Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1978)

Heft: 27

Buchbesprechung: Comptes rendus

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

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

Comptes rendus

Gutknecht, Christoph (Hrsg.):
Grundbegriffe und Hauptströmungen der Linguistik, Hamburg, Hoffmann und Campe Verlag, Reihe "Kritische Wissenschaft", 1977, 379 S.

In dem hier zu besprechenden Reader, der 14 Originalbeiträge in sich vereinigt (wovon 8 auf deutsch und 6 auf englisch geschrieben sind), wird versucht, einen Überblick über wichtige Teilgebiete der Linguistik (v.a. der Angewandten Linguistik) zu geben, wobei besonders die integrierende Funktion der Sprachwissenschaft als Bindeglied zwischen den traditionellen philologischen Bereichen und anderen sich mit der Sprache befassenden Disziplinen (z.B. Literaturwissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Medizin) berücksichtigt wird. Es finden sich Beiträge zu folgenden Teildisziplinen: Phonetik und Kommunikation (E. Thürmann; W. J. Barry; Ch. Gutknecht/W. Mackiewicz; L. Lipka), Neurolinguistik (J. Laver), Patholinguistik (G. Peuser), Psycholinguistik (H. P. Lütjen), Pragmalinguistik (K.-U. Panther; H. G. Widdowson; A. Schumann), Zweitsprachenerwerb (L. K. Engels), Wortbildung (D. Kastovsky) und Textwissenschaft (J. N. Schmidt; K. Thomamüller). Allen Beiträgen mit Ausnahme des letzten ist eine Auswahlbibliographie beigegeben. Da es hier nicht möglich ist, alle Beiträge vorzustellen oder gar kritisch zu würdigen, greife ich vier davon heraus, und zwar solche, bei denen der Anwendungsbezug auf verschiedene Praxisfelder (v.a. auch auf jenes des Fremdsprachenunterrichts) besonders hervortritt.

In seinem Übersichtsartikel "Some Areas of Applied Phonetics" (S. 53–94) beleuchtet W. J. Barry vier derzeit heftig diskutierte Arbeitsfelder der Angewandten Linguistik, nämlich Zweitsprachenerwerb, Diagnose und Therapie von Sprech- und Hörstörungen, Nachrichtentechnik und automatische Erkennungs- und Produktionsverfahren von Lautsprache. Die phonetische Forschung der letzten Jahre hat eine Fülle von neuen Daten und Erkenntnissen über das sprachliche Signal sowie dessen Produktion, Übermittlung und Wahrnehmung gebracht; moderne instrumentelle Verfahren (Spektrogramm, Bandschnittverfahren, Elektropalatographie, psychoakustische Tests usw.) haben die Ergebnisse der 'Ohrenphonetiker' zum Teil beträchtlich präzisiert, zum Teil aber auch in Frage gestellt. Es ist auf der anderen Seite aber nicht zu bestreiten, dass es nicht in gleichem Masse gelungen ist, diese neuen Erkenntnisse für die Praxis, etwa für die Schulung von Aussprache und Hördiskrimination in den Fremdsprachen, nutzbar zu machen. Zu Recht weist Barry darauf hin, dass auch eine wichtige Vorfrage noch nicht systematisch erforscht ist,

nämlich die, ob bzw. welche Art von Wissen über phonetische Fakten – etwa in Form der artikulatorischen Terminologie – es dem Schüler erleichtert, eine falsche Aussprache zu korrigieren. Ein anderes Anwendungsgebiet der Phonetik, das in letzter Zeit auch ausserhalb der eigentlichen Fachwissenschaft eine gewisse Publizität erlangt hat, ist die in den USA entwickelte Methode des sog. 'voiceprint', welche bei der automatischen Sprechererkennung zum Einsatz kommt; die Zuverlässigkeit der durch diese Methode erzielten Resultate als Beweismittel vor Gericht ist indessen nicht unbestritten geblieben.

Für Fremdsprachenlehrer im Fach Englisch ist der Beitrag von Ch. Gutknecht/ W. Mackiewicz über "Prosodische, paralinguistische und intonatorische Phänomene im Englischen" (S. 95–132) von Interesse. Den Ansatzpunkt für die beiden Autoren bildet die in bundesdt. Lehrplänen und Rahmenrichtlinien pauschal erhobene Lernzielforderung nach aktiv-produktiver Beherrschung der englischen Intonation. Nun wird zwar jeder in der Praxis der Fremdsprachenvermittlung Tätige bestätigen können, wie wichtig die korrekte Handhabung der intonatorischen Muster für das 'Glücken' der Kommunikation in einer konkreten Sprechsituation sein kann. Dass es sich aber bei der Intonation wie auch bei anderen suprasegmentalen Phänomenen um äusserst komplexe Gegenstandsbereiche handelt, geht nicht zuletzt daraus hervor, dass es bis heute nicht gelungen ist, für die Intonation ein praktikables und einheitliches Notationssystem zu schaffen, im Gegensatz zum segmentalen Bereich, wo sich die API-Transkription doch weitgehend durchgesetzt hat. Gutknecht und Mackiewicz zeigen nun auf, dass eine undifferenzierte Forderung nach Beherrschung der 'grundlegenden Intonationsmuster' überzogen und unrealistisch ist, dies umso mehr, als die wissenschaftliche Erarbeitung der Grundlagen bislang noch kaum geleistet ist. Bei dieser Sachlage erstaunt es denn auch nicht, dass in den von den Autoren herangezogenen Fachdidaktiken und Lehrerbegleitheften die Tonhöhenbewegungen (Melodiekonturen) kaum näher beschrieben werden, sondern stillschweigend als bekannt vorausgesetzt werden. In Anbetracht der Lage, dass noch keine Englischlehrgänge mit einer befriedigenden Intonationsschulung vorliegen, wird im vorliegenden Artikel eine auf ein realistischeres Mass reduzierte Lösung vorgeschlagen. Für die seltenen Fälle, bei denen die Intonation (z.B. Sprechtaktsegmentierung, Plazierung des Nukleus, Tonhöhenbewegung) eine grammatische Funktion erfüllt, sind nach Ansicht der Autoren teils produktive, teils nur rezeptive Fertigkeiten zu trainieren. Ein Beispiel für grammatikalisch-disambiguierende Funktion der Intonation ist etwa das folgende nach D. Crystal zitierte Satzpaar, bei dem je nach dem Platz des Nukleus die Bedeutung des Satzes eine andere ist: *I thought it would ràin* 'Ich glaubte, es würde regnen' (aber es hat nicht geregnet) vs. *I*

thòught it would rain 'Ich dachte mir schon, dass es regnen würde' (und tatsächlich hat es geregnet) (S. 112). Auch bei jenen Fällen, wo der Intonation bloss attitudinale Funktion zukommt, soll der Schüler teils produktive Fertigkeiten erreichen (z.B. für Tätigkeiten wie Information erfragen, Zustimmung ausdrücken, eine Bitte äussern, Dank aussprechen), teils aber nur rezeptive (z.B. Signalisierung von Emotionen wie Ärger, Missbilligung, Drohung). Es ist klar, dass für beide Lernziele das Sprachlabor und audiovisuelle Lehrmittel wertvolle Arbeitsinstrumente darstellen.

In seinem Beitrag "Patholinguistik: ein neues Gebiet der Angewandten Sprachwissenschaft" (S. 156–184) befasst sich G. Peuser mit dem Phänomen der gestörten Sprache bei Kindern und Erwachsenen (mit den verschiedenen Arten von Aphasie, mit Dysarthrie, Dyslalie, Balbuties, Sigmatismus, Rhinolalie usw.). Diagnose und Therapie von Sprach- und Sprechstörungen sind ein Bereich, bei dem die Forderung nach fachübergreifenden Ansätzen und interdisziplinärer Zusammenarbeit mehr als ein blosses Schlagwort geblieben ist; seit langem sind Disziplinen wie Neurologie, Phoniatrie, Psychologie und Pädagogik auf diesem Gebiet tätig. Die von diesen Wissenschaften erarbeitete medizinisch-ätiologische Einteilung der Sprachstörungen, bei welcher Unterscheidungen wie zentrale vs. periphere Störungen, Störungen des Sprachbesitzes vs. des Spracherwerbs, nicht organisch bedingte vs. organisch bedingte Störungen, eine Rolle spielen, kann indes durch eine linguistisch-phänomenologische Gliederung ergänzt werden. "Eine derartige linguistische Aufarbeitung des Gebietes würde u.a. einen wichtigen Beitrag zur Differentialdiagnose von solchen Sprachstörungen leisten, die mittels der diagnostischen Methoden der Medizin und Psychologie nur schwer voneinander abzugrenzen sind." (S. 159) Anhand von 8 Gesprächsproben wird veranschaulicht, wie sich mit den aus der 'Normallinguistik" vertrauten sprachlichen Ebenen eine Phänomenologie der Störungen aufstellen lässt, wobei besonders die Ebenen der Phoneme (z.B. Substitution und Elision von Konsonanten), Prosodeme (z.B. Intonation, Pausen), Syntagmen (z.B. Störungen im Satzbau) und Lexeme (z.B. Wortfindungsstörungen) von Bedeutung sind. Seit Jakobsons genialer Pionierarbeit über "Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze" (1941) hat das Interesse der Linguistik an sprachpathologischen Erscheinungen stark zugenommen. Peusers interessanter Beitrag schliesst mit dem Wunsch, dass die Ergebnisse der diagnostisch-analytischen Patholinguistik in vermehrtem Masse für therapeutisch-synthetische Aufbauarbeit nutzbar gemacht werden können.

A. Schumann geht in ihrem Beitrag "Zur Differenzierung von Sprachstilen des gesprochenen Französisch" (S. 261–284) von der Tatsache aus, dass der Mensch bei der Aneignung der Muttersprache, die sich

in konkreten Kommunikationssituationen vollzieht, zwischen verschiedenen sprachlichen Verhaltensweisen und Sprachstilen zu unterscheiden lernt. "Bei der Erlernung einer Fremdsprache wird er in der Regel mit einem normierten und pädagogisch neutralisierten Sprachstil konfrontiert, der von keinem Muttersprachler verwendet wird. Zwar ist es durchaus möglich, mit Hilfe einer solchen stilneutralen Sprache zu einer Kommunikation zu gelangen, doch müssen diese Kontakte aus Mangel an sprachlicher Differenzierung notwendigerweise hinter den sozialen Verhaltensmöglichkeiten des einzelnen zurückbleiben." (S. 261) Damit ist nun aber die Frage gestellt, welches Französisch man denn überhaupt unterrichten soll. Viele ältere Lehrmittel sind dem *bon usage* verpflichtet, d.h. einer Sprachausprägung, welche sich am Sprachgebrauch der gebildeten Schicht orientiert. Neuere Lehrbücher beruhen demgegenüber auf dem sog. *Français Fondamental,* welches eine unter Berücksichtigung geographischer und soziologischer Erscheinungen statistisch ermittelte Gebrauchsnorm darstellt. Bei allen Vorteilen, die ein auf solche Weise genormter Sprachstil mit sich bringt, muss aber doch daran erinnert werden, dass es sich dabei um eine abstrakte Sprache handelt, die in dieser Form nirgends in Frankreich gesprochen wird. Im Anschluss an einige neuere linguistische Arbeiten zur Textsortendifferenzierung unterscheidet die Autorin im Sinne einer Schwerpunktsetzung zwischen personen- und gruppenspezifischen Merkmalen einerseits und situations-, referenz- und codespezifischen Merkmalen andrerseits, wobei die ersteren 'Sprachschichten', die letzteren 'Sprachregister' genannt werden. Im Gegensatz zum stilneutralen Fremdsprachenunterricht, bei dem kein Unterschied zwischen zu rezipierender und zu produzierender Sprache (Wörter und Strukturen) gemacht wird, schlägt die Autorin vor, im Französischunterricht – und dies lässt sich natürlich auf andere Fremdsprachen übertragen – zwischen aktiven und passiven Fertigkeiten zu unterscheiden, dies deshalb, weil auch in der Fremdsprachenwirklichkeit ein grosser Unterschied zwischen den Anforderungen an die Sprachrezeption und die -produktion eines Ausländers besteht. Für die schichtenspezifischen Merkmale wird eine bloss passive Kenntnis postuliert, für die sprachlichen Registervarianten dagegen eine aktive. Wer mit einem *ad usum delphini* purgierten, sterilen Französischunterricht gross geworden ist, der wird sich bei seinem ersten 'Kommunikationsernstfall', bei dem möglicherweise dauernd von *bouffer, la gueule, la bagnole, dingue* u.dgl. die Rede ist (d.h. von Lexemen, welche – sofern sie überhaupt im Wörterbuch verzeichnet sind – mit Etiketten wie *familier, populaire, vulgaire* versehen sind), mit einem unguten Gefühl an seinen Sprachunterricht zurückerinnern. Falls in die Fremdsprachenvermittlung aber etwa Hörverständnisübungen mit authentischer gesprochener Sprache eingbaut wurden (z.B. Interviews und

Diskussionen von Radio und Fernsehen), ist der Schüler beispielsweise auf von der Norm abweichenden Wortschatz gefasst. Neben den nur passiv zu erkennenden Sprachschichten stehen die sog. Sprachregister, welche nach Auffassung der Autorin vom fortgeschrittenen Lernenden auch aktiv beherrscht werden sollten. Um an einem Beispiel noch kurz zu zeigen, was damit gemeint ist, betrachten wir einige situationsspezifische Merkmale der Textsorte Gespräch; an einer Reihe sprachlicher Erscheinungen lässt sich Aufschluss über Aufbau des Gesprächs, Kommunikationsabsichten der Sprecher, Verhältnis der Teilnehmer zueinander usw. gewinnen. Man kann hier unterscheiden zwischen Gliederungssignalen (vgl. die grundlegende Untersuchung von E. Gülich) und Kontaktsignalen. Unter den Gliederungssignalen werden Eröffnungssignale (franz. Beispiele: *eh bien, alors, et maintenant*), Unterbrechungssignale (*oui, non, mais, c'est-à-dire*) und Schlussignale (*bon, oui*) subsumiert. Zu den Kontaktsignalen rechnet man bestimmte Abtönungspartikeln (*donc, bien, seulement, un peu, déjà*) und phraseologische Wendungen (*si vous voulez, vous comprenez, voyez, disons, n'est-ce pas*). Die linguistische Erforschung der verschiedenen Sprachregister sollte indes nicht blosser Selbstzweck bleiben; nach einer didaktischen Aufarbeitung sollten die Resultate in die Unterrichtspraxis eingehen und den Sprecher in die Lage versetzen, sich in der Kommunikation situationsgerecht zu verhalten.

Dass den in diesem Sammelband vereinigten Beiträgen kein einheitliches theoretisches Konzept zugrunde liegt, ist nicht unbedingt als Nachteil zu bewerten. Berücksichtigt man hingegen die Heterogenität der ausgewählten Teilgebiete und die stark unterschiedliche Qualität der einzelnen Beiträge, so erscheint einem der Titel des Readers (Grundbegriffe und Hauptströmungen der Linguistik) als zu ungenau und zu anspruchsvoll.

Universität Freiburg
Seminar für Germanische Philologie
CH 1700 Freiburg

Anton Näf

Chiss, J. L., J. Filliolet, D. Maingueneau:
Linguistique française. Initiation à la problématique structurale. Tome 1, Paris, Hachette Université, coll. "Langue Linguistique Communication", 1977, 160 p.

Il y a au moins deux façons de situer un livre de linguistique: d'une part au sein de la collection dans laquelle il prend place, d'autre part par

rapport aux autres ouvrages du même domaine. Dans le premier cas, la réalisation collective de Chiss, Filliolet et Maingueneau remplit un vide que la collection dirigée par B. Quemada n'avait pas jusqu'alors comblé: ouvrages d'introduction, d'initiation, s'ils avaient traité de linguistique générale (Fuchs et Le Goffic), d'analyse du discours (Maingueneau), de sémiotique littéraire (Courtès) etc., l'approche de la langue française avait été jusqu'ici négligée.

L'ouvrage en question répond bien au paradigme de la collection: relativement bref (160 pages), les auteurs le considèrent avant tout comme un *manuel d'initiation* à la problématique structurale, destiné tant aux étudiants du supérieur qu'aux enseignants du primaire et du secondaire. "Conçu dans une visée pédagogique", ajoutent-ils dans leur prière d'insérer," il veut éviter le double écueil d'une vulgarisation hâtive et d'un exposé ambitieux et difficile de linguistique générale." La présentation rend bien compte de ces intentions. Tout d'abord, la division du livre en trois parties: la première est consacrée à une "initiation à la problématique de la linguistique structurale", où une large place est faite à Saussure et aux développements récents se réclamant du maître genevois; la deuxième traite de phonétique et de phonologie, la phonétique acoustique ayant une large place; la troisième enfin, abordant les problèmes du lexique, fait le tour des problèmes de sémantique du mot dans la perspective structurale (analyse componentielle) et a le bonheur de présenter largement les problèmes de lexicographie sous forme d'un petit guide pratique des dictionnaires français en usage actuellement. Ensuite, les auteurs ne se sont pas contentés de fournir des données bibliographiques, ils ont fait un choix de textes (lectures) clôturant la plupart des chapitres. Enfin, quatre pages d'exercices et un index bienvenu tiennent lieu de conclusion.

Mais si l'on examine l'ouvrage de l'autre point de vue, c'est-à-dire par rapport à l'ensemble des manuels de linguistique actuellement en circulation, on ne peut que se poser un certain nombre de questions relevant tant du domaine circonscrit (la linguistique structurale), que de la forme utilisée pour le faire.

La forme tout d'abord: elle est déterminée par les intentions des auteurs (pédagogiques) et par le public visé. Cependant, et indépendamment de l'organisation d'ensemble de l'ouvrage qui est bien faite — malgré quelques petites redites de chapitre en chapitre — il nous semble nécessaire de nous interroger sur la validité de ce type de discours d'introduction, que l'on reproduit de plus en plus, et qui finit par transformer la "science linguistique" en une "idéologie du langage".

Quant au contenu à proprement parler, on ne peut qu'être surpris de voir qu'une entreprise comme celle-là (un deuxième tome, consacré à la syntaxe, aux problèmes de la communication sociale et à la poétique,

paraîtra prochainement) ait développé exclusivement la perspective structurale, justifiée cependant dans les termes des auteurs par "les nécessités pédagogiques qui imposent de s'initier à la linguistique en se référant au structuralisme, dont la méthode est prouvée efficace par les résultats acquis." Cet ouvrage, voulu comme "la première étape d'une initiation conséquente", a opté par ce fait pour des domaines actuellement "dépassés": analyse distributionnelle, analyse componentielle en sémantique.

La dernière remarque que nous ferons se situe au niveau des intentions et/ou prétentions des auteurs: considérer cet ouvrage comme un manuel. En dépit de ses qualités pédagogiques évidentes, il manque à cette réalisation collective un élément fondamental pour constituer un véritable manuel de linguistique (du type *Linguistique générale,* de J. Lyons): la densité de l'information. De plus, elle s'est voulue manuel de linguistique française: or, si l'exemplification se fait généralement à partir de la langue française, le discours appartient plutôt au domaine de la linguistique générale. Il ne s'agit donc nullement d'attendre une description d'un domaine quelconque de la langue française.

Il ne nous reste cependant qu'à attendre la parution du deuxième tome pour nuancer quelque peu notre jugement.

Université de Genève
Département de langue et littérature
médiévales et de linguistique
CH 1211 Genève

Jacques Moeschler

Corder, S. P. et E. Roulet (éds):
The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins and their Relation to Second Language Pedagogy. Actes du 5ème colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel (20–22 mai 1976), Neuchâtel, Faculté des lettres, Genève, Droz, 1977, 170 p.

L'organisation de colloques de linguistique appliquée est devenue une tradition à l'Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel. Outre les deux numéros spéciaux du *Bulletin CILA* consacrés respectivement à l'utilisation du laboratoire de langues[1] et à l'enseignement de la compé-

1 Roulet, E. et H. Holec (éds) (1974): *Rôle et efficacité du laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire et universitaire, Bulletin CILA 20.*

tence de communication[2], cinq ouvrages (dont un vient de sortir de presse)[3] contiennent les textes discutés au cours des colloques qui, au printemps de chaque année, réunissent un petit groupe de spécialistes sous la présidence des professeurs S. P. Corder et E. Roulet. Un compte rendu des premiers colloques a d'ailleurs paru l'année dernière[4].

Les textes recueillis dans le présent ouvrage constituent un ensemble particulièrement homogène, ce qui n'a pas toujours été le cas des publications précédentes. Le thème favorise d'ailleurs une certaine unité: le fait de situer l'apprenant au coeur de toute considération didactique (et cette position est clairement annoncée dans la *Préface* d'E. Roulet), fait nécessairement apparaître, sous une forme ou une autre, les notions mentionnées dans le titre: simplification, interlangue et pidgin. Il est vrai qu'elles peuvent renvoyer à des concepts très divers. C'est ainsi que la plupart des auteurs insistent sur la diversité des significations que recouvre le terme de *simplification:* peut-on mettre sur le même pied la sélection de la matière que le maître effectue dans l'espoir de faciliter l'apprentissage, le recours du travailleur migrant à des procédés linguistiques élémentaires destinés à assurer la communication à moindres frais, et les "systèmes intermédiaires" par lesquels les apprenants essaient de se conformer progressivement à une norme sociale ou scolaire? Il semblerait pourtant que, sous cette diversité, se cachent des processus élémentaires inhérents à toute compétence linguistique (au sens le plus large). Pour S. P. Corder ou A. Valdman, il s'agirait de la capacité que nous avons tous de retrouver, derrière notre langue maternelle, une structure profonde universelle pour en tirer des réalisations peu élaborées, donc "simples". Cette capacité

2 Roulet, E. et H. Holec (éds) (1976): *L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes, Bulletin CILA 24.*

3 Corder, S. P. et E. Roulet (éds) (1973): *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics,* Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier.
– (1974): *Linguistic Insights in Applied Linguistics,* Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier.
– (1975): *Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics,* Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier.
– (1978): *Theoretical Approaches in Applied Linguistics,* Bloomington, Indiana University Linguistics Club.

4 Roulet, E. (1976): "Les colloques de linguistique appliquée de Neuchâtel (1972–1975)", *Bulletin CILA 23,* 46–47.
Holec, H. (1976): "Enonciation et fonctions de communication", *Bulletin CILA 23,* 48–55.
Widdowson, H. G. (1976): "Discourse Analysis, Interpretative Procedures and Communicative Language Teaching", *Bulletin CILA 23,* 56–63.
Valdman, A. (1976): "Error Analysis and the Nature of Simplification in Second-Language Acquisition", *Bulletin CILA 23,* 65–73.

interviendrait aussi bien au cours de l'apprentissage d'une langue seconde que lorsque nous faisons des efforts dans notre langue pour nous faire comprendre d'un étranger ou d'un petit enfant ("foreigner talk", "baby talk", "petit nègre", etc.). Cette hypothèse expliquerait les analogies frappantes qui lient entre elles les différentes formes de langage "simplifié", par exemple, comme le montre J. Meisel, l'allemand des travailleurs migrants résidant en Allemagne et celui de leurs interlocuteurs autochtones. E. Traugott analyse de manière approfondie comment l'hypothèse de S. P. Corder peut rendre compte du traitement du "temps linguistique" dans l'acquisition de L_1, l'apprentissage de L_2 ou la formation de pidgins: on y trouve un ordre de complexité croissante qui semble justifié par une constitution sémantaxique peut-être universelle de la structure profonde.

Par ailleurs, A. Fathman met en doute l'idée même de simplification: il est difficile d'affirmer si l'ordre d'acquisition d'un ensemble de formes correspond ou non à un ordre de complexité croissante. Pour A. Fathman, comme pour H. G. Widdowson, les performances des apprenants s'expliqueraient mieux par les besoins de communication que par la notion de simplicité: c'est la similarité de ces besoins qui déterminerait la constance souvent relevée des étapes de l'acquisition d'une L_1 ou de l'apprentissage d'une L_2.

M. Olsson tente justement d'analyser les rapports entre interlangue et communication, et d'évaluer ainsi les possibilités, pour un énoncé agrammatical, de transmettre au destinataire le message effectivement prévu par le destinateur. Les critères qu'elle développe dans sa contribution sont basés essentiellement sur une évaluation de l'effort de reconstitution demandé au destinataire pour l'énoncé fautif. L'intérêt d'une telle approche de l'interlangue est d'introduire de manière opérationnelle une dimension nouvelle (l'efficacité communicative) dans un domaine où on s'est trop souvent contenté de juger les performances des apprenants d'après leur conformité à une norme grammaticale, ou d'affirmer des principes généraux sans montrer concrètement comment ils pourraient intervenir dans l'analyse.

Nous manquons de place pour caractériser — même de manière très générale — toutes les contributions de cet ouvrage. Ajoutons simplement que W. Zydatiss propose d'étendre le champ d'analyse de l'interlangue en prenant en considération non seulement les productions des apprenants, mais aussi leurs intuitions sémantiques relatives à L_2. Il illustre son idée par une étude expérimentale sur l'interprétation de la forme progressive de l'anglais par des étudiants allemands. E. Levenston et S. Blum mettent en lumière certaines stratégies d'apprentissage lexical. L. et W. Dickerson présentent quelques constantes dans les lois d'apprentissage de la

phonologie de l'anglais par des étudiants japonais, et, partant de leurs conclusions, suggèrent un riche inventaire de problèmes à étudier.

Cet ouvrage constitue donc un tour d'horizon assez varié des problèmes de l'acquisition et de l'apprentissage des langues, et surtout de la manière dont la linguistique appliquée les aborde aujourd'hui. Si on se réfère aux travaux antérieurs[5], on sera frappé par une volonté d'élargissement et de diversification des objectifs et des méthodes d'analyse, inspirée sans doute par l'importance qu'a prise ces dernières années la notion de communication, tant en linguistique appliquée qu'en linguistique générale. Il est cependant remarquable que ces nouvelles préoccupations, loin d'être une mode qui en chasse une autre, ne rejettent pas les méthodes utilisées auparavant mais contribuent bien plutôt à les élargir et à les approfondir.

Université de Neuchâtel
Institut de linguistique
CH 2000 Neuchâtel

Bernard Py

Szulc, Aleksander:
Die Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen – Methoden – Theorien, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1976, 159 S.

In der noch ungeschriebenen Geschichte des Deutschunterrichts in der Westschweiz steht ein wichtiges Ereignis bevor: die Einführung dieses Fachs auf der Primarschulstufe. Wann und wie der grosse Schritt getan werden soll und welches seine Auswirkungen auf die Mittel- und Oberstufe sein werden, lässt sich heute noch nicht mit Bestimmtheit sagen. Als sicher aber darf gelten, dass nur durch ernstliches Nachdenken über die Gesamtstrategie vermieden werden kann, dass der Neubeginn zum neuen Fehltritt wird. – Solcher Selbstbesinnung überaus förderlich dürfte eine vor Jahresfrist in Warschau erschienene Schrift des Leiters des germanistischen Instituts der Universität Kraków sein, in welcher ein international anerkannter Fachmann und Methodiker von der hohen Warte seines umfassenden philologisch-linguistischen Wissens Umschau hält. Er tut es mit scharfem Blick, doch leidenschaftslos: nicht als Stürmer im Gemenge der Meinungen, sondern als wachsamer Türmer über die Grenzen

5 Cf. par exemple les travaux passés en revue dans Py, B. (1975): "A propos de quelques publications récentes sur l'analyse des erreurs", *Bulletin CILA 22,* 45–55.

blickend und weite pädagogische Provinzen, Entferntestes und Naheliegendes mit dem Auge des Geistes umfassend.

Der Vergangenheit und der Gegenwart ist der erste Teil: SYNOPSIS gewidmet, der auf knapp hundert Seiten die äusseren und inneren Beweggründe darstellt, welche von den Scholastikern bis Chomsky das Vorgehen der Sprachlehrer bestimmt haben. Mehr der Zukunft zugewendet ist der zweite, kürzere Teil, das FAZIT, in welchem der Versuch unternommen wird, eine allgemeine linguistisch fundierte Theorie des Fremdsprachenunterrichts zu umreissen.

Ungemein anregend gestaltet sich vorerst der Gang durch die Jahrhunderte. Er ist umso belehrender, als sich der kenntnisreiche Verfasser nicht damit begnügt, dem Leser die Vielzahl der Verfahren in Erinnerung zu rufen. Er versteht es vielmehr, in der Flucht der Erscheinungsformen des Fremdsprachunterrichts die entscheidenden Faktoren zu erkennen, Konstanten festzuhalten. Zu den ersteren gehören für jede Generation die sozialen Bedürfnisse, die repräsentative Lerntheorie und die gängige Sprachtheorie, sofern es eine solche gibt. Zu den letzteren das Einpendeln zwischen den Ansprüchen der Praxis und den Erfordernissen der allgemeinen Bildung. Die Frage, ob der Sprachunterricht dem Selbstzweck der Kommunikation zu dienen habe, oder aber als Mittel zur Verbesserung des Bildungsniveaus zu betrachten sei, bleibt, im ersteren Sinne, nicht unbeantwortet. Auch wer in diesem Punkt dem Verfasser bedingungslose Gefolgschaft nicht zu leisten vermag, wird ihm Dank wissen für die klare Formulierung der Problematik und für den warnenden Hinweis auf immer wieder festzustellendes Versagen vielversprechender Neuerungen.

Dem zweifelnd, wenn nicht ratlos, am Kreuzweg der Entscheidungen Stehenden ist der zweite, kürzere, aber nicht weniger gehaltvolle Teil unserer Schrift gewidmet. In ihm werden die didaktischen Implikationen erschlossen, die sich für den Fremdsprachenunterricht aus dem heutigen Stand linguistischer Erkenntnis ergeben. In drei Kapiteln werden "das Organisationsmodell des Sprachkodes und seine Applikabilität für den Fremdsprachenunterricht" und anschliessend die didaktischen Strategien im Bereich des Inhalts- und des Ausdrucksplans untersucht. So lesens- und bedenkenswert auch hier die scharfsinnigen Schlussfolgerungen des Autors sein mögen, es drängen sich dem Leser, wenn er das Buch aus der Hand legt, doch einige Fragen auf, die keineswegs als Gegenthesen zu verstehen sind, über die er sich aber gern mit dem Verfasser unterhalten würde und welche hier in die Diskussion geworfen seien:

Die erste betrifft die Resultate der verschiedenen Sprachlehrmethoden. Während beispielsweise die Fortschritte der Medizin in der verlängerten Lebensdauer sehr augenfällig in Erscheinung treten, hegt der im Schuldienst ergraute Praktiker bisweilen den Verdacht, wir hätten es,

trotzdem heute mit verbesserten Werkstoffen auf abgesicherter Grundlage gebaut werden kann, doch eben, sofern man die Bemühungen an den Ergebnissen misst, nicht gar so herrlich weit gebracht. Gern möchte man daher wissen, wie Szulc die Möglichkeit objektiver Bewertung des relativen Wirkungsgrades einer bestimmten Methode beurteilt. – Zweitens kann man sich fragen, ob angesichts der immer wieder festgestellten Eigenstruktur jeder Sprache an die Stelle einer allgemeingültigen Lehrtheorie nicht von Fall zu Fall eine spezielle Didaktik zu treten hätte, die dem einzigartigen Verhältnis, in welchem jede Ausgangssprache zu jeder Zielsprache steht, besonders Rechnung tragen könnte. – Endlich sind wir versucht, dem Verfasser in leicht besorgtem Tone die Gretchenfrage zuzurufen: "Nun sag: wie hast du's mit der . . . Literatur? " – . . . – "Ich glaub du hältst nicht viel davon." Zwar lesen wir auf Seite 31: "Statt auf Ausbildung wird seit dem Zeitalter der Aufklärung immer mehr Gewicht auf Bildung gelegt", doch wissen wir nur allzuwohl, dass man heute manchenorts nicht mehr bereit ist, den hohen Preis für solchen "Luxus" zu bezahlen. Uns aber will nach wie vor scheinen, die Pflege des kulturellen Erbes rechtfertige ein solches Opfer. Wir hoffen, dass hierzulande die Deutschlehrer noch nicht ausgestorben sind, die – im Zeitalter des Mittelostkonfliktes – für Nathans Ringparabel eine Stunde übrighaben. Wer nämlich seinen Gymnasiasten nicht nur die Sprache Lessings, sondern auch einen Hauch seines Geistes vermittelt, der verbreitet den Toleranzgedanken einer hochgemuten Zeit und trägt vielleicht im tieferen, entscheidenden Sinne zur Verständigung unter Menschen bei. Wem dergleichen aber zu hoch gegriffen ist, der mag in jener Gleichnisrede eine Warnung vor blinder Methodengläubigkeit sehen. Auch die beste unter ihnen hat, wie Nathans Ring, ihre "Wunderkraft" in der Hand des Lehrers erst noch zu bewähren. Nur wenn sich dieser mit ganzem Herzen für sie einsetzt, wird sie ihn, wenn nicht "vor Gott und Menschen angenehm", so doch vor seinen Schülern zum Schulm e i s t e r machen.

Université de Neuchâtel
Séminaire d'allemand
CH 2000 Neuchâtel

R. Zellweger

Schumann, John H. and Nancy Stenson (eds):
New Frontiers in Second Language Learning, Rowley, Mass., Newbury House Publishers, 1974, 175 p.

The editors have compiled a collection of readings, or articles (some reprinted, some published for the first time in this book), dealing with the problems of second-language teaching, such as The Contrastive Analysis Hypothesis, Students' Errors – Global and Local Mistakes, Error Analysis, Induced Errors, etc.

In their Introduction, the editors call the reader's attention to the fact that "research in foreign language teaching has begun to direct itself towards an increased understanding of second language acquisition", and that "new theoretical and methodological concepts emerge as old ones are proved inadequate". We have seen, they say, "first linguistic analysis, then contrastive analysis, and most recently error analysis". These three concepts are explained in greater detail, and "student errors" are divided (admittedly in oversimplified terms) into three types, though many "subcategorizations" of error types are dealt with in the articles which follow. "Error analysis" is based first and foremost on "contrastive analysis", whereby the crucial first step is to find the source of the errors made by students (read: pupils). Part I of this book deals with various aspects of errors and error analysis. Part II goes further and includes idiosyncratic dialects, interlanguage, Pidginization and Creolization, The Development of Wh-questions in First and Second Language Learners (the last article being a parallel study to a similar one published by Roger Brown in 1968), the article included here being based on "the emergence of Wh-questions (including *how*) in the speech of two Norwegian children learning English as a second language in . . . an English-speaking environment comparable to that of first language learners, with the exception that Norwegian is usually spoken at home", whereas Brown's study was based on an analysis of Wh-questions in the speech of three children studied at Harvard University. This analysis was made to dertermine whether or not there was evidence in the spontaneous speech of preschool children that the transformational rules of current generative-transformational grammar also figure in the child's competence, in other words, if the intermediate hypothetical strings in a transformational analysis corresponds to stages in the child's development of Wh-questions. In view of the controversy surrounding transformational-generative grammar today, this article is of significance.

Each article is followed by a useful Bibliography. It should be noted that this collection of texts is of greater interest to linguistic research than to foreign-language teachers looking for practical help and advice for their

class-teaching, but most of the articles (especially those in Part I) will help any teacher to understand pupils' errors and their causes.

Universität Bern
AAL des Instituts für Sprachwissenschaft
CH 3012 Bern

Britta M. Charleston

Stanislawczyk, Irene E. and Symond Yavener:
Creativity in the Language Classroom, Rowley, Mass., Newbury House Publishers, 1976, 101 p.

In a short Preface, the two authors introduce themselves to the reader, mention their earlier works, and justify their production of this new book, noting that "the general attitude toward foreign language study is undergoing a rapid change". The student of today wants to develop the "language of communication, a practical, workable command of a foreign language, a device they could utilize for both professional and recreational needs", with a "greater emphasis on a practical vocabulary transferable to real-life situations in the light of future career opportunities", and with "a greater cultural content".

The authors have written this new book for the "new student" ... "who wants a greater degree of creative thought" – hence the title, for the book is conceived as an "idea giver" or "generator", intended to bridge the gap between the structuralists' "habit formation" theory of language acquisition and that of the transformational-grammar theoreticians associated most frequently with Noam Chomsky.

Chapter I deals with "the need for liberation", i.e. liberation from pure "rote memorization", whereby the authors claim that "empty responses became the disheartening result", students (i.e. pupils) being caught in "an unconscious web of meaningless utterances", (such as the present reviewer has never yet come across in her own audiolingual classes, it must be added). The "need for meaning" has now been recognized by foreign language educators. The authors then support their statements with quotations from other books written in the 1960's and dealing with "purposeful communication" and "liberated expression", liberation from the "mechanical and conditioning approach" to foreign language learning, the basic "need for self-expression", and how to make it possible for the student to use language creatively; as the authors say, many current modern-language texts "show a marked effort to encourage creative

expression and a definite retreat from the mechanistic approach to language learning to a more cognitive one". "Intellectual understanding of grammatical operations, meaningful communication, and creative, personal use of the language are stressed", they quote from a work published in 1969, and their conclusion is that teachers "will have to give even greater attention to man's need for linguistic creativity, to his demand for liberated expression".

That language-teaching calls for the imagination and ingenuity of the teacher, and that the key word is *personalization,* is stressed in Chapter II. Since a "language is a vehicle of communication", and the "vehicle is empty unless it carries an idea, some human content", this chapter contains "some specific suggestions for implementing teacher and student creativity leading to communication, especially in the beginning phase, i.e. at the elementary level, under the headings "Questions, Dialogue Construction, The Interview, Rejoinders, Chain Rejoinders, Spontaneous Narrations, Visuals (recall through Visuals, Pictures in Structure Drills, Pronoun Pictures, Bulletin Boards, Maps, Diagrams" (here it is a pity that the stroke representing the subject of a sentence is sometimes diagonal and sometimes vertical!), Free Substitution, Group Work". The only misgiving felt here by the reviewer is that unless the time devoted to the learning of the foreign language in question is a great deal more generous than is usual in most ordinary schools (i.e. about 3–5 hours per week,) and unless the school is extraordinarily well equipped with apparatus of all sorts, many of the very interesting and useful ideas given in this chapter can hardly be implemented, or incorporated in the lessons devoted to the language being learnt, at least in most European schools.

In Chapter III similar suggestions are made for the Lower Intermediate Phase, and in Chapter IV for the Intermediate Phase, with greater use of Oral Activities, and even the introduction of poetry, fables, skits (or sketches), anecdotes, etc., and finally of Writing Activities (résumés, limited creative writing, etc.).

Chapter V deals with the aids that may be introduced to the Advanced Class, whereby the teacher is no longer a director, but a catalyst. By this time it is presumed that the pupils are capable of advanced oral activities such as discussions on high-interest topics, able to participate in debates, holding seminars, giving lectures and slide-presentations, literary and historical simulation, etc. Moreover, the class is expected to go in for creative writing of all sorts – essays, diaries, letters, pastiche (fairly difficult even if the language is one's own mother-tongue!), seminar papers, and even original poetry and lyrics (suggesting that teaching in American schools is far freer than it is in most other countries!)

Chapter VI is headed *Culture* and deals with the vital role culture should play in the language classroom. The authors point out that, although a wealth of culturally relevant material is provided by publishers today, all this remains lifeless "unless actively used by teachers who realize the importance of cultural enrichment in language study", since there is "no purer extract of a people's culture than its language, the essence of its thought, value system, and way of life". Various foreign-language dialogues (Spanish, French) are given, pointing out how cultural overtones may give "some basic insight into the culture through the situations depicted as well as through the language". This final chapter contains many interesting ideas, which are, alas, hardly likely to be applicable to foreign-language classes in European schools (unless they are very progressive ones) — though teachers are advised to study the suggestions given and to modify them, if necessary, for their own classes. All in all, a book full of good ideas, which must surely interest any teacher of foreign languages.

Finally, there is a useful 3-page Bibliography (References) and an Index.

Universität Bern
AAL des Instituts für Sprachwissenschaft
CH 3012 Bern

Britta M. Charleston

Dietrich, Ingrid:
Kommunikation und Mitbestimmung im Fremdsprachenunterricht, Kronberg/Ts, Scriptor Verlag, 1974, 230 S.

Unter dem Leitbegriff der Kommunikation arbeitet die Autorin hier einen Kriterienkatalog für die Fremdsprachendidaktik aus, der das Schwergewicht auf das Ineinanderwirken von pädagogischen Theorienansätzen und fachdidaktischer Praxis legt.

So werden in einem ersten Teil die gesellschaftspolitischen Ansatzpunkte der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule (Habermas) und die pädagogischen der Kritischen Theorie der Erziehungswissenschaft (Mollenhauer/Schaller) zum Verständnis von Kommunikation erörtert. Übertragen auf den Fremdsprachenunterricht verlangt der Begriff Kommunikation in seinem demokratischen Sinne die Mitbestimmung des Lernenden im Lernprozess. Um diesen Fragekreis und um seinen innewohnenden Gegensatz von überpersonalen Bildungsanforderungen und Ansprüchen des Einzelnen dreht sich der zweite Teil. Die Konkretisierung der beiden

Prinzipien Kommunikation und Mitbestimmung beweist in Teil III die Notwendigkeit von Methodologie, aufgefasst als interdisziplinäres Gespräch zwischen allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik, eine in der Fremdsprachendidaktik immer dringender werdende Forderung. Mit einer Auswahl an Veranschaulichungsmaterial zur Lernzielbestimmung schliesst sich der Kreis der Betrachtungen, die gesellschaftliche, anthropologische, allgemeinpädagogische und fachdidaktische Theorienansätze zusammenfasst.

Was diese knappe Inhaltsangabe vielleicht nicht zu zeigen vermag: Das Buch liefert eine Fülle von Material. Und gerade hier liegt auch seine Schwäche, denn der Autorin gelingt es im ersten Teil nicht, den 'eigenen Standpunkt im Koordinatennetz der soziologischen, anthropologischen und pädagogischen Diskussion' (S. 8) festzulegen. Zudem erschweren dem Leser, der sich nie mit gesellschafts-philosophischen Untersuchungen auseinandergesetzt hat, die theoretischen Partien und das modische Vokabular (z.B. hinterfragen, transparent, Objektivierung) den Zugang beträchtlich.

Hingegen scheinen mir Teil II und III als praxisbezogene Synthese gelungen. Hier erfahren 'Kommunikation' und 'Mitbestimmung' Konkretisierung, ohne an ideologischem Gehalt einzubüssen. Die fachspezifischen und allgemeinpädagogischen Überlegungen erweisen sich nicht als hemmende Gegensätze sondern als neue Denkanstösse, deren Ergebnisse einem neuen, auf Mitbestimmung bauenden Unterricht den Weg bahnen.

Der klare Aufbau, die logische und deduktive Durchführung der Thesen und der breitgespannte Bogen zur Untermauerung dieses 'Plädoyer(s) für pädagogische Offenheit' verdienen hervorgehoben zu werden.

Universität Bern
Institut für Sprachwissenschaft
Abteilung für angewandte Linguistik
CH 3012 Bern

Francesca Waser

Williams, Frederic:
Explorations of the Linguistic Attitudes of Teachers, Rowley, Mass., Newbury House Publishers, 1976, 129 p.

Die Grundfrage der Forschungsberichte lautet: Welche Einstellungen haben Lehrer kindlichem Sprach/Sprechverhalten gegenüber?

Die Studien begannen am Institut für Armut (Universität Wisconsin) und dauerten von 1967–69. Neben dem Erkennen verschiedener lingui-

stischer Variablen ging es auch um das Erfassen von Einstellungen diesen Variablen gegenüber. Die Ergebnisse wurden zur Entwicklung von Interventionsstrategien im erzieherischen Planungsbereich benützt.

Jeder Sprecher einer bestimmten Sprache ist immer auch Angehöriger einer bestimmten sozialen Gruppe. Ein Hörer verbindet – mit zunehmendem Alter – automatisch linguistische mit sozialen Merkmalen; es entstehen Einstellungen, stereotype Vorstellungen und Vorurteile verschiedenen Sprachformen gegenüber. Der Linguist geht von einem homogenen Sprachmodell aus. Er nimmt an, alle Sprecher eines Dialektes verfügten über die gleichen generativen Regeln. Die Gesamtheit dieser Regeln bezeichnet er mit 'Kompetenz'. Das Sprechverhalten des einzelnen Sprechers heisst 'Performanz'.

Dem Soziolinguisten genügt dieses Modell nicht, weil es die interaktiven Aspekte von Sprache zu wenig berücksichtigt. Sprecher eines bestimmten Dialektes variieren ihr Sprachverhalten individuell, je nach Situation und Sprechpartner. Der Soziolinguist untersucht sprachliche Variationen. Zu Beginn der 60er Jahre wurden in den USA die Beziehungen zwischen Sprachvariationen und sozialen Merkmalen von Sprechern intensiv untersucht. Bekannt wurden die Arbeiten von Labov und Shuy.

Ein wichtiger Arbeitsbegriff der Soziolinguistik ist die 'Variable'. (Dieser Begriff stammt aus den Verhaltenswissenschaften). 'Variablen' sind beobachtbare Markmale einer Sprachsituation. So untersuchte Labov die Aussprache von /r/ (linguistische Variable) in New Yorker Kaufhäusern oder die Vielfachverneinung in Detroit und setzte die Beobachtungen in Beziehung zu den sozialen Variablen 'Bildungsgrad', 'berufliche Tätigkeit', 'Geschlecht', 'Alter' und 'Einkommen' der einzelnen Sprecher.

Während herkömmliche linguistische Feldstudien einen oder nur wenige Informanten berücksichtigen, versucht die Soziolinguistik, repräsentative Erhebungen durchzuführen.

Sprechmerkmale können auch bewusst variiert werden. Beispiel: Ein weisser Lehrer hört ab Tonband ein schwarzes Kind sprechen, ohne zu wissen, dass es sich um ein schwarzes Kind handelt. Er beurteilt diese Sprache als 'nonstandard'. Die Sprache des Kindes ist die 'unabhängige Variable', die Einstellung des Lehrers dieser Sprache gegenüber die 'abhängige Variable'.

Wie werden Einstellungen bestimmten Sprachformen gegenüber gemessen? In einem ersten Schritt befragt man Lehrer über ihre Meinungen einzelnen Sprechproben gegenüber. Es fallen nun Stichworte wie 'flüssig', 'klar', 'grammatikalisch', 'stockend' usf. Mit Hilfe dieser Adjektive werden Fragebogen aufgestellt, sog. semantische Differentiale i.S. von Osgood, Tannenbaum und Suci (1957).

Nehmen wir die Gegensatzpaare: flüssig-stockend, verständlich-unverständlich, standard-nonstandard. Ein Lehrer streicht nun die Merkmale 'flüssig', 'verständlich' und 'standard' an. Die zugrundeliegende Dimension seiner Beurteilung könnte 'Klarheit' heissen. Solche Beziehungen innerhalb eines Fragebogens können mit Hilfe der Faktorenanalyse bestimmt werden. 'Klarheit' wäre ein solcher Faktor.

Die Beobachtung, dass sich ein Hörer – aufgrund gehörter Sprache – Vorstellungen macht bezüglich Persönlichkeit, ethnischer Zugehörigkeit, Intelligenz, Erziehung oder bezüglich des Aussehens eines Sprechers, wird besonders in der sozialpsychologischen Literatur immer wieder bestätigt. Am bekanntesten sind die Arbeiten von Lambert. Er liess Französisch-Kanadier und Englisch-Kanadier einen englischen und französischen Sprecher beurteilen, wobei es sich in beiden Fällen um den gleichen Sprecher handelte. Der französisch sprechende wurde durchgängig weniger günstig beurteilt als der englisch sprechende.

Die beschriebene 'matched-guise' Technik provoziert andere Einstellungen bei einem Hörer, je nach seiner Sprachgruppenzugehörigkeit. Wann entstehen stereotype Einstellungen bestimmten Sprachformen gegenüber? Lambert, Frankel und Tucker geben das Alter von zwölf Jahren an. Harms (1961) stellte fest, dass sozial hoch eingestufte Sprecher als glaubwürdiger empfunden wurden als die andern Gruppen, unabhängig vom Status des Beurteilenden.

Moe (1972) erweiterte diese Studien und fand, dass objektiv festgestellter Status und subjektiv wahrgenommener Status eines Sprechers signifikant übereinstimmen und zwar aufgrund minimaler phonologischer Variablen. Fraser (1972) stellte fest, dass der Hörer die Sprecher-Einstufung auf dessen Gesamtpersönlichkeit überträgt.

Woosley (1967), Cheyne (1970) und Giles (1971) überprüften ähnliche Fragen in England. Die Ergebnisse sehen denen von Lambert in Kanada ähnlich: Standard-Dialect Sprecher wurden kompetenter und intelligenter eingestuft als nonstandard oder regionale Sprecher. Dafür wurden die beiden letzteren als ehrlicher und sozial umgänglicher empfunden.

Bourhis, Giles und Lambert (1972) konnten zeigen, dass Sprecher, die in Gesprächen den Sprechstil in Richtung 'standard-dialect' ändern konnten, als intelligenter eingestuft wurden.

Frender und Lambert (1972) nehmen an, dass der Sprachstil eines Schülers ähnliche Vorurteile bei einem Lehrer bewirkt.

Shuy, Baratz und Wolfram (1969) kamen in einer umfassenden Arbeit zum Schluss, dass, je niedriger der Status eines Sprechers, desto leichter fällt die Status-Zuweisung für einen Hörer, ungeachtet der sozialen Position des Hörers.

Ähnlich verhält es sich mit der Variablen 'Rasse': je niedriger der Status eines schwarzen Sprechers, umso eher gelingt die Zuordnung der Rasse. Die Zuordnungen gelingen bereits nach dem Anhören einer Sprechprobe von 30".

Shuy (1970) untersuchte den Einfluss der Sprache auf die Chancen, in einem Betrieb angestellt zu werden. Schwarze, die in Wirklichkeit Akademiker waren, wurden den untersten sozialen Stufen zugeordnet, obwohl die Arbeitgeber betonten, die Sprache spiele keine Rolle bei einer Anstellung.

In mehreren Untersuchungen konnten klare Beziehungen gefunden werden zwischen sprachlichen Variationen und Hörereinstellungen. Eine Frage bleibt offen: inwieweit werden wahrgenommene Merkmale beurteilt, inwieweit fliessen bereits bestehende Stereotype in die Antworten mit ein.

Das Chikago-Projekt

In seiner New Yorker Warenhaus-Untersuchung bemerkte Labov, dass bestimmte Sprechmerkmale bestimmten sozialen Schichten zugeordnet werden können. (1966)

Shuy und seine Mitarbeiter übertrugen diesen Ansatz auf Kinder. 40 Kinder nahmen an der Untersuchung teil: 20 Kinder wurden dem 'high'-Status zugeordnet, 20 dem 'low'-Status. Je 10 Kinder waren weiss, je 10 schwarz.

Die Gespräche fanden bei den Kindern zu Hause statt und bezogen sich auf deren Freizeitaktivitäten. ('What kinds of games do you play around here? ', und 'What are your favorite TV programs? '

33 Lehrer aus Chikago hörten sich die Sprechproben an: 12 Schwarze, 21 Weisse. Im ganzen 3 männliche Lehrer.

Zwei von vier Faktoren wurden genauer untersucht: Faktor 1: confidence-eagerness (selbstsicher – Interesse, vom Verf. übersetzt) Faktor 2: ethnicity-nonstandardness (Rasse – Aussprache, der Verf.).

Confidence-eagerness bezog sich auf den Grad der Teilnahme am Experiment, Faktor II bezog sich auf die vom Kind verwendete Aussprache.

Ergebnisse: Alle weissen Kinder wurden auch als solche erkannt; von schwarzen und weissen Lehrern. 6 von 9 schwarzen Kindern, die der 'high'-Klasse zugeordnet wurden, hätten nach dem Urteil der weissen Lehrer auch weiss sein können. Tendenz: Kinder, die 'weiss' tönen, werden automatisch sozial höher eingestuft von weissen Lehrern.

Schwarze Lehrer: 8 Kinder, die als 'high' beurteilt wurden. Nur 2, die gleichzeitig als weiss eingeschätzt wurden.

Ähnlich wie bei Lambert et al. (1960) wurden auch hier stereotype Vorstellungen bezüglich Persönlichkeit und kultureller Zugehörigkeit evoziert.

Ein Lehrer entwickelt also sehr rasch bestimmte Erwartungen an ein Kind, selbst dann, wenn die Eingangsdaten diesen Erwartungen widersprechen. (Rosenthal und Jacobson, 1968).

Urteile der weissen Lehrer zeigten direktere Verbindungen zwischen beurteilter Rasse und wirklicher Rasse. Schwarze zeigten sich diesbezüglich flexibler, vermutlich aufgrund ihrer Ausbildung, in der sie für sprachliche Unterschiede zwischen weiss und schwarz sensibilisiert wurden.

Als wichtiges sprachliches Kriterium für sprachlich benachteiligte Kinder erwies sich das Merkmal 'Sprechpausen'. Je weniger ein Kind zögert, umso höher wird es eingestuft. (Gilt für weisse und schwarze Lehrer, aus dem Norden und dem Süden).

Anzahl Nebensätze, einführende Interjektionen wurden ebenfalls als 'culturally advantaged' eingestuft.

Die schwarzen Lehrer richteten ihre Beurteilungen stark nach dem Auftreten der pronominalen Apposition 'he' (The man he came home). Stimmhafter-stimmloser 'th'-Laut war einer der besten phonologischen Prädiktoren für 'culturally advantaged-disadvantaged'.

Die Beurteilungen konnten bereits nach kurzer Expositionszeit abgegeben werden. In einem andern Versuch wurden Videoaufnahmen eingesetzt: Schwarze oder Mexiko-Amerikanische Kinder wurden gezeigt, der Ton war Standard-Englisch, zusätzlich wurde ein weisses Kind, das ebenfalls Standard sprach, gezeigt.

Ergebnis: Das Bild einer bestimmten Rasse beeinflusst auch die Sprachbeurteilungen in Richtung 'racial stereotyping expectations' = rassenspezifische Vorurteile.

Schwarze, obschon synchronisiert mit Standard, – wurden als nonstandard tönend und dialektal empfunden. Mexiko-amerikanische Kinder wurden zusätzlich als verschwiegener, zurückhaltender und 'non-confidence' beurteilt. Die Beurteilung 'confidence-eagerness' erfolgt unabhängig von standard-nonstandard Englisch, das Bild ist hier ausschlaggebend. Die Dimension 'ethnicity-nonstandardness' erfolgt eher aufgrund der Sprechspur.

In Schulsystemen werden Lehrer meistens als relativ homogene Gruppe betrachtet. Die bisherigen Ergebnisse stellen diese Annahme in Frage. Videogespräche mit Kindern unterschiedlicher Rasse bewirken ungleiche Reaktionen bei den Lehrern.

Die Annahme ist gerechtfertigt, dass Vorurteile auch die Erwartungen bezüglich der sprachlichen Fähigkeiten von Schülern beeinflussen. Ent-

scheidenste Variable in jedem Unterrichtsgeschehen ist der Lehrer. F. W. schlägt vor, vermehrt Vorurteile und Erwartungen von Lehrern ausfindig zu machen; bereits bei der Auswahl von Lehrer-Studenten.

Die sorgfältig abgefassten Ausführungen erlauben einen umfassenden Einblick in das Problemfeld der linguistischen Einstellungsmessungen.

Jaunweg 17 H. Joss
CH 3014 Bern

Fuchs, Harald P. und Gerd Schenk (Hrsg.):
Texte gesprochener deutscher Standardsprache III: Alltagsgespräche, München, Max Hueber, Verlag, 1975, 171 S. (Heutiges Deutsch II, 3).

Der dritte Band dieser Textreihe enthält achtzehn transkribierte Gespräche aus dem Freiburger Korpus. Es handelt sich dabei um die Textsorte "Alltagsgespräche". Zu dieser Textsorte zählen nach der Freiburger Redekonstellationstypik Texte, die an alltägliche Kommunikations- und Handlungssituationen gebunden sind, wie Einkauf, Familiengespräch, Reisebüro usw. Dieser Redekonstellationstyp wird weiter subklassifiziert in "small talk", Informations- und Beratungsgespräche und Dienstleistungsgespräche. Zu diesen drei Kategorien werden im Textbuch Beispiele gegeben.

Die Veröffentlichung der Gesprächstexte soll eine intensivere Beschäftigung mit der gesprochenen Sprache und deren Funktionieren in konkreten Kommunikationssituationen möglich machen. Die Herausgeber wollen zu diesem Zweck, wie sie einleitend sagen, Textmaterial liefern, das im Unterricht des Deutschen als Grund- und Zielsprache (DU und DaF) zu verwenden ist. Interessierte Benutzer aus Schule und Wissenschaft können zudem Kopien der Tonbandaufnahmen anfordern.

In Verbesserung der zwei ersten Textbücher wurden in diesem Band die Editionsprinzipien modifiziert. So werden ausführliche Angaben zur Sprecher- und Redekonstellationsbeschreibung sowie zur Thematik gemacht. Bei der Textgestaltung wurden Vereinfachungen vorgenommen, die dem Benutzer entgegenkommen. Als besonders hilfreich erweist sich die anschaulichere Darstellung der Phasen simultanen Sprechens, die untereinander geschrieben werden und durch über die Zeilen gehende senkrechte Striche kenntlich gemacht sind. In der Einleitung sprechen die Herausgeber von einer ausklappbaren Tabelle, die das Lesen der verwendeten Zeichen erleichtere. Dieses leserfreundliche Hilfsmittel kommt aber leider nur im Vorwort vor. Den einzelnen Gesprächstexten wird eine

detaillierte Redekonstellationsbeschreibung vorangestellt. Es werden Begriffe wie "Situationsverschränkung", "Situationsvertrautheit" und "Situationsdistanz" verwendet, ohne dass diese für den Leser definiert werden. Es wäre zu wünschen, dass den Textbüchern die Freiburger Redekonstellationstypik beigefügt würde.

Das behandelte Textbuch bezieht vor allem Gespräche aus Routinesituationen des Alltags ein. Es können damit kommunikative Strategien für alltägliche Situationen untersucht werden. Dabei ist primär an gleichberechtigte Kommunikationspartner gedacht. Es mag daher erstaunen, dass ein "Schulklassengespräch mit Präses Scharf über die Denkschrift der EKD" in diesen Band aufgenommen worden ist (S. 87–106). Es ist der umfangreichste Text des Buches und handelt von der Wirkung der Denkschrift auf die deutsch-polnischen Versöhnungsbestrebungen. Wenn eine Schulklasse einem Bischof über Politik und Kirche vorher erarbeitete Fragen stellt, handelt es sich dabei kaum um eine alltägliche Kommunikations- und Handlungssituation.

Nicht alle Texte sind mit der nötigen Sorgfalt transkribiert. Es ergeben sich eine Reihe von Diskrepanzen zwischen Textbuch und Bandaufnahme. So ist z.B. im Textbuch Seite 95, Zeile 14 ein ganzer Satzteil nicht transkribiert. Es fehlt: "auf die eigene Schuld hinweisen und nicht in erster Linie". Im Buch ist zu lesen: "eine Kirche muss die eigenen Glieder und das eigene Volk auf die Schuld der anderen". Nach diesem Satz folgt ein Sprecherwechsel. Benutzt man lediglich die Transkription, könnte man irrtümlich annehmen, der Sprecher sei unterbrochen worden und es handle sich hier um einen unvollständigen Satz.

Ähnlich sinnverändernd wirken sich auch die folgenden Auslassungen oder Zusätze von einzelnen Wörtern oder gar ganzen Sätzen aus. So fehlen im Textbuch: "Ach is schon drin. Hab ich schon drin." (S. 72, Z. 30) und der zweite Teil des Vergleichs "(wie) bei anderen Steingutarten" (S. 169, Z. 18). Dagegen werden eine Reihe von Gesprächsteilen in die Transkription aufgenommen, die sich nicht auf dem Band befinden: "natürlich ist das richtig" (S. 96, Z. 35) und "irgendwie" (S. 102, Z. 34).

Als zum Teil geradezu sinnentstellend erweisen sich Transkriptionsfehler, die grammatische oder syntaktische Veränderungen bewirken, wie etwa auf Seite 45, Z. 17 "die *hatten* damals diesen Anbau dazunehmen müssen" statt "die hätten . . ."; *"und* das ist doch immerhin" statt *"denn* das ist doch immerhin" (S. 101, Z. 28; "die Zeit *sie* arbeitet doch" statt "die Zeit *die* arbeitet doch" (S. 99, Z. 34); "aber *wenns* gern bring ich mit" statt "aber *gern* gern bring ich mit" (S. 65, Z. 19); "aber vor allem seh*r* das eigene Unrecht" statt "seh*t*" (S. 95, Z. 11); "mit Zinnteller" statt "mit Zinntellern" (S. 170, Z. 28). Darüber hinaus gibt es lexikalische Transkriptionsfehler, wie etwa "(Verzicht) *erzielen* wollen" statt *"ver-*

stehen wollen" (S. 96, Z. 35) oder "an die Tür geballert" statt "gebollert" (S. 28, Z. 16).

Diese Aufstellung könnte durch eine Reihe im einzelnen weniger schwerwiegender, aber in der Summe doch gravierender Abweichungen erweitert werden. Es mag sich an einigen Stellen um Druckfehler handeln. Eine Transkription, die vor allem für weitere wissenschaftliche Arbeiten als Materialgrundlage dienen soll, müsste jedoch entsprechend originalgetreu sein.

Mit der Herausgabe dieser Textreihe wird sicher ein wichtiger Beitrag zur Erforschung der gesprochenen Sprache geleistet. Allerdings sind nur einzelne Texte im Deutschunterricht zu verwenden. Diese Einschränkung muss gemacht werden, da die technische Qualität bei vielen Aufnahmen für den Klassenunterricht unzureichend erscheint (Nebengeräusche). Die Phasen simultanen Sprechens sind sogar mit Hilfe des Textbuches nur schwer zu verstehen. Noch weniger Passagen sind im Unterricht des Deutschen als Zielsprache einsetzbar. Dies schmälert jedoch nicht die Dringlichkeit, derartiges Grundlagenmaterial der wissenschaftlichen Erforschung zugänglich zu machen. Der Didaktiker erhält so immerhin die Möglichkeit, aus authentischem Textmaterial Arbeitsgrundlagen für den Fremdsprachenunterricht zu erstellen. Es ist zu erwarten, dass dies auch für den Deutschunterricht, den Unterricht mit Deutsch als Zielsprache und für dessen Konzeption Änderungen ergeben kann.

Universität Freiburg
Institut für deutsche Sprache
CH 1700 Freiburg

Markus Baldegger

Jäger, Karl-Heinz:
Untersuchungen zur Klassifikation gesprochener deutscher Standardsprache. München, Max Hueber Verlag, 1976, 156 S. (Heutiges Deutsch, I, 11).

Band 11 der Reihe, Linguistische Beiträge, versteht sich als Teil eines Projektes, in dem es um die Aufdeckung und Beschreibung kommunikativer Regularitäten bei dialogischen Texten geht. Untersuchungsgegenstand der hier vorliegenden Arbeit sind Texte des Freiburger Korpus, bei denen die Merkmale 'dialogisch' und 'argumentativ' ausgeprägt vorliegen. Ziel der Arbeit ist es, für das ausgewählte Textmaterial zu überprüfen, inwieweit aussersprachlich charakterisierte Redekonstellationstypen qualitative und frequentielle Entsprechungen auf der sprachlichen Seite haben.

Das Buch ist über weite Strecken Referat der Ergebnisse und Methoden des Instituts für deutsche Sprache, Freiburg i.Br. Der empirische Hauptteil der Arbeit S. 81–107 führt zu folgenden Ergebnissen: mit Hilfe statistischer Mittel (Nullhypothese und Chi-Quadrat-test) lässt sich die Hypothese bestätigen, dass sich argumentativ-dialogische Texte, die aufgrund aussersprachlicher Merkmale gruppiert wurden, auch aufgrund innersprachlicher Merkmale klassifizieren lassen. Als geeignet für eine Klassifizierung erweisen sich folgende Merkmale:

- 'Verteilung der Substantive'
- 'Verteilung der Parenthesen' (Satzeinschübe, die syntaktisch nicht angeschlossen sind)
- 'Art und Häufigkeit abhängiger Sätze'
- 'Verteilung von Einfach- und Gefügesätzen'
- 'Verteilung der simultanen Äusserungen'

Zur Klassifizierung dialogisch-argumentativer Texte nicht geeignet sind:

- 'die Verteilung der nebensatzeinleitenden Konjunktionen'
- 'der Längenindex' (Verhältnis 'Anzahl der Wörter pro Satz'/'Anzahl der Sätze pro Äusserung'/'Wörter pro Äusserung')

In der vorliegenden Form sind die Ergebnisse noch zu wenig konkret und zu vage, weil sie kaum interpretiert sind. Dem Leser wird die Einsicht in die Bedeutung noch dadurch erschwert, dass Tabellen und Statistiken zu wenig explizit erklärt werden. Da die Analyse nur für ein begrenztes Korpus gilt, wollen die Resultate nicht mehr als "gesicherte Tendenzaussagen" sein.

Ähnliches gilt auch für die von Jäger erarbeitete Redekonstellationstypik. Nachdem eingangs ausführlich Merkmale und Merkmalsausprägungen einer argumentativ-dialogischen Redekonstellationstypik diskutiert werden, erscheinen ohne Erklärung oder Begründung in einer Merkmalsmatrix auf Seite 80 fünf Redekonstellationstypen, die sich auf Seite 108 als 1. Telefongespräch 2. Fernseh-Funk-Interview, 3. Interview mit mehr als zwei Sprechern 4. Diskussion 5. Moderierte Diskussion identifizieren lassen.

Sowohl Merkmalsmatrix als auch Typenwahl erweisen sich aufgrund der folgenden Überlegung als unzureichend; in der Merkmalsmatrix auf Seite 80 werden vom Autor 2 Typen unterschieden: 3. Interview mit mehr als zwei Sprechern und 5. Moderierte Diskussion. Ein Vergleich der Merkmalsausprägungen der beiden Typen zeigt dann allerdings, dass diese gleich sein können – aber nicht müssen. Die empirisch-statistische Untersuchung hingegen ergibt für die beiden Typen klar unterschiedliche Ergebnisse. Es stellt sich daher die Frage, ob nicht eher von klar differenzierenden Merkmalen als von Typen auszugehen wäre.

Angesichts der Tatsache, dass auf die Tragfähigkeit der hier erstellten Redekonstellationstypik hingewiesen wird, ist umso erstaunlicher, dass Jäger am Schluss seiner Analyse einen "hypothetischen sechsten Redekonstellationstyp" in die vorhandene Typik aufnimmt. Auch wenn damit, wie der Autor selber auch feststellt, eine Erweiterung des Korpus notwendig wäre, bringt Jägers Untersuchung eine Bestätigung der Versuche, gesprochene Sprache zu klassifizieren — hier durch die Klassifikation argumentativ-dialogischer Texte.

Universität Freiburg
Institut für deutsche Sprache
CH 1700 Freiburg

Martin Müller

Ricciardi, Mario (a cura di):
Didattica dell'italiano, Torino, Stampatori, 1976, 191 p.

Il libro è il risultato di una serie di seminari svoltisi nell'ambito dell'Istituto di Italianistica della Facoltà di Lettere di Torino con la partecipazione di docenti dell'Università e della scuola secondaria. Scegliamo di parlare in questa sede dei tre scritti che riguardano più da vicino la didattica dell'italiano lingua materna.

Berruto esamina i rapporti esistenti tra linguistica e didattica. Dopo aver deprecato la netta insufficienza dell'insegnamento della linguistica nelle Università italiane, egli si chiede che cosa tale disciplina potrebbe apportare agli studenti delle facoltà umanistiche, in grande maggioranza dei futuri insegnanti.

Nella scuola tradizionale, classista, la varietà colta della lingua non è mai stata insegnata come uno dei tanti registri, ma come l'unica lingua degna di attenzione, per cui gli allievi che non la possedevano erano automaticamente ridotti al silenzio. La linguistica insieme a quelle che si usa chiamare moderne scienze del linguaggio (psicolinguistica, sociolinguistica, semiologia ecc.) può aiutare l'insegnante a vedere la lingua nei suoi molteplici aspetti, legata al quadro socioculturale di cui è l'espressione. Quanto ai modelli di analisi teorica che essa elabora, la loro applicazione pedagogica richiede l'adattamento ai bisogni della classe, in particolare gli allievi devono imparare a servirsi in modo critico del tipo di formalizzazione proposto.

Bertinetto, nel suo scritto, mette ugualmente in guardia contro i pericoli di sostituire alla grammatica tradizionale la grammatica strutturale o generativa senza cambiare in modo radicale l'impostazione dell'insegna-

mento della lingua materna. L'insegnamento della grammatica tradizionale è decisamente non solo inutile, ma dannoso per due ragioni soprattutto: l'inadeguatezza teorica, ormai ampiamente dimostrata, del modello di analisi e l'aridità della lingua insegnata che, per rientrare negli schemi descrittivi della grammatica, deve essere impersonale e sterile.

L'adozione di modelli teorici diversi non è tuttavia garanzia di successo sul piano pedagogico. La prospettiva didattica è falsata nel momento in cui il docente presenta come assoluto il modello di analisi prescelto e l'allievo si trova obbligato ad apprendere un metalinguaggio alla cui scoperta e costruzione non ha collaborato.

Se la lingua della comunicazione reale nei suoi molteplici aspetti diventa oggetto di studio, il manuale normativo non potrà più essere la sola sorgente di informazioni e spiegazioni e dovrà essere sostituito da un materiale più duttile, per esempio schede su argomenti di grammatica, che l'insegnante utilizzerà quando lo riterrà opportuno. Un nuovo modo di insegnare la lingua implica necessariamente il mutamento dei programmi e l'aggiornamento continuo degli insegnanti.

Il contributo di Monica Berretta mostra in concreto un'esperienza di rinnovamento dell'insegnamento dell'italiano lingua materna svoltasi secondo i criteri auspicati dai due autori precedenti.

Si tratta della messa a punto di un nuovo programma di italiano nel quadro del progetto di riforma della Scuola Media nel Canton Ticino. Il programma si propone di sviluppare negli allievi la capacità di usare la lingua piuttosto che quella di analizzarla e attribuisce grande importanza alla competenza comunicativa, intesa come capacità di formare e comprendere messaggi linguistici nelle diverse situazioni di comunicazione reale.

Una prima stesura del programma è stata elaborata dai docenti stessi con la collaborazione di alcuni esperti nel febbraio del 1973. In seguito, dopo una larga consultazione di tutti i docenti, il testo ha avuto una seconda stesura nel giugno del 1974. Siccome la legge per la nuova Scuola Media prevede che i docenti già in carica conseguano un'abilitazione, la riforma è all'origine di una serie di corsi di abilitazione e aggiornamento. Il primo corso è stato organizzato in modo da privilegiare il lavoro seminariale, riducendo al minimo le lezioni cattedratiche. I lavori di gruppo si sono svolti sulla base di schede di domande e di esercizi, elaborate allo scopo di stimolare la discussione e la riflessione. Ai docenti sono state inoltre fornite schede didattiche da utilizzare in classe al posto dei manuali tradizionali. La particolare struttura del corso di aggiornamento (due settimane estive e riunioni quindicinali) e della sperimentazione, effettuata nell'arco dell'intero anno, ha permesso il coinvolgimento di tutti i docenti, condizione indispensabile di un vero rinnovamento.

Inoltre sia le schede utilizzate nei lavori di gruppo durante il corso di aggiornamento, sia le schede didattiche destinate alla sperimentazione, di cui l'autrice propone alcuni esempi, rivelano un valido adattamento della teoria linguistica alle esigenze dell'insegnamento.

Via dei Bononcini 70
I – 41100 Modena

Sandra Trevisi