

"Tusidanganyane – Machen wir uns doch nichts vor!" Wissensproduktion und HIV-Prävention in Nairobi (Kenia)¹

Rose Marie Beck

Abstract

Die Wirkung von HIV Prävention in Afrika ist schwer abzuschätzen. Aus einer wissenssoziologischen Perspektive wird in diesem Artikel Prävention als didaktisch gelenkte Wissensproduktion gefasst. Entsprechend kann über die Analyse von Gesprächen sozial benachteiligter Jugendlicher während eines Aufklärungsspiels in Nairobi im November 2007 die Relevanz ihrer ablehnenden Sichtweise auf bisherige Präventionsbotschaften rekonstruiert werden. Mithilfe einer spezifischen Gesprächsroutine – ein Sprecher bricht seine Rede mit einem überhöhten Akzent auf der vorletzten Silbe einer Phrase ab und initiiert damit eine gemeinsam ausgeführte Reparatur dieser Phrase – stellen sie ihre Sicht der Dinge nicht nur als gemeinsames und geteiltes Wissen (Common Ground) dar, sondern etablieren sie als Common Knowledge. Im Umfeld der Reparatur ist außerdem eine Häufung phraseninitialer diskursprozessierender Imperative mit verstehensanweisender, genauer: inferenzlenkender Funktion zu beobachten. Die spezifische Methodik des Aufklärungsspiels, eine Adaption des von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) in den 80er Jahren in Deutschland entwickelten Mitmach-Parcours, stellte die methodischen Rahmenbedingung, die Bewertungsfreiheit und "Spiegelung" als wissensproduzierende Instrumente einsetzt. Im Gegensatz zur deutschen Gesprächskultur konnte für solch wertungsfreies Verhalten im kenianischen Kontext jedoch nicht auf gemeinsame Gesprächsroutinen zurückgegriffen werden, stattdessen erwies sich die routinisierte Reparatur auch für die Moderatorin als höchst wirkungsmächtig. Indem sie daran teilnahm, stimmte sie zwangsläufig den Inhalten – Abstinenz ist unmöglich – und damit der Position der Jugendlichen zu. Die Jugendlichen werteten dies als Erfolg ihrer Argumentation gegenüber einer Vertreterin des aus ihrer Sicht öffentlichen Kenias.

Keywords: HIV/AIDS Prävention, Swahili, Nairobi (Kenia), Jugendliche, ethnographische Gesprächsanalyse, Gesprächsroutine, Wissensproduktion, Prosodie.

English abstract

HIV prevention in Africa – in fact, any prevention – is difficult to evaluate. Approaching prevention from the point of view of sociology of knowledge the paper focuses local dynamics of knowledge production through ethnographic conversation analysis. This approach allows to reconstruct the rejection of known prevention messages by disadvantaged youth as formulated in the course of a prevention game in Nairobi in November 2007. They make use of a particular verbal routine:

¹ Dieser Artikel beruht auf dem Vortrag "Sprachliches Handeln als Gegenstand afrikanistischer Analyse: ein Beispiel aus der HIV/AIDS Aufklärung in Nairobi (Kenya)", Leipzig, 24. April 2008. Die Ideen dazu sind im Forschungsprojekt "Language, Gender, Sustainability" (VolkswagenStiftung) sowie in Diskussion mit Dr. Klaus Hornetz, Sektorkoordinator des Gesundheitssektors der GTZ Kenia, Nairobi, entstanden. Er hat außerdem die Aufnahme der hier analysierten Gespräche ermöglicht und die Verwendung des Materials zur Publikation autorisiert. Weiterhin danke ich Thomas Bearth, Julia Becker, Raimund Kastenholz, Tessa Lennemann und Nathan Ogechi für ihre Bereitschaft zu inhaltlicher Auseinandersetzung.

a speaker interrupts his talk on the penultimate syllable of a phrase with an exaggerated accent and thus initiates its repair which the participants accomplish in unison. They thus present their point of view not only as Common Ground, but establish it as Common Knowledge which transcends the specific situation. In this context, the repair is frequently but not systematically accompanied by phrase-initial discourse processing imperatives which function as persuasive inference directives. The conversation takes place in the context of a specific didactic methodology which entails that the facilitator does not evaluate but 'mirrors' what the youth say. This is a central aspect of the Join-in-Circuit that was developed by the German Federal Centre for Health Education (BZgA) in the 1980s. Contrary to German verbal culture the Kenyan speakers have no communicative resources for non-evaluative verbal behaviour and thus can not take recourse to respective shared routines. Instead, the routinized repair draws the facilitator into taking part in it which forcibly leads to her agreeing with the point of view of the youth, i.e. the rejection of abstinence from sex. As can be reconstructed from the data, the youths are aware that their reasoning is more powerful than that of the facilitator whom they see as a representative of official Kenya.

Keywords: HIV/AIDS prevention, Swahili, Nairobi (Kenya), youth, ethnographic conversation analysis, verbal routine, knowledge production, prosody.

1. Einleitung
2. Hintergrund
- 2.1. Mitmachen-Parcours Elimika!
- 2.2. Datengrundlage und analytische Herangehensweise
3. Life Skills
4. Vom Common Ground zum Common Sense
- 4.1. Reparatur als Gesprächsroutine
- 4.2. *tusidanganyane* – machen wir uns doch nichts vor!
- 4.3. Die Rolle der Moderatorin
- 4.4. *haina oil!* – da ist kein Öl dran!
5. Fazit
6. Literatur
7. Anhang
- 7.1. Sequenz 1: *mablanda* – ein grober Fehler
- 7.2. Sequenz 2: *anaingizwa box* – sie lässt sich einboxen
- 7.3. Sequenz 3: *mjanja* – schlau
- 7.4. Sequenz 4: *u dem alikuwa fala* – dieses Mädchen war naiv
- 7.5. Sequenz 5: *tusidanganyane* – machen wir uns doch nichts vor!
- 7.6. Sequenz 6: *haina oil* – da ist kein Öl dran

1. Einleitung

Im Lauf der letzten 20 Jahre ist ein zunehmender Anteil der nach Afrika fließenden Hilfgelder in die HIV-Prävention geflossen. Heute stehen wir einer Vielzahl von Interventionen, Programmen und Instrumenten gegenüber, von großangelegten *Social Marketing*-Kampagnen bis hin zu ausgeklügelten Projekten an der Basis, von kräftig international finanzierten Hochglanzprodukten bis hin zu lokalen Aktionen fast ohne Budget. Dennoch besteht ein breiter Konsens, dass Prävention nicht oder nicht gut genug greift. Zumindest kann bezüglich Afrika kein schlüssi-

ger Zusammenhang zwischen Prävention und sinkender Neuansteckungsrate dargestellt werden (z.B. Rosenbrock 2007:438, vgl. allgemein Bonfadelli/Friemel 2006:75ff.). Die medizinische Fachzeitschrift "The Lancet" nennt Aufklärung sogar erst an vierter Stelle als mögliche Ursache für den Rückgang von Inzidenz, hinter epidemiologischen Gründen und spontaner Verhaltensveränderung (Shelton et al. 2006:1121).

HIV ist eingebettet in einen komplexen gesellschaftlichen Kontext, der aus der zeitlichen, räumlichen und sachlichen Verschränkung vielfältiger Strukturprinzipien (z.B. Klasse, Geschlecht, Alter, Herkunft/Ethnizität) und Wissensformationen besteht. Nicht nur aus diesem Grund sind die einzelnen Strukturen und das damit einhergehende Wissen schwer voneinander zu isolieren. Die Langlebigkeit von Handlungspraktiken gründet u.a. auf der Verkörperung, der Einschreibung solcher Strukturprinzipien. Und das ist Teil des Problems: "Handlungsverläufe können aufgrund dieser Einschreibung häufig trotz besseren Wissens nicht verändert werden" (Löw 2001:176). Es bedeutet, dass in der HIV Prävention ganze Bündel von Ursachen und Zusammenhängen behandelt werden müssten: Sexualität und Fortpflanzung, Krankheit und Heilung, Geschlecht, Armut, ökonomische Rahmenbedingungen, die kolonial geprägte Geschichte vieler zeitgenössischer afrikanischer Gesellschaften, komplexe politische Interessenlagen der privaten und staatlichen Akteure, usw. Jegliche Intervention oder Präventionsmaßnahme greift daher zwangsläufig zu kurz. Und selbst wenn all diese Aspekte 'auf kultursensible Art und Weise', wie weitgehend gefordert wird, in den Blick genommen werden, heißt dies noch längst nicht, dass entsprechendes Wissen individuell in eine Handlungspraxis, besser noch in Routinen und Alltagspraktiken überführt werden kann.

Auch in der Entwicklungszusammenarbeit ist unbestritten, dass hochkomplexe Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge der HIV-Pandemie charakterisieren. Trotz einer breiten und disziplinar vielfältigen Literaturlage fehlt es aber an hinreichend komplexen Analysen, die bis in die Praxis hineinreichen. Das bruchstückhafte Verständnis der Epidemie koalitiert mit kulturspezifischen Vorannahmen über HIV, die von Seiten der Geldgeber unreflektiert und daher mit einem oft universalistisch anmutendem Anspruch auf Prävention übertragen werden. Dem steht ein wachsendes Korpus an kritischer Literatur gegenüber, das auf grundlegende Differenzen in der Wahrnehmung, Bewertung und Diskursivität der Krankheit in Afrika hinweist z.B. in Bezug auf sexuelle Identität (Nguyen 2005), sexuelle Praktiken (Heald 2005; Katz 2009), dem rationalistischen Zusammenhang von Wissen, Einstellung und Verhalten (KAP, z.B. Schopper et al. 1993; Smith 1993), von Präventionsbotschaften und deren Transfer ins Handeln (Rugalema 2004), usw. Wirkungsanalysen greifen außerdem oft deshalb nicht weit genug, weil sie – wenigstens im afrikanischen Kontext – sich sowohl in Forschung als auch Präventionspraxis an unterkomplexen quantitativen Paradigmen der Sozialforschung und des Public Health orientieren (dazu auch Rompel 2006:225ff.). Die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) hat es sinnvollerweise bereits seit einiger Zeit mit Hinweis auf den "attribution gap" (BMZ/GTZ 2006; Conze 2006) aufgegeben, die Wirkung von Einzelinterventionen – Outputs z.B. einer Kampagne – auf den 'großen' Kontext – Impacts – zu beziehen.

Vor diesem Hintergrund muss man sich fragen, wie, auf welcher Ebene und mit welchen Zielvorstellungen Wirkungsanalysen möglich und sinnvoll sind.

Grundsätzlich ist es bereits ein Problem, dass sich Wirkungsanalysen primär an den Wissenskategorien der Präventionsmacher, d.h. in der Regel der internationalen Gebergemeinschaft, orientieren und nicht an denen der Präventionsempfänger, also den Personenkreisen, die doch zu Verhaltensveränderung motiviert werden sollen. Im folgenden Beitrag geht es also darum, einen Perspektivenwechsel hin zu einer qualitativen Sichtweise vorzunehmen, der entsprechend auf Wissensmessung, der immer ein quantitativer Gedanke inhärent ist, verzichtet. Ich gehe dabei von zwei Voraussetzungen aus:

Erstens, von einem kultur- und sozialwissenschaftlichen, praxeologischen Wissensbegriff, der Wissen und Handeln als sich gegenseitig bedingend und verkörpernd versteht (Reckwitz 2008). Wenn Wissen auch unabhängig von Ort und Zeit existiert, so kann es nur dann eine Alltags- oder Handlungsrelevanz entwickeln, wenn es als situiertes, d.h. angeeignetes, kontextualisiertes und sozialisiertes denken, die es brauchen (können), zur Verfügung steht. Entsprechend verstehe ich Prävention als einen sozial und kulturell situierten Prozess der Wissensproduktion, der gezielt durch didaktisches Handeln Dritter in Gang gesetzt wird. Wie die wissenssoziologische Entwicklungsforschung (vgl. z.B. die Beiträge in Schreika/Bierschenk 2004) zeigt, muss Wissen immer wieder entsprechende Praxistests durchlaufen; Wissen, das den Anforderungen nicht mehr genügt, wird modifiziert oder vergessen, neues wird produziert usw. Wissen befindet sich in einem ständigen Kreislauf zwischen Sedimentierung und sozialer, kultureller Praxis. Ob eine Intervention gelungen ist, ob die erhofften Effekte eintreten, können wir dadurch erfahren, indem wir die fortlaufende und andauernde Wissensproduktion in einer Zielgruppe beobachten.

Zweitens, von der Annahme einer auf den lokalen Sprachen und Sprachpraktiken basierenden Epistemologie, die einer empirisch fundierten Rekonstruktion lokaler Prozesse der Wissensproduktion Priorität über Hypothesen bezüglich der erwünschten Effekte von Prävention einräumt.² Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, können solche Wissensprozesse in der Interaktion als Verschränkung von lokalem Handeln und Wissen Ausdruck finden. Entsprechend soll exemplarisch eine Präventionskampagne der GTZ in Kenia mit der Heuristik ethnographischer, sprachsoziologischer und gesprächsanalytischer Methodeninventare explorativ einer Betrachtung unterzogen werden, die darauf abzielt, die Komplexität von Prävention in Begriffen lokaler Sinngebungspraktiken zu fassen. Dabei ist das Ziel, auf Prävention bezogene Interaktion "in its own terms" zu rekonstruieren.

Damit nehme ich eine analytische Grundhaltung ein, die in der ethnomethodologisch und wissenssoziologisch orientierten Gesprächsforschung, der Ethnologie und der qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschung über HIV bedeutsam ist und deren Anliegen es ist, lokale Sichtweisen und lokale Logiken in Bezug auf die soziale Konstruktion der Krankheit zu rekonstruieren (z.B. Dilger 2000, 2002, 2005; Rompel 2004; Drescher/Klaeger 2006; Silverman 1997; Silverman/Peräkylä 2008). Im Kontext der ethnographischen Gesprächsforschung, auf die ich

² Dieses methodische Prinzip ist ein wichtiges Resultat des Forschungsprojektes "Language, Gender, Sustainability", das von 2003 – 2007 von der VolkswagenStiftung im Förderkontext "Schlüsselthemen der Geisteswissenschaften" mit Teilprojekten in der Elfenbeinküste, Namibia und Indonesien gefördert wurde. Im Projekt ging es vereinfacht darum, nachhaltige Entwicklung als Konnex von Sprache, Geschlecht und Entwicklung empirisch zu belegen und konzeptionell zu fassen. Siehe auch <www.lagsus.de>.

mich hier primär beziehe, ist Wissen gleichermaßen Grundlage und Resultat sprachlichen Handelns, das damit auch als soziales Handeln definiert ist. Jedes soziale Handeln richtet sich an Reziprozitätsannahmen aus, nämlich dass die Interagierenden über gemeinsames Wissen verfügen, von dem sie annehmen, dass sie es wenigstens zu einem gewissen Grad teilen. Im sozialen/sprachlichen Handeln machen sie sich solches geteiltes Wissen (Shared Knowledge) gegenseitig zugänglich. Situierete Bedeutungen entstehen mit Rekurs auf allgemeine und allgemeingültige Wissensbestände und Relevanzstrukturen (Common Sense) ebenso, wie auf den "gemeinsamen Bestand an situativ relevantem und zugänglichen Hintergrundwissen, auf den man sich beziehen kann" (Common Ground; Deppermann 2002:20). Im Prozess des Gegenseitig-Zugänglich-Machens wird Wissen auf seine Validität, Legitimität, Relevanz und Problemlösungskapazität geprüft, modifiziert und reproduziert.

Im Folgenden sollen die Gespräche von Jugendlichen aus einem Armutsviertel Nairobis anlässlich eines Spiels zur HIV/AIDS Aufklärung vor dem hier skizzierten Hintergrund analysiert werden. Den Anlass zu dieser Analyse lieferte die Begutachtung der Adaption und Implementierung des Mitmach-Parcours *Elimika!* für die GTZ in Nairobi, Kenia, Ende Oktober 2007, in deren Kontext eine ausführliche Dokumentation erstellt wurde. Wie die Diskussionsbeiträge der beteiligten Jugendlichen zeigen, treten sie während des Spiels als selbstbewusste Akteure auf und nehmen bestimmenden Einfluss auf die Spielsituation, die Teilnehmer/inn/en und die anwesenden Expert/inn/en. Sie reden ohne Zurückhaltung in den schillerndsten Details über Sex – und unterlaufen so mit einem Gestus des karnevalistischen Gelächters (Bachtin 1990) die Autoritätsansprüche, die mit den Veranstaltern verbunden sind: dem kenianische Gesundheitsministerium und der GTZ, die als Vertreter der Öffentlichkeit auch als Hüter offizieller Moral *par excellence* agieren müssen. Die Jugendlichen scheuen sich nicht, die in den letzten Jahren aggressiv propagierte Botschaft "be abstinente" als unpraktikabel zurückzuweisen, und greifen dafür auf ein Verfahren – eine Gesprächsroutine – aus der Swahili Rhetorik zurück. Diese Routine zielt darauf ab, auf didaktisierende Art und Weise das in einer Gruppe geteilte Wissen abzurufen und als allgemeingültiges Wissen darzustellen, abzusichern und damit zu reproduzieren. Die Spielmoderatorin ermöglicht einerseits mit ihrem nicht-wertenden Verhalten überhaupt erst diese Diskussionen, andererseits gerät sie in einen latenten Autoritätskonflikt mit ihrer Rolle als Vertreterin der kenianischen Öffentlichkeit und den Jugendlichen.

2. Hintergrund

2.1. Mitmach-Parcours *Elimika!*

Im Lauf des Jahres 2007 adaptierte die GTZ Kenia ein Aufklärungsspiel für Jugendliche, das in den späten 80er Jahren in Deutschland von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) unter dem Namen "Mitmach-Parcours" bekannt und unter Berücksichtigung aktueller Erkenntnisse aus der Evaluationsforschung entwickelt wurde (BZgA/GTZ 2006). 2004 wurde das Programm von der GTZ unter dem Namen 'Join-in-Circuit' übernommen (ibid.) und unter anderem in Kenia unter dem Namen "Elimika!" – "Sei informiert!" oder "Sei aufgeklärt!" implementiert. *Elimika!* besteht aus sieben Spielstationen zu verschiedenen

Themen rund um "Liebe, Sexualität und AIDS", wobei, wie in anderen Ländern des Südens, Aspekte wie Gesundheit/Reproduktionsgesundheit oder das Geschlechterverhältnis stärker in den Vordergrund rücken.

Eines der Markenzeichen des Mitmach-Parcours ist die Verknüpfung von kognitivem Wissen ('knowing that') mit Handlungswissen ('knowing how'), die während des Spielereignisses stattfindet und sich die ambivalenten Eigenschaften des Spiels zwischen Ernst und Vergnügen bzw. zwischen Realität und Simulation zu Nutze macht. Es ist eine interpersonelle, mehrdimensionale Strategie, die zur Stärkung der Wahrnehmung des Selbst und erhöhter Selbstwirksamkeit und Toleranz führen soll (BZgA/GTZ 2006:23ff.). Selbstwirksamkeit heißt im Präventionskontext "das Vertrauen in sich selbst, das propagierte Verhalten auch ausführen zu können" (Bonfadelli/Friemel 2006:83). Die 'Erfinder' des Mitmach-Parcours reagierten damit auf die Erkenntnis, dass kognitives Wissen allein nicht ausreicht, um Verhaltensveränderungen hervorzurufen. Vielmehr bedarf es dazu eines "gesellschaftlichen Lernprozesses" (Pott 2004). Die Übertragung des Mitmach-Parcours in afrikanische Länder ist vor diesem konzeptionellen Hintergrund folgerichtig, denn die Vermittlung von rein kognitivem Wissen – 'Information' – ist längst nicht mehr das vordringlichste Problem, dem sich Prävention zuzuwenden hat (Rompel 2006:219).

Nach einer intensiven Vorbereitungsphase wurde *Elimika!* am 30. November 2007 in Nairobi im von Armut geprägten Stadtteil Eastleigh in einem Testlauf gespielt. Gruppen von etwa 15 Teilnehmerinnen und Teilnehmern zogen alle 15 Minuten von einer Spielstation zur anderen, so dass im Lauf von anderthalb Stunden die rund 60 Teilnehmer/inn/en eine intensive und inhaltlich breit gefächerte Beschäftigung mit dem Themenkomplex "Liebe, Sexualität und Aids" erfahren konnten. Die Teilnehmergruppe, mit der ich mich im Folgenden genauer beschäftigen werde, bestand in leicht variierender Zusammensetzung aus 14 Männern und 2 Frauen zwischen 18 und 24 Jahren. Die jungen Männer stammten hauptsächlich aus dem Busfahrer-Milieu Nairobis, über die jungen Frauen wissen wir nichts. Busfahrer-Milieu bedeutet existentiell bedrohliche Armut, hohes Unfallrisiko, weit verbreiteter Drogengebrauch, in jeder Beziehung ein Leben von Tag zu Tag. Entsprechend standen einige der jungen Männer deutlich unter Alkohol- und sonstigem Drogeneinfluss, was sich an ihrem aufgedrehten und im Vergleich zu den anderen Gruppen teilweise störend lauten Verhalten bemerkbar machte. Einige Jugendliche konnten sich schlecht konzentrieren, ein junger Mann war so schwer betrunken, dass er wiederholt anfang zu randalieren und beruhigt werden musste. Diese Gruppendynamik, zusammen mit der Unterzahl der jungen Frauen, führte dazu, dass der Großteil der Redebeiträge von den jungen Männern geleistet wurde und die Mädchen – wie weiter unten noch zu sehen sein wird – selbst nach expliziter Erteilung das Rederecht rasch wieder abgenommen wurde.

Gesprochen wurde Sheng, die kenianische urbane Jugendsprachenvarietät des Swahili, die gekennzeichnet ist durch ein hochvolatiles Vokabular und extensive Entlehnung aus dem Englischen, dem Gikuyu und dem Dholuo (Spyropoulos 1987; Ogechi 2002, 2004, 2005a, 2005b; Githiora 2002; Githinji 2006; Mazrui 1995; Bosire 2006). In der neueren Literatur zum Sheng wird hervorgehoben, dass die Kultur der Busfahrer und -begleiter für Jugendliche aus den Slums als zentrale Akteure der Jugendkultur mit hohem normierendem Potential angesehen werden (Ferrari 2006). Eines der wichtigsten Themen ist in diesem männlich dominierten

sprachlichen Kontext Sex (Githinji 2006; Ogechi 2005c), entsprechend stellten sich besonders die jungen Männer als sehr wortgewandt heraus.

2.2. Datengrundlage und analytische Herangehensweise

Der Pre-Test des kenianischen Mitmach-Parcours wurde von Prof. Nathan Ogechi von der Moi Universität Eldoret und mir mit etwa 4 Stunden Ton- und Videoaufnahmen sowie mit Beobachtungs- und Gedächtnisprotokollen dokumentiert, teilweise transkribiert, übersetzt und analysiert. Ergänzend führten wir Interviews mit Teilnehmer/inn/en einer Schulung zum kenianischen Mitmach-Parcours, der in den Tagen nach dem Testlauf u.a. mit den Moderator/inn/en stattfand.³ Einige der Teilnehmer/inn/en dieser Schulung stammten aus verschiedenen Slums Nairobis und konnten nebst Detailwissen zum lexikalischen Material des Sheng (vgl. z.B. Githinji 2006) auch andere ethnographisch relevante Kontexte beisteuern.

Die Analyse des Materials orientiert sich an der ethnographischen Gesprächsforschung (vgl. Deppermann 2000; Meyer/Schareika 2009; Moerman 1988), d.h. es wird angenommen, dass Sinngabungsprozesse zwischen dem/der Analytiker/in und den Akteuren/inn/en in einem Gespräch nicht notwendigerweise kongruent sind. Dies wird besonders da deutlich, wo sich der/die Analytiker/in in einem Kontext bewegt, zu dem sie biographisch in einer mehr oder weniger großen Distanz steht, wie das für den Mitmach-Parcours in Kenia gilt.⁴ Die Problematik ist nicht neu. So schreibt Michael Moerman im Zusammenhang mit seiner Beschäftigung mit Gesprächen im Thai-Lue Dorf Ban Ping:

But how could the conversation analyst recognize an utterance as a pre-invitation, for example, without trading on covert native knowledge of dating practices and the special significance for them of Saturday night? It is with a native's recognition of an exaggeratedly Yiddish accent, and of what that means for participants of this kind, that the analyst locates an attempted, and possibly offensive, joke (Moerman 1988:5f.).

Wenigstens in solch differenten Kontexten müssen wir davon ausgehen, die Erfahrung zeigt dies tatsächlich in aller Deutlichkeit, dass die Rekonstruktion von Sinngabungsprozessen durch ethnographisches Wissen, lokale (Sprach-)Kompetenz und einer methodisch kontrollierten Konversationsanalyse der Video- oder Tonaufnahme am Gesprächsmaterial abgesichert werden muss. Eine Möglichkeit, die ich in Nairobi außerdem ausprobiert habe, war eine modifizierte Form der Datensitzung mit einem lokal kompetenten Gesprächsforscher bzw. einem konversationsanalytisch interessierten Linguisten – in diesem Fall Nathan Ogechi.⁵

Für die hier folgende Analyse, die in einen weiteren Kontext der HIV- und Präventionsthematik eingebettet ist, übernehme allerdings ich selbst die Verantwortung, da sie über die gemeinsame Datenarbeit hinausgeht. Die Transkriptionen habe ich funktional übersetzt, d.h. so, wie man ungefähr im Deutschen sagen

³ 5.-10. November 2007, Utalii Hotel. Facilitator's Training, unter der Leitung von Paola Fratola, GTZ Kenia.

⁴ Noch pronocierter trat für mich diese Distanz bei der Analyse von Daten eines Grassroots-Wasserkomitees in einem Herero-Dorf in Namibia hervor (Beck 2006a, 2006b, 2007, 2009).

⁵ Diese Methode, Locally Mediated Research, wurde im Forschungsprojekt "Language, Gender, Sustainability" entwickelt. Siehe auch Beck (2007:67 – 77), <www.lagsus.de>.

würde. Dabei war es nicht immer möglich, das jugendsprachliche Register angemessen abzubilden. Aus diesem Grund werden die Transkripte über eine Interlinearübersetzung im Anhang im Detail zugänglich gemacht.

3. Life Skills

Die folgende Analyse beschäftigt sich mit einem 12minütigen Ausschnitt aus dem Datenmaterial zur Spielstation "Life Skills". Sie ist darauf ausgerichtet, den Teilnehmer/inn/en mögliche Handlungsoptionen aufzuzeigen, mit denen sie sich vor einer Ansteckung schützen können. Hintergrund ist die Beobachtung, dass Jugendliche, insbesondere Mädchen, dem Konformitätsdruck der Gruppe oft nicht standhalten können. Jugendliche sollen lernen, dass Situationen nicht unbeeinflussbar sind, dass sie zu verschiedenen Momenten in einer Situation Entscheidungen treffen können und dass diese Entscheidungen respektiert werden müssen. Grundlage dieser Station ist ein Comic mit der Überschrift "One Night Stand? Peer Influence" (siehe Abbildung, Foto R.M. Beck, 30. November 2007).

Die Hauptfigur ist ein 'braves' Mädchen, das sich in schlechte Gesellschaft begibt. Sie bekommt eine Einladung zu einer Party, an einer Treppenstufe sitzend, unbeachtet von der Fete, die im Hintergrund abläuft. Die Einsamkeit zwingt sie daraufhin, klein beizugeben, sie geht, neu eingekleidet, zur Gruppe zurück und lässt sich mit einem Jungen, Joni, ein. Der Comic endet mit einem sorgenvollen Gesicht des Mädchens und einem Fragezeichen.

Der Diskussionsverlauf, der von der Moderatorin CK,⁶ einer selbst aus Eastleigh stammenden Soziologin, angeleitet wurde, lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Gruppe las sich gemeinsam den Comic vor und diskutierte den Verlauf der Transformation der Heldin, Wanja, von einem 'unschuldigen', naiven Mädchen zum Mitglied einer Clique, ein Prozess, der als *getting educated* bezeichnet wurde: Ihre 'keusche' Kleidung, die langweilige Kleidung einer Hausangestellten (vgl. 1. Panel 1. Zeile bis 2. Panel 2. Zeile), die nur ihre hässlichen Beine zeigt, wird durch eine Hose ersetzt, die ihren verführerischen Hintern betont (3. Panel 2. Zeile; ich bleibe hier in der Terminologie der Jugendlichen). Im Gespräch kam die Gruppe zum Schluss, dass das Mädchen mit Joni, dem Jungen ohne Kondom geschlafen hatte.⁷

⁶ Sie hat für sich und stellvertretend für die teilnehmenden Gruppen ihr Einverständnis gegeben, dass wir diese Ausschnitte zu wissenschaftlichen und analytischen Zwecken benutzen dürfen (Nairobi, 10.11.2007).

⁷ Diese und die folgenden Sequenzen sollen an dieser Stelle der Illustration dienen. Einzelne Aspekte davon werden weiter unten diskutiert. Linguistische Details können in der Interlinearübersetzung im Anhang nachvollzogen werden, im Folgenden wird nur selektiv darauf eingegangen, obwohl das Material eine reichhaltige Quelle zum Sheng darstellt.

PLAYSTATION 5: LIFE SKILLS

One Night Stand? Peer influence



What do you think, Wanja, are you not coming to my party at my place on Saturday? There will be **drinks** and **boys**!

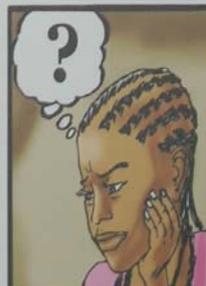


No! Me I don't drink

Look, the chick is coming!



Look. Joni has conquered Wanja.



Sequenz 1: *mablānda* – grober Fehler⁸
(GTZ JIC Life-Skills 439 – 470,1)

- 1 J1: (.....)ɿ
- 2 J2: kitu kimefanyika^l hapo hivo (.)
was hier <im Comic> geschieht ist also (.)
- 3 CK: eh
- 4 J2: si unacheki: vile (.)
du siehst das doch (.)
- 5 nini inamweka mastress yaani
was ihn stresst, nämlich
- 6 CK: `mhm
- 7 J2: Joni ame... ↓aai! amekuta maVitu
Joni dem ↓aai! dem sind sAchen passiert
- 8 halafu utapata Joni alikuta mavitu hivo hí- (0.3)
und dann findest du Joni <hier>, ihm sind sachen passiert ohne Á-
- 9 JJ: hi_ɿvo hivo.
ohne alles <blank, einfach so, ohne kondom>
- 10 J2: ^Lhivo hivo.
ohne alles
- 11 CK: o_ɿo! <erstaunt-bestätigend>
- 12 J1: |sababu ya
weil
- 13 J2: ^Lhalafu kucome kucheki asubuhi jo!
und dann dämmerte es ihr am morgen ui!
- 14 huyu jamaa hakutumia hata CD
dieser typ hatte noch nicht einmal eine CD <kondom> verwendet
- 15 CK: e'ebu ɿo ehe
unglaublich o ja
- 16 M: ^Lee
- 17 J2: anacheki: ni mablÁ-
sie realisiert, das ist ein grober fÉh-
- 18 J3: mabla_ɿnda
ein grober fehler

⁸ Alle Sequenzen stehen entsprechend ihrer Nummerierung als Tondatei zur Verfügung.

- 19 M: |oo! labda
hoppla! vielleicht
- 20 J1: Lmablanda
ein grober fehler
- 21 labda baada ya wiki (.) moja tu hizo mavitu hazicome (0.4)
vielleicht nur eine (.) woche später oder so, kommen
ihre tage nicht
- 22 ball imeingia
<sie hat> einen ball bekommen <sie ist schwanger
geworden>
- 23 CK: <lacht>
- 24 J4: <lacht>
- 25 J3: labda awaza pia vile matha yake patamchukulia.
vielleicht denkt sie auch darüber nach, was ihre
mutter von ihr halten wird
- 26 J5: L(.....)

In dieser Sequenz werden zwei Dinge hervorgehoben: Erstens, dem Jungen, Joni, passieren 'Sachen' (Zeilen 7f.), er schläft nämlich 'ohne alles' mit Wanja (Zeilen 8f.). Was mit der adverbialen Ergänzung *hivo hivo* – 'ohne alles' (wörtlich: so so, einfach so, blank) unmittelbar verständlich ist, wird in Zeile 14 ausgeführt: ohne CD, ohne Kondom. Mit dem Verb *-kuta* – 'treffen, antreffen' wird Joni dargestellt als einer, der den Ereignissen begegnet, ohne selbst darin eine aktive Rolle einzunehmen. Diese Darstellung ist auch aus europäischen und angelsächsischen Studien über Risikoverhalten bekannt (z.B. Leap 1995; Parker 1995): Typischerweise konstruieren sich Männer in sexuell konnotierten risikoreichen Situationen als passiv, sie übernehmen jedenfalls keine Verantwortung für das Geschehen. Dies entspricht auch der Wahrnehmung sonstiger Folgen von Sex: In der Regel ist es die Frau, die sich vor möglichen Konsequenzen zu schützen hat. Dies steht im Widerspruch dazu, dass Männer die Kontrolle bei der Wahl ihrer Partnerinnen beanspruchen.

Zweitens wird die Realisierung, dass ein verhängnisvoller Fehler geschehen ist, Wanja zugeschrieben (Zeilen 13-20). Sie macht sich dann auch Sorgen über die Konsequenzen: sie könnte schwanger sein, ihr soziales Umfeld könnte sie dafür verachten (Zeilen 21-25), etc. Das Risiko und die negativen Folgen sexueller Aktivität sind somit vom Mädchen zu tragen, eine geschlechtsspezifische Zuschreibung, die mit der von mir wahrgenommenen Realität nicht nur in Kenia übereinstimmt. Die Befürchtung, sich mit dem HIV-Virus oder anderen Geschlechtskrankheiten angesteckt zu haben, wird erst später geäußert. Ich werte dies als einen Hinweis darauf, dass für die Jugendlichen die Furcht vor einer Schwangerschaft größer ist als die vor HIV.

Die Jugendlichen konnten genau benennen, wo das Problem beginnt – nämlich im zweiten Panel, wo sich das brave, naive Mädchen in schlechte Gesellschaft be-

gibt. Es dominierte die Interpretation, die auch dem stereotypen Wissen bezüglich solcher Situationen entspricht,⁹ nämlich dass es von nun an kein Zurück mehr gibt und die beiden Jugendlichen sicherlich miteinander geschlafen haben. Diese Meinung wurde von Anfang an von einem Großteil der Jugendlichen vertreten, so z.B. in der folgenden Sequenz:

Sequenz 2: *anaingizwa box* – sie lässt sich einboxen
(GTZ JIC Life-Skills 558,4 – 595,7)

- 1 J1: sana un-anijiulizaje (0.7)
sie zerbricht sich den kopf
- 2 nikubali ama nisikubali?
*soll ich einwilligen oder nicht?*¹⁰
- 3 ningie box nisingie box? (0.3)
*soll ich mich einboxen lassen <verführen lassen> oder nicht?*¹¹
- 4 tz ile Joni si pengine ni playa
tz dieser Joni ist vielleicht doch ein player <promisker mann>
- 5 kwa hivyo watu wanafikiriaje mtaani?
was denken denn dann die leute im viertel von mir?
- 6 hivyo pengine ana ɾwaza
so überlegt sie vielleicht
- 7 J2: ɿhapana! (0.3)
<überhaupt> nicht !
- 8 J3: ɾ(....) cheki: (....) support (...)
schau
- 9 M: ɿ(....)
- 10 J3: sikiza:
hör mal

⁹ Dies war für mich zunächst eine Überraschung. In einer Vorversion wird der Comic nach der Szene mit Joni Playa (3. Panel 2. Zeile) mit einem Panel fortgeführt, wo man sieht, wie Wanja trinkt, raucht, Drogen injiziert (übrigens für Ostafrika nicht sehr weit verbreitet) und mit Joni schläft. Sie erfährt darauf, dass Jonis Freundin HIV-positiv getestet wurde, erst dann folgt das Panel mit ihrem sorgenvollen Fragezeichen. Diese Version wurde als zu stark lenkend kritisiert und vor dem Test entsprechend angepasst. Nach dem Pre-Test wurde auch der erste Teil der Überschrift "One Night Stand?" gelöscht, der Interpretationshinweis "Peer influence" blieb allerdings stehen. Interessanterweise interpretierten die Jugendlichen sofort, dass die beiden miteinander geschlafen hatten. Es weist auf eine mächtige Interpretationsfolie hin, vor der der Zeichner und Planer als auch die Jugendlichen den Comic fast präfixiert rezipieren. Insgesamt müsste eine Studie zur Rezeption des Comics, zur Interaktion von Bild und Interpretation erfolgen. Dafür gibt es aus dem afrikanistischen Kontext bisher keine Vorbilder.

¹⁰ Genauer: *soll ich einwilligen oder soll ich nicht einwilligen?*

¹¹ Genauer: *soll mich einboxen lassen <verführen lassen> oder soll ich mich nicht einboxen lassen?*

In dieser Sequenz wird von zwei Seiten unterschiedlich argumentiert: Der erste Sprecher (J1, Zeilen 1-6) stellt sich vor, wie Wanja zweifelt und zögert, ob sie sich mit Joni einlassen soll. Die rüde Zurückweisung, die J2 in Zeile 7 mit einem ausdrücklichen Nein beginnt und bis zum Ende der Sequenz anhält, verweist auf den zweitletzten Panel des Comic, der als *Fait Accompli* des vollzogenen Geschlechtsaktes der beiden interpretiert wird. Die Reaktion der Sprecher J2, J3 und J4 auf J1 lassen schließen, dass sie mit seiner Auffassung vom Geschehen nicht einverstanden sind. Während J1 versucht, die Zwischentöne solcher Situationen herauszuarbeiten, folgen die anderen Jugendlichen der Logik der Zwangsläufigkeit des Geschehens.

In einem weiteren Schritt nach der gemeinsamen Rekonstruktion der Geschichte forderte die Moderatorin die Gruppe auf, Wanja zu raten, wie sie mit dieser Situation umgehen könnte. Mit dem ersten Ratschlag, sich nicht in solche Gesellschaft zu begeben, war die Moderatorin nicht zufrieden, sie fragte nach, ob es wirklich eine Option wäre, allein zu Hause zu sitzen. Daher die zweite Option, sie könnte sich nach anderen Beschäftigungen umschauen, wie sich eine Jugendgruppe zu suchen, persönliche Hobbies zu pflegen, fernzusehen oder Musik zu hören. Dritte Option: Sie könnte weiter mit der Clique abhängen, aber, so der Vorschlag eines Mädchens 'schlau' (*mjanja*) sein, oder, der Vorschlag eines Jungen, 'es' heimlich tun.¹² Diese Diskussion verlief intensiv und differenziert. 'Schlau sein' beschreibt den Versuch, als Mädchen zwischen den meist von Jungen ausgehenden Ansprüchen und subkulturellen Gruppendruck und den von der dominanten Gesellschaft typischerweise wahrgenommenen Normvorstellungen zu balancieren: In der Peer Gruppe mitmachen und sozial bestehen, gleichzeitig sich nicht der negativen Bewertung der dominanten Gesellschaft aussetzen. In Bezug auf HIV-Prävention bedeutet es konkret, sich als Mädchen den Ansprüchen der jungen Männer zu beugen und daraus auch Profit zu schlagen, ohne sich der Gefahr einer Ansteckung mit HIV auszusetzen. Dieses Thema tauchte im Verlauf der Aufnahme mehrfach auf und wurde sowohl von Mädchen als auch Jungen geäußert und bezüglich seines Handlungspotentials und seiner Umsetzbarkeit, bewertet, nämlich als unmöglich. Die folgende Sequenz stammt aus den ersten 5 Minuten der Aufnahme, antizipiert aber bereits die wesentlichen Argumente:

Sequenz 3: *kuwa mjanja* – schlau sein
(GTZ JIC Life-Skills 391,7 – 403,5)

- 1 CK: so ehe umesema sa'a kitu ilimfanya
also ja was hast du also gesagt was sie dazu gebracht hat
- 2 a'abehave hivi kwa nini?
sich so zu verhalten?
- 3 J1: alikuwa ana'anataka k'onyesha mabeshte zake
sie wo'wollte ihren freundinnen zeigen
- 4 saa hii amekuwa mjÁ-
dass sie da schlÁ-

¹² Dies kann man als Hinweis darauf werten, dass Aufklärungskampagnen bei diesen Jugendlichen als wertend und normierend wahrgenommen werden und zum Rückzug führen.

- 5 ɾmjanja
 schlau <gewesen war>
- 6 J2: ɿmjanja
 schlau
- 7 CK: ɾeh
- 8 jm: ɿeh
- 9 J1: sa'a kwa hiyo harakati ndio Joni akamwahi
 aber in der zwischenzeit hatte Joni sie nämlich rumgekriegt
- 10 ɾunaona
 siehst du
- 11 jm: ɿeh
- 12 CK: sasa=
 also=
- 13 J3: =mambo ya kupeana
 =sie haben miteinander geschlafen
- 14 CK: sasa
 also=

Mit ihren Bemerkungen wiesen die Jugendlichen darauf hin, dass Schlau-Sein auch bedeutet, dass man sich in eine Grauzone begibt, in der man 'in der Zwischenzeit' eben auch verführt werden kann (Zeile 9). Schlau-Sein reicht nicht aus, sich vor den negativen Folgen von Sex und Liebe zu schützen. J3 sagte es klar und deutlich: Sie haben miteinander geschlafen (Zeile 13). An anderer Stelle wiesen die Jugendlichen noch auf einen anderen Zusammenhang hin, nämlich dass das Mädchen, das zu Beginn des Comic als naiv und brav dargestellt wird, im Lauf ihrer 'Ausbildung' deswegen verführt wird, weil sie keine Erfahrung hat (Sequenz 4). Sie ist, wie ein Junge sagte, weniger schlau als ihre Freundinnen. Insgesamt wurde das Schlau-Sein nicht als Lösung angesehen, denn am Ende steht immer, wie die Leser aus dem Comic ja schlossen, der (ungeschützte) Sex.

4. Vom Common Ground zum Common Sense

4.1. Reparatur als Gesprächsroutine

Im Folgenden soll auf eine spezifische Gesprächsroutine eingegangen werden. Routine bedeutet, dass einer bestimmten typischen Aufgabe ein Bündel von Handlungen zugeordnet wird, das nicht in einzelnen Schritten immer neu 'erfunden' werden muss, sondern in typischen Situationen von typischen Akteuren als

habitualisierter Ablauf 'in toto', ausgeführt wird (Knoblauch 2005:145f.).¹³ Die spezifische Routine, von der im Folgenden die Rede sein wird, dient dazu, das situativ relevante Hintergrundwissen (Common Ground), vor dem die Jugendlichen argumentierten, explizit zu machen und als allgemeingültigen Wissensbestand (Common Sense) zu re-etablieren.

Formal kann die Routine folgendermaßen beschrieben werden: Ein phrasenfinales Wort wird auf der Penultima, d.h. der vorletzten Silbe, abgebrochen. Es ist die in der Swahili Prosodie reguläre Stelle, an der mit einem Druckakzent die Wortgrenze markiert wird. Diese durch den Druckakzent begünstigte Hervorhebung des Vokals wird überhöht, in der Routine ist er kurz und hoch. Auf eine Pause von ca. 0.3 – 0.4 Sekunden folgt eine Pseudo-Reparatur, d.h. der Sprecher selbst greift seine abgebrochene Phrase auf und führt sie mit einer satzfinalen Intonation und leicht intensivierter Stimme zu Ende, wobei einige Teilnehmer helfen zu reparieren, andere die Reparatur mit bestätigenden Hörsignalen ratifizieren und kommentieren. Das Verfahren enthält somit auch ein Element des Echos. Initiiert wird die Routine ausschließlich von männlichen Teilnehmern, an der Ratifikation können sich potentiell alle Teilnehmer/inn/en beteiligen. Alle bisher vorgestellten Sequenzen enthalten mindestens eine solche Reparatur, vgl. als typisches Beispiel in Sequenz 1 Zeilen 8 – 11 und 17 – 20:

Sequenz 1 Ausschnitt 1a

- 8 J2: halafu utapata Joni alikuta mavitu **hivo hÍ-** (0.3)
und dann findest du Joni <hier>, ihm sind sachen passiert
ohne Á-
- 9 JJ: **hiꞑvo hivo.**
ohne alles <blank, einfach so, ohne kondom>
- 10 J2: **ꞑhivo hivò.**
ohne alles
- 11 CK: **oꞑo!** <erstaunt-bestätigend>

Sequenz 1 Ausschnitt 1b

- 17 J2: anacheki: **ni mablÁ-**
sie realisiert, **das ist ein grober fÉh-**
- 18 J3: **mablaꞑnda**
ein grober fehler
- 19 M: |oo! labda
hoppla! vielleicht
- 20 J1: **ꞑmablanda**
ein grober fehler

¹³ Diese Beschreibung der Routine erinnert nicht zufällig an den Begriff der Institution bei Berger/Luckmann (1999), bzw. an den Begriff der kommunikativen Gattung bei Bergmann/Luckmann (1995).

Es handelt sich um eine Gesprächsroutine oder ein Verfahren, das mir aus dem Swahili vertraut ist. In der Literatur ist sie nicht systematisch beschrieben, doch gibt es ein paar Hinweise, wie sie interpretiert werden kann. Zu Grunde liegt der ersten Phase der Reparatur eine steigende oder hohe Tonkontur, die am Phrasenende im Swahili die Weiterführung des Redezuges projiziert ("carry on' Tone Pattern", Ashton 1944:78). Das hier beobachtete Phänomen der prosodischen Überhöhung geht aber weit über diese 'normale' Kontur hinaus. Maw und Kelly erwähnen sie in ihrer Arbeit über Prosodie des Swahili:

A high level tonic on a non-final tone-group is almost always followed by what seems to be a deliberate break – for dramatic effect, perhaps. [...] There are fifteen examples of these high level tonics [in the corpus, RMB] followed by silence and only two which are not. It does quite often happen that another speaker breaks in at such a point, so perhaps a high level tonic marks, as it were, a recognisable, institutionalised type of break (Maw /Kelly 1975:45).

Aus Maw und Kellys Datenbeschreibung geht nicht hervor, ob es sich um die von mir hier beobachtete Reparatur handelt. Bemerkenswert ist aber die funktionale Ähnlichkeit: die Dramaturgie der Routine, die institutionalisierte Pause, die Expressivität. In einer späteren Untersuchung zu narrativen Texten schreibt Maw über diese steigende Intonationskurve ("Rise") dass

I think the implication is to the listener: 'What do you think of that?' [...] this intonation generally seems to act as a very strong attention-grabber (Maw 1992:23).

'Hochtonige' Intonationsmuster, die zum Phrasenende nicht abfallen, werden insgesamt mit Redekunst, pädagogischer Absicht, Aufforderung, dem Wecken von Aufmerksamkeit und Expressivität verbunden (ibid.).

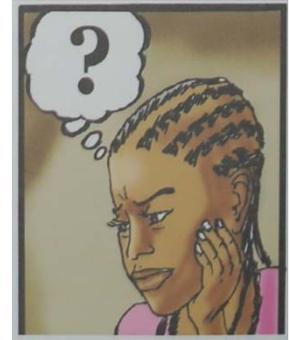
Bezogen auf die in diesem Gespräch unter Jugendlichen in Nairobi verwendete Intonation kann man einige Parallelen ziehen: Auf den rhetorischen hochtonigen Phrasenabbruch (Zeile 8 bzw. 17) setzt die gemeinsam ausgeführte Reparatur mit phrasenfinaler fallender Intonation ein (Zeilen 9, 10 und 18, 20). Die starke prosodische Aufwärtsbewegung, die der Sprecher am Phrasenabbruch ausführt, wird in der phrasenfinalen Intonation häufig ebenso extrem konterkariert, die Stimme des Sprechers kann so tief werden, dass sie brüchig wird (z.B. Zeile 10). Diese prosodische Bewegung trägt zur Expressivität des Gesprochenen bei. Begleitet wird die Reparatur durch bestätigende Kommentare, in diesem Fall von der Moderatorin (Zeile 11) und einer Teilnehmerin (Zeile 19). Die Pause nach Zeile 8 zwischen dem hochtonigen Abbruch und der Reparatur, die in vielen Beispielen zu finden ist, öffnet einen rhythmisierenden Raum für die Beteiligung der anderen Sprecher/inn/en. Entsprechend kann die Reparatur als ein dreischrittiges Verfahren bezeichnet werden, in der eine Äußerung präsentiert, durch Interaktionsteilnehmer/inn/en akzeptiert und von ihnen ratifiziert wird. Es ist also ein routiniertes Verfahren der Bedeutungskonstitution (Deppermann 2002:20), das für bestimmte Aufgaben typisch angewendet werden kann.¹⁴

¹⁴ Da die Interaktionsteilnehmer, wie noch zu zeigen sein wird, dieses Verfahren als typisch und für bestimmte Aufgaben zuständig erkennen können, und weil nur bestimmte Teilnehmer sie ausführen können (nämlich Männer und nicht Frauen), rückt es in die Nähe einer Institution: "Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden. Jede Typisierung, die auf diese Weise vorgenommen wird, ist eine Institution. Für ihr Zustandekommen wichtig sind die Reziprozität der Typisierung und

Die funktionale Bedeutung der Reparatur kann durch ein Beispiel differenziert werden, in dem die Reparatur untypisch ausgeführt wird und verschiedene Elemente, die ihr sonst inhärent sind, kompensatorisch explizit gemacht wurden. Aus einer Handlungsanalyse dieser Elemente können im Sinne einer *deviant case analysis* Schlüsse auf die Handlungsaspekte der routinisierten Reparatur gezogen werden.

Sequenz 4: *u dem alikuwa fala* – dieses Mädchen war naiv (GTZ JIC Life-Skills 505 – 510,8)

- 1 J1: unaona hii question mark
siehst du dieses fragezeichen
- 2 iko hapa hi ɾvi
das ist so, hier:
- 3 J2: ɽhebu wacha u dem atua ɾmbie
du lass mal, dieses mädchen
<Teilnehmerin> soll uns <was> sagen
- 4 J1: ɽu dem **alikuwÁ** (0.5)
dieses mädchen <Wanja>
wÁr
- 5 **ak- alikuwa fala** yaani completely **alikuwa fala**
wa- war naiv, aber total **naiv war sie**
- 6 ɾsi ndio.
ist doch so.
- 7 M: ɽmm mm
- 8 J1: ile time ya kwanza, (0.3)
das war <ihr> erstes mal
- 9 hajawahi darwa: hata hakuna kitu alikuwa amefanywa
sie war noch nie gefingert worden, es war ihr noch nie was
gemacht worden <sie hatte noch keine sexuelle erfahrung>
- 10 yaani ...
das heißt ...



Der Sprecher J1 bezieht sich auf das Fragezeichen und das sorgenvolle Gesicht des Mädchens im letzten Panel des Comics. Aus seiner Sicht hat ihre Naivität und sexuelle Unerfahrenheit sie in diese unglückliche Situation gebracht. Indem er in Zeile 4 die Reparatur initiiert, fordert er die Bestätigung seiner Ansicht ein. Er bricht jedoch nicht auf der Penultima der Phrase ab, sondern auf der Ultima des ersten Wortes der Phrase *alikuwa fala* – 'sie war naiv', d.h. auf dem Hilfsverb

die Typik nicht nur der Akte, sondern auch der Akteure. Wenn habitualisierte Handlungen Institutionen begründen, so sind die entsprechenden Typisierungen Allgemeingut" (Berger/Luckmann 1999:58).

'sein'. Daraus lässt sich die komplette Phrase nicht inferieren,¹⁵ im Gegensatz zum Beispiel *ni mabla* – 'es ist ein grober FÉh-', für den die Hörer ohne Schwierigkeiten das Wort *mablanda* erkennen und ergänzen können (vgl. Sequenz 1, Zeile 17, 18, 20). Entsprechend läuft die Reparatur hier ins Leere, sie wird auch nach einer ausführlichen Pause von 0.5 Sekunden (Zeile 8) nicht durch echoende Beiträge der anderen Teilnehmer/inn/en ratifiziert. Stattdessen repariert der Sprecher in Zeile 5 nach einem Fehlstart die Phrase selbst (1) und führt auch das Echo (2) selbst aus:

ak- (**alikuwa fala**)₁ yaani completely (**alikuwa fala**)₂

Es fehlen ihm aber die automatisierten bestätigenden Hörersignale, die in der Reparatur enthalten sind. Er fragt sie mit dem *tag*, der angehängten Refrainfrage *si ndio* – 'so ist es doch', 'nicht wahr', ab und bekommt sie auch (Zeilen 6 und 7). Die Refrainfrage steht jedoch nicht am Ende des Redezuges und hat keine Turn-übergende Wirkung. Zu solchen Turn-internen, hier allerdings invarianten Tags, schreiben Stenström et al.:¹⁶

Innit has an interactional effect on in this type of use also, since it activates and brings into focus a set of background assumptions that the speaker and hearer share. What the tag does is appeal to the hearer's imagination of the events the speaker is describing. It is as if s/he is asking 'can you imagine what I am telling you now?'. This shows that tags are not always means of 'asking for agreement' or 'asking the hearer's opinion' of something, but should be described in more general terms as *means of expressing a presumption of the interlocutor's common ground* (Stenström/Andersen/Hasund 2002:176, meine Hervorhebung.).

Entsprechend meiner Intuition¹⁷ verstehe ich die routinisierte Reparatur als ein Instrument, mit dem ein Sprecher die Zuhörer davon zu überzeugen versucht, das, was aus seiner Sicht die 'offensichtliche Wahrheit' ist, auch als gemeinsame Wahrheit anzuerkennen, indem er sie dazu bringt, diese Wahrheit selbst vervollständigend auszusprechen.¹⁸ Nur ist das Aushandeln des gemeinsamen Wissens, auf das er sich bezieht, nicht der 'freien' Argumentation überlassen, sondern in einer Gesprächsroutine gebunden und damit erheblich wirkungsmächtiger.

Die kompensatorischen Aktivitäten des Sprechers im obigen Beispiel belegen die behelrenden, überzeugenden und expressiven Bedeutungen der Reparatur, die in den Elementen *yaani* – wörtlich: 'nämlich', 'das heißt' und *completely* – 'komplett', 'total' enthalten sind. Die expressiven Bedeutungen der Reparatur, hier als *completely* realisiert, werden zum einen prosodisch ausgedrückt, also durch die Überhöhung des Druckakzentes beim Phrasenabbruch, die Modulation der Sprecherstimme besonders im Anlauf auf die Reparatur (z.B. Sequenz 1, Zeile 7) oder während der Reparatur (z.B. Sequenz 1, Zeile 10, Sequenz 2, Zeile 17). Oder, zum anderen, durch die Wahl von expressiven Lexemen: *hivo hivo* – redupliziert aus

¹⁵ Darauf weist mich Fridah Kanana richtigerweise hin (Frankfurt, 29. April 2009).

¹⁶ Vgl. auch Andersen (1998:8f.): "I wish to argue that this type of [matched RMB] tag functions as a generalized 'empathiser', an item which 'involves the listener' (...) the empathiser is a means of bringing into focus assumptions that are believed to be shared by speaker and hearer, and to set in motion the negotiation of common ground".

¹⁷ Meine Kenntnisse des Swahili stammen hauptsächlich aus mehreren, z.T. längeren Aufenthalten in Mombasa seit Anfang der 80er Jahre (insgesamt ca. 2 1/2 Jahre). Seit Mitte der 90er Jahre unterrichte ich Swahili Sprache, Literatur und Gesellschaft auf universitärem Niveau.

¹⁸ Diese treffende Formulierung verdanke ich einem/einer anonymen Peer Reviewer/in.

hivo – 'so', 'auf diese Art und Weise' und *mablenda* – ein Sheng Wort, entlehnt aus englisch 'blunder', ein grober Fehler, usw. Es sind besonders die reparierten Worte und Phrasen, die inhaltlich hervorgehoben werden.

Das explizite Einfordern des bestätigenden Hörersignals in Sequenz 4 durch den *tag si ndio* – 'so ist es doch' (Zeile 6) enthält ein didaktisches Element. Für Unterrichtsgespräche an kenianischen Schulen werden *tags* als 'teacher check' beschrieben (Abd-Kadir/Hardman 2007:5). Aufgrund der satzfinalen Intonation schwingt aber auch ein Aspekt epistemischer Unsicherheit (Holmes 1995) mit. Die Ergänzung *yaani* schafft zusätzlich einen Interpretationsrahmen des Erläuterns und Erklärens, des belehrenden Wissenstransfers vom 'Lehrer' zum 'Schüler' ebenso wie in informellen Kontexten. Dies entspricht den Erfahrungen sowohl mit *tags* als auch mit der routinisierten Reparatur, die mir in Ostafrika besonders aus dem Schulkontext sowie aus belehrenden Reden freitags auf öffentlichen Plätzen im islamischen Mombasa bekannt ist:¹⁹

[...] one prominent eliciting move was the use of a mid-sentence rise in voice intonation that acted as a teacher elicit designed to get a response from the pupils during or after an explanation, or following a pupil response. Usually, the elicitation was in the form of a repetition or completion of a phrase or word. It was often direct and pupils knew from the intonation of the elicitation whether it required an individual answer or a choral response. This was categorised as a *cued elicitation* and often functioned as a re-initiation move embedded within a teaching exchange. [...] Cued elicitation and teacher checks therefore mainly functioned as ritualised participation strategies designed to keep the pupils involved rather than requiring an answer to a question (Abd-Kadri/Hardman 2007:5).

Wie jedoch die folgende Sequenz zeigt, gibt es einen Unterschied zwischen argumentativen Strategien und der routinisierten Reparatur, die als Unterschied zwischen Überzeugen und der Ratifikation von geteiltem als allgemeingültigem Wissen gefasst werden kann. Während in Sequenz 4 die Reparatur aufgrund eines Sprecher'fehlers' nicht funktioniert, kann man in Sequenz 2 verfolgen, dass Meinungsverschiedenheiten nicht mit einer routinisierten Reparatur beigelegt werden können. Auf die Initiierung der Reparatur durch J3 (Zeile 15) folgt nur eine partielle Ratifikation durch J4, der J3 durchgehend unterstützt (Zeile 18). J3 greift stattdessen zu turn- und phraseninitialen diskursprozessierenden Imperativen (Schröder 2006:209), die der Aufmerksamkeitssteuerung dienen und die Folgeäußerung mit einer Verstehensanweisung versehen.²⁰ "Das was ich im Folgenden

¹⁹ Es gibt einige Hinweise, dass dieses Verfahren in verschiedenen afrikanischen Sprachen und Varianten weit verbreitet ist, z.B. bei Yankah (1995) über das Akan (Ghana), außerdem Bemerkungen von Kollegen: Julia Becker bemerkte die Reparatur in ihren Interviews mit ugandischen Politikern und Lehrern, die einen deutlich belehrenden Unterton haben (p.c. Juni 2008). Thomas Bearth hat die Reparatur bei den Tura der Elfenbeinküste, mit deren Sprache und Gesellschaft er seit den 60er Jahren vertraut ist, nicht gefunden, dafür bei einem Nachbarvolk, den Yakuba (p.c. Feb 2009). Ich selbst kenne echoende Verfahren, die zum Herstellen des Tatsachenstatus oder Wahrheitsgehalt von Sachverhalten dienen auch aus dem Herero in Namibia (Beck 2006a, 2006b, 2007).

²⁰ Es ist eine funktionale Ähnlichkeit mit einigen Elementen zu beobachten, die Auer (1997) ins Vorvorfeld platziert. Ich schließe mich Schröders Vorschlag an, der Funktion das Primat vor der Form zu geben (2006:240). Denn das Vorvorfeldkonzept ist ein germanistisches und auf das Swahili nicht übertragbar. Die Funktionalität dieser Position sollte somit zunächst von syntaktischen Aspekten der Einzelsprache abgekoppelt werden, auch wenn sie letztendlich nur innerhalb derselben erschöpfend behandelt werden kann.

- 26 J3: cheki tu hiyo angle!
schau dir nur diesen winkel an!
- 27 JJ: ^L (.....) <mehrere Sprecher, unverständlich>
- 28 J3: cheki: hiyo mkono ya left!
schau den linken arm hier!
- 29 <unverständlich, alle reden durcheinander>
- 30 CK: na na sasa
und und jetzt

Alle diese Imperative sind phraseninitial, d.h. sie finden in dieser Sequenz zu Beginn eines Redezugs statt.²¹ Der Sprecher verwendet Verben des Wahrnehmens und Wissens: *-cheki* (Z.8, Z.15, Z.19, Z.26, Z.28) und *-ona* (Z.21) – "check", "schauen", *-sikiza* (Z.10) – "hören", *-jua* (Z.12) – "wissen". Sie unterscheiden sich in der Form ihrer Flektion, nämlich einmal als Imperativ (*cheki!*, *skiza!*) und einmal als Präsens Progressiv (*u-na-jua*, 2ps-PRS-wissen). In Zeile 21 geht der Verbform die Negationspartikel *si* voraus. In Bezug auf Formen, die mit dem Diskursoperator *si* eingeleitet werden, wie hier in Zeile 21, schreibt Bearth:

The common characteristics of these examples is that they encode an appeal to the hearer, not to modify incorrect inferential reasoning, but to perceive or to accept evidence accessible to him or her which will lead him/her to the right conclusion, and will, in the speaker's estimation, orient the dialogue towards the desired state of matching inferences (Bearth 1997:14f.).

Mit den Verstehensanweisungen in Form von diskursprozessierenden Imperativen bezieht sich der Sprecher systematisch auf die im Comic enthaltene Evidenz, speziell die Körperhaltung von Joni und Wanja im ersten Panel der dritten Zeile. Er appelliert an die Teilnehmer, die Evidenz als solche anzuerkennen, sie können den Comic vor sich an der Pinnwand sehen und sich selbst ein Bild machen. Mit der raschen Abfolge von insgesamt acht Operatoren in kürzester Zeit forciert der Sprecher J3 den Prozess, in dem die Teilnehmer von der Richtigkeit seiner Interpretation des Comics überzeugt werden sollen. Dabei haben die Imperative stärker den Charakter eines Appells, die flektierten Formen des Präsens den des Überzeugens. Der Sprecher appelliert also hier eher, als er versucht zu überzeugen. Nebst der Verwendung solcher Diskursoperatoren macht sich der Sprecher J3 die von Sprecher J2 in Zeile 7 vorgenommene Zurückweisung dessen zunutze, was Sprecher J1 sagt: *hapana* – 'nein' fungiert als Gegensatzoperator am Scharnier zwischen den Äußerungen von Sprecher J1 und J3.

Sowohl Gegensatzoperatoren als auch turn-initiale Verstehensanweisungen und Appelle der Art "schau mal", "hör mal" sind im Vorfeld der Reparatur regelmäßig, wenn auch nicht zwingend, zu finden (siehe auch Sequenz 5 weiter unten). Mit anderen Worten, die Reparatur dient nicht in erster Linie dem Überzeugen, auch wenn in ihrem Umfeld entsprechende Operatoren auftauchen. Im Unterschied zur Reparatur zielt das Strategienbündel, das aus diskursprozessierenden

²¹ Der Imperativ in Zeile 10 könnte evtl. turn-initial sein, dies kann aber aufgrund der Unverständlichkeit des vorhergehenden Redebeitrags nicht entschieden werden. Auch für den Imperativ in Zeile 8 kann diesbezüglich nichts weiter gesagt werden.

Imperativen und den mit *si* eingeleiteten Phrasen besteht, auf Überzeugen ab. Diese Strategien sind prozedural wenig routinisiert, im Gegensatz zur Reparatur, für die der Initiator seine Autorität in die Waagschale wirft, um die Teilnehmer/inn/en zu beeinflussen.²² Während also Verstehensanweisungen darauf abzielen, auf die Evidenz hinzuweisen und dadurch eine Übereinstimmung der Inferenzen, d.h. eine Kongruenz des Wissens der Teilnehmer herzustellen, stellt die Reparatur dieses Wissen als Allgemeingültiges dar. Entsprechend kann die Reparatur nur dann ausgeführt werden, wenn die Beteiligten – Initiator und Teilnehmer – sich einig sind und keine thematisch-inhaltliche Auseinandersetzung mehr notwendig ist: Der Initiator geht davon aus, dass er mit den anderen Teilnehmer/inn/en einen Common Ground teilt und dass dies öffentlich ratifizieren wird. Die Reparatur dient somit nicht in erster Linie dazu, Bedeutung auszuhandeln, sondern in einem habitualisierten Verfahren explizit zu machen und zu ratifizieren. Damit wird Anspruch auf Gültigkeit des Common Ground über die konkrete Situation hinaus erhoben. Das gemeinsame Wissen wird daher nicht nur zum Common Ground, sondern auch zum Common Sense.

Die Routine zielt auf die Sedimentierung und Vergegenwärtigung von Sachverhalten. Im Gegensatz zu Sequenz 2, deren Thema umstritten war, ist das Schlau-Sein, *kuwa mjanja*, ein Thema, das während dieser Spielstation mehrfach zur Sprache kommt, und das auf breite Zustimmung stößt: Schlau-Sein klingt gut und schön, aber es ist keine praktikable Möglichkeit, sich vor den negativen Folgen sexueller Aktivitäten zu schützen. Diese allgemeine Übereinstimmung zeigt sich in der folgenden Sequenz, in der sich die Teilnehmer/inn/en mehrstimmig an der Reparatur beteiligen (Zeilen 5-8). An diesem Beispiel wird außerdem deutlich, dass sich die Reparatur nicht notwendigerweise auf ein in der aktuellen Situation bereits Erwähntes beziehen muss: Dies ist die erste Nennung des Ausdrucks *kuwa mjanja* in dieser Aufnahme. Das Wissen ist nicht nur einfach vorhanden, sondern es entspricht auch den Erwartungen der Jugendlichen, dass es in diesem Kontext relevant ist. Inwiefern dies in der Vergangenheit eine Präventionsbotschaft war, ist mir nicht bekannt. Tatsache ist aber, dass die Jugendlichen sich darüber längst verständigt haben. Noch mehr: da die Teilnehmer dieser Spielstation nicht einer festen Gruppe angehören, innerhalb derer man annehmen könnte, dass das Thema bereits besprochen wurde, kann man davon ausgehen, dass es ein breiterer Konsens ist, der hier vergegenwärtigt wird.

Sequenz 3 Ausschnitt 3a

- 3 J1: alikuwa ana'anataka k'onyesha mabeshte zake
sie wo'wollte ihren Freundinnen zeigen
- 4 saa hii amekuwa mjÁ-
dass sie da schlÁ
- 5 ꞑmjanja
schlau <gewesen war>
- 6 J2: ꞑmjanja
schlau

²² Zum Unterschied von Überzeugen und Beeinflussen vgl. Meyer 2009.

7 CK: r^{eh}

8 jm: L^{eh}

Nimmt man die gelungenen Reparaturen in chronologischer Reihenfolge, wie sie während der Spielstation "Life-Skills" ausgeführt werden, als Hinweis auf den Common Ground / Common Sense der Jugendlichen, so kann man eine Zusammenfassung dessen formulieren, was die Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit dem Comic und den darin enthaltenen Präventionsbotschaften an für sie selbst relevantem Wissen reproduzierten:

- Die Schwierigkeiten der Comic-Heldin Wanja beginnen im 2. Panel, wo sie sich in 'schlechte' Gesellschaft begibt.²³
- Der Junge Joni ist ein promiskuer Mann und hatte sich entsprechend aufgebrezelt, diesem Glanz ist Wanja zum Opfer gefallen,
- obwohl sie versucht hatte 'schlau' zu sein (Sequenz 3).
- Joni hat 'ohne alles', ohne Kondom, mit ihr geschlafen (Sequenz 1)
- später realisierte Wanja, dass das ein großer Fehler war, weil sie jetzt schwanger sein könnte (Sequenz 1)
- (fehlgeschlagen: sie war naiv) (Sequenz 4)
- (fehlgeschlagen: Joni hat alle Mädchen und daher auch Wanja verführt) (Sequenz 2)

Dies ist der Stand des Common Sense bis zu diesem Zeitpunkt in den Diskussionen während der Spielstation Life-Skills. Gegen Ende kommt es in einer Situation zu einer Häufung von Reparaturen, genauer gesagt sind es vier innerhalb von ca. 40 Sekunden:

- im Comic sieht man die Mädchen, die sich schon mit Jungs eingelassen haben, sie sitzen bereits in der Falle
- schlau sein, das ist unmöglich
- es geht nur, wenn Wanja sich entscheidet abstinenter zu sein
- und das wiederum geht nur, wenn sie aus dem Wasser gezogenes Gemüse isst, solches ohne Öl.

Im Folgenden soll es um diese Sequenz gehen und darum, dass sie als Schlüsselstelle bezüglich der in dieser Spielstation wichtigen Botschaften des "Schlau-Seins" interpretiert werden kann: Schlau sein, abstinenter sein, das funktioniert nicht, wenn man Mitglied in einer Clique ist. Es wird außerdem zu zeigen sein, welche Rolle die Moderatorin sowie die mit ihr implizierten Kommunikationsmethoden des Mitmach-Parcours dabei spielen.

²³ Für diese und die folgende Reparatur habe ich hier keine Belege angeführt.

4.2. *tusidanganyane* – machen wir uns doch nichts vor!

Die Sequenz beginnt mit einer Frage der Moderatorin, die explizit an eine der jungen Frauen gerichtet ist (Zeile 1f.), nämlich wie sie auf die Annäherungsversuche von Joni reagieren könnte. Nach einer langen Zögerpause (Zeile 3), die von den Geräuschen der benachbarten Gruppe begleitet wird, setzt die junge Frau an, wird aber fast sofort von einem Teilnehmer unterbrochen, der bereits in Sequenz 2 (als J 3) das Wort geführt hat. (Zeilen 4f.).

Sequenz 5 Ausschnitt 5a

- 1 CK: na unge- na huyu Joni
und wenn du- und dieser Joni
- 2 ungemwambia ungejitoaje kwa: Joni?
was würdest du ihr raten, wie du aus der Nummer
rauskommen würdest, mit Joni?
- 3 (3.8)
- 4 M1: ni_ɾnge- ningemtema (0.9) ningemtema
ich _ɾwürd- ich würd ihn abblitzen lassen (0.9)
ich würd ihn abblitzen lassen
- 5 J1: _ɽwe skiza tusi- we huyu unakaa
_ɽdu hör, lass uns nicht- du, die da wohnt,
- 6 _ɽo' skiza (.)
_ɽo' hör mal (.)
- 7 J2: _ɽha! ha ha <lacht>
- 8 M1: _ɽningemtema
_ɽich würd ihn abblitzen lassen
- 9 J1: _ɽtusidanganyane
_ɽmachen wir uns doch nichts vor!
- 10 M1: eh
ja
- 11 J1: ch_ɽeki (0.25)
sch_ɽau (0.25)
- 12 M2: _ɽhaha <lacht>
- 13 J1: _ɽunachekei: kwa hii njaro: hawa wasee washaingia
_ɽschau mal, diese Mädels sitzen doch schon in der falle
- 14 J2: _ɽ<leise>(....)
- 15 CK: eh
ja
- 16 J2: he <lacht> (0.3)

J1 setzt mit einer direkten Anrede *we* – 'du' ein, gefolgt von *skiza* – 'hör mal'. Ersteres ist eine ziemlich rüde Zurückweisung. *Skiza* hingegen ruft den argumentativen und inferenzsteuernden Zusammenhang auf, der zwar nicht notwendig aber doch bereits in Sequenz 2 im Vorlauf der Reparatur zu beobachten war. Die Zurückweisung, die Verwendung des Diskursprozessors *sikza*, der auf die gemeinsam zugängliche Evidenz hinweist, aber auch durch die Unterbrechung selber, die die Aussage des Mädchens antizipiert, weisen darauf hin, dass der Sprecher sich mit der Implikation der 'besseren Argumente' von dem distanziert, was die Sprecherin zu sagen ansetzt. Außerdem setzt J1 mit dem vorläufig abgebrochenen *tusi*-ein, das in Zeile 9 als *tusidanganyane* – 'lass uns doch gegenseitig nichts vormachen' wieder aufgenommen wird. Die Form *tusidanganyane* – 'machen wir uns doch nichts vor' (Zeile 9) kombiniert das Verb *danganya* – '(jemanden) täuschen' mit dem negierten Subjunktiv (*tusidanganyane* – 'lass uns nicht') und dem Reziprokativ (*tusidanganyane* – 'gegenseitig'). Wörtlich also 'lass uns gegenseitig nicht täuschen'. Insgesamt konzentriert der Redebeitrag in Zeile 5 in einem die Zurückweisung des vorher Gesagten (*we*, Negation) und den Verweis auf gemeinsames Wissen (*skiza*, Reziprokativ), er hat Aufforderungscharakter (Subjunktiv, *sikza*) und projiziert den Turn ebenso wie dessen zu erwartende Gültigkeit.

Während dem Beitrag in Zeile 5 im ersten Teil eine hohe inhaltliche Funktionalität zugeschrieben werden kann, ist er durch drei Abbrüche markiert: Der erste Abbruch beendet den ersten Teil des Beitrags: *tusi*- – 'lass uns nicht', der Sprecher setzt mit dem Personalpronomen *we* – du nochmals an, führt aber den begonnenen Gedanken nicht weiter. Auch die Phrase *huyu unakaa* – 'sie wohnt/ist' bleibt als Bruchstück stehen, bzw. kann nicht weiter rekonstruiert werden. Diese Serie von Abbrüchen weist darauf hin, dass parallel zur argumentativen Vorbereitung der Reparatur eine Redezugsaneignung stattfindet, die geschlechterspezifische Aspekte enthält und gleichzeitig die Autorität der Expertin unterläuft. Denn J1 unterbricht nicht wie in Sequenz 2 einen männlichen, sondern eine weibliche Teilnehmerin, der von der Expertin zuvor explizit das Rederecht zugewiesen wurde (Zeile 1 und 2). Entsprechend reagieren die Beteiligten: Die junge Frau versucht die Gelegenheit zu nutzen und sich durchzusetzen, indem sie ihren Beitrag trotz der Unterbrechung weiterführt (Zeile 4), mit erhöhter Stimme ihre Aussage wiederholt (Zeile 8) und mit einem bekräftigenden *eh* abschließt. J1 kann seinen Turn nicht ungestört ausführen, er besteht aus mehreren Bruchstücken (Zeile 5). Zeilen 6 bis 16 stehen im Zeichen der Durchsetzung des Rederechts. J1 setzt in Zeile 6 nochmals an, wird aber von aufkommendem Gelächter (Zeile 7) gestört. In Zeilen 8 und 9 sprechen M1 und J1 parallel, in Zeile 10 reagiert M1 mit einem "ja", das prosodisch zwischen Zuhörersignal bzw. Aufmerksamkeitsäußerung und Antwort auf den Aufforderungscharakter des Subjunktivs in *tusidanganyane* – 'machen wir uns doch nichts vor' steht. In Zeile 11, und folgend in 13, übernimmt J1 tatsächlich den Redzug mit einem Imperativ, der hier auch inferenzlenkende, vor allem aber redzugsprojizierende Funktion hat.

Das begleitende Gelächter der anderen Teilnehmer/in (Zeilen 7, 12, 16) verweist darauf, dass zwischen der Zurückweisung der jungen Frau und der offensiven Beanspruchung des Rederechts durch den jungen Mann eine Spannung wahrgenommen wird, die bearbeitet werden muss. In Sequenz 2 (s.o.), wo derselbe Sprecher auf ebenso rüde Art seinem – männlichen – Vorredner das Wort abnahm, kam es zu keinem vermittelnden Gelächter. Es ist sehr wahrscheinlich, dass

die Jugendlichen einen Normbruch nicht so sehr gegenüber der jungen Frau empfinden, sondern gegenüber der Moderatorin, die das Rederecht erteilt hat, das aber von dem jungen Mann nicht gewährt wird. Das Gelächter endet, kurz nachdem die Übernahme des Rederechts durch J1 von der Moderatorin mit einem assertierenden Hörersignal ratifiziert wird (Zeile 15). In der Folge übernimmt der junge Mann das nun sanktionierte Rederecht, die junge Frau verstummt nachhaltig. Die Beobachtung der Aufnahmen dieser Gruppe zeigen, dass die beiden anwesenden jungen Frauen regelmäßig zögerten, sich zu äußern. Sie mussten immer wieder dazu aufgefordert werden. Ebenso regelmäßig – wenn auch nicht systematisch – wurden sie von den jungen Männern wieder unterbrochen und zum Schweigen gebracht, obwohl sie, wenn sie einmal dran waren, auch versuchten, ihr Rederecht zu verteidigen. In dieser Sequenz hat J1 aber nicht nur seine Rolle als Wortführer gegenüber der Gruppe erneuert, sondern auch die Autorität der Expertin geschwächt, die ihn nachträglich legitimiert. Damit ist diese Gesprächsphase abgeschlossen.

Mit dieser Einleitung geht die Forderung einher, seine nun folgenden Äußerungen als argumentativ überlegen anzuerkennen, nämlich dass es für Mädchen wie diejenigen im Comic, keine Möglichkeit gibt, sich dem Druck der Clique und besonders der jungen Männer zu entziehen (Zeile 13). Dieser Forderung verleiht er mit einer doppelten Interpretationsanweisung Nachdruck: In Zeile 17 verwendet er nicht nur die persuasive Form des inferenzlenkenden Imperativs, sondern stellt das Adjektiv *obvious* voran. Der präsupponierte Common Ground wird als selbstevident dargestellt und mit der folgenden routinisierten Reparatur zum Common Sense:

Sequenz 5 Ausschnitt 5b

17 J1: *obvious unacheiki:*
ist doch klar, schau

18 *hawa madem watatu hawa wako hapo (0.5)*
diese drei Mädels hier sind doch schon
mitten drin (0.5)

19 *ha'a ni madem wameshea:associate na machA- (0.4)*
das hier sind Mädels die sich schon ei:ngelassen
haben mit jŪ- (0.4)

20 **na** \uparrow *machali.*
mit \uparrow *jungs.*

21 JJ: \downarrow *machali.*
 \downarrow *jungs*

22 CK: **eh**
ja



Der Ausdruck "sich mit Jungs eingelassen haben" impliziert bereits hier, dass das Verhalten von Jugendlichen in einer Clique unausweichlich auf Sex ausgerichtet ist. Damit demontiert J1 die vorher von der Moderatorin mühselig herausgearbeiteten Handlungsalternativen, ebenso wie die Versuche des Mädchens oder des Jungen in Sequenz 2 zu differenzierteren Analysen: Wenn man sich einmal mit einer Clique und Jungs eingelassen hat, so wie das im Comic die drei Frauen vorführen (im Comic 3. Zeile 1. Panel), dann kann man dem (ungeschützten) Sex nicht entgehen, selbst wenn die Leute sagen, man soll 'clever' sein (Zeilen 23-26). Sich partiell oder auch ganz der Gruppe zu entziehen, eine üblicherweise in Präventionsbotschaften vorgebrachte Handlungsalternative, weist er als 'unmöglich' zurück. Um die Allgemeingültigkeit dieser Aussage herzustellen und zu bestätigen, initiiert er die zweite Reparatur, der die Gruppe entspricht (Zeilen 28 und 29). Auch hier wird dieser Reparatur durch argumentative Strategien des inferenzlenkenden Imperativs *unajua* – 'du weißt' (Zeile 23) und *obvious* (Zeile 24) eingeleitet. Die Verwendung der 2. Person Singular schillert in Zeile 23 zwischen persuasiver Anrede und allgemeinem Pronomen (dt. 'man'/'du', engl. 'one') und kann in Zeile eher in letzterem Sinn interpretiert werden.

Sequenz 5 Ausschnitt 5c

- 23 J1: *sasa unajua ukishaingia katika hii group^u*
also, du weißt <doch>, wenn du schon in dieser
gruppe drin bist
- 24 *obvious <brüchige Stimme<hutaepuka kitu kama hiyo>>*
ist es klar, <brüchige Stimme<dass du dich einer solchen
sache nicht entziehen kannst,>
- 25 *ata kuwa watu*
selbst wenn leute
- 26 *watu waseme huyu ukuwe mjanja. (0.25)*
wenn die leute sagen, die soll clever sein. (0.25)
- 27 **haiwezekA- (0.4)**
es ist unmÖ- (0.4)
- 28 CK&J2: **haiwezekani.**
es ist unmöglich

Während die Moderatorin im ersten Beispiel ein bestätigendes Hörersignal beisteuert (Zeile 22), stimmt sie diesmal mit in die Reparatur ein (Zeile 28).²⁴

Die einzige Alternative für das Mädchen im Comic wäre, so fährt der junge Mann fort, sich mit einem Vorhängeschloss "dieses Ding da" (die Vagina) abzuschließen, sich der Keuschheit zu verschreiben – *kuchill* – und geschmackloses Essen zu verzehren, um nicht doch in Versuchung zu geraten (Zeilen 30-40). Die beiden Reparaturen (Zeilen 34-36, 38-42) werden in diesem Fall nicht mit persuasiven und inferenzsteuernden Mitteln angekündigt. Dafür sind stärker bewertende

²⁴ Zur Rolle der Moderatorin s.u.

Aussagen zu beobachten, nämlich in Zeile 30 *sa'a kitu poa* – 'ne klare sache wäre' (wörtl. 'nun, eine coole sache wäre'), Zeile 32 *tu* – 'nur', 'einfach'.

Sequenz 5 Ausschnitt 5d

- 29 J3: mwanzo ɾ(.....)
 zuallererst ɾ (.....)
- 30 J1: L↑sa'a kitu poa (0.1)
 L↑ne klare sache wäre (0.1)
- 31 ? : m
- 32 J1: achukie tu kifuli (.)
 sie nähme einfach ein vorhängeschloss (.)
- 33 na alockie hiyo kitu
 und würde dieses ding abschließen
- 34 ɾna: aamue **amechI-** (0.3)
 ɾu:nd würde beschließen, dass sie **abstÍ-** (0.3)
- 35 CK: Lhh <lacht>
- 36 ɾ**amechill** ɾ
 ɾ**dass sie abstinent ist**
- 37 J1: Lhalafu a:↓kule mboga chemsha chemsha
 Lund dann so:ll sie im wasser gekochtes gemüse essen
- 38 hizi bila **mamafU-** (0.4)
 solches ohne **ö-** (0.4)
- 39 JJ: ɾ**mamafuta.**ɾ
 ɾ**öl.**ɾ
- 40 J1: L**mamafuta.**↓ zisimpatie mawete teng.
 L**öl.**↓ so dass sie davon nicht
 scharf wird.
- 41 CK: HE ɾhhhh <lacht auf>
- 42 J2: |<unterstützendes Gemurmel>
- 43 J1: L^heh, unaskiza?
 L^hja, hast du das kapiert?

Die erste der beiden Reparaturen in diesem Ausschnitt weicht in zwei Punkten von der Regel ab. Zum einen ist die Pause nach dem Abbruch etwas verkürzt, 0.3 Sekunden (Zeile 34). Zum anderen aber übernimmt die Moderatorin allein die Reparatur, weder J1 noch die anderen Teilnehmer/inn/en vollziehen sie. Das Lachen der Moderatorin (Zeile 35) ist eine Reaktion auf die Aussage von J1, ein Mädchen, das abstinent sein will, sollte einen Keuschheitsgürtel anziehen. Zwar vermeidet er die direkte Benennung der Vagina und verwendet *hiyo kitu* – 'dieses

Ding'. Die Referenz ist aber erstens aus dem Kontext klar und zweitens steuert er die Inferenz durch die Verwendung des proximalen Demonstrativpronomens *hiyo*, mit dem der Verweis auf ein bereits Bekanntes, und selbstverständlich Mitgedachtes einhergeht:²⁵ die Vagina. Die Reparatur wird vom Sprecher bloß initiiert, er wartet aber die Reparatur selbst gar nicht ab, sondern spricht direkt weiter (Zeilen 34, 37) und führt ohne Unterbrechung zur Ausführung der letzten Reparatur in dieser Sequenz (39-40). Die Reaktion der Moderatorin kreuzt sich mit den Sprechhandlungen von J1, wobei sie auf ihn reagiert: Mit einem Lachen auf die Anspielung auf die Vagina (Zeile 35) und einer nachdenklichen Reparatur in Zeile 36, an der sich sonst niemand beteiligt. Beide, Moderatorin und der Sprecher, leisten hier "Arbeit am Status" (Spranz-Fogasy 2003; Schmitt 2002). Dabei gewinnt J1 an Autorität, während die Moderatorin in den Sog der Reparatur und den damit verbundenen Inhalten gerät. Darauf soll weiter unten noch eingegangen werden.

Die vierte Reparatur führen die Jugendlichen gemeinsam aus (Zeile 39 und 40). Der Sprecher fährt mit der Begründung fort, warum das Mädchen im Comic fade Gerichte essen soll (Zeile 40): *zisimpatie maweteteng* – 'so dass sie davon nicht scharf wird'. Die Bedeutung kann problemlos aus dem Kontext inferiert werden, analytisch konnte aber der Ausdruck nicht geklärt werden. Möglicherweise handelt es sich um eine Form des Sheng Lexems *mawetete* – "Buttocks/Bum/Behind (usually round)".²⁶ Wie bereits weiter oben in Bezug auf die Kleidung des Mädchens erwähnt wurde, ist das weibliche Gesäß stark sexuell konnotiert. Die Moderatorin reagiert hier zum wiederholten Mal mit einem Lachen, das leicht schockiert, vor allem aber belustigt wirkt. Der junge Mann schließt nun unter zustimmendem Gemurmel aus dem Hintergrund seinen Redebeitrag mit einer Bestätigung *eh* und der rhetorischen Nachfrage *unaskiza* – 'hast du das kapiert?' (wörtlich: 'hörst du zu').²⁷ Mit diesem "letzten Wort" (Spranz-Fogasy 2002), mit dem gleichzeitig die Kongruenz der evidenzbasierten Inferenzen festgestellt werden, unterstreicht er seinen Führungsanspruch, den er inhaltlich und sequentiell durchgesetzt und ausgefüllt hat.

Es ist nicht unerheblich, dass Sequenz 5 *tusidanganyane* dramaturgisch gegen Ende der Unterhaltung stattfindet und mit vier ReparaturROUTINEN versehen wird. Die Reparaturen finden vor der Folie eines sequentiell ausgeführten Gegensatzes (pronominale Anrede 'du', Unterbrechung in Zeile 5), persuasiven und inferenzlenkenden sowie bewertenden Elementen statt. Die Darstellung des Common Ground wird in einem stark verdichteten Prozess als allgemeingültiges Wissen, als Common Knowledge re-produziert, das außerdem dem (unterstellten) Wissen

²⁵ Ashton (1944:182) sowie die allgemeine Lehrmeinung bezüglich des Standard Swahili behaupten, dass Pronomina, die auf den referenzanzeigenden Marker –o enden, auf ein *im Gespräch bereits Erwähntes* verweisen: "(...) that it always refers to something previously mentioned". Diese Sicht bedarf einer korpusbasierten und diskursorientierten Überprüfung, denn die Vagina wird hier nirgends erwähnt und bleibt implizit.

²⁶ Online-Sheng-Wörterbuch, www.sheng.co.ke (11.02.09). Die prosodische Struktur könnte auch auf eine Wortgrenze zwischen *mawete* und *teng* hinweisen. *Mawete* könnte als trunkeerte Form angesehen werden, für das Sheng eine bekannte linguistische Strategie (Ogechi 2005a:340).

²⁷ Fridah Kanana bemerkt, dass es sich um eine Interferenz mit der Muttersprache des jungen Mannes, Gikuyu oder eine andere eng verwandte Bantu-Sprache des kenianischen Hochlandes, handeln könnte. Die wörtliche Übersetzung wäre in der Tat "hörst Du mir zu", doch umgangssprachlich in Nairobi würde dies regelhaft als "hast Du das verstanden" interpretiert.

der Expertin als überlegen inszeniert wird. Aus diesem Grund kann diese Sequenz als Schlüsselstelle für das Verständnis der Jugendlichen über Liebe, Sexualität und Prävention angesehen werden kann. Die Zurückweisung der jungen Frau zu Beginn der Sequenz und ihr darauf folgendes nachhaltiges Verstummen ist auch ein Verstummen der Meinung, die sie vertritt. In diesem Fall adressiert der junge Mann zwar explizit nur das Mädchen (Zeilen 5, 6, 11, 13, 43). Seine Rede ist aber an alle gerichtet, und wird von allen so verstanden und durch die Reparaturen ratifiziert. Dies gilt sogar für die Moderatorin, die in zunehmendem Maß in die Reparatur mit einstimmt und sich damit dem geteilten Wissen anschließt. Zwar wird die Art und Weise der Übernahme des Rederechts durch J1 (Sequenz 5, Zeilen 5-16) von den Teilnehmer/inn/en bearbeitet und dadurch als nicht ganz regelkonform behandelt, aber das, was er sagt, findet Zustimmung: Das "Abblitzenlassen" eines Jungen, das "Schlau-Sein" des Mädchens steht als "unmöglich" (Zeile 27f.) da. Weil die Jungen in dieser Diskussion sowohl was die Dauer und Anzahl ihrer Redebeiträge als auch die Initiierung der Reparatur betrifft, komplett die Oberhand behalten, müssen wir davon ausgehen, dass das so konstituierte Wissen männlich konnotiert ist.

Die junge Männer dieser Gruppe – und wenn wir der wissensreproduzierenden Reparatur Glauben schenken wollen, gilt dies für jugendliche Männer aus Nairobi Armenviertel generell – verstehen die beiden hier als schützend propagierten Handlungsoptionen Abstinenz und Schlau-Sein weder als sozial angemessen und noch als praktikabel. Der Präventionslogan *kuchill* ('abstinent sein') war 2006 Teil einer international finanzierten Kampagne und sollte eine jugendgerechte Formulierung von Abstinenz vermitteln. Er wird hier negativ konnotiert. Das ist in verschiedener Hinsicht nicht überraschend. Gerade Jugendliche aus den Slums, Mädchen und Jungen auf verschiedene Weise und dennoch gleichermaßen, gehören zu den gesellschaftlich in hohem Maße marginalisierten und stigmatisierten Bevölkerungsgruppen, trotz ihres großen Anteils an der Bevölkerung. Sie reagieren mit Abgrenzung und sind aus diesem Grund von Präventionsmaßnahmen sehr schwer zu erreichen. Außerdem verfügen diese Jugendlichen über sehr wenige Ressourcen, und damit über wenige Handlungsoptionen. Ihnen sind auf Grund der sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnisse deutliche Grenzen gesetzt. Armut hängt zusammen mit einer äußerst selbstzerstörerischen Frustration der jungen Männer (Were 2008). Zusammen mit der Enge der Lebensverhältnisse in den Slums ohne Privatsphäre, der anhaltenden Stigmatisierung von Kondomgebrauch und HIV/AIDS und einer Geschlechterkonstitution, in der junge Männer zur Selbstbestätigung auf ihren sexuellen Rechten bestehen, ergibt dies eine Gemengelage, die äußerst schwer aufzulösen ist.

Overcrowding and lack of privacy mean few opportunities for intimate relationships (...) Within such contexts, masculine identities tend to be closely intertwined with a strong sex drive and sexual conquest, with little room for safe sex practices (van Donk 2006:164).

In den Armutsvierteln in ganz Afrika stellt die Kommerzialisierung von Sexualität, zudem gerade für junge Frauen, eine wesentliche Überlebensstrategie dar, wie in der Literatur vielfältig belegt ist (Baylies/Bujra 2000; Collins/Rau 2000; Zulu et al. 2004; van Donk 2006:166). Dies geht auch aus den Gesprächen der Jugendlichen bei anderen Spielstationen des Testlaufes des Mitmach-Parcours in Nairobi hervor (eigene Daten).

Embakasi, females aged 18 – 24: That time, you might not be thinking about the diseases because you have problems. That is the problem women have. Now you see, I will not know if the man has a disease, because he has the money and I have a problem (Zulu et al. 2004:170).

Die Argumentation des jungen Mannes ist also gut nachvollziehbar: Abstinenz würde die jungen Frauen ihrer Existenzgrundlage und die jungen Männern einer der letzten Quellen ihrer Selbstbestätigung berauben. In einer Situation, in der Handlungsoptionen auf ein Minimum eingeschränkt sind – übrigens eine sehr treffende Definition von Armut²⁸ –, ist die Forderung weitere Einschränkungen wie z.B. Abstinenz oder Kondomgebrauch hinzunehmen eine Zumutung. Abgesehen davon stoßen diese Kampagnen grundsätzlich bereits deswegen bei den Jugendlichen tendenziell auf Ablehnung, weil sie das zu verbieten versuchen, wofür sie sich aufgrund ihres Lebensalters erhöhtes Interesse aufbringen: Sex.

4.3. Die Rolle der Moderatorin

Die Moderatorin nimmt in verschiedener Hinsicht eine Schlüsselrolle während der Diskussion ein. Sie befindet sich bezüglich ihrer Rolle als Expertin und Moderatorin in einem Konflikt, der speziell im Verlauf der Sequenz 5 *tusidanganyane* zu Tage tritt: Ihr Status als Expertin, d.h. die damit verbundene Autorität, wird durch die routinisierte Reparatur und die in deren Vorfeld ausgeführten gegensatzoperativen Dynamiken geschwächt. Zunächst können wir beobachten, dass sie sich bereits vor dieser Sequenz gelegentlich an der Reparatur beteiligt hatte, so z.B. in Sequenz 3 mit einem Bestätigungssignal in Zeile 7:

Sequenz 3a (Ausschnitt)

- 4 saa hii amekuwa mjÁ-
 dass sie da schlÁ
- 5 ɾmjanja
 schlau gewesen war
- 6 J2: ɿmjanja
 schlau [gewesen war]
- 7 CK: ɾeh
- 8 jm: ɿeh

Sie stimmte dem Sachverhalt "Wanja wollte ihren Freundinnen zeigen, dass sie schlau gewesen war" zu. In Sequenz 1 verfremdete sie das Bestätigungssignal zu einer Provokation, indem sie sich übertrieben erstaunt und bestätigend zugleich gab (Zeile 11).

²⁸ Bei den Tura der Elfenbeinküste, p.c. Thomas Bearth (12.02.09).

Sequenz 1a (Ausschnitt)

- 7 J2: Joni ame... aai! amekuta maVItu
Joni dem aai! sind SAchen passiert
- 8 halafu utapata Joni alikuta mavitu hivo hÍ- (0.3)
*und dann siehst du <hier>, Joni sind Sachen passiert
 ohne Á-*
- 9 JJ: hiꞤvo hivo.
ohne alles <blank, einfach so, ohne Kondom>
- 10 J2: Ꞥhivo hivò.
ohne alles
- 11 CK: oꞤo! <erstaunt-bestätigend>

In Sequenz 5 geriet sie jedoch zunehmend in den Sog der Reparatur, deren unmittelbare Wirkung sich ja prozedural entfaltet. Bereits zu Beginn der Rede-rechtsübernahme durch Sprecher J1 verlor sie an Boden, weil sie sein Rederecht nachträglich legitimierte bzw. legitimieren musste (Zeile 15). An der ersten Reparatur beteiligte sie sich mit einem Bestätigungssignal (Zeile 22), was sich inhaltlich zunächst dadurch erklären lässt, dass der Sprecher J1 bisher einen am Comic nachzuvollziehenden Sachverhalt darstellte, dem CK zustimmen konnte. Bei den beiden folgenden Malen fungierte sie als Reparateurin, bzw. sogar als alleinige Reparateurin:

Sequenz 5 – 2. Reparatur

- 27 haiwezekA- (0.4)
es ist unmÖ- (0.4)
- 28 CK&J2: **haiwezekani.**
es ist unmöglich

Sequenz 5 – 3. Reparatur

- 34 Ꞥna: aamue amechI- (0.3)
 Ꞥu:nd würde beschließen, dass sie abstÍ- (0.3)
- 35 CK: Ꞥhh <lacht>
- 36 Ꞥamechill Ꞥ
 Ꞥdass sie abstinent ist
- 37 J1: Ꞥhalafu a:Ꞥkule mboga chemsha chemsha
 Ꞥund dann so:ll sie im Wasser gekochtes Gemüse essen

An der vierten Reparatur schließlich beteiligte sich die Moderatorin nicht mehr, sie kommentierte nurmehr die sexuelle Anspielung 'so dass sie davon nicht scharf wird' (Zeile 40) mit einem lange andauernden, ausgelassenen Gelächter (Zeile 41). Ein Grund für den Sog, den die Reparatur hier auf die Moderatorin ausübte, mag an den diskutierten Inhalten liegen, nämlich dass Wissen über selbsteffiziente

Schutzmechanismen besonders als Handlungswissen wenig präsent ist.²⁹ Wie aus Gesprächen mit ihr und anderen Expertinnen hervorgeht, vertreten auch sie die Auffassung, dass man, wenn man sich auf eine Gruppe von Gleichaltrigen oder auf die Einladung eines Mannes eingelassen hat, nicht anders kann, als mitzumachen. Selbst erwachsene Frauen haben kein Gefühl dafür, dass man in die Kneipe gehen kann, aber nicht Alkohol trinken muss, dass man Alkohol trinken kann, aber nicht mit dem Begleiter schlafen muss, dass man, selbst wenn man mit ihm schläft, ein Kondom verwenden könne. In dieser tief verwurzelten Logik geht man vorne in die Kneipe rein und kommt, zwangsläufig, als AIDS-Kranke raus. Der komplexe Sachverhalt "Kneipenbesuch" – oder hier im Beispiel: Mitglied einer Clique sein – wird nicht als Abfolge von Einzelereignissen wahrgenommen, die mit Einzelentscheidungen gesteuert werden könnten. Die Expertinnen lösen das Problem, indem sie sich solchen Kontexten so weit wie möglich entziehen. Sie können dies, weil sie über die ökonomischen Ressourcen verfügen, und damit schlagen ökonomische Ressourcen in soziale um.³⁰ Kommen sie aber in die Situation, wo sie ihre Expertinnenrolle als Lehrende im kenianischen Kontext zugunsten einer teilnehmerzentrierten Interaktion, wie sie dem Mitmach-Parcours zugrunde liegt, aufgeben müssen, haben sie ihren Zielgruppen keine alltagstaugliche oder praktikable Alternativen anzubieten.

Dies ist in nicht unerheblichem Maße der kommunikationsmethodischen Konzeption des deutschen Mitmach-Parcours geschuldet, die für das Gelingen der Prävention als wesentlich erachtet wird: "Die eigentliche Wirkung des BZgA-Mitmach-Parcours wird nicht durch das Material sondern durch die Moderation erreicht" (BZgA/GTZ 2006:50). Die Moderator/inn/en, die die Diskussionen an den jeweiligen Spielstationen anleiten, nehmen eine gleichermaßen "wertschätzende und nicht-bewertende Grundhaltung" ein (BZgA/GTZ 2006:52), d.h. die Äußerungen der Teilnehmer/inn/en werden wertfrei behandelt. Diese Didaktik ist mit bestimmten Vorstellungen dessen verknüpft, was ein Individuum sei, wie Wissen produziert wird und was Sprache dabei 'tut': Die Moderator/inn/en sollen "Spiegel" der Beiträge und Meinungen der Teilnehmer/inn/en sein, deren Äußerungen werden so objektiviert und reflexiv zugänglich gemacht. Darin liegt ein wesentlicher Teil des aktivierenden und emotionalisierenden Potentials des Spiels. Denn obwohl die Wissensproduktion durch die Moderator/inn/en gelenkt wird, bleiben Lenkung und die damit verbundene Autorität durch das sprachliche Verfahren des "Spiegelns" weitgehend implizit. Dies führt zum individuellen Empfinden, dass das Wissen selbst produziert wurde und damit zu einem erhöhten Grad an Identifikation mit diesem Wissen. Prävention, die ich weiter oben als durch didaktische Methoden gelenkte Wissensproduktion definiert habe, zielt letztlich auf Internalisierung als Grundlage von Präventionswissen.

In den begleitenden Trainings für die zukünftigen kenianischen Moderator/inn/en wurde diese Grundhaltung des Nicht-Bewertens auch vermittelt, und zwar sowohl als Maxime als auch in praktischen Übungen. Diese Übungen fanden innerhalb einer fast ausschließlich aus Expert/inn/en bestehenden Gruppe statt, so dass die Beteiligten auf entsprechende bereits erlernte gemeinsam vorhandene

²⁹ Diese Erfahrung habe ich allerdings auch im deutschen Sprachraum gemacht.

³⁰ Die enge Koppelung von ökonomischen und sozialen Ressourcen bringt erhebliche Unsicherheiten mit sich, weil die Stabilität ökonomischer Ressourcen in einer zunehmend deregulierten Arbeitswelt bzw. in seit jeher instabilen Ehebeziehungen prekär bleiben.

Routinen zurückgreifen konnten.³¹ Eventuell vorhandene Brüche zwischen unterschiedlichen interaktionalen Verfahren waren unauffällig, so dass auch keine Diskussionen über mögliche Konflikte in der Praxis aufkamen. Möglicherweise gehört es auch zum "doing expert", solche Fragen nicht zu stellen. Inwiefern und ob es kommunikative Verfahren gibt, die Internalisierung durch Spiegelung als kulturelle Praxis im kenianischen Kontext ermöglichen, ist offen. Ethnographische Literatur spezifisch zum urbanen Kenia ist mir nicht bekannt.

Die Didaktik des Spiegelns setzt die Moderatorin zunächst relativ erfolgreich ein. Es gelingt ihr über weite Strecken gut, offene Fragen zu stellen, sich anscheinend offensichtliche Sachverhalte erklären zu lassen, nachzuhaken oder nach der Meinung eines/einer Teilnehmers/in zu fragen (z.B. Sequenz 3, Zeilen 1-2, Sequenz 5). Meist gibt sie unterstützende und lenkende Hörersignale von sich, zum Beispiel in Sequenz 2, Zeilen 11 und 13. Sie hat aber ein doppeltes Autoritätsproblem mit dieser Art der Moderation. Zum einen wird die Didaktik situativ von den Teilnehmer/inn/en nicht als ausreichendes Instrument der Wissensproduktion angesehen. Darauf weist der Einsatz der Reparatur hin. Zum anderen ist dieses Verhalten aus Sicht kenianischer Autoritätspersonen, als die sich Expert/inn/en aufgrund ihrer Lebensumstände, ihres Bildungsstandes und Beschäftigung, insgesamt in ihrer Distanz zu den Jugendlichen sehen müssen, ungewöhnlich und entspricht nicht ihrem Status.

"Arbeit am Status" leistet CK, indem sie trotz aller Offenheit die Zügel in der Hand behält: Sie stellt die Fragen, steuert den Diskussionsverlauf durch bestätigende ebenso wie durch legitimierende Hörersignale (vgl. z.B. Sequenz 5, Zeile 15). Ebenso fällt es ihr in der Regel nicht schwer, sich auch in turbulenten Szenen Gehör zu verschaffen. Eine weitere Strategie, Expertinnenstatus herzustellen, ist die Verwendung von englischem Sprachmaterial jenseits bloßer für das Sheng typischer Diskursmarker, Phraseme, Schablonen und Ikonen (z.B. Sequenz 5, Zeile 16) sowie die stärkere Orientierung am Standardwahili, obwohl sie zeigt, dass sie auch Sheng beherrscht (z.B. in Sequenz 5, Zeilen 14 *ameshamwahi* – er hat sie doch rumgekriegt, Zeile 15 *mob* – tief, schwer). Diese Strategie findet sich auch im Verhalten der anderen Expert/inn/en wieder, die den Testlauf des Mitmach-Parcours in Nairobi durchführten. Einen wichtigen Beitrag zu ihrer "Arbeit am Status" leistet ihr Gelächter über Begriffe und Phrasen, die sicherlich sexuell konnotiert sind:

³¹ Es gibt Anlass zur Vermutung, dass das Erlernen entsprechender Normen und teilweise auch der damit einhergehenden Routinen z.B. unter dem Begriff "Moderationsmethoden" Teil der impliziten Qualifikation zum/zur lokalen (afrikanischen) Experten/in ist. In solchen Routinen sind linguistische Ideologien – das, was wir denken, dass Sprache 'tut' – verkörpert, die notwendig mit übernommen werden. In den 90er Jahren hat die GTZ Moderationsmethoden unter dem Begriff "ZOPP" weltweit eingeführt; es ist eine der erfolgreichsten 'Europäisierungen' der sog. Dritten Welt, weil sich die Auswirkungen linguistischer Ideologien auf Wissensproduktion und Wissen insgesamt unter dem Radar alltäglicher Reflektion manifestieren und insbesondere für europäische Praktiker aufgrund kulturhistorisch nachzuvollziehenden Konstruktionen linguistischer Ideologien fast nicht der Reflektion zugänglich gemacht werden können (vgl. Bauman/Briggs 2003).

- *ball imeingia* – 'sie ist schwanger geworden' (Sequenz 1, Zeile 22)
- *si unaona anaingizwa box? feelings ziko juu* – 'siehst du nicht, sie lässt sich einboxen? Das geht nur noch ab zwischen den beiden' (Sequenz 2, Zeilen 21f.)
- *achukie tu kifuli, alockie hiyo kitu* – 'sie nähme einfach ein Vorhängeschloss und würde dieses Ding da abschließen' (Sequenz 5, Zeilen 32f., 35)
- *akule mboga chemsha chemsha hizi bila mamafuta zisimpatie maweteteng* – 'und dann soll sie im Wasser gekochtes Gemüse essen, solches ohne Öl, so dass sie davon nicht scharf wird' (Sequenz 5, Zeilen 37-40, 41)

Indem sie mit dem Gelächter eine wahrgenommene Inkongruenz zwischen Normerwartungen und tatsächlichem Handeln thematisiert (Kotthoff 1998:10f.), signalisiert sie ein Verhalten, das von ihr als Vertreterin einer staatlichen Institution erwartet wird, nämlich das öffentliche Reden über Sex als Normbruch zu interpretieren und moralisch zu bewerten. Dass sie dabei nicht einfach nur schockiert ist, sondern die Bemerkungen auch lustig findet, ist vielleicht zum einen der Konzeption des Mitmach-Parcours zu verdanken, vielleicht aber auch ihrer offenen, humorvollen und aufgeschlossenen Persönlichkeit, die die Diskussionen der Jugendlichen dennoch überraschend wenig zensiert, sondern echtes Interesse an ihren Meinungen zeigt. Daran zeigt sich trotz aller (Experten)Distanz auch ihre Nähe zu den Jugendlichen. Denn sie ist selbst im Slum aufgewachsen, ja sogar in Eastleigh, wo die Veranstaltung stattfand und die Teilnehmer herkamen. Sie kennt die Verhältnisse und hat lange genug dazugehört. Ihre Bewertung des Redens über Sex hat jedenfalls keine negativ sanktionierende Wirkung, die sequentiell nachgewiesen werden könnte. Zumindest hält es die Jugendlichen nicht davon ab, weiter darüber zu sprechen.

Wie weiter oben beschrieben, ist die routinisierte Reparatur ein wichtiges Instrument der Interaktion im Klassenzimmer. Diese als "cued elicitationen" bezeichneten Verfahren, ebenso wie "teacher checks" (Abd-Kadri/ Hardman 2007:5) sind nicht nur als didaktisch, d.h. auf die Zielgruppen hin orientiert, sondern auch als Teil der "Arbeit am Status" von Lehr- und Autoritätspersonen anzusehen. Mit diesen Verfahren jedoch geht ein bestimmtes Konzept von Wissen und Wissensvermittlung einher: Gemeinsames und geteiltes Wissen wird kraft der Autorität der Initiator/in der Verfahren hergestellt. In den hier beschriebenen Gesprächssequenzen ist es aber nicht die Moderatorin, die sie einsetzt, sondern es sind die Jugendlichen. Darin ist ein subversives Element enthalten, weil sie auf die nicht-bewertende Haltung der Expertin-Moderatorin mit einem lokalen Verfahren der Produktion autoritären Status' antworten und die Autorität der Expertin, die didaktische Konzeption des Mitmach-Parcours, ja vielleicht sogar Prävention und Entwicklungszusammenarbeit insgesamt unterlaufen. Die Häufung persuasiver Elemente, die begleitend zur Reparatur auftauchen, nehme ich als Hinweis darauf, dass die Jugendlichen sich in einer doppelbödigen Situation wiederfinden. Zum einen bedienen sie sich eines Instrumentes der autoritären Wissensproduktion, das sie dem Gegenstand geschuldet sehen (nämlich dass es offensichtlich unmöglich ist, 'schlau' zu sein), gleichzeitig argumentieren sie eben nicht aus einer Position der Autorität, sondern der Marginalität, und sind daher auf Überzeugungsarbeit

angewiesen.³² Überzeugen entspricht auch mehr ihrem sozialen Status innerhalb des Spiels, nämlich als Teilnehmer und nicht als Expert/inn/en. Den subversiven Einsatz der Reparatur können wir außerdem als einen Indikator dafür ansehen, dass den Jugendlichen der Zweck von Prävention als gezielte, autoritär gelenkte Wissensproduktion bewusst ist.

In diesem Gespräch überkreuzen sich zwei unterschiedliche Methoden der Herstellung von Autorität, die kulturell unterschiedlicher Herkunft sind: die aus dem deutschen Mitmach-Parcours stammende teilnehmerzentrierte Spiegelung und Lenkung durch die Moderatorin und das swahili Verfahren der autoritären Wissensproduktion. Letzteres bedroht den Status der Expertin und gibt den Jugendlichen unerwarteten Auftrieb, wie die folgende Sequenz zeigt.

4.4. *haina oil!* – da ist kein Öl dran!

Den Jugendlichen, besonders den jungen Männern, die man in der Dokumentation in erster Linie agieren hört, blieb die Gefährdung des Status' der Moderatorin, die prozedural und sequentiell hergestellt wurde, aber inhaltliche Ursachen und Konsequenzen hatte, nicht verborgen. Dies wird zum Schluss der Arbeit an dieser Spielstation deutlich: Die Jugendlichen inszenierten selbstbewusst, ausgelassen und spielerisch eine letzte Reparatursequenz, die den Vergleich zwischen Sex und schmackhaftem Essen zum Thema hatte. Sie beschreiben, dass *mboga chemsha* – 'aus dem wasser gezogenes gemüse' kein Öl enthalte und setzten dieser Art Nahrungsmittel *marojorojo* – 'fette Sauce' entgegen. *rojo* bezeichnet eine Sauce mit sämiger Konsistenz und intensivem Geschmack. In Zeile 9 wird ein Zusammenhang hergestellt zwischen dem Mädchen, das in langweiliger Abstinenz lebt, und ihrem zukünftigen, potentiellen Sexualleben: das Öl ist bereit, aber das Mädchen hat es eben noch nicht in die Sauce getan und daher den guten Geschmack (von Sex) noch nicht probiert.

Sequenz 6 *haina oil* – da ist kein Öl dran
(GTZ JIC Life-Skills 797,8 – 817,6; Tondatei: Beck 2009_6)

- 1 J1: *mboga chemsha,*
im wasser gekochtes gemüse
- 2 M1: <leise<m>
- 3 J1: *ni ile kÚ-(0.25) rstay home yaani*
das ist jenes des ZÚ-(0.25)hausebleibens, nämlich
- 4 J2: *hmhmhm <leises Lachen>*
- 5 CK: *mm (0.3)*
- A 6 J3: *hiyo ni mboga chemshÁ (0.2)*
dieses ist im wasser gekochtes gemüse

³² Meyer (2009) macht einen Unterschied zwischen Überzeugen und Persuasion. Ersteres charakterisiert Überzeugungsarbeit 'von oben', letzteres 'von unten'.

- 7 JJ: <Lachen, mind. 2 Jungen>
- 8 CK: <lacht>
- B 9 J3: mafuta tayari ndani **hajaeka marojorÓ-** (0.2)
*das Öl ist parat, aber sie <das mädchen> hat noch keine
 schmackhafte sauce gekocht*
- B 10 JJ: **marojorojo** <fast singend, ausgelassen>
schmackhafte sauce
- 11 J4: =haina oil
sie <die sauce > hat kein öl
- 12 J5: Ꞥhaina oil! (...)
sie hat kein öl
- 13 JJ: L<ausgelassenes Gelächter von mehreren Teilnehmern
- 14 J6: Ꞥhaina oil! (...)
sie hat kein öl
- 15 JJ: L<ausgelassenes Gelächter von mehreren Teilnehmern
- 16 CK: Ꞥ<lachend> sasa move to the next play station
 <lachend> also, geht zur nächsten spielstation
- 17 JJ: L<Stimmengewirr>
- 18 CK: upande 'a huu
auf dieser seite
- 19 J: sawa
 ok

Die Routine tritt in dieser Sequenz in zwei Varianten auf. Bei der ersten Variante findet kein Phrasenabbruch auf der Penultima statt, dafür aber die überhöhte Betonung auf der Ultima (Zeile 6). Es handelt sich hierbei um die Wiederaufnahme einer Phrase des Vorredners (Zeile 1), der seinen Beitrag zu Ende führt und von der Moderatorin mit einem Bestätigungssignal ratifiziert wird. Der Redezug von J3 (Zeile 6) provoziert belustigtes Gelächter, kein Echo und keine Reparatur. Aufgrund der prosodischen Überhöhung, aber auch durch den Kontrast zum ruhigen und 'geregelten' Sprechen seines Vorredners, wirkt J3s Beitrag exaltiert und ironisch. Dieser Kontext wird auf die Routine in Zeilen 9 und 10 übertragen: Phrasenabbruch und Routine-Echo werden unter Gelächter fast gesungen. Dasselbe gilt für die Wiederholungen des Ausdrucks *haina oil* – 'sie <die sauce> hat kein öl'.

Die Moderatorin musste selber über die Ausgelassenheit der jungen Männer lachen. Sie schloss die Spielstation mit einer Verhaltensanweisung ab (*move to the next station*, Zeile 16), die von einem Teilnehmer mit *ok* bestätigt wird (Zeile 18). Sie tut dies in produktivem Englisch, d.h. Englisch bildet die Matrix, in die ein Swahili Diskursmarker (*sasa*, Zeile 16) und eine Phrase (*upande 'a huu* – 'auf dieser Seite') eingefügt werden. Dieser Sprachenwechsel gehört zum Repertoire des

'doing expert', der während des Testlaufs des Mitmach-Parcours in Nairobi des Öfteren beobachtet werden konnte (vgl. auch Beck 2006b). Damit gelang es ihr, den Schlusspunkt selbst zu setzen und damit ihren Status als Expertin zu rekonstituieren, ohne den inhaltlichen Beitrag der Jugendlichen zu entwerten.

Es kommt an dieser Stelle nicht mehr auf den Vollzug der Routine und die Herstellung gemeinsamen und allgemeingültigen Wissens an. Denn im Verlauf der Diskussionen während der Spielstation fand dies mit Hilfe der persuasiven und wissensproduzierenden Formulierungsressourcen und Verfahrensroutinen der Teilnehmer bereits statt. Hier geht es vielmehr um eine ironische und belustigte Kommentierung der offiziellen Position der Präventionskampagnen, die sich Abstinenz auf die Fahnen geschrieben haben. Auf subtile und gleichzeitig freundliche Art wird dies an der Expertin festgemacht; nicht, weil sie diese Meinung explizit vertreten hätte, sondern weil es ihrer Position und der Erwartungshaltung der Jugendlichen diesbezüglich entspricht. Es ist ein karnevalistisches Spiel (Bachtin 1990) mit Autorität und Inhalten, in dem es auf die Darstellung von Kreativität und die 'offensichtliche' Überlegenheit der Argumente ankommt.

5. Fazit

Die hier beschriebene wissensproduzierende verbale Routine dient dazu, einen "gemeinsamen Bestand an situativ relevantem und zugänglichen Hintergrundwissen, auf den man sich beziehen kann" (Deppermann 2002:20), explizit zu machen. Vor allem aber wird über die bestätigende Beteiligung der Teilnehmer/inn/en die "Kongruenz der Relevanzsysteme" (Schütz 1971:13) für alle erfahrbar veräußert und legitimiert. Es handelt sich also um ein routinisiertes Verfahren mit kulturell verankerten und eigenständigen Bedeutungen (Berger/Luckmann), in der die Wissensproduktion sichtbar gemacht wird. Der Anspruch des so konstituierten Wissens auf Gültigkeit über die konkrete Einzelsituation hinaus wird durch den Einsatz des Verfahrens in öffentlichen Kontexten durch Autoritätspersonen (Männer, LehrerInnen, etc.) unterstrichen. In Stichworten zusammengefasst enthält die Routine folgendes Bündel an Funktionen:

- sie ist expressiv
- sie dient der Aufmerksamkeitslenkung
- sie ist didaktisch-belehrend (und evtl. auch geschlechtsspezifisch konnotiert)
- sie basiert auf Vorannahmen des Initiators über einen Common Ground innerhalb der Gruppe, der aber über die Gruppe hinausgeht
- sie macht diesen Common Ground explizit und vergegenwärtigt ihn
- sie zielt auf die Legitimierung und Sedimentierung des Common Ground und erweitert dadurch seinen Geltungsbereich und 'Wahrheitsgehalt' hin zu allgemeingültigem Wissen (Common Sense).

Im Umfeld der Routine treten zudem gehäuft Elemente der Persuasion und des Herstellens von inferenziellen Kongruenzen auf, die auf der Annahme gemeinsam zugänglicher Evidenz basieren. Entsprechend treten Argumentation und Wissensproduktion in dem hier beschriebenen Verfahren nahe zusammen, sie sind aber

funktional zu unterscheiden, weil die sequentielle Nähe kontextuell von der sozialen Positionierung der Teilnehmer und der Moderatorin abhängig sind.

Das Verfahren wurde hier für einen spezifischen Fall beschrieben, nämlich im Kontext von Gesprächen, die während eines Spiels zur HIV Prävention in Nairobi aufgenommen wurden. Die beteiligten Jugendlichen nutzten die Situation, ihrer Wahrnehmung von Präventionsbemühungen und ihrer Interpretation weitverbreiteter offizieller Botschaften kritisch Ausdruck zu verleihen und diese Botschaften zurückzuweisen. Sie tun dies nicht nur auf inhaltlicher Ebene, sondern auch auf der Ebene sprachlichen Handelns als kultureller Praxis:³³ ein swahili Instrument der expliziten Wissensproduktion wird in einem Präventionskontext eingesetzt, d.h. einem Kontext, in dem Wissen gezielt und didaktisch aufbereitet produziert werden soll. Indem sie ein autoritär konnotiertes Verfahren benutzen, thematisieren sie ihre Auffassung von offiziell-kenianischer Prävention auf wenigstens zwei Ebenen als nicht angemessen, nämlich inhaltlich mit ihren Botschaften und formal in der Verwendung nicht-angepasster kultureller sprachlicher Praktiken.

Gemessen an der in Kenia und weltweit verbreiteten Ansicht, Abstinenz müsste eine zentrale Präventionsbotschaft sein, ist an diesem Punkt der Mitmach-Parcours gescheitert. Auch Schlau-Sein wird von den Jugendlichen zurückgewiesen. Dennoch gelingt es ja, die Jugendlichen zum Reden zu bringen und für sie wesentliche Aspekte ihrer Lebenswelt auszudrücken, nämlich sprachliche und kulturelle Kreativität und Innovationslust. Als Instrument, mit Hilfe dessen Jugendliche punktuell aus ihrer gesellschaftlichen Isolation heraus- und ins Gespräch mit Vertretern von Regierung und NGOs hineingeholt wurden, ist also ein Erfolg zu verzeichnen. Man kann sehen, dass im Spiel selbst zwar das Ziel der Aktivierung und Emotionalisierung der Jugendlichen erreicht werden konnte. Viel wichtiger aber war, dass einer in der kenianischen Gesellschaft weitgehend marginalisierten Gruppe ein öffentlicher Raum zur Verfügung gestellt wurde, innerhalb dessen sich deren Mitglieder frei ausdrücken konnten. Jugendliche sind insgesamt viel stärker mit den Themen Sexualität und Liebe beschäftigt, etwas, das von der kenianischen Gesellschaft mit moralischer Abwertung und Geringschätzung kontrolliert wird. Diese Jugendlichen sind zudem arm und haben kaum Perspektiven, sich als 'wertvolle' Mitglieder der Gesellschaft zu erweisen. Dennoch haben die jungen Männer sich die Öffentlichkeit der von Gesundheitsministerium und GTZ finanzierten Veranstaltung selbstbewusst, ja spielerisch angeeignet. Sie nutzten die Gelegenheit diesen öffentlichen Raum zu gestalten und dadurch ihren Ansichten, ihrer 'Wahrheit' Gehör zu verschaffen.

Das ist die Bedeutung der hier verwendeten Gesprächsroutine: Die Jugendlichen setzten ein ihnen geläufiges und in ihren Augen effektives Verfahren ein, um ihre Meinungen nicht nur zu äußern, sondern als allgemeingültiges Wissen darzustellen und zu reproduzieren. Die Häufung persuasiver Elemente im Umfeld der Routine reflektiert nicht nur die soziale Position der Teilnehmer, sondern auch ihr Bedürfnis nach Anerkennung dessen, was für sie offensichtlich war. Dass es den hauptsächlich männlichen Akteure sogar gelang, die Moderatorin als Vertreterin der Öffentlichkeit prozedural und sequentiell zu überlisten, ist ihr Erfolg und die Bestätigung ihrer männlichen Dominanz, bedeutet aber gleichzeitig ein Misserfolg der Adaption des Mitmach-Parcours. Denn wenn die Adaption wirklich erfolgreich sein sollte, müsste sie berücksichtigen, dass die Moderator/inn/en, um

³³ Zum hier verwendeten Begriff der Praxis vgl. Reckwitz 2008.

die kommunikative Methodik des Mitmach-Parcours erfolgreich umsetzen zu können, nicht nur kognitiven Wissens bedürfen, sondern auch praktischen (Handlungs)Wissens: kulturspezifischer verbaler Verfahrensmuster, von denen man nicht annehmen kann, dass sie einfach gegeben sind, noch dass sie problemlos von einem deutschen auf einen kenianischen Kontext übertragen werden können. Vielmehr sind solche sprachlichen Verfahren und Routinen selbst Teil kulturellen Wissens, derer es grundlegend bedarf, um weiteres Wissen zu produzieren. In diesem Fall ist dies keine Kleinigkeit, geht es doch um den Erwerb präventiven Wissens.

Die hier vorgenommene Analyse der sozialen, kulturellen und diskursiven Dynamiken während der Spielstation 'Life Skills' des kenianischen Mitmach-Parcours *Elimika!* verweist auf die Notwendigkeit qualitativer Grundlagenforschung zu HIV/AIDS. Der detaillierten Rekonstruktion lokaler Realitäten, zugänglich durch eine lokalsprachliche Sichtweise auf den von Forschungsinteressen deflektierten Sprachgebrauch, kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu, weil sie bei einer methodisch gestützten Kontextualisierung vor dem Hintergrund relativ eingeschränkten Datenmaterials intensive Tiefenbohrungen erlaubt. Die Ergebnisse dieser Studie werfen darüber hinaus grundsätzliche Fragen bezüglich der Praxis der Adaption von Präventionsinstrumenten sowie ihrer Möglichkeiten auf, die zentral auf die hohe und bisher weitestgehend unterschätzte Wirksamkeit lokaler Gesprächsroutinen und -verfahren als Teil kultureller Wissensbestände abzielt.

6. Literatur

- Abd-Kadir, Jan / Hardman, Frank (2007): The Discourse of Whole Class Teaching: A Comparative Study of Kenyan and Nigerian Primary English Lessons. In: *Language and Education* 21, 1, 1-15.
- Andersen, Gisle (1998): Are tag questions questions? Evidence from spoken data. Paper presented at the 19th ICAME Conference. Belfast, May 1998.
<<http://gandalf.aksis.uib.no/~gisle/pdf/BELFAST.pdf>>.
- Auer, Peter (1997): Formen und Funktionen der Vor-Vorfeldbesetzung im gesprochenen Deutsch. In: Schlobinski, Peter (Hg.), *Syntax des gesprochenen Deutsch*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 55-91.
- Ashton, Ethel O. (1944): *Swahili Grammar Including Intonation*. London: Longman.
- Bachtin, Mikhail M. (1990): *Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur*. Frankfurt: Fischer.
- Bauman, Richard / Briggs, Charles L. (2003): *Voices of Modernity: Language Ideologies and the Politics of Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baylies, Carolyn Louise / Bujra, Janet M. (2000): *AIDS, Sexuality and Gender in Africa: Collective Strategies and Struggles in Tanzania and Zambia*. London: Routledge.
- Bearth, Thomas (1997): Inferential and Counter-Inferential Grammatical Markers in Swahili Dialogue. In: *Swahili Forum* 4, 1-22.
- Beck, Rose Marie (2006a): Finanzdebatte auf Herero. Kommunikation zwischen Tradition und Moderne. In: *Forschung Frankfurt* 2006, 2, 53-57.

- Beck, Rose Marie (2006b): "We speak Otjiherero but we write in English", 'Doing Elite' at the Grassroots (Herero, Namibia). In: Pütz, Martin / Fishman, Joshua / Neff-van Aertselaer, JoAnne (Hg.), *Along the Routes to Power: Explorations of the Empowerment through Language*. New York: Mouton de Gruyter, 305-332.
- Beck, Rose Marie (2007): *Bridging the Language Gap. Theoretical and Methodological Approaches to Herero Notions of Development through Talk-in-Interaction*. Habilitationsschrift
- Beck, Rose Marie (im Druck): *Women, language, and innovation: creative interpretations of gendered speech prohibitions in Africa*.
- Berger, Peter L. / Luckmann, Thomas (1966/1999): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt: Fischer.
- Bergmann, Jörg / Luckmann, Thomas (1995): *Reconstructive genres of everyday communication*. In: Quasthoff, Uta (Hg.), *Aspects of oral communication*. Berlin: de Gruyter, 291-304.
- BMZ / GTZ (2006): *Shaping Globalisation – Impacts of Voluntary Standards. Dokumentation der gleichnamigen Konferenz, Berlin, 25-26. Oktober 2006*.
<http://www.csr-weltweit.de/uploads/tx_jpdownloads/GTZ_Evaluierung_en-Documentation.pdf>.
- Bonfadelli, Heinz / Friemel, Thomas (2006): *Kommunikationskampagnen im Gesundheitsbereich. Grundlagen und Anwendungen*. Konstanz: UVK.
- Bosire, Makoya (2006): *Hybrid Languages: The Case of Sheng*. In: Arasanyin, Olaoba F. / Pemberton, Michael A. (Hg.), *Annual Conference on African Linguistics: Shifting the Center of Africanism in Language Politics and Economic Globalization*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 185-193.
- Brummelhuis, Han ten / Herdt, Gilbert (Hg.) (1995): *Culture and Sexual Risk. Anthropological Perspectives on AIDS*. Yverdon: Gordon and Breach.
- BZgA / GTZ (2006): *Der Mitmach Parcours wirkt weltweit. AIDS-Prävention auf neuen Wegen*. Bonn: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung & Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- Cleland, John (1973): *A critique of KAP studies and some suggestions for their improvement*. In: *Studies in Family Planning* 4, 2, 42-47.
- Collins, Joseph / Rau, Bill (2000): *AIDS in the Context of Development*. UNRISD Programme on Social Policy and Development. Paper Number 4. Genf: UNRISD & UNAIDS.
<<http://www.hivpolicy.org/Library/HPP000266.pdf>>
- Conze, Peter (2006): *Impact monitoring and assessment – guiding through the maze of terms and definitions*. GTZ International Conference: "Shaping globalisation – impacts of voluntary standards", 25.10.2006 Berlin. Power Point Presentation.
- Deppermann, Arnulf (2000): *Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse*. In: *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1, 96-124.
- Deppermann, Arnulf (2002): *Von der Kognition zur verbalen Interaktion: Bedeutungskonstitution im Kontext aus Sicht der Kognitionswissenschaften und der Gesprächsforschung*. In: Deppermann, Arnulf / Spranz-Fogasy, Thomas (Hg.),

- be-deuten. Wie Bedeutung im Gespräch entsteht. Tübingen: Staufenburg, 11-33.
- Dilger, Hansjörg (2000): 'AIDS ist ein Unfall': Metaphern und Bildlichkeit in AIDS-Diskursen Tanzanias. In: *afrika spectrum* 35, 2, 165-82.
- Dilger, Hansjörg (2002): Verkehrsunfall oder Strafe Gottes? Metaphernbildung und sprachliche Bildlichkeit im Kontext von AIDS. In: *Neue Gesellschaft für Bildende Kunst e.V. (Hg.), africa apart. Afrikanische Künstlerinnen und Künstler konfrontieren AIDS*. Berlin: NGBK, 14-17.
- Dilger, Hansjörg (2005): *Leben mit AIDS. Krankheit, Tod und soziale Beziehungen in Afrika*. Frankfurt: Campus.
- Donk, Mirjam van (2006): "Positive" urban futures in sub-Saharan Africa: HIV/AIDS and the need for ABC (A Broader Conceptualization). In: *Environment and Urbanization* 18, 1, 155-175.
- Drescher, Martina / Klaeger, Sabine (Hg.) (2006): *Kommunikation über HIV/AIDS. Interdisziplinäre Beiträge zur Prävention im subsaharischen Afrika*. Münster: Lit.
- Ferrari, Aurélia (2006): Vecteurs de la propagation du lexique sheng et invention perpétuelle de mots. In: *Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique (OFCAF)* 21, 227-236.
- Githinji, Peter (2006): Bazes and Their Shibboleths: Lexical Variation and Sheng Speakers' Identity in Nairobi. In: *Nordic Journal of African Studies* 15, 4, 443-472.
- Githiora, Christopher K. (2002): Sheng: peer language, swahili dialect or emerging Creole? In: *Journal of African studies*, 15, 2, 159-181.
- Heald, Suzette (2005): Abstain or Die: The Development of HIV/AIDS Policy in Botswana. In: *Journal of Biosocial Science* 38, 29-41.
- Holmes, Janet (1995): *Women, men and politeness*. London: Longman.
- Horstmann, Susanne (2006): Bearbeitung traditioneller Wissensbestände in Ausbildungskursen für Peer Educators. In: *Drescher, Martine / Klaeger, Sabine (Hg.), Kommunikation über HIV/Aids. Interdisziplinäre Beiträge zur Prävention im subsaharischen Afrika*. Münster: Lit, 93-116.
- Katz, Alison (2009): Time to get beyond the sex act: Reflections on three decades of AIDS reductionism. In: *Social Medicine* 4, 1, 1-7.
- Knoblauch, Hubert (2005): *Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Kotthoff, Helga (1998): *Spaß verstehen, Zur Pragmatik von konversationellem Humor (Reihe Germanistische Linguistik 196)*. Tübingen: Niemeyer.
- Leap, Willam L. (1995): Talking about AIDS: Linguistic Perspectives on Non-Neutral Discourse. In: *Brummelhius, Han ten / Herdt, Gilbert (Hg.), Culture and Sexual Risk. Anthropological Perspectives on AIDS*. Yverdon: Gordon & Breach, 228-240.
- Löw, Martina (2004): *Raumsoziologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Maw, Joan / Kelly, John (1975): *Intonation in Swahili*. London: School of Oriental and African Studies. London: University Press.
- Maw, Joan (1992): *Narrative in Swahili. Sentence Structure, Intonation, and the Storyteller*. London: School of Oriental and African Studies, University of London.

- Mazrui, Alamin M. (1995): Slang and code-switching: The case of Sheng in Kenya. In: Swahili Forum 2 (Afrikanistische Arbeitspapiere 42), 168-179.
- Meyer, Christian (2009): Persuasive Interaktion und soziale Beeinflussung. Zur Mikrophysik der Macht in einem Wolof-Dorf Nordwest-Senegals. In: Paideuma 54, 151-172.
- Meyer, Christian / Schareika, Nikolaus (im Druck): Participant Audition. In: Journal of Anthropological Research.
- Moerman, Michael (1988): Talking Culture, Ethnography and Conversation Analysis. With an appendix by Michael Moermann and Harvey Sacks. (University of Pennsylvania publications in conduct and communication). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Mreta, Abel Y. / Schadeberg, Thilo C. / Scheckenbach, Gerlind (1997): Kiziwi, Kipofu na Kilema: Ubaguzi au Heshima? [Taub, blind und missgestaltet: Verachtung oder Respekt?]. In: Swahili Forum 4, 23-54.
- Nguyen, Vinh-Kim (2005): Uses and Pleasures: Sexual Modernity, HIV/AIDS, and Confessional Technologies in a West African Metropolis. In: Adams, Vincanne / Pigg, Stacy Leigh (Hg.), Sex in Development. Science, Sexuality, and Morality in Global Perspective. London: Duke University Press, 248-267.
- Ogechi, Nathan Oyori (2002): The Base Language Question in Ekegusii, Kiswahili, English, and Sheng Codeswitching in Kenya (Aktuelle Forschungen zu afrikanischen Sprachen). Köln: Köppe.
- Ogechi, Nathan Oyori (2004): Lexicalization in Sheng. In: Alternation 11, 2, 325-342.
- Ogechi, Nathan Oyori (2005a): Does Sheng have a Kiswahili grammar? In: Annual Publication in African Linguistics (APAL) 3, 5-25.
- Ogechi, Nathan Oyori (2005b): On Lexicalization in Sheng. In: Nordic Journal of African Studies 14, 3, 334-355.
- Ogechi, Nathan Oyori (2005c): The Language of Sex and HIV/AIDS among University Students in Kenya. In: Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien 9, 5, 123-149.
- Pasch, Helma / Strauch, Christiane (1998): Ist das Klassenpaar 5/6 ein Zwischenlager für Lehnwörter? In: Swahili Forum 5, 154-154.
- Parker, Richard G. (1995): The Social and Cultural Construction of Sexual Risk or How to Have (Sex) Research in an Epidemic. In: Brummelhuis, Han ten / Herdt, Gilbert (Hg.), Culture and Sexual Risk. Anthropological Perspectives on AIDS. Yverdon: Gordon & Breach, 258-270.
- Pott, Elisabeth (2006): Vorwort. In: BZgA/GTZ (Hg.), Der Mitmach Parcours wirkt weltweit. AIDS-Prävention auf neuen Wegen. Bonn: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung & Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, o.S.
- Reckwitz, Andreas (2008): Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie. Bielefeld: transcript.
- Rompel, Matthias (2004): "It will really knock on to everybody's door ..."Die sozialen Folgen der AIDS-Epidemie in Namibia. Eine Untersuchung in Katutura und Ovamboland. Dissertation, Universität Gießen. [im Druck als: AIDS in Namibia. Soziale Folgen der Epidemie in Katutura und Ovamboland, Münster: Lit.].

- Rompel, Mattias (2006): Prevention is like telling people: Ey stop loving. Ansätze und Problemfelder massenmedial vermittelter Aids-Prävention im südlichen Afrika. In: Drescher, Martina / Klaeger, Sabine (Hg.), Kommunikation über HIV/Aids. Interdisziplinäre Beiträge zur Prävention im subsaharischen Afrika. Münster: Lit, 219-235.
- Rosenbrock, Rolf (2007): AIDS-Prävention – ein Erfolgsmodell in der Krise. In: Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 50, 4, 432-441.
- Rugalema, Gabriel (2004): Understanding the African HIV Pandemic: An Appraisal of the Lay Contexts and Explanation of the HIV/AIDS Pandemic with Examples from Tanzania and Kenya. In: Kalipeni, Ezekiel / Craddock, Susan / Oppong, Joseph R. / Ghosh, Jayati (Hg.), HIV and AIDS in Africa: Beyond Epidemiology. Malden: Blackwell Publishing, 191-203.
- Schadeberg, Thilo C. (1992): A Sketch of Swahili Morphology. Köln: Köppe.
- Schareika, Nikolaus / Bierschenk, Thomas (2004): Lokales Wissen – Sozialwissenschaftliche Perspektiven (Mainzer Beiträge zur Afrika-Forschung 11). Münster: Lit.
- Schmitt, Reinhold (2002): Hierarchie in Arbeitsgruppen als stilbildender Aspekt. In: Keim, Inken / Schütte, Wilfried (Hg.), Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 113-135.
- Schopper, Doris / Doussantousse, Serge / Orav, John (1993): Sexual Behaviors Relevant to HIV Transmission in a Rural African Population. How Much Can a KAP Survey Tell Us? In: Social Science and Medicine 37, 3, 401-412.
- Schröder, Peter (2006): Das Vorvorfeldkonzept aus gesprächsanalytischer Sicht – Plädoyer für eine handlungsorientierte Einheitenbildung in einer Grammatik der gesprochenen Sprache. In: Deppermann, Arnulf / Fiehler, Reinhard / Spranz-Fogasy, Thomas (Hg.), Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 203-244.
<<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>>
- Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Selting, Margret / Auer, Peter / Barden, Birgit / Bergmann, Jörg et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte 173, 91-122.
- Silverman, David (1997): Discourses of Counselling: HIV Counselling as Social Interaction. Thousand Oaks: Sage.
- Silverman, David / Peräkylä, Anssi (2008): AIDS counselling: the interactional organisation of talk about 'delicate' issues. In: Sociology of Health & Illness 12, 3, 293-318.
- Shelton, James D. / Halperin, Daniel T. / Wilson, David (2006): Has global HIV incidence peaked? In: The Lancet 367, 9517, 1120-1122.
- Smith, Herbert L. (1993): On the limited utility of KAP-style survey data in the practical epidemiology of AIDS, with reference to the AIDS epidemic in Chile. In: Health Transition Review 3, 1, 1-16.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2002): Das letzte Wort. Untersuchungen zum Kontrollhandeln gesellschaftlicher Führungskräfte in Gesprächen. In: Keim, Inken /

- Schütte, Wilfried (Hg.), Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 137-159.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2003): What's the Boss Doing? Everyday Communication of Highlevel Personnel. In: Müller, Andres P- / Kieser, Alfred (Hg.), Communication in Organizations. Structures and Practices. Frankfurt: Peter Lang, 219-240.
- Spyropoulos, Mary (1987): Sheng: Some preliminary investigation into a recently emerged Nairobi street language. In: Journal of the Anthropological Society of Oxford 18, 2, 125-136.
- Stenström, Anna-Brita / Andersen, Gisle / Hasund, Ingrid Kristine (2002): Trends in Teenage Talk. Corpus Compilation, Analysis, and Findings. Amsterdam: John Benjamins.
- Tulloch, John / Lupton, Deborah (1997): Television, AIDS and Risk: a cultural studies approach to health communication. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Were, Anzette (2008): Drivers of Violence. Male Disempowerment in the African Context. Nairobi: Mvule.
- Westoff, Charles F. (1988): Is the KAP-Gap Real, Population and Development Review 14, 2, 225-232.
- Yankah, Kwesi (1995): Speaking for the Chief. Okyeame and the Politics of Akan Royal Oratory. Bloomington: Indiana University Press.
- Zulu, Eliya Msiyaphazi / Dodoo, F. Nii-Amo / Ezeh, Alex Chika (2004): Urbanization, Poverty and Sex: Roots of Risky Sexual Behaviors in Slum Settlements in Nairobi, Kenya. In: Kalipeni, Ezekiel / Craddock, Susan / Oppong, Joseph R. / Ghosh, Jayati (Hg.), HIV and AIDS in Africa: Beyond Epidemiology. Malden: Blackwell Publishing, 167-174.

7. Anhang: Transkripte

Die Interlinearisierung der Transkripte folgt im Großen und Ganzen in Anlehnung an die Leipzig Glossing Rules einer leicht vereinfachten Glossierung nach Schadeberg (1981). Es wurde mehr Wert auf die Lesbarkeit der Interlineare gelegt als auf Detailreichtum in der Wiedergabe der morphologischen Struktur des Swahili. Dies bedeutet, dass einige Morpheme unter- oder unanalysiert bleiben, z.B. Pronomina, Nomina (Klassenmarker und Konkordanten), Finalvokale der Verbkomplexe. Entsprechende Ergänzungen für interessierte LeserInnen finden sich in den Fußnoten. Morphemgrenzen werden durch Bindestriche markiert (ki-me-fanyika). Sofern die Wiedergabe lexikalischer Morpheme mehrerer Elemente im Deutschen bedarf, werden diese mit Punkten voneinander getrennt (Art.und.Weise; grober.Fehler; sich.hinein.versetzen). Ein Glossar sowie die verwendeten Transkriptionskonventionen finden sich am Ende des Anhangs.

7.1. Sequenz 1: *mablanda* – ein grober Fehler

(GTZ JIC Life-Skills 439 – 470,1)

- 1 J1: (.....)]
- 2 J2: kitu kimefanyika] hapo hivo (.)
 ki-tu ki-me-fany-ika hap-o hiv-o³⁴
 7-ding 7-PERF-tun-Stativ nDem18-REL nDem8-Rel
was hier <im Comic> geschieht ist also (.)
- 3 CK: eh
- 4 J2: si unacheki: vile (.)
 si u-na-cheki vi-le
 !³⁵ 2ps-PRS-sehen 8-fDem.Art.und.Weise
siehst du nicht wie (.)
- 5 nini inamweka mastress yaani
 nini i-na-m-weka ma-stress yaani
 Q 9³⁶-PRS-OBJ3ps-hinein.versetzen 6-stress nämlich
das, was ihn stresst nämlich
- 6 CK: `mhm
- 7 J2: Joni ame... ↓aai! amekuta maVitu
 Joni a-me aai! a-me-kuta ma-vi-tu
 Joni 3ps³⁷-PERF Interj 3ps-PERF-antreffen 6-8-ding
Joni dem ↓aai! sind sAchen passiert
- 8 halafu utapata Joni alikuta mavitu hivo hí- (0.3)
 halafu u-ta-pata Joni a-li-kuta ma-vi-tu
 und.dann 2ps-FUT-bekommen Joni 3ps-PST-begegnen 6-8-ding
 hiv-o hiv-o
 nDem8.Art.und.Weise-REL nDem8.Art.und.Weise-REL
 so so <einfach so, genau so, blank>
*und dann findest du Joni <hier>, dem sind sachen passiert
 ohne A-*
- 9 JJ: hi ᵼvo hivo.
 hiv-o hiv-o
 nDem8.Art.und.Weise-REL nDem8.Art.und.Weise-REL
ohne alles

³⁴ Verwendung von pronominalen und adverbialen Elementen mit Klassen 7 und 8 sind oft als "Art und Weise" zu interpretieren (vgl. auch Mreta et al. 1997).

³⁵ Vgl. Bearth (1997:14): "... si marks an inference triggered by what the speaker considers to be immediate evidence available to himself and the hearer".

³⁶ Subjektmarker Klasse 9 (SM9 oder 9), als unpersönliche Konstruktion.

³⁷ Systematisch: Subjektmarker Klasse 1. 1., 2. oder 3. Person singular/plural am Verb werden als 1ps/pp, 2ps/pp, 3ps/pp repräsentiert, da die reine Nummerierung (1, 2, 3) zu Überschneidungen mit den Subjektmarkern der Klassen 1, 2 und 3 führen würde.

- 10 J2: Lhivo hivo.
hiv-o hiv-o
nDem8.Art.und.Weise-REL nDem8.Art.und.Weise-REL
ohne alles
- 11 CK: oꞑo! <erstaunt-bestätigend>
- 12 J1: |sababu ya
Grund GEN
weil
weil
- 13 J2: Lhalafu kucome kucheki asubuhi jo!
halafu ku-come ku-cheki asubuhi jo!
und.dann INF-kommen INF-sehen 9morgen³⁸ neg.überraschung
und dann dämmerte es ihr am morgen ui!
- 14 huyu jamaa hakutumia hata CD
huyu jamaa ha-ku-tumia hata CD
nDem1 9typ 3psNEG-NEGPST-verwenden nicht.einmal 9CD
*dieser typ hat noch nicht einmal eine CD <Kondom>
verwendet*
- 15 CK: e'ebu ꞑo ehe
Interj.überraschung ja
unglaublich o ja
- 16 M: Lee
- 17 J2: anacheki: ni mablÁ
a-na-cheki ni ma-blanda³⁹
3ps-PRS-sehen COP 6-grober.Fehler
sie realisiert, das ist ein grober fÉh-
- 18 J3: mablaꞑnda
ma-blanda
6-grober.Fehler
ein grober fehler
- 19 M: |oo! labda
Interj labda
hoppla! vielleicht
- 20 J1: Lmablanda
ma-blanda
6-grober.Fehler
ein grober Fehler

³⁸ Viele Klassenmarker der Klasse 9, 10 und gelegentlich 5 sind aus morphophonologischen Gründen orthographisch nicht repräsentiert. Sie werden hier ohne Markierung von Morphemgrenzen als einfache Zahl vor der lexikalischen Übersetzung repräsentiert. Die Klassenpaare 9/10 und 5/6 werden insbesondere von Lehnmaterial angesteuert (vgl. Pasch/ Strauch 1998), z.B. *asubuhi* → arab. *الصبح*, *blanda*, *ma-* → engl. *blunder*, *CD* → engl. *CD*, *ball* → engl. *ball*, *wiki* → engl. *week*, etc.

³⁹ Wörtlich: Klasse 6 (plural), in der Übersetzung aus stilistischen Gründen singular.

- 21 labda baada ya wiki (.) moja tu hizo mavitu hazicome (0.4)
 labda baada ya wiki moja tu hiz-o
 vielleicht nach GEN 9woche 9eine nur nDEM10-REL
 ma-vi-tu ha-zi-come
 6-8-ding NEG-10-kommen⁴⁰
*vielleicht nur eine (.) woche später oder so kommen ihre
 tage nicht*
- 22 ball imeingia
 ball i-me-ingia
 9Ball/Schwangerschaft 9-PERF-hineingehen
<sie hat> einen ball bekommen <ist schwanger geworden>
- 23 CK: <lacht>
- 24 J4: <lacht>
- 25 J3: labda awaza pia vile matha yake patamchukulia.
 labda a-waza pia vi-le matha
 vielleicht 3psGP-denken auch 8-fDEM.Art.und.Weise 9mutter
 y-ake a-ta-m-chukulia
 1⁴¹-Poss3ps 3ps-FUT-OBJ3ps-halten.von
*vielleicht denkt sie auch darüber nach, was ihre mutter
 von ihr halten wird*
- 26 J5: L (.....)

7.2. Sequenz 2 *anaingizwa box* – sie lässt sich einboxen

(GTZ JIC Life-Skills 558,4 – 595,7)

- 1 J1: sana un-anajiulizaje (0.7)
 sana u-n- a-na-ji-uliza-je
 sehr 2ps-PRS- 3ps-PRS-REFL-fragen-Q
sie zerbricht sich den kopf
- 2 nikubali ama nisikubali?
 ni-kubali ama ni-si-kubali
 1ps-einwilligen-SUBJ oder 1ps-NEG-einwilligen-SUBJ
soll ich einwilligen oder soll ich nicht einwilligen?
- 3 ningie box nisingie box? (0.3)
 ni-ingi-e box ni-si-ingi-e box
 1ps-hineingehen-SUBJ 9box 1ps-NEG-hineingehen-SUBJ 9box
*soll ich mich einboxen lassen <verführen lassen> oder soll
 ich mich nicht einboxen lassen?*

⁴⁰ *Hizo* (10) *mavitu* (6) und *hazicome* (10) sind als konkordant zu interpretieren.

⁴¹ Pronominalkonkordant Klasse 1, zu *matha*.

- 4 tz ile Joni si pengine ni playa
 tz i-le Joni si pengine ni playa
 .. 9-fDEM Joni ! vielleicht COP 9player
 dieser Joni ist vielleicht doch ein player <promisker mann>
- 5 kwa hivyo watu wanafikiriaje mtaani?
 kwa hivyo-o wa-tu wa-na-fikiria-je
 für nDEM8.Art.und.Weise-REL 2-mensch 3pp-PRS-nachdenken-Q
 m-taa-ni
 3-Viertel-LOC
 was denken denn dann die leute im viertel von mir?
- 6 hivyo pengine ana waza
 hivyo-o pengine a-na-waza
 nDem8.Art.und.Weise-REL vielleicht 3ps-PRS-nachdenken
 so überlegt sie vielleicht
- 7 J2: Lhapana! (0.3)
 nein
 <überhaupt> nicht !
- 8 J3: Γ(....) cheki: (....) support (...)
 IMP-schau!
 schau
- 9 M: L(....)
- 10 J3: sikiza:
 IMP-hör
 hör mal
- 11 CK: eh
- 12 J3: unajua unajua situaΓtion waΓko,
 u-na-jua u-na-jua situation w-ako
 2ps-PRS-wissen 2ps-PRS-wissen 9situation 2?-Poss2ps
 du kennst, du kennst das doch
- 13 CK: Leh Leh
- 14 J4: eh
- 15 J3: unacheki ΓJoni amechorea hawa madem wÓ- (0.3)
 u-na-cheki Joni a-me-chorea hawa ma-dem
 2ps-PRS-sehen Joni 3ps-PERF-bemalen nDEM2 6-mädchen
 w-ote
 2-alle⁴²
 schau doch, Joni hat alle diese mädchen ,angepinselt'
- 16 J5 L (.....si jamaa)
 ! gefährte
 (....das ist doch einer von uns..)

⁴² *Madem* (6) *wote* (2) konkordant (Nomen +human bedarf Agreement der Klasse 1/sg oder 2/pl).

- 17 J3: hawa madem ɾwote
 hawa ma-dem w-ote
 nDEM2 6-mädchen 2-alle
alle diese mädchen
- 18 J4: L_h
- 19 J3: cheki hiyo angle amekaa:
 cheki hiy-o angle a-me-kaa
 IMP-schau nDEM9.REL 9winkel 3ps-PERF-sein/bleiben/sitzen
*schau diesen winkel, wie er <Joni> steht <vgl.
 Comic, 3. Zeile 1. Panel>*
- 20 J4: eh
- 21 J3: si unaona anaingizwa box?
 si u-na-ona a-na-ingiz-wa box
 ! 2ps-PRS-sehen 3ps-PRS-hineintun-PASS 9box
du siehst doch, sie lässt sich einboxen?
- 22 J4: feelings ziko jɾuu
 feelings zi-ko juu
 10Gefühle 10-LocCOP oben
das geht nur noch ab zwischen den beiden
- 23 CK: L<lacht leise>
- 24 J3: ɾanaingizwa box!
 a-na-ingiz-wa box
 3ps-PRS-hineintun-PASS 9box
sie lässt sich einboxen!
- 25 JJ: L (.....) <mehrere Sprecher, unverständlich>
- 26 J3: ɾcheki tu hiyo angle!
 cheki tu hiy-o angle
 IMP-schau nur nDem9-REL 9winkel
schau dir nur diesen winkel an!
- 27 JJ: L (.....) <mehrere Sprecher, unverständlich>
- 28 J3: cheki: hiyo mkono ya left!
 cheki hiy-o m-kono ya left
 IMP-schau nDem9-REL 3-Arm⁴³ GEN links
schau diesen linken arm hier!
- 29 <unverständlich, alle reden durcheinander>
- 30 CK: na na sasa
und und jetzt

⁴³ Hiyo (9) mkono (3) konkordant. Das Sheng zeigt eine deutliche Erosion der Klassen und ihrer Konkordanzen.

7.3. Sequenz 3: *mjanja* – schlau

(GTZ JIC Life-Skills 391,7 – 403,5)

- 1 CK: so ehe umesema sa'a kitu ilimfanya
 so ehe u-me-sema sasa ki-tu i-li-m-fanya
 so ja 2ps-PERF-sagen also 7-Sache 9-PST-OBJ3ps-machen
also ja was hast du also gesagt was sie dazu gebracht hat
- 2 a'abehave hivi kwa nini?
 a-behave hivi kwa nini
 3psGP-verhalten nDEM8.Art.und.Weise CONN Q
sich so zu verhalten?
- 3 J1: alikuwa ana'anataka k'onyesha mabeshte zake
 a-li-kuwa a-na-taka ku-onyesha ma-beshte z-ake
 3ps-PST-sein 3ps-PRS-wollen INF-zeigen 6-freunde 10-POSS3sg
sie wo'wollte ihren freundinnen zeigen
- 4 saa hii amekuwa mjÁ-
 saa hii a-me-kuwa m-janja
 Zeitpunkt nDEM 3ps-PERF-sein 1-schlau
dass sie da schlÁ-
- 5 Ꞥmjanja
 1-schlau
schlau gewesen war⁴⁴
- 6 J2: Ꞥmjanja
 1-schlau
schlau <gewesen war>
- 7 CK: Ꞥeh
- 8 jm: Ꞥeh
- 9 J1: sa'a kwa hiyo harakati ndio Joni akamwahi
 sasa kwa hiyo harakati ndio Joni
 nun CONN nDEM9.Art.und.Weise 9Zwischenzeit FOC Joni
 a-ka-m-wahi
 3ps-SBS-OBJ3ps-rumkriegen
aber in der zwischenzeit hatte Joni sie nämlich rumgekriegt
- 10 Ꞥunaona
 u-na-ona
 2ps-PRS-sehen
siehst du
- 11 jm: Ꞥeh

⁴⁴ Die Wortstellung im Deutschen (Verbendstellung im Nebensatz, d.h. in Zeile 5) und im Swahili (Verbkomplex an zweiter Stelle, d.h. in Zeile 4) führen hier zu einer strukturell bedingten Ungenauigkeit der Übersetzung.

- 8 J1: ile time ya kwanza, (0.3)
i-le time ya kwanza
9-fDem 9Zeit GEN erste
das war ihr erstes mal
- 9 hajawahi darwa: hata hakuna kitu alikuwa amefanywa
ha-ja-wahi darwa hata
Neg3ps-UPX-Gelegenheit.haben 9Zärtlichkeit nicht.einmal
ha-ku-na ki-tu a-li-kuwa a-me-fany-wa
Neg-17-sein.mit 7-Ding 3ps-PST-sein 3ps-PRF-tun-Passiv
*sie war noch nie gefingert worden, es war ihr noch nie was
gemacht worden <sie hatte noch keine sexuelle erfahrung>*
- 10 yaani ...
das heißt ...

7.5. Sequenz 5: *tusidanganyane* – machen wir uns doch nichts vor!

JIC-Pretest Life Skills: 708-753

(Tondatei: JIC pretest tusidanganyane)

- 1 CK: na unge- na huyu Joni
na u-nge- na huyu Joni
und 2ps-COND und nDEM Joni
und wenn du- und diesen Joni
- 2 ungemwambia ungejitoaje kwa: Joni?
u-nge-mw-ambia u-nge-ji-toa-je
2ps-COND-OBJ3ps-etwas.sagen 2ps-COND-REFL-herausziehen
kwa Joni
mit Joni
*was würdest du ihr raten, wie du aus der nummer rauskommen
würdest, mit Joni?*
- 3 (3.8)
- 4 M: ni-nge- ningemtema (0.9) ningemtema
ni-nge- ni-nge-m-tema ni-nge-m-tema
1ps-COND 1ps-COND-OBJ3ps-spucken 1ps-COND-OBJ3ps-spucken
*ich würd- ich würd ihn abblitzen lassen (0.9) ich würd
ihn abblitzen lassen*
- 5 J1: Lwe skiza tusi- we huyu unakaa
we sikiza tu-si we huyu
PRON2ps IMP-hören 2pp-NEG PRON2ps nDEM2
u-na-kaa
2ps⁴⁵-PRS-sein/wohnen
du hör, lass uns- du, die da wohnt,

⁴⁵ Vgl. Fußnote 47 zu Zeile 26 in dieser Sequenz.

- 6 o' skiza (.)
IMP-hören
o' hör mal (.)
- 7 J2: Lha! ha ha <lacht>
- 8 M: r↑ningemtema
ni-nge-m-tema
1ps-COND-OBJ3ps-spucken
r↑ich würd ihn abblitzen lassen
- 9 J1: Ltusidanganyane
tu-si-dangany-an-e
2pp-NEG-täuschen-REZIPR-SUBJ
machen wir uns doch nichts vor!
- 10 M: eh
ja
- 11 J1: rcheki (0.25)
IMP-schau
schau (0.25)
- 12 M2: Lhaha <lacht>
- 13 J1: runacheki: kwa hii njaro: hawa wasee washaingia
u-na-cheki kwa hii n-jaro hawa wa-see
2ps-PRS-sehen für nDEM9 9-falle nDEM2 2-kumpel
wa-sha-ingia
3pp-UPR-hineingehen
schau mal, diese Mädels sitzen doch schon in der falle
- 14 J1: L<leise>(.....)
- 15 CK: eh
ja
- 16 J2: he <lacht> (0.3)
- 17 J1: obvious unacheki:
obvious u-na-cheki
offensichtlich 2ps-PRS-schauen
ist doch klar, schau:
- 18 hawa madem watatu hawa wako hapo (0.5)
hawa ma-dem wa-tatu hawa wa-ko hap-o
nDEM2 6-mädchen 2-drei nDEM2 2-LOCCOP nDEM18-REL
diese drei Mädels hier sind doch schon mitten drin (0.5)
- 19 ha'a ni madem wameshea:associate **na machA-** (0.4)
hawa ni ma-dem wa-mesha-associate na ma-chali⁴⁶
nDEM2 Cop 6-Damen 3pp-UPR-sich.einlassen.auf mit 6-Jungs
das hier sind Mädels die sich schon ei:ngelassen haben
mit jŨ- (0.4)

⁴⁶ Aus: Charlie.

- 20 **na** ꞑ**machali.**
mit 6-jungs
mit jungs.
- 21 JJ: ꞑ**machali.**
6-jungs
jungs
- 22 CK: **eh**
ja
- 23 J1: sasa unajua ukishaingia katika hii grup^u
sasa u-na-jua u-ki-sha-ingia katika
nun 2ps-PRS-wissen 2ps-SIT-UPR-hineingehen in
hii grupu
Dem9 9Gruppe
*also, du weißt <doch>, wenn du schon in dieser gruppe drin
bist*
- 24 obvious <brüchige Stimme> hutaepuka kitu kama hiyo
obvious hu-ta-epuka ki-tu kama hiy-o
offensichtlich NEG2ps-FUT-entgehen 7-ding wie nDEM9.REL
*ist es klar, <brüchige Stimme> dass du dich einer solchen
sache nicht entziehen kannst*
- 25 ata kuwa watu
hata ku-wa wa-tu
selbst.wenn INF-sein 2-mensch
selbst wenn leute
- 26 watu waseme huyu ukuwe mjanja. (0.25)
wa-tu wa-sem-e huyu u-ku-w-e m-janja
2-Leute 2-sagen-SUBJ nDEM1 3ps⁴⁷-INF-sein-OPT 1-schlau
wenn die leute sagen, die da soll clever sein. (0.25)
- 27 **haiwezekA- (0.4)**
ha-i-wezekan-i
Neg-9-möglich.sein-PRS.NEG
es ist unmög- (0.4)
- 28 CK&J2: **haiwezekani.**
ha-i-wezekan-i
Neg-9-möglich.sein-PRS.NEG
es ist unmöglich
- 29 J3: mwanzo ꞑ(.....)
mw-anzo
3-anfang
zuallererst (.....)

⁴⁷ Aus dem Zusammenhang kann diese Form – sonst entweder als 2ps oder Subjektkongordant zu Klassen 3 bzw. 11 – als 3ps analysiert werden. Diese Interpretation trifft möglicherweise auch auf das Beispiel in Zeile 5 *huyu unakaa* – 'sie wohnt/ist' zu. Ob es sich um ein phonologisch motiviertes Assimilationsphänomen der gesprochenen Sprache oder um eine Sheng-spezifische Form handelt, kann hier nicht entschieden werden.

- 30 J1: Lsa'a kitu poa (0.1)
 sasa ki-tu poa
 nun 7-ding cool
'ne klare sache wäre (0.1)
- 31 ?: m
- 32 J1: achukie tu kifuli (.)
 a-chuki-e tu ki-fuli
 3ps-nehmen-SUBJ nur 7-vorhängeschloss
 sie nähme einfach ein vorhängeschloss (.)
- 33 na alockie hiyo kitu
 na a-locki.e hiy-o ki-tu
 und 3ps-abschließen-SUBJ nDEM9-Rel 7-ding
und würde dieses ding abschließen
- 34 ɾna: aamue **amechI-** (0.3)
 na a-amu-e a-me-chill
 und 3ps-beschließen-SUBJ 3ps-PERF-abstinent.sein
*u:nd würde beschließen, dass sie **abstÍ-** (0.3)*
- 35 CK: Lhh <lacht>
- 36 ɾ**amechill**ɿ
 a-me-chill
 3ps-PERF-abstinent.sein
dass sie abstinent ist
- 37 J1: Lhalafu a:ɿkule mboga chemsha chemsha
 halafu a-ku-l-e mboga chemsha chemsha
 und-dann 3ps-INF-essen-SUBJ 9gemüse 9gekocht 9gekocht
und dann so:ll sie im wasser gekochtes gemüse essen
- 38 hizi bila **mamafÚ-** (0.4)
 hizi bila ma-ma-futa
 DEM9 ohne 6-6-öl
*solches ohne **Ö-** (0.4)*
- 39 JJ: ɾ**mamafuta.**ɿ
 ma-ma-futa
 6-6-öl
öl
- 40 J1: L**mamafuta.**ɿ zisimpatie mawete teng.
 ma-ma-futa zi-si-m-pati-e
 6-6-Öl 10-NEG-Obj3ps-geben-OPT
 maweteteng
 ??? <einen unruhigen Hintern?>
öl. *so dass sie davon nicht scharf wird.*
- 41 CK: HE ɾhhhh <lacht auf>
- 42 J2: |<unterstützendes Gemurmel>

- 12 B5: Ꞥhaina oil! (...)
 ha-i-na oil
 NEG-9-COP öl
sie hat kein öl
- 13 bb: L<ausgelassenes Gelächter von mehreren Teilnehmern>
- 14 B6: Ꞥhaina oil! (...)
 ha-i-na oil
 NEG-9-COP öl
sie hat kein öl
- 15 bb: L<ausgelassenes Gelächter von mehreren Teilnehmern>
- 16 CK: Ꞥ<lachend> sasa move to the next play station
 <lachend> also, geht zur nächsten spielstation
- 17 bb: L<Stimmengewirr>
- 18 CK: upande 'a huu
 u-pande wa huu
 11-seite GEN nDEM11
auf dieser Seite
- 19 B: sawa
 ok

Transkription in Anlehnung an GAT (Selting et al. 1996)

| | |
|-------------|---|
| Ꞥ | paralleles Sprechen: Ꞥninge- Ꞥwe skiza |
| (.) | kurze Sprechpause (> 0.1 sec) |
| (0.9) | Sprechpause (in Sek.) |
| tusi- | abgebrochenes Wort |
| = | unmittelbarer Anschluß zum nächsten/vom vorhergehenden Turn |
| (...) | unverständlich |
| maVItu | Betonung/betonte Silbe |
| mablÁ- | betont und tonal überhöht (initiiert die Reparatur) |
| mablandà | tonal abgesenkt |
| : | Vokallängung |
| ↑ ↓ | plötzlich lauter/leiser |
| . | Phrasenendenintonation |
| ? | Frageintonation |
| , | Phrase (nur in der Übersetzung) |
| <lacht> | Kommentar, Ergänzung |
| fett | Reparatur |

Sprechende Personen:

| | |
|------------|---------------------------------|
| CK | Moderatorin |
| M | Mädchen |
| J | Junge |
| J1, J2, J3 | zweiter Junge, etc. |
| JJ | mehrere Jungen gleichzeitig |
| jm | Jungen und Mädchen gleichzeitig |

Abkürzungsverzeichnis (vgl. Schadeberg 1981)

| | |
|----------------------------------|--|
| 1ps/pp | 1. Person singular/plural |
| 2ps/pp | 2. Person singular/plural |
| 3ps/pp | 3. Person singular/plural, |
| 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10,11 | Klassen (Genus) bzw. deren Marker, in Paaren von Singular und Plural (1/2; 3/4; 5/6; 7/8; 9/10) |
| 15 | Klasse 15, 'Infinitiv' |
| 16, 17, 18 | Lokativklassen (bestimmter Ort, allgemeiner Ort, innen) |
| COND | Konditional |
| COP | Copula |
| fDEM | fernweisendes Demonstrativpronomen |
| FUT | Futur |
| GP | Allgemeines Präsens |
| IMP | Imperativ |
| nDEM | nahweisendes Demonstrativpronomen |
| NEG | Negativ |
| OBJ | Objekt |
| PASS | Passiv |
| PERF | Perfekt |
| POSS | Possessivpronomen |
| PRS | Progressives Präsens |
| REFL | Reflexiv |
| REL | Relativ |
| REZ | Reziprokativ |
| SBS | Subsektiv ('und dann') |
| SIT | Situativ |
| SUBJ | Subjunktiv |

UPR Unerwartetes Perfekt, affirmativ ('schon')
UPX Unerwartetes Perfekt, negativ ('noch nicht')

PD Dr. Rose Marie Beck
Johann Wolfgang Goethe-Universität
Institut für Afrikanische Sprachwissenschaften
Mertonstr. 17-21
D-60054 Frankfurt am Main
R.M.Beck@em.uni-frankfurt.de

Veröffentlicht am 25.2.2010
© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.