

# Mehrsprachigkeit im universitären Kontext: der Fall Università della Svizzera italiana (USI)

**Sabine CHRISTOPHER GUERRA**

Università della Svizzera Italiana, Istituto linguistico-semiotico,  
Via G. Buffi 13, CH-6900 Lugano  
sabine.christopher.guerra@usi.ch

This contribution is part of a doctoral project that investigates communicative practices in the institutional context of a multilingual university, specifically the Università della Svizzera italiana USI. The aim is to sketch a map of interactions and communication flows onto which the different communicative phenomena can be projected. The linguistic repertoire constitutes an important component of the equipment of every communication flow. In the research tradition of multilingual studies (e.g. Grosjean, 1985, 2004; Lüdi & Py, 2002; Franceschini, 1998), the repertoire of a multilingual individual is seen as a complex whole and the activation of one or more components of the repertoire is determined by context requirements. In order to show in which way context influences the activation of repertoire components, two interaction phases are analyzed by outlining the shaping of multilingual communicative practices and by considering them in relation to the institutional dimension (mission, commitments, genres and specific inference structures) as well as with regard to the interpersonal dimension of the context (personal and communal common ground). According to the activity type, these contextual dimensions have different impacts on communicative practices, especially on language choice.

**Key words:**

Institutional context, communication flows, repertoire, activity type, language choice

## 1. Einführung

Ziel der Forschung, auf die sich dieser Beitrag bezieht, ist die Mehrsprachigkeit im institutionellen Kontext der Universität zu untersuchen. Auf keinen Fall kann beim Studium kommunikativer Praktiken vom spezifischen Kontext abgesehen werden. Dieser beeinflusst in einer mehrsprachigen Institution die Wahl der Sprache(n) in entscheidendem Masse. Das sprachliche Repertoire einer Universität widerspiegelt die kommunikativen Bedürfnisse und Aufgaben der Institution. Durch die zunehmende Internationalisierung der Wissenschaft und durch die erhöhte Mobilität, die nicht zuletzt auf die Bologna-Reform zurückzuführen ist, gestaltet sich das Spektrum der kommunikativen Praktiken im universitären Bereich zunehmend mehrsprachig.

Die Università della Svizzera italiana (USI) gehört einem Typus universitärer Einrichtungen an, der sich als Studienobjekt in besonderer Weise eignet, da sie in vielerlei Hinsicht ein Szenario vorwegnimmt, das in Zukunft immer verbreiteter sein wird. Sie befindet sich zwar nicht in einem zwei- oder mehrsprachigen Territorium wie die Universitäten Luxembourg, Bozen oder Fribourg, dennoch können der USI gewisse Charakteristiken einer Grenz-

Situation nicht abgesprochen werden. Sie ist die einzige Schweizer Universität, die sich im Territorium der italienisch-sprachlichen Minderheit befindet<sup>1</sup>. Diese etwas besondere Position der USI macht die Mehrsprachigkeit sowohl zur Notwendigkeit als auch zur Berufung. Die Notwendigkeit der Mehrsprachigkeit ergibt sich aus der Vielfalt der institutionellen Kommunikationsflüsse, in denen die italienische, die deutsche, die französische und die englische Sprache von Bedeutung sind. Die italienische Sprache ist insbesondere für den für die Universität wesentlichen Austausch mit dem Territorium unerlässlich. Sie ist nach dem kantonalen Universitätsgesetz die Amtssprache der Universität und einzige Sprache im Umgang mit den kantonalen Behörden. Die USI ist einerseits dazu berufen, die kulturelle Entwicklung des Territoriums zu fördern und andererseits findet sie im lokalen Territorium der italienischen Schweiz, sowie natürlich im benachbarten Italien ihren kulturellen Nährboden. Die geografische Situierung in dem Gebiet einer sprachlichen Minderheit macht aber den Austausch mit dem erweiterten mehrsprachigen Territorium der Schweiz und dem benachbarten Ausland unabdingbar. Die USI ist aber nicht nur mit einem lokalen und schweizerischen Territorium, sondern auch mit einer globalen wissenschaftlichen Gemeinschaft vernetzt, wo die englische Sprache unbestreitbar die Rolle der *Lingua Franca* spielt. Letzteres ist natürlich keine Besonderheit der USI, sondern trifft für alle Universitäten zu. Dennoch macht die USI vom Englischen als *Lingua Franca* intensiver Gebrauch als andere schweizerische Universitäten. In der Tat ist die Reichweite des Italienischen innerhalb ihres Einzugsgebietes begrenzt, nicht zuletzt weil in ihrem Territorium keine andere italienisch-sprachige Universität vorhanden ist. Um dieser lokalen und globalen Vernetzung gerecht zu werden, sind die Unterrichtsprachen der Universität zwei: Italienisch und Englisch<sup>2</sup>.

Die Berufung zur Mehrsprachigkeit ergibt sich aus der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der universitären Gemeinschaft: die Fähigkeit der Universität, sich in die Vielzahl kommunikativer Flüsse einzufügen ist dieser Vielfalt der Kulturen und der sprachlichen Repertoires zu verdanken, aus der sich die Gemeinschaft von Dozierenden, Studierenden und Mitarbeiter/innen zusammensetzt. Um ein internationales Qualitätsniveau zu garantieren, ist die Herkunft der Dozierenden nicht auf das Gebiet der italienisch-sprachigen

---

<sup>1</sup> Gesamtschweizerisch gesehen macht die Anzahl Sprecher italienischer Erstsprache lediglich 6.5% aus. Dennoch ist die italienische Sprache laut Bundesverfassung in ihrem Status als Landessprache den Mehrheits-Sprachen Deutsch und Französisch gleich gestellt. Die Sprache und Kultur dieses relativ kleinen Territoriums findet ihre Kontinuität jenseits der Grenze zu Italien (Christopher Guerra, 2008).

<sup>2</sup> In der Fakultät für Informatik wird ausschliesslich auf Englisch unterrichtet, in der Fakultät für Architektur mehrheitlich auf Italienisch, in den Fakultäten für Wirtschaftswissenschaften und Kommunikationswissenschaften wird auf Bachelor-Stufe auf Italienisch und auf Master-Stufe mehrheitlich auf Englisch unterrichtet.

wissenschaftlichen Kultur beschränkt; und um eine kritische Masse von Studierenden zu erreichen, ist das Einzugsgebiet auf andere Sprachregionen der Schweiz und des Auslandes erweitert.

Ein Ziel meiner Dissertation, die sich mit der Mehrsprachigkeit der USI befasst, ist es, eine "Landkarte" der Interaktionen und der kommunikativen Flüsse auszuarbeiten, auf die die verschiedenen kommunikativen Phänomene projiziert werden können. Das sprachliche Repertoire bildet einen wesentlichen Bestandteil der Ausstattung jedes Kommunikationsflusses. Die Gestaltung der mehrsprachigen kommunikativen Praktiken sollen in Bezug auf die Strukturierung des Kontexts aufgezeichnet werden. Demzufolge gilt es, die Funktion der Sprache(n) in der Erfüllung der verschiedenen Aufgaben der Universität aufzuzeigen.

## 2. Rekonstruktion der Kontextstruktur

In diesem Beitrag wird anhand des Beispiels zweier Interaktionen in spezifischen Interaktionsfeldern die Kontextstruktur einer Universität rekonstruiert, wobei der Einfluss der institutionellen und der interpersonellen Dimension des Kontexts auf die Aktivierung einer oder mehrerer Komponenten des mehrsprachigen Repertoires aufgezeigt wird.

In der holistischen Perspektive Grosjeans (1985: 471) ist die mehrsprachige Kompetenz als integriertes Ganzes zu betrachten: *the bilingual is [...] an integrated whole, a unique and specific speaker-hearer, and not the sum of two complete or incomplete monolinguals*. Wenn das zweisprachige Individuum eine oder mehrere Komponenten dieser Kompetenz aktiviert, befindet es sich auf einem Punkt auf dem Kontinuum, das vom monolingualen zum bilingualen Modus reicht, wobei im monolingualen Modus jeweils die eine oder die andere Sprache stark aktiviert wird und im bilingualen Modus beide Sprachen gleichzeitig aktiviert werden (Grosjean, 2004: 40-41). In ähnlicher Weise sehen auch Lüdi & Py (2002: 82-84) die mehrsprachige Kompetenz als einen Spezialfall der polylektalen Kompetenz. Auch Franceschini (1998: 62-67) ist in ihrem vertieften Studium des *Code-Switching* zum Schluss gekommen, dass sich das Repertoire des mehrsprachigen Individuums nicht aus verschiedenen separaten Systemen zusammensetzt, sondern ein ganzheitliches System darstellt und dass die Auswahl des sprachlichen Modus vom Fokus der Aufmerksamkeit auf eine oder mehrere Komponenten des Repertoires abhängt. Der monolinguale Sprachmodus entspricht der Fokussierung der Aufmerksamkeit auf eine Varietät des Repertoires (*monofocus of attention*), während im bilingualen Sprachmodus gleichzeitig zwei Varietäten fokussiert werden (*bi-focus of attention*): *Speakers have the option of moving around in their repertoire (broadly speaking, the sum of their codes) according to their competence, from more central, i.e. well known, to more peripheral, less fluent forms. A speaker's choice is regulated by his or*

*her aims, interlocutors, biography and traditions, etc. [...] we can say that one is able to focus on any variety within one's repertoire, to shift one's focus of attention and to highlight other varieties.* (Franceschini, 1998: 63). Nun ist meine Hypothese, dass die Dynamik dieses Fokus der Aufmerksamkeit, die den sprachlichen Modus bestimmt, in entscheidendem Masse vom Kontext beeinflusst wird.

Einerseits bestimmt der Kontext das kommunikative Verhalten, andererseits wirkt sich das kommunikative Verhalten auf den Kontext aus. Die kommunikative Kompetenz ist stark vom Kontext abhängig, in dem sie angeeignet worden ist und in dem sie angewendet wird. Des weiteren sind die Kompetenzen je nach Domäne differenziert. Die Untersuchung der Aktivierung mehrsprachiger Kompetenzen in den verschiedenen Interaktionsfeldern der Institution Universität bedarf eines Kontext-Modells in dem die verschiedenen Kommunikationsflüsse und Rollen ersichtlich sind, die durch die soziale Realität (Searle, 1995) generiert werden. Im Modell von Rigotti & Rocci (2006) wird der soziale Kontext der Kommunikation dargestellt, der sich sowohl auf die Produktion von illokutionären Sprechakten auswirkt, aber auch seinerseits durch die Sprechakte verändert wird. Dieser zweite, dynamische Aspekt des Modells rückt die eigentlich pragmatische Dimension der Kommunikation in den Vordergrund, die das kommunikative Ereignis als sozialen Akt im Sinne Austins (1962) versteht. Die konventionellen Auswirkungen des kommunikativen Ereignisses bestehen darin, dass eine Veränderung des Kontexts mit den zugehörigen gegenseitigen Verpflichtungen (*commitments*) herbeigeführt wird. Um genauer zu bestimmen, in welchem Sinne diese Kontextveränderung zu verstehen ist, kehrte Sbisà (2002) unlängst auf Austins Konzeption des Sprechaktes zurück. Die Fähigkeit des Sprechaktes, den Kontext zu verändern, beschränkt sich nicht auf die perlokutive Dimension (d.h. auf die Auswirkung auf die Haltung des Empfängers, die von letzterem abhängt), aber ist Bestandteil des illokutiven Aktes. Die Produktion eines assertiven Sprechaktes führt nicht nur eine Veränderung des kognitiven Status in Bezug auf den propositionalen Inhalt des Sprechaktes herbei, sondern erzeugt auch die Verpflichtung beider Gesprächspartner erstens anzuerkennen, dass die Äusserung gemacht worden ist, und zweitens, den pragmatischen Implikationen, die aus der Produktion der Äusserung hervorgehen, Rechnung zu tragen. In Bezug auf den direktiven Sprechakt bemerkt Sbisà (2002: 433): *[Somebody's having made a request] consists of a change in the entitlements and obligations of the participants with respect to each other. This change is brought about by convention, that is on the basis of an agreement among the relevant social participants: it is the conventional effect of an illocutionary act as opposed to mere reception or a perlocutionary consequence.*

Der Fokus des Kontext-Modells liegt auf den vielfältigen Aktivitäten, die in einem bestimmten Kontext stattfinden. Das Modell unterscheidet eine

institutionelle und eine interpersonelle Dimension. Die institutionelle Dimension umfasst sämtliche Tätigkeitstypen (*Activity Types*: s. Levinson, 1979), die sich nach dem gemeinsamen Ziel der Institution richten. Im Falle der Institution Universität sind die institutionellen Hauptziele einerseits das gemeinsame Erarbeiten und Verbreiten von Wissen (mit den zugehörigen *Activity Types* der Lehre) und andererseits das Erweitern des Wissens (mit den zugehörigen *Activity Types* der Forschung).

In den unten analysierten Beispielen konzentrieren wir uns auf zwei spezifische Interaktionsphasen zweier *Activity Types* der Lehre: Es handelt sich in beiden Fällen um Sequenzen von Interaktionen zwischen einem Assistierenden der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät (HD) und einer Studierenden<sup>3</sup>. Die Aufnahme und die Transkription der Sequenzen wurden von Jeanne Pantet (Universität Lausanne) im Rahmen des Projekts DYLAN<sup>4</sup> vorgenommen. Die erste Sequenz wurde während eines wöchentlichen Übungs-Seminars zur Lehrveranstaltung *Derivatives*, im Rahmen des Masterprogrammes in Finanzwissenschaften, die zweite während der Pause desselben Seminars aufgenommen.

Die *Activity Types* stellen den Zusammenschluss zweier institutioneller Komponenten dar: Die erste Komponente ist diejenige des Interaktionsfeldes, d.h. eines Stücks sozialer Realität, wo sich die kommunikative Tätigkeit entwickelt, z.B. eine Bank, eine Universität, eine Fakultät, eine Firma, eine Schule, ein Staat usw. Das Interaktionsfeld hat seine spezifischen Ziele (*Missions*). In Bezug auf diese Ziele selektioniert jedes Interaktionsfeld eine Reihe vielfältiger Kompetenzen (diesbezüglich s. den Begriff der Interaktionsschemen unten), die dem Interaktionsfeld erlauben, die geeigneten zielgerichteten Tätigkeitstypen aufzubauen. Die Ziele (in Fall der Universität das gemeinsame Erarbeiten und Verbreiten sowie das Erweitern von Wissen in spezifischen wissenschaftlichen Bereichen) und die Verpflichtungen (*commitments*: z.B. die universitäre Sprachpolitik) der Interaktionsfelder bestimmen die Ziele und die Organisation der *Activity Types*. Die zweite institutionelle Komponente jedes *Activity Types* sind die Interaktionsschemen. Die jedes Interaktionsfeld charakterisierenden Hauptziele selektionieren eine Reihe von geeigneten Interaktionsschemen, die die entsprechenden Ziele

---

<sup>3</sup> Es handelt sich in den beiden Sequenzen nicht um die gleiche Studierende.

<sup>4</sup> DYLAN (Dynamik und Handhabung der Sprachenvielfalt) ist ein integriertes Projekt (Vertrag N° 028702) mit einer Laufzeit von fünf Jahren, das innerhalb des sechsten Rahmenprogramms der Europäischen Union gefördert wird. Das Projekt vereint 20 Forschungseinrichtungen aus 12 europäischen Ländern. Ziel des Projektes ist es, die Bedingungen zu identifizieren, unter denen die Sprachenvielfalt Europas einen Vorteil für die Entwicklung von Wissen und Ökonomie darstellt (siehe [http://www.dylan-project.org/Dylan\\_de/home/home.php](http://www.dylan-project.org/Dylan_de/home/home.php)). Die Transkripte wurden mir von Jeanne Pantet freundlicherweise zur Verfügung gestellt, wofür ich ihr meinen herzlichen Dank ausspreche.

verwirklichen sollen. Es handelt sich hier um Kompetenzen virtueller Natur, die als kulturell geteilte Interaktions-Gattungen zu verstehen sind und die zulässigen Sprechakte bestimmen. Sie tragen aber nicht allein die volle bindende Kraft des Kontextes und können deshalb in verschiedenen Interaktionsfeldern auftreten. In unserem ersten Beispiel könnte das Interaktionsschema 'Frontal-Unterricht' auch in einem anderen *Activity Type* vorkommen, z.B. in einer Vorlesung. Die Kreuzung der Interaktionsfelder mit ihren Interaktionsschemen generiert bestimmte Rollen (z.B. Studierende, Dozierende, Assistierende usw.), d.h. Bündel vorgefertigter Berechtigungen und Verpflichtungen, die die Interaktionsmöglichkeiten bestimmen. Die Sequenzen, die wir in diesem Beitrag betrachten, betreffen die *Activity Types* des Seminars zur Lehrveranstaltung *Derivatives* im Master-Lehrgang in Finanzwissenschaften und der Pause desselben Seminars.

Einerseits ist die interpersonelle Dimension des Kontexts mit der institutionellen Dimension eng verbunden. Das implementierende Individuum ist nicht nur ein "Platzhalter" einer institutionellen Rolle, sondern es verfolgt immer auch eigene Interessen und Ziele, die mit seiner institutionellen Rolle übereinstimmen (*alignment of interests*), teilweise übereinstimmen, oder sogar mit ihr im Widerspruch stehen können (Interessenskonflikt). Es handelt sich um eine typische Agentur-Beziehung (*agency relation*: s. Ross, 1973). Andererseits bilden sich in jedem Interaktionsfeld auch Beziehungen, die nicht rein organisationsbezogen sind, sondern die kulturellen, interpersonellen und emotionalen Erfahrungen und Geschichten der Individuen und der Gruppe widerspiegeln.

### 3. Charakterisierung der Kontext-Komponenten der untersuchten Sequenzen und deren Auswirkungen auf die Sprachwahl

In den folgenden Beispielen werden jeweils für jede Sequenz die verschiedenen Komponenten der institutionellen und der interpersonellen Dimension des Kontexts charakterisiert und es wird gezeigt, wie sich diese u.a. auf die Sprachwahl auswirken.

#### 3.1 Sequenz 1: Seminar zur Lehrveranstaltung *Derivatives*, Master in Finanzwissenschaften, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften an der USI.

Aufnahme und Transkription wurden von Jeanne Pantet vorgenommen (Universität Lausanne, Projekt DYLAN, s. Fussnote 4).

HD: Assistierender, ETU2: Studierende

```
HD      this is our distribution\
(1.57)
HD      it's clear/
(3.22)
```

HD so alright yeah  
 (3.21)  
 HD this is not/ (..) a normal zero one\ (...) so::: (...) what we have to  
 do is to write\ this probability/  
 (1.24)  
 HD like\ (.) "x" (...) "dt"/ (...) minus\ (1.0) we take out\  
 (1.58)  
 HD "x" zero / (..) plus (0.6) zero point one\ (...) "dt"/  
 (2.88)  
 HD divided by\  
 (24.11)  
 HD yes/  
 ETU2 euh:::  
 (1.84)  
 ETU2 why/ we use= non è una::: (...) non è XXX sotto radice come si fa=  
 faccio:: standard deviation\  
 HD sì/ (.) inf=infatti/ (.) [poi]  
 ETU2 [ma poi] è già:: standard deviation\  
 HD &this is (.) already a standard deviation=because/ (.) at the  
 beginning I said\ (.) this is the variance per month/ (..) ok/  
 ETU2 &(vabbene?)  
 HD so we have the variance/(...) and (..) we take the square root and  
 we multiply\=in this way we get (.) the standard deviation\ (.) if  
 (we?) put / (.) like a square a year/ (...) you get the variance\  
 (0.3) ok/ (..) this clear/ the difference between the standard  
 deviation and the variance\  
 (1.38)  
 HD I usually/  
 (1.41)  
 HD take the standard deviation\ (...) here\  
 (1.4)  
 HD so it's easier 'cause in this way I just have to divide\  
 (1.39)  
 HD it's clear/

Im Folgenden werden die Kontext-Komponenten dieser Sequenz charakterisiert und es wird untersucht, wie sich diese u.a. auf die Sprachwahl auswirken.

### 3.1.1 Die institutionelle Komponente des Kontexts

#### a) Die Ziele

Die Ziele der Interaktion können durch ihre Tragweite charakterisiert werden: diese kann global (d.h. mit der *Mission* der Institution übereinstimmend) oder lokal (d.h. einem globalen institutionellen Ziel untergeordnet) sein. Clark (1996: 301-304) bezieht sich mit dem Begriff *larger purpose* auf jenes übergeordnete Ziel, das die Interagenten aus einer kommunikativen Sequenz schliessen können. Clark illustriert dies mit folgendem Beispiel: Jemand ruft in ein Restaurant an, um zu fragen, ob Kreditkarten akzeptiert werden. Der Kellner oder Restaurantbesitzer schliesst daraus das übergeordnete Ziel des Anrufers, im Restaurant essen zu gehen. In gleicher Weise kann das globale Ziel der Institution Universität (z.B. das gemeinsame Erarbeiten von Wissen) aus den lokalen Zielen der *Activity Types* der Lehre geschlossen werden. Das lokale Ziel für HD ist, auf eine spezifische Frage zu einem Berechnungsvorgang bezüglich finanzieller Derivate zu antworten und für ETU2, ein

spezifisches Berechnungsproblem im Bereich finanzieller Derivate zu lösen. Das erweiterte Ziel für HD ist, den Studierenden einen Berechnungsvorgang zu Derivaten zu erklären, während das erweiterte Ziel für ETU2 ist, sich diesen Berechnungsvorgang anzueignen.

Des Weiteren können die Ziele eines Interaktionsfeldes in verschiedenem Ausmasse von vornherein festgelegt sein. Eine Interaktion kann sich von Anfang an klar nach einem Ziel orientieren, oder dieses kann erst aus der Interaktion hervorgehen<sup>5</sup>. In unserem Beispiel handelt es sich um eine Interaktion, deren Ziele von vorneherein klar definiert, und wenig bis gar nicht verhandelbar sind.

Die Ziele der Interagenten können sich ferner dadurch auszeichnen, dass sie geteilt, komplementär oder in Konflikt sein können. Die globalen und die untergeordneten institutionellen Ziele sind in der Regel geteilt oder komplementär, während die individuellen Ziele nicht notwendigerweise mit sämtlichen Aspekten der institutionellen Ziele vereinbar sind. Beispielsweise ist ein Forscher um vier Uhr nachmittags müde und möchte sich ausruhen. Dieses Ziel deckt sich jedoch nicht mit dem institutionellen Ziel, einen Artikel fertig zu schreiben. In den *Activity Types* der Lehre sind die Ziele der Interagenten typischerweise komplementär: die Aktivität des einen Interagenten trägt nicht nur zur Erfüllung des eigenen Wunsches, sondern auch desjenigen des anderen bei (Rigotti, 2003b: 26). In unserem Beispiel trägt die Aktivität von HD nicht nur zur Erreichung der eigenen Ziele, sondern auch zur Erlangung des Ziels von ETU2 bei (z.B. ein Berechnungsproblem im Bereich finanzieller Derivate zu lösen), während die Aktivität von ETU2 zwar auf das eigene Ziel hin arbeitet, jedoch auch HD erlaubt, sein Ziel zu erreichen (z.B. eine spezifische Frage in Bezug auf finanzielle Derivate zu beantworten).

#### b) Gegenseitige Verpflichtungen

Das Interaktionsfeld ist des weiteren durch die gegenseitigen Verpflichtungen (*commitments*) der Interagenten definiert. Die sozialen Rollen, die von einem bestimmten Interaktionsfeld generiert werden, gehen aus den an das Interaktionsfeld gebundenen institutionellen Verpflichtungen hervor. In unserem Beispiel erwartet ETU2 ein bestimmtes Verhalten von HD: dass dieser in seiner Rolle als Assistierender mit Lehrkompetenzen Inhalte der Lehrveranstaltung *Derivatives* erklärt. Andererseits erwartet HD ein bestimmtes Verhalten von ETU2 in ihrer Rolle als Studierende: z.B. die Verpflichtung zur Zusammenarbeit und zur Aufmerksamkeit. Die Verpflichtung

---

<sup>5</sup> Drew & Heritage (1992: 23) führen die folgenden, sehr illustrativen Beispiele an: eine Interaktion mit wenig festgelegtem Ziel ist der Besuch einer Krankenpflegerin am Wochenbett einer jungen Mutter. Eine Interaktion mit stark festgelegtem Ziel ist ein Anruf bei einem Notfalldienst, bei dem Hilfe angefordert wird.



bezüglich der Sprachwahl, eine wichtige Komponente der Verbindlichkeiten des Interaktionsfeldes, geht auf die universitäre Sprachpolitik zurück, die für sämtliche *Activity Types* des Master-Studienganges in Finanzwissenschaften explizit formuliert ist: *This programme is entirely held in English and Good knowledge of English is required*<sup>6</sup>.

### c) Spezifizierung möglicher Beiträge

In jedem Interaktionsfeld werden mögliche ("virtuelle") Interaktionsschemen aktiviert, die sich für die jeweiligen Ziele der Interaktionsfelder als geeignet erweisen. Die Interaktionsschemen spezifizieren einerseits die Klasse möglicher Beiträge, andererseits bestimmen sie die Beschaffenheit der inferentiellen Vorgänge, die für die Kommunikation innerhalb eines bestimmten Interaktionsfeldes kennzeichnend sind. Solche situierten Prozesse der Sinnkonstruktion werden insbesondere von Berthoud (2000), Miecznikowski & Mondada (2001) und Mondada (2006) analysiert.

Die Tatsache, dass die Interaktion in einer bestimmten sozialen Realität stattfindet, wirkt sich auf die Beiträge der Teilnehmer an die Interaktion aus. Es sind nur Beiträge zulässig, die Schegloff (1992: 111) als *procedurally consequential* bezeichnet: *How does the fact that the talk is being conducted in some setting (e.g. "the hospital") issue in any consequence for the shape, form, trajectory, content, or character of the interaction that the parties conduct?* Die Kenntnis bezüglich der zulässigen Beiträge in einer bestimmten Situation bildet einen wichtigen Aspekt dessen, was Hymes (1972 und 1987) kommunikative Kompetenz nennt. Aus den Interaktionsschemen gehen daher die Diskursgattungen hervor, die in einem bestimmten Interaktionsfeld zulässig sind (Bachtin, 1986; Bazerman, 1994). Die Spezifizierung der möglichen Beiträge kann sehr stark und gesetzlich verbindlich sein, wie z.B. in einer Gerichtsverhandlung, wo die Interaktion ausgesprochen 'formell' ausfällt (Drew & Heritage, 1992: 23) bzw. einer *Routine* folgen (Clark, 1996: 296-298). In anderen *Activity Types* (z.B. in einem Arzt-Patient-Gespräch) ist das Verständnis der Teilnehmer in Bezug auf zulässige Beiträge lokal begrenzt und verhandelbar und oft auch von Interaktion zu Interaktion und je nach Interaktionsphase variabel (Drew & Heritage, 1992: 23-24). Die Themenwahl der Beiträge wirkt sich auf ihre Zulässigkeit aus und hängt ihrerseits vom *Common Ground* ab, der von den Teilnehmern geteilt wird.

Sowohl das Ausmass, in dem die Ziele im Voraus festgelegt sind, als auch der Grad der Spezifizierung der möglichen Beiträge nimmt tendenziell mit dem Vorherrschen der interpersonellen Dimension des Kontexts ab.

---

<sup>6</sup> Diese Deklarationen zur Sprachpolitik in den Master-Studiengängen ist dem Dokument *Masters Lauree magistrali* zu entnehmen, das auch auf der Internetseite der Universität einsehbar ist: <http://www.usi.ch/libretto-master-70889.pdf>.

In unserer Interaktion des Seminars gehören die möglichen Beiträge der Diskursgattung des Frontalunterrichts an. Quantitativ werden die meisten Beiträge von HD geliefert, ETU2 ist jedoch berechtigt und verpflichtet, Fragen zu stellen. (Würde das selbe Interaktionsschema des Frontalunterrichts auf das Interaktionsfeld 'Vorlesung' projiziert, wäre die Berechtigung (*entitlement*: vgl. Sbisà, 2002: cit) des Interaktionsteilnehmers in der Rolle der/s Studierenden, den/die Dozierende/n mit Fragen zu unterbrechen, in der Regel eingeschränkter als im *Activity Type* des Seminars). Das Interaktionsschema, das wie das Interaktionsfeld bezüglich der Sprachwahl durch die universitäre Sprachpolitik bestimmt ist, lässt des weiteren ausschliesslich Beiträge auf Englisch zu und wird von HD in der Rolle des Assistierenden strikter befolgt als von ETU2 in der Rolle der Studierenden: Letztere beginnt ihre Frage auf Englisch und setzt sie auf Italienisch fort (wobei zu beachten ist, dass der finanzwissenschaftliche Fachausdruck *standard deviation* auch innerhalb einer italienischen Sequenz in Form eines lexikalischen *Code Switching* dem Interaktionsschema entsprechend Englisch ist). HD übernimmt kurzfristig die von ETU2 gewählte Sprache (beide Interagenten sind italienischer Erstsprache), kehrt jedoch kurz darauf wieder zum Englischen zurück, wie dies das Interaktionsschema spezifiziert und entsprechend der universitären Sprachpolitik nur englischsprachige Beiträge zulässt:

```
ETU2  why/ we use= non è una::: (...) non è XXX sotto radice come si fa=
      faccio:: standard deviation\
HD    si/ (.) inf=infatti/ (.) [poi]
ETU2  [ma poi] è già:: standard deviation\
HD    &this is (.) already a standard deviation=because/ (.) at the
      beginning I said\ (.) this is the variance per month/ (..) ok/
```

Die Diskursgattung ist von einer gewissen Routine bestimmt, die jedoch, wie oben bemerkt, in begrenztem Masse verhandelbar ist: die Studierenden können HD unterbrechen und Fragen stellen. Würde die selbe Diskursgattung auf das Interaktionsfeld 'Vorlesung' angewandt, wäre der Grad der Routine höher, d.h. die Möglichkeiten der Studierenden, den/die Dozierende/n zu unterbrechen wären formeller geregelt.

#### d) Eigenschaften der spezifischen Inferenz-Strukturen

Da in einem bestimmten Tätigkeitstyp nur eine begrenzte Auswahl an Beiträgen zulässig ist, sind dementsprechend die Erwartungen bezüglich der Funktionen der Äusserungen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt innerhalb eines bestimmten *Activity Types* produziert werden eher klar umschrieben. Beispielsweise kann die vom Dozenten produzierte Äusserung *es ist neun Uhr* als Signal für den Beginn der Aktivität der Vorlesung interpretiert werden, während in einer Forschungssitzung die Äusserung *wir sind alle da* die gleiche Funktion erfüllt (letztere Äusserung wäre zur Signalisierung des Anfangs einer Vorlesung untauglich). Die Interaktionsschemen führen eine Anpassung der Konversations-Maximen von Grice (1989: 26-27) nach dem Kooperations-

prinzip herbei: *Make your conversational contribution such as is required at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged.* Die Maximen bauen spezifische Erwartungen auf und wenn diese verletzt werden oder verletzt werden könnten, werden daraus Inferenzen abgeleitet, die es erlauben, die spezifischen Erwartungen, die von einem bestimmten Interaktionsfeld generiert werden, aufrechtzuerhalten (Levinson, 1992: 78-79).

In unserem Beispiel sind die spezifischen Inferenzen des Interaktionsfeldes die folgenden: die Äusserungen von HD *it's clear/this clear/ok/* (mit ansteigender Intonation gesprochen) und *so alright yeah* haben in diesem *Activity Type* die spezifische Funktion, das Verständnis von ETU2 zu prüfen. Die Äusserung von HD *yes/* (mit ansteigender Intonation gesprochen) hat die Funktion, einen Beitrag von ETU2 "zuzulassen", die vermutlich non-verbal ihren Wunsch offenbart hat, einen Beitrag zu leisten (bzw. eine Frage zu stellen). Die Äusserung *vabbene* (mit ansteigender Intonation), die von ETU2 als Reaktion auf die Verständniskontrolle HDs (*ok/*) produziert wird, kann als Bestätigung ihres Verständnisses dessen, was bisher gesagt worden ist, interpretiert werden.

### 3.1.2 Die interpersonelle Komponente des Kontexts

Wie wir bei der Betrachtung der Ziele der Interaktion gesehen haben, ist die interpersonelle Dimension untrennbar mit der institutionellen verknüpft. Dies liegt daran, dass die institutionellen Rollen von Personen verkörpert werden, deren Ziele nicht notwendigerweise vollständig mit denjenigen der Institution übereinstimmen. Diese Personen teilen nicht nur Kenntnisse, die mit dem *Activity Type* zusammenhängen, an dem sie beteiligt sind, sondern ihr *Common Ground* beinhaltet auch geteiltes Wissen bezüglich der anderen Person, Vermutungen bezüglich der Kenntnisse der anderen Person (z.B. auch in Bezug auf sprachliche Kompetenzen) und Kenntnisse bezüglich der Beziehungen zwischen den Personen. Die interpersonelle Dimension des institutionellen Kontexts beinhaltet einerseits Elemente, die aus dem *Communal Common Ground* stammen, d.h. Kenntnisse bezüglich der kulturellen Gemeinschaft, denen die Interagenten angehören (Clark, 1996: 100-112) und andererseits solche, die dem *Personal Common Ground* entstammen, d.h. persönliche Kenntnis des Gesprächspartners und geteilte Erfahrungen (Clark, 1996: 112-116).

#### a) *Communal Common Ground*

Die Kenntnisse des *Communal Common Ground* können beispielsweise aus der Zugehörigkeit zur Institution Universität oder zu anderen kulturellen Gemeinschaften hervorgehen (z.B. zur selben Nationalität, zur Gemeinschaft der Liebhaber der klassischen Musik oder des Fussballs, zu den Bewohnern

der gleichen Stadt usw.). Diese Zugehörigkeit kann der Interagent gemeinsam sein oder auch nicht.

In unserem Beispiel betrifft der *Communal Communal Ground* der beiden Interagenten die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft USI, die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft von Finanzspezialisten und die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Sprecher italienischer Erstsprache. Diese Zugehörigkeiten sind von HD und ETU2 geteilt. Insbesondere die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Finanzspezialisten wirkt sich dadurch aus, dass gewisse Fachkenntnisse vorausgesetzt sind und sich im Diskurs u.a. durch den Gebrauch von Fachausdrücken wie z.B. *standard deviation* und *variance* (immer auf Englisch) manifestieren. Dieser *Activity Type* zeichnet sich aber insbesondere dadurch aus, dass das Fachwissen von HD als umfangreicher vorausgesetzt ist, als das von ETU2. Idealerweise teilt der/die Lehrende durch das Vorhandensein einer kognitiven Asymmetrie mit dem/der Lernenden sein/ihr Wissen und stellt es dadurch auf die Probe, wobei der/die Lernende durch die kritische Aneignung des geteilten Wissens in der Ko-Konstruktion des Fachwissens mitwirkt. So ermöglicht es die Interaktion, diesen *Common Ground* ständig zu erweitern. Die geteilte Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Sprecher italienischer Erstsprache wirkt sich dadurch aus, dass insbesondere ETU2 (aber ansatzweise auch HD) dazu geneigt sind, die Verpflichtungen des Interaktionsfeldes mit dem zugehörigen Interaktionsschema zu missachten, das gemäss der expliziten Sprachpolitik der Universität den Gebrauch der englischen Sprache vorsieht. HD fühlt sich in seiner Rolle als Assistierender dem vom Interaktionsfeld vorgesehenen Interaktionsschema stärker verpflichtet als ETU2 und findet sofort zum Englischen zurück.

In der Tat spielen beide Interagenten verschiedene Rollen und gehören in dieser Hinsicht verschiedenen Gemeinschaften an: der Gemeinschaft der Assistierenden bzw. der Studierenden der USI. Die Verpflichtungen, die an bestimmte Interaktionsfelder gebunden sind, können für sie mehr oder weniger verbindlich sein.

#### b) *Personal Common Ground*

Die geteilten Erfahrungen des *Personal Common Grounds* sind teilweise an die institutionellen *Activity Types* gebunden, können aber eventuell auch unabhängig von diesem entstanden sein (z.B. geteilte Freizeit-Erfahrungen) und können auch Kenntnisse beinhalten, die persönliche Daten des anderen betreffen. Die interpersonellen Beziehungen werden ständig implizit angepasst. Im Unterschied dazu müssen die institutionellen Rollen explizit umstrukturiert werden.

Vom Standpunkt des Beobachters aus ist es nicht immer einfach, den *Personal Common Ground* zu rekonstruieren. In diesem Bereich müssten eventuell methodologische Ergänzungen in Form von Befragung der

Interagenten vorgenommen werden. Aus der Beobachtung der Sequenz des Seminars in Finanzwissenschaften gehen insbesondere Kenntnisse in Bezug auf sprachliche Kompetenzen und Präferenzen des anderen Interaktions-Teilnehmers hervor. Beide Teilnehmer sind italienischer Erstsprache. Das Interaktionsschema sieht den Gebrauch des Englischen vor und beide Teilnehmer haben in diesem *Activity Type* eine hohe Kompetenz des Englischen (und teilweise eine geringere oder sogar mangelnde Kompetenz in ihrer Erstsprache in Bezug auf die Fachsprache der Finanzwissenschaft).

Innerhalb einer Institution gibt es *Activity Types*, in denen die institutionelle Dimension vorherrschend ist (z.B. in unserem ersten Beispiel des Seminars) und andere, in denen die interpersonelle Dimension von grösserer Bedeutung ist: z.B. in unserem zweiten Beispiel einer Interaktion während der Pause desselben Seminars (s. unten). Auch im Falle, wo die interpersonelle Dimension wichtig ist, ist die institutionelle Dimension mit ihren Interaktionsschemen immer präsent, indem sie die möglichen Beiträge zur Interaktion spezifiziert: auch während der Pause eines Seminars fangen Studierende beispielsweise nicht an, Fussball zu spielen, da die institutionelle Dimension, sich in einem universitären Umfeld zu befinden, ihren Einfluss ausübt. In den *Activity Types*, in denen die interpersonelle Komponente dominiert, orientieren sich die Aktivitäten oft an zwischenmenschlichen Zielen, die typischerweise wenig voraus geplant sind. Die Interaktionsschemen zeichnen sich durch eine Ausweitung der Auswahl möglicher Beiträge aus und die Inferenz-Strukturen müssen wenig den Besonderheiten des Interaktionsfeldes angepasst werden.

### 3.2 Sequenz 2: Pause desselben Seminars

Aufnahme und Transkription wurden von Jeanne Pantet vorgenommen (Universität Lausanne, Projekt DYLAN, s. Fussnote 4).

HD: Assistierender, ETU1: Studierende

```

HD      tu hai questa funzione qua/
(0.54)
ETU1    TU hai fatto ito's= col ito's lemma/
HD      XXXX col ito's lemma\ (.) nella seconda parte dopo XXXX (..) per la
        prima non ti serve\ (..)per la prima/ basta che sai  quant'è li:::
        l'expected value è <st>/(..) [square/]

ETU1                                         [EH OK]
        ma quando tu/ (..) scusami (ma?) se noi partiamo così\ (.)
        applichiamo l'ito's lemma/ (.) dovremmo arrivare a una cosa così\
(1.71)
ETU1    cioè eh:::( ..) [questa è una funzione] "ds"\
HD      [la tua funzione è "st"\(..) sì\
(1.24)
HD      capito dici se tu applichi  l'ito's lemma qua/
(0.56)
ETU1    eh\ (.) dovremo arrivare a trovare "st"/(.) e poi vediamo colla
        distribuzione normale/ con "miu"/ (.) e::: abbiamo già:::
(2.74)
ETU1    questa qua (lo hai?) applicato a
(0.42)

```

HD aspetta fammi pensare si tu applichi l'ito's lemma qua/  
 (2.24)  
 HD hm\ .. XXXXX una funzione qua  
 (1.17)  
 HD sì il problema è che tu arrivi a trovare "df\  
 (0.73)  
 ETU1 eh\  
 HD poi una volta che hai "df"/ tu puoi trovare l'(esplicite?) di "df"/  
 ETU1 è quello che ti sto chiedendo\=infatti=cioè::  
 HD aspetta per trovare l'esplicite di "df" ( partono?) da::  
 (4.53)  
 HD devi applicare ito/  
 (1.52)  
 HD oppure un'altra formula/  
 (4.75)  
 HD sì ma in teoria potresti arrivarci\ (..) DOVRESTI arrivarci  
 &dovrei  
 ETU1  
 (4.23)  
 HD se tu hai "f\  
 (2.6)  
 HD applichi\ (.)=da "df" perchè [tu] trovi "df" [perchè (usi?) il primo  
 ito\  
 ETU1 [si] [si/ (..) sì sì sì ]  
 (0.84)  
 HD provi con la "df" \poi/ perchè io devo darti il processo esplicito  
 (...) il problema è quando tu applichi "df"\(..) tu applichi  
 l'integrale\ (..)XXX facile per trovare"df"\ (..) e da una una parte  
 tu hai/(smuck) perchè non puoi più applicare l'ito's lemma\  
 (0.52)  
 ETU1 scusa ma  
 ((les deux interactants quittent la table pour aller au tableau))

### 3.2.1 Die institutionelle Komponente des Kontexts

#### a) Die Ziele

Die lokalen und erweiterten Ziele dieser Sequenz sind die gleichen wie in Sequenz 1. Der relevante Unterschied zu Sequenz 1 besteht darin, dass diese Ziele nicht institutionell vorgeschrieben und in viel höherem Masse verhandelbar sind: während der Pause wäre es den Interagenten ebenso möglich, bis zu einem gewissen Grade, interpersonelle Ziele zu verfolgen und den *Personal Common Ground* zu erweitern, z.B. sie könnten ein persönliches Erlebnis erzählen oder über die Fussballmeisterschaft diskutieren.

#### b) Gegenseitige Verpflichtungen

Die gegenseitigen Verpflichtungen der Interagenten wurden teilweise direkt aus Sequenz 1 übernommen, obschon diese nicht obligatorisch in Kraft sind. Die institutionelle Komponente des Seminars übt weiterhin ihren Einfluss aus: dadurch dass ETU1 HD eine Frage zum Inhalt des Seminars stellt, wird dieser in seiner Rolle als Assistent verpflichtet, entsprechend den Zielen des Interaktionsfeldes des Seminars, auf diese Frage zu antworten und ETU1 ist zur Aufmerksamkeit verpflichtet. Im Unterschied zu Sequenz 1 ist die Verpflichtung HDs, weiterhin die Ziele des *Activity Types* 'Seminar' zu verfolgen auf das Verlangen von ETU1 zurückzuführen. Bezüglich der Sprachwahl ist HD im Unterschied zu Sequenz 1 im *Activity Type* 'Pause' nicht

verpflichtet, seine Erklärungen auf Englisch abzugeben: die Interaktion findet fast durchwegs auf Italienisch statt und die Komponente der institutionellen Dimension des Kontexts, die aufgrund der universitären Sprachpolitik das Englische vorsieht, ist (mit den Ausnahmen des *Code-Switching* zu englischen Fachausdrücken, z.B. *'expected value è <st>/(..) [square/]* oder *tu applichi l'ito's lemma qua*) ausser Kraft gesetzt.

#### c) Spezifizierung möglicher Beiträge

In Sequenz 2 beobachten wir, dass die möglichen Beiträge sehr ähnlich sind wie in Sequenz 1, nur dass der *Activity Type* nicht den Gebrauch des Englischen vorschreibt. Es ist zu bemerken, dass in diesem *Activity Type* auch Beiträge möglich wären, die interpersonelle Ziele verfolgen (die möglichen Beiträge sind in höherem Masse verhandelbar als im *Activity Type* 'Seminar'). Die Diskursgattung ist im Gegensatz zur Sequenz 1 diejenige des individuellen Unterrichts und der Grad der Routine ist daher weniger ausgeprägt als im Seminar.

#### d) Eigenschaften der spezifischen Inferenz-Strukturen

Die Inferenz-Strukturen sind in Sequenz 2 sehr ähnlich wie in Sequenz 1: Äusserungen von ETU1 wie *scusami ma* und *scusa ma* haben in diesem spezifischen *Activity Type* die Funktion, ihren Zweifeln Ausdruck zu verleihen (eine solche Inferenz wäre auch im *Activity Type* 'Seminar' möglich gewesen). Dies ist dadurch zu erklären, dass ein beträchtlicher Anteil der institutionellen Komponente des *Activity Types* 'Seminar', wie z.B. die gegenseitigen Verpflichtungen und Ziele, übernommen wurden.

### 3.2.2 Die interpersonelle Komponente des Kontexts

#### a) *Communal Common Ground*

In der Interaktionsphase der Sequenz 2 ist es die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Sprecher italienischer Erstsprache, die im *Activity Type* 'Pause' insbesondere zum Tragen kommt. Dieser Faktor der interpersonellen Dimension des Kontexts (der in Sequenz 1 in geringerem Ausmass zum Ausdruck kam) tritt in diesem *Activity Type* 'Pause' dadurch hervor, dass Beiträge auf Italienisch nicht nur zugelassen sind, sondern sich sogar aufdrängen und in Bezug auf die Sprachwahl die institutionelle Dimension ausser Kraft gesetzt ist.

#### b) *Personal Common Ground*

Wie in Sequenz 1, ist auch in Sequenz 2 der *Personal Common Ground* aus der Beobachtung nicht einfach zu rekonstruieren. Insbesondere zu erwähnen sind Kenntnisse bezüglich sprachlicher Kompetenzen und Präferenzen der Interaktionsteilnehmer, die voneinander wissen, dass sie italienischer Erstsprache sind. Dieses Wissen über einander wirkt sich auf die Sprachwahl aus,

da in diesem *Activity Type* dieser Faktor der interpersonellen Dimension des Kontexts von grösserem Gewicht ist, als im Seminar.

#### 4. Schlussbemerkungen

Die Untersuchung zweier Interaktions-Sequenzen mittels einer detaillierten Charakterisierung der Kontext-Struktur hat gezeigt, wie sich die verschiedenen kontextuellen Faktoren auf die Interaktion auswirken. Insbesondere ist deutlich geworden, wie die institutionelle Dimension (die u.a. durch die universitäre Sprachpolitik geprägt ist) und die interpersonelle Dimension des Kontexts die Dynamik des Aufmerksamkeitsfokus beeinflussen, die den sprachlichen Modus bestimmt (Franceschini, 1998), und wie sich dieser Einfluss gestaltet.

In beiden Sequenzen ist die institutionelle Komponente des Kontexts von entscheidender Bedeutung und bestimmt die Themenwahl. Sogar in der Sequenz 'Pause', bei der die interpersonelle Dimension stärker hervortritt als in der Sequenz 'Seminar', und eine Erweiterung der Palette der möglichen Beiträge mit sich bringt, bleibt die Themenwahl in der untersuchten Interaktionsphase weiterhin durch die institutionelle Komponente bestimmt. Von besonderem Interesse ist die Auswirkung der interpersonellen Komponente auf den Aufmerksamkeitsfokus innerhalb des sprachlichen Repertoires: in der Sequenz 'Seminar' erlaubt sie ETU2 (in ihrer Rolle als Studierende), sich über die durch die universitäre Sprachpolitik bestimmte institutionelle Dimension des Kontexts hinwegzusetzen und ihren Aufmerksamkeits-Fokus von der englischen Sprache zu lösen, während HD (in seiner Rolle als Assistierender) der institutionellen Dimension des Kontexts weitgehend verpflichtet bleibt und nur kurzfristig vom Interaktionsschema abweicht. In der Sequenz 'Pause' kommt hingegen die interpersonelle Dimension mit dem geteilten Wissen zur anderen Person und zu ihrer kulturellen Zugehörigkeit viel stärker zum Tragen, während die institutionelle Dimension bezüglich der Sprachwahl geringeren Einfluss ausübt: beide Interaktionsteilnehmer aktivieren die italienische Sprache, die gemeinsame Erstsprache, obwohl der Einfluss der institutionellen Komponente im Gebrauch finanzwissenschaftlicher Fachausdrücke in englischer Sprache weiterhin wahrzunehmen ist.

## LITERATUR

- Austin, J. L. (1962/1975): *How to do things with words*. 2<sup>nd</sup> ed., by J. O. Urmson & M. Sbisà. Cambridge, MA (Harvard University Press).
- Bachtin, M. M. (1986): *Speech genres and other late essays*. In: C. Emmerson & M. Holquist (eds.), (transl. by V. M. McGee). Austin (University of Texas Press).
- Bazerman, C. (1994): *System of Genres and the Enactment of Social Intentions*. In: A. Freedman & P. Medway (eds.), *Genre and the New Rhetoric*. London / Bristol (Taylor & Francis), 79-99.



- Berthoud, A.-C. (2000): Construction énonciative et interactive de la référence. In: M.-J. Béguelin & J. Moeschler (2000), *Référence temporelle et nominale: Actes du 3<sup>ème</sup> Cycle Romand de Sciences du Langage*, Cluny (15-20 avril 1996). Berne (Peter Lang).
- Cantoni, L. (2004): La comunicazione interna fra miti, riti e modelli: un approccio formativo. *FOR-Rivista per la Formazione*, 61, 49-53.
- Christopher Guerra, S. (2008): Themen, Thesen und Argumente zur Position des Italienischen in der viersprachigen Schweiz. *Studies in Communication Sciences*, 8(1), 67-91.
- Clark, H. H. (1996): *Using Language*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Drew, P. & Heritage, J. (1992): *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: (Cambridge University Press).
- Drew, P. & Heritage, J. (1992): *Analyzing Talk at work: an introduction*. In: Drew & Heritage *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge (Cambridge University Press), 3-65.
- Franceschini, R. (1998): Code Switching and the notion of code in Linguistics: proposals for a dual focus model. In: P. Auer (ed.), *Code-switching in conversation*. London (Routledge), 51-72.
- Grice, P. H. (1989): *Studies in the Way of Words*. Cambridge, MA (Harvard University Press).
- Grosjean, F. (1985): The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 467-477.
- Grosjean, F. (2004): Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues. In: W. Ritchie & T. Bhatia (eds.) (2004), *Handbook of second language acquisition*. Oxford (Blackwell), 32-63.
- Hymes, D. (1972): On communicative competence. In: J. B. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth (Penguin Books), 269-293.
- Hymes, D. (1987): Communicative competence. In: U. Ammon, N. Dittmar & K. J. Mattheier (eds.), *Sociolinguistics / Soziolinguistik*, vol. I. Berlin / New York (de Gruyter), 219-229.
- Levinson, S. (1979): Activity Types and Language. *Linguistics*, 17, 365-399.
- Levinson, S. (1992): Activity Types and Language. In: P. Drew & J. Heritage, *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Lüdi, G. & Py, B. (2002): *Etre bilingue*. Berne / Francfort am Main / New York (Peter Lang).
- Miecznikowski, J. & Mondada, L. (2001): Comment construit-on des objets de savoir dans des réunions de recherche plurilingues? In: S. Cigada, S. Gilardoni & M. Matthey (eds.), *Comunicare in ambiente professionale plurilingue: atti del convegno tenuto a Lugano (14 al 16 settembre 2000)*. Lugano (USI).
- Mondada, L. (2006): La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. In: L. Mondada & S. Pekarek Doehler (eds.), *La notion de compétence: études critiques*. Neuchâtel (Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA), 84.
- Rigotti, E. (2003a): Une université plurilingue: l'exemple de la Suisse italienne. In: G. Lüdi *et al.*, *Langues et production du savoir / Sprachen und Wissensproduktion / Lingue e produzione di sapere*. Atti del Colloquio de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales. Lugano (14 giugno 2002).
- Rigotti, E. (2003b): La linguistica tra le scienze della comunicazione. In: *Linguistica e nuove professioni*. Milano (Franco Angeli), 21-35.
- Rigotti, E. & Rocci, A. (2006): Towards a Definition of Communication Context. *Foundations of an Interdisciplinary Approach to Communication*. *Studies in Communication Sciences*, 6 (2), 155-180.
- Ross, S. A. (1973): The Economic Theory of Agency: The Principal's Problem. *The American Economic Review*, 63/2. *Papers and Proceedings of the Eighty-fifth Annual Meeting of the American Economic Association (May 1973)*, 134-139.
- Sbisà, M. (2002): Speech acts in context. *Language and Communication*, 22, 421-436.

- Schegloff, E. (1992): On talk and its institutional occasions. In: P. Drew & J. Heritage, *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge (Cambridge University Press), 101-134.
- Searle, J. R. (1995): *The construction of social reality*. New York (The free press).
- Veronesi, D. & Spreafico, L. (2009): Between mono- and multilingualism in the classroom: communicative practices in a trilingual university. Yaoundé: *Annals of the faculty of Arts, Letters and Social Sciences, University of Yaoundé I, Cameroon: Special Edition: Festschrift in honour of Professor Paul N. Mbangwana*.

## Anhang

### Transkriptionskonventionen

/	steigende Intonation
\	fallende Intonation
.	Kurze Pause ( $\approx \frac{1}{4}$ s.)
..	mittlere Pause ( $\approx \frac{1}{2}$ s.)
...	lange Pause ( $\approx \frac{3}{4}$ s.)
[	Beginn der Überlappung
]	Ende der Überlappung
XXX	nicht indentifizierbares Segment
( ? )	unsichere Transkription
TAN	erhöhte Lautstärke
:	Verlängerung eines Vokals oder eines Konsonanten
((lacht))	Kommentar
&	schnelle Folge zweier Turns (Redebeiträge) / Sprecher