

Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA
Band: - (1998)
Heft: 68: Études en neurolinguistique

Buchbesprechung: Comptes rendus

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 07.10.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

FRISCHHERZ, Bruno (1997): **Lernen, um zu sprechen - sprechen, um zu lernen. Diskursanalytische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb türkischer und kurdischer Asylbewerber in der Deutschschweiz.** Freiburg, Universitätsverlag, Germanistica Friburgensia 16, 278 S.

Es war gewiss nicht einfach theoretisches, rein linguistisches Interesse, das Bruno Frischherz dazu trieb, Kontakte zu Asylbewerbern in Luzern zu knüpfen, sondern vielmehr sein persönliches Engagement zugunsten von Menschen, die in der Schweiz in einer besonders schwierigen Situation leben. Respekt und Empathie für seine Testpersonen prägen denn auch das Buch (es handelt sich um die leicht überarbeitete Fassung einer in Freiburg/CH vorgelegten Dissertation), das es hier zu besprechen gilt und das ein überzeugendes Beispiel dafür liefert, wie hohen Forschungsansprüchen genügt werden kann, ohne dass dabei vergessen wird, dass hinter dem wissenschaftlichen Untersuchungsobjekt Zweitspracherwerb Menschen stehen, nämlich kurdische und türkische Asylsuchende, die unter sehr ungünstigen Lebensbedingungen deutsch lernen müssen.

Wie sieht die Lernwelt von Asylbewerbern in der deutschen Schweiz aus? Über welche Fähigkeiten verfügen sie, um an Aufbau und Steuerung von Gesprächen mitzuwirken? Was für Techniken benutzen sie in Gesprächen, um ihre sprachlichen Probleme zu lösen? Und wie hängen individuelle Lernwelt, verwendete Techniken und Lernerfolg zusammen? Dies sind die leitenden Fragen, auf die - gestützt auf ein Korpus von soziolinguistischen Interviews mit 21 Asylbewerbern (nur Männern) - Antworten gegeben werden sollen.

Der empirischen Untersuchung gehen zwei umfangreiche theoretische Kapitel voraus. Kapitel 1 gibt einen kritischen **Überblick über gängige Theorien zum Erst- und zum Zweitspracherwerb**, gewichtet nach dem Forschungsinteresse des Autors. Als besonders relevant erweisen sich u.a. die von KLEIN (1987)¹ herausgestellten sechs Grundgrößen, die den Erwerb einer Zweitsprache prägen: Antrieb (soziale Integration, kommunikative Bedürfnisse), Sprachvermögen (die allgemeine menschliche Sprachfähigkeit), Zugang (die Gelegenheiten, die zu lernende Sprache in Interaktionen zu erleben), Struktur des Erwerbsprozesses (invariante Erwerbsabfolge), Tempo des Erwerbsprozesses (grosse individuelle Unterschiede), Endzustand (Fossilisierung). - Im 2. Kapitel entwickelt Frischherz sein **konstruktivistisches Spracherwerbsmodell**, wonach der Zweitspracherwerb als das Produkt des

¹ KLEIN, W. 1987: Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 2. durchgesehene Auflage. Königstein/Ts.

Zusammenwirkens von interaktiven und kognitiven Konstruktionsprozessen zu sehen ist. "Durch interaktive Prozesse der Kommunikation werden kognitive Prozesse angeregt, die unter bestimmten Bedingungen zu Strukturänderungen des kognitiven Systems und so zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenz in der Zweitsprache führen." (S. 69) Damit ist jede Gesprächssituation auch eine potentielle Lernsituation, oder wie es der zweite Teil des Buchtitels ausdrückt: L2-Lernende sprechen (auch), um zu lernen. Voraussetzung für das Gelingen ist allerdings, dass kooperative Muttersprachler/innen und lernwillige Zweitsprachlernende aufeinander treffen. Für seine Untersuchung erweitert der Autor das von DE PIETRO, MATTHEY & PY (1989)² entwickelte Schema der potentiellen Erwerbssequenzen um die Initiierung, was es ihm ermöglicht, die vom Lerner initiierten Erwerbs- bzw. Reparatursequenzen von denjenigen zu unterscheiden, die durch den muttersprachlichen Gesprächspartner eingeleitet werden - eine Unterscheidung, die sich im Verlauf der Untersuchung als wichtig erweist (s. weiter unten: Diskurstechniken). - Dass gerade auch die theoretischen Teile des Buches in einer angenehm zu lesenden verständlichen, jedoch nicht simplifizierenden Sprache geschrieben sind, scheint mir besonders erwähnenswert, ist dies doch angesichts der Komplexität der nach wie vor kontroversen Diskussion um den Spracherwerb keine Selbstverständlichkeit.

Der zweite - umfangreichere - Teil des Buches ist der empirischen Untersuchung gewidmet. Frischherz teilt (in Kapitel 3) die 21 Testpersonen nach ihrem Sprachstand in vier Gruppen ein (von denen die Gruppe 0 jene 4 Personen umfasst, die sich ausschliesslich mit Hilfe eines Dolmetschers mit dem Interviewer verständigen). Als Kriterium für die Sprachstandbestimmung verwendet er den aus ähnlichen Untersuchungen bekannten MLU ("mean length of utterance"), also die durchschnittliche Turnlänge, wobei unter Turn ein ununterbrochenes Stück Rede einer Person zu verstehen ist, das durch Schweigen oder einen Redebeitrag einer anderen Person begrenzt wird. Beim MLU handelt es sich um einen einfachen, gut handhabbaren Indikator, der allerdings - wie der Autor selber andeutet - auch seine Mängel hat. So hat die Turnlänge in Wirklichkeit nicht nur mit den L2-Kenntnissen einer Person zu tun, sondern auch damit, dass eben nicht alle Menschen gleich viel und gleich lang reden - auch in ihrer Muttersprache nicht. Ausserdem sagt der MLU nichts über syntaktische Komplexität oder gar grammatische Korrektheit aus;

² DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & PY B. (1989): Acquisition et contrat didactique. Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In: D. Weil & H. Fugier, (eds.), Actes du troisième colloque régional de linguistique. Strasbourg. 99-124. - PY, B. (1989): L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. In: DRLAV *Revue de Linguistique* 41. 83-100.

tatsächlich hatte ich als Leserin denn auch den Eindruck, dass speziell ein Lerner der Gruppe II auf Grund seiner überdurchschnittlichen grammatischen Fähigkeiten, wie sie zumindest in den reproduzierten Interviewausschnitten zu Tage treten, eigentlich höher eingestuft werden müsste.

Das 4. Kapitel befasst sich mit den Bereichen **Sprecherwechsel, Themenwechsel und Verständniskontrolle**, es geht also um die Frage nach den Fähigkeiten, über die die Asylbewerber verfügen, um an Aufbau und Steuerung des Gesprächs mitzuwirken. Dabei zeigt es sich, dass mit zunehmenden Deutschkenntnissen der Gesprächsanteil der Lernenden stark zunimmt, ebenso die aktive Rolle bei der Bestimmung der Themen. Während die Lernenden der Gruppe I sich darauf beschränken (müssen), auf Gesprächsbeiträge des Interviewers zu reagieren und somit auch kaum die Möglichkeit haben, die Gesprächsthemen selbst zu bestimmen, sind die besten Sprecher (Gruppe III) durchaus fähig, neue Themen einzuführen und über längere Zeit hinweg das Wort zu behalten, so dass ihre Beiträge einen stark narrativen Charakter haben.

Die begrenzten Deutschkenntnisse führen im Gespräch immer wieder zu Kommunikationsproblemen, denen die Lernenden mit verschiedenen **Diskurstechniken** - oft erfolgreich - beizukommen versuchen (Kapitel 5). Dass die schwächsten Lerner am häufigsten auf die Muttersprache zurückgreifen und sich oft beim Dolmetscher Hilfe holen, erstaunt als Ergebnis gewiss nicht. Dagegen war es nicht unbedingt zu erwarten, dass die selbstinitiierte Selbstreparatur (der Sprecher ersetzt ein Stück seines Diskurses aus eigener Initiative, z.B. weil er annimmt, dass er sich nicht verständlich genug ausgedrückt hat) insgesamt die häufigste aller Techniken zur Lösung von (produktiven) Problemen ist, wobei ein deutlicher Anstieg von Gruppe I zu den beiden andern Gruppen zu verzeichnen ist. An der Spitze in Bezug auf die Häufigkeit stehen jene Reparaturen, die dazu dienen, solche Probleme zu lösen, die der Autor als diskursbezogen bezeichnet. Dabei bleibt allerdings unklar, wie dies genau zu verstehen ist; Frischherz selber spricht von einer Sammelkategorie, der all jene Probleme zugeordnet werden, die anderswo keinen Platz haben. Auch lexikalische Probleme geben - im Gegensatz zu morphologischen, syntaktischen und phonetischen Schwierigkeiten - oft Anlass zur Selbstreparatur. Weitere Techniken sind etwa die ebenfalls recht häufige Bitte um Ausdruckshilfe, die fremdinitiierte Selbstreparatur (der Interviewer fragt nach und der Lerner formuliert neu) oder der Griff zum Wörterbuch, wobei

zu vermerken ist, dass dieses Hilfsmittel nur gerade von einem einzigen Asylbewerber in Anspruch genommen wird.

Das 6. Kapitel ist dem **Wortschatz** der Lernenden gewidmet. Es wird gezeigt, wie sich die Fähigkeit der Asylbewerber, über sich und ihre Lebenswelt zu reden, mit zunehmendem Wortschatz entwickelt. Zu Beginn beschränkt sich der Wortschatz auf Substantive, Verben und Interjektionen, mit deren Hilfe grundlegende Kategorien wie Deixis, Ort, Zeit, Quantität u.a. ausgedrückt werden können, die aber für Diskurs- und Erzählaufgaben nicht ausreichen.

Fortgeschrittenere Lerner verwenden zunehmend mehr Pronomina und Artikel (jedoch nach wie vor nur wenige Präpositionen und Konjunktionen), der Wortschatz (Hauptbereiche: Person, Schule/Lernen, Arbeit, Flucht/Asyl) erweitert und differenziert sich. Dass fortgeschrittenere Lerner, wie bereits erwähnt (vgl. Kap. 4), fähig sind, Themen zu initiieren und längere Erzählungen durchzuhalten, liegt also in erster Linie daran, dass ihnen mehr Wörter zur Verfügung steht. Dabei bleiben ihre Äusserungen hinsichtlich der syntaktisch-morphologischen Realisierung nach wie vor mehr oder weniger weit von der zielsprachlichen Norm entfernt. Womit einmal mehr gezeigt wäre, dass grammatische Korrektheit im Vergleich zur Menge der zur Verfügung stehenden lexikalischen Mittel für eine erfolgreiche Kommunikation von sehr eingeschränkter Bedeutung ist ...

Im 7. Kapitel geht es vor allem um die **Sprachlernwelt** der Asylbewerber, die entscheidend durch die schwierigen Lebensbedingungen geprägt ist (restriktive Asylpolitik des Bundes, ablehnende Haltung der Bevölkerung, unsichere Zukunftsaussichten, enttäuschte Erwartungen, kaum Integrationsmöglichkeiten in der Schweiz, Trennung von Familie und Heimat usw.). Dass dies keine idealen Voraussetzungen für den Deutscherwerb sind, liegt auf der Hand. Andererseits - und das ist zweifellos ein motivierendes Moment - sehen es die Asylbewerber als eine Notwendigkeit an, Deutsch zu lernen, erscheint ihnen dies doch als die unabdingbare Voraussetzung, um mit der einheimischen Bevölkerung in Kontakt zu treten. Doch oft machen sie die Erfahrung, dass auch Deutschkenntnisse noch lange keine Garantie für solche Kontakte sind, und die Situation entwickelt sich zu einem Teufelskreis: ich habe keine Kontakte, weil ich kein Deutsch kann - ich kann nicht Deutsch lernen, weil ich keine Kontakte habe ... Dass unter diesen Umständen die grosse Mehrzahl der Asylsuchenden von der Schweizer Lebenswelt ausgeschlossen bleibt, jegliche Motivation verliert und folglich auch sprachlich auf einem niedrigen Niveau stecken bleibt, kann nicht verwundern.

Im 8. Kapitel werden die diskurs- und die inhaltsanalytischen Ergebnisse der empirischen Untersuchung zueinander in Verbindung gebracht. Hinsichtlich der Diskurstechniken lässt sich nicht sagen, dass eine einzelne dieser Techniken speziell erwerbsfördernd wäre, hingegen trifft es offensichtlich zu, dass erfolgreiche Lerner alle Diskurstechniken einsetzen, während langsame Lerner sich mit einzelnen Techniken begnügen (z.B. nur Nachfragen). - Überdeutlich zeigt sich dagegen, dass die Sprachlernwelt einen entscheidenden Einfluss auf den Lernerfolg hat: die (wenigen) Lerner, die rasch vorankommen, sind diejenigen, die ausserhalb von Deutschkurs und Arbeitsplatz Kontakte zu Deutschsprachigen haben, sich selber in einer aktiven Lernerrolle sehen (Selbststudium, Suche nach Kommunikationsgelegenheiten usw.) und die zudem von vorwiegend positiven Lernerfahrungen berichten. Wer dagegen ausserhalb des Kurses wenig oder keine Beziehungen zu Deutschsprachigen hat, sich selber in einer eher passiven Lernerrolle sieht und Erfahrungen mit dem Deutschlernen vorwiegend negativ beurteilt, kommt nur langsam - und möglicherweise bald überhaupt nicht mehr - voran. Zwar sind der Entscheid, deutsch zu lernen, und das (explizite) Lernen im Deutschkurs wichtige Faktoren, aber sie reichen nicht aus. Damit der Deutscherwerb erfolgreich verlaufen kann, bedarf es unbedingt auch des (impliziten) Lernens im Alltag. Mit andern Worten: ohne persönliche Kontakte mit Einheimischen geht es nicht.

Die Arbeit endet im 9. Kapitel mit **Empfehlungen für Lehrende und Lernende**. Frischherz redet insbesondere einem emanzipatorischen Zweitsprachunterricht das Wort, in dessen Zentrum das lernende Individuum mit seinen Bedürfnissen und seiner Fähigkeit, Wissen zu konstruieren, steht. Denn wenn der Deutschkurs alleine auch niemals ausreicht, so ist er doch zumindest am Anfang eine Notwendigkeit und stellt meist überhaupt die einzige Möglichkeit dar, Deutsch zu lernen. Im Kurs werden die Lernenden auf ihrem Weg in die Selbständigkeit in den Bereichen Sprache, Lernen, Lebenswelt Schweiz begleitet, der Lernstoff soll sich also beileibe nicht auf sprachliches Wissen beschränken, sondern umfasst ebenso soziokulturelles Wissen und Sachkenntnis in verschiedenen Bereichen. Zudem bietet er einen geschützten Rahmen, in dem Lern- und Diskurstechniken vermittelt und eingeübt werden können, damit sie ausserhalb des Kurses im Alltag einsetzbar werden.

Es bleibt zu hoffen, dass das Buch zahlreiche Leserinnen und Leser findet, die sich für die Problematik des Zweitspracherwerbs nicht in einem ausschliesslich theorieorientierten Sinne interessieren, sondern ebenso für die praktischen Konsequenzen, die sich daraus ergeben. So könnte jener Satz wahr werden, den

Bruno Frischherz in seinem im Anhang (S. 245) abgedruckten Brief schrieb, mit dem er die Asylbewerber um ihre Mitarbeit bat: "Wenn die Schweizer mehr über die Asylbewerber wissen, können sie Ihre Situation auch besser verstehen." Verständnis ist in der Tat die erste Voraussetzung dafür, dass fremde Menschen in diesem Land die - nicht nur für das Deutschlernen - so dringend nötigen Kontakte zu den Einheimischen finden.

Département de langue et
de littérature allemandes
Université de Genève

Thérèse Studer

AUBIN Sophie (1997): **La didactique de la Musique du Français. Sa légitimité, Son interdisciplinarité.** Villeneuve d'Ascq, Presse universitaire du Septentrion.

(commande directe sur le WEB: <http://www.septentrion.com> (rubrique “thèse à la carte”, sous “musicologie”).

Le projet de l'auteure de cette thèse est à la fois simple et ambitieux : elle désire montrer que l'enseignement d'une langue étrangère est non seulement comparable à celui de la musique, mais, qu'en plus, la didactique des langues gagnerait à s'inspirer de la didactique musicale. En fait, Sophie Aubin aimerait rassembler sous l'étiquette *Didactique des Musiques de Langue* toutes les approches non conventionnelles de l'enseignement des langues, qui mettent au centre de leur préoccupations les phénomènes intonatifs et prosodiques.

La thèse est articulée en quatre parties.

La première est consacrée à l'identification et aux définitions de l'objet “Musique de langue”. S. Aubin procède à un double mouvement de rapprochement des objets “langue” et “musique”. Dans la mesure où les sons de la langue constituent une onde sonore au même titre que les sons musicaux, il est pertinent, selon l'auteure, de parler de “musique de langue”. En sens inverse, certains compositeurs n'ont pas hésité à utiliser la parole humaine comme matériau sonore pour leur créations musicales¹. L'auteure en conclut donc qu'il est légitime de se poser la question d'une possible interdisciplinarité entre les savoir et les savoir-faire de la didactique de la musique et ceux de la didactique des langues et elle propose une définition de son objet *Musique de langue*: “Une Musique De Langue est un moyen de communication qui consiste dans l'art de combiner des sons, de les organiser dans le temps, de les produire harmonieusement grâce au corps humain, instrument à vent et à percussion, et selon des règles spécifiques” (p. 72). L'auteure ne cache pas que ce rapprochement est intimement lié à son expérience d'apprenante de flute traversière et d'enseignante de FLE.

¹ Barce fait le récit d'une expérience tentée par le compositeur et musicologue hongrois Ligeti: “(il avait été) invité pour donner une conférence sur l'avenir de la musique. Il s'est assis à sa table de conférencier et il est resté en silence pendant huit minutes, c'est-à-dire le temps qui lui était imparti. Les réactions du public, progressivement bruyantes (jusqu'à ce que, parmi les cris et les insultes, le conférencier soit violemment expulsé de la salle) représentent, pour Ligeti, une création sonore, c'est-à-dire une oeuvre musicale intégralement créée par le public. Dans ces conditions, les bruits produits - murmures, rires, coups de pieds, cris, sifflements - doivent forcément produire une “musique concrète” descriptive puisque le ton de la moquerie, de la protestation et de l'indignation doit être clairement perceptible (BARCE, R. (1985) *Fronteras de la música*, Madrid, Real Musical, traduction de S. Aubin).

La deuxième partie poursuit cette quête analogique entre langue et musique, en essayant de montrer que les préoccupations de la méthode d'enseignement structuro-globale audiovisuelle (SGAV) sont compatibles avec l'approche proposée. A la lumière de l'assimilation langue-musique, l'*interlangue* devient l'*intermusique* (ou plus simplement “ta musique” dans le cadre de l'interaction pédagogique), la didactique du FLE devient “Didactique de la Musique du Français”, la didactique des Langues étrangères devient “Didactique des Musiques de Langue”, etc. Phonétique et prononciation sont donc recadrées au sein de cette didactique des musiques de langue, qui revalorise l'usage du “cerveau droit”: elle unit l'affectivité, l'intellect et les systèmes sensoriels auditifs, visuels et kinesthésiques et freine la trop grande intellectualisation du processus d'apprentissage. Le but de cette partie est à la fois de montrer une filiation et de créer un nouveau champ: la Didactique de la Musique du français est “candidate à l'attribution du label SGAV” mais elle “n'admet plus d'être confondue avec la didactique du français langue étrangère” (p. 178).

La troisième partie examine les fondements d'un Tronc commun entre didactique de la musique tonale et instrumentale d'un côté et didactique des langues étrangères de l'autre. Dalcroze et Willems, entre autres, sont convoqués pour défendre un approche globale, basée sur le “vivre” et le “sentir” à l'opposé des approches basées sur l’“analyser” et le “comprendre”. C'est dans cette partie que l'auteure présente ses données, au demeurant fort intéressantes: un corpus d'injonctions faites par des enseignants de musique (instruments et chants, leçons individuelles et répétitions d'orchestre) pour obtenir de meilleures productions musicales de leurs élèves. S. Aubin tire alors des parallèles avec ce que pourraient être des injonctions faites aux apprenants de langues.

On retiendra notamment que les enseignants de musique font souvent appel à des comparaisons avec la langue parlée (“Quand tu parles, tu ne parles pas toujours de la même façon, tu changes de ton” ou encore “Raconte quelques chose! dis quelque chose! Si tu joues, c'est parce que tu as quelque chose à dire!”) mais qu'à l'inverse, les enseignants de langue ne font que peu appel aux notions d'articulation et de phrasé musical, importantes dans la didactique de la musique.

La possibilité d'exportation non seulement des techniques de l'enseignement musical à l'enseignement des langues, mais également des “canons” du premier au second est analysée point par point dans la quatrième et dernière partie. Par exemple, l'auteure analyse la possibilité de faire intervenir l'imitation exagérée de l'apprenant par l'enseignant (technique courante dans l'enseignement musical) ou encore la possibilité d'utiliser d'un miroir pour contrôler ses mouvements et

sa posture. Le perfectionnisme de l'enseignement musical est également revendiqué dans le cadre de la didactique des musiques de langue. Cette partie conclut non seulement à la possibilité de cette exportation mais également à sa pertinence.

En conclusion, l'auteure plaide pour une didactique musico-instrumentale basée sur l'écoute et le mouvement pour promouvoir un apprentissage non réductionniste des langues étrangères. Cette thèse originale, qui prend nettement ses distances par rapport aux méthodes communicatives, déconcerte quelque peu le lecteur par deux aspects au moins.

Tout d'abord, les ressemblances entre musique et parole sont fortement soulignées, sans que ne soit jamais thématisé le fait que les musiques, contrairement aux langues, ne sont pas des systèmes de signes, au sens saussurien du terme. L'agencement des morphèmes d'une langue véhicule une signification, ce qui n'est pas le cas des motifs musicaux. Cette différence relativise fortement toutes les analogies qu'on peut faire par la suite entre langue et musique: la comparaison a un sens pour les aspects prosodiques et intonatifs, mais la langue-cible ne peut être réduite à ce seul aspect, sous peine de réductionnisme rédhibitoire!

Ensuite, le lecteur peut être frappé de voir qu'un auteur comme Tomatis, certes lyrique mais guère scientifique, est abondamment cité à l'appui des thèses défendues² et que certains poncifs (comme la sous-utilisation du "cerveau droit" dans l'enseignement-apprentissage des langues) apparaissent comme des faits objectivement démontrés.

Nous retiendrons tout de même que cette thèse porte un regard original sur un aspect important de l'enseignement des langues, celui du rythme et de l'intonation de la langue parlée au sens large. Ces aspects ne sont en effet guère pris en compte dans les méthodes de langues, peut-être parce que les outils pour les thématiser font justement défaut. La thèse de Sophie Aubin concourt en partie à remédier à cet état de fait et c'est tant mieux.

Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1
CH 2000 Neuchâtel

Marinette Matthey

² Exemple de prose tomatissienne: "Ce que nous entendons communiquer, ce ne sont pas des sons, ni des mots, ni même des phrases, (...): ce sont des sensations profondément senties, réellement vécues en nous par nos neurones sensoriels, ce sont les accords que notre verbe a plaqués sur nous avec persuasion, avec précision, avec chaleur et enthousiasme" (cité par S. AUBIN, p. 40).

