

3. Analphabetismus

3.1 Formen des Analphabetismus

Entgegen der weitläufigen Auffassung, ein Analphabet sei schlicht und einfach eine Person, die weder lesen noch schreiben kann, lässt sich der Begriff weiter ausdifferenzieren. Feick/Pietzuch/Schramm (2013: 23) zufolge können zum einen, wenn man die Bildungsbiographie einer Person als Bestimmungskriterium heranzieht, *primäre* und *sekundäre Analphabeten* unterschieden werden.

Primäre Analphabeten haben niemals in ihrem Leben eine Schule besucht. *Sekundäre Analphabeten* hingegen können auf einen Schulbesuch verweisen, der allerdings meist nur sporadisch oder von kurzer Dauer gewesen ist. Diese Menschen haben aber in ihrem weiteren Leben sehr wenige Erfahrungen mit der Schriftlichkeit gemacht (ebd.).

Im Hinblick auf den Umfang der Lese- und Schreibkompetenzen einer Person, lassen sich die Gruppen der *totalen* und *funktionalen Analphabeten* unterscheiden. *Totale Analphabeten* können nicht nur in ihrer Erstsprache weder lesen und schreiben, sie besitzen überhaupt keine Kenntnisse in irgendeinem Schriftsystem (vgl. Cennamo 2014: 91). Feick/Pietzuch/Schramm (2013: 23) erwähnen ergänzend, diese Personen hätten selten zuvor einen Stift in ihrer Hand gehalten und würden wenig über das System¹⁹ ihrer eigenen Sprache wissen.

Zur Bestimmung eines *funktionalen Analphabeten* wird hingegen ein Vergleich der vorhandenen Fertigkeiten mit den schriftsprachlichen Anforderungen, die eine Gesellschaft als selbstverständlich voraussetzt, angestellt. Die Kompetenzen von funktionalen Analphabeten reichen nicht aus, um beruflich und sozial integriert werden zu können (vgl. Cennamo 2014: 92).

Unter den Begriff *Analphabetismus* lässt sich darüber hinaus noch die Kategorie der *Zweitschriftlerner* einordnen. Das sind Personen, die in einem anderen Schriftsystem bereits schreiben können und jetzt das lateinische Alphabet erlernen (vgl. Feick/Pietzuch/Schramm 2013: 24; Feldmeier 2015b: 20).

¹⁹ Ende des 18. Jh. bzw. zu Beginn 19. Jh. setzt sich unter Linguisten (insb. M. Kruszewski, F. de Saussure) durch, eine Sprache als ein System anzusehen. Ein *Sprachsystem* besteht aus mehreren „Sub- Subsub-, etc. Systemen“ – laut Kruszewski (1851–1887) „zB. „Lautsystem, das Wortsystem, das System der Deklination.“ – zwischen denen ein relationaler Zusammenhang besteht (vgl. Glück 2010: 653).

3. Analphabetismus

Die obige Einteilung unterscheidet somit fünf verschiedene Formen von Analphabeten, wobei eine trennscharfe Grenze zwischen den einzelnen Typen oft nicht möglich ist. So können teilweise bei *Zweitschriftlernern* schriftsprachliche Kompetenzen in ihrer Erstsprache auf dem Niveau eines *funktionalen Analphabeten* festgestellt werden (vgl. Feldmeier 2010: 23).

In den „Alpha & Phonetik“-Kursen der *GemNova* sind alle Erscheinungsformen des Analphabetismus in einer Lerngruppe gemeinsam vertreten. In der Praxis lassen sich nicht derart homogene Alphabetisierungsgruppen bilden, um der obigen Unterteilung zu entsprechen, da an vielen Standorten die erforderliche Mindestteilnehmerzahl für einen Kurs mit derzeit sechs Lernenden (vgl. Lafner 2017: persönliche Mitteilung), selten erreicht würde.

3.2 Ziel der Alphabetisierung

Im Zuge der Zielfestlegung ergibt sich die Frage, welche Kompetenzen dafür sprechen, dass eine Person als alphabetisiert gilt. Feldmeier (2010) bemerkt hierzu, gemeinhin werde eine wirkliche Schriftsprachbeherrschung mit einer korrekten Orthographie²⁰ gleichgesetzt. Er gibt aber zu bedenken, dass die Erreichung der Kompetenz, in einer Sprache allumfassend orthografisch fehlerfrei schreiben zu können, selten als abgeschlossen oder vollendet betrachtet werden könne (ebd. 28). Feick/Pietzuch/Schramm (2013) sehen grundsätzlich die Verwendung des Begriffs *Alphabetisierung* kritisch. Der Terminus könne lediglich darüber Auskunft geben, ob eine Person die Schriftsprache beherrsche oder nicht und er ließe deshalb nur eine Aussage über einen Entweder-Oder-Zustand zu. Dabei werde ausgeblendet, dass es für schriftsprachliche Kompetenzen unterschiedliche Facetten gebe (ebd. 21). Feick/Pietzuch/Schramm (2013) schlagen vor, alternativ den Ausdruck *Literalität* zu verwenden, weil dieser schon vorab den Gedanken eines Kontinuums transportieren würde, nach dem es mehrere Abstufungen der Schreibkompetenz gäbe (ebd.).

Das *National Center of Educational Statistics* (NCES o.D.) definiert den Begriff *Literalität* in Anlehnung an die Studien *International Adult Literacy Survey* und *Adult Literacy Lifeskills Survey* wie folgt: „Literacy is using printed and written information to function in society to achieve one’s goals [...]“. Entsprechend siedelt Feldmeier (2015a) die zu erreichenden literaten Kompetenzen durch die Alphabetisierung zumindest auf dem Niveau einer „funktionalen Alphabetisierung“ an, wodurch eine Bewältigung der „schriftsprachlichen Mindestanforderungen“ des Alltags möglich sei (ebd. 18–19). Feick/Pietzuch/Schramm (2013) betonen jedoch, dass die Schrift in unserer Gesellschaft einen sehr hohen Stellenwert inne habe (vgl. ebd. 23–24). Selbst Menschen, die unser Schulsystem komplett durchlaufen ha-

²⁰ Die Orthographie meint die normierte Rechtschreibung und Interpunktion (vgl. Glück 2010: 480).

ben, könnten den schriftsprachlichen Anforderungen nicht immer entsprechen. Eine eindeutige Grenze zwischen *funktionalem Analphabetismus* und *Literalität* ließe sich von vornherein schwer festlegen (ebd. 24). Die Alphabetisierung soll somit zwar grundlegend das Lesen und Schreiben vermitteln, jedoch lassen sich die dafür erforderlichen Kompetenzen nicht allgemeingültig spezifizieren.

Bei der Zielgruppe der Flüchtlinge ist darüber hinaus zu bedenken, dass für die Alphabetisierung eine besondere Ausgangssituation besteht: Neben dem Lesen und Schreiben muss die Zweitsprache gleichzeitig auch in den Fertigkeiten Hören und Sprechen erlernt werden (vgl. Cennamo 2014: 98). Aus diesem Grund schlägt Feldmeier (2010: 38) vor, solche Kurse anstatt als *Alphabetisierungskurse* treffender als „Deutschunterricht inklusive Alphabetisierung“ zu bezeichnen.

Zu Kursbeginn können die Lerninhalte aufgrund der fehlenden Schriftkenntnisse nur über die mündliche Sprache vermittelt werden (vgl. Feick/Pietzuch/Schramm 2013: 50). Wegen der zwangsläufigen Fokussierung der auditiven Schiene im Anfängerunterricht ergibt sich laut Petersen (2015: 33) die Schwierigkeit damit, dass nur wenige Wörter verstanden werden. Zusätzlich sei aber noch zu bedenken, dass eine Informationsaufnahme aus dem Sprachinput der Lehrperson nur zeitlich linear erfolgen könne. Nur das, was gerade in einem Moment gehört und idealerweise auch verstanden werde, käme bei den Lernenden an. Die Schrift als zusätzliches Mittel im Unterricht würde den Vorteil bieten, dass Informationen nochmals gelesen und somit wiederholt werden könnten.

Unter Berücksichtigung der Herausforderung, dass im Lernprozess der Schrifterwerb und der Spracherwerb²¹ aneinander gekoppelt sind (vgl. Cennamo 2014: 99), kann das Lernziel der Alphabetisierung nicht nur darin bestehen, Kenntnisse über das lateinische Schriftsystem zu vermitteln (vgl. Feick/Pietzuch/Schramm 2013: 21). Fritz/Faistauer/Ritter/Hrubesch (2006: 31) führen deshalb in ihrem „Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung“ aus, dass neben dem „Lesen und Schreiben“ auch sprachliche Fertigkeiten zur mündlichen Kommunikation im Sinne von „Verstehen und Sprechen“ erworben werden müssten.

Das *National Center of Educational Statistics* (NCES o.D.) führt die Definition von Literalisierung wie folgt fort: „Literacy is [...] to develop one’s knowledge and potential.“ Ausreichende Schriftsprachkompetenzen sollen somit auch als Bildungsgrundlage dienen. Wie im zweiten Kapitel dargestellt, fordert das IntG 2017 von den Asylberechtigten elementare

²¹ Der *Spracherwerb* beinhaltet das Erlernen des Gesamtsystems einer Sprache – somit phonologische, morphologische, syntaktische, semantische und pragmatische Aspekte (vgl. Glück 2010: 637).

3. Analphabetismus

Sprachkenntnisse auf dem A2-Niveau des GERS. Zur Erreichung einer solchen Sprachkompetenz müssen Asylwerber, die erst die Lateinschrift und zeitgleich mündliche Sprachfertigkeiten erwerben müssen, jedenfalls weitere, aufbauende Lernschritte einplanen. Dabei sind nicht nur Lesen und Schreiben vorausgesetzt, sondern es sollen auch Strategien für ein autonomes, selbstbestimmtes Lernen bewusst eingesetzt werden können. Die müssen jedoch bei *primären Analphabeten* nicht unbedingt vorliegen (für weitere Ausführungen zu Lernstrategien vgl. Punkt 4.4.1). Fritz/Faistauer/Ritter/Hrubesch (2006) nennen deshalb in ihrem Curriculum die Entwicklung „Selbstbestimmte[r] Lern- und Übungsstrategien“ (ebd. 39) als weiteren Aspekt der Alphabetisierung.

Zusammenfassend lassen sich somit folgende drei Ziele für die Alphabetisierung formulieren:

- mündliche Sprachfertigkeit zur Kommunikation
- Schriftsprachkenntnisse auf dem Niveau des funktionalen Alphabetismus
- bewusster Einsatz von Strategien, um ein autonomes Lernen zu ermöglichen

4. Rahmenbedingungen in Asylwerberkursen

4.1 Sprachenvielfalt

Asylwerber sind nicht sprach(en)los. Sie beherrschen – zumindest mündlich – jeweils ihre Erstsprache. Jedoch wird das „linguistische Wissen“ zu Erstsprachen laut Petersen (2015: 6) ohne begleitende Reflexionsprozesse angesammelt. Hierzu verweist er auf Kinder, die einsprachig aufgewachsen sind. Obwohl sie nie einen Grammatikunterricht²² erhalten hätten, könnten sie beim Schuleintritt in ihrer Sprache schon komplexe Sätze korrekt sprechen. Dies sei deshalb möglich, weil die grammatischen Strukturen der Erstsprache unbewusst erlernt werden. Weil im Allgemeinen kein explizites Regelwissen zur Muttersprache vorliege, würden viele Menschen diese als einfach empfinden (vgl. ebd. 6–7). Allerdings beginne, sobald eine Sprache nicht nur gesprochen, sondern auch schriftlich verwendet werde, eine bewusstere Auseinandersetzung mit derselben (vgl. ebd. 33).

Feldmeier (2010: 20) vermutet insbesondere bei primären Analphabeten eine nur schwach ausgebildete Sprachbewusstheit. Diese Annahme basiert er auf persönlichen Beobachtungen aus seinem Deutschunterricht, die jedoch nicht wissenschaftlich fundiert wären. Zur Sprachbewusstheit zählt er „beispielsweise Kenntnisse, über grundlegende Konzepte der Sprache, wie etwa dem Wortkonzept, oder [...] (implizites) Wissen über den morphematischen²³ Aufbau der deutschen Sprache“. (ebd.). Das Fehlen solcher Grundlagen in der L1²⁴ führe dazu, dass entsprechende Konzepte mit primären Analphabeten in Teilschritten erarbeitet werden müssten (ebd. 20–21).

Laut Schramm/Feick (2016: 217) kann eine *kontrastive Alphabetisierung* eine Steigerung der Sprachbewusstheit unterstützen. Bei dieser Methode wird Deutsch als Metasprache²⁵ im Unterricht verwendet, aber die Erstsprache(n) der Teilnehmer werden systematisch in den Lernprozess mit einbezogen (vgl. ebd.). „Unter Rückgriff auf die Erstsprache“ (ebd.) wird ein

²² Der Begriff *Grammatik* wird in der Linguistik für verschiedene Bedeutungen gebraucht (vgl. dazu Bußmann 1990: 287). Petersen (2015) verwendet hier den Terminus am wahrscheinlichsten in Bezug auf die formalen Aspekte einer Sprache und meint somit das Wissen um die morphologischen und syntaktischen Regeln derselben (vgl. ebd.). Die *Morphologie* fasst die Beschreibung der Wortbildung und der Wortformen – im Deutschen die durch Flexion bedingten Wortabwandlungen (zur Flexion vgl. Glück 2010: 202) – zusammen (vgl. Glück 2010: 442). Die *Syntax* (Satzlehre) umfasst die Regeln, wie aus den Grundelementen einer Sprache (zB. Wörter, die morphologisch markiert sind) „wohlgeformte Sätze“ gebildet werden können (vgl. Bußmann 1990: 766).

²³ Der Ausdruck *Morphematik* versteht sich synonym zu *Morphologie* (vgl. Glück 2010: 442).

²⁴ L1 – „L“ steht für engl. language – wird zur Bezeichnung der Erstsprache(n) gebraucht. Analog meint L2 eine Zweitsprache (vgl. Petersen 2015: 7).

²⁵ *Metasprache* meint jene Verwendung von Sprache, mit der Aussagen über eine Sprache selbst gemacht werden (vgl. Glück 2010: 425).

4. Rahmenbedingungen in Asylwerberkursen

Verständnis für grundlegende sprachliche Konzepte erarbeitet. An dieses können die Lerner anknüpfen, um „[...] die lautlichen,²⁶ grammatischen und lexikalischen²⁷ Besonderheiten des Deutschen sowie metasprachliche Kategorien besser zu verstehen.“ (ebd.).

Zur Umsetzung einer *kontrastiven Alphabetisierung* wäre eine erstsprachliche Homogenität seitens der Teilnehmer sicher von Vorteil. Die Asylwerbenden, die nach Österreich kommen, stammen aus den verschiedensten Regionen weltweit. Das *Bundesministerium für Inneres* führt für das Jahr 2016 unter den „Top 10 Antragsstärksten Nationen“ (BM.I 2017: 10) asiatische Länder wie Afghanistan, Syrien, Irak, Pakistan und Iran, afrikanische Länder wie Nigeria, Somalia und Marokko, die Russische Föderation und weitere „unbekannte“ Staaten an. Somit treffen im Alphabetisierungskurs sehr wahrscheinlich Menschen aus den unterschiedlichsten Herkunftsnationen zusammen.

Allein die in den zehn antragsstärksten Nationen verwendeten Amtssprachen ergeben eine hohe Sprachenvielfalt: Dari und Paschtu (Afghanistan), Arabisch (Syrien, Irak, Marokko) Kurdisch (Irak, neben Arabisch), Urdu (Pakistan) Farsi (Iran), Englisch (Nigeria), Somali (Somalia) und Russisch (Russische Föderation) (vgl. Lexas Information Network: 2016). Bei einigen Teilnehmern deckt sich jedoch die offizielle Amtssprache ihres Herkunftslandes nicht unbedingt mit ihrer persönlichen Erstsprache. Als Muttersprachen sind ebenso verschiedene Varietäten²⁸ oder Minderheitensprachen²⁹ möglich. Hierzu betonen Müller/Gelbrich (2014) außerdem, dass es „die“ arabische Sprache gar nicht gibt. Mit dieser Bezeich-

²⁶ Zwei linguistische Teildisziplinen – die *Phonetik* und die *Phonologie* – befassen sich mit der lautlichen Sprachebene. In Anlehnung an den russischen Linguisten Trubetzkoy (1890–1938) wird die *Phonetik* auch als *Sprechaktlautlehre* bezeichnet (vgl. Glück 2010: 509). Die dabei vorwiegend naturwissenschaftlich angestellten Betrachtungen sollen die Eigenschaften aller möglichen Laute einer Sprache beschreiben. Dazu sind Untersuchungen aus drei Perspektiven – artikulatorisch, akustisch und auditiv (perzeptiv) – möglich (vgl. Bußmann 1990: 579). Die *Phonologie* (auch *Phonemik* oder *Phonematik*) ist Trubetzkoy zufolge die *Sprachgebildelaulehre*. Sie betrachtet das gesamte Lautsystem einer Sprache und legt dabei das Hauptaugenmerk darauf, welche Laute innerhalb des Systems aufgrund welcher distinktiven Merkmale zueinander in Opposition stehen und somit bedeutungsunterscheidend sind (vgl. Glück 2010: 510). Das kleinste distinktive Segment einer Sprache wird als *Phonem* bezeichnet. Das lautliche Inventar einer Sprache wird in deren *Phonemsystem* systematisch dargestellt (vgl. ebd. 508).

²⁷ „Die Gesamtmenge aller Wörter einer Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt“ (Bußmann 1990: 857) wird als *Lexik*, *Lexikon*, *Vokabular* oder auch *Wortschatz* bezeichnet (vgl. Glück 2010: 774). Ein *Lexem* ist die „abstrakte Basiseinheit“ (Glück 2010: 396) eines Lexikons und meint in diesem Sinn ein Wort mit allen seinen möglichen Formen (vgl. ebd.).

²⁸ Eine *Varietät* stellt eine in sich „kohärente Sprachform“ dar, zu deren Definition außersprachliche Kriterien herangezogen werden. Ein *Dialekt* ist beispielsweise eine Varietät, die aufgrund geographisch-räumlicher Aspekte bestimmt wird (vgl. Bußmann 1990: 827). *Dialekte* weichen durch Besonderheiten in allen Sprachebenen von einer *National-* oder *Standard-* bzw. *Hochsprache* ab (vgl. Glück 2010: 144–145). Die hochsprachliche „Grammatik, Aussprache und Rechtschreibung“ (vgl. Bußmann 1990: 732) sind durch feststehende Normen geregelt. Das Ziel der Fremdsprachendidaktik ist es, die *Hochsprache* zu vermitteln (vgl. ebd.).

²⁹ Eine *Minderheitensprache* wird innerhalb eines Kollektivs neben (einer) zahlenmäßig überlegenen Sprachgemeinschaft(en) von einer kleineren Sprechergruppe gesprochen (vgl. Glück 2010: 646).

nung würden lediglich ca. 20 arabische Dialekte, die sich in ihren Grundstrukturen ähneln, zusammen gefasst (ebd. 287).

Allenfalls resultieren aus dieser Sprachenvielfalt meistens höchst multilinguale Lernergruppen in den Alphabetisierungskursen (vgl. Feick/Pietzuch/Schramm 2013: 123). Für die Lehrkräfte ist es unmöglich, in jeder Erstsprache dermaßen kompetent zu sein, um jeweils lernerindividuell beim Erwerb des Deutschen an diese anschließen zu können (vgl. Feick/Pietzuch/Schramm 2013: 129). In der Praxis bleibt den Lehrenden daher meist nur die Möglichkeit, die Lerninhalte über die Zielsprache³⁰ zu vermitteln. Zwangsläufig muss somit die zu erlernende Sprache (Deutsch) gleichzeitig auch zur Vermittlung derselben dienen.

4.1.1 Einfluss der Erstsprache

Petersen (2015: 9) ist überzeugt, dass Erstsprachen, auch wenn sie selten verwendet werden, niemals gänzlich vergessen werden können. Anderssprachige könnten auch während des Deutschlernens ihre Muttersprachen nicht komplett ausblenden (vgl. ebd. 10). Feldmeier (2010: 44) erwähnt in diesem Zusammenhang die „didaktische Binsenweisheit“, dass „[...] fremde Sprachen durch die Brille der eigenen Muttersprache gelernt werden [...]“. Auch in der Literatur wird eine gegenseitige Wechselwirkung zwischen der L1-Sprache und der Zielsprache während eines Sprachlernprozesses in weiten Teilen bestätigt (vgl. Farangis 1998; Edmondson/House 2000; Videsott 2011). Über die konkreten Auswirkungen der Erstsprache auf den Erwerb einer Zweitsprache bestehen allerdings verschiedene Ansichten.³¹ Einer der zentralen Ansätze hierzu ist die *Kontrastivhypothese*, die im Folgenden beschrieben wird.

Die *Kontrastivhypothese* wurde erstmals von Fries (1945) formuliert (vgl. Edmondson/House 2000: 222). Die Hypothese basiert auf der Annahme, dass strukturelle Unterschiede zwischen der L1 und der L2 beim Zweitspracherwerb die größte Herausforderung darstellen (vgl. Nossok 2009: 17–18). Es wird davon ausgegangen, dass die Lerner ständig einem nicht „kognitiv gesteuerten“ (Tunç 2012: 46) „Einfluß der Grundsprache auf die Zielsprache“ (Edmondson/House 2000: 222) ausgesetzt sind. Es könnten deshalb *Transfers* stattfinden (vgl. ebd.), worunter die unbewusste Übernahme bekannter Strukturen aus der Erstsprache auf die Zweitsprache verstanden wird (vgl. Nossok 2009: 18).

Die „starke“ Version der Hypothese besagt, dass identische Strukturen in der Erst- und Zweitsprache „leicht und fehlerfrei“ erlernt werden (vgl. Bausch/Kasper (1979: 5). Das Ergebnis einer

³⁰ Die *Zielsprache* ist jene Sprache, die im Fremdsprachenunterricht gelernt wird (vgl. Glück 2010: 785).

³¹ Zum Zweitspracherwerb thematisiert Tunç (2012) neben der *Kontrastivhypothese* auch die *Interlanguage-, Identitäts- und Interdependenzhypothese*. Für einen weiteren Überblick zu Zweitspracherwerbstheorien vgl. ebenso Roche (2013: 117–123).

4. Rahmenbedingungen in Asylwerberkursen

solchen Transferleistung wird *positiver Transfer* genannt (vgl. Tunç 2012: 46), weil der Erwerbprozess begünstigt wird (vgl. Videsott 2011: 17). Ein *negativer Transfer*, der auch als *Interferenz* bezeichnet wird (vgl. Tunç 2012: 46), ist Bausch/Kasper (1979: 5) zufolge wahrscheinlich, wenn unterschiedliche „Elemente und Regeln“ in der Erst- und Zweitsprache bestünden, die dann Schwierigkeiten und Fehler verursachen würden. In Anlehnung an Dieling (1992: 43) besitzen hierzu primäre Analphabeten den Vorteil, dass schriftsprachliche Interferenzen, die sich bei Personen, die schon Schriftkenntnisse in einer anderen Sprache besitzen, in Orthographiefehlern niederschlagen würden, von vornherein ausgeschlossen werden können.

Die „starke“ *Kontrastivhypothese* soll auf einem analytischen Vergleich der Erst- und Zweitsprache basierend, eine Vorhersage für Schwierigkeiten und Fehler in der Zweitsprache ermöglichen (vgl. Edmondson/House 2000: 224). Dies wird allerdings aus vielfältigen Gründen seit den 1960er Jahren kritisiert (vgl. Nossok 2009: 18). Edmondson/House (2000: 224–225) führen die wesentlichen Argumente gegen die Hypothese an. Ein Problem sei beispielsweise, dass wahrscheinliche *Transfers* bei Lernenden mit derselben Muttersprache nicht immer im selben Ausmaß auftreten würden (vgl. ebd. 225). Linguisten wenden darüber hinaus ein, dass ein „voller kontrastiver Sprachvergleich“ (ebd.) unmöglich sei.

Die „starke“ Version der *Kontrastivhypothese* ist nicht mehr haltbar, weshalb sich eine „schwache“ Version durchgesetzt hat. Diese beansprucht keine Prognosen mehr für sich, sondern versucht lediglich „manche Fehler“ als ein Resultat aus Transferprozessen zu erklären (vgl. Edmondson/House 2000: 225–226). Die „schwache“ Version kann jedenfalls für eine Fehleranalyse herangezogen werden – Fehler können grundsätzlich festgestellt, eingeteilt und erklärt werden (vgl. Nossok 2009: 20). Das Erkennen von Mängeln ist für eine Lehrkraft laut Feick/Pietzuch/Schramm (2013: 88–89) jedenfalls die Voraussetzung, um gezielt daran zu arbeiten. Roche (2013: 94) ist überzeugt, dass sich „Folgeprobleme und aufwändige Korrekturen“ (ebd.) umgehen ließen, wenn man Fehlern dort „wo sie entstehen“ (ebd.) begegnen könnte.

4.1.2 Persisch – Deutsch kontrastiv

Transferprozesse sind laut Bickes/Pauli (2009: 97–98) auf allen Ebenen einer Sprache – phonetisch-phonologischer, orthographischer, morphosyntaktischer, lexikalischer und pragmatischer³² – möglich. Nossok (2009: 20) stellt jedoch fest, dass die meisten *Interferenzen* auf der lautlichen Ebene passieren.

³² Die *Pragmatik* als linguistische Teildisziplin ist die „Lehre vom sprachlichen Handeln“ (vgl. Glück 2010: 526). Sie beschäftigt sich mit der „Relation zwischen natürlichsprachlichen Ausdrücken und ihren spezifischen Verwendungssituationen [...]“ (Bußmann 1990: 606). Eine klare Abgrenzung der *Pragmatik* von anderen