwartet), Kind: *Ich trank den Tee mit der Tasse!* (3); Kind: *Papa, gib mir den Quarkpfannkuchen!* Erwachsener: *Wohin? In das Bett?!* (das expressive Verbot), Kind: *Nein, in die Hand* (4); Erwachsener: *Nach dem Schlafen fährt ihr zum*

Bahnhof, Kind: *Nein, nach Süden!* (2,4); das Kind hat Angst vor einer unbekanntem Frau, Erwachsener: *Nastja, habe keine Angst. Diese Frau wohnt im gleichen Eingang*, Kind: *Und ich wohne in der Wohnung!* (3); Erwachsener: *Wann hast du gegessen: vor dem Spaziergang oder nach dem Spaziergang?* Kind (erstaunt): *Ich aß am Tisch! Hier!* (3,5).

Die Gründe solcher kommunikativen „Störungen“ sind vielfältig: der ungenügende pragmatische Kompetenzbereich des Kindes, fehlende Fähigkeit des Kindes, den indirekten Charakter der Kommunikation und die Absicht des Sprechenden zu unterscheiden, die Störung der propositionalen Logik (Gebrauch des präpositionellen Objektes in der Funktion des Instruments), das Unverständnis der Abstraktionen (des Raumes und der Zeit, des Grundes und der Möglichkeit), die Neigung zur wörtlichen Übersetzung. Zugleich sind die natürlichen Unterschiede in der Selektivität und Akzentuierung der Aufmerksamkeit des Erwachsenen und des Kindes sowie die prinzipielle Ungleichwertigkeit gleicher Komponenten der Situation und ihre verschiedene Einschätzung zu betonen. Beispielhaft ist folgender Dialog: Erwachsener: *Wohin gehst du? Auf die Straße?!* Kind: *Mama, habe keine Angst, ich gehe in den Schmutz!* (4).

Kinder beginnen mit fünf Jahren, geschickt mit metonymischen Nominationen zu operieren – auch zum Zweck des Sprachspiels und des komischen Effektes. Die wörtliche Übersetzung ist also absichtlich: *Mama, hast du Leška gesehen? In den Schuhen gibt es ihn nicht!* (5); die sekundäre Nomination ist auf ein anderes konzeptuelles Gebiet übertragen: Erwachsener (am Ausgang des Hauses): *Wenn man rausgeht, muss man noch das Gas prüfen...* Kind: *die Kupplung und die Bremse!* (7); metonymische und metaphorische Bedeutung als Teil der selbstständig transformierten Aussage: *Mama, vergiss die Richtung nicht! Ohne Papierchen bist du das Käferchen, und mit dem Papierchen – das Käferchen mit dem Papierchen* (7,5).

Die Bildung von sekundären Werten in der Rede eines Kindes erfolgt also nach Modellen, die in einer normativen Sprache vorhanden sind, aber größtenteils durch die mangelhafte kognitive und sprachliche Erfahrung des Kindes und durch seine Emotionalität und Kreativität zu charakterisieren sind. Das Denken des Kindes bewegt sich in folgenden Richtungen: von generalisierten Verallgemeinerungen und spielerischen Umbenennungen zur Reflexion differenzierter Merkmale von Gegenständen, von unbewussten metaphorischen und metonymischen Nominationen zu gesteuerten Prozessen bildlicher Konzeptualisierung der Realität und des Sprachspiels, von konkret-sinnlicher Erfahrung zur Abstraktion.

Die Wissenschaftler sind darin einig, dass „das Kind, die Norm nicht anerkennend und sie nicht kennend, die innere Logik der Sprache intuitiv begreift und deren Möglichkeiten so eigenartig verwendet, so dass die weitere Entwicklung seiner Rede eine Art Rückschritt“ [Gridina 2015: 18] sowie „die funktionale Reduktion“ darstellt – den Ersatz der spezifischen Kindersprache durch das komplizierte und abstrakte System [Šachnarovič 1991: 190].

Literatur

- Charčenko, V. K. Korpus detskich vyskazyvanij. M., 2012.
- Charčenko, V. K. Perenosnye značenija slova. Voronež, 1989.
- Charčenko, V. K. Slovar' sovremennogo detskogo jazyka. V 2-ch t. Belgorod, 2002.
- Eliseeva, M. B. Fonetičeskoe i leksičeskoe razvitie rebenka rannego vozrasta. SPb., 2008.
- Florenskij, P. A. U vodorazdelov mysli. Novosibirsk, 1991.
- Govorjat deti [Elektronnyj resurs]. <http://old.det.org.ru/> (data obraščenija 05.01.2020).
- Gridina, T. A. Metafory detskoj reči kak fenomen lingvokreativnogo myšlenija i pojetičeskoj odarennosti. In: Lingvistika kreativa-4. Ekaterinburg, 2018. S. 11–39.
- Gridina, T. A. „Svoja igra“: rebenok v mire jazyka. Ekaterinburg, 2015.
- Gvozdev, A. N. Razvitie slovarnogo zapasa v pervye gody žizni rebenka. Kujbyšev, 1990.
- Iliukhina, N. A. O tipologii leksičeskoj metonimii v svete kognitivnogo principa. In: Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta 7 (129), 2015. S. 36–48.
- Šachnarovič, A. M. K probleme jazykovej sposobnosti (mehanizma). In: Čelovečeskij faktor v jazyke: jazyk i poroždenie reči. M., 1991. S. 185–220.
- Solnyško: detskij portal [Elektronnyj resurs]. <https://solnet.ee/> (data obraščenija 5.01.2020).
- Vygotskij, L. S. Sobranie sočinenij. V 6 t. T. 4. Detskaja psihologija. Pod red. D. B. El'konina. M., 1984.
- Žabotinskaja, S. A. Modeli reprezentacii znanij v kontekste različnyh škol kognitivnoj lingvistiki: integrativnyj podchod. In: Kognitivnye issledovanija jazyka. Vyp. Š. Tipy znanij i problemy ich klassifikacii. M.-Tambov, 2008. S. 61–74.

Aus dem Russischen von Anna Michailowski, Würzburg