



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Erwerb der Zweisprachigkeit im Kindesalter

Am Beispiel der russinischen Sprachminderheit in der Slowakei

Verfasserin

Sidonia Mussner

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 243 373

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Slawistik / Slowakistik

Betreuer:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Michael Newerkla

Ich möchte diese Arbeit all jenen widmen, die durch ihren unermüdlichen Einsatz zum Erhalt und der Pflege der russinischen Sprache beitragen.

Túto prácu venujem všetkým tým, ktorí svojim neúnavným nasadením a usilovnou starostlivosťou o rusínsky jazyk prispievajú k jeho zachovaniu a zveľad'ovaniu.

Vorbemerkung

Danksagung	7
Podakovanie	8

1. Einleitung9

1.1. Aufgabenstellung und Zielsetzung	9
1.2. Forschungsstand im gegenwärtigen wissenschaftlichen Kontext	12
1.2.1. Zur Bilingualismusforschung	12
1.2.2. Gesichtspunkte zur Offenheit von Schulsystemen für kulturelle Vielfalt	15
1.2.3. Der sprachpolitische Stellenwert der nationalen Sprachminderheiten in der Slowakei im wissenschaftlichen Kontext unter Berücksichtigung des muttersprachlichen Unterrichts	16

2. Kindliche Zweisprachigkeit17

2.1. Übersicht grundlegender Termini	20
2.1.1. Zweisprachigkeit / Mehrsprachigkeit – Versuch einer Arbeitsdefinition	20
2.2. Formen der Zweisprachigkeit	22
2.2.1. Der individuelle und der gesellschaftliche Bilingualismus	22
2.2.2. Gesteuerter und ungesteuerter Zweitspracherwerb	23
2.2.3. Additive und subtrahierende Zweisprachigkeit	24

3. Sprachentwicklung des Kindes in mehrsprachiger Umgebung25

3.1. Dichotomie simultaner und sukzessiver Zweisprachigkeit	25
3.1.1. Typologisierung und Strategien im Prozess des simultanen Spracherwerbs nach Romaine	26
3.2. Sprachliche Kompetenz und Performanz	28
3.2.1. Kompetenzstufen der Zweisprachigkeit	29
3.2.2. Grad der Bilingualität	30
3.3. Balancierte und unbalancierte Zweisprachigkeit	30
3.4. Phänomene des Sprachwechsels und Sprachmischens	31
3.4.1. Code-Switching	32
3.4.2. Lexikalische Entlehnung / Borrowing	33
3.4.3. Interferenz	34
3.5. Erstsprache und Muttersprache	35

4. Aspekte des Spracherwerbs in der Familienkommunikation	36
4.1. Vatersprache und Muttersprache	36
4.2. Sprachliches Handeln der Eltern, ihre Interaktionsstile und Kommunikation in der Familie	37
4.3. Die Rolle der Familie im Prozess des Spracherwerbs und des Spracherhalts	41
4.3.1. Sozialer Kontext einer Familie	41
4.3.2. Familiensprache in Sprachkontakt und Sprachkonflikt sowie Erhaltung der Zweisprachigkeit in der Familie	42
5. Die Bedeutung der Muttersprache im Prozess des schulischen Spracherwerbs	45
5.1. Schulische Modelle für Sprachminderheiten	46
6. Die Rechtstellung der Sprachminderheiten in der Slowakischen Republik	48
6.1. Der Minderheitenschutz in der Zeit der Entstehung der ersten Tschechoslowakischen Republik 1918	48
6.2. Der Minderheitenschutz in der Zwischenkriegszeit	50
6.3. Der Minderheitenschutz zwischen 1945 und 1992	51
6.4. Zum Begriff der Minderheit	53
6.5. Zum Begriff der Volksgruppe	54
6.6. Zum Begriff der Nationalität in der SR	54
6.7. Derzeitige demographische Lage	56
6.8. Staatspolitik und Schutz der Minderheiten auf Verfassungsebene	57
6.9. Instrumente der EU zum Schutz der Minderheiten	59
6.10. Übersicht der wichtigsten die Minderheiten betreffenden Bestimmungen seit 1993 im Zusammenhang mit dem EU-Beitritt der Slowakei	60
6.11. Ethnische Sprache und Ethnizität (aus soziolinguistischer Sicht)	62
7. Der gegenwärtige sprachpolitische Hintergrund der ethnischen Minderheiten auf dem Gebiet der Slowakischen Republik	64
7.1. Minderheitenrechtliche Regelungen der Sprachenrechte seit der Entstehung der unabhängigen Slowakischen Republik 1993	64
7.2. Minderheitenrechtliche Regelungen des Schul- und Bildungswesens	66
7.2.1. Gesetzliche Möglichkeiten des Grundunterrichts in der Muttersprache der nationalen Minderheiten in der Slowakei	66

7.2.2. Schulsystem der Sprachminderheiten in der Slowakei	68
7.2.3. Schultypen und Bildungsprogramme mit muttersprachlichem Unterricht in den Minderheitensprachgebieten der Slowakei	70
8. Exkurs: Der muttersprachliche Unterricht in Grundschulen in der Praxis anhand Angehöriger der russinischen Minderheit in der Ostslowakei	74
8. 1. Reflexion der letzten Entwicklungen in der Forschung	75
8. 2. Russinen – eine Minderheit ohne Mutterland	79
8. 3. Ein kurzer Einblick in die Geschichte der Russinen in der Slowakei	83
8. 4. Die Normierung des Karpato-Russinischen in der Slowakei	90
8. 4. 1. Zur Kodifizierung der slowakischen Variante des Karpato-Russinischen	90
8. 4. 2. Grundlegende Informationen zur Struktur und einige Spezifika der normierten slowakischen Variante des Karpato-Russinischen	92
8. 5. Bilingualismus in der Familienkommunikation anhand von Angehörigen der russinischen Minderheit in der Slowakei	97
8. 6. Erwerb der russinischen Sprache: Der muttersprachliche Unterricht in den Grundschulen der russinischen Minderheit in der heutigen Slowakei	99
8.6.1. Prozess der Einführung der russinischen Schriftsprache in die Schulpraxis und ihre aktuelle Situation	101
8.6.2. Gegenwärtige Entwicklungen und Situation im Schulwesen der russinischen Minderheit in der Slowakei	104
8.7. Interviews	106
8.7.1. Personen, Fragestellungen und Erhebung der Interviews	107
8.7.2. Zusammenfassung und Analyse der Interviews	108
8.7.3. Vergleich der beiden Interviews	115
8. 8. Eigene Beobachtungen	116
9. Anhang	
9.1. Abbildungen	118
9.2. Fragebogen	123
9.3. Erstes Interview: Frau Paed. Dr. Mária Jasíková	124
9.4. Zweites Interview: Mgr. Marek Gaj	128
9.5. Das Schreiben des Schulministeriums der Slowakischen Republik betreffend der Fragen der Sprach- und Bildungsrechte der ethnischen Gruppen in der Slowakei	132

10. Zusammenfassungen	136
10.1. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	136
10.2. Záver: Osvojovanie si detskej reči v dvojjazyčnom prostredí na príklade rusínskej jazykovej a národnostnej menšiny na Slovensku	144
11. Quellen und Literaturverzeichnis	156
11.1. Weiterführende Literatur	156
11.2. Quellenmaterial	181
11.3. Weiterführende Internetquellen	182
11.4. Links zu einigen relevanten oder interessanten Internetseiten von Russinen und russinischen Einrichtungen	182
Abkürzungsverzeichnis	184
Abbildungsverzeichnis.....	185

Vorbemerkung

Danksagung

Mein herzlicher Dank gehört all jenen, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zum Gelingen dieser Diplomarbeit beigetragen haben.

Für die Betreuung meiner Diplomarbeit möchte ich besonders Herrn Univ.-Prof. Dr. Stefan Michael Newerkla danken, für die thematische Anregung, Unterstützung, Zuversicht und für die fachlich-inspirierende Begleitung durch mein Studium.

Mein Dank gilt auch Herrn A.o. Univ.-Prof. Dr. Gero Fischer für die kritische Durchsicht meiner Arbeit und für die im DiplomandInnenseminar sowie im Seminar für Sprachpolitik erhaltenen wertvollen Ratschläge und Impulse.

Für die Anregungen und ihr Interesse an meiner Arbeit danke ich auch Herrn A.o. Univ.-Prof. Dr. Michael Moser und Herrn A.o. Univ.-Prof. Dr. Rudolf de Cillia.

Besonders hilfsbereit bei der Entwicklung der vorliegenden Diplomarbeit war Frau PhDr. Anna Plišková, PhD., die Leiterin des Instituts für russinische Sprache und Kultur der Prešover Universität, die mir einen fachlichen Zugang zur russinischen Sprache und Kultur in der Slowakei ermöglichte, wofür ich mich besonders bedanke.

Für die Unterstützung, nicht nur während der Entstehung meiner Diplomarbeit, sondern auch während des gesamten Studiums, möchte ich meinem Ehemann und meinen Eltern herzlichsten Dank sagen.

Pod'akovanie

Moja srdečná vďaka patrí všetkým tým, ktorí ma pri tvorbe diplomovej práce odborne alebo osobne podporili.

Za odborné posúdenie mojej diplomovej práce patrí osobitná vďaka pánovi Univ.-Prof. Dr. Stefanovi Michaelovi Newerklovi, za jeho cenné podnety, podporu, dôveru a za odbornú inšpiráciu počas celého môjho štúdia. Pod'akovať sa chcem aj pánovi A.o. Univ.-Prof. Dr. Gerovi Fischerovi za jeho podporu, užitočné rady a tvorivú kritiku v rámci seminára pre diplomantov a v jazykovo-politickom seminári. Za povzbudenie a záujem o moju diplomovú prácu vďačím zároveň pánovi A.o. Univ.-Prof. Dr. Michaelovi Moserovi a pánovi A.o. Univ.-Prof. Dr. Rudolfovi de Cillia.

Pri vzniku tejto práce mi predovšetkým pomohla významná osobnosť rusínskeho jazykového a národnostného života na Slovensku pani PhDr. Anna Plišková, PhD., riaditeľka Ústavu rusínskeho jazyka a kultúry Prešovskej univerzity. Jej patrí moja srdečná vďaka za to, že mi umožnila odborný prístup k rusínskemu jazyku a kultúre na Slovensku.

Za neprestajnú podporu, nielen počas vzniku mojej diplomovej práce, ale aj počas celého štúdia vďačím z celého srdca vzácnym ľuďom – môjmu manželovi Sebastianovi a mojím rodičom.

1. Einleitung

1.1. Aufgabenstellung und Zielsetzung

Die Idee zu dieser Arbeit kam aus einem Interesse an der sprachlichen Situation in den mehrsprachigen Gebieten der Slowakei und dem speziellen Umgang mit Mehrsprachigkeit in der eigenen Familie hervor. Die vorliegende Arbeit ist in drei Teile gegliedert:

- Im ersten, theoretischen Teil werde ich mich mit dem Phänomen der Zweisprachigkeit im Kindesalter befassen. Dabei wird der bilinguale Spracherwerb im Kindesalter in der Familie und im schulischen Bereich fokussiert. (Kapitel 2, 3, 4 und 5).
- Im zweiten, pragmatischen Teil wird die Rechtsstellung der sprachlichen Minderheiten und ethnischen Gruppen in der Slowakei mit besonderem Hinblick auf die Sprach- und Bildungsrechte behandelt. (Kapitel 6 und 7).
- Schließlich verschafft der dritte Teil der vorliegenden Arbeit einen Exkurs in das mehrsprachige Gebiet der Ostslowakei, wobei die Möglichkeiten des muttersprachlichen Unterrichts anhand der russinisch-sprachigen Kinder in der Praxis präsentiert werden. (Kapitel 8).

Die moderne Sprachwissenschaft und Spracherwerbsforschung betrachtet nicht mehr die Einsprachigkeit als Normalzustand eines Menschen, sondern vielmehr das Verhältnis eines Menschen zu zwei oder mehreren Sprachen.¹ Die Linguistik der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erkannte, dass große Teile der Weltbevölkerung zwei- oder mehrsprachig aufwachsen. Völlig monolinguale Sprachträger sind kaum zu finden, da auch Angehörige einer Sprachgemeinschaft nicht nur die Gemeinsprache, sondern auch Soziolekte und / oder Dialekte verwenden.² Rückblickend auf die Situation in der Slowakei lässt sich feststellen, dass der Großteil der Bevölkerung in den sprachlich gemischten Gebieten der Slowakei ethnisch heterogen ist und dass viele Bewohner dieser Gebiete sich zu zwei oder sogar zu mehreren ethnischen Gruppen zugehörig fühlen. (Kaľavský 1993: 18). Die Frage des Erwerbs der Zweisprachigkeit in den östlichen Regionen der Slowakei, wo oft auch mehr als zwei Sprachen gesprochen

¹ Vgl. Wandruszka (1979); De Cillia (1995, 1998).

² Vgl. Oksaar (1984).

werden, war bisher selten Gegenstand von Untersuchungen; der Schwerpunkt der Forschung liegt vor allem im Prozess des Erstspracherwerbs im Vorschulalter.³

Der erste Teil der vorliegenden Arbeit charakterisiert die Entwicklung des kindlichen Bilingualismus in einer zwei- bzw. mehrsprachigen Umgebung und bildet somit die theoretische Grundlage der weiteren zwei Teile. Das Phänomen des Bilingualismus wird dabei sowohl im Zusammenhang eines individuellen Bilingualismus innerhalb der Familie, als auch im Zusammenhang mit der Bedeutung der erzieherischen Institution Schule im Prozess des bilingualen Spracherwerbs beschrieben. Vor einem solchen theoretischen Hintergrund ergeben sich nun für diesen Teil der vorliegenden Arbeit folgende zentrale Fragenstellungen:

- Was ist von einer bilingualen Familiensituation unter bestimmten Bedingungen zu erwarten, und was ist von ihr nicht zu leisten?
- Wie wichtig ist das sprachliche Handeln in der Eltern-Kind Kommunikation und welche Bedeutung hat ein kontrollierendes Handlungsmuster der Eltern?
- Womit hat eine Familie in Sprach- und Kulturkontakt zu kämpfen, wenn sie versucht, Zweisprachigkeit zu etablieren bzw. zu retten?
- Dadurch, dass die Sprecher einer Sprachgemeinschaft zueinander in Kontakt treten, kann es in der Kommunikation zu Sprachkonflikten kommen. Dieses Faktum gilt genauso für die bilinguale Spracherziehung, wobei zu beachten ist, dass ein Sprachkonflikt nicht nur durch, sondern auch wegen der Sprachen entstehen kann. Mit welchen sprachlichen Konfliktsituationen muss eine Familie bei bilingualer Spracherziehung rechnen?

Das Ziel des zweiten, pragmatischen Teils dieser Arbeit ist es, ein möglichst objektives Bild der gegenwärtigen sprachpolitischen Situation der Minderheiten in der Slowakei zu präsentieren. Ich konzentriere mich dabei auf die Sprachrechte der Angehörigen der Sprachminderheiten in der Slowakei besonders im Hinblick auf die legislativen Möglichkeiten für muttersprachlichen Unterricht in Grundschulen. Minderheitenpolitik wird in der Slowakei auch als Nationalitätenpolitik bezeichnet. Die Begriffsbestimmungen von Minderheit, Volksgruppe und Nationalität werden im Rahmen des pragmatischen Teils dieser Arbeit ebenso behandelt. Verschiedene europäische Mechanismen zwangen die Regierungen der 1993 entstandenen

³ Siehe dazu die Übersicht der Spracherwerbsforschung der slowakischen und tschechischen Linguistinnen und Linguisten in Kapitel 8.1.

Slowakischen Republik zunehmend zur Akzeptanz der internationalen Standards für den Umgang mit nationalen Minderheiten.⁴ Die verfassungsrechtlichen und einfachgesetzlichen Regelungen zur Lösung der Minderheitenproblematik in der Slowakischen Republik werden im Zusammenhang mit dem EU-Beitritt der Slowakei verdeutlicht, da dieser für die Rechtslage der Sprachminderheiten und ethnischen Volksgruppen in der Slowakei eine bedeutende und unterstützende Rolle spielte.

Die Bedeutung der Muttersprache ist für eine ethnische Minderheit entscheidend; je höher die Wertschätzung einer Sprache für einen Menschen ist, desto näher und zugehöriger fühlt er sich der Gruppe ihrer Sprecher. Sprache ist ein wichtiger Bestandteil der Identität eines Individuums. Die Minderheitensprache besitzt oft aber, im Bezug auf die Mehrheitssprache, einen geringen Stellenwert. Die sprachpolitischen Regelungen bilden demzufolge eine Ausgangsbasis für die Möglichkeiten der muttersprachlichen Bildung und Erziehung der Schüler und Schülerinnen der Angehörigen der sprachlichen und ethnischen Minderheiten in der Slowakei. Die zentrale Fragestellung des pragmatischen Teils dieser Arbeit lautet:

- Welche schulischen Modelle für Sprachminderheiten wären sinnvoll und welche Schultypen mit muttersprachlichem Unterricht in den Minderheitensprachgebieten der Slowakei sind vorhanden?

Ausgehend vom theoretischen Teil über den Erwerb der Zweisprachigkeit im Kindesalter und von der Verdeutlichung der sprachpolitischen Lage der Minderheiten in der Slowakei konzentriere ich mich im dritten, praktischen Teil dieser Arbeit auf die tatsächliche Situation im Schulwesen am Beispiel der russinisch-sprachigen Volksgruppe in der Slowakei. Fokussiert werden dabei die gegenwärtige Lage und die Entwicklungen des muttersprachlichen Unterrichts in den Grundschulen der zweisprachigen, russinisch-slowakischen Gebiete in der Ostslowakei. Folgende Fragen werden hier in Form eines Exkurses näher erörtert:

- Warum spielt der Unterricht in der russinischen Muttersprache gerade für die Schülerinnen und Schüler dieser sprachlichen Minderheiten eine wichtige Rolle?
- Inwieweit kann die jeweilige sprachliche Umgebung Spracherwerb und Vernachlässigung von russinischer Sprache beeinflussen?

⁴ Vgl. Hofmann (2005).

Für eine bessere Vorstellung der russinischen ethnischen Gruppe, ihrer Sprache und des Gebietes der in der östlichen Slowakei lebenden Russinen werden hier einleitend die wesentlichen Informationen und Daten aus soziolinguistischer Sicht betrachtet und zusammengestellt. Ferner werden auch die wichtigsten Momente aus der Sprachgeschichte der Russinen in der Slowakei herausgegriffen. Der Exkurs besteht weiter aus zwei Befragungen von Lehrern der russinischen Sprachgemeinschaft in der Slowakei, deren Analyse, Zusammenfassung und einem Vergleich. Einige persönliche Beiträge zum Thema Mehrsprachigkeit in der Slowakei mit dem Schwerpunkt muttersprachlicher Unterricht, seine Rolle im Verlauf des Spracherwerbs und die Erhaltung der russinischen Minderheitensprache in der Slowakei werden ebenfalls miteinbezogen; diese legte ich mithilfe eigener Beobachtungen und Gespräche mit den Angehörigen der russinischen Minderheit in der Slowakei zusammen. Die Interviews sind der Arbeit als Anhang beigefügt. Der praktische Teil der vorliegenden Arbeit wird zusätzlich durch die Abbildungen ergänzt, welche ich im August 2009 im Rahmen einer Reise in jene Gebiete der Ostslowakei unternahm, in denen die russinisch-sprachige Bevölkerung einen kompakten Siedlungsraum bildet. Der Exkurs ermöglicht die Darstellung der tatsächlichen Situation im Schulwesen der Russinen in der Slowakei und bringt in der Folge auch den Sprachzustand im untersuchten Gebiet näher.

1.2. Forschungsstand im gegenwärtigen wissenschaftlichen Kontext

1.2.1. Zur Bilingualismusforschung

In der Spracherwerbsforschung wurden über Bilingualismus verschiedene Ansätze mit zahlreichen Schwerpunkten entwickelt und spezifiziert, sie führten zu diversen Forschungsmethoden und Ergebnissen. Die hohe Anzahl an wissenschaftlichen Publikationen weltweit, die kindlichen Spracherwerb behandeln, macht es deutlich, wie interessant dieses Thema für die Wissenschaft ist. Allein das *Handbook of child language* (Fletcher / MacWhinney 1995) enthält ein Literaturverzeichnis von etwa 2000 Titeln. Ich möchte mich auf eine kurze Skizzierung der Forschungslage des Bilingualismus beschränken, da es mir darum geht, die vorliegende Arbeit in den wissenschaftlichen Kontext einzugliedern. Im Folgenden werden zunächst nur die wichtigsten Eckdaten im Verlauf der Theoriebildung seit der Jahrhundertwende dargestellt.

In seinem Artikel *The Description of Bilingualism* liefert Mackey (1968) anwendbare Kriterien für die Beschreibung des Bilingualismus. In Anlehnung an Mackey wurden weitere terminologische Vereinbarungen, wie zum Beispiel funktionale Varietätenverwendung in aktuellen Kommunikationssituationen, Bedingungen des Varietätenwechsels (*Code-Switching*), Grad bzw. Ausmaß der Bilingualität, Varietätenüberlagerung (*Interference*) usw. getroffen.⁵

Die linguistischen Untersuchungsergebnisse zum Erstspracherwerb sind auch für die Erforschung des Zweit- und Fremdspracherwerbs ausschlaggebend. Allgemein betrachtet sind Studien und Beobachtungen zur Sprachenentwicklung des bilingualen Kindes nicht zu unterscheiden von Untersuchungen zur Sprachenentwicklung des monolingualen Kindes.⁶ Aus der klassischen Literatur Ronjat (1913); Leopold (1939-49); Haugen (1956) gehen viele neuere Arbeiten, u.a. Taeschner (1983); Vihman (1985); Vihman / McLaughlin (1982); Saunders (1980, 1982, 1988) aus. Auch der nativistische Ansatz von McNeill (1970) erkennt eine Anwendbarkeit des Erwerbs syntaktischer Sprachstrukturen im Erstspracherwerb auch für den Erstspracherwerb zweier Sprachen. Bei Ronjat (1913) und Ruke-Dravina (1967) handelt es sich um Fallstudien an den eigenen Kindern oder solchen aus der näheren Umgebung.⁷ Hier setzt Lambeck (1984) bereits die ersten Punkte seiner Kritik, die unter anderem auch für Forschungen auf dem Gebiet der Sprachentwicklung des Kindes allgemein gelten:

Es handelt sich bei den untersuchten Kindern fast ausschließlich um die eigenen Kinder derjenigen, die die Untersuchung durchführen. Diese Tatsache läßt zumindest aus zwei Gründen Zweifel an der Gültigkeit der Ergebnisse zu. Zum einen ist wiederum das Problem der Repräsentativität gemeint: Der soziale Kontext der untersuchten Kinder ist eine Akademikerfamilie von der zu vermuten, wenn nicht gar mit Sicherheit anzunehmen ist, daß sie unter anderem gerade bezüglich der sprachlichen Entwicklungen für das Kind besondere Voraussetzungen schafft, die eventuell im Vergleich mit den bei weitem überwiegenden Fällen geradezu untypisch sind. (Lambeck 1984: 46).

Lambeck betont weiter die Forderung nach umfassenderen, repräsentativen Untersuchungen mit den nötigen methodischen Absicherungen, um in diesem Bereich Klarheit zu schaffen. Seiner Meinung nach sollte der grundsätzliche Wert der Erforschung der bilingualen Spra-

⁵ Vgl. z. B.: Taeschner (1983); Öktem/Rehbein (1987); Romaine (1989, 1995); Lambeck (1984); Weinreich (1976).

⁶ Vgl. Lambeck (1984).

⁷ Der französische Linguist Jules Ronjat beschäftigte sich mit Romanistik und Germanistik und gilt als einer der ersten Forscher auf dem Gebiet des Spracherwerbs. Er beobachtete die deutsch-französische Sprachentwicklung seines Sohnes Louis bis zum Alter von 4 Jahren und 10 Monaten. Mit Louis sprach Jules Ronjat ausschließlich Französisch, während seine deutsche Gattin nur in ihrer Muttersprache mit dem Kind kommunizierte. Diese sprachliche Erziehungsmethode empfahl ihnen der berühmte Phonetiker Maurice Grammont, welchen sie um Rat gebeten hatten. (Vgl. Lambeck 1984: 48-49).

chenentwicklung bedacht werden, wenn es gilt, sich Problemen wie zum Beispiel dem der „linguistischen Komplexität“⁸ zu nähern.⁹

Taeschner (1983) argumentiert, dass in den frühen Phasen des bilingualen Spracherwerbs nur ein einziges Sprachsystem vorhanden ist und das bilinguale Kind erst im Laufe der Sprachentwicklung zwei voneinander getrennte Systeme mühevoll herausbildet. Der Aspekt des Bilingualismus erweiterte – dank der interdisziplinären Zusammenarbeit – den Forschungshorizont vieler anderer Wissenschaften, wie zum Beispiel Psychologie, Soziologie und Linguistik, aber auch Ethnologie und Politik. An dieser Stelle sollen nur die wichtigsten, die Linguistik betreffenden Veröffentlichungen, die sich mit dem bilingualen Spracherwerb auseinandersetzen, dargestellt werden. Die frühe Phase der Kindersprachforschung war durch verschiedene psychologische Studien geprägt, deren Schwerpunkt hauptsächlich auf der Erforschung des Verhältnisses von Sprechen und Denken lag. Für die wichtigsten Arbeiten, die auch heute noch einen großen Einfluss auf die Forschungsdiskussion haben, werden die von Piaget (1923, 1947³)¹⁰ und von Wygotsky (1934)¹¹ gehalten. Gegenwärtig geben zum Beispiel Calvin / Ojemann (1995) Einblicke in Aufbau und Funktion des Gehirns; unter einer neuen Perspektive diskutieren diese Autoren Modelle der neuronalen Grundlagen von Denken, Sprache und Bewusstsein.

Eine ausführliche Übersicht der Arbeiten über den gleichzeitigen Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen in der primären Phase des Spracherwerbs lieferte zum Beispiel Öktem / Rehbein (1987). Eine Zusammenstellung der Arbeiten zum kindlichen Bilingualismus kann auch Rehbein / Griebhaber (1992) entnommen werden. Die Zweisprachigkeit als *gesellschaftliches Phänomen / societal bilingualism* beschrieben u. a. Romaine (1989); Rehbein / Griebhaber (1996); Gogolin / Neumann (1997).

Vielen Studien über den Spracherwerb mit zwei L1 ist gemeinsam, dass hier Linguisten ihre „eigenen“ Kinder beobachteten und die Ergebnisse systematisierten: Afshar (1998); Garcia (1980, 1983); Garlin (2008); Haust (1993); Poplack (1980, 1991). Das Phänomen des Sprachwechsels beschrieben u. a. Auer (1980, 1983, 1988); Gumperz (1976, 1982); Heller (1988); Milroy / Muysken (1995); Montanari (2002); Myers-Scotton (1977); Poplack / Sankoff (1988); Rubin (1985). Myers-Scotton (1983; 1988) entwickelte das *Modell der Markiert-*

⁸ In diesem Zusammenhang sei an die Ausführung erinnert, die Slobin (1974: 129) zu diesem Bereich verfasste.

⁹ Vgl. Lambeck (1984: 46).

¹⁰ Die deutsche Übersetzung wurde im Jahre 1972 überarbeitet.

¹¹ Die englische Übersetzung wurde im Jahre 1962 und die deutsche Übersetzung 1964, 1986 überarbeitet.

heit, in welchem sie von der Behauptung ausgeht, dass die Wahl einer Sprache in einem mehrsprachigen Kontext dem Aushandeln einer Reihe von Rechten und Pflichten zwischen Sprecher und Hörer gilt.

Forschungsergebnisse über die Trennung der Sprachsysteme finden sich auch bei Meisel (1987); Vihman (1982, 1985); Vihman / McLaughlin (1982); Oksaar (1970, 1974); Swain (1972); Swain / Wesche (1975). Die Forschung zur Sprachtrennung und zum Spracheneinfluss eines zweisprachigen Individuums begann mit der Annahme, dass mehrsprachige Kinder zuerst wie monolinguale Kinder über ein einziges Sprachsystem verfügen und dieses im Laufe der Entwicklung ausdifferenzieren. Diese Ansicht ist sowohl empirisch als auch theoretisch hinterfragt und widerlegt worden. Bis heute lassen sich die meisten Forschungsarbeiten dahingehend charakterisieren, dass sich Trennung und Einfluss gegenseitig ausschließen: Die einen vermuten, dass bilinguale Kinder die Sprachen nicht trennen können und deshalb Einfluss sichtbar wird. Die anderen glauben, dass der Einfluss deshalb nicht existiert, weil die beiden Sprachen von Beginn an voneinander getrennt werden. (Müller / Kupisch / Schmitz / Cantone 2006: 11). Bilinguale Kinder können also schon sehr früh zwei separate grammatische Kompetenzen aufbauen, und es konnte keine Phase der „Vermengung“ beider grammatischer Systeme nachgewiesen werden (Vgl. u.a. Genesee 1989; Genesee / Nicoladis / Pradis 1995; Meisel 1985, 1986, 1989, 1990, 1994a, 1997).

In der Eltern-Kind-Kommunikation können verschiedene Strategien und organisiertes kommunikatives Handeln der Bezugspersonen eine unterstützende Wirkung auf die Erhaltung beider Sprachen haben. Arbeiten, die auf „kontrollierendes“ Verhalten der Eltern eingehen, gehen ebenfalls aus dem Input- bzw. Interaktionsansatz hervor: die Dichotomie *kontrollorientiert* vs. *konversationsorientiert* wird bei Cross (1977); Scarcella / Higa (1981) und Döpke (1986, 1992) thematisiert und untersucht; die Theorie sprachlicher Handlungsmuster geht wesentlich auf Ehlich / Rehbein (1979) und Rehbein (1977) zurück.

1.2.2. Gesichtspunkte zur Offenheit von Schulsystemen für kulturelle Vielfalt

Die Offenheit von Schulsystemen für kulturelle Vielfalt und Wichtigkeit der Muttersprache im schulischen Spracherwerb betonen zum Beispiel Francescato (1981); De Cillia (1994, 1995, 1998, 2001); Cummins (1979, 1981, 1992, 1996, 2000) oder Cummins / Swain (1996)

in ihren Arbeiten. Die Rolle des bilingualen, bzw. muttersprachlichen Unterrichts in Österreich und in den mitteleuropäischen Ländern heben viele Autoren hervor, nützlich zeigten sich für diese Arbeit die Publikationen *Bilinguale Schulen* (1994) und *Bilingualität und Schule* (2001), in denen viele wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde zu finden sind. Empirische Befunde der Bilingualismus-Forschung von Fthenakis / Sonner / Thrul / Walbinger (1985) belegen zum größten Teil, zu welchen Folgen die Nicht-Förderung der Muttersprache in der Schule bei Minderheiten führen kann. Die Unvollständigkeiten im Prozess des Spracherwerbs bezeichnete Skutnabb-Kangas (1976, 1978, 1981a, 1988) als „Halbsprachigkeit“ oder „Semilingualismus“.

1.2.3. Der sprachpolitische Stellenwert der nationalen Sprachminderheiten in der Slowakei im wissenschaftlichen Kontext unter Berücksichtigung des muttersprachlichen Unterrichts

Die internationalen Rahmenbedingungen und die völkerrechtlichen Vorgaben des Minderheitenschutzes in Mittel- und Osteuropa werden in zahlreichen Werken verdeutlicht, von welchen nur die für diese Arbeit relevanten Autoren und ihre Veröffentlichungen genannt werden sollen: Blumenwitz (1996); Brunner / Meissner (1999); Capotorti (1997); Heckmann (1992, 1994); Herdegen (2008); Hofmann (1995, 1996); Ipsen / Menzel / Epping (2004); Manssen / Banaszak (2001); Murswiek (1993); Uerpmann (2001).

Es wird ersichtlich, dass die Rechtslage der Minderheiten in Mittel- und Osteuropa eine große Vielfalt aufweist. Die Einzelheiten ergeben sich aus den individuellen Länderberichten. Einen Beitrag zur besseren Kenntnis der gegenwärtigen Rechtslage der Minderheiten in der Slowakei leisteten u.a. Bröstl (1999); Brunner (1996); Hofmann (2005); Petraško (2008) und Somorová (1996). Die gegenwärtige Sprachsituation in den mehrsprachigen Gebieten der Slowakei beschreiben zum Beispiel: Dolník (2003); Doruľa (1997); Kačala (1995, 1997); Kaľavský (1993, 1997) sowie Szabó Mihály (2003). Es gibt leider bisher keine Untersuchungen zu Meinung und Erwartungen der Minderheiten in der Slowakei zum europäischen Integrationsprozess.

Das Recht auf Grundschulunterricht in der Muttersprache und die Probleme seiner Verwirklichung werden zum Beispiel von Lüsebrink (1986), sowie Kroon / Vallen (1994) beschrieben.

Neuere sprachpädagogische Konzepte für die multikulturellen Schulen lieferte die Erziehungswissenschaftlerin Gogolin (1988, 1991, 1996, 2000, 2005 und 2006); sie betonte vor allem das nationale Selbstverständnis der Bildung (1994). Die neuesten Perspektiven und Entwicklungen in der Bildung und Kultur der nationalen Minderheiten und ethnischen Gruppen der Slowakei sind in der Publikation *Perspektívy rozvoja vzdelávania národnostných menšín* (2005) der Pädagogischen Fakultät der Universität-Constantin-Philosoph in Nitra ersichtlich. Von den in dieser Publikation veröffentlichten Beiträgen sind vor allem die von Szabó, Plišková, Berka, Bernáthová für diese Arbeit relevant.

Zur Präzisierung des Forschungsstandes steht im Anschluss dieser Arbeit die Bibliographie einiger Werke, die Erwerb der Zweisprachigkeit, Minderheitenrechte und Frage des Bildungswesens der nationalen Minderheiten in der Slowakei mit besonderem Hinblick auf die russinische Minderheit betreffen. Alle in der Gesamtbibliographie angegebenen Werke befinden sich im Bestand der Universitätsbibliothek in Wien, der Österreichischen Nationalbibliothek, der Universitätsbibliothek in Bratislava (Pressburg) und Prešov¹² und der Slowakischen Nationalbibliothek (Slovenská národná knižnica, SNK) in Martin.

2. Kindliche Zweisprachigkeit

Die kindliche Zweisprachigkeit ist in der linguistischen Theorie von großem Interesse und sie regt viele Wissenschaftler auf dem Gebiet der Psycho- und Soziolinguistik zu lebhaften Diskussionen an. In der Linguistik der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde jedoch Einsprachigkeit als Normalzustand angesehen, obwohl große Teile der Weltbevölkerung zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, und es kaum einen Staat gibt, in dem nicht mehrere Sprachen gesprochen werden. Es wurde vergessen, dass völlig monolinguale Sprachträger kaum zu finden sind, da auch Angehörige einer Sprachgemeinschaft nicht nur die Gemeinsprache, sondern auch Soziolekte und/oder Dialekte verwenden.¹³

There are, however, no really precise figures on the number and distribution of speakers of two or more languages. [...] Nevertheless, it would appear that there are about thirty times as many languages as there are countries. (Romaine 1989: 8).

¹² Prešov (Eperies, Preschau) ist eine Stadt und Zentrum der Region in der Ostslowakei, wo die Mehrheit der russinischen Minderheit lebt.

¹³ Vgl. Oksaar (1984: V).

Z prehľadov národnostného zloženia niektorých okresov Slovenska podľa všetkých doterajších sčítaní ľudu od 18. storočia po rok 1991 je zrejmé, že len veľmi malá časť obcí národnostne zmiešaných územných jednotiek (okresov, obvodov, bývalých žúp a pod.) je etnicky homogénna, obývaná príslušníkmi len jedného etnika. Väčšinou sa jedná o obce obývané občanmi, ktorí sa hlásia k dvom alebo viacerým rôznym etnikám. (Kaľavský 1993: 18).

Zweisprachigkeit wurde aus der Sicht vieler Forscher weltweit ab den 30er Jahren und bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts als negativ bewertet. Es wurde oft auf die Nachteile hingewiesen, nämlich dass Zweisprachigkeit zu einer unterentwickelten Intelligenz führe. Solche Behauptungen stellten einige Sprachwissenschaftler in Frage, Haugen (1956) zum Beispiel argumentiert:

[...]. (8) Intelligence tests involving verbal performance show an average linguistic retardation of one to two years for school pupils whose first acquaintance with the test language was in the post-infant period. (9) The absence of retardation on non-verbal tests shows that the language handicap is not due to lack of intelligence or to intellectual confusion, but to lack of opportunity for learning all aspects of the language.¹⁴

Die negative Haltung von Zweisprachigkeit konnte erst von Peal und Lambert in den frühen 60er Jahren aufgeweicht werden, als sie feststellten, dass die Untersuchungen, die zu diesem Thema bis dahin gemacht worden waren, ungenau waren. Die untersuchten Kinder kamen meist aus niederen sozialökonomischen Gesellschaftsschichten, sie waren eigentlich monolingual, lediglich ihre fremdartig klingenden Familiennamen ließen die Forscher auf eine anderssprachige Herkunft schließen. In den Tests wurde nur eine der Sprachen dieser „bilingualen Kinder“ mit dem Verbalkönnen monolingualer Kinder verglichen, und daher konnte nicht die gesamte linguistische Fähigkeit dieser Kinder in die Untersuchung einbezogen werden. In Folge dessen hatte diese Ungenauigkeit die bereits entstandenen Vorurteile gegenüber dem Bilingualismus noch verstärkt.¹⁵ Peal und Lambert hingegen bewiesen, dass zweisprachige Kinder bei sprachlichen und nicht-sprachlichen Intelligenztests bessere Resultate als Einsprachige erreichten.¹⁶

Das Phänomen der Zweisprachigkeit wurde im Verlauf der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aus unterschiedlichen Gesichtspunkten stark thematisiert und diskutiert, wobei wichtige wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen wurden. Seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhun-

¹⁴ Vgl. Haugen (1956: 86).

¹⁵ Vgl. Karaca (1992: 252).

¹⁶ Vgl. Peal/Lambert (1962: 1-23).

derts veränderte sich der Stand der Spracherwerbsforschung enorm in Qualität und Umfang, viele Fragestellungen wurden erweitert und die meisten sprachwissenschaftlichen Fachexperten erkannten die Notwendigkeit einer interdisziplinären Zusammenarbeit auf den Gebieten der Sozio- und Psycholinguistik und Pädagogik. Diese Zusammenarbeit soll nicht nur als eine Koexistenz verschiedener Wissenschaften verstanden werden, sondern als eine Synthese: als die Einbeziehung von verschiedenen Techniken, theoretisch-methodischen Ansätzen und grundlegenden Paradigmen; dies in einer Weise, die man als eine sich am Forschungsgegenstand orientierende kreative Integration verstehen kann.¹⁷

Die moderne Hirnforschung zeigt, dass Mutter- und Fremdsprache an verschiedenen Orten des Gehirns gespeichert werden. Spracherwerb ist nicht auf ein einziges Sprachzentrum im Gehirn begrenzt, vielmehr scheint das Organ eine große Vielfalt und Breite unterschiedlicher Teilaktivitäten parallel und gleichzeitig zu organisieren, diese werden dann in der sprachdominanten linken Heimsphäre gebündelt.¹⁸

Die verschiedenen Erscheinungsformen mehrsprachiger Kompetenz dürfen aber auch bei Erwachsenen nicht nach den Normen der Einsprachigkeit allein beurteilt werden. Mehrsprachigkeit und das Leben in mehreren Kulturen ist für das Individuum nie als ein passives Nebeneinander von sprachlichen und kulturellen Ausdrucks- und Kommunikationsmitteln zu sehen, sondern als ein fruchtbares Miteinander. Die Vorstellung, der „normale“ Mensch sei einsprachig, gehört eindeutig der Vergangenheit an (De Cillia 2001: 249) und wie es auch Wandruszka formulierte: *Das Verhältnis des Menschen zu seiner Sprache ist nicht das der vollkommenen Einsprachigkeit, sondern im Gegenteil das der unvollkommenen Mehrsprachigkeit und der mehrsprachigen Unvollkommenheit.* (Wandruszka 1979: 313).

¹⁷ Vgl. Oksaar (1984).

¹⁸ Viele neuere hirneurologische Untersuchungen zeigen, dass Verstehen und Hervorbringen von Sprache nicht von einem klar umrissenen Sprachzentrum im Hirn vollbracht werden, sondern von weit verstreuten Arealen, die zusammengeschaltet werden. (Damasio 1994; Ojemann 1995; Zilles 1994).

2.1. Übersicht grundlegender Termini

2.1.1. Zweisprachigkeit / Mehrsprachigkeit – Versuch einer Arbeitsdefinition

Die Bezeichnungen *Zweisprachigkeit* / *Bilingualismus* und *Multilingualismus* werden als Ausdrücke in vielen Kontexten, bezüglich verschiedener Spracherwerbsformen und in unterschiedlichen Altersstufen angewandt. Demzufolge bemüht sich die Wissenschaft den facettenreichen Begriff *Bilingualismus* zu bestimmen und nach unterschiedlichen Kriterien – wie Grad der Beherrschung, Verhältnis der beiden Sprachen zueinander, Erwerbssituation, Alter, Interferenzen usw. – zu kategorisieren.¹⁹

Wie bereits erwähnt hat der Begriff *Bilingualismus* / *bilingual* oder *Zweisprachigkeit* / *zweisprachig* in der Fachliteratur eine Anzahl von Bedeutungen. Dieses Phänomen ist aufgrund seiner großen Formenvielfalt in den bisher aufgestellten Kategorien schwer erfassbar. Eine allgemein akzeptierte Definition ist demzufolge problematisch, jedoch geht der gemeingültige wissenschaftliche Konsens davon aus, dass Bilingualismus dann vorkommt, wenn zwei Sprachen (*langues*) parallel und gleichwertig durch ein Individuum oder eine Gruppe verwendet werden; Sprache (*langue*) wird hier in sehr allgemeinem Sinn gebraucht und kann auch jenem entsprechen, was man gemeinhin als Dialekt oder Patois bezeichnet. (Martinet 1973: 266). Mackey präzisiert weiter die Definition: *Bilingualism is not a phenomenon of language; it is a characteristic of its use. It is not a feature of the code but of the message. It does not belong to the domain of 'langue' but of 'parole'*. (Mackey 1968: 554).

Zwischen Bilingualismus als Bezeichnung für die Koexistenz zweier Sprachen in einer Gesellschaft und *Bilingualität* als Benennung für zweisprachige Fähigkeiten eines Individuums wird in seltenen Fällen präziser unterschieden. Im Prozess der zwei- / mehrsprachigen Kommunikation ist ein Individuum nicht nur der sprachlichen, sondern auch der kulturellen Verständigung ausgesetzt. Bei der Förderung des bilingualen Spracherwerbs wird daher auch auf den wichtigen emotionalen Aspekt der Zweisprachigkeit hingewiesen. *Bilingualität* ist kein exakt zu definierender und auch kein dauerhaft sprachlicher Zustand, weil sich das Verhältnis von starker und schwacher Sprache in einem dynamischen Kontinuum bewegt. Ich schließe mich der Meinung von Mackey an, der Bilingualismus als ein relatives Konzept beschreibt:

¹⁹ Verschiedene Bestimmungs- und Kategorisierungsansätze im Einzelnen diskutieren Taeschner (1983: 3-5); Öktem/Rehbein (1987: 3-5); Romaine (1989: 10-12); Lambeck (1984: 26-29).

*Bilingualism is a behavioural pattern of mutually modifying linguistic practises varying in degree, function, alternation, and interference.*²⁰

Der US-amerikanische Sprachwissenschaftler norwegischer Herkunft Haugen definiert Zweisprachigkeit und Multilingualismus wie folgt:

Bilingual, [...], is a cover term for people with a number of different language skills, having in common only that they are not monolinguals. A *monolingual* (also called a *monoglot* or a *unilingual*) is a person who knows only one language. Strictly speaking, a bilingual (also called, but not advisedly, a *bilinguist*) is one who knows two languages, but will [...] be used to include also the one who knows more than two, variously known as a *plurilingual*, a *multilingual*, or a *polyglot*. (Haugen 1956: 9).

Die Unterscheidung und das Verhältnis zwischen *Bilingualismus* und *Diglossie* wurden zum zentralen Thema des Soziolinguisten Fishmann (1966, 1967, 1975). Bilingualismus bezeichnet als Begriff die Koexistenz zweier Sprachen in einer sozialen Gemeinschaft, während mit Diglossie eine systematische und funktionsgebundene gesellschaftliche Zweisprachigkeit erfasst wird; d. h. das Nebeneinander einer meist auf den mündlichen Gebrauch beschränkten „niedrigen“ Sprachvarietät und einer „hohen“ vor allem im Schriftlichen zur Anwendung kommenden Standardvarietät / Hochsprache.²¹

Auf die Problematik der „Begriffsverwirrung“ und der Definitionsbestimmung von *Sprache* im Kontext von Ausdrücken wie *Bilingualismus*, *Multilingualismus*, *Plurilinguismus*, *Polyglossie*, *Diglossie*, *Mehrsprachigkeit* und *Zweisprachigkeit* wies Lambeck (1984) hin.²² In der vorliegenden Arbeit werden die Termini *Zweisprachigkeit* / *Bilingualität*, *Mehrsprachigkeit* / *mehrsprachig*, *Bilingualismus* / *bilingual* synonym verwendet.

Im Bezug auf die Bilingualität werden in manchen Fällen mehr psychologisch-subjektbetonte, in anderen Fällen mehr linguistisch-objektbetonte Unterscheidungen vorgenommen. In Abhängigkeit vom Lernkontext wird zwischen natürlichem und gesteuertem Erwerb zweier Sprachen unterschieden. Nach dem Lernalter charakterisiert man simultane oder sukzessive / konsekutive Zweisprachigkeit, unter Berücksichtigung des semantischen Aspektes wird zwischen koordiniertem oder zusammengesetztem Bilingualismus, entsprechend der Wirkung des

²⁰ Mackey (1962: 53); Titone (1993: 47).

²¹ Vgl. *Diglossie* in Bußmann (2002: 167).

²² Zur Begriffsbestimmung von Zweisprachigkeit siehe auch Weinreich (1976: 1); Günther/Günther (2004: 36); Cummins (2003: 3); Romaine (1995: 11).

Zweitspracherwerbs auf die Entwicklung der Erstsprache zwischen additiver und subtrahierender Bilingualität unterschieden. Differenzierungen werden auch im Rahmen des Perfektionsgrads der beiden Sprachkompetenzen und hinsichtlich der bilingualen und bikulturellen Kommunikationsfähigkeit vorgenommen.

2.2. Formen der Zweisprachigkeit

2.2.1. Der individuelle und der gesellschaftliche Bilingualismus

Man kann also davon ausgehen, dass der bilinguale Sprecher in der Lage ist, vollständige und sinnvolle Äußerungen in mehr als einer Sprache zu erzeugen, d. h. er besitzt sprachliche Fähigkeiten, um mit den anderen Sprechern problemlos zu kommunizieren. Der Ausdruck *Zweisprachigkeit* / *zweisprachig*, oder *Mehrsprachigkeit* / *mehrsprachig* wird oft nur für ein Individuum verwendet, das eine muttersprachliche oder nahezu muttersprachliche Kompetenz in zwei oder mehreren Sprachen aufweist. Zu berücksichtigen ist dabei, dass bei der Verwendung von mehr als einer Sprache der Grad der Beherrschung der jeweiligen Sprache(n), genauso wie ihre funktionale Verteilung auf unterschiedliche Domänen, sehr unterschiedlich sein kann.²³

Viele Menschen erlernen ihre zweite, dritte, oder mehrere Sprachen erst später im Leben.²⁴ In mehrsprachigen Gebieten leben die Sprecher der verschiedenen Sprachgruppen in ständiger Interaktion; in ein und derselben staatlichen Einheit können also mehrere Sprachgruppen als Minderheiten oder Mehrheiten koexistieren, wie zum Beispiel in Kanada, in der Schweiz, Luxemburg oder in Südtirol. Das gesellschaftliche Phänomen des Miteinander-Lebens wird aus linguistischer Sicht auch als *gesellschaftlicher* bzw. *kollektiver Bilingualismus* bezeichnet.²⁵ Wenn sich aber die sprachliche Kompetenz ausschließlich auf das Einzelne ohne Rücksicht auf gesellschaftliche Umstände bezieht, dann spricht man von *individuellem Bilingualismus*.²⁶ In den meisten Klassifikationsschemen wird zwischen individuellem und gesell-

²³ Vgl. Skutnabb-Kangas (1983: 82); Haugen (1970: 221-229); De Cillia (1994: 12); Fischer (1994: 46).

²⁴ Solche Sprachen werden mit L2, L3 usw. bezeichnet. Erstsprachen werden in der Regel mit L1 bezeichnet.

²⁵ Die Zweisprachigkeit als *gesellschaftliches Phänomen* / *societal bilingualism* beschrieben zum Beispiel: Romaine (1989); Rehbein/Grießhaber (1996); Gogolin (2001); Gogolin/Neumann (1997); Apeltauer (1997b); Baker (1996).

²⁶ Vgl. Gogolin (1988); Kielhöfer (1989); Kielhöfer/Jonekeit (1983); Baker (1996); Günther/Günther (2004: 36-37).

schaftlichem Bilingualismus unterschieden. Lüdi (1997) unterscheidet sogar vier Formen: individueller, sozialer, territorialer und institutioneller Bilingualismus. Mit territorialem Bilingualismus wird die Koexistenz von mehr als einer Sprache in einem Gebiet gemeint, wie zum Beispiel in der Schweiz. Institutioneller Bilingualismus betrifft wiederum Mehrsprachigkeit in internationalen Organisationen, wie zum Beispiel in der EU. Obwohl zum Thema Zweisprachigkeit ausreichend Literatur vorliegt und die hier beschriebenen Termini im wissenschaftlichen Kontext existieren, lässt sich bis heute keine allgemein gültige, verbindliche Definition von Bilingualismus finden.²⁷

2.2.2. Gesteuerter und ungesteuerter Zweitspracherwerb

Lambeck begründet Bilingualismus als das Sprachvermögen eines Individuums, das aus dem natürlichen Erwerb – d. h. ohne formalen Unterricht – zweier Sprachen im Vorschulalter (vor ca. 3;0)²⁸ resultiert.²⁹ Mit dem Ausdruck *Sprachen* bezeichnet Lambeck in diesem Fall die *Muttersprachen* und als *natürlicher Erwerb* wird hier der Erwerb einer Sprache ohne formalen Unterricht verstanden, wie er in der Regel bei jedem Kleinkind erfolgt.³⁰ Diese Form von Zweisprachigkeit wird bis heute noch oft diskutiert: Es wird angenommen, dass das bilinguale Kind zunächst nicht in der Lage sei, die beiden Sprachen zu trennen. Nach Meinung vieler Forscher sei die Sprachtrennung so problematisch, dass keines der beiden Sprachsysteme korrekt und vollständig erworben werde, weil sich beide Sprachen im bilingualen Erstspracherwerb gegenseitig beeinflussen können.³¹

Zweitspracherwerb ist der Erwerb einer zweiten Sprache, welcher nicht gleichzeitig mit dem Erwerb der Erstsprache erfolgt, d. h. „zeitlich nachgeordnet“ ist.³² Er kann jederzeit beginnen, auch wenn der Prozess des Erstspracherwerbs noch nicht abgeschlossen ist.³³ In Abhängigkeit vom Lernkontext bzw. dem Kriterium des Sprachunterrichts lassen sich grundsätzlich zwei Arten des Zweitspracherwerbs unterscheiden: Der *natürliche* und der *gesteuerte* Zweitspracherwerb.

²⁷ Vgl. Luchtenberg (1995).

²⁸ Altersangabe in Jahren, Monaten.

²⁹ Vgl. Lambeck (1984).

³⁰ Vgl. dazu auch Schmitz (2004).

³¹ Vgl. Volterra/Taeschner (1978); Taeschner (1983).

³² Zur Definition des Zweitspracherwerbs siehe u. a. auch Wode (1981); Röhr-Sendlmeier (1985).

³³ Der Zweitspracherwerb beginnt oft zeitversetzt nach dem Erwerb der Kerngrammatik in der Erstsprache.

Der *natürliche Erwerb zweier Sprachen* im Kindesalter setzt in der ersten Linie ausreichende Kontakte mit Sprechern dieser Sprache voraus, wie es in mehrsprachigen Familien oder bei einem dauerhaften Aufenthalt der monolingualen Familien in einem anderssprachigen oder mehrsprachigen Gebiet der Fall ist. Auf *natürliche* Weise wird die zweite Sprache im Prozess der alltäglichen Kommunikation ohne systematisch intendierte Versuche erworben, weshalb die Betonung auf dem Ausdruck *erworben* im Gegensatz zu *gelernt* liegt. Nicht nur die emotionalen und sozialen Faktoren wirken auf die zu erreichende Kompetenz in den beiden Sprachen ein, sondern auch, ob beide Elternteile einer mehrsprachigen oder gemischtsprachigen Familie viel mit dem Kind in ihrer jeweiligen Herkunftssprache sprechen. Es ist von großer Bedeutung, ob bei einem Aufenthalt in einem anderssprachigen Land genügend Bedingungen und Bereitschaft zur Akkulturation des Sprechers bestehen, Kontakte mit Sprechern der Umgebungssprache zu pflegen.³⁴

Im Rahmen des natürlichen Bilingualismus kann der informelle Spracherwerb durch die gesteuerte Vermittlung von Sprachkenntnissen in einer oder beiden Sprachen im Sprachunterricht mithilfe von Sprachkursen oder in schulischen Institutionen unterstützt werden. Diese Art des Spracherwerbs wird auch als *gesteuerter Zweitspracherwerb* bezeichnet. Die gleichzeitige Förderung der Mutter- / Erstsprache und der Zweitsprache im Unterricht bildet einen Idealfall des gesteuerten bilingualen Spracherwerbs für Kinder aus gemischtsprachigen Familien. In vielen mehrsprachigen Gebieten besteht auch die Möglichkeit, zusätzlich eine *Fremdsprache* zu erlernen, die sich von Erst- und Zweitsprache darin unterscheidet, dass sie außerhalb des alltäglichen Verwendungsbereichs liegt. Die Vermittlung von Kenntnissen einer Fremdsprache wird fachlich als *Fremdsprachunterricht* bezeichnet und ist von einem gesteuerten Zweitspracherwerb durch fehlende Kontakte zu natürlichen Sprechern zu unterscheiden.³⁵

2.2.3. Additive und subtrahierende Zweisprachigkeit

Sofern ein Individuum eine Zweitsprache unter Beibehaltung und Weiterentwicklung der Erstsprache erlernt, spricht man von *additiver Zweisprachigkeit /Bilingualität*.³⁶ Die Sprach-

³⁴ Siehe dazu *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migratonshintergrund*. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.). Heft 107. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/gogolin/files/heft107.pdf>. Download 10.09.2009.

³⁵ Vgl. Apeltauer (1997a); Luchtenberg (1995, 2000); Wolff (2002).

³⁶ Näheres zu dieser Differenzierung siehe auch Cummins (1976) oder Wetter (1996: 29).

kompetenz in beiden Sprachen wird durch entsprechende Kontakte oder der Förderung beider Sprachen aufrechterhalten und parallel weiter entwickelt.

Eine weitere Form der Zweisprachigkeit ist die sog. *subtrahierende Zweisprachigkeit* / *Bilingualität* wo die Zweitsprache unter Vernachlässigung der Entwicklung der Erstsprache erworben wird. Den als *subtrahierender Bilingualismus* bezeichneten Effekt des Zweisprachigkeitserwerbs entdeckte und beschrieb vor allem der kanadische Linguist Cummins. Bei der subtrahierenden Zweisprachigkeit wird die Zweitsprache durch häufigeren Gebrauch im Laufe der Zeit dominanter und Fähigkeiten in der abgeschwächten Erstsprache gehen verloren oder bleiben zumindest auf einem niedrigen Niveau. Die intensiver verwendete Sprache wird stark und dominant im Gegensatz zur weniger gepflegten und somit schwachen Sprache. Das Verhältnis von starker und schwacher Kompetenz ist ein dynamischer Prozess, welcher von verschiedenen Sprachfertigkeiten und -fähigkeiten abhängt.

Wenn nicht genügend Gelegenheiten und Bedingungen zur Entwicklung sowohl der Erst- als auch der Zweitsprache vorhanden sind, besteht die Gefahr einer doppelten Halbsprachigkeit, welche Linguisten auch als *Semilingualität* / *Semilingualismus* bezeichnen.³⁷

3. Sprachentwicklung des Kindes in mehrsprachiger Umgebung

3.1. Dichotomie simultaner und sukzessiver Zweisprachigkeit

Aus den Beobachtungen unterschiedlicher Verlaufsformen des Spracherwerbs im Kindesalter ergab sich die Notwendigkeit zur Unterscheidung – je nach dem Erwerbssalter – zwischen der *simultanen* und *sukzessiven* Zweisprachigkeit. Nach der Auffassung von McLaughlin (1978, 1984) erwirbt ein Kind zwei oder mehrere Sprachen simultan, wenn der Spracherwerb vor dem dritten Lebensjahr beginnt. Rehbein und Griebhaber nennen diese Form des Spracherwerbs auch „frühe Zweisprachigkeit“, wobei die L1 und L2 als zwei Muttersprachen fungieren, genauer erfasst als L1₁ und L1₂, und innerhalb der Familie erworben werden.³⁸ Der simultane Spracherwerb erfolgt immer natürlich und diese Form wird in der Fachliteratur auch als *natürlicher Spracherwerb* definiert.

³⁷ Den Terminus *halvspråkighet* verwendete zum ersten Mal der schwedische Philologe Hansengård (1962) in einer skandinavischen Debatte über die bilinguale Sprachsituation der im Torneå-Tal in Schweden aufwachsenden Kinder der finnischen Einwanderer. (Skutnabb-Kangas 1981: 250). Das Phänomen des Semilingualismus beschrieben inzwischen z. B. Cummins (1976: 20); Fthenakis (1985); Romaine (1989: 232).

³⁸ Vgl. Rehbein/Griebhaber (1996: 68-69).

Vom *sukzessiven* Bilingualismus spricht man – nach der vorgenannten Auffassung von McLaughlin – dann, wenn der Spracherwerb einer zweiten oder weiteren Sprache nach dem dritten Lebensjahr beginnt. Die Gültigkeit dieses gesetzten Zeitpunktes relativieren später McLaughlin / Vihman (1982), indem sie vielmehr die sprachlichen und kognitiven Kriterien vor der Kategorie des Alters im Prozess des Spracherwerbs präferieren. Der sukzessive Spracherwerb unterscheidet zwei Formen: den *natürlichen* Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen, wie er in der Regel bei jedem Kleinkind erfolgt, und den *gesteuerten* Erwerb mit formalem Unterricht.

Wenn sich eine einsprachige Familie für einen Wohnsitz in einem Land mit einer von der Muttersprache der Eltern unterschiedlichen Umgebungssprache entscheidet, werden die Kinder dieser Familie die Umgebungssprache auf natürlichem Wege erwerben können. Zu den Dichotomien *simultan* – *sukzessiv* und *natürlich* – *gesteuert* gesellt sich bei Erwerbsbeginn das Alter, was häufig mit *kindlich* – *erwachsen* umschrieben wird. (Müller / Kupisch / Schmitz / Cantone 2006: 13)

3.1.1. Typologisierung und Strategien im Prozess des simultanen Spracherwerbs nach Romaine

Ausgehend von Fallstudien und zusammenfassenden Beschreibungen differenziert Romaine (1989) sechs Typen des kindlichen simultanen Bilingualismuserwerbs.³⁹ Neben der Sprache der Eltern bzw. der Bezugspersonen und der gesellschaftlichen Umgebung setzt Romaine auch die Strategie der Eltern mit dem Kind zu sprechen als Kriterium an.

Typus 1. *One person – one language / Eine Person – Eine Sprache*

Diese Methode gilt als die erfolgreichste für die Entwicklung einer natürlichen Bilingualität – und ist gleichzeitig auch die älteste.⁴⁰ Sie ist auf dem Prinzip einer „funktionalen Sprachtrennung“ nach Mutter- versus Vatersprache konzipiert: Die Eltern sprechen verschiedene Muttersprachen, wobei sie auch eine gewisse Kompetenz in der Sprache des anderen haben. Ein Elternteil spricht die Sprache der gesellschaftlichen Umgebung in der das Kind aufwächst.

³⁹ Vgl. Romaine (1989: 166-168) in Anlehnung an Harding/Riley (1992); zur Typologisierung siehe auch Taeschner (1983); Öktem/Rehbein (1987); Döpke (1992).

⁴⁰ Der französische Linguist Jules Ronjat wandte 1913 als erster die vom französischen Phonetiker Maurice Grammont empfohlene Lernmethode bei der Erziehung seines zweisprachigen Sohnes Louis an. Seitdem sind viele Fallstudien zum frühkindlichen natürlichen simultanem Erwerb zweier Sprachen in der Familie vorhanden.

Die Eltern sollen bei diesem Typus mit dem Kind von Geburt an in der jeweils eigenen Muttersprache sprechen.⁴¹

Typus 2. *Non-dominant home language*

In diesem Fall haben die Eltern verschiedene Muttersprachen und die Sprache der umgebenden Gesellschaft ist die Muttersprache eines Elternteils. Beide Eltern sprechen mit dem Kind in der "nicht-dominanten" Sprache, also nicht in der Sprache der umgebenden Gesellschaft.⁴²

Typus 3. *Non-dominant home language without community support*

Beide Eltern sprechen dieselbe Muttersprache, die Umgebungssprache ist von dieser Sprache different. Die Eltern sprechen mit dem Kind in ihrer Muttersprache wodurch das Kind die Umgebungssprache auch auf natürlichem Wege erwerben kann.⁴³

Typus 4. *Double non-dominant home language without community support*

Von diesem Typus spricht man, wenn die Eltern jeweils verschiedene Muttersprachen haben und die Sprache der umgebenden Gesellschaft eine dritte ist. Die Eltern sprechen mit dem Kind jeweils in ihrer eigenen Muttersprache.⁴⁴

Typus 5. *Non-native parents*

Dies bedeutet, dass die Eltern dieselbe Muttersprache haben und die Umgebungssprache mit dieser Sprache identisch ist. Ein Elternteil spricht aber mit dem Kind in einer Sprache, welche nicht ihre/seine Muttersprache ist.⁴⁵

Typus 6. *Mixed languages / Sprachmischung*

In dieser Situation sind beide Elternteile bilingual; zugleich wird in bestimmten Bereichen der umgebenden Gesellschaft bilingual gesprochen. Wenn die Eltern mit dem Kind sprechen, mischen sie beide Sprachen.⁴⁶

Bis vor wenigen Jahren waren sich die Forscher auf dem Gebiet des Kinderspracherwerbs einig, dass Kinder bereits im pränatalen Stadium – im Mutterleib – und von der Geburt an bis

⁴¹ Siehe dazu auch Leopold (1939-1949); Taeschner (1983).

⁴² Vgl. z.B. Fantini (1985).

⁴³ Vgl. z.B. Haugen (1953); Oksaar (1970); Ruke-Dravina (1967); Pavlovitsch (1920).

⁴⁴ Vgl. Elwert (1959).

⁴⁵ Vgl. Saunders (1982).

⁴⁶ Vgl. Tabouret-Keller (1962); Ellul (1978).

zum Alter von ca. drei Jahren die meisten Lernschritte vollziehen. Aus der neurophysiologischen Sicht blieb daher der Zeitraum zwischen drei Jahren und der Pubertät weitestgehend unbeachtet.⁴⁷ Die Vermutung, dass viele Fertigkeiten im frühen Kindesalter erworben werden, da das Gehirn eines dreijährigen Kindes als fast vollständig entwickelt galt, wurde kürzlich von Jay Giedd – einem Neurophysiologen am National Institute of Mental Health, Bethesda, Maryland – in Frage gestellt.

Die sukzessive Mehrsprachigkeitsforschung wird sich in den kommenden Jahren noch intensiver mit der Altersfrage beschäftigen müssen, um dann Empfehlungen für den Erwerb weiterer Sprachen nach bereits erfolgtem Erwerb einer Muttersprache aussprechen zu können. (Müller / Kupisch / Schmitz / Cantone 2006: 15).

3.2. Sprachliche Kompetenz und Performanz

Anschließend an die Unterscheidung zwischen dem simultanen Erst- und dem sukzessiven Zweitspracherwerb sollte ein weiteres Begriffspaar geklärt werden, nämlich die Unterscheidung zwischen sprachlicher *Kompetenz* (Sprachwissen / Sprachfähigkeit) und *Performanz* (Sprachverwendung). Im Rahmen der generativen Transformationsgrammatik von Chomsky (1965) beansprucht diese Dichotomie eine allgemeine Sprachfähigkeit und die individuelle Sprachverwendung.⁴⁸ Das zugrunde liegende Sprachwissen wird als unsere Sprachkompetenz bezeichnet; es ist das im Spracherwerbsprozess erworbene unbewusste mentale Wissen über die jeweilige Muttersprache bzw. Erstsprache.⁴⁹ Performanz ist die Anwendung des zugrunde liegenden Sprachwissens. Im Rahmen der Performanz ist der Sprecher in der Lage, eine prinzipiell unendliche Zahl von Äußerungen hervorzubringen und zu verstehen. (Bußmann 2002: 357).

Die Begriffe *Performanz* (Chomsky) und *Parole* (de Saussure) werden in der Literatur weitgehend synonym verwendet. Die komplementären Termini *Kompetenz* und *Langue* unterscheiden sich dagegen in einem wesentlichen Aspekt: *Langue* ist als ein statisches System von Zeichen konzipiert, während *Kompetenz* als ein dynamisches Konzept verstanden wird,

⁴⁷ Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone (2006).

⁴⁸ Die Theorie der generativen Transformationsgrammatik von Chomsky (1965) knüpft an de Saussures Unterscheidung von *Langue* versus *Parole* an.

⁴⁹ Die Begriffe *Performanz* und *Kompetenz* entstammen der generativen Grammatikforschung. Siehe auch Chomsky (1995); Müller/Riemer (1998) und Pomino/Zepp (2004).

als ein Erzeugungsmechanismus zur unendlichen Produktion von Sprache. (Bußmann 2002: 357).

Sprachkompetenz ist eine schwer messbare menschliche Erscheinung, da die Sprachfähigkeiten sich über Jahre hinweg individuell entwickeln. Bei der Sprachkompetenz in der Erstsprache oder in jeder weiteren Sprache wurden die verschiedenen Ebenen der Fertigkeiten mit divergentem Perfektionsgrad bewiesen, da beim Hören, Sprechen, Schreiben oder Lesen jeweils verschiedene individuelle Fähigkeiten beteiligt werden. Wenn die Sprachkompetenz eines Sprechers bewertet werden sollte, ist es sinnvoll möglichst viele Aspekte in Betracht zu nehmen, da die sprachliche Kompetenz ein komplexes Phänomen ist.

3.2.1. Kompetenzstufen der Zweisprachigkeit

Viele Forscher stellten sich bereits die Frage, welche Entwicklungsschritte ein mehrsprachiges Kind im Prozess des Spracherwerbs durchmacht und wie weit die zweisprachige Kompetenz den Verlauf der sprachlich kognitiven Entwicklung beeinflussen kann. Eine der bekanntesten Theorien, die verschiedene Bedingungsfaktoren in der kognitiven Entwicklung zweisprachiger Kinder berücksichtigt, ist die *Schwellenhypothese*, die vom kanadischen Spracherwerbsforscher Cummins aufgestellt wurde. Die *Schwellenhypothese* besagt, dass die positiven oder negativen Auswirkungen davon abhängig sind, welches Kompetenzniveau das bilinguale Kind in beiden Sprachen erreicht. Cummins unterscheidet in seiner Theorie drei Entwicklungsniveaus der sprachlichen Kompetenz:

Das erste Schwellenniveau ist das niedrigste, Cummins spricht hier auch von der begrenzten Zweisprachigkeit; das Kind besitzt in diesem Fall keine ausreichenden Kenntnisse in beiden Sprachen, was sich sehr negativ auf seine kognitive Entwicklung auswirkt.

Das zweite Schwellenniveau ist die einseitige Zweisprachigkeit, wobei das Kind seinem Alter entsprechende Kenntnisse in einer der beiden Sprachen erreicht. Einseitige Zweisprachigkeit kann die sprachlich kognitive Entwicklung entweder positiv oder negativ beeinflussen.

Der höchste erreichte Level ist die ausgeglichene Zweisprachigkeit; das Kind besitzt auf diesem Schwellenniveau seinem Alter entsprechende Kenntnisse in beiden Sprachen. Die auf dieser Stufe erreichte sprachliche Kompetenz wirkt positiv auf die sprachlich-kognitive Entwicklung des Kindes. In diesem Sinne besagt die Schwellenhypothese, dass die mangelhafte Beherrschung beider L1 eine negative Auswirkung auf die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten eines Individuums hat. Um positive Folgen zu erfahren, muss das zweite Schwellenniveau

überwunden werden. Auf der höchsten Kompetenzebene verfügt das zweisprachige Kind über einen differenzierten Wortschatz mit abstrakten Begriffen, kann gut lesen und ist in beiden Sprachen rechtschreibfähig.⁵⁰ Obwohl Cummins Theorie verschiedene Bedingungsfaktoren in der kognitiven Entwicklung eines zweisprachigen Kindes berücksichtigt, stellt sie den Aspekt der Sprachkompetenz stark in den Vordergrund und vernachlässigt dabei den Einfluss von kulturellen und emotionalen Faktoren. Eine gelungene Zweisprachigkeit hängt in der Wirklichkeit von vielen verschiedenen Faktoren und Bedingungen ab.

3.2.2. Grad der Bilingualität

Um den Grad oder den Umfang der Bilingualität zu messen, ist eine Trennung in die Bereiche *aktive Beherrschung einer Varietät* und *passive Beherrschung einer Varietät* erforderlich. Die aktive Beherrschung lässt sich relativ leicht messen, da es sich hier um sinnlich leicht wahrnehmbare Erscheinungen handelt. Im Bereich der passiven Beherrschung ist die Situation dagegen viel schwieriger. Bei der Bewertung müssen geschickt konstruierte Verständnistests und Ähnliches zu Hilfe genommen werden, um die ansonsten recht subjektiven Daten zu objektivieren. (Lambeck 1984: 34).

3.3. Balancierte und unbalancierte Zweisprachigkeit

Mit der Bezeichnung *Balanciertheit* wird die Ausgewogenheit von zwei oder mehr Sprachen eines Sprechers definiert. *Balanciert* ist eine Zweisprachigkeit dann, wenn sich der bilinguale Sprecher in allen Domänen⁵¹ der beiden Sprachen gleich gut orientieren kann. Als Gegensatz zur Balanciertheit steht die *Unbalanciertheit*, von der man dann spricht, wenn eine Sprache in mindestens einem Bereich gegenüber der anderen überwiegt. In einer solchen Situation wird daher eine Sprache die *dominante*, die andere die *schwache*. Dabei ist zu beachten, dass man nur aufgrund der Balanciertheit bzw. Unbalanciertheit der Bilingualität die Dauer und die Art des Erwerbs nicht eindeutig abschätzen kann. Auch wenn ein Sprecher ein simultan Bilingualer ist, kann seine Sprachkenntnis darüber hinaus unbalanciert sein und bleiben, während ein

⁵⁰ Vgl. Cummins (1982); Triarchi-Herrmann (2003).

⁵¹ Der Terminus *Domäne* umfasst Bereiche des täglichen Lebens ebenso wie die des emotionalen Ausdrucks. Das Konzept der Domänen an sich geht auf Fishman (1965) zurück, für die Einteilung der Domänen siehe auch Kielhöfer/Jonekeit (1995).

sukzessiv Bilingualer volle Kompetenz in seinen beiden Sprachen und somit volle Balance erreichen kann.

Im wissenschaftlichen Diskurs wird viel über die Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die kognitiven Entwicklungen gesprochen. Cummins (1982) berichtet in diesem Zusammenhang von *additiver* und *subtrahierender* Bilingualität; bei Skutnabb-Kangas (1976, 1978) findet sich wiederum das Phänomen des *Semilingualismus*. Über diese Phänomene der Zweisprachigkeit wird später näher referiert.

3.4. Phänomene des Sprachwechsels und Sprachmischens

In der mehrsprachigen Kommunikation sind die Sprachen und ihre Sprecher sowohl individuell als auch die Sprachgemeinschaft im Ganzen in ständigem Kontakt. In dieser Situation treten verschiedene Mechanismen in Kraft, wobei es oft zu gegenseitigen Sprachbeeinflussungen – Sprachmischungen und somit zu Äußerungen, die sich aus ganzen Wörtern beider Sprachen zusammensetzen – kommen kann. In Bezug auf solche Mischungen schreibt Montanari:⁵²

Die meisten Deutschlehrer finden es schrecklich. Eltern mögen es nicht. Verwandte reagieren besorgt. Viele meinen, wer mischt, beherrsche keine Sprache richtig. Wer ein Wort entleiht, ist faul oder kennt das richtige Wort nicht. Es gibt nur eine Form, die von allen akzeptiert wird: wenn die Sprache gewechselt wird, um sich an jemanden zu wenden, der nur diese versteht. (Montanari 2002: 173).

Bei der Bewertung der bilingualen Sprachbeherrschung wird das Auftreten von *Interferenzen*, d.h. *Übertragungen / Überlagerungen* von Varietäten beachtet. Dieses Phänomen alltäglicher Art kann in allen Bereichen schriftlicher und verbaler Kommunikation – von phonologischen, lexikalischen, semantischen, grammatischen bis zu prosodischen Elementen – bei nahezu allen Menschen in unterschiedlich starker Ausprägung auftreten. Entscheidend für die Beschreibung von Bilingualismus sind das Ausmaß der Überlagerungen sowie zum Beispiel die Frage, ob sie bewusst oder unbewusst, d.h. funktional z.B. zur Hebung des Sozialprestiges auftreten. (Lambeck 1984: 34).

Aus einer monolingualen Perspektive werden die Sprachmischungen als Fehler angesehen, in mehrsprachigen Gesellschaften wird dagegen das Sprachmischen als Fähigkeit zur Sprachergänzung gesehen. Die meisten in der Realität des Alltags existierenden Formen von kindli-

⁵² Zitiert nach Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone (2006).

chem Bilingualismus sind durch Sprachmischungen verschiedener Art und auf verschiedenen Ebenen geprägt. Im wissenschaftlichen Kontext werden das Prinzip „eine Person – eine Sprache“ und die funktionale Trennung „Familiensprache – Schulsprache“ oft diskutiert. Saunders (1982: 49) stellt, ähnlich wie bereits Lambeck (1984: 34), fest, dass „bilinguale Exchanges“ zwischen allen Familienmitgliedern häufig vorkommen.

Sprachwechsel werden nach Poplack (1980) überwiegend von balanciert Zweisprachigen realisiert. *Sprachmischungen* sind die Besonderheiten eines unbalancierten Bilingualismus, sie sind charakteristisch für den "non-fluent" Bilingualen.⁵³

Ein Kontakt zwischen zwei Sprachen via Sprecher lässt sich qualitativ – nach den linguistischen Größen und unter Berücksichtigung der pragmatischen und linguistischen Kompetenz – abstufen (Poplack 1991: 1). *Code-Switching*, 2. *lexikalische Entlehnung / Borrowing* auf Sprachgemeinschafts- oder individueller Ebene, 3. *Interferenz*, 4. *unvollständiger L2-Erwerb* usw. Dem Code-Switching werden die übrigen Phänomene im Sprachkontakt häufig unter dem Sammelbegriff des *Sprachmischens* gegenübergestellt.

3.4.1. *Code-Switching*

Code-Switching ist die Fähigkeit eines mehrsprachigen Sprechers, in Abhängigkeit von bestimmten Faktoren (z.B. Interaktionspartnern, Gesprächsthema, Situation), gezielt eine der beiden Sprachen zu wählen. Anders formuliert stellt diese Fähigkeit einen Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen oder Varietäten eines Sprachsystems bei bi- bzw. multilingualen Sprechern innerhalb einer Konversation je nach Bedürfnissen der Kommunikationssituation dar.⁵⁴ Die Anwendung des Code-Switching unterliegt gewissen grammatischen Gesetzmäßigkeiten, sowohl bei Kleinkindern als auch bei Erwachsenen⁵⁵, wobei berücksichtigt werden soll, dass die frühkindliche Anwendung des Code-Switching nicht den erwachsensprachlichen Gesetzmäßigkeiten, sondern eigenen folgt.⁵⁶ Code-Switching setzt als gezielte Sprachwahl das Vorhandensein zweier separater Systeme / Sprachdifferenzierung voraus. Die Wahl einer Varietät sowie das Auftreten des Code-Switching selbst werden besonders durch

⁵³ Vgl. Poplack (1980).

⁵⁴ Vgl. Bußmann (2002: 139).

⁵⁵ Vgl. Poplack (1980); Grosjean (1982).

⁵⁶ Vgl. Meisel (1987).

die psycho- und soziolinguistischen Faktoren gesteuert, ferner auch durch die sog. situativen Faktoren wie den Grad der Formalität, das Gesprächsthema und die -situation, die Beziehung der Gesprächsteilnehmer zueinander.⁵⁷

Auf formaler Ebene werden typologisch drei Arten von Code-Switching, nach Poplack, unterschieden.⁵⁸

a). *Tag-switching* sind Redewendungen oder Floskeln, welche von einer Sprache in die andere importiert werden.

b). Bei *Inter-sentential-switching* gehören einzelne Sätze unterschiedlichen Sprachen an und entsprechen damit verschiedenen grammatischen Systemen.

3. *Intra-sentential-switching* entsteht, wenn innerhalb von Sätzen oder Satzteilen gewechselt wird.

Poplack beobachtet, dass die Sprachwechsel mit der Stabilität des Bilingualismus und der Kompetenz in beiden Sprachen innerhalb von Sätzen ansteigen.⁵⁹ Damit nimmt sie eine der anerkannten Auffassung entgegengesetzte Position ein. Ihr Schluss ist, dass Code-Switching ein Indiz für einen hohen Grad an zweisprachiger Kompetenz sein muss, da hochgradige geistige und psychomotorische Aktivität beansprucht wird.⁶⁰ Die allgemeine wissenschaftliche Haltung gegenüber dem Phänomen des Code-Switching stellte sich aber als negativ heraus. Viele Fachexperten behaupten, dass Sprachwechsel an mangelnder Kenntnis der Sprache liegt und daher ein Ausweichen auf andere Sprachen, in denen man über einen größeren Wortschatz verfügt, gefördert wird. Die Forschung hat sich bisher vor allem mit *intra-sentential* Code-Switching beschäftigt, da dies ein Problem für traditionelle bzw. strukturalistische Sprachtheorien darstellt.

3.4.2. *Lexikalische Entlehnung / Borrowing*

Von *lexikalischen Entlehnungen* kann man dann sprechen, wenn Wörter oder Phrasen in die jeweils andere Sprache integriert werden. Diese Phänomene der Sprachmischungen, sind verschiedenartig ausgeprägt und ihre Aufstellung kann dadurch problematisch sein.⁶¹ Lexikalische Entlehnungen entstehen, wenn zum Beispiel ein Wort phonetisch und morphologisch

⁵⁷ Zu *Sprachwechsel / Code-Switching* siehe auch: Auer (1998); Gumperz (1982); Heller (1998); Milroy/Muysken (1995); Myers-Scotton (1997); Poplack/Sankoff (1988); Rubin (1985).

⁵⁸ Poplack (1980: 605-606).

⁵⁹ Vgl. Poplack (1980: 606).

⁶⁰ Vgl. Poplack (1980: 615).

⁶¹ Vgl. Afshar (1998).

angepasst wird oder wenn die Syntax und Struktur der einen Sprache mit Inhalten der anderen Sprache geflickt wird. Poplack / Sankoff (1988) klassifizieren einzelne Wörter, die nicht der Sprache des restlichen Satzes angehören, als Entlehnungen; ab dem Moment, wo es sich um mehr als einzelne Wörter handelt, betrachten sie es als Code-Switching. Definitionen von Entlehnung in Abgrenzung zum Code-Switching und die Validität linguistischer Kriterien zur Unterscheidung von Entlehnungen und Code-Switching wurden im wissenschaftlichen Kontext häufig diskutiert.⁶² Die Diskussion um die Unterscheidung gipfelt schließlich in der Betrachtung der sog. *nonce-Formen* (Poplack / Sankoff / Miller 1988), sie werden definiert als etablierte Lehnwörter, die morphologisch und syntaktisch in die Empfängersprache integriert sind.

In der Mehrsprachigkeitsforschung wird auch der Begriff des *Transfers*⁶³ verwendet, er ist im weitesten Sinne für die Kategorie der Entlehnung charakteristisch, weil er sich – in Abgrenzung zum Code-Switching – auf lexikalische Elemente beschränkt.⁶⁴ In der Sprachwissenschaft bezeichnet dieser Terminus die Übertragung von sprachlichen Besonderheiten der Muttersprache auf die Fremdsprache. Es wird unterschieden zwischen positivem – auf Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen beruhenden – und negativem Transfer, der auch als *Interferenz* charakterisiert wird.⁶⁵

3.4.3. Interferenz

Die *Interferenz* wird in der Fachliteratur als ein Performanzphänomen bezeichnet und oft von der *Entlehnung* abgegrenzt, welche als Phänomen der Kompetenz beschrieben wird. Interferenzen sind eher individueller Natur, die Entlehnungen werden dagegen als kollektiv oder gesellschaftlich charakterisiert und betreffen daher die Sprachgemeinschaft oder eine Gruppe innerhalb einer Sprachgemeinschaft.⁶⁶ Die Entlehnung wird durch Systematik und Stabilität charakterisiert, der Interferenz steht die Variabilität gegenüber. Viele Autoren meinen, dass die Interferenzen häufiger in der gesprochenen als in der geschriebenen Sprache der Mehrsprachigen vorkommen. Interferenzen entstehen, wenn ein Sprachsystem durch ein anderes beeinflusst wird, wenn Strukturen der gerade nicht gesprochenen Sprache Auswirkungen auf

⁶² In Abgrenzung von Entlehnung zum Code-Switching betont Haust (1993: 113) in seiner Theorie fünf Kriterien, die auf eine Diskussion Myers-Scottons *Matrix Language Frame Model* (1983) zurückgehen.

⁶³ *Transfer* – aus der angelsächsischen Psychologie übernommene Bezeichnung für den verstärkenden oder hemmenden Einfluss von früher erlernten auf neu zu erlernende Verhaltensweisen. (Bußmann 2002: 709).

⁶⁴ Vgl. Auer (1983).

⁶⁵ Vgl. Bußmann (2002: 709).

⁶⁶ Vgl. Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone (2006: 16).

die Produktion in der anderen Sprache des Bilingualen haben.⁶⁷ Interferenzen äußern sich in unangemessenem Gebrauch von erst- bzw. muttersprachlichen Strukturen in der Zweit-, Fremd- oder Zielsprache⁶⁸ und können auf allen linguistischen und auch nicht-linguistischen Beschreibungsebenen auftreten. Der Prozess der Übernahme von Elementen, Merkmalen und Regeln wird in der Sprachkontaktforschung auch als *Transferenz* bezeichnet. Das Auftreten von Interferenzen ist nach McLaughlin (1984) eine Folgeerscheinung von unbalanciertem Bilingualismus. Im Vergleich zu Sprachmischungen sind Interferenzen „einsprachige“ Phänomene, die einem Sprecher automatisch unterlaufen, sie sind nicht bewusst steuerbar und werden vom Hörer nicht immer als Fehler erkannt.⁶⁹ Besonders häufig treten sie bei komplexen Satzkonstruktionen auf⁷⁰, können aber auch auf phonologischer, morphologischer, lexikalischer und grammatischer Ebene entstehen. Lautliche Interferenzen äußern sich in einer fremd klingenden Aussprache, grammatikalische treten zum Beispiel in den Bereichen der Syntax, Wortstellung und in den Kategorien des Tempus, Aspekts oder Modus auf.

3.5. Erstsprache und Muttersprache

In der Literatur wird oft der Terminus *Muttersprache* synonym für *Erstsprache* verwendet und es wird auch die fachliche Bezeichnung *L1* gebraucht. Unter diesen Begriffen ist die erlernte Sprache eines Individuums erfasst. Die Muttersprache ist mit der Erstsprache in einer monolingualen Umgebung identisch, wenn man aber die genannten Termini aus dem Blickpunkt der Zwei- / Mehrsprachigkeit betrachtet, ist eine Differenzierung angebracht.

Die *Muttersprache* erwirbt ein Kind durch den Umgang mit der Mutter oder einer anderen Bezugsperson. Die erste, natürlich erworbene Sprache muss aber nicht unbedingt die Sprache der Mutter sein, in mehrsprachiger Umgebung erwirbt manches Kind praktisch gleichzeitig zwei oder mehrere Sprachen.⁷¹ Eine Kritik des Terminus *Muttersprache* im wissenschaftlichen Kontext brachten u.a. Kielhöfer / Jonekeit (1995); sie weisen auf eine Unterscheidung in *Mutter-* und *Vatersprache* hin und differenzieren weiter zwischen einer *starken* und einer *schwachen* Sprache. In den meisten Fällen ist die Erstsprache die starke Sprache, die Zweit-

⁶⁷ Vgl. z.B. Juhász (1970); Rattunde (1977).

⁶⁸ Vgl. Bußmann (2002: 314).

⁶⁹ Wenn Wörter einer Sprache einen Satzrahmen der anderen ausfüllen oder Wörter einer Sprache z.B. Flexionsendungen der anderen Sprache erhalten: slk. *ľufňovat* 'lüften'.

⁷⁰ Wie z. B. ..., *weil sie ist daheim die ganze Woche* (= slk. *pretože je doma celý týždeň*), die Satzkonstruktion des Slowakischen beeinflusst und verändert die Wortstellung des Deutschen.

⁷¹ Vgl. Denison (1984); Apeltauer (1997a).

sprache wird oft als die schwache charakterisiert, wobei es im Laufe der Sprachentwicklung zu einem Wechsel der starken und schwachen Sprache kommen kann.⁷² Wie bereits erwähnt muss die Erstsprache nicht immer mit der Muttersprache übereinstimmen, ausschlaggebend ist ihre chronologische Priorität, d. h. sie ist die erste Sprache, die ein Kind erlernt.⁷³

Die Erstsprache hat eine große Bedeutung für die psychische, kognitive und soziale Entwicklung des Menschen. Der Erwerb der Erstsprache bildet eine Brücke zwischen der Sprache und der Möglichkeit der Identifikation mit der eigenen Herkunft und der eigenen Kultur, womit die Erstsprache eine Basis zur Identitätsbildung schafft.

Trotz der Differenzierung der Begriffe *Muttersprache*, *Erstsprache* und der kritischen Anmerkungen in der Fachliteratur wird in dieser Arbeit die synonyme Verwendung der genannten Termini beibehalten.

4. Aspekte des Spracherwerbs in der Familienkommunikation

4.1. Vatersprache und Muttersprache

McLaughlin / White / McDevitt / Raskin (1983) u. a. stellten die Behauptung auf, dass die Eltern unterschiedliche Aufgaben im Prozess des Spracherwerbs ihrer Kinder erfüllen: Mütter passen ihre Sprache den kindlichen Bedürfnissen an und unterstützen dabei die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder, während die Väter – nach Meinung der genannten Forscher – weniger sensibel für die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder sind, gleichzeitig aber mehr von ihnen fordern und sie damit zur Performanz anregen.⁷⁴ Diese Behauptung wurde in der Sprachwissenschaft auch als die *Differenzialhypothese* bezeichnet, die von der Hypothese des grundsätzlichen Unterschieds mütterlichen und väterlichen Interaktionsverhaltens ausgeht.⁷⁵ Im Laufe der Forschungsentwicklung zu frühen Interaktionen sprachlicher und vorsprachlicher Art wurden verschiedenartige Beobachtungen zur Diskussion gestellt, die die Differenz der elterlichen Sprechstile thematisieren. Die Differenzialhypothese besagt, dass für die Spra-

⁷² Vgl. Kielhöfer/Jonekeit (1995: 13).

⁷³ Vgl. Wode (1981); Klein (1984).

⁷⁴ Vgl. McLaughlin/White/McDevitt/Raskin (1983: 245).

⁷⁵ Die Differenzialhypothese von McLaughlin/White/McDevitt/Raskin (1983) geht aus der Hypothese des grundsätzlichen Unterschieds von Golinkoff/Ames (1979) hervor.

che der Väter die Verdeutlichung (*clarification*) charakteristisch ist, während Mütter mehr Sprecherwechsel als Väter produzieren. Es wurde kein Unterschied in der Komplexität der Äußerungen bei Müttern und Vätern beobachtet. Die Sprache der Väter scheint – nach der Differenzialhypothese – lexikalisch variationsreich zu sein, obwohl sie in ihren Äußerungen ziemlich kurz ist. Mütter sprechen dagegen mehr und häufiger mit ihren Kindern und sie korrigieren ihre Kinder öfter als Väter. Diese Behauptung wurde einerseits unterstützt (McLaughlin / White / McDevit / Raskin 1983), andererseits konnten keine signifikanten Unterschiede in den elterlichen Sprechstilen gefunden werden (Golinkoff / Ames 1979). Meine Meinung dazu ist die, dass die elterlichen Sprechstile von vielen Faktoren, wie zum Beispiel sozialer, kultureller oder konfessioneller Hintergrund einer Familie, abhängen können. Ferner ist die Art und Weise, wie Mütter und Väter mit ihren Kindern sprechen, situationsabhängig, weshalb die Rolle des jeweiligen Elternteils im Prozess des Spracherwerbs als ein Kontinuum angesehen werden soll. Um das elterliche Sprachhandeln und die Unterschiedlichkeit der Sprechstile der Mütter und Väter besser verstehen zu können, sollen einerseits die Differenzialhypothese, andererseits die individuellen Konstellationen berücksichtigt werden.

4.2. Sprachliches Handeln der Eltern, ihre Interaktionsstile und Kommunikation in der Familie.

Die Erziehung zur Zweisprachigkeit gelingt nicht in allen Fällen. In vielen Familien sind sich die Eltern nicht bewusst, wie wichtig der Gebrauch der Muttersprache innerhalb der Familie ist.

In diesem Kapitel soll verdeutlicht werden, was von einer bilingualen Familiensituation unter bestimmten Bedingungen zu erwarten, und was von ihr nicht zu leisten ist. Wenn die Sprache der Umgebung dominanter als die Familiensprache ist, neigt das Kind dazu, die „schwache“ Familiensprache / Minderheitensprache beschränkt zu verwenden, da viele mögliche Partner die Sprache der Umgebung sprechen und die davon abweichende Familiensprache nur auf die Familienangehörigen beschränkt bleibt. Diese Ausgangssituation stellt die Frage nach einem geeigneten Modell zur Bilingualismuserziehung innerhalb der Familie. Döpke (1986) sucht in ihrer Studie nach Kriterien, die einen Bilingualismus fördern bzw. hemmen können. Sie unterscheidet dabei sieben interaktional relevante Gruppen und beschreibt damit die Sprachhandlungen der Eltern, die hier nur wie folgt genannt werden sollen: 1. Konversationeller Fortgang, 2. Responsivität, 3. Non-Responsivität, 4. Kommunikationsprobleme, 5. Konversa-

tionsorientierte Initiationen, 6. Kontrollorientierte Initiationen und 7. Kontrollorientierte Initiationen plus Non-Response.⁷⁶

Die Eltern sind primäre Bezugspersonen in der Eltern-Kind Kommunikation. Um die Bedeutung ihres sprachlichen Handelns im linguistischen Kontext besser zu verstehen, ist es sinnvoll, sich die Frage zu stellen: Wie wichtig ist die Rolle der elterlichen sprachlichen Handlungsprozesse im Verlauf des bilingualen Spracherwerbs und wie können Eltern zum Erhalt der Muttersprache beitragen. Im wissenschaftlichen Zusammenhang werden bezüglich der ersten Frage die Begriffe *Kommunikation* und *Kontrolle* verwendet. Mit *Kommunikation* verstehen u. a. Ehlich / Rehbein ein gemeinsames Handeln, ein sprachliches bzw. kommunikatives Handeln des Sprechers und des Hörers.⁷⁷ In der Linguistik galt dennoch für lange Zeit die Meinung, bei der Kommunikation handle es sich um ein in sich abgeschlossenes System von Zeichen und nicht um das sprachliche Geschehen zwischen Sprechenden und Hörenden.⁷⁸ Analog dazu kann man sagen, dass in der Eltern-Kind-Kommunikation eine Art konversationsorientierte bzw. partnerschaftliche Interaktion entsteht, die sich durch Aufforderung eines Partners / des Erwachsenen und des anderen, des kindlichen Partners, charakterisiert.⁷⁹ Das sprachliche Handeln einer Bezugsperson kennzeichnet zugleich deren Interaktionsstil. Das Kind wird die Sprache jenes Elternteils lernen, an dem es sich mehr orientieren kann. Es kann sich an jenem Elternteil mehr orientieren, der mehr auf das Kind eingeht.⁸⁰ Die Bezugspersonen, die einen „direktiven Interaktionsstil“ bevorzugen, tendieren dazu, ihre Kinder herumzukommandieren und ihnen ihre eigenen Ideen und Vorstellungen aufzuzwingen, wie im folgenden Beispiel:⁸¹

Mutter: *Hier, spiel mit der Puppe!*

Mutter: *Lass das Flugzeug drüberfliegen!*

Mutter: *Wirf die Klötzchen nicht auf die Erde!*

⁷⁶ Näheres zu diesen Kriterien siehe Döpke (1986: 493-494); über die unterschiedlichen Interessen in der Kommunikation siehe auch Afshar (1998: 51-53).

⁷⁷ Vgl. Ehlich/Rehbein (1983: 8).

⁷⁸ Vgl. Ebenda.

⁷⁹ Siehe dazu Döpke (1986); Afshar (1998).

⁸⁰ Vgl. Döpke (1986).

⁸¹ Vgl. Apeltauer (1997: 31).

Eltern, die ihre Kinder selber bestimmen lassen, verwenden Anweisungen seltener, sie zeigen mehr Akzeptanz gegenüber den Kindern, loben und ermutigen ihre Kinder sowohl verbal als auch nonverbal:⁸²

Mutter: *Gut!*

Mutter: *Ja, so geht das. Prima!*

Mutter: *Ja, das ist ein Hund.*

Der Gebrauch von Direktiven ist mit Verboten, Zurückweisungen und Ablehnungen verbunden, hingegen sind Eltern, die mit ihren Kindern häufiger über Objekte sprechen oder mit ihren Kindern mit Objekten spielen, weniger kritisch und restriktiv eingestellt.

Im gesamten Prozess des Spracherwerbs eines Kindes spielt auch ein anderer Faktor – *die Korrektur* – eine wichtige Rolle. Kinder werden von Erwachsenen, vorwiegend nebenbei, sprachlich und sachlich korrigiert, wobei die Korrekturen verschiedene Formen haben können. Apeltauer spricht diesbezüglich von „*Modellieren*“ oder von sprachlicher „*Expansion*“. (Apeltauer 1997a: 32). Es wurde beobachtet, dass korrigierende Ergänzungen mit einem dramatischen Lernzuwachs verbunden sein können.⁸³ Korrigierende Wiederholungen und Ergänzungen können sich auf die Form beziehen, wie zum Beispiel: Kind: *Papa da*. Mutter: *Ja, der Papa ist da*. Sie können auch semantische Präzisierungen beinhalten, wie zum Beispiel: Mutter: *Ja, der Papa ist da, und die Oma ist auch da*.

Im Bezug auf unterschiedliche Interessen in der familiären Kommunikation ist es sinnvoll, nach dem Stellenwert *konversationsorientierten* (= conversation-oriented) und *kontrollorientierten* elterlichen Verhaltens in zweisprachigen Familien zu fragen. Döpke präzisiert weiter den Begriff der *Kontrolle* und unterscheidet dabei 16 weitere Sprechhandlungen, wie zum Beispiel *Unterbrechungen* (= interruptions), *Überlappungen* (= overtalks), *verhaltenmodellierende Eröffnungen* (= behavior modelling openings), *Korrekturen* (= corrections) usw. Die Kategorie der *Konversation* systematisiert Döpke unter 14 verschiedenen Realisierungen wie zum Beispiel *Wiedereinführen des Themas mittels Interventionsfragen* (= re-introducing the existing topic by feedback questions), *Auszüge* (= extension), *semantisch verwandte Äußerungen* (= semantically related utterances), *Erweiterungen* (= expansions), *Wiederholungen* (= repetition), *Fragen* (= questions).⁸⁴

⁸² Vgl. Ebenda.

⁸³ Vgl. Hirsh-Pasek /Treiman/Schneiderman (1984).

⁸⁴ Vgl. Döpke (1986).

Aus den genannten Ansätzen zum sprachlichen Handeln in der Eltern-Kind-Kommunikation und aus vielen empirischen Beobachtungen ist es ersichtlich, dass das Eingehen auf das Kind in der schwachen Sprache das Kind nachhaltig zum Erwerb der Minderheitensprache motiviert (= *kind-zentriert*), während das bloße Kontrollieren und Didaktisieren des *erwachsenen-zentrierten* Inputs dies nicht vermag.⁸⁵ Mehr Konversation fördert demnach die Erwerbsmotivation, Kontrolle verlangsamt hingegen das Erwerbtempo. Im Prozess des sprachlichen und kommunikativen Handelns innerhalb der Familie können spezifische *Handlungsmuster* der Eltern eine unterstützende Rolle spielen. Wenn sich in einer mehrsprachigen Familie einer der Interaktanten in einer schwächeren Position befindet, wird sich auch das diskursive Schwergewicht dahingehend verlagern, dass der andere Kommunikationspartner in eine stärkere Position gebracht wird und er somit seine Interessen besser durchsetzen kann.⁸⁶

Innerhalb einer Familie fördert die alltägliche Kommunikation *Handlungsroutinen*, die dann schließlich in ein für die Aktanten verbindliches Schema oder ein *Muster* hineinfließen können. In der Familiensprache kann eine große Zahl solcher konventionalisierten Handlungsabläufe entstehen, deren Bedeutung durch die sog. Musteranalyse festgestellt werden kann. Der Begriff des *Handlungsmusters* geht wesentlich auf Ehlich / Rehbein (1979) und Rehbein (1977) zurück. Handlungsmuster und konventionalisierte Handlungsabläufe im Spracherwerbsprozess sind keine konstanten Phänomene, sie verändern ihre Bedeutung mit dem Wachsen der Dialog- und Diskursfähigkeit des Kindes.

Für den Spracherwerb scheint also ein Interaktionsstil förderlich, der durch Objektorientiertheit, durch viele Fragen, Ermutigungen und modellierende Korrekturen gekennzeichnet ist. Als negativ hingegen wirkt sich der verhaltensorientierte Interaktionsstil aus, der durch lenkendes Eingreifen, d. h. Direktive, Ablehnungen, Zurückweisungen charakterisiert ist.⁸⁷ Nicht nur die bevorzugten Interaktionsstile, sondern auch die vermittelte Einstellung zur Sprache und ihrer Bedeutung haben nachweislich Auswirkungen auf die Entwicklung differenzierter Sprachformen, insbesondere auf die Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenz.⁸⁸

⁸⁵ Analog zur Unterscheidung *konversationsorientiert* versus *kontrollorientiert* differenziert Döpke (1986) die Dichotomie *kind-zentriert* versus *erwachsenen-zentriert*. (Döpke 1986; Afshar 1998).

⁸⁶ Vgl. Afshar (1998: 54).

⁸⁷ Vgl. Cross (1978: 233).

⁸⁸ Vgl. Heath (1986).

4.3. Die Rolle der Familie im Prozess des Spracherwerbs und des Spracherhalts

4.3.1. Sozialer Kontext einer Familie

Das Phänomen der kindlichen Zweisprachigkeit wurde im wissenschaftlichen Kontext ausreichend beschrieben, und bei Beobachtungen auf diesem Gebiet wurden wertvolle Berichte über bilinguale kindliche Sprachentwicklung gewonnen. Ergebnisse vieler Studien zeigen, dass der simultane Erwerb zweier Sprachen in der Kindheit nicht ganz automatisch „so nebenbei“ geschieht, wie bis vor kurzem gemeinhin angenommen wurde.⁸⁹ Neben biologischen und kognitiven Voraussetzungen wird der Spracherwerb auch durch die familiären Bedingungen beeinflusst.⁹⁰ Lambert kritisiert – äußerst berechtigt – vor allem die Einseitigkeit der Datenerhebung, die allzu häufig den sozialen Kontext außer Betracht lässt.⁹¹ Damit das Kind eine angemessene Kompetenz in beiden Sprachen ausbilden kann, bedarf es eines simultanen Erwerbs zweier oder mehrerer Sprachen und einer bewussten Förderung aller erzieherischen Instanzen; der Familie einerseits und einer spielerischen Förderung bereits im Vorschulalter andererseits, später dann auch in der Schule. Die bilingualen Kinder sollten somit so gefördert werden, dass sie ihre Bilingualität als Vorteil einbringen und nützen können. Die Umwelteinflüsse, wie zum Beispiel geordnete Familienstruktur, Zeit für das Kind, soziale Anregungen in der Gruppe usw. haben prägende Auswirkungen auf die Entwicklung des kindlichen Spracherwerbs, da sie unmittelbar mit dem Lebensraum des Kindes verbunden sind. Nach Ferrari (1998) können sich die Kinder dann positiv entwickeln – und dies gilt besonders für die Entwicklung der Sprache – wenn sie sich in ihrer Haut und Situation wohl fühlen.

Die Familie ist für das Kind die besondere soziale Gruppe, der Ort, an dem es mit unterschiedlichsten und auch mit abweichenden Varietäten in Kontakt kommen kann.⁹² Eine einheitliche Methode, nach der man Kinder bilingual erziehen könnte, gibt es nicht.⁹³ Es wird dennoch oft die Frage diskutiert, welche Faktoren mit einem Erfolg im Prozess des bilingualen Spracherwerbs innerhalb der Familie zusammenhängen. Ich schließe mich der Meinung des US-amerikanischen Linguisten Krashen an, wonach der sozioökonomische Status einer Familie mit dem Schulerfolg mehrsprachiger Kinder zusammenhängt. Krashen betont ver-

⁸⁹ Vgl. Döpke (1986, 1992).

⁹⁰ Vgl. Apeltauer (1997a: 34).

⁹¹ Vgl. Lambert (1972: 111-113); Lambeck (1984: 36-46).

⁹² Vgl. Lambeck (1984: 28).

⁹³ Vgl. Saunders (1971).

schiedene Faktoren, die mit dem sozioökonomischen Status einer Familie verbunden sind, wie zum Beispiel der Besitz von Büchern in der Familie, die Lesegewohnheiten, sowie die Vorlesegewohnheiten der Eltern, aber auch der wohl dosierte Medienkonsum.⁹⁴

Die sprachliche Entwicklung eines bilingualen Kindes wird ferner vom Lernumfeld, in dem ein Kind heranwächst, von der Position in der Geschwisterreihenfolge, von der Familiengröße, von Bildungsvoraussetzungen und der Beschäftigungssituation der Eltern bestimmt.⁹⁵ Weitere Faktoren, die in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielen können, sind der Anreizgrad der häuslichen Umwelt und der von den Eltern bevorzugte Interaktionsstil.⁹⁶ Erfahrungsgemäß erhalten erstgeborene Kinder mehr Beachtung und Zuwendung als später geborene; Kinder aus größeren Familien bekommen unvermeidlich weniger Zuwendung als die aus kleinen Familien, wo sich die Mutter bzw. eine andere Bezugsperson intensiver mit dem Kind beschäftigen kann.

4.3.2. Familiensprache in Sprachkontakt und Sprachkonflikt sowie Erhaltung der Zweisprachigkeit in der Familie

Indem die Sprecher einer Sprachgemeinschaft zueinander in Kontakt treten, kann es in der Kommunikation zu Sprachkonflikten kommen. Dieses Faktum gilt genauso für die bilinguale Spracherziehung innerhalb der Familie, wobei zu beachten ist, dass ein Sprachkonflikt nicht nur durch, sondern auch wegen der Sprachen entstehen kann. In diesem Absatz geht es um die Frage: Mit welchen sprachlichen Konfliktsituationen soll eine Familie bei bilingualer Spracherziehung rechnen bzw. womit hat eine Familie in Sprach- und Kulturkontakt zu kämpfen, wenn sie versucht, Zweisprachigkeit zu etablieren bzw. zu retten.

Für die Kommunikation in einer mehrsprachigen Familie dürfte es in jedem Fall erleichternd sein, wenn die Partner beide / alle Sprachen ausreichend beherrschen. In der Wirklichkeit wird diese Forderung jedoch nur bei wenigen bilingualen Familien erfüllt. Im Hinblick auf den Erhalt der Muttersprache/-en und auf Kommunikation und Vermeidung von Konflikten ist es für eine mehrsprachige Familie notwendig, sich auf eine befriedigende Handhabung der

⁹⁴ Vgl. Krashen (1996: 38-39).

⁹⁵ Vgl. Apeltauer (1997a: 30-31).

⁹⁶ Vgl. Nelson (1973).

Sprachen zu einigen.⁹⁷ Saunders (1980) stellt folgende konfliktauslösende Momente für das Kind fest:

- 1.) In jenem Moment, in dem beide Eltern anwesend sind und das Kind zu beiden Eltern sprechen möchte, gerät es in den ersten Konflikt.
- 2.) Wenn das Kind mit einem Elternteil und gleichzeitig mit einem monolingualen Sprecher, der die Sprache des betreffenden Elternteils nicht spricht, interagieren will, kann es zu einem zweiten Konflikt kommen.
- 3.) Als konfliktauslösend kann sich die Einstellung eines Monolingualen gegenüber der Familiensprache zeigen.
- 4.) Die Geschwistersprache kann auch zum Streitpunkt in der Familie werden; die Geschwister sprechen meistens die Sprache des Spiels untereinander sowie die Sprache ihrer Bezugsperson. Dies gilt aber nur, wenn die Sprache der Bezugsperson die Sprache der Umgebung ist.
- 5.) Das monologische Sprechen oder die „private“ Sprache (Saunders 1980: 123) kann sich als konfliktauslösend offenbaren, wenn ein Kind bei der Wahl seiner privaten Sprache kritisiert oder kontrolliert wird.

Bei näherer Betrachtung der genannten Punkte ist erkennbar, dass die Akzeptanz der Zwei- / Mehrsprachigkeit innerhalb einer Sprachgemeinschaft für einen bilingualen Sprecher von großer Bedeutung ist. Beim Spracherwerb ist also das Umfeld ausschlaggebend, ein Individuum soll akzeptiert und gefördert werden, auch wenn es eine andere Sprache als die Mehrheitssprache spricht. Die Sprache ist nicht nur ein wesentlicher Einflussfaktor in der Entwicklung und Erhaltung der Ich-Identität,⁹⁸ sie ist auch ein Instrument zur Aufnahme und Verarbeitung von Informationen, sowie zur Wahrnehmung und Vermittlung von Emotionen. Die Sprache ist ebenso ein Medium unbewusster und unterbewusster Vorgänge, sie kann vorgegebene Reaktionsmuster auf andere Menschen und Situationen beeinflussen.⁹⁹ Durch die Sprache vermittelt ein Volk Gemeinschaftsgefühle wie nationale Identität, Solidarität und Nationalstolz.

Die kindliche Sprachentwicklung wird einerseits durch die sog. primären Sozialisationsinstanzen¹⁰⁰, die sich vor allem aus Mitgliedern der unmittelbaren Familienumgebung zusammensetzen, begleitet, auf der anderen Seite kommen die Kinder mit zunehmendem Alter

⁹⁷ Vgl. Afshar (1998: 77).

⁹⁸ In diesem Zusammenhang wird auch über der „ego-dynamischen“ Funktion der Sprache diskutiert. Titone (1978: 291); Vgl. Oksaar (1984: 245-246).

⁹⁹ Vgl. Cropley (1984: 186).

¹⁰⁰ Siehe dazu das Kapitel 4.3.1. *Sozialer Kontext einer Familie* wo die erzieherischen Instanzen erwähnt werden.

immer mehr und mehr mit anderen Sozialisationsinstanzen in Kontakt, besonders mit gleichaltrigen Spielgefährten und Erwachsenen außerhalb der Familie, mit der Schule oder mit den Massenmedien.¹⁰¹ Die Schule wird dabei eindeutig vorangestellt, da hier die Kinder gezielt mit verschiedenen Werten, Einstellungen und Verhaltensmustern der außerfamiliären Umwelt in Kontakt kommen. Zwischen den verschiedenen Sozialisationsinstanzen herrscht im Idealfall ein Gleichgewicht, die primären und sekundären Einflüsse bestätigen und unterstützen sich gegenseitig. Dennoch können auch in einsprachigen, kulturell homogenen Gesellschaften nicht selten Widersprüche zwischen den Instanzen auftreten; so werden die elterlichen Einflüsse mit denen der Schule und anderer Instanzen konkurrieren.¹⁰² Sprachlich gemischte Gebiete sind heterogen, sie werden durch die individuell unterschiedlichen Familiensituationen charakterisiert. Die Gegensätzlichkeit von Elternhaus und Schule kann in diesem Fall extreme Formen annehmen und sie kann in einem gewissen Ausmaß als eine Erscheinung von Sprachkonflikt angesehen werden. Sprachkonflikte sind – kurz gesagt – gesellschaftliche Auseinandersetzungen, die Sprachen bzw. Sprachvarietäten zum Gegenstand haben und zumindest „auch“ eine sprachliche Motivation haben. (Mattheier 1984: 198). Sozialpsychologisch gesehen ist ein Sprachkonflikt mit dem Zusammenstoß unterschiedlicher Systeme von Normen, Werten und Einstellungen verbunden und trägt damit Konsequenzen im Hinblick auf Identitäts- und Selbstgefühle, auf Erziehungsprozesse und auf Gruppenloyalitäten.¹⁰³ Wenn eine Familie Zweisprachigkeit zu etablieren oder zu retten versucht, stößt sie nicht selten auf interne Widerstände bzw. es werden oft persönliche Konflikte vor allem zwischen Kindern und Eltern ausgelöst. Diese können nicht nur zu Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich, sondern auch zu Unsicherheiten bei Fragen der Selbstdefinition – „Wer und was bin ich?“ – führen.¹⁰⁴

Um die sprachlichen Konflikte überwinden oder vermeiden zu können, bedarf es einer erfolgreichen Sprachförderung der Kinder bereits im Vorschulalter. Die sprachliche Förderung der Kinder soll nicht homogen, sondern heterogen und familienorientiert angepasst erfolgen; dabei ist, meiner Meinung nach, eine Auseinandersetzung und die Berücksichtigung der in den Familien gültigen Gewohnheiten, Regeln und Werte erforderlich. Ich bin weiter der Meinung, dass es sehr wichtig ist, auf alle kommunikativen Signale des Kindes einzugehen, da viele Kinder zuerst versuchen, sich nonverbal zu verständigen, wenn sie sich im Gebrauch der fremden Sprache noch unsicher sind. Daher soll dem Kind das Gefühl vermittelt werden, an-

¹⁰¹ Vgl. Cropley (1984: 187).

¹⁰² Vgl. Ebenda.

¹⁰³ Vgl. Cropley (1984: 191).

¹⁰⁴ Vgl. Ebenda.

genommen zu sein. Die Kinder müssen begreifen, dass ihnen das Lernen der fremden Umgebungssprache Freude bereitet und in ihrem Leben Vorteile verschafft.

5. Die Bedeutung der Muttersprache im Prozess des schulischen Spracherwerbs

Spracherwerb ist eine bedeutende menschliche Fähigkeit, die uns ermöglicht mithilfe einer speziellen biologischen Ausstattung in eine sprachliche und kulturelle Welt gleichzeitig hineinzuwachsen. Die Förderung der Spracherwerbsfähigkeit durch den Erstspracherwerb legt den Grundstein für den Erwerb weiterer Sprachen. Der Erstspracherwerb ist mit dem Schuleintritt noch nicht abgeschlossen, sondern wesentliche Bereiche der Grammatik, der Lexik und die Orthografie werden in den ersten Jahren der schulischen Sozialisation weiterentwickelt; sie dürfen nicht unterbrochen werden, denn nicht nur die Sprachbeherrschung in der Muttersprache leidet darunter, sondern auch die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten.¹⁰⁵ Defizite in der muttersprachlichen Sozialisation wirken sich negativ auf den Erwerb jeder weiteren Sprache aus, da die Spracherwerbsfähigkeit untrennbar ist. Die Zentraussage der so genannten „Interdependenztheorie“ deutet darauf hin, dass das Kompetenz- und Performanzniveau, das in einer Zweitsprache / Fremdsprache erreicht werden kann, zu einem wesentlichen Teil eine Funktion desjenigen Kompetenz- und Performanzniveaus ist, das ein Lernender in seiner Erstsprache erreichte.¹⁰⁶

Empirische Befunde der Bilingualismus-Forschung belegen zum größten Teil, dass Nicht-Förderung der Muttersprache in der Schule bei Minderheiten zu unzulänglicher Zweitsprachbeherrschung führt. (Fthenakis / Sonner / Thrul / Walbinger 1985: 83). Wenn der Erwerb der Muttersprache in den ersten Schuljahren vernachlässigt wird, kann es zu einer Einschränkung der kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten – damit sind Schreib-, Lesefähigkeiten sowie Abstraktionsvermögen gemeint – kommen. Anders gesagt, ein Kind kann in der Alltagskommunikation durchaus eine sehr gute Sprachbeherrschung in den so genannten „interpersonalen kommunikativen Grundfertigkeiten“ (*basic interpersonal communicative skills*, BICS) haben, trotzdem kann es in der kognitiv-akademischen Sprachbeherrschung (*cognitive academic*

¹⁰⁵ Vgl. Francescato (1981); De Cillia 2001).

¹⁰⁶ Vgl. Cummins (1979).

language proficiency, CALP)¹⁰⁷ zu Unvollständigkeiten kommen – ein Phänomen, welches Skutnabb-Kangas als „Halbsprachigkeit“ oder „Semilingualismus“ bezeichnet.¹⁰⁸

Es wird konkret auf viele positive Effekte von Bilingualismus hingewiesen, zum Beispiel auf die Verbesserung der Fähigkeit der Trennung zwischen Bezeichnetem und Bezeichnung, zwischen Form und Inhalt der Sprache; oder auch auf die Verbesserung der kreativen und sozialen Begabungen. Im sozialen Bereich begünstigt der Bilingualismus die Intelligenz des Sprechers mit der erhöhten Fähigkeit des differenzierten Eingehens auf Zuhörer.¹⁰⁹ Das genannte gilt allerdings nur dann, wenn die Bedingungen für Bilingualismus günstig sind und wenn ausgeglichener, „gut gelungener“ Bilingualismus vorliegt. Im Falle von „Semilingualismus“ zeigt sich eher der gegenteilige Effekt.

Analog dazu soll in Minderheiten-Situationen der zweisprachige Unterricht hervorgehoben werden, d. h. ein Unterricht, der beide Sprachen berücksichtigt und nicht nur die Muttersprache. In diesem Zusammenhang schließe ich mich der Meinung von Kroon / Vallen an, dass irgendeine Form von zweisprachigem Unterricht im großen und ganzen bessere Ergebnisse für Schüler ethnischer Minderheiten zu bringen scheint als monolingualer Unterricht. (Kroon / Vallen 1994d: 73).

5.1. Schulische Modelle für Sprachminderheiten

De Cillia¹¹⁰ spricht theoretisch von vier Möglichkeiten des zweisprachigen Unterrichts in einer mehrsprachigen Gesellschaft:

- 1.) Einsprachiger Unterricht in der Erstsprache, d. h. Muttersprache, was letztlich zu einer Trennung der beteiligten Sprachgruppen führt und zum Beispiel bei den autochthonen Minderheiten in Südtirol oder den beiden großen Sprachgruppen in Belgien praktiziert wird.
- 2.) Ein einsprachiger Unterricht in der Zweitsprache, ohne ernsthafte Berücksichtigung der Muttersprache im Curriculum – immer noch ein sehr häufiger Fall in der Beschulung von Migrantenkindern.
- 3.) Drittens gibt es Zweisprachigkeitsmodelle, bei denen ein anfänglicher Unterricht in der Erstsprache immer stärker zugunsten des Unterrichts in der Zweitsprache zurückgedrängt

¹⁰⁷ Die Begriffsbestimmung von *basic interpersonal communicative skills* und *cognitive academic language proficiency* führe Cummins 1979 ein.

¹⁰⁸ Vgl. Skutnabb-Kangas (1983).

¹⁰⁹ Vgl. De Cillia (2001).

¹¹⁰ De Cillia (2001: 250).

wird, also so genannte Übergangsmodelle, etwa der Fall bei den autochthonen Minderheiten in Österreich (utraquistisches Modell).

4.) Schließlich gibt es die Möglichkeit ausgewogener zweisprachiger Programme, in denen beide beteiligten Sprachen als Unterrichtsmedium über das gesamte Curriculum in etwa gleicher Weise Verwendung finden; dies ist zum Beispiel in den ladinischen – und somit dreisprachigen – Gebieten Südtirols der Fall.

In der Literatur werden häufig auch die so genannten Bereicherungsprogramme, Übergangsprogramme, Spracherhaltungsprogramme und bilinguale Programme unterschieden, welche in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht näher behandelt werden.¹¹¹ Die meisten Minderheiten- und Migrantenschulen sind nach dem Übergangsmodell konzipiert. Hier geht es im Prinzip darum, die Herkunfts-/Muttersprache solange als Vehikel zu entwickeln und zu benutzen, bis der Unterricht in der dominanten Unterrichtssprache möglich wird. (Fischer 1994: 48). Schulen, die sich nach diesem Modell richten, fördern die Assimilation. Es wäre sinnvoll und wünschenswert, wenn die Schulmodelle für autochthone Minoritäten und für Migranten eine gleichberechtigte bilinguale Erziehung garantieren, d. h. den Erhalt und die Weiterentwicklung der Muttersprache und die Förderung der Entwicklung der Zweitsprache. Die bekannten Argumente dafür sind: Eine stabile Erstsprache fördert und erleichtert den Erwerb der Zweitsprache und aller anderen Sprachen; die Qualität sowie die Quantität von Spracherwerbsstrategien sind höher als bei monolingualen Sprechern; es wird die sprachliche Kreativität gefördert; positive Einflüsse auf die verbalen und nonverbalen Intelligenzleistungen werden festgestellt und schließlich wird die größte Toleranz und Empathiefähigkeit bilingualer Menschen und ihre geringere Anfälligkeit gegenüber Ethnozentrismus hervorgehoben.¹¹²

Auch wenn diese Argumente den Vertretern der Bildungspolitik bekannt und willkommen sind, werden sie oft nur im Zusammenhang mit der Entwicklung bilingualer Eliteprogramme, oder verschiedenartiger internationaler Elitenschulen in Europa hervorgehoben, wo es um das prestigereiche Englisch, Deutsch oder Französisch geht, wie zum Beispiel in Österreich am bilingualen Gymnasium GIBS in Graz, und an der Vienna Bilingual School, oder an mehreren bilingualen Gymnasien in Bratislava und in vielen anderen Städten. Gerade aber bei Minderheiten mit gefährdeter Muttersprache ist deren Förderung im Erziehungssystem besonders nötig, weil man damit eine Verbesserung der sprachlichen und schulischen Leistung und eine

¹¹¹ Siehe dazu *Bilinguale Schulen* 1994 und *Bilingualität und Schule* 2001.

¹¹² Vgl. De Cillia (2001: 249).

positivere Entwicklung im affektiven Bereich erreichen kann.¹¹³ In kaum einem der osteuropäischen Länder werden im Bildungswesen Zeichen gesetzt, die zum Konfliktabbau / zur Konfliktbewältigung im Inneren etwa durch Förderung des Minderheitenschulwesens, durch interkulturelle Unterrichtsmodelle beitragen.¹¹⁴ Europaweit ist ein Ungleichgewicht zu bemerken, nämlich dass eine besondere Förderung bilingualer Modelle für Eliten vorhanden ist und für Minderheiten, Migranten, für Gruppen, die in mehrfacher Hinsicht benachteiligt sind, nur Minimalprogramme geleistet werden. Der Grund für diese Situation dürfte an der wirtschaftlichen, oder „politischen Rentabilität“ liegen.¹¹⁵

6. Die Rechtstellung der Sprachminderheiten in der Slowakischen Republik

6.1. Der Minderheitenschutz in der Zeit der Entstehung der ersten Tschechoslowakischen Republik 1918

Bevor die Tschechoslowakische Republik 1918 entstanden ist, waren alle nicht-ungarischsprachigen Volksgruppen auf dem Gebiet der heutigen Slowakei¹¹⁶ der Magyarisierungspolitik der Regierung in Budapest ausgesetzt, die insbesondere auf das Schulwesen gerichtet war. Von der Magyarisierung waren auch die Slowaken selbst betroffen; deren nationale Institutionen, vor allem die 1863 gegründete *Matica slovenská*, waren Repressionen ausgesetzt.¹¹⁷ Die Geschichte der Slowakei ist durch den ständigen Kampf um die Stärkung und Erhaltung der eigenen Identität des slowakischen Volkes und durch seinen Reifeprozess von einer Minderheit zum Staatsvolk gekennzeichnet. Angesichts dieser Vorgeschichte war die Einbeziehung der Slowakei in die ČSR am 28. Oktober 1918 de facto sowohl für Slowaken als auch für die anderen, auf dem Gebiet lebenden Volksgruppen, eine Art Befreiung.¹¹⁸ In der ČSR sollte die nationale Identität des slowakischen Volkes ihre Bewahrung in der Koexistenz mit dem tschechischen Volk gefunden haben. Es darf nicht vergessen werden, dass in-

¹¹³ Vgl. De Cillia (2001: 249); Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner (1985: 108).

¹¹⁴ Vgl. Fischer (1994: 49).

¹¹⁵ Vgl. Fischer (1994: 49).

¹¹⁶ Das Gebiet der ehemaligen Slowakei galt in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie als oberer Teil von Ungarn *Feldvidék* (Oberungarn).

¹¹⁷ Vgl. Plewnia/Weger (2008: 243-264).

¹¹⁸ Auch wenn dies zeitgenössisch nur von einem geringen Teil der politisch Aktiven so artikuliert wurde. (Plewnia / Weger 2008: 248).

nerhalb ihrer Grenzen in bedeutender Zahl Minderheiten, vor allem Deutsche und Ungarn geblieben sind. Für die Stellung der nationalen Minderheiten in der damaligen Slowakei, besonders der ungarischen, jüdischen, ukrainischen, ruthenischen bzw. russinischen und deutschen Volksgruppen, war der Vertrag von *Saint-Germain-en-Laye* vom 10. September 1919¹¹⁹ von größter Bedeutung, da von diesem gewisse Verfügungen auch in die Verfassung im Jahre 1920 und auch für das Gesetz über die Sprache aus demselben Jahr aufgenommen wurden.¹²⁰ Aufgrund des Art. 10 des genannten Vertrages war das Gebiet des südkarpatischen Rutheniens (*Karpato-Ukraine*) als eine autonome Gebietskörperschaft zu errichten. Der Vertrag von *Saint-Germain-en-Laye* garantierte die Rechte allen Staatsbürgern, unabhängig von ihrer Rasse, Sprache oder Religion, sowie die Gleichbehandlung der Angehörigen der ethnischen, religiösen oder sprachlichen Minderheiten. Zum ersten Mal wurden auch die Roma als Minderheit gesehen und anerkannt,¹²¹ damit durften sie ihre Sprache, das *Romanes / Romani*¹²², in der Öffentlichkeit repressionslos verwenden.

Hinsichtlich der Rechte des Sprachgebrauchs der Minderheiten hatte der oben genannte Vertrag eine grundlegende Bedeutung. Betont wurden das Recht auf Errichtung von Schulen und Erziehungsanstalten auf eigene Kosten, der freie Sprachgebrauch im Privat- und im Handelsverkehr, auf kirchlichem Gebiet, in der Presse und die Existenz nationaler Organe.¹²³ Die Bestimmung des Art. 9 verankerte die Möglichkeit des Unterrichts in der Muttersprache in den Gebieten mit einem „beträchtlichen Bruchteil“ tschechoslowakischer Staatsbürger „anderer als böhmischer Zunge“ sowie die Möglichkeit der staatlichen materiellen Unterstützung der Minderheiten für erzieherische, religiöse oder humanitäre Zwecke. (Hofmann 2005: 7). Die Sprache der Minderheit konnte die Unterrichtssprache, unter Umständen auch obligatorisches Unterrichtsfach oder Wahlfach sein.

Folgenden Zahlen sollte eine bessere Vorstellung über die Verschiedenheit der Nationalitäten auf dem Gebiet der heutigen Slowakei und Tschechien entnommen werden. Laut der letzten Volkszählung der Monarchie im Jahre 1910 waren auf den Gebieten der 1918 gebildeten Tschechoslowakei, d. h. in Böhmen = Tschechien, Nordungarn = Slowakei und Karpate-

¹¹⁹ Für eine deutsche Übersetzung dieses Vertrags siehe auch Sammlung der Gesetze und Verordnungen des Tschechoslowakischen Staates, Nr. 134 aus dem 31.12.1921.

¹²⁰ Vgl. Hofmann (2005: 7); Szabó Mihály (2003: 199).

¹²¹ Vgl. Crowe (1995: 43-44); Tiefenbacher (2007: 15).

¹²² Der Terminus *Romanes* bezeichnet im deutschsprachigen Raum die Sprache der Roma. Im internationalen Diskurs wird der Terminus *Romani* verwendet. Beide dieser Bezeichnungen sind Überbegriffe für die verschiedenen Mundarten/Varianten des Romanes. (Matras 2005: 1; Tiefenbacher: 2007: 10).

¹²³ Vgl. Plewnia/Weger (2008: 243-264); Szabó Mihály (2003: 199-214).

nukraine 59,1 % der Bevölkerung Tschechen und Slowaken. Auf dem gesamten Gebiet der ČSR lebten 27,58 % Deutsche, davon 6,8 % in der Slowakei; von der Gesamtmenge 7,88 % der Ungarn lebten 30,3 % in der Slowakei; 5,45 % waren Ruthenen/Ukrainer, sowie polnische, rumänische, kroatische und sonstige Muttersprachler.¹²⁴

Die erste Volkszählung der Tschechoslowakei im Jahre 1921 ergab folgendes Bild für die Slowakei: 64,7 % waren Slowaken; 2,4 % Tschechen; 21,2 % Ungarn; 4,6 % Deutsche; 2,85 % Ruthenen / Ukrainer; 2,4 % Juden; bezüglich der Roma sind keine statistischen Angaben vorhanden. Die Statistiker führten im Jahre 1921 zum ersten Mal, im Gegensatz zu Ungarn, die Kategorie „Jude“ und 1930 die Kategorie „Roma“ ein. Die Nationalitätenzugehörigkeit wurde durch die Muttersprache definiert. Die Volkszählung von 1930 war die erste objektive Volkszählung in der Slowakei. Es bestand die Möglichkeit, sich als „Jude“ oder „Zigeuner“ zu deklarieren. In der Slowakei lebten im Jahre 1930 66,8 % Slowaken, 3,6 % Tschechen, 17,2 % Ungarn, 4,5 % Deutsche; 2,7 % Ruthenen/Ukrainer; 2,1 % Juden und 0,8 % Zigeuner.¹²⁵

6.2. Der Minderheitenschutz in der Zwischenkriegszeit

Die Zeit der inneren Stabilität in der ČSR dauerte relativ kurz, die politische Lage veränderte sich aufgrund zunehmender Spannungen zwischen tschechischen und slowakischen Politikern. Die Verschiedenheit beider Seiten der ČSR wurde zur Belastung der inneren Beständigkeit der Republik. Auch wenn die sprachlichen Rechte der Minderheiten zwischen den beiden Weltkriegen relativ umfassend waren, wurde die Anwendung des Sprachengesetzes bis zum Jahre 1926 durch die fehlende Durchführungsbestimmung und danach durch die übermäßige Reglementierung erschwert.¹²⁶ Ferner war die Staatsgewalt bemüht, die Zahl der Bezirke, in denen die erforderlichen 20 % der Minderheitenbevölkerung zur Anwendung der Minderheitenrechte lebten, zu senken. An dieser Stelle muss auch das Gesetz *Über die nomadisierenden Zigeuner* aus dem Jahre 1927¹²⁷ erwähnt werden, welches der staatlichen Verwaltung eine

¹²⁴ Vgl. Gyurgyík (1998: 122-123).

¹²⁵ Vgl. Ethnische Entwicklung der Slowakei: http://de.wikipedia.org/wiki/Ethnische_Entwicklung_der_Slowakei. 13.03.2008; Gyurgyík (1998: 81-131); Sčítání lidu v Republice československé ze dne 15. února 1921; Sčítání lidu v Republice Československé ze dne 1. prosince 1930.

¹²⁶ Vgl. Szabómihály (2003: 200).

¹²⁷ Das Gesetz Nr. 117 vom 15.07.1927 war nach französischem und bayrischem Vorbild ausgearbeitet worden war und galt als eines der härtesten im damaligen Europa galt. (Danihel 2000: 290). Vincent Danihel war bevollmächtigter der Regierung der Slowakischen Republik für die Lösung der Probleme der Roma-Minderheit im

breite Skala von repressiven Verfahren und Verboten gegenüber den Roma-Gemeinschaften gestattete. Das Gesetz geriet in Konflikt mit der verfassungsmäßig gewährleisteten Gleichberechtigung der Bürger in der ersten Republik.¹²⁸

Nach dem Zerfall der Tschechoslowakei 1939 wurde die erste Slowakische Republik, ein Nationalstaat und Verbündeter des nationalsozialistischen Deutschlands, gebildet. Gemäß der Verfassung der zwischen 1939-1945 existierenden Slowakischen Republik konnten die Angehörigen der autochthonen „Nationalitätengruppen“ ihre Muttersprache im öffentlichen Leben und im Unterricht gebrauchen, wenn im Mutterland der betreffenden Minderheit die slowakische Minderheit auch ähnliche Rechte erhielt. Da die Juden und die Roma nicht für autochthon gehalten wurden, wurden ihnen überhaupt keine Rechte zugestanden. Die Regierung verordnete eine Reihe antisemitischer Gesetze, die vor allem die Juden sehr umfassend vom öffentlichen Leben ausschlossen und später auch deren Deportation in die deutschen Konzentrationslager begünstigten. Im Jahre 1941 wurde der so genannte „Judenkodex“, der die Entrechtung der Juden verfügte, angenommen.¹²⁹ In dieser Zeit war die Zusammensetzung der Bevölkerung wie folgt: 85 % der Einwohner waren Slowaken, die restlichen 15 % waren deutschsprachig, ungarischsprachig, Juden oder Sinti und Roma.

6.3. Der Minderheitenschutz zwischen 1945 und 1992

Das Ziel der Staatspolitik nach dem Jahre 1945 war die vollständige Beseitigung der so genannten deutschen „Kriegsverbrecher“ und der ungarischen Minderheit. Die Vorgehensweise in diesem Prozess war die Aberkennung der tschechoslowakischen Staatsangehörigkeit aller Personen, die der deutschen und ungarischen Nationalität angehörten; mit Genehmigung der Siegermächte wurde die deutsche Bevölkerung fast zur Gänze ausgesiedelt, rund 45.000 Ungarn wurden als Zwangsarbeiter nach Tschechien deportiert und etwa 90.000 nach Ungarn ausgesiedelt. Umgekehrt wurden insgesamt etwa 73.000 Slowaken aus Ungarn umgesiedelt.¹³⁰

Die Tschechoslowakische Republik verabschiedete im Jahre 1948, als einheitlicher Staat von zwei gleichberechtigten slawischen Völkern der Tschechen und der Slowaken, eine neue Ver-

Zeitraum 1999-2001, Chefredakteur der Roma-Zeitschrift *Lačo lav* 1988-1990 und 1993-1998 Vorsitzender des slowakischen Helsinki-Komitees, Bratislava.

¹²⁸ Vgl. Danihel (2000: 290).

¹²⁹ Vgl. Szabó Mihály (2003: 200).

¹³⁰ Vgl. Ebenda.

fassung, in welcher die Existenz von Minderheiten nicht einmal erwähnt wurde. Die Roma-Bevölkerung wurde durch die erste kommunistische Regierung der Tschechoslowakei nicht als ethnische Gruppe anerkannt, sondern als zurückgebliebene soziale Klasse betrachtet, die zivilisiert werden müsse. (Danihel 2003: 291). Darauf folgte eine starke, bis zu den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts praktizierte, Assimilationspolitik mit dem Versuch der Aberkennung der ethnischen Identität der Roma-Bevölkerung. Roma wurden mit dem Begriff „Personen zigeunerischer Herkunft, Zigeuner“ bezeichnet. Erst nach der Wende im Jahre 1989 wurde den Roma der Status einer Volksgruppe zuerkannt; bis dahin hatten sie kein Recht auf Schutz erhalten.

Im Jahre 1956 wurde die Notwendigkeit einer wirtschaftlichen und kulturellen Förderung der Minderheitengebiete der Ungarn und der Ukrainer wahrgenommen und somit in das Verfassungsgesetz aufgenommen. Im Sinne der Verfassung des Jahres 1960 sicherte der Staat den Staatsbürgern ungarischer, ukrainischer und polnischer Nationalität die Möglichkeit des muttersprachlichen Unterrichts und ihrer kulturellen Entwicklung. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die Bürger mit russinischer Muttersprache in der Slowakei als Ukrainer bezeichnet. Das Gesetz über den tschechisch-slowakischen Staatenbund vom Jahre 1968 führte die alternative Bezeichnung „ukrainisch/russinisch (ruthenisch)“ ein. Erst bei der Volkszählung im Jahre 1991 kamen die ukrainische und die russinische Nationalität getrennt vor.

Aus der Zeit der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik ist vor allem an das Verfassungsgesetz Nr. 144 aus dem Jahre 1968 über die Stellung der Minderheiten zu erinnern. Als ein gemeinsamer Staat der Minderheiten des tschechischen und slowakischen Volkes und der Nationalitäten in ihrem Gebiet garantierte diese Republik im Geiste der sozialistischen Demokratie und des Internationalismus der ungarischen, deutschen, polnischen und ukrainischen (russinischen) Nationalitäten die Möglichkeiten zur freien Entfaltung. (Bröstl 1999: 113). Laut dem Verfassungsgesetz von 1968 wurde den ungarischen, deutschen, polnischen und ukrainischen Staatsbürgern vom Staat Folgendes gesichert: das Recht der Schulbildung in der eigenen Sprache; das Recht auf eine vielseitige kulturelle Entwicklung; das Recht, in den von ihnen bewohnten Gebieten ihre Sprache im offiziellen Verkehr gebrauchen zu dürfen; das Recht des Zusammenschlusses zu kulturellen Organisationen der Nationalitäten; das Recht auf Presse und Information in der eigenen Sprache.

Bis zum Jahre 1989 wurden vom Zentralkomitee der kommunistischen Partei zahlreiche Beschlüsse angenommen, deren Realisierung aber von der jeweiligen Leitung abhing. Der Niedergang des sozialistischen Regimes brach die Minderheitenproblematik mit elementarer und unerwarteter Wucht auf. Die Notwendigkeit eines effektiven Minderheitenschutzes war evident, das Völkerrecht allein konnte diesen jedoch nicht leisten. Die rechtlichen Rahmenbedingungen des Minderheitenschutzes in der heutigen Slowakischen Republik bestehen aus den verfassungsrechtlichen Bestimmungen, zahlreichen einfachgesetzlichen Regelungen, sowie aus einem Netz von bilateralen und multilateralen Verträgen, deren Partei die Slowakei ist.¹³¹

6.4. Zum Begriff der Minderheit

Eine Präzisierung des Begriffs der Minderheit könnte einerseits ausgrenzend oder sogar diskriminierend wirken, andererseits ist eine derartige Präzisierung notwendig, wenn es sich um die Rechte der Angehörigen einer Minderheit handelt.¹³² In vielen europäischen Nationalstaaten¹³³ und auf gesamteuropäischer Ebene wird diskutiert, wann eine Minderheit berechtigt ist, ihre Kultur, Sprache und Identität von Staatswegen vor der Assimilierung zu schützen und ihren Fortbestand aktiv vom Staat fördern zu lassen.¹³⁴ Bevor hier eine Definition getroffen wird, sollte noch kurz auf die Begriffsvielfalt hingewiesen werden. Die Bezeichnungen, wie zum Beispiel, national, ethnisch, traditionell, historisch, autochthon werden oft im Zusammenhang mit dem Begriff Minderheit eingesetzt.

Zu den bekanntesten Definitionen, die den Begriff Minderheit präzisieren, zählt die von Capotorti:¹³⁵ Minderheiten sind Gruppen, die in Hinsicht auf die Anzahl der übrigen Bevölkerung des Staates untergeordnet sind.¹³⁶ Die Minderheiten lassen sich allgemein als Gruppen mit folgenden Eigenschaften begreifen: Eine Minderheit muss sich zahlenmäßig und politisch in einer unterlegenden Position befinden. Die Gruppe muss sich durch ethnische, religiöse oder sprachliche Eigenschaften von der Mehrheit unterscheiden.¹³⁷ Als nationale Minderheit

¹³¹ Vgl. Hofmann (2005: 36).

¹³² Vgl. Ipsen/Menzel/Epping (2004); Herdegen (2008).

¹³³ Für eine genauere Bestimmung des Begriffs *ethnischer Nationalstaat* siehe Heckmann (1994).

¹³⁴ Föderalistische Union Europäischer Volksgruppen. http://www.fuen.org/press/20081111_neu_alt_DE.html. 26.2.2009.

¹³⁵ Capotorti ist Spezialberichterstatte der Subkommission über die Verhinderung der Diskriminierung und den Schutz von Minderheiten der UNO-Menschenrechtskommission. (Blumenwitz 1996: 160).

¹³⁶ Vgl. Capotorti (1977: 96); Bröstl (1999: 114).

¹³⁷ Zu frühen Ansätzen des Minderheitenschutzes siehe auch Capotorti (1997: 410-411).

wird in der Europäischen Union eine Minderheit bezeichnet, die unter die Bestimmungen des *Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten* des Europarates fällt.¹³⁸

6.5. Zum Begriff der Volksgruppe

Die genaue Abgrenzung der Begriffsdefinition von Minderheit und Volk ist problematisch, da der Minderheitenschutz sich nicht nur mit dem Menschenrechtsschutz, sondern auch mit dem Selbstbestimmungsrecht der Völker überlappt.¹³⁹ Ein Volk kann sich, ähnlich wie eine Minderheit, von anderen Völkern durch ethnische, religiöse oder sprachliche Eigenschaften abgrenzen. Ein Volk muss, im Gegensatz zu einer Minderheit, doch in einem bestimmten Gebiet verwurzelt sein, in dem es die Bevölkerungsmehrheit stellt. (Murswiek 1993: 21). Viele Minderheiten werden schon aus diesem Grunde nicht als Volk definiert.

Gruppen mit eigener Kultur fallen unter den Begriff der ethnischen Minderheit, man spricht auch von kulturellen Minderheiten, oder ethnischen Gruppen. Wenn sich die Vertreter einer ethnischen Gruppe aufgrund ihrer ethnischen, religiösen oder sprachlichen Besonderheiten als eine eigenständige Gruppe empfinden und ihre Identität bewahren wollen, wird man von einer Minderheit sprechen können. (Uerpmann 2001: 14). So eine ethnische Gruppe ist folglich eine rechtlich geschützte nationale Volksgruppe innerhalb eines Staates.

6.6. Zum Begriff der Nationalität in der SR

Nach dem Zerfall der sozialistischen Regime in der östlichen Hälfte Europas Ende der achtziger Jahre, sind viele Staaten entstanden, die sich als Nationalstaaten begreifen. Viele von ihnen sind jedoch keine Nationalstaaten, sondern Nationalitätenstaaten. Die Entwicklungen und Tendenzen, die zur Entstehung von Nationalstaaten und der Belebung des Nationalismus führen, sind am Beispiel folgender Motive besser zu verstehen:

- a) als eine durch den Zustand der Freiheit entstandene Sehnsucht, das Selbstbestimmungsrecht eines Volkes als eine Art von Schutz oder Bewahrung seiner Identität zu realisieren,

¹³⁸ Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten vom 1. Februar 1995. <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/157.htm> 24.02.2009; zu diesem Übereinkommen siehe auch die Analyse von Hofmann (1996).

¹³⁹ Ausführlich zu möglichen Überlappungen siehe Murswiek (1993: 37).

- b) als eine Art von Vergeltung oder Rache für das Leiden aus der Vergangenheit, die gegen die Mitglieder eines anderen Volkes, unter veränderten Bedingungen auch einer Minderheit, die den Unterdrückter symbolisieren, gerichtet ist, oder
- c) ein Versuch, gewisse Personen oder Gruppen für die Misere eines Staates verantwortlich oder schuldig zu machen.¹⁴⁰ (Bröstl 1993: 90).

Die Slowakei bekennt sich in der Präambel ihrer Verfassung zum National- und Volksprinzip.¹⁴¹ Die Minderheitenpolitik wird in der Slowakei auch als Nationalitätenpolitik bezeichnet, wobei die Minderheitenproblematik nur einen Teil der umfassenderen Nationalitätenproblematik darstellt.¹⁴² Im Zusammenhang mit der Minderheitenpolitik in der Slowakei lässt es sich nicht vermeiden, auf den Begriff der „Nationalität“ (*národnosť*) einzugehen. Die Zugehörigkeit zu einer Volksgruppe oder zu einer Minderheitengruppe stimmt in der Slowakischen Republik mit der Zugehörigkeit zu einer Nationalität überein.¹⁴³ Dies wird im Gesetz über den Gebrauch der Minderheitensprache¹⁴⁴ und in der *Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* festgelegt.

Die Entscheidung der Personen, die sich zu einer Minderheit bzw. zu einer Nationalität bekennen, beruht immer auf Freiwilligkeit, und alle Formen von Druck oder Manipulation auf Personen, die sich zu einer anderen als zur slowakischen Nationalität bekennen wollen, sind laut Gesetz verboten. Die „Nationalität“ im Sinne der Verfassung der Slowakischen Republik ist nicht mit dem Terminus der „Staatsangehörigkeit“ (*štátne občianstvo*) zu verwechseln, ist mit ihm dennoch inhaltlich eng verbunden.¹⁴⁵ Nicht nur aus linguistischer Sicht ist es wichtig zu erwähnen, dass die Muttersprache einer Person nicht immer mit der Nationalität, zu der sich diese Person bekennt, identisch ist. So gibt es zum Beispiel 10 % mehr Ungarischmuttersprachler als es Personen ungarischer Nationalität gibt; und die Zahl der Russinischmuttersprachler ist sogar doppelt so hoch, wie die Zahl der Personen russinischer Nationalität.¹⁴⁶

¹⁴⁰ Siehe dazu auch Bröstl (1999: 113-129); Hofmann (2005).

¹⁴¹ Siehe dazu Bröstl (1999); Hofmann (2005).

¹⁴² Vgl. Brunner (1999: 39-40).

¹⁴³ Im Deutschen wird zum Beispiel für die Zugehörigkeit zu einer politisch definierten Nation der Begriff der *Staatsbürgerschaft* und als juristischer Fachbegriff *Staatsangehörigkeit* verwendet. Für die Zugehörigkeit zu einem ethnisch definierten „Volk“ wird auch der Begriff der Volkszugehörigkeit gebraucht, so dass der Begriff der Nationalität genauso wenig für die eine als für die andere Bedeutung von Nation benötigt wird, sondern die Verwendung letztendlich von der politischen Einstellung des Verwenders abhängt; <http://de.wikipedia.org/wiki/Nationalit%C3%A4t>. 04.03.2009.

¹⁴⁴ Das Gesetz Nr. 184 über die Rechte des Sprachgebrauchs der nationalen Minderheiten aus dem Jahre 1999.

¹⁴⁵ Gemäß Art. 5 der slowakischen *Verfassung* vom 1. September 1992 werden der Erwerb und der Verlust der slowakischen Staatsangehörigkeit durch das Gesetz geregelt; siehe dazu auch Slapnicka (1993: 157-197); Hofmann (2005: 10-11).

¹⁴⁶ Vgl. S. 65.

Ein wichtiger Fakt ist auch, dass sich die Roma im Süden der Slowakei oft zur ungarischen Nationalität bekennen und nicht zu der der Roma.

Verhältnis Nationalität – Romani-Muttersprache¹⁴⁷

Nationalität	slowakische	ungarische	Roma	russinische	ukrainische	tschechische	deutsche	andere	unbekannte	zusammen
Romani-Mutter-sprachler	37 803	2 018	59 174	17	19	89	1	14	313	99 448

Verhältnis Muttersprache – Roma-Nationalität¹⁴⁸

Muttersprache	Slowakisch	Ungarisch	Romani	Russinisch	Ukrainisch	Tschechisch	Deutsch	Andere	Unbekannte	zusammen
Bekenntnisse zur Roma-Nationalität	20 483	8 869	59 174	40	4	78	4	6	126	89 920

6.7. Derzeitige demographische Lage

Beim Vergleich der Volkszählung aus der Zeit unmittelbar nach der politischen Wende und jener aus dem Jahr 2001 ist ein deutlicher Rückgang der Bekenntnisse zu einer der nationalen Minderheiten bemerkbar.¹⁴⁹ Obwohl im Laufe des vergangenen Jahrhunderts die Zahl der Minderheiten in der Slowakei bedeutend zurückgegangen ist, gilt das Land auch heute noch als Nationalitätenstaat. (Szabómihály 2003: 206). Entsprechend der letzten Volkszählung im Jahre 2001 lebten in der Slowakischen Republik 5.379.455 Einwohner. Im Rahmen dieser Volkszählung bekannten sich 4.614.854 Menschen (85,8 %) zur slowakischen Nationalität. Zur stärksten Minderheit in der Slowakei zählt die ungarische mit 520.528 Staatsbürgern (9,7%); die Mehrheit ihrer Angehörigen lebt traditionell im Bezirk Dunajská Streda

¹⁴⁷ Štatistický úrad SR. Definitívne výsledky, Bratislava 2001.

¹⁴⁸ Ebenda.

¹⁴⁹ Zborník analyticko-prognostických štúdií k prognóze rozvoja Slovenska do roku 2010. Bratislava. 2002.

(83,3%).¹⁵⁰ Zur Minderheit der Roma bekannten sich 89.920 Personen (1,7 %), zur tschechischen Minderheit 44.620 (0,8 %), zur russinischen Minderheit 24.201 (0,4 %), zur ukrainischen Minderheit 10.814 (0,2 %), zur mährischen Minderheit 2.480 (0,05%), zur deutschen Minderheit 5.405 (0,1 %), zur polnischen Minderheit 2.602 (0,07 %), zur kroatischen Minderheit 890 (0,02 %) Personen; zu sonstigen und unbekanntem Minderheiten gehören 65.187 (1,2 %) Personen.

Im Unterschied zur Volkszählung aus dem Jahre 1991 sank der Prozentsatz der Angehörigen der ungarischen Minderheit jedoch von 10,7 auf 9,7 %; die Zahl der Angehörigen der Roma stieg von 1,5 % auf 1,7 %.¹⁵¹

Die letzte Volkszählung im Jahre 2001 zeigte die Zahl der Siedlungen, in denen der Anteil einer Minderheit die 20 % Schwelle überschritt, wie folgt: 501 waren ungarische, 83 russinische, 6 ukrainische und 54 Roma-Siedlungen.

6.8. Staatspolitik und Schutz der Minderheiten auf Verfassungsebene

In den meisten Nationalstaaten leben ethnisch heterogene Bevölkerungen. Jeder Staat bestimmt für sich seine nationalstaatlichen Grundstrukturen und Politik gegenüber ethnischen Minderheiten. In der neuen, am 1. Oktober 1992 in Kraft getretenen *Verfassung der Slowakischen Republik* werden die Begriffe „nationale Minderheit“ (*národnostná menšina*) und „ethnische Gruppe“ (*etnická skupina*) als Bezeichnungen des juristischen Status der Träger der Minderheitenrechte verwendet.¹⁵² Dem Kommentar zur Verfassung aus dem Jahre 1997¹⁵³ kann entnommen werden, dass die Rechtsordnung der Slowakischen Republik keine Definition und keine Präzision dieser beiden Begriffe enthält, aufgrund derer zwischen diesen Begriffen unterschieden werden könne. Mit den Bezeichnungen „nationale Minderheit“ und „ethnische Gruppe“ verbindet die Verfassung der Slowakischen Republik keine verschiedenartigen Rechte und Verpflichtungen für die durch ihre Nationalität sich unterscheidenden Volksgruppen.¹⁵⁴ Da die slowakische Verfassung eine genaue Definition von nationaler Minderheit und

¹⁵⁰ Zur früheren Entwicklung der ungarischen Minderheit in der Slowakei siehe Brunner (1996).

¹⁵¹ Die Zahl der Roma wird von den Fachleuten auf 250.000-300.000 angesetzt. In slowakischer Umgebung bekennen sich die Roma der slowakischen Nationalität, in ungarischer Umgebung gemeinhin zur ungarischen Nationalität. (Szabómihály 2003: 212).

¹⁵² Im Rahmen der Art. 33 und 34 der Verfassung der Slowakischen Republik über die Rechte der nationalen Minderheiten und ethnischen Gruppen.

¹⁵³ Vgl. Čič (1997: 172).

¹⁵⁴ Vgl. Hofmann (2005: 11-12).

ethnischer Gruppe offen lässt, kann man schließen, dass die Slowakei eine ethnische Homogenität anstrebt. In einem Staat, in dem das Prinzip des hegemonialen Ethnozentrismus wirkt, gilt latent das Ideal der ethnischen und lingualen Homogenität. (Dolník 2003: 28).

Die Slowakische Republik bekennt sich in der Präambel der Verfassung¹⁵⁵ zum National- und Volkssprinzip, das gleichzeitig durch die Anerkennung der Minderheiten die Harmonisierung mit dem staatsbürgerlichen Prinzip anstrebt:

Wir, das slowakische Volk [...] gemeinsam mit den Mitgliedern der nationalen Minderheiten und ethnischen Gruppen, die auf dem Gebiet der Slowakischen Republik leben [...] wir die Bürger der Slowakischen Republik [...]. (Bröstl 1999: 116).

Die Minderheitenrechte werden in der Verfassung der Slowakischen Republik durch das *individuelle* und nicht das *kollektive* Rechtsprinzip aufgebaut. Die Differenzierung dieser zwei Rechtstypen ist sehr schwierig und die Rechtsexperten deuten darauf hin, dass die Frage der kollektiven Rechte auf verschiedenen Ebenen fortgeführt werden kann.¹⁵⁶ Der Verfassungsschutz der Minderheiten in der Slowakei basiert auf dem Prinzip der Gleichheit und Nichtdiskriminierung.¹⁵⁷ Die Zugehörigkeit zu einer Minderheit beruht immer auf einer freiwilligen Entscheidung und jede Form von Druck, die zur „Entnationalisierung“ führen könnte, ist verboten.¹⁵⁸ Die Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit oder zu einer ethnischen Gruppe darf niemandem einen Nachteil bringen.¹⁵⁹

Den zu nationalen Minderheiten oder ethnischen Gruppen zugehörigen Bürgern werden außer dem Recht auf Aneignung der Staatsprache folgende Rechte gewährleistet:¹⁶⁰

- a) das Recht auf Ausbildung in der Muttersprache,
- b) das Recht, die eigene Sprache im Amtsverkehr zu gebrauchen,
- c) das Recht, sich an der Lösung der die nationalen Minderheiten oder ethnischen Gruppen betreffenden Angelegenheiten zu beteiligen. (Bröstl 1999: 117).

¹⁵⁵ Präambel der Verfassung der Slowakischen Republik vom 1. Oktober 1992. Für die deutsche Übersetzung siehe auch Slapnicka (1993: 157).

¹⁵⁶ Vgl. Bröstl (1999: 116).

¹⁵⁷ Die staatsbürgerliche Gleichheit wird im Art. 12 Abs. 2 der Verfassung der Slowakischen Republik garantiert; ohne Rücksicht auf Rasse, Hautfarbe, Sprache, Glauben oder Religion oder auf Zugehörigkeit zu einer Nationalität oder ethnischen Gruppe.

¹⁵⁸ Nach Art. 12 Abs. 3 der Verfassung der Slowakischen Republik.

¹⁵⁹ Nach Art. 33 der Verfassung der Slowakischen Republik.

¹⁶⁰ Nach Art. 33 Abs. 2 der Verfassung der slowakischen Republik.

Die Ausübung der Rechte der nationalen Minderheiten und ethnischen Gruppen darf jedoch keinesfalls zur Bedrohung der Souveränität und der territorialen Integrität der Slowakischen Republik und zur Diskriminierung ihrer übrigen Bevölkerung führen (Bröstl 1999: 117). In der *Programmerklärung der Regierung* der Slowakischen Republik aus dem Jahre 1994 wird im Teil 4.2. betont:

Die Fürsorge für die Slowaken in den sprachlich gemischten Gebieten betrachtet die Regierung als eine der Prioritäten [...] in diesen Gebieten wird sie das Recht auf den Gebrauch der slowakischen Sprache im Bildungssystem und im Gottesdienst gewährleisten.¹⁶¹ (Bröstl 1999: 117).

6.9. Instrumente der EU zum Schutz der Minderheiten

In diesem Abschnitt sollen noch im Wesentlichen die wichtigsten Instrumente des Minderheitenschutzes innerhalb der EU erwähnt werden. Für Europa sind zwei Europaabkommen zu nennen: das *Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten* vom 1. Februar 1995, wobei der Schutz von Minderheiten nach Art. 1 dieses Rahmenübereinkommens „Bestandteil des internationalen Schutzes der Menschenrechte“ ist,¹⁶² und die *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* vom 5. November 1992, die sich wiederum, nach ihrem Art. 1 Buchst. c), ausdrücklich nur auf Sprachen bezieht, die in einem Gebiet eines Staates traditionell von Angehörigen dieses Staates benutzt werden.¹⁶³ Das Rahmenübereinkommen ist in mehrfacher Hinsicht unbefriedigend, meint Uerpmann (2001: 21), da es die Definition der Minderheiten offen lässt und es damit den Vertragsstaaten leicht fällt, problematische Gruppen aus dem Anwendungsbereich des Übereinkommens auszulassen. Außerdem lässt das Rahmenübereinkommen den Staaten viele Freiheiten, wie sie ihren Verpflichtungen individuell nachkommen wollen.¹⁶⁴

Der Europarat brachte keine Einigung über das Kriterium der Staatsangehörigkeit, daher verzichtet das Übereinkommen darauf, den Begriff der Minderheit zu definieren.¹⁶⁵ Manche Staaten haben das zum Anlass genommen, den Schutzbereich der Konvention auf eigene

¹⁶¹ Z programového vyhlásenia vlády Slovenskej republiky. [Aus der Programmerklärung der Regierung der Slowakischen Republik]. In: *Národná obroda*. 12.1.1995, S. 11.

¹⁶² Text: *Human rights law journal*. HRLJ 16/1995; deutsche Übersetzung auch in: *EuGRZ/1995*.

¹⁶³ Text: HRLJ 14 (1993: 148-152); deutsche Übersetzung auch in: *EuGRZ* (1993: 154-159); in Kraft getreten am 1.3.1998; siehe dazu auch Hofmann (1996: 159-211).

¹⁶⁴ Vgl. Hofmann (1996); Klebes (1995).

¹⁶⁵ Zu Minderheitenstatus und Staatsangehörigkeit für Zugehörige ethnischer, religiöser und sprachlicher Minderheiten siehe Uerpmann (2001: 16).

Staatsangehörige zu beschränken, indem sie bei der Unterzeichnung oder Ratifikation einseitige, einschränkende Erklärungen abgegeben haben.¹⁶⁶

6.10. Übersicht der wichtigsten die Minderheiten betreffenden Bestimmungen seit 1993 im Zusammenhang mit dem EU-Beitritt der Slowakei

Legislative Möglichkeiten und Schutz der Bürger anderer als slowakischer Nationalität, d. h. der Angehörigen der nationalen Minderheiten und ethnischen Gruppen, werden einerseits durch die internationalen Abkommen, andererseits durch nationale legislative Regelungen auf Verfassungsebene gewährleistet. Die Verfassung der Slowakischen Republik deklariert, dass alle menschenrechtlichen Abkommen auf der internationalen Ebene, die die Slowakei bereits ratifiziert hat, immer dann eine Präferenz haben, wenn sie den Angehörigen der nationalen Minderheiten und ethnischen Gruppen Rechte und Freiheiten in einem größeren Ausmaß gewährleisten als die nationalen Gesetzgeber der Slowakischen Republik.

Die Slowakische Republik ist am 1. Jänner 1993, nach der Trennung der Tschechoslowakischen Föderativen Republik, zum selbständigen Staat geworden. Sie wurde am 30. Juni 1993 in den Europarat aufgenommen und ist rückwirkend zum 1. Jänner 1993 Mitglied der *Europäischen Menschenrechtskonvention* geworden. Mit dieser Entscheidung verpflichteten sich die Repräsentanten der Slowakischen Republik zum Respektieren der Empfehlungen der Parlamentarischen Versammlung des Europarates, die die Stellung der nationalen Minderheiten betreffen.¹⁶⁷

Im Zusammenhang mit der Aufnahme der Slowakischen Republik in den Europarat und auf dessen Empfehlung verabschiedete der Nationalrat der Slowakischen Republik am 23. Juni

¹⁶⁶ Zur rechtlichen Einordnung dieser Erklärungen Frowein/Bank (1999).

¹⁶⁷ Von Bedeutung sind hier die Absätze 8-11 der *Opinion No. 175 (1993)* der Parlamentarischen Versammlung des Europarats vom 29.6.1993. Sie lauten: „8. It asks the Slovak authorities to base their policy regarding the protection of minorities [...] on an additional protocol on the rights of national minorities to the European Convention on Human Rights. 9. It takes note of the Slovak authorities' commitment to adopt a legislation granting to every person belonging to a minority the right to use his/her surname and first names in his/her mother tongue and, in the regions in which substantial numbers of a national minority are settled, the right for the persons belonging to this minority to display in their language local names, signs, inscriptions and other similar information [...] 10. It encourages the authorities of the Slovak Republic to continue the efforts [...] which are likely to contain elements discriminating against a group of persons or an ethnic, national community living on its territory, particularly those concerning 'collective guilt'. 11. It also takes note [...] of the declaration made by the Slovak authorities that they will respect the rights of national minorities.“ Zum vollständigen Bericht siehe Hall/Pettiti (1993: 446-454);

<http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta93/EOP1175.htm>. 16.03.2009.

1993 einen Beschluss.¹⁶⁸ In diesem erklärt der Nationalrat, dass er die Politik des Schutzes der Menschen- und Bürgerrechte im Einklang mit den Prinzipien der Europäischen Menschenrechtskonvention verwirklichen wird. Der Entwurf des Protokolls definiert den Begriff der nationalen Minderheit folgendermaßen:

[...] eine Gruppe von Menschen in einem Staat, die

- a) dauernd ein Gebiet bewohnen und seine Bürger sind,
- b) langfristige, standhafte und dauerhafte Beziehungen zum Staat pflegen,
- c) spezifische ethnische, kulturelle, religiöse oder sprachliche Merkmale aufweisen,
- d) ausreichend zahlreich sind, obzwar von kleinerer Anzahl als die übrige Bevölkerung des Staates oder der Region des Staates und
- e) durch das Interesse geleitet sind, gemeinsam das zu bewahren, was ihre gemeinsame Identität bildet, inklusive ihrer Kultur, Traditionen Religion und Sprache.¹⁶⁹ (Bröstl 1999: 115).

Buchstabe d) des zitierten Entwurfes weist auf eine ausreichend zahlreiche Anzahl einer Minderheit hin, wobei keine genaueren Zahlenbestimmungen erwähnt werden. Aufgrund dieses Hinweises kann vermutet werden, dass die Slowakei den Minderheitenschutz nicht hinreichend wahrnimmt. Uerpmann (2001:14) behauptet, dass die Staaten, die Probleme mit bestimmten Bevölkerungsgruppen haben und sich dadurch womöglich in ihrer Integrität bedroht fühlen, sich in der Regel bemühen werden, diese Gruppen aus einer Minderheitendefinition auszuklammern.

Gleichzeitig mit der Verabschiedung des *Gesetzes über die Staatssprache* aus dem Jahre 1995¹⁷⁰ verpflichteten sich sowohl die Regierung als auch das slowakische Parlament dazu, die Rechte des Sprachgebrauchs der nationalen Minderheiten zu regeln. Dazu kam es aber erst fünf Jahre später: Im Jahre 1999 wurde das Gesetz Nr. 184 über die Rechte des Sprachgebrauchs der nationalen Minderheiten verabschiedet.

Den Antrag auf die EU-Mitgliedschaft stellte die Slowakische Republik am 27. Juni 1995. Weiter folgte die Unterzeichnung der *Rahmenkonvention des Europarats zum Schutz nationaler Minderheiten* seitens der Slowakischen Republik und ihre Ratifizierung am 1. Februar 1998.¹⁷¹ Eine der Voraussetzungen für die Mitgliedschaft der EU war Achtung und der

¹⁶⁸ Beschluss des Nationalrats der Slowakischen Republik Nr. 225. Teil B, Punkt 2 aus dem 23. Juni 1993.

¹⁶⁹ Vgl. Somorová (1996: 4).

¹⁷⁰ Gesetz über die Staatssprache der Slowakischen Republik Nr. 270 vom 15. November 1995.

¹⁷¹ Nr. 160/1998, Zbierka zákonov Slovenskej republiky (weiter nur Zb.z.).

Schutz von ethnischen Minderheiten.¹⁷² Die Europäische Kommission kritisierte einige Praktiken der slowakischen Minderheitenpolitik unter der nationalistischen Regierung von Vladimír Mečiar, die zu Verletzung der Rechte ethnischer Minderheiten führte. In Folge dessen wurde der Beginn der EU-Beitrittsverhandlungen mit der Slowakei auf einen späteren Zeitpunkt verschoben. Die Situation in der Minderheitenpolitik hat sich im Jahre 2003 bemerklich verbessert und die Slowakische Republik konnte am 1. Mai 2004 der Europäischen Union beitreten.¹⁷³

Die Analyse des Prognostischen Instituts der Slowakischen Akademie der Wissenschaften aus dem Jahre 2002 deutet allgemein auf eine positive Entwicklung der Minderheitenproblematik in der Slowakei hin. Die einzelnen Motive sind bei jeder Minderheit unterschiedlich, die Roma-Frage bleibt allerdings noch offen und benötigt Lösungen, die mithilfe gemeinsamer europäischer Strategien gefunden werden sollen.¹⁷⁴

6.11. Ethnische Sprache und Ethnizität (aus soziolinguistischer Sicht)

*[...], wenn ich mit einem Iren irisch spreche ergibt sich zwischen uns eine Verbundenheit, die es auf Englisch gar nicht gibt [...].*¹⁷⁵

Sprache ist Teil des kulturellen Erbes, sie ist Geschichtsschreiber der ethnischen Provenienz, ein Ausdruck der Verbundenheit mit den Vorfahren und ein Medium der Religion. Mit der Sprache werden kulturelle und soziale ethnische Werte übernommen, die die Identität prägen.¹⁷⁶ Die ethnische Sprache hat für jeden Sprecher eine andere emotionelle Bedeutung. Je höher die Wertschätzung einer Sprache für einen Menschen ist, desto näher und zugehöriger fühlt er sich der Gruppe ihrer Sprecher.

¹⁷² Agenda 2000. Eine stärkere und erweiterte Union. Bulletin der Europäischen Union. Beilage 5/97, S. 44.

¹⁷³ Siehe dazu umfassender Monitoring-Bericht über die Vorbereitungen der Slowakei auf die EU-Mitgliedschaft. http://europa.eu.int/comm/enlargement/nport_2003/pdf/cmr_sk_final_de.pdf. 16.03.2009.

¹⁷⁴ Ebenda.

¹⁷⁵ Jimmy und die Kraft der Steine. Film von Barbara Dickenberger. Erstsendung 25.2.2008 auf 3SAT. Der Bauer Jimmy Carr wohnt im nördlichsten irischen County Donegal, wo die Menschen sich noch tagtäglich auf Gälisch unterhalten. Gälisch, das war die Sprache der irischen Mehrheit im Land, bis es im früheren 20. Jh. durch das Englische verdrängt wurde. Heute ist es wieder eine Frage des nationalen Stolzes, Irisch, also Gälisch zu sprechen. Der Staat fördert die kleine Sprache und Kultur, das Irische wird in der Schule bis zum Abitur unterrichtet. Der Film von Barbara Dickenberger porträtiert Jimmy Carr, als Pilgerführer. (<http://www.spiegel.de/reise/staedte/0,1518,128609,00.html>). 25.03.2009.

¹⁷⁶ Vgl. Tragut (1995).

Haarmann (1986) meinte, dass das Phänomen der Ethnizität nicht nur durch ein einziges Merkmal, nämlich die Sprache, definiert werden kann, sondern die Ethnizität als ein Merkmalsbündel, das Sprache einschließt, betrachtet werden soll.¹⁷⁷ Das ethnische Merkmal *Sprache* ist so wie alle anderen Ethnizitätsmerkmale – und die ethnische Identität selbst – ständig der sozialen Dynamik der Majorität ausgesetzt. Die Relevanz der ethnischen Sprache kann sich dadurch für ihre Sprecher oder für die Intra-Gruppe ändern.¹⁷⁸

Tragut (1995) registrierte vier verschiedene Vertrautheitsgrade des Sprechers einer Sprachgruppe in Hinsicht auf die „Relation zu den individuellen Erfahrungen einerseits mit der Intra-gruppe und andererseits mit der Inter-gruppe, der Majorität“.¹⁷⁹

1. Man spricht von *Akkulturation*, wenn sich ein Sprecher innerhalb seiner Eigen- und auch in der Fremdgruppe frei und ungehindert entfalten kann, sich beiden Gruppen zugehörig fühlt und aktiv beide Gruppensprachen spricht und verwendet.¹⁸⁰

2. Von *Assimilation* spricht man, wenn sich Interesse und Erfahrungswerte eines Sprechers hauptsächlich auf die Fremdgruppe, die Majorität richten, sich der Sprecher sowohl sprachlich als auch kulturell auf die Mehrheit konzentriert und seine ethnische Sprache vermutlich nicht verwenden und weitergeben wird.

3. Sind aber die Erfahrungen mit der Fremdgruppe durchwegs negativ, so wird das Zugehörigkeitsgefühl eines Individuums zur Eigengruppe und auch die Loyalität gegenüber der eigenen ethnischen Sprache verstärkt, der Sprecher bemüht sich in so einer Lage seine Sprache weiterzugeben (= *dissoziative Assimilation*).

4. Tragut charakterisiert schließlich das Verhalten eines Individuums als indifferent, wenn seine Erfahrungen mit beiden Gruppen eher als negativ zu bezeichnen sind. So ein Sprecher fühlt sich keiner Gruppe wirklich zugehörig, und bleibt auch sprachlich für beide Gruppen ein Außenseiter. Dieses Phänomen wird als *Marginalität* bezeichnet.

Es gibt eine unzertrennliche Verbindung zwischen dem Menschen, seinen Sprachen und der Gesellschaft, zu der er gehört. Für Minoritäten können aber Konflikte im Bereich der Sprach-

¹⁷⁷ Für viele Minoritäten gelten eigene Codierungstechniken und Prioritäten hinsichtlich mancher ethnischer Merkmale wie beispielsweise Religion, Kultur oder Abstammung. (Tragut 1995: 401).

¹⁷⁸ Zur Definition von Intra- und Intergruppe, oder anders formuliert Eigen- und Fremdgruppe, siehe Haarmann (1986).

¹⁷⁹ Tragut (1995: 402).

¹⁸⁰ Siehe dazu auch Hutnik (1991).

loyalität, Identität, Eltern-Kinder-Verbindungen entstehen, wenn ihre Muttersprache nicht aufrecht erhalten werden kann.

Pri strate kultúrnej identity dochádza k dekulurácii. Človek stráca vlastnú kultúru, ale spravidla nezískava novú, vykorení sa. Takíto ľudia sú veľkým bremenom pluralitnej spoločnosti, kde je samozrejším predpokladom, že každý človek kultúrne niekam patrí. (Kaľavský 1993: 15).

Jede ethnische Identität sehnt sich nach Sicherheit und Anerkennung. Wenn diese durch den nationalpolitischen Hintergrund nicht gegeben ist, besteht die Notwendigkeit einer expliziten und gezielten Förderung. Rückblickend auf die Rolle der Muttersprache im Unterricht schließe ich mich der Meinung Oksaars (1984) an, dass sich nicht nur die Forschung, sondern auch pädagogische Analysen und Planungen in vielen Ländern, unter anderen auch die der Slowakei, nach einem Einsprachigkeitspostulat richten, wodurch Fragen der frühkindlichen Mehrsprachigkeit und des frühen Lesen- und Schreibenlernens in mehreren Sprachen ebenso wie andere mehrsprachige Erziehungsmodelle nicht entsprechend berücksichtigt werden.

7. Der gegenwärtige sprachpolitische Hintergrund der ethnischen Minderheiten auf dem Gebiet der Slowakischen Republik

7.1. Minderheitenrechtliche Regelungen der Sprachenrechte seit der Entstehung der unabhängigen Slowakischen Republik 1993

Vor der Entstehung der selbständigen Slowakischen Republik hatte sowohl die tschechische als auch die slowakische Sprache in der Slowakei – auch im Sinne des Verfassungsgesetzes der tschecho-slowakischen Föderation von 1968 – den Status einer staatlichen offiziellen Sprache.¹⁸¹ Beide Sprachen wurden in der Legislative und in allen offiziellen Tätigkeiten gleichwertig verwendet. Nach der Trennung der Tschechoslowakischen Föderativen Republik kam es zu grundsätzlichen Änderungen, die tschechische Sprache erfüllte in der Slowakei nicht mehr die Funktion der Staatssprache, sondern sie erhielt den Status einer Minderheitensprache, wie ihn die Sprachen der in der Slowakei lebenden nationalen Minderheiten haben.

¹⁸¹ Vgl. Kačala (1995: 91-99).

Das bereits erwähnte *Gesetz über die Staatssprache* der Slowakischen Republik Nr. 270 vom 15. November 1995 gründet sich auf Art. 6 der Verfassung. Nach dem Wortlaut des § 1 Abs. 2 dieses Gesetzes, kommt der Staatssprache der Vorrang vor anderen Sprachen zu, die im Gebiet der Slowakischen Republik gebraucht werden. Ziel und Inhalt dieses Gesetzes ist es nicht, den Gebrauch der Sprachen der nationalen Minderheiten und ethnischen Gruppen zu regeln. (Bröstl 1999: 118). Zur Regelung des Sprachgebrauchs der nationalen Minderheiten kam es erst im Jahre 1999. Es wurde das Gesetz Nr. 184 über die Rechte des Sprachgebrauchs der nationalen Minderheiten verabschiedet. Laut Art. 1 dieses Gesetzes haben die Angehörigen der nationalen Minderheiten das Recht ihre Sprache im offiziellen Verkehr zu verwenden. Das Gesetz ermöglicht den Gebrauch der Minderheitensprache in den Behörden der Gemeinden, wo laut Angaben der letzten Volkszählung, der konkrete Anteil einer Minderheit an der Gesamtbevölkerung mindestens 20 % ausmacht.¹⁸²

Im Gesetz über den Gebrauch der Minderheitensprache und demzufolge auch in der Charta wird der Anteil der Minderheiten aufgrund der Zugehörigkeit zur Nationalität festgelegt, zu der sich die Personen bekannten. Zu bedenken ist dabei, dass die Zugehörigkeit zu einer Nationalität und die Beherrschung der Muttersprache einander nicht tatsächlich entsprechen. Im Falle der größeren Minderheiten in der Slowakei, z. B. der ungarischen, der ukrainischen, oder der russinischen ist die Zahl jener, die sich als Ungarisch-, Ukrainisch- oder Russinischmuttersprachler bekannten, größer, als die bei der Volkszählung, die konkrete Nationalität angeben.

Bei der Volkszählung in der Tschechoslowakei 1970, 1991 und in der Slowakei 2001 wurden Fragen zur Muttersprache gestellt. Den veröffentlichten Angaben der Volkszählung von 2001 nach¹⁸³ gibt es 10 % mehr Ungarischmuttersprachler als es Personen ungarischer Nationalität gibt, die Zahl der Russinischmuttersprachler jedoch ist schon doppelt so hoch als die Zahl der Personen russinischer Nationalität.¹⁸⁴ Im Falle der Minderheitenrechte ist es schwer, den Bereich der Begünstigten festzustellen, in Hinsicht auf die sprachlichen Rechte wäre es vielleicht zweckmäßiger, von den Sprachkenntnissen auszugehen.¹⁸⁵

¹⁸² Vgl. Szabó Mihály (2003: 204).

¹⁸³ <http://www.statistics.sk>. 15.01.2009.

¹⁸⁴ Vgl. S. 55.

¹⁸⁵ Vgl. Alfredsson (1998: 7-10).

7.2. Minderheitenrechtliche Regelungen des Schul- und Bildungswesens

Das Schulsystem in der Slowakei ist, wie in jedem Land, Ergebnis einer historischen Entwicklung. Das Bildungssystem unterscheidet drei Grundstufen der Schulen: primäre, sekundäre und tertiäre. Die Struktur des Erziehungs- und Bildungssystems wird durch die Gesetze des Ministeriums für Schulwesen bestimmt und geregelt. Die Umgestaltung des Bildungssystems nach der Beendigung der sozialistischen Ära und der Trennung von Tschechien ist in der Slowakei noch nicht abgeschlossen, an einer Novellierung des Bildungsrechts wird gearbeitet.¹⁸⁶

7.2.1. Gesetzliche Möglichkeiten des Grundunterrichts in der Muttersprache der nationalen Minderheiten in der Slowakei

Grundschulen sollen die intellektuelle, sensuellmotorische und emotionale Entwicklung der Schüler im „Einklang mit den moralischen, ästhetischen, ökologischen und religiösen Prinzipien“ unterstützen. Die genauen Ziele des Grundschulunterrichts werden im Gesetz Nr. 245/2008 definiert.¹⁸⁷ Die Grundschule wird in der Slowakei in zwei Stufen geteilt, wobei die Ausbildung in der Primarstufe vier Jahre und die in der Sekundarstufe fünf Jahre in Anspruch nimmt. Nach dem Abschluss des vierten Schuljahrgangs besteht für die Schüler die Möglichkeit, entweder die Grundschule weiter zu besuchen, oder sich um Aufnahme in das achtjährige Gymnasium zu bewerben.

Die Artikel 12, 13 und 14 des *Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten des Europarates* sichern den Angehörigen aller Minderheiten in der Slowakei das Recht auf Schulunterricht in der Muttersprache, die Bildung ihrer Lehrkräfte sowie Gründung und Betrieb von eigenen Schulen, wenn der Bedarf an Unterricht in der Muttersprache besteht. Das Schulwesen basiert laut Rahmenübereinkommen auf dem Prinzip der Gleichberechtigung in der Ausbildung aller Menschen, die zu einer Minderheit gehören. Neben diesen Bestimmungen ist der Art. 5 Abs. 2 des Rahmenübereinkommens zu erwähnen, laut dem jede Art von Integrationspolitik, die zu einer erzwungenen Assimilierung der Minderheiten führen könnte,

¹⁸⁶ Vgl. <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Mobil-in-Europa/Mobil-Europa-Slowakische-Republik.pdf>. 15.03.2009.

¹⁸⁷ Über die Ziele des Unterrichts in den Grundschulen siehe § 29 des Gesetzes Nr. 245/2008 vom 22. Mai 2008 Zb. z.; weiter nur 245/2008 Zb. z.

unzulässig ist. Demzufolge erscheint es sinnvoll, die Bildung in der Muttersprache der Minderheiten zu sichern.

Von den einfachen gesetzlichen Regelungen ist für das nationale Schulwesen das *Gesetz über die Staatssprache*¹⁸⁸ von Bedeutung, wobei das Gesetz selbst die Verwendung der Sprache der ethnischen Minderheiten aus seinem Regelungsbereich ausschließt und es zum Gegenstand spezieller Gesetze macht. Der Unterricht in der Staatssprache ist aufgrund des genannten Gesetzes an allen Grund- und Mittelschulen obligatorisch, die Lehrer sind verpflichtet, die Staatssprache zu beherrschen und zu verwenden. Das Recht auf Bildung in der Muttersprache¹⁸⁹ ist laut Verfassung der SR Ausdruck des Grundrechts: *Jeder hat ein Recht auf Bildung*.¹⁹⁰ Die Rechtsvorschriften des Schulministeriums¹⁹¹ überlassen die Wahl der Unterrichtssprache den Schulen. Diese Sondervorschriften bestimmen, dass als Unterrichts- und Prüfungssprache auch eine andere als die Staatssprache eingeführt werden kann.¹⁹² In den Schulen, wo der Unterricht in der Minderheitensprache stattfindet, kann die pädagogische Dokumentation zweisprachig geführt werden.¹⁹³

Die Bürger der nationalen Sprachminderheiten und ethnischen Gruppen haben nach dem *Schulgesetz über das System der Grund- und Mittelschulen*¹⁹⁴ einerseits das Recht auf Bildung in der Staatssprache, andererseits – in einem bestimmten Umfang – das Recht auf Bildung in ihrer Muttersprache:

(3) Det'om a žiakom občanov patriacim k národnostným menšinám a etnickým skupinám sa zabezpečuje okrem práva na osvojenie si štátneho jazyka aj právo na výchovu a vzdelanie v ich jazyku za podmienok ustanovených týmto zákonom. Súčasťou výchovy a vzdelávania v základných školách a stredných školách s iným vyučovacím jazykom, ako je štátny jazyk, je aj povinný vyučovaci predmet slovenský jazyk a literatúra v rozsahu vyučovania potrebného na jeho osvojenie.

(5) Podľa odseku 3 sa pre deti a žiakov občanov patriacim k národnostným menšinám výchova a vzdelávanie zaručuje a) v školácha v triedach, v ktorých sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje v jazyku príslušnej národnostnej menšiny, b) v školách a v triedach, v ktorých je jedným z vyučovacích

¹⁸⁸ Vgl. dazu § 4 des Gesetzes Nr. 270 vom 15. November 1995 über die Staatssprache der Slowakischen Republik.

¹⁸⁹ Art. 34 Abs. 2 der Verfassung der Slowakischen Republik.

¹⁹⁰ Art. 42 Abs. 1 der Verfassung der Slowakischen Republik; zu den Bildungsrechten siehe auch Bröstl (1999).

¹⁹¹ Nach dem Gesetz Nr. 536/1990 Zb.z.

¹⁹² Gemäß § 4 Absatz 1 Satz 2 des Gesetzes Nr. 270/1995 Zb.z. über die Staatssprache der Slowakischen Republik, sowie Gemäß §12 Absatz 3 und 5 des Schulgesetzes Nr. 245/2008 Zb. z. Über die Erziehung und Bildung.

¹⁹³ Die pädagogische Dokumentation an Nationalitätenschulen wird im Gesetz Nr. 5/1999 Zb.z. definiert.

¹⁹⁴ Schulgesetz Nr. 29/1984 Zb.z. in Folge des Gesetzes Nr. 171/1990 Zb.z., des Gesetzes Nr. 230/1994 Zb.z. setzes Nr. 5/1999 Zb.z. und des Gesetzes Nr. 245/2008 Zb.z.

predmetov jazyk národnostnej menšiny a vyučovacím jazykom ostatných vyučovacích predmetov je štátny jazyk; v týchto školách a v triedach sa môžu niektoré predmety vyučovať v jazyku národnostnej menšiny, najmä výtvarná výchova, hudobná výchova, telesná výchova, c) v školských zariadeniach, v ktorých sa výchova uskutočňuje v jazyku národnostnej menšiny.¹⁹⁵

Laut des zitierten Gesetzes haben, nach dem Abs. 3, die Zugehörigen der in der Slowakei lebenden ethnischen Volksgruppen, sowohl das Recht auf die Bildung in der Staatssprache, als auch in ihrer Muttersprache. Der Zugang zur Grundschulbildung ist hauptsächlich für Roma-Kinder in der Slowakei mit ernsthaften Schwierigkeiten verbunden. In der Praxis macht sich eine Trennung der Roma und Nicht-Roma Kinder bei der Aufnahme in die Grundschule bemerkbar, diese Situation führt zu einer Segregation, d. h. zu einer dauerhaften Trennung aufgrund der Zugehörigkeit zur Roma Volksgruppe. Roma-Kinder werden oft in sog. Sonderschulen unterrichtet. Diese Segregation in der Bildung bringt viele negativen Konsequenzen mit sich; dadurch, dass die Roma keinen Zugang zur adäquaten Bildung haben, werden die Aussichten, später Arbeit zu finden, zunichte gemacht, wodurch sich der Kreislauf der Marginalisierung und Armut der Roma in der Slowakei fortsetzt.¹⁹⁶

7.2.2. Schulsystem der Sprachminderheiten in der Slowakei

Die Rahmenbedingungen für den Unterricht in der Muttersprache in den zwei- und mehrsprachigen Gebieten der Slowakei wären theoretisch gegeben. Alle Schulen und Schuleinrichtungen, die sich mit der Ausbildung und Erziehung der Minderheitenzugehörigen beschäftigen, sind Bestandteil des staatlichen Bildungssystems der Slowakischen Republik, d. h. die Sprachminderheiten in der Slowakei haben kein autonomes Bildungssystem. Die Minderheitenschulen werden gleichwertig mit den allgemeinen gesetzlichen und ressortbezogenen Verankerungen des Bildungssystems der Slowakei geregelt und mit den allgemeinen Schulplänen und Lehrkonzeptionen ausgestattet.

Den Bildungsstandard, die Lehrkonzepte und die Lehrpläne für alle Schulen in der Slowakei, einschließlich der Schulen mit Unterricht in der Minderheitenmuttersprache, bestimmt gemäß § 39 des Gesetzes Nr. 29/1984 das Ministerium für Schulwesen der Slowakischen Republik. Inhalt und Unterrichtskonzept werden in beiden Schultypen, d. h. den Schulen der Minderhei-

¹⁹⁵ Gemäß § 12 Absatz 3 und 5 des Schulgesetzes Nr. 245/2008 Zb. z.

¹⁹⁶ Siehe dazu den Bericht: Slovakia: Still separate, still unequal: Violations of the right to education of Romani children in Slovakia. Amnesty International Report. 2007.

tensprachen und denen der Staatssprache, durch das oben genannte Gesetz äquivalent vorgegeben. Im Prozess der Bildung und Erziehung in der Slowakischen Republik nimmt das *Nationale Institut für Bildung / Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ)* in Bratislava eine wichtige Rolle ein. Das ŠPÚ ist direkt dem Ministerium für das Schulwesen der Slowakischen Republik unterstellt, dessen Haupttätigkeiten die Gewährleistung der methodischen Konzepte und Pläne für die Schulen und Schuleinrichtungen, sowie die Sicherstellung der Bildung und Weiterbildung der Lehrkräfte sind. Ferner beteiligt sich das Institut an der Lösung verschiedener Aufgaben, wie zum Beispiel im Bereich der „applizierten pädagogischen Forschung“ usw.¹⁹⁷

Für die Bildungspolitik ist das Bildungsministerium der Slowakischen Republik verantwortlich, speziell für die Belange des Schulwesens der nationalen Minderheiten ist auf dem Schulministerium eine Sektion für die Ausbildung nationaler Minderheiten tätig.¹⁹⁸ Die Lehrkräfte für die Schulen der nationalen Minderheiten können an verschiedenen Universitäten ausgebildet werden. An der *Comenius-Universität* in Bratislava existiert der Lehrstuhl der ungarischen Sprache und Literatur; an der *Matej-Bel-Universität* in Banská Bystrica besteht seit dem Schuljahr 1998 die Möglichkeit des Studiums der ungarischen Sprache an der Philologischen Fakultät; die *Konstantin-Philosoph-Universität (UKF)* in Nitra bereitet die Lehrkräfte für die Grund- und Mittelschulen der ungarischen und Roma-Minderheiten vor; und an der *Prešov University* können die künftigen Lehrer in ukrainischer und russinischer Sprache studieren. Die tschechische und polnische Sprachminderheit formulierte keine Anforderungen in die Richtung der Bildung in ihrer Muttersprache. Im Gegenteil dazu ist das Interesse der deutschen Minderheit an der Bildung in ihrer Muttersprache groß und die Möglichkeit dazu besteht an der *UKF* in Nitra, wo die Lehrer für die Primarstufe der Grundschulen vorbereitet werden.

Das Bildungssystem der Slowakei bietet mehrere Möglichkeiten für den Unterricht in den Sprachen der Minderheiten: Die Unterrichtssprache kann die Minderheitenmuttersprache sein; in diesem Fall wird die Staatssprache als obligatorisches Fach – Fremdsprache – unterrichtet. Andererseits besteht auch die Möglichkeit, die Minderheitenmuttersprache als freies Wahlfach zu wählen - die restlichen Sachfächer werden aber in der Staatssprache unterrichtet. In den Schulen, wo die Sachfächer in der Minderheitenmuttersprache unterrichtet werden, ist der

¹⁹⁷ Für detaillierte Informationen über das Institut siehe auch das Internetportal des *Štátny pedagogický ústav v Bratislave*: http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=1.html. 20.03.2009.

¹⁹⁸ <http://www.minedu.sk/RS/OVNM/ovnm.htm>. 16.03.2009.

Zeitaufwand des Unterrichts im Vergleich zu den „nicht-minderheitlichen“ Schulen größer, die Muttersprache der Minderheit ist dabei als zusätzliches Fach anzusehen. Das Fach „slowakische Sprache“ ist obligatorisch und es wird in diesem Fall als Fremdsprache gelehrt. Aus diesem Grunde werden die Lehrpläne und die Lehrbücher der „slowakischen Sprache und Literatur“ inhaltlich modifiziert. Zu bemerken ist auch die Tatsache, dass jede inhaltliche Änderung des Lehrplanes seitens des Schulministeriums der Slowakei und des Nationalen Instituts für Bildung in Bratislava alle Schultypen betrifft.

Am Schluss sollte noch erwähnt werden, dass die Wahl der Schule, d. h. die Entscheidung, ob ein Kind die Schule mit der Minderheitenmuttersprache besuchen wird oder nicht, ist den Eltern oder gesetzlichen Vertretern des Kindes überlassen ist.

7.2.3. Schultypen und Bildungsprogramme mit muttersprachlichem Unterricht in den Minderheitensprachgebieten der Slowakei

In diesem Absatz werden unterschiedliche Schultypen und Bildungsprogramme mit muttersprachlichem Unterricht der Angehörigen der sprachlichen Minderheiten oder sog. „Nationalitätenschulen“ in der Slowakei vorgestellt. Ich konzentriere mich dabei vor allem auf den Unterricht in Grundschulen, weil im Prozess des Spracherwerbs – der nicht nur in mehrsprachiger Umgebung, als ein lang dauernder Prozess zu verstehen ist – genau die ersten Schuljahre entscheidend sind. Die erworbene Daten und Fakten sind den wissenschaftlichen Publikationen, dem Portal des Informations- und Prognoseninstituts des Schulwesens der SR und des Ministeriums für das Schulwesen der SR entnommen worden.

Trotz mehrerer Versuche meinerseits um die Kontaktaufnahme mit den für die Minderheiten zuständigen Stellen und der Sektion für die Menschenrechte, nationalen Minderheiten und ethnischen Gruppen des Regierungsamtes der Slowakei zeigten ihre Vertreter kein Interesse an einer Zusammenarbeit oder Weitergabe der für diese Arbeit relevanten Informationen.¹⁹⁹ Viele meiner Nachrichten wurden in mehrfacher Hinsicht ignoriert und ich erhielt somit keine

¹⁹⁹ Am 16.02.2009 sendete ich eine E-Mail Nachricht an das Amt von Herrn Čaplovič, Vize-Premier der SR und Leiter der Sektion für die Menschenrechte, nationalen Minderheiten und ethnischen Gruppen des Regierungsamtes der Slowakei. Auf meine Fragen bezüglich der Rechte auf Unterricht in der Muttersprache der nationalen Minderheiten erhielt ich bisher keine Antwort. Weiter appellierte ich mit meinen Schreiben an das Ministerium für Schulwesen, an das Ministerium für Kultur und an die Akademie der Wissenschaften in Bratislava, wobei ich eine Antwort nur vom Ministerium für Schulwesen erhielt. Siehe dazu Anhang S. 132.

Antwort, oder mir wurde eine andere Informationsstelle empfohlen, wo ich weiter keine Unterstützung bekam. Diese Vorgehensweise der Repräsentanten der slowakischen Minderheitenpolitik deutet darauf hin, dass die Slowakei die Förderung des Minderheitenschutzes nicht ausreichend wahrnimmt, andererseits kann man annehmen, dass die slowakische Politik auf eine Assimilierung hinarbeitet. Im Gegensatz dazu zeigten sich die Kolleginnen Frau Plišková und Frau Slančová an der Prešover Universität sehr kompetent und hilfsbereit, und ich erhielt damit die wichtigsten Informationsquellen, die den Unterricht der sprachlichen Minderheiten in der Slowakei betreffen.

Unterricht in der Kinderkrippe und Vorschulunterricht für Kinder zwischen drei und fünf Jahren sind in der Slowakei nicht verpflichtend und üblicherweise nicht kostenlos. Die allgemeine Schulpflicht beginnt mit dem sechsten und endet mit dem sechzehnten Lebensjahr, d. h. sie dauert zehn Jahre lang. Bestimmungen für das slowakische Grundschulsystem und die Dauer des Unterrichts auf beiden seiner Stufen wurden bereits im Kapitel 7.2.1. beschrieben.

In der Slowakei werden drei Typen von Schulen für Sprachminderheiten mit muttersprachlichem Unterricht unterschieden:²⁰⁰

- 1.) Die einsprachigen Schulen und Klassen, in denen die Minderheitensprache die einzige Unterrichtssprache ist, die Staatssprache wird als obligatorisches Fach – *Slovenský jazyk a konverzácia / Slowakische Sprache und Konversation* – in den Unterricht eingebettet. Nach diesem Modell werden die meisten Schüler der ungarischen Minderheit unterrichtet;
- 2.) Die zweisprachigen Schulen und Klassen, in denen ein Teil der Fächer in der Minderheitensprache, der andere in der Staatssprache und ein Teil in beiden Sprachen unterrichtet wird. Diese Schulen werden auch als sog. „kombinierte zweisprachige Schulen“ genannt;
- 3.) Schulen, wo neben der Staatssprache auch die Minderheitensprache und Literatur als zweites obligatorisches Fach in den Schulplan eingegliedert wird.

²⁰⁰ Vgl. Procházka (1992: 24); Bernáthová (2005: 171-172).

Das Recht auf die Bildung in der Muttersprache nützten im Schuljahr 2007/2008 vier nationale Minderheiten in der Slowakei. In der Tabelle wird eine Übersicht der Bildungs- und Erziehungsinstitutionen dargestellt.²⁰¹

Art der Schule oder der Erziehungsanstalt	Ungarische Sprache	Deutsche Sprache	Russinische Sprache	Ukrainische Sprache
Kindergarten	staatliche kirchliche	staatliche		staatliche
Grundschule	staatliche kirchliche	staatliche	staatliche kirchliche	staatliche
Gymnasium	staatliche private kirchliche			staatliche
Mittlere staatliche Fachschule	staatliche private			staatliche
Berufsschule	staatliche private			
Sonderschule für die Behinderten ²⁰²	staatliche			

Die von den Gesetzen garantierten Möglichkeiten werden am meisten von der größten Minderheit, also von der ungarischen, angewendet. Im Schuljahr 2007/2008 standen der ungarischen Minderheit 268 staatliche Kindergärten mit Ungarisch als Erziehungssprache, sowie 239 staatliche Grundschulen, 20 Gymnasien und 4 staatliche mittlere Fachschulen mit Ungarisch als Unterrichtssprache zur Verfügung.²⁰³ Neben diesen Schulen gab es 85 bilinguale Kindergärten mit Slowakisch und Ungarisch als Erziehungssprache, 37 zweisprachige Grundschulen sowie 7 solcher Gymnasien und 21 mittlere staatliche Fachschulen und Berufsschulen. Durch das Gesetz Nr. 465/2003 wurde zum 1. Januar 2004 in *Komárno / Komárom* eine

²⁰¹ Tabelle: Vgl. Szabó (2005: 16).

²⁰² Seit den 1960er Jahren wird an 14 verschiedenen Arten von „Sonderschulen“ nach unterschiedlichen Lehrplänen unterrichtet. Diese sind für Kinder mit unterschiedlichen Sonder-Bedürfnissen abgestimmt. Viele dieser Schulen bieten auch für bestimmte Arten geistiger oder körperlicher Beeinträchtigung speziell adaptierte Lehrpläne an.

²⁰³ Ústav informácií a prognóz školstva SR [Informationen- und Prognoseninstitut des Schulwesens der SR]. <http://www.uips.sk/registre/vyber-skol-podla-kriterii>. 16.03.2009.

staatliche Universität mit Unterrichtssprache Ungarisch und Slowakisch gegründet, die eine betriebswirtschaftliche, eine pädagogische und eine theologische Fakultät umfasst.

Für die Angehörigen der ukrainischen Minderheit gab es im Schuljahr 2007/2008 18 Kindergärten und 7 Grundschulen mit Ukrainisch als Unterrichtssprache. Im demselben Schuljahr bestand auf dem Gebiet der Slowakischen Republik auch ein Gymnasium mit Ukrainisch als teilweiser Unterrichtssprache. Im Betrieb waren auch 3 bilinguale Kindergärten mit Slowakisch und Ukrainisch als Erziehungssprache und eine bilinguale Grundschule.²⁰⁴

Im Schuljahr 2007/2008 war hinsichtlich der deutschsprachigen Minderheit nur eine Grundschule mit Deutsch als Unterrichtssprache und 2 Grundschulen mit Deutsch und Slowakisch als Unterrichtssprache tätig.²⁰⁵

Die besondere Lage der 1993 entstandenen Minderheiten – der tschechischen in der Slowakei und der slowakischen in der Tschechischen Republik – im Bereich des Schulwesens behandelt das *Abkommen über die Ausbildung* zwischen der Regierung der Slowakischen Republik und der Regierung der Tschechischen Republik vom 29. Oktober 1992.²⁰⁶ Laut Art. 2 dieses Abkommens ermöglicht jeder der Staaten dem Bürger des anderen Staates mit ständigem Aufenthalt oder mit der Erlaubnis eines Daueraufenthaltes auf seinem Territorium die Ausbildung in seiner Muttersprache im Umfang und aufgrund der Bedingungen, die das internationale Recht bestimmen. Auf dem Portal des Informations- und Prognoseninstituts des Schulwesens der SR sind keine Daten bezüglich der Schulen mit der tschechischen Unterrichtssprache vorhanden.

Die russinische Sprache wird in den Grundschulen hauptsächlich als freies Wahlfach unterrichtet, im Schuljahr 2007/2008 gab es 6 derartigen Grundschulen. In zwei weiteren Schulen wird das Russinische als Pflichtfach in den Unterricht eingebettet, wobei eine davon im Jahre 2008 neu entstanden ist. Die russinische Sprache wird in Primarstufe oder teilweise auch in der Sekundarstufe unterrichtet. Das Kapitel 8 verschafft einen Exkurs in das Schulwesen der russinischen Sprachgemeinschaft.

²⁰⁴ Ebenda.

²⁰⁵ Ebenda.

²⁰⁶ Nr. 134/1993 Zb.z.

Die Sprache der Roma-Minderheit, das *Romanes*²⁰⁷ wird als „unterstützende Sprache“ nur dort verwendet, wo die „Konzentration der Roma-Kinder hoch ist“ (Szabó 2005: 16); in den Kindergärten, im Vorschulunterricht, in den Sonderschulen und in der Mittelschule für Kunst in Kaschau (slk. Košice). An dieser Stelle sollte erläutert werden, dass Sonderschulen und Sonderunterricht sind nach slowakischem Recht für folgende Gruppen vorgesehen: Für Kinder mit spezifischen Lernbedürfnissen, oder Lernschwierigkeiten, wie zum Beispiel körperliche, oder geistige Behinderung; für Kinder, die „Kommunikationsschwierigkeiten“ oder „Entwicklungsstörungen“ in ihrem Sozialverhalten haben und für Kinder, die aus einem sozial benachteiligten Milieu stammen. Demgemäß formulierte Kriterien sind jedoch unklar, sie lassen ausreichend Spielraum für Diskriminierung und Segregation.²⁰⁸ Die Herkunft aus einem „sozial benachteiligten Milieu“ wird im Allgemeinen in der Slowakei mit der Herkunft aus einer Roma-Gemeinschaft gleichgesetzt. In der Praxis werden oft die Roma-Kinder in die Sonderschulen geschickt, weil sie oft falsch beurteilt worden sind. Auf diese Weise werden sie zum Unrecht einer Sonderschule zugeteilt und haben dann später nur geringe Chancen an eine Regelschule zu wechseln, oder ihre Ausbildung nach Beendigung der Schulpflicht fortzusetzen. Seit 1991 sind die Roma in der Slowakei als nationale Minderheit anerkannt, sie nutzen/genießen bis heute jedoch nicht jene sprachlichen und kulturellen Rechte, die ihnen, wie auch den anderen in der Slowakei lebenden Minderheiten zustehen.

8. Exkurs: Der muttersprachliche Unterricht in Grundschulen in der Praxis anhand Angehöriger der russinischen Minderheit in der Ostslowakei

Dieser Teil meiner Arbeit beschreibt einerseits die Möglichkeiten des muttersprachlichen Unterrichts der russinischen Minderheit in den Grundschulen, andererseits auch den damit zusammenhängenden Prozess der Einführung der russinischen Schriftsprache in die Schulpraxis. Somit schließt sich dieser praktische Exkurs an den theoretischen Teil über den Erwerb der Zweisprachigkeit im Kindesalter und der Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts im Prozess des Zweitspracherwerbs an. Ferner werden hier auch die wichtigsten erzieherischen

²⁰⁷ Siehe Fn. 122.

²⁰⁸ Siehe dazu: ERRC. European Roma Rights Center. (Hrsg.). 2004. Stigmata: Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe. Budapest, S. 11-13 und 28-29; Slovakia: Still separate, still unequal: Violations of the right to education of Romani children in Slovakia. Amnesty International Report. 2007.

Instanzen, die Schule und die Familie hervorgehoben, die nicht nur für den Spracherwerb, sondern auch für den Spracherhalt der russinischen Sprache in der Slowakei beitragen können.

Für eine bessere Vorstellung dieser – in der linguistischen Diskussion bisher oft als „Kuriosum“ bezeichneten – kleinen Volksgruppe und ihrer Sprache werden hier einleitend die grundlegenden Informationen und Daten über die russinische Sprache, ihre Sprecher und über das Gebiet der in der östlichen Slowakei lebenden Russinen aus soziolinguistischer Sicht betrachtet und zusammengestellt. Es werden knapp auch die wichtigsten Momente in der Sprachgeschichte der Russinen in der Slowakei herausgegriffen.

8. 1. Reflexion der letzten Entwicklungen in der Forschung

Das Jahr 1989 brachte viele neue Möglichkeiten auch für die Wissenschaft, die sich mit der russinischen Frage in der Slowakei beschäftigt. Bis dahin wurden viele Themen überwiegend aus der Sicht der marxistischen Philosophie aufgefasst und mit evidenter propagandistischer Intention gefärbt.²⁰⁹ In der neuen Situation konnte sich die Wissenschaft druckfrei und natürlich entfalten. Es wurden plötzlich viele Fragen angesprochen, die bis dahin aus ideologischen oder politischen Gründen des sozialistischen Regimes ignoriert, falsch präsentiert oder gänzlich ausgelassen geblieben sind. Die Forschung der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts konzentrierte sich auf die Entwicklungen in der Karpato-Ukraine nach dem Jahre 1918 und auf den Anschluss der Karpato-Ukraine an das ukrainische Gebiet der Sowjetunion nach dem Zweiten Weltkrieg.²¹⁰ In vielen Veröffentlichungen wurde die Nationalitätenpolitik der Tschechoslowakei und im Rahmen dieser die Situation der russinischen Minderheit aufgegriffen; so sind beispielsweise die Arbeiten von Barnovský (1996, 1999, 2001, 2004); Danilák (1991, 2003); Švorc / Danilák / Heppner (2002); Gajdoš (1994, 1996); Mosný (2001); Švorc (1996, 1991, 2003) oder die Monographien von Gajdoš / Konečný (1991, 1994); sowie Gajdoš / Konečný / Mušinka (1999) von größter Bedeutung.

Die Forschung widmet der Vergangenheit viel Aufmerksamkeit, in den letzten Jahrzehnten wurden viele Themen bearbeitet, die in der Zeit des Regimes tabuisiert waren. Es wurden zum

²⁰⁹ Wie zum Beispiel die Frage der sozial-wirtschaftlichen und kulturellen oder geschichtlichen Entwicklung der russinischen Minderheit in der Slowakei.

²¹⁰ Vgl. Gajdoš/Konečný (2005: 19).

Beispiel die kontroversen Optionsprozesse in den Jahren 1946-1947 angesprochen, bei denen es um die Option der sowjetischen Staatsbürgerschaft und um den Austausch der Bevölkerung der Karpato-Ukraine ging. Eine Bedeutung wird in diesem Zusammenhang den Monographien von Kruško (1997); Vanat (2001) und Šmigel' / Kruško (2005) zugeschrieben. In den letzten Jahren wurden viele interdisziplinäre wissenschaftliche Beiträge veröffentlicht, u. a. auch die über die Religion und über die Kirche, oder etwa die empirische Forschung über die Selbstreflexion und Stellung der Russinen in der Slowakei *Sebareflexia postavenia a vývoja Rusínov na Slovensku* (Lipinský 2002).

Aus Sicht dieser Arbeit ist es sinnvoll, den aktiven Beitrag der Linguisten der Philosophischen Fakultät an der *Prešover Univerzita* (PU) und die Leistungen des *Instituts für russinische Sprache und Kultur an der PU / Ústav rusínskeho jazyka a kultúry PU* näher zu betrachten. In erster Linie beschäftigen sich die Fachexperten und -expertinnen in den genannten Instituten mit den linguistischen und literaturwissenschaftlichen Fragestellungen, ferner auch mit dem Aspekt des Bildungswesens der russinischen Minderheit in der Slowakei. Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang folgende, für diese Arbeit relevante Autoren und ihre Arbeiten: Pan'ko (1994); Pan'ko / Jabur (1994); Jabur (1994, 1996a, 1996b, 2000); Jabur / Plišková (2005); Jabur / Plišková / Koporová (2007); Štec' (1991, 1996); Plišková (2002, 2005a, 2005b, 2007, 2008). Eine Charakteristik der russinischen Sprache und ihrer Sprecher aus soziolinguistischer Sicht brachten zum Beispiel: Gajdoš (1997, 2001); Konečný (2000b); Konečný / Baumgartner / Frankovský / Gajdoš (2002).

Die moderne Linguistik beschäftigt sich hauptsächlich mit der Erforschung der russinischen Sprachvarietäten, auf deren Kontinuum die Norm vom Jahre 1995 basiert. Eine Beschreibung der mit der Normierung und Kodifikation – der slowakischen Variante des Karpato-Russinischen – zusammenhängenden Werke bringt das Kapitel 8.4. Obwohl viele kleinere, an Teilproblemen orientierte Arbeiten vorhanden sind, werde ich mich hier nur auf die bedeutendsten und für die Sprachwissenschaft relevanten, zeitgenössischen Werke beschränken. Die russinischen Sprachvarietäten der Ostslowakei beschrieb mithilfe der Daten seiner eigenen Feldforschung vor allem Latta (1961, 1962)²¹¹. Das umfangreiche und auch heute noch aktuelle dialektologische Material wurde erst 1991 in Form des *Atlas ukrajins'kych hovoriv Schidnoji Slovaččyny* veröffentlicht. Auf 392 Karten mit 270 russinischen Siedlungspunkten dokumentiert dieses Werk phonologische, morphologische und lexikalische Erscheinungen.

²¹¹ Für eine Übersicht der dialektologischen Publikationen von Latta siehe auch Horbatsch (1973); Jabur (2000).

Auf dem Gebiet der russinischen Dialektforschung wird ferner auch dem *Atlas slovenského jazyka* (1968-84) eine Bedeutung zugeschrieben, welcher neben den slowakischen Dialekten auch das russinische Kontinuum in der Ostslowakei mitkartiert. Eine ausführliche Bibliographie zu Dialektologie und Ethnographie der Russinen kann Horbatsch (1973) in seinem Beitrag *Die ukrainische südlemkische Mundart des Dorfes Krasnyj Brid bei Medžylaborčí im Prešov-Gebiet, Ostslowakei* entnommen werden. Horbatsch (1993) erforschte auch die ukrainisch-slowakischen Sprachbeziehungen dadurch, dass er die slowakischen Lehnwörter in drei südlemkischen Mundarten auf dem Gebiet der Ostslowakei beschrieb. Riegers *Atlas gwar bojkowskich* (1980-91) dokumentiert ausschließlich die Sprachvarietät in vier Siedlungspunkten in der nordöstlichen Ecke der Slowakei. Die neue russinische Norm in der Slowakei brachte verschiedene sprachwissenschaftliche Reaktionen, wobei zum Beispiel die Monographie von Štec' (1996) eine „pro-ukrainische“ Haltung trägt; in seiner Publikation soll der Substandard-Charakter der russinischen Dialekte bzw. die Existenz eines Interdialektes bewiesen werden.

Eine Übersicht der linguistischen Veröffentlichungen des Russinischen seit dem 19. Jahrhundert lieferte u.a. Teutsch (2001) in seiner Dissertation, wo er die Sprache der ostslawischstämmigen Minderheit in der Ostslowakei – das Russinische – im Kontext seiner Nachbarsprachen ausarbeitete. In Kürze brachte Teutsch (2001) auch die Haltung der ukrainistischen Forschung außerhalb der Slowakei gegenüber der neuen russinischen Sprachnorm zum Ausdruck.

Eine wichtige Stellung für die Russinen in der Ostslowakei nimmt ein das *Sozialwissenschaftliche Institut der Slowakischen Akademie der Wissenschaften / Spoločenskovedný ústav SAV* in Košice, welches als ein Basisinstitut bei der Untersuchung der Lage der in der Ostslowakei existierenden ethnischen Minderheiten aufzufassen ist. Ein breites Spektrum an Bedingungen für die Untersuchung der russinischen Frage in der Slowakei brachte auch das „Staatsprogramm der Forschung und Entwicklung“ *Národ, národnosti a etnické skupiny v procese transformácie spoločnosti* [Nation, Nationalitäten und ethnische Gruppen im Prozess der Transformation der Gesellschaft] in den Jahren 2003-2005. Die Ergebnisse der Forschung wurden in drei Sammelbänden veröffentlicht, damit bilden sie nicht nur für die objektive Analyse und Stellung der russinischen und ukrainischen Minderheit in der Slowakei eine solide Basis, sondern auch für die Lösung vieler damit zusammenhängender Probleme.²¹² Aus dieser Sicht sind die Studien von Konečný (2005a, 2005b), Mušínska (2005) und Plišková (2005a) von Relevanz.

²¹² Vgl. Gajdoš/Konečný (2005: 23).

Der Bildungsproblematik der russinischen Minderheit in der heutigen Slowakei sind schließlich u. a. folgende Publikationen gewidmet: *Perspektívy rozvoja, vzdelávania a kultúry národnostných menšín* [Perspektiven der Entwicklung, der Bildung und Kultur der nationalen Minderheiten] (2005); *Perspektívy rozvytku slovakistyky v Ukrajini* [Perspektiven der Entwicklung der Slowakistik in der Ukraine] (2003); *Cestou vzájomnosti*²¹³ (2003); im Rahmen des Projektes PHARE (2001-2002): *Zvýšenie štandardov vyučovania a učenia sa jazykov v školách s menšinovým vyučovacím jazykom MŠ SR-9905-02* [Erhöhung des Standards des Sprachunterrichts in Schulen der Minderheiten mit muttersprachlichem Unterricht]²¹⁴; *Rusínska kultúra a školstvo po roku 1989* [Russinische Kultur und Schulwesen nach dem Jahre 1989] (Plišková 2008).

Die russinische Problematik erweckt auch in Tschechien, der Ukraine, Polen, der Vojvodina, Ungarn und in Übersee besondere Aufmerksamkeit: Vor allem die Werke von Magocsi (1987, 1993, 1994a, 1995, 1996, 1999, 2007) sowie die zahlreichen russinischen Vereine in Nordamerika sind von größerer Bedeutung.

Der Frage des Erwerbs der Zweisprachigkeit in den östlichen Regionen der Slowakei, wo oft auch mehr als zwei Sprachen gesprochen werden, widmeten die Linguisten bisher beinahe keine Aufmerksamkeit. Schwerpunkt der Forschung liegt vor allem im Prozess des Erstspracherwerbs im Vorschulalter, womit sich die tschechischen – Ohnesorg (1947, 1948, 1957); Pačesová (1968, 1972) – und slowakischen Fachexperten – Sedláková (1996); Stejskalová (1997) und Liptáková (2000) – auseinandersetzen. Den pragmatischen, syntaktischen und lexikalischen Faktor des Sprachregisters der Kindererzieherin im Vorschulalter beschrieb zum ersten Mal in der Slowakei Slančová (1991, 1999). Ausgehend vom Gesagten schließe ich mich der Meinung von Kesselová an, die u. a. als eine Fachexpertin auf dem Gebiet der Kommunikation im Kindesalter in der Slowakei gilt, dass die wissenschaftliche Forschung auf dem Gebiet der „spontanen Kommunikation der Kleinkinder im Schulalter“ und die Erforschung des Phänomens der Zweitsprachigkeit in der slowakischen Linguistik keine Tradition hat.²¹⁵

²¹³ In: Matej-Bel-Universität in Banská Bystrica. (Hrsg.). Sammelband der internationalen wissenschaftlichen Konferenz der slowakisch-ukrainischen Beziehungen und Wechselseitigkeit. Siehe dazu z.B. Danilák (2003); Sedlák (2003).

²¹⁴ Die Ergebnisse dieses Projektes sind in den *Metodické centrá* (Methodischen Zentren) und im *ŠPÚ* in Bratislava zugänglich.

²¹⁵ Vgl. Kesselová (2001: 15).

8. 2. Russinen – eine Minderheit ohne Mutterland

Die Angehörigen der russinischen Sprach- und Volksgruppe leben auf den Gebieten verschiedener Staaten: der Slowakei, der Ukraine, Polens, aber auch Ungarns, Rumäniens und der Vojvodina. In den USA und Kanada lebt auch eine relativ große Zahl von Nachfahren russinischer Einwanderer. Allen diesen slawischen Gruppen ist der Umstand gemeinsam, dass es keinen Staat gibt, den man als „Mutternation“ der jeweiligen Minderheit bezeichnen kann.²¹⁶ Der Begriff *русинь, русьскъ* geht auf die Zeit der Kiever Rus' zurück, seine Herkunft ist jedoch umstritten.²¹⁷ Die Russinen sind Nachfahren ostslawischer Siedler, die sich während des Mittelalters in der Karpatenregion – damals Oberungarn – ansiedelten.²¹⁸ Im Verlauf des 18. Jahrhunderts setzte sich dort die griechisch-katholische (unierte) Kirche so erfolgreich durch, dass sich die Selbstbezeichnung *русинь, русьскъ* und das Bekenntnis zu einer begrifflichen Einheit verbanden.²¹⁹ Diese begriffliche Verbundenheit blieb auf dem Gebiet der östlichen Slowakei über Jahrhunderte erhalten und besteht bis heute.

Die Angehörigen der im Jahre 1991 offiziell anerkannten russinischen nationalen Minderheit, welche auf dem Gebiet der Nordostslowakei leben, wurden im Laufe der Zeitgeschichte mit verschiedenen Namen bezeichnet: *Rusíni / Russinen, uhorskí Rusíni / Ungarrussinen; Ruténi / Ruthenen; Rusnáci / Rusnaken; podkarpatskí Rusi / Karpato-Russen, karpatskí Ukrajinci / Karpato-Ukrainer; zakarpatskí Ukrajinci / Transkarpatien-Ukrainer; Rusi / Russen; Malorusi / Kleinrussen.*²²⁰ Seit dem Jahre 1960 wurden sie in der Slowakei nur als *Rusíni-Ukrajinci* bezeichnet; gegenwärtig als *Rusíni*. In dieser Arbeit wird die Bezeichnung *Rusíni / Russinen* verwendet, welche auch die romantische Bewegung der *Šturianer / Štúrovci* im 19. Jahrhundert gebrauchte. In diesem Zusammenhang möchte ich bemerken, dass die ungarische chauvinistische Zeitung *Pesti Hirlap* im 19. Jahrhundert die auf dem Gebiet der heutigen Slowakei lebenden Russinen pejorativ als *Rusnaken / Rusnáci* bezeichnete. Die Bewegung der *Šturianer* reagierte auf diese Art des Verspottens mit einer Kritik gegenüber dem Autor der genannten Zeitungsartikel und verteidigte eindeutig die Benennung *Rusíni*. In der *Slowakischen Natio-*

²¹⁶ Vgl. Teutsch (2001: 4).

²¹⁷ Siehe dazu Lazarenko (1999).

²¹⁸ Zu den Siedlungsbewegungen auf dem Gebiet der heutigen Ostslowakei siehe Bonkáló (1990); Magocsi (1993, 1994); Uličný (1994).

²¹⁹ Vgl. Medve (1993: 111); Magocsi (1993: 6); Teutsch (2001: 8).

²²⁰ Vgl. Sedlák (2001).

nalzeitung / Slovenské národné noviny aus dem Jahre 1846 wurde diese „Akt der Verteidigung“ der Bezeichnung *Rusíni / Russinen* wie folgt begründet:²²¹

[...] v hornom Spiši a Šariši, v stolici Zemplínskej, Ungvarskej, [...] sú Rusíni, ale nie Rusnáci. Toto ostatné meno je prezývka, ktorú pán skladateľ článku nech uživa, keď chce, my ju ale nikdy potrebovať nebudeme, lebo sme vzdialení od toho, aby sme krajanov a príbuzných prezývať chceli. (Sedlák 2001: 12-13).

Das russinische Siedlungsgebiet in der Ostslowakei liegt entlang des Gebirgskammes der Beskiden (slk. *Beskydy*), der heutigen slowakisch-polnischen Grenze, und breitet sich aus in den nördlichen Regionen der Kreise: Stará Ľubovňa (dt. *Lublau, Altlublau*; ung. *Ólubló*, früher auch *Lubló*), Bardejov (dt. *Bartfeld*; ung. *Bártfa*), Svidník (dt. *Swidnik*; ung. *Szvidnik*), Prešov (dt. *Preschau, Prešau, Eperies*; ung. *Eperjes*; lat. *Fragopolis*; ukr. und russinisch *Пряуіе*) und Humenné (dt. *Homenau*; ung. *Homonna*). Dieses Areal wird als Prešover Region bezeichnet und ist ein typisches Beispiel eines „marginalen Territoriums“. Für die Ostslowakei ist eine wirtschaftliche Schwäche charakteristisch, die bereits an der Wende des 19./20. Jahrhunderts zu massiven Auswanderungswellen nach Übersee geführt hatte. In den letzten Jahren des 20. Jahrhunderts verschärfen sich diese wieder und lassen keine baldige Trendumkehr erwarten.²²² Siedlungen der Russinen reichen von dem oben genannten peripheren Landesteil bis nach Süden, zu den Flüssen Poprad (dt. *Popper*; ung. *Poprád*) und Torysa (dt. *Torysa*; ung. *Tarca*) in Richtung Levoča (dt. *Letschau*; ung. *Lőcse*). Das russinische Siedlungsgebiet erreicht die Städte Humenné und Vranov nad Topľou (dt. *Voronau an der Töpl*; ung. *Varannó*), welche sich zwischen den Flüssen Topľa und Laborec (dt. *Labor[t]z*; ung. *Laborc*) befinden; der südlichste Punkt dieses Siedlungsgebiets liegt im polnisch-slowakisch-ukrainischen Dreiländeck östlich der Städte Snina (dt. *Snina*; ung. *Szinna*) und Sobrance (dt. *Sobranz*; ung. *Szobránc*).²²³

²²¹ Slovenské národné noviny aus dem 6. 2. 1846, Nr. 63.

²²² Vgl. Štec' (1995, 1997); Jabur (2000); Gajdoš/Konečný/ Mušinka (1999); Teutsch (2001).

²²³ Die genauen kartographischen Beschreibungen des russinischen Dialektgebietes in der Slowakei erarbeitete Latta (1962, 1991). Seine Karten wurden auf Grund der linguistischen Unterscheidungskriterien konzipiert, und das Material wurde während der 50-er und 60-er Jahre gesammelt. Lattas Darstellung stimmt mit derjenigen des *Atlas slovenského jazyka* überein und ist somit zur Illustration des Siedlungsgebietes gut geeignet.

Abb. 1 – Ethnographische Grenzen des Gebietes der Karpato-Russinen



Abbildungsquelle: Magocsi (2007: 16).

Laut der letzten Volkszählung im Jahre 2001 bewohnen 91,84 % der Russinen die Prešover Region (Prešovský kraj) in den nördlichen Gebieten der Ostslowakei, das macht 80,26 % der russinischen Bevölkerung der ganzen Slowakei aus. In dieser Region leben auch 77,37% aller Ukrainer, d. h. 48,52 % Ukrainer der ganzen Slowakei.²²⁴ Im Jahre 1991 lebten in der Slowakei 17.197 Russinen (0,32 % der Gesamtbevölkerung der Slowakei), ein Jahr später waren es 24.201 (0,4 %). Im Jahre 1991 bekannten sich 13.281 (0,25 %) Ukrainer zu ihrer Nationalität, im Jahre 2001 waren es 10.814 (0,2 %).²²⁵

49.099 Bürger sind russinische Muttersprachler und 9.480 Menschen sprechen Ukrainisch als ihre Muttersprache. Aufgrund dieser Tatsache kann vermutet werden, dass die Zahl der Russinen in der Slowakei in Wirklichkeit höher ist, viele Personen bekennen sich aber aus verschiedenen Gründen nicht zur Nationalität, mit der sie sich innerlich identifizieren.²²⁶

²²⁴ Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2001: Základné údaje. Prešovský kraj. Prešov. Krajská správa štatistického úradu SR v Prešove. 2001, S. 19.

²²⁵ Sčítanie ľudu, domov a bytov 1991: Podrobné údaje za obyvateľstvo. Slovenská republika. Bratislava. Federálny štatistický úrad, Slovenský štatistický úrad. 1992, S. 21-23.

²²⁶ Paukovič (1994: 431).

Abb. 2 und 3 – Zwei Karikaturen von Fedor Vico



Abbildungsquelle: Konečný S. / Baumgartner F. / Frankovský M. / Gajdoš Marián (2002).
<http://www.lemko.org/rusyn/sebareflexia.pdf>. 03.08.2009.

Inoffizielle Schätzungen geben die „tatsächliche“ Größe der russinischen Minderheit mit 120-130.000 Personen an²²⁷, wobei zu bedenken ist, dass solche Zahlen eher politische Bedeutung tragen und aus wissenschaftlicher Sicht nur als spekulativ charakterisiert werden können.

8. 3. Ein kurzer Einblick in die Geschichte der Russinen in der Slowakei

Die südlich der Karpaten gelegene Region *Karpato-Ukraine* / slk. *Podkarpatská Rus*²²⁸ gehörte ab dem 11. Jahrhundert – mit dem weitaus größten Teil der russinischen Bevölkerung – zum Königreich Ungarn.²²⁹ Die ersten schriftlichen Belege über die auf dem Gebiet der heutigen Slowakei lebenden Russinen gehen in das 14. Jahrhundert zurück, daher ist diese Volksgruppe als ein „natürlicher Bestandteil“ der autochthonen Bevölkerung der nordöstlichen Slowakei anzusehen.²³⁰ Nach dem österreichisch-ungarischen Ausgleich 1867 wurden alle ethnisch nicht-ungarischen Gruppen dem Magyarisierungsdruck ausgesetzt. Im Zuge dessen nahm die russinische Bevölkerung in den Komitaten Borsod-Abauj-Zemplén, Abov (ung. *Abauj*; dt. *Abaujwar*, *Neuburg*, lat. *Abaujvariensis*), Zemplín (ung. *Zemplén*; dt. *Semplin*, *Semmlin*) und Už (ung. *Ung*; dt. *Ung*) die ungarische Identität an und ein großer Teil der russinisch-sprachigen Gemeinden aus den genannten Komitaten wurde slowakisiert.²³¹ In Ungarn existierte zu diesem Zeitpunkt praktisch keine nationalbewusste politische Repräsentation der Russinen, die, ähnlich wie die Vertreter anderer unterdrückter Nationen innerhalb des Königreichs Ungarn, bis zum Ende des Ersten Weltkrieges ihre Forderungen vor dem ungarischen Parlament formulieren konnte.²³² Ab dem Jahre 1919 wurde die Karpato-Ukraine

²²⁷ 130.000 Personen führt Magocsi (1993: 3) an; 120.000 Personen – siehe Mušinka (1997: 14).

²²⁸ In der Literatur werden verschiedene Schreibweisen verwendet, wie z. B.: *Subkarpathien*, *Karpato-Ukraine*, *Karpatoukraine*, *Karpathen-Ukraine*, *Karpaten-* oder *Karpatoruthenien*, *Karpathorussland*, moderner auch *Transkarpatien* (slk. *Zakarpatská Rus*, *Krajina-* oder *Zem Podkarpatská*, *Zakarpatská Ukrajina*, *Karpatská Rus*, *Uhorská Rus*, *Podkarpatsko*) usw. Die Karpato-Ukraine ist eine historische Region im äußersten Westen der heutigen Ukraine, die an Rumänien, Ungarn, die Slowakei und Polen grenzt und hauptsächlich das Gebiet um den ukrainischen Teil der Karpaten umfasst. Die heutige Verwaltungseinheit wird *Oblast' Transkarpatien* (ukr. *Закарпатська область*) genannt.

²²⁹ Der nördliche Teil der Komitate Szepes (slk. *Spiš*; dt. *Zips*), Sáros (slk. *Šariš*; dt. *Scharosch*), Zemplén (slk. *Zemplín*; dt. *Semplin/Semmlin*) und Ung (slk. *Už*; dt. *Ung*) zusammen mit den südlich der Karpaten gelegenen Komitaten: Bereg (slk. *Berežská župa* mit der Hauptstadt *Berehovo*; dt. *Berg/Bereg*), Ugocsa (slk. *Ugočská župa* mit der Hauptstadt *Vynohradiv*; dt. *Ugotsch/Ugotscher Gespanschaft*) und Máramaros (slk. *Marmaroš* /*Marmureš*; dt. *Maramuresch*) zwischen den Städten Užhorod und Jassinja (slk. *Jasiňa*; ung. *Kőrösmező*; ukr. *Ясіня*). (Magocsi 2007: 37; Teutsch 2001: 11).

²³⁰ Zur Geschichte der slowakischen Russinen siehe auch Gajdoš/Konečný (2005); Gajdoš/Konečný/Mušinka (1999); Magocsi (1993, 1994a, 2007).

²³¹ Im Zeitraum von 1841-1890 waren 176 russinisch-sprachige Gemeinden in der Slowakei dem Slowakisierungsdruck und 37 Gemeinden dem Magyarisierungsdruck ausgesetzt. Korčák (1933: 270); Húsek (1925: 461-484).

²³² Vgl. Danilák (2003: 31); Švorc (1991: 97-98).

mit ihrer Hauptstadt (Užhorod)²³³ dem angrenzenden Territorium der Slowakei innerhalb der neu entstandenen Tschechoslowakischen Republik (ČSR) zugeteilt.²³⁴ Die vorgesehene Autonomie der Kapratenukraine innerhalb der neu entstandenen ČSR wurde überwiegend von in die USA ausgewanderten Russinen unterstützt.²³⁵ Die Karpato-Ukraine wurde zu einer Provinz innerhalb der ČSR, und die Regierung anerkannte gemeinsam mit dem Präsidenten der ČSR, T. G. Masaryk, das Recht auf die Selbstverwaltung dieses Gebietes. Die Prager Regierung distanzierte sich aber von der Lösung des sprachlichen Konfliktes zwischen den Russinen und Ukrainern, sie legte als Amtssprache die Staatssprache – *jazyk československý* – fest, für den gerichtlichen und amtlichen Gebrauch in der Karpato-Ukraine wurde neben der Staatssprache auch *jazyk ruský* bzw. *maloruský* nach der Sprachenverordnung von 1926 vorgesehen.²³⁶ Da die nationale Frage der Russinen und die damit zusammenhängende Sprachfrage in der ČSR bis zum Jahre 1939 ungelöst blieben, bildeten sich während der 20er und 30er Jahre des vorigen Jahrhunderts innerhalb der russinischen Gemeinschaft drei nationale Orientierungen aus: Russophile, Russinophile und Ukrainophile, wobei jede von diesen ihre eigenen kulturellen Organisationen hatte und im Rahmen dieser verschiedene Aktivitäten entwickelte. Aufgrund dieser drei nationalen Orientierungen spaltete sich die Bevölkerung und identifizierte sich jeweils mit den Russinen, den Russen oder den Ukrainern.²³⁷

Im Vergleich zu den Verhältnissen während der Monarchie verbesserten sich allgemein die Situation und Stellung der Russinen; zur Besserung kam es im schulischen, kulturellen und politisch-rechtlichen Sektor.²³⁸ Die seitens der tschechoslowakischen Regierung zugesprochene Autonomie wurde allerdings nie realisiert und der versprochene Anschluss der ostslowakischen Gebiete mit mehrheitlich russinischer Bevölkerung an die Karpato-Ukraine wurde auch nicht verwirklicht. Im Unterschied zur Karpato-Ukraine waren die auf dem Gebiet der östlichen Slowakei lebenden Russinen nur als eine Minorität – offiziell als „russische“ – anerkannt und die ČSR garantierte ihre Minderheitenrechte im Rahmen der Verfassung und der internationalen Abkommen.²³⁹

²³³ Užhorod ist eine Stadt, wo mehrere ethnischen Gruppen lebten und leben und daher gibt es verschiedene sprachlichen Bezeichnungen dieser Stadt: ung. *Ungvár*; ukr. *Ужгород* (Užhorod); russinisch *Ужгородъ* (Užhorod); russisch *Ужгород* (Užgorod); slk. und tsch. *Užhorod*; dt. *Ungwar/Ungstadt*; jiddisch *אונגוור* (Ungwir/Ingwer).

²³⁴ Aufgrund des Vertrages von *Saint-Germain-en Laye* vom 10.9.1919; siehe auch Kapitel 6.1.

²³⁵ Zu dieser Zeit existierten Vertreter der lokalen russinischen Intelligenz, die Organisationen und die Publikationen nur auf dem Gebiet der „späteren“ *Podkarpatská Rus*, nicht aber in der heutigen Prešover Region. Teutsch (2001: 18).

²³⁶ Die Sprachenverordnung der ČSR aus dem Jahre 1926 definierte allerdings nicht diese Sprache.

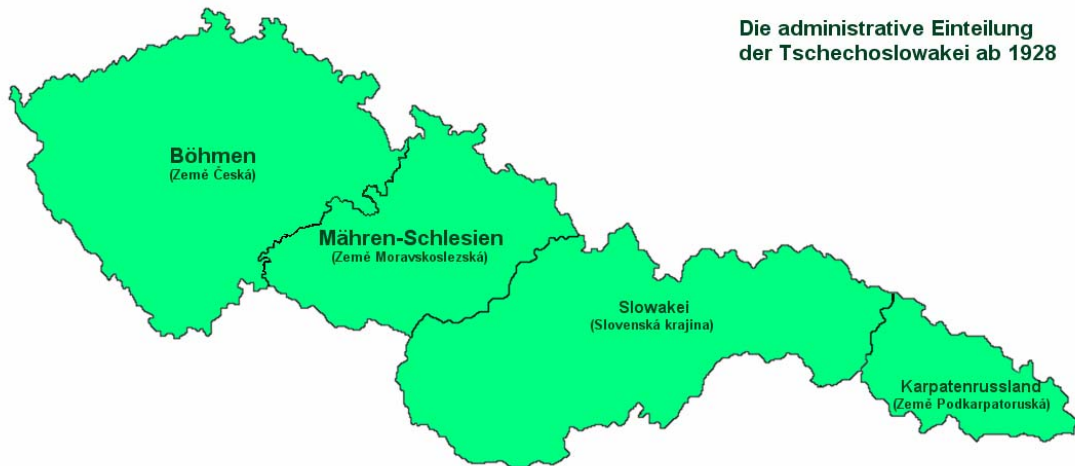
²³⁷ Vgl. Magocsi (2007: 80).

²³⁸ Vgl. Gajdoš/Konečný (2005: 10-11).

²³⁹ *St. Germain* 1919 und *Trianon* 1920; *Ústava Československé republiky*. Praha. 1921, S. 30-32.

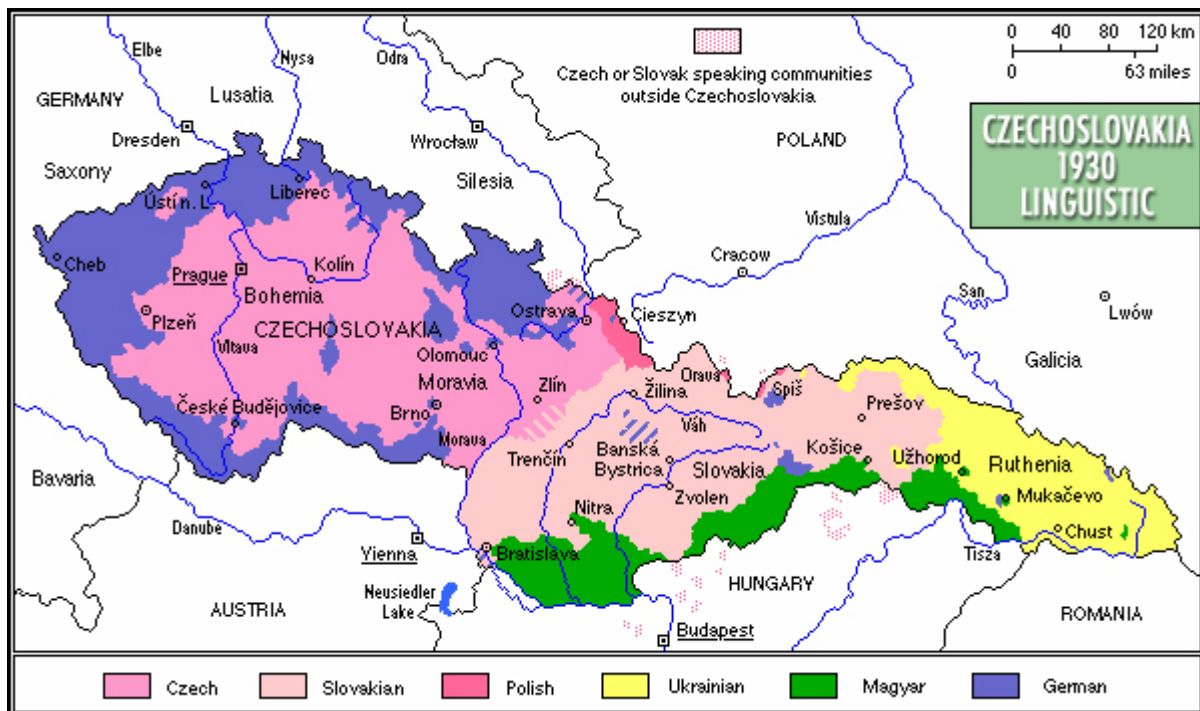
Im Hinblick auf das Schulwesen der in der Slowakei lebenden russinischen Minderheit existierten in der Zwischenkriegszeit nicht genügend Volksschulen mit der Möglichkeit der Verwendung der russinischen Sprachvarietät im Unterricht.²⁴⁰ In den Jahren 1923 / 1924 gab es in der Ostslowakei (die Karpato-Ukraine gehörte nicht zur Slowakei) 95 Volksschulen mit Unterricht in russinischer Mundart.

Abb. 4 – Die Tschechoslowakei: Administrative Einteilung ab 1928.



Abbildungsquelle: http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Tschechoslowakei_1928.png, 08.03.2009.

Abb. 5 – Sprachverteilung in der Tschechoslowakei 1930



Abbildungsquelle: <http://cs.wikipedia.org>, 25.06.2009.

²⁴⁰ Vgl. Vanat (1966: 63).

Der damalige Präsident der ČSR, T. G. Masaryk, wurde seitens der in die USA ausgewanderten Russinen kritisiert, dass die Russinen in der Slowakei nicht genügend Schulen hätten. Bei näherer Betrachtung der sprachpolitischen Situation der nationalen Minderheiten in der ČSR sind sich die Experten über die – *nekoncepčnost' národnostnej politiky* – also die nicht ausreichende Konzeption der Nationalitätenpolitik dieses Staates einig, was sich stark auch im Bereich des Schulwesens zeigte. (Gajdoš / Konečný 2005: 11).

Die sprachpolitischen Interessen der russinischen Minderheit in der Slowakei wurden vor allem seitens des griechisch-katholischen Bischofs Peter Gojič vertreten. In der Zwischenkriegszeit existierten unter der Wirkung der griechisch-katholischen Kirche in der Ostslowakei alle drei Stufen der Ausbildung für die Russinen in ihrer Muttersprache: Grundschulen, Mittelschulen und ab dem Jahre 1936 auch ein – „veľký seminár“ – Griechisch-katholisches Priesterseminar. Im Jahre 1931 waren laut Schematismus 167 kirchliche Volksschulen in der Prešover Eparchie tätig, dagegen existierten nur 24 staatliche Volksschulen für die Kinder der russinischen Bürger.²⁴¹ Gojič bemühte sich zusammen mit dem 1937 neu gegründeten *Rusínsky národný výbor* / *Руський народный комітет* nicht nur um die Verbesserung der Situation im Bereich des Schulwesens, er initiierte auch die Standardisierung der russinischen Sprachvarietät in der Ostslowakei. Ab dem Jahre 1932 beantragten beinahe 100 Gemeinden in der Ostslowakei beim Ministerium für Schulwesen der ČSR eine Änderung der Unterrichtssprache von der slowakischen auf die karpatorussische Sprache.²⁴² In den Jahren 1932-1937 erlaubte das Tschechoslowakische Schulministerium in 59 Schulen anstatt des Unterrichts in slowakischer Sprache den Unterricht in der russinischen Sprache; in weiteren 43 Schulen wurde die russinische Sprache in den Unterricht als eigenes Fach im Ausmaß von 3 Wochenstunden eingefügt.²⁴³ Die Unterrichtssprache war das *Karpatorussische*, das auch als Volkssprache der Russinen „*народный руський языкъ*“ bezeichnet wurde. Im Prinzip war das eine durch russinische Dialektismen und kirchenslawische Elemente ergänzte russische Sprache, die man in der linguistischen Terminologie als *jazyčije* (russinisch *язучіе*) bezeichnet.

Es war immer ein großer Wunsch und sehnliches Anliegen der Russinen, eine wirkliche Autonomie und unabhängige Existenz innerhalb der Karpato-Ukraine zu schaffen. Die erste autonome Regierung der Karpato-Ukraine entstand Anfang Oktober 1938 unter der Leitung von

²⁴¹ Schematismus venerabilis cleri graeci ritus catholicorum dioceseos Fragopolitanae pro anno Domini 1931. Fragopoli (Prešov/Prjašiv/Eperies), S. 189-196.

²⁴² Vgl. Letz (2000: 106).

²⁴³ Für detaillierte statistische Daten bezüglich des russinischen Schulwesens in der ČSR siehe auch Vanat (1973: 159-193).

Andrej Bródy, existierte jedoch nur einen Monat lang. Zur diesem Zeitpunkt forderten die Vertreter der russinischen Minderheit in der Slowakei die administrative Zuteilung der Ostslowakei zur Karpato-Ukraine.²⁴⁴ Der so genannte *Nationale Rat der Rus'* in Užhorod bekräftigte das Recht auf Selbstbestimmung und sammelte mithilfe der Russisch-Lehrer sowie der griechisch-katholischen Priester Unterschriften für die Zuteilung der russinischen Gemeinden in der Ostslowakei zur Karpato-Ukraine.²⁴⁵ Nach einem nur wenige Wochen dauernden Versuch, eine „nationalpolitische Konjunktur“ und Autonomie der Karpato-Ukraine zu schaffen, wurden die Bemühungen der Karpato-Ukrainer zunichte gemacht.²⁴⁶ Zu diesen Veränderungen kam es nach dem *Münchener Abkommen* und nachdem Augustín Valošíň die neue autonome Regierung in der Karpato-Ukraine übernahm und seine pro-nazistische und pro-ukrainische Orientierung äußerte. Der *Nationale Rat der Rus'* entschied schließlich am 22. November 1938, dass die Russinen der Ostslowakei weiterhin zum Gebiet der autonomen Slowakei gehören sollen. Nach der Zerschlagung der ČSR im März 1939 rief die Karpato-Ukraine zum ersten Mal ihre Unabhängigkeit aus; ihre Bemühungen wurden aber bald darauf zunichte gemacht, da ungarische Truppen in der Karpato-Ukraine einmarschierten und das gesamte Gebiet annektierten. Die Autonomie der Karpato-Ukraine wurde somit annulliert und aufgrund des *Ersten Wiener Schiedsspruchs* mussten Teile der Karpato-Ukraine und der Ostslowakei an Ungarn abgetreten werden. Das gesamte Gebiet der Karpato-Ukraine wurde in *Kárpátalja* unbenannt. Kurz darauf begann der Zweite Weltkrieg. Die zunächst folgende Entstehung des slowakischen Staates 1939 brachte negative Auswirkungen auf die Existenz der Russinen in der Slowakei; die slowakisch-russinischen politischen Beziehungen wurden durch ein Misstrauen der slowakischen Repräsentanten gegenüber den russinischen gekennzeichnet. Viele Vertreter der russinischen Minderheit in der Slowakei wurden des „Ungarismus, Bolschewismus und Schismatismus“ verdächtigt, weil sie eine Vereinigung mit der Karpato-Ukraine forderten.²⁴⁷ Während des Zweiten Weltkriegs wurden die von Russinen besiedelten Gebiete der Karpaten vom nationalsozialistischen Deutschland oder von seinen Verbündeten Ungarn und der Slowakei besetzt. Die Fragen der sprachlichen und ethnischen Zugehörigkeit blieben auch in dieser Phase offen und kontrovers. Für das Schulwesen ist das Gesetz Nr. 309/140 des slowakischen Gesetzbuchs vom 26. November 1940 von Bedeutung, welches weiterhin den Unterricht in der russinischen Sprachvarietät ermöglichte und bestimmte, dass der Unterricht an den Volksschulen in der Kompetenz der Kirche sei. Hingegen

²⁴⁴ Vgl. Suško (1979: 587).

²⁴⁵ Vgl. Murcko (1995: 198).

²⁴⁶ Vgl. Magocsi (2007: 86); Plišková (2007: 44).

²⁴⁷ Vgl. Konečný (2000a).

wurden sämtliche kulturelle Aktivitäten der Russinen in der Prešover Region während der Kriegszeit beschränkt.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das Gebiet der Karpato-Ukraine an die UdSSR angeschlossen – offiziell per Vertrag von der ČSR „abgetreten“ – und damit in die *Zakarpatská oblasť* / *Transkarpatská oblasť* der Ukrainischen SSR umbenannt.²⁴⁸ Ein Jahr später unterzeichnete die Sowjetunion mit der wiederhergestellten Tschechoslowakei einen Vertrag über den „freiwilligen Austausch der Bevölkerung“, bekannt auch unter dem Namen *Operácia Volyň*. Infolgedessen wurden etwa 12.000 Optanten der russinischen Minderheit aus der Ostslowakei in die nordwestliche Ukraine umgesiedelt; es handelte sich überwiegend um die ärmsten russinischen Familien.²⁴⁹ Für die russinische Intelligenzgruppe brachte die Annexion der Karpato-Ukraine durch die Sowjetunion eine politische, geographische, aber auch eine verwaltungstechnische Trennung zwischen Prešover Russinen und ihren auf dem Gebiet der Karpato-Ukraine lebenden Kollegen. In der Ukraine wurden die Russinen nicht als ethnische Minderheit anerkannt, die Bevölkerung der *Transkarpatská oblasť* wurde zu einem Teil des ukrainischen Staatsvolkes.²⁵⁰

Die 1948 kommunistisch gewordene ČSR musste sich der stalinistischen Politik der Sowjetunion anschließen und lehnte somit die Anerkennung der Russinen und ihrer Nationalität ab. Zeitgleich erfolgte die Ukrainisierung der Russinen in der Ostslowakei. Die Identität der Russinen stellt einen wichtigen Übergang zwischen deren Sprache und deren Existenz als Minderheit in der Slowakei dar. Seit den 50er Jahren wurden die in der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik im Gebiet der östlichen Slowakei lebenden Russinen als Ukrainer identifiziert, d. h. die russinische Minderheit wurde offiziell als ukrainische bezeichnet, und bis zum Jahre 1989 galt das Ukrainische als offizielle Schrift- und Unterrichtssprache der „slowakischen Russinen“.²⁵¹ Der schulische Spracherwerb der dieser kleinen Volksgruppe angehörigen Kinder wurde im Rahmen des Nationalitätenschulwesens der ČSSR in ukrainischer Sprache angeboten. Die offizielle Einführung der ukrainischen Sprache an allen Schulen der russinischen Minderheit in der Ostslowakei begann im Jahre 1952. Die Konzeption der

²⁴⁸ Laut Vertrag vom Juni 1945 zwischen der Tschechoslowakei und der Sowjetunion wurde die *Karpato-Ukraine* / *Podkarpatská Rus* der Sowjetunion angeschlossen; die Prešover Region blieb Bestandteil der wiederhergestellten ČSR. Vgl. Magocsi (2007: 97).

²⁴⁹ Über das Schicksal der umgesiedelten russinischen Bevölkerung aus der Prešover Region siehe z.B.: Magocsi (2007); Gajdoš (2002); Kruško (1997); Vanat (2001) und Šmigel/Kruško (2005).

²⁵⁰ Vgl. Švorc (1996: 104-110); Teutsch (2001: 12).

²⁵¹ Geschichtliche Einzelheiten über die Russinen in der Slowakei können z.B. folgenden Autoren entnommen werden: Gajdoš /Konečný/Mušinka (1999); Magocsi (1993); Barna (1994).

Ukrainisierung wurde nicht ausreichend vorbereitet und seitens der russinischen Bevölkerung mit Widerstand und Unverständnis quittiert.²⁵² Als Folge dieses Prozesses wurde das dem Russinischen sprachlich näher stehende Ukrainisch als Sprache abgelehnt und dem sprachlich fernerer Russisch und Slowakisch im Schulwesen von den Russinen der Vorzug gegeben.²⁵³ Ein großer Teil der russinischen Minderheit wurde infolge der Ukrainisierung und Dekatholisierung assimiliert. Zu ihrer ethnischen Entwurzelung trug maßgeblich auch das Verbot der griechisch-katholischen Kirche bei, die 1950 mit der orthodoxen vereinigt wurde. Viele Priester, die den neuen Glauben ablehnten, wurden zu langjährigen oder gar lebenslangen Freiheitsstrafen verurteilt oder deportiert.²⁵⁴ Laut Volkszählung der ČSR aus dem Jahre 1930²⁵⁵ senkte sich die Zahl der in der Ostslowakei lebenden Russinen und Ukrainer von 91.079 im Jahre 1930 auf 42.238 im Jahre 1970, und im Jahre 1980 bekannten sich nur mehr 36.850 Personen der ČSR zur russinischen und ukrainischen Nationalität.²⁵⁶

Zu einer kurzzeitigen Lockerung der politischen Atmosphäre kam es in der Slowakei während des Prager Frühlings 1967/1968. Die Russinen der Prešover Region forderten die Wiedereinführung ihrer ursprünglichen Nationalität, die Erneuerung des russinischen Schulwesens und der russinischen Presse. Einige Wissenschaftler ukrainischer Orientierung in der Prešover Region erkannten die Bedeutung der russinischen Sprache – im Gegensatz zum Ukrainischen – als lokaler Sprache der Russinen in der Slowakei und empfahlen, das Russinische in literarischen Werken, Medien, Zeitschriften und in der Schule in einem größeren Ausmaß als bisher zu verwenden.²⁵⁷ Ab Jänner 1968 wurde dazu die Tätigkeit der griechisch-katholischen Kirche in der Slowakei erneuert. Eine Hoffnung für die Minderheiten brachte auch das neue Verfassungsgesetz Nr. 144 des Gesetzbuchs vom 27. Oktober 1968 über die Stellung der nationalen Minderheiten in der ČSSR.²⁵⁸ Zur grundsätzlichen Änderung der kulturpolitischen Situation kam es aber am 21. August 1968 und nach dem Einmarsch der sowjetischen Truppen in die Tschechoslowakei begann eine neue Etappe der administrativen Ukrainisierung, ähnlich wie in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts, charakterisiert durch die erzwungene Kollektivierung, Entkatholisierung und Assimilation der Minoritätsbevölkerung.

²⁵² Vgl. Gajdoš/Konečný (2005: 16).

²⁵³ Vgl. Magocsi (2007: 98-99); Konečný (1997); Gajdoš/Konečný (1991, 1994).

²⁵⁴ In diesem Zusammenhang siehe z.B. Magocsi (2007: 94-95).

²⁵⁵ Siehe dazu: Sčítání lidu v Republice československé ze dne 1. prosince 1930. Praha. Československá statistika (1930); Magocsi (1994).

²⁵⁶ Konečný (1999b: 96, 2000a: 147).

²⁵⁷ Vgl. Macinskij (1965).

²⁵⁸ Ústavný zákon o postavení národností v ČSSR z 27. oktobra 1968, č. 144 Zb. In: Ústava Československej socialistickej republiky. Bratislava: Pravda, 1989, S. 209-211.

Erst nach dem Jahre 1989 begann in der Tschechoslowakei und ab dem Jahre 1993 in der neu entstandenen Slowakei der Prozess der russinischen Erneuerung.²⁵⁹

8. 4. Die Normierung des Karpato-Russinischen in der Slowakei

8. 4. 1. Zur Kodifizierung der slowakischen Variante des Russinischen

Nach dem Jahre 1989 bemühten sich die Intellektuellen und Interessentengruppen der russinischen Minderheit in der Slowakei gemeinsam eine kulturelle und sprachliche Eigenständigkeit wiederaufzubauen, welche ihnen in der Zeit des Sozialismus verwehrt geblieben war. Linguisten der jeweiligen russinischen Teilgruppen strebten gleichfalls jahrelang nach einzelnen Normierungen der russinischen Sprache, wobei von diesen Teilgruppen nur die Russinen in der Vojvodina die eigene und offiziell anerkannte Norm bereits im Jahre 1923, d.h. vor der politischen Wende in Mittel- und Osteuropa aufwiesen.²⁶⁰ Im Prozess der Ethnogenese der Russinen in der Slowakei hielten diese die Lösung der Frage der Schriftsprache / Literatursprache für ein der wichtigsten Ziele, welches sie auch erreichten. Durch Vorlage einer Norm, von Wörter- und Grundschullehrbüchern, wissenschaftlichen, literarischen und religiösen Publikationen erklärten die Russinen der Slowakei ihre Sprache am 27.1.1995 in Bratislava in einem feierlichen Akt der Kodifizierung der slowakischen Variante des Karpato-russinischen für offiziell kodifiziert.²⁶¹ Im Zusammenhang mit der Normierung und Kodifizierung der karpato-russinischen Sprache erschien in der Slowakei die russinische Rechtsschreibung *Правила русиньского правопису* von Pan'ko / Jabur (1994) und im selben Jahr das orthographische Wörterbuch *Орфографічний словник русиньського языка*, sowie die ersten Schulbücher. Die Linguisten bemühten sich, die Prinzipien, nach denen auch die anderen slawischen Sprachsysteme aufgebaut sind, bei der Festlegung der sprachlichen Normen des Russinischen zu beachten. (Pan'ko 1994: 3).

Die Vorbereitung und Durchführung der Kodifikation des Russinischen in der Slowakei Anfang 1995 war von heftigen Kontroversen innerhalb der Minderheit begleitet. (Teutsch 2001: 14). Im Prozess der Schaffung einer Sprachnorm bezweifelten die Fürsprecher des Ukraini-

²⁵⁹ Im Laufe der Zeit entwickelten sich zwei Volksgruppen: Diejenigen, die sich als eigenständige Russinen bezeichnen, und die ehemals ukrainischen. (Petraško 2008).

²⁶⁰ Das Vojvodina-Russinische ist vor allem durch die Arbeiten von Duličenko (1981, 1998: 126-140), früher durch Kloss (1976) oder Gustavsson (1975) bekannt.

²⁶¹ Vgl. Magocsi (1996); Plišková (1996, 2007).

schen den Sinn und die Durchsetzungsfähigkeit eines eigenen russinischen Sprachidioms. Das Ablassen von der etablierten Schriftsprache Ukrainisch erhöhte in ihren Augen die Assimilationsgefahr, weil nur mit dem ukrainischen Volk der Status der russinischen Minderheit zu sichern sei. (Teutsch 2001: 15). Die Vertreter der neuen Sprachnorm brachten dagegen das Argument der mangelnden Akzeptanz innerhalb der Minderheit gegenüber dem Ukrainischen hervor, welche zu einer „beschleunigten“ Assimilation seit dem Zweiten Weltkrieg führte. Die Schaffung eines neuen sprachlichen Standards stellte für die Vertreter der neuen Norm den wichtigsten Aspekt zur Wiedergewinnung und Bestätigung der ethnischen Eigenständigkeit der Russinen dar.²⁶² Verschiedene Vertreter inländischer und ausländischer russinischer Kultur- und Forschungseinrichtungen, u. a. Dr. Bobák, der offizielle Vertreter der slowakischen nationalen Kulturinstitution *Matica slovenská*, Prof. Magocsi vom US-amerikanischen *Carpatho-Rusyn Research Center* und einige Vertreter der orthodoxen und der griechisch-katholischen Kirche nahmen an dem feierlichen Akt der Kodifizierung teil. Positive Äußerungen im Rahmen eines wissenschaftlichen Symposiums, das vor allem den wenig bekannten, neugeschaffenen und erst vor kurzem kodifizierten Sprachen nationaler Minderheiten gewidmet war, fanden Prof. Duličenko aus Estland, Prof. Magocsi von der *University of Toronto* und Dr. Jabur vom *Institut für russinische Sprache und Kultur* an der Universität Prešov. Der anerkannte slowakische Linguist Prof. Horecký des nach Ľudovít Štúr benannten sprachwissenschaftlichen Instituts *Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra* in Bratislava hob die Kodifizierung als neue Etappe in der Entwicklung der russinischen Sprache hervor.²⁶³

Es meldeten sich aber auch Gegner einer offiziellen Anerkennung des Russinischen, welche vor allem kritisierten, dass man einen Dialekt nicht kodifizieren könne und dass die Organisation *Русиньска оброда* nicht ausreichend Fachleute habe, um die notwendigen Lehr- und Lesebücher zu erarbeiten. Als Antwort auf diese beleidigenden Behauptungen replizierte Sisák in der Zeitung *Русин*²⁶⁴, dass es nicht das Anliegen der Vertreter der neuen Sprachnorm sei, endgültige Regelwerke für die Varianten des Russinischen zu schaffen, sondern es sollten grundlegende Normen geschaffen werden, deren Beherrschung die Möglichkeit der Verwendung in Medien, Theater und vor allem in den Grundschulen und am Universitätsinstitut beweisen sollte.²⁶⁵ Die Kodifizierung soll als ein dynamisch fortlaufender Prozess verstanden werden, der für neue Ideen und weitere Interessierte bereit sei. Ferner befürwortete Sisák – trotz aller Probleme der Vergangenheit – die Zusammenarbeit mit den Ukrainisten, die sich

²⁶² Vgl. Gajdoš/Konečný (2005: 66-67).

²⁶³ Vgl. Plišková (1995: 63).

²⁶⁴ Siehe dazu Sisák (1994).

²⁶⁵ Siehe dazu Sisák (1996: 8-10); Stegherr (2003).

seit Jahrzehnten dem Studium der russinischen Sprache und Kultur widmen. (Sisák 1996: 65). Zehn Jahre nach der Kodifizierung der russinischen Sprache wurden die ersten Änderungen in der Rechtschreibung durchgeführt. Die *Abteilung für russinische Sprache und Kultur an der Prešov University* veröffentlichte in Prešov die geänderte Rechtschreibung unter dem Titel *Русинський язык в зеркалі нових правил русинського языка* (Jabur / Plišková 2005) mit Gültigkeit ab dem 1. September 2005.²⁶⁶

8. 4. 2. Grundlegende Informationen zur Struktur und einige Spezifika der normierten slowakischen Variante des Karpato-Russinischen

Die slowakische Variante des Karpato-Russinischen wird im linguistischen Zusammenhang von ihren Sprechern *русинський язык* genannt. Sie stellt die slawische Varietät der ostslawisch-stämmigen Minderheit in der Ostslowakei dar. Das Russinische der Slowakei basiert auf dem so genannten Dialekt von Zemplín (dt. *Semplin*, *Semmlin*; ung. *Zemplén*) in seiner westlichen und östlichen Form.²⁶⁷

Abb. 6 – Slowakei: Zemplín (dt. *Semplin* / *Semmlin*; ung. *Zemplén*)



Abbildungsquelle: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Slovakia_Zemplin.jpg&filetimestamp=20060604142638. 30.07.2009.

²⁶⁶ Siehe dazu auch Rubrik *Народны новинкы*. Nr. 35 – 41. (2005: 2) auf der Internetseite: <http://www.rusynacademy.sk/rusynski/rusynacademy5.html>. 12.08.2009.

²⁶⁷ Vgl. *Orfografičnyj slovnyk rusyn'skoho jazyka* (1994: 3).

Nach Ansicht der Verfasser der russinischen Orthographie gehört diese Varietät zur eigenständigen Karpatischen Gruppe ostslawischer Dialekte, die man als Russinisch oder Karpatorussinisch bezeichnet. (Pan'ko 1994: 3).

Der sprachliche Übergangscharakter und die besonderen historischen Entwicklungsbedingungen dieser Dialektgruppe widersprechen der Behauptung Pan'kos und Jaburs, dass man sich in der Ostslowakei auf „homogenem Boden“ befindet. Aus der Orthographie ist einerseits ersichtlich, dass sich ihre Verfasser auf homogenem Boden bewegen, was vor allem Formenbildung, Akzentverhältnisse und Satzstrukturen betrifft, auf der anderen Seite kann hinsichtlich der lexikalischen oder orthoepischen Verhältnisse keine Rede von Homogenität sein.²⁶⁸ Im Alltag ist oft zu beobachten, dass die Leute die Lexik eigenmächtig und regellos verwenden, umso notwendiger ist es – nach der Meinung der Orthographieautoren – die Lexik und Terminologie für spezielle Bereiche der Wissenschaft und der Technik auszuarbeiten. Die Terminologie der Rechtsschreibung bzw. Grammatik grenzt sich deutlich von der Verwendung der internationalen Ausdrücke ab, im Gegensatz dazu findet man im orthographischen Wörterbuch eine beachtliche Anzahl an Internationalismen. Die Bildung von Neologismen kann man vor allem bei den gegenwärtigen russinischen Schriftstellern beobachten; Pan'ko meint dazu, dass die Bildung der Neologismen den Wortschatz bereichert, aber gleichzeitig auch vieles ohne ersichtlichen Bedeutungsinhalt hervorbringt. Als unvorteilhaft zeigte sich, dass alte und bewährte Wörter durch modische Neuheiten verdrängt wurden, so z. B. *чоместь* statt *чомусть* ‘etwas’ (slk. ‘niečo’), *чуднакый* statt *чудный* ‘wunderbar’ (slk. ‘podivuhodný’; das slk. Wort *čudný* hat die Bedeutung ‘sonderlich’), *требало* statt *треба было* ‘es sollte sein’ (slk. ‘treba by bolo’), *навспак* statt *наспак* ‘zurück, rückwärts’ (slk. ‘spät, naspät’) usw.²⁶⁹

Hinsichtlich Wortbildung, Wortfolge im Satz oder Verwendung bestimmter Lexik entwickelte sich die Literatursprache auf eine natürliche Weise getrennt von der Umgangssprache, wobei vor allem das Slowakische bzw. die ostslowakische Sprachvarietät als natürliche Quelle galt, um das Fehlende zu ergänzen, solange es keine eigene, universal anwendbare russinische Lexik gab. Im Jahre 2007 erschien in Prešov die erste russinische Lexikologie *Русиньска лексика на основі змін у правилах русиньського языка* (Jabur / Pliškova / Koporova 2007).

²⁶⁸ Vgl. Stegherr (2003: 255-256).

²⁶⁹ Siehe dazu Pan'ko (1996: 6).

Die kodifizierte Form des Russinischen in der Slowakei verwendet für ihre graphische Darstellung eine aus 36 Buchstaben bestehende Variante des kyrillischen Alphabets. Mittels sieben Zeichen *a, e, u, i, o, ы, y* werden die vokalischen nicht-jotierten Phoneme abgebildet; für die jotierten Phoneme verfügt das Alphabet über die fünf Buchstaben *я, ю, э, ё, і*. Konsonantische Laute werden im Russinischen durch die Buchstaben *б, в, г, д, ж, з, й, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, ц, ш, щ* abgebildet. Die Erweichung der vorhergehenden Konsonanten und die Palatalisierung an bestimmten Stellen wird durch das Zeichen *ь* realisiert, zum Beispiel: *варь, возьму, редьков*. Die Funktion der Silbengrenze erfüllt derselbe Buchstabe, welcher sonst selbst keinem bestimmten Laut entspricht; siehe *зьявити ся, карьера, курьер*.²⁷⁰

Die nach der russinischen Rechtschreibung verbindliche Alphabetabfolge ist folgende: *Aa, Бб, Вв, Гг, Дд, Ее, Ее, Ёё, Жж, Зз, Іі, Її, Ии, Ыы, Ый, Кк, Лл, Мм, Нн, Оо, Пп, Рр, Сс, Тт, Уу, Фф, Хх, Цц, Чч, Шш, Щщ, Юю, Яя, ь, ъ*.²⁷¹ Das Russinische der Slowakei gehört, ähnlich wie das Russische, Ukrainische, Weißrussische und Bulgarische, zu den slawischen Sprachen, welche die urslawische Dichotomie der langen und kurzen Vokale nicht bewahrten. Aus diesem Grunde werden im Russinischen alle Vokale kurz ausgesprochen. Das Russinische, sowie auch das Polnische und Sorbische haben sieben Vokalphoneme */a, e, u, i, o, ы, y/*; gerade durch das */ы/* unterscheidet sich das Russinische vom Ukrainischen, Slowakischem und Polnischen. Das Vokalphonem */ы/* ist eines der charakteristischen Merkmale der karpato-russinischen Dialekte und somit auch des Russinischen in der Slowakei.²⁷² Die Laute *ы, u* und *i* werden aufgrund ihrer Opposition eindeutig als Phoneme betrachtet: *выл* ‘er jaulte, er heulte’, *вил* ‘er wand, er flechtete’, *вил* ‘der Ochse’. Sie können in unterschiedlichen Positionen auftreten und wurden daher bei der Schaffung der orthographischen Norm besonders berücksichtigt.²⁷³

Weitere Spezifika des Russinischen der Ostslowakei sind: Die Bewahrung der urslawischen **ky, *gy (> hy), *chy* in Verbindung mit *ы* als Reflex des urslawischen **y*; der Reflex *dž* (*дж*) für urslawisches **dj*: *меджа, ходжу, виджу, чужий* im Gegenteil zum Ukrainischen sowie

²⁷⁰ Jabur/Pliškova (2005: 7).

²⁷¹ Das harte Zeichen *ъ* (*твердый знак*) wurde erst nach der ersten Änderung der Rechtschreibung im Jahre 2005 in das russinische Alphabet aufgenommen. Dieser Buchstabe wird einerseits vor den jotierten Vokalen *я, ю, э, ё, і* geschrieben, andererseits erfüllt er die Funktion der Trennung, siehe: *розьярити ся, зьєднотити ся*. Das harte Zeichen trennt im Russinischen den harten Konsonanten vom nachfolgenden Vokal. Siehe dazu Jabur/Pliškova (2005: 10).

²⁷² Vgl. Pan'kevyč (1938: 5).

²⁷³ Für die genaue Positionierung des Phonemvokals */ы/* im Russinischen der Slowakei siehe Jabur/Plišková (2005: 12-13); Jabur (1996a); Vaňko (2000).

zu anderen ostslawischen Sprachen: *межа, хожу, вижу, чужий* und der Reflex *č (ч)* für urslawisches *tj: *свічка, свічу*.²⁷⁴

Vor dem Adjektivsuffix *-ный* weist das Russinische ein hartes *л* auf: *сильный* ‘stark’, *нормальный* ‘normal’; im Ukrainischen ist das *л* aber weich *сильний, нормальний*. Der Akzent der westlichen Gruppe der russinischen Mundarten der Slowakei liegt auf der vorletzten Silbe (*Pänultima*), womit er bestimmte Parallelen zu jenem im Lemko-Russinischen²⁷⁵, Polnischen und zur ostslowakischen Sprachvarietät aufweist. In der östlichen Gruppe der russinischen Mundarten östlich des Flusses Laborec bewegt sich der Akzent so, wie es auch im Ukrainischen der Fall ist.

Durch Silbenöffnung aus den urslawischen Gruppen **tort*, **tolt*, **tert*, **telt* entstanden die Pleophone *torot, tolot, teret, telet*, wie sie in den russinischen Mundarten der Ostslowakei zum Beispiel in den Wörtern *корова, голова, середа, членки* auftreten, und so gehört diese Sprache zu den ostslawischen Sprachgruppen. Der bereits erwähnte Übergangscharakter des Russinischen ist zum Beispiel erkennbar an den wortanlautenden urslawischen Gruppen **ort-*, **olt-*, die bei fallender Intonation zu *rot-*, *lot-* werden, beispielsweise *рокыта, локоть / локеть*, bei steigender Intonation aber zu *rat-*, *lat-* werden, siehe *лакомый лакомитися, рало*, so wie es im Slowakischen und im Tschechischen der Fall ist, siehe slk. *lakomý, ulakomit' sa, radlo*.²⁷⁶

Die urslawische Konsonantenverbindung **gv* vor **ě* (jať) wurde durch die Konsonantengruppe *zv* ersetzt, wie zum Beispiel *звізда*. In den Gebieten um die Stadt Sabinov und östlich des Flusses Cirocha blieb diese aber unverändert, siehe *звізда*.²⁷⁷ Ein weiteres Phänomen, welches auf den Übergangscharakter des Russinischen hindeutet, ist die urslawische Konsonantenverbindung **kv*: sie wurde in der östlichen Untergruppe der russinischen Dialekte der Slowakei ähnlich wie in den ostslawischen Sprachen durch *cv* ersetzt, siehe *цвѣм*; in den westlichen Teilen (um Stropkov, Bardejov, Svidník, Giraltovce, Stará Ľubovňa) blieb sie jedoch

²⁷⁴ Vgl. Vaňko (2000: 19).

²⁷⁵ Im Grenzgebiet der Karpatenregion im Südosten Polens (die historische Region Galizien) wird das Lemko-Russinische oder das Lemkische offiziell von 5.800 (Schätzung 60.000) Sprechern gesprochen. (Trier 1999; Magocsi 1995).

²⁷⁶ Vgl. Vaňko (2001: 17-18).

²⁷⁷ Siehe dazu Latta (1991: 109).

unverändert, was wiederum den westslawischen Verhältnissen entspricht, siehe *квіткы росквили*.²⁷⁸

Das ukrainische Charakteristikum der russinischen Dialekte der Ostslowakei manifestiert sich vor allem in der Phonologie und Morphologie: Die Phoneme *o* und *e* sowie **ǣ* (jat') wechseln in neuen geschlossenen Silben zu *i*, wie zum Beispiel in *конь>кінь*, *ноц>ніц*, *шесть>шість*, *лес>ліс*, oder das Phonem *u* als Endung der 1. Pers.Sg. der Präsenskonjugation *пишу*, *иду*, *стойу* usw.

Das Vokalphonem /i/ wird durch die Grapheme *i* und *u* bezeichnet. Der Buchstabe *i* steht zum Beispiel anstelle des alten jat': *обід* 'das Mittagessen', *віра* 'der Glaube', *місяц* 'der Monat', *звізды* 'die Sterne'; als Ergebnis der Alternation von *o>i* bzw. *e>i*, und in verschiedenen Kasusflexionen. In Fremdwörtern wird nach Konsonanten und Vokalen in allen Positionen *i* geschrieben: *анетім*, *асістенція*, *діскузія*, *прінціп*. Das Graphem *u* wird u. a. in den Endungen der 2. Konjugationsklasse²⁷⁹, wie zum Beispiel: *хвалити* – *хвалиш* – *хвалиме* 'loben'; in wortbildenden Suffixmorphemen *коник* 'das Pferdchen', *числовник* 'das Zahlwort', *Русин* 'der Russine', *соколиха* 'die Falke', *ковалиха* 'die Schmiedin', *правило* 'die Regel' usw., und in bestimmten Kasusflexionen geschrieben.

Kennzeichnend für den Übergangscharakter des Russinischen, aber weniger aussagekräftig im Sinne der sog. *ukrainischen Hypothese*, die auf die Verwandtschaft des Russinischen mit dem Ukrainischen deutet, ist das epenthetische *l* nach bilabialen Konsonanten, dessen Abwesenheit typisch für die westslawischen und dessen Anwesenheit hingegen mit Ausnahme des Bulgarischen typisch für die ost- und südslawischen Sprachen ist. In beiden Untergruppen des Russinischen der Ostslowakei ist das epenthetische *l* in manchen Fällen nach bilabialen Konsonanten vorhanden, siehe zum Beispiel: *земля*, insofern kommt in den Verbformen der 1. Pers.Sg. und der 3. Pers.Pl. *ловлю* – *ловлять* 'ich jage – sie jagen', *терплю* – *терплять* 'ich leide – sie leiden', das epenthetische *l* jedoch nur innerhalb der östlichen Untergruppe der russinischen Dialekte der Ostslowakei vor, nicht aber in der westlichen Untergruppe, wie den Beispielen *ловю* – *ловят*, *терю* – *тернят* zu entnehmen ist; im Slowakischen und im Tschechischen lautet die 1. Pers.Sg. *lovím*, im Russischen *ловлю*.²⁸⁰

²⁷⁸ Ebenda.

²⁷⁹ Ausführlich zur Rechtsschreibung des Graphems *u* siehe Jabur/Plišková (2005: 16); für Konjugationsklassen des Russinischen siehe Jabur/Plišková (2005: 63-64).

²⁸⁰ Vgl. Vaňko (2000: 20).

Ein Besitzverhältnis wird in den russinischen Sprachvarietäten so wie im Slowakischen oder Polnischen durch das Verb *мати* 'haben' und den Akkusativ des betreffenden Substantivs gebildet: *Мам шумного коня* 'Ich habe ein hervorragendes / ausgezeichnetes Pferd', wogegen im Ukrainischen die Struktur Präposition *у* + Genitiv des den Besitzer anzeigenden Pronomens oder Substantivs + entsprechende Form des Hilfsverbs *бути* 'sein' + Nominativform des den vom Besitzer beanspruchten Gegenstandes bezeichnenden Substantivs verwendet wird: *У мене є гарний кінь* 'Ich habe ein hervorragendes / ausgezeichnetes Pferd'. Die Syntax des Russinischen der Ostslowakei steht jener der westslawischen Sprachen, insbesondere aber jener des Slowakischen nahe. Genauere Auffassungen mit weiteren Spezifika des Russinischen der Ostslowakei zeigen Beispiele von Vaňkos Morphologie (2000) und Jaburs Charakteristika des in der Slowakei kodifizierten Russinischen (1996a, 2000), finden sich aber auch in Lattas *Atlas ukrajinských hovoriv Šchidnoji Slovaččyny* (1991).

Abschließend lässt sich sagen, dass das Russinische sich in einer besonderen Konvergenzzone befindet, die in ihrem West-Ost-Verlauf von westslawischen bis hin zu ostslawischen Einflüssen geprägt ist.²⁸¹ Auf dem Gebiet der Prešover Region werden Dialekte des Russinischen gesprochen, die jeweils westslawische bzw. ostslawische Merkmale enthalten.

8. 5. Bilingualismus in der Familienkommunikation anhand von Angehörigen der russinischen Minderheit in der Slowakei

Für die Wahl der Sprache, in der eine mehrsprachige Familie im Alltag kommuniziert, ist die sprachliche und nationale Identität der Familienzugehörigen, vor allem der Eltern, ferner auch der Großeltern, entscheidend. Die Bekennung der Eltern zu ihrer Muttersprache in einer mehrsprachigen Umgebung steht direkt in Verbindung mit der Verwendung der Muttersprache in der Familie und ist ausschlaggebend für den Erwerb der Muttersprache ihres Kindes.

Die Ergebnisse der empirischen Forschung von Gajdoš / Frankovský (2002) im Rahmen der Studie *Selbstreflexion der Stellung und der Entwicklung der Russinen in der Slowakei / Sebareflexia postavenia a vývoja Rusinov na Slovensku* (Lipinský 2002) zeigen, dass die Respondenten, die sich zur russinischen Nationalität bekennen, in der Familienkommunikation überwiegend die russinische Sprache verwenden, wobei die älteste Generation am häu-

²⁸¹ Vgl. Birnbaum (1992: 15).

figsten und die jüngste Generation nur vereinzelt im Russinischen kommuniziert. Laut der Befragung hält der Großteil der in der Ostslowakei lebenden Russinen, das sind 86% der Befragten, das Russinische für ihre Muttersprache, wobei in der informellen Kommunikation die Sprecher nicht die kodifizierte russinische Sprache, sondern einen der lokalen Dialekte verwenden. (Gajdoš et al. 2001). Das Russinische wird von ihren Sprechern in verschiedenen Situationen täglich, inoffiziell aber auch offiziell, verwendet: zum Beispiel in der Kommunikation mit den Verwandten, innerhalb des Freundes- und Bekanntenkreises, aber auch am Postamt, im Geschäft, im Gasthaus, im Krankenhaus und auch im Gemeindeamt wird Russinisch gesprochen. Neben der verbalen Kommunikation wird das Russinische auch in schriftlicher Form verwendet, wobei in der privaten Korrespondenz die Sprecher das lateinische grafische Schriftsystem bevorzugen. Die kodifizierte Variante des kyrillischen Alphabets verwenden vor allem die Vertreter der russinischen Intelligenz in der schriftlichen Form: Es handelt sich überwiegend um jene Personen, für welche die Schriftsprache zum Gegenstand ihrer Beschäftigung oder Forschung geworden ist. Diese Gruppe kommuniziert entweder schriftlich oder mündlich in der russinischen Standardvarietät.

Die ethnische Heterogenität einer Familie hat eine Auswirkung auf die Auswahl der Sprache, in der ein Sprecher mit einzelnen Familienangehörigen kommuniziert. Es besteht eine Kontinuität zwischen der sprachlichen Entwicklung einer mehrsprachigen Familie und ihrer Nationalitätenstruktur.²⁸² Je höher die Zahl der ethnisch-heterogenen / gemischten russinisch-slowakischen Ehen ist, desto häufiger kommt es innerhalb einer bilingualen Familie zu der Situation, in der die slowakische Sprache die bisher dominante russinische Sprache aus der Familienverwendung verdrängt. Dieser Entwicklungsprozess wird als natürlich charakterisiert, er ist für eine bilinguale Umgebung kennzeichnend und betrifft vor allem die jüngste Generation.²⁸³ Im Prozess der Assimilation wirkt die Umgebungssprache, d. h. die Sprache der Medien, der Schule und der Öffentlichkeit – in diesem Fall das Slowakische – auf die schwächere Sprache – das Russinische – und wird dadurch die Position der dominanten Sprache annehmen. Die nationalbewusste mittlere und ältere Generation der Russinen, die im Geiste der russophilen, ukrainophilen oder karpatorussinischen Traditionen erzogen worden ist, kritisiert die junge Generation für deren Abweichung von den alten russinischen Traditionen.²⁸⁴ Andererseits neigen viele Eltern und Großeltern, die den natürlichen Prozess der Assimilation nur passiv beobachten, sogar dazu, das Russinische aus der alltäglichen Familien-

²⁸² Vgl. Gajdoš/Homišínová/Konečný/Baumgartner/Frankovský/Šutaj (2001: 148).

²⁸³ Vgl. Plišková (2007: 65); zum natürlichen Assimilationsprozess siehe auch Tragut (1995: 401-404).

²⁸⁴ Vgl. Plišková (2007: 66).

kommunikation auszuschließen und sich das Slowakische in Schrift und Sprache anzueignen.²⁸⁵ Rückblickend auf die Befragung der Angehörigen der russinischen Minderheit in der Slowakei ist es eindeutig, dass die Mehrheit der Befragten, die sich zur russinischen Muttersprache bekennen, zu jenen Familien gehören, in denen alltäglich auf Russinisch kommuniziert wird.

8. 6. Erwerb der russinischen Sprache: Der muttersprachliche Unterricht in den Grundschulen der russinischen Minderheit in der heutigen Slowakei

Mit dem Thema des muttersprachlichen Unterrichts der russinischen Kinder in den Grundschulen befassen sich schon seit einigen Jahren vor allem die Vertreter der Organisationen *Rusínska obroda / Russinische Erneuerung* und des *Instituts für russinische Sprache und Kultur* in Prešov.²⁸⁶ Diese Organisationen formulierten die Anforderung des russinischsprachigen Unterrichts vom Kindergarten bis zur Universität, da der muttersprachliche Unterricht die sprachliche und nationale Identität stärkt und sich somit an der Erhaltung der russinischen Sprache beteiligt. Nur gut ausgebildete und qualifizierte Lehrkräfte können zu einer positiven Entwicklung der russinischen Minderheit und ihrer Sprache in der Slowakei beitragen.²⁸⁷

Es ist ein großes Anliegen der Russinen, nach einem etwa 40 Jahre lang dauernden Stillstand in der ehemaligen ČSSR die Idee der russinischen Nationalität wieder zu beleben. In der neuen politischen Situation wollen auch die Russinen, genau so wie die anderen Minderheiten in der Slowakei, ihre gesetzlich gegebenen Rechte genießen. Es handelt sich vor allem um das Recht auf die eigene Identität, Muttersprache, Kultur und Bildung in der Muttersprache. Bis zum Schuljahr 1997/98 existierte für die auf dem Gebiet der Slowakei lebende russinische Minderheit keine Form der Bildung in ihrer Muttersprache. In den anderen Ländern Mittel- und Osteuropas, wo russinische Minderheiten leben, wie zum Beispiel in Ungarn, der Vojvo-

²⁸⁵ Ebenda.

²⁸⁶ *Ústav rusínskeho jazyka a kultúry / Institut für russinische Sprache und Kultur* ist Bestandteil der Prešover Universität (PU), welches am 1. März 2008 aus der transformierten Abteilung der russinischen Sprache und Kultur des ehemaligen *Instituts regionaler und nationalitäten Studien* (existierte von 2006 bis 2008), bzw. des vorher existierenden *Instituts der nationalitäten Studien und Fremdsprachen der PU* (von 1998 bis 2005) gegründet worden ist. Die Leiterin des Instituts für russinische Sprache und Kultur and der PU ist Frau Anna Plišková. Für weitere Informationen zum Institut siehe: <http://www.unipo.sk/index.php?sekcia=studie-a-jazyky&id=3&uroven=0>. 30.06.2009.

²⁸⁷ Vgl. Plišková (2005b: 276).

dina oder Polen – mit Ausnahme der Ukraine – wurde der russinisch-muttersprachliche Unterricht schon am Anfang des vorigen Jahrhunderts in die jeweiligen Bildungssysteme eingeführt. Im Schuljahr 1919/1920 wurde der erste Lehrstuhl, der sich mit den in den südlichen Karpaten lebenden Angehörigen des russinischen Volkes befasste, an der Budapester Universität gegründet.²⁸⁸ In Jugoslawien wurde 1970 in Ruski Kerestur ein russinisches Gymnasium, 1973 an der Universität von Novi Sad ein Lektorat und 1981 eine Professur eingerichtet.²⁸⁹ In der ungarischen Kleinstadt Nyíregyháza entstand 1992 ein *Institut für ukrainische und russinische Philologie* der nach György Bessenyei benannten Pädagogischen Hochschule. Seit 1996 widmet sich ein wissenschaftliches Institut in Budapest der Erforschung der russinischen Geschichte, Kultur und Sprache. In der ukrainischen Region Transkarpatien, wo der überwiegende Teil der Russinen lebt, wurden bisher weder eine Schule mit russinischer Unterrichtssprache, noch ein Lehrstuhl errichtet.

In den 50er Jahren kam es in der Slowakei zu einem starken Druck der Ukrainisierung gegenüber der russinischen Minderheit, wie es bereits im Kapitel 8. 3. beschrieben wurde. Zur Illustration führt Plišková an, dass noch vor dem Jahr 1953 in der Slowakei mehr als 260 russinische Schulen existierten (Plišková 2005b: 278). Von vielen, wenn auch nicht von der Mehrheit der Russinen, wurde das Ukrainische nicht als ihre Muttersprache akzeptiert, sie bevorzugten das Slowakische und schickten ihre Kinder in die slowakischen Schulen. Diese Geste führte einerseits dazu, dass die Zahl der ukrainischen Schulen deutlich zurückging und zeigte andererseits auf, in welchem Maße die Mehrheit der Russinen die ukrainische Sprache als ihre "Zwangs-Muttersprache" betrachtete.

Im Prozess der Erneuerung der russinischen Sprache in den 90er Jahren zeigten ihre Sprecher ein großes Interesse an einem Unterricht in der Muttersprache. Laut der Befragungen aus den Jahren 1994 und 1996 interessieren sich 57 Grundschulen für den Unterricht der russinischen Sprache, das entspricht 47 russinisch-sprachigen Gemeinden und 585 Schülern.²⁹⁰ Für einen gut gelungenen Erwerb der Zweisprachigkeit ist vor allem das Erlernen der Muttersprache in den ersten Jahren des Grundschulunterrichts von großer Bedeutung. Die Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts im Prozess der Stärkung nationaler Identität soll an dieser Stelle ebenso hervorgehoben werden. Wie bereits erwähnt, wurden in Ungarn, Polen und der Vojvodina in den 90er Jahren die Bildungsmöglichkeiten in der Muttersprache für die russinische

²⁸⁸ Vgl. Bonkáló (1990).

²⁸⁹ Vgl. Janich/Greule (2002: 273-274).

²⁹⁰ Plišková (2007: 97-100).

Minderheit geboten, da diese Länder die Minderheitenpolitik nach dem Jahre 1989 zugunsten ihrer Minderheiten ausrichteten. Im Gegenteil dazu verschlechterte sich die Situation der russinischen und der anderen Minderheiten in der Slowakei unter der autoritär-nationalen Regierung Mečiar. Die slowakische Politik erfüllte – auch aus diesem Grund – nicht die Kriterien einer Aufnahme in die EU, sie wurde wegen ihrer ungenügenden demokratischen Entwicklungen und des problematischen Verhältnisses zu den eigenen Minderheiten kritisiert. Das von vielen Minderheitenangehörigen lange erwartete *Sprachgesetz über die Rechte des Sprachgebrauchs der nationalen Minderheiten* wurde am 10. Juli 1999 verabschiedet. Dieses Gesetz gewährleistet den Angehörigen einer Minderheit, sofern sie mehr als zwanzig Prozent der Einwohnerschaft eines Ortes stellt, u. a. das Recht, ihre Sprache im öffentlichen Verkehr zu verwenden. Betreffend der Bildung in der Muttersprache haben die Bürger der nationalen Sprachminderheiten und ethnischen Gruppen der Slowakei nach dem *Schulgesetz über das System der Grund- und Mittelschulen*²⁹¹ einerseits das Recht auf Bildung in der Staatssprache, andererseits – in einem bestimmten Umfang – das Recht auf Bildung in ihrer Muttersprache.

8. 6. 1. Prozess der Einführung der russinischen Schriftsprache in die Schulpraxis und ihre aktuelle Situation

Die Russinen in der Slowakei formulieren im Jahre 1996 zum ersten Mal ein eigenes Programm und Konzept für den Unterricht in ihrer Muttersprache. Einerseits wurde das *Konzept des Unterrichts für Grundsschulen mit Unterricht der russinischen Sprache als Muttersprache / Konceptia vyučovania rusínskeho jazyka ako materinského na základných školách s vyučováním rusínskeho jazyka* vom Nationalen Institut für Bildung / Štátny pedagogický ústav in Bratislava, Nebenstelle Prešov ausgearbeitet.²⁹² Andererseits approbierte das Ministerium für Schulwesen der SR in demselben Jahr das *Konzept der Bildung für die Kinder der Bürger der SR russinischer Nationalität / Konceptia vzdelávania detí občanov SR rusínskej národnosti* mit dem Ziel, Bedingungen in den Grundschulen zu schaffen, die ein gleichwertiges Unterrichtsniveau und eine entsprechende Unterrichtsqualität für die Schüler dieser Minderheitensprache im Vergleich zu den Schülern der Mehrheitssprache, d. h. der Staatssprache, gewähren.

²⁹¹ Schulgesetz Nr. 29/1984 Zb.z. in Folge des Gesetzes Nr. 171/1990 Zb.z., des Gesetzes Nr. 230/1994 Zb.z., des Gesetzes Nr. 5/1999 Zb.z. und des Gesetzes Nr. 245/2008 Zb.z..

²⁹² Autor des Konzepts ist Doc.PhDr. Vasil' Jabur, CSc. (1996b).

Für die Kinder russinischer Muttersprache sollten im Rahmen des Unterrichts Muttersprache und Kultur zusätzlich zur Staatssprache angeboten werden. Laut der Verordnung des Ministeriums für Schulwesen der SR wurde im Schuljahr 1997/1998 die russinische Sprache (weiter nur RS) in den ersten vier Klassen der Grundschulen in den Gemeinden, wo die Eltern der Kinder dafür Interesse zeigten, eingeführt.

Die vom Schulministerium der SR approbierten *Entwürfe für den Unterricht*.²⁹³

- 1.) Lehrpläne für den Unterricht mit integrierter RS von der 1.- 4. Klasse (1997) und von der 5.-9. Klasse der Grundschulen (2000);
- 2.) Entwurf für die RS als Muttersprache in den Grundschulen (1997);
- 3.) Lehrpläne der RS und Literatur für die 1.- 4. Klasse und 5.-9. Klasse der Grundschulen (2000);
- 4.) Lehrpläne für 4-Jährige Gymnasien mit Unterricht der RS und Literatur und mit Unterricht in RS (2002, 2004);
- 5.) der alternative Lehrplan für Gymnasien mit Unterricht der RS (2001);
- 6.) Lehrpläne der RS und Literatur für mittlere pädagogische Schulen mit Unterricht der RS und mit Unterricht in RS (2006) – der Unterricht wurde bisher nicht realisiert.

Die erste Reihe von Schulbüchern – Lehrbücher, Lesebücher sowie Arbeitshefte und ein Wörterbuch für den Unterricht der russinischen Sprache – mit dem Titel *Русиньски язык* wurde im Jahre 1999 von der Organisation *Русиньска оброда* herausgegeben. In den Jahren 2006 und 2007 sind weitere Lehrbücher, Lesebücher und Arbeitshefte für den Unterricht der RS und für den Unterricht in der RS an den Grundschulen herausgegeben worden. Bei der Erstellung dieser Lehrbücher für die Schüler der 2. und 3. Klasse der Grundschulen wurden die Änderungen in der russinischen Rechtschreibung aus dem Jahre 2005 berücksichtigt. Auch die Mittel- und Hochschulstudierenden können sich über ein neues Sprachlehrbuch der RS freuen, welches im Jahre 2007 von den Mitarbeitern des Instituts regionaler und Nationalitätenstudien der Prešover Universität, V. Jabura und A. Plišková, entworfen worden ist. Die genannten Publikationen wurden von dem Bürgerverein *Русин* und von *Народны новинкы* herausgegeben.²⁹⁴

²⁹³ Plišková (2005b: 279; 2007:93; 2008: 179-180).

²⁹⁴ Siehe dazu: http://www.rusynacademy.sk/slovak/sl_jazyk.html. 10.05.2009.

Abb. 7 – Einige der im Jahre 2006 und 2007 herausgegebenen Lehrbücher und Lesebücher für den Unterricht der russinischen Sprache:



Abbildungsquelle: http://www.rusynacademy.sk/rusynski/rusyn_jazyk.html. 25.05.2009.

In der Slowakei sind die Vertreter der regionalen Politik dafür verantwortlich, dass die Schulen rechtzeitig über neue Verordnungen des Schulministeriums informiert werden, welche in diesem Fall die Bildung der russinischen Minderheiten in ihrer Muttersprache betreffen. Die regionalen Kräfte entscheiden über die rechtzeitige Realisierung und Umsetzung der Verordnungen des Schulministeriums in den Schulen der Minderheiten. Seit der Einführung der russinischen Sprache in den Unterricht 1997/98 entwickelte sich die Situation in den Schulen der russinischen Minderheit nicht in die erwartete Richtung. Mit häufigen Änderungen in der slowakischen Regierung sind auch Änderungen vieler Posten in der regionalen Politik ver-

bunden. Diese politische Instabilität hat auch auf das Schulwesen viele negative Auswirkungen, und die regionale Politik kann ihre Funktion nicht richtig erfüllen. Negative Konsequenzen dieses Prozesses spiegeln sich dann im Ablauf der Verbreitung der russinischen Sprache im Bereich der Bildung wider, welche dadurch eingeschränkt wird.²⁹⁵

8. 6. 2. Gegenwärtige Entwicklungen und Situation im Schulwesen der russinischen Minderheit in der Slowakei

Wie bereits erwähnt, begann im Schuljahr 1997/98 gemäß der Verordnung des Ministeriums für Schulwesen der SR Nr. 2917/97-154 der Unterricht der russinischen Sprache in den ersten vier Klassen der Grundschulen in jenen Gemeinden, in denen die Eltern der Kinder dafür Interesse zeigten. In der heutigen Praxis wird der Unterricht der „russinischen Sprache und Kultur“ als freies Wahlfach im Ausmaß von einer bzw. zwei Wochenstunden angeboten. Im Schuljahr 2007/2008 gab es sechs staatliche Grundschulen²⁹⁶ und eine kirchliche mit diesem Unterrichtsmodell in der ersten Stufe oder teilweise auch in der zweiten Stufe: Zwei Grundschulen sind in Medzilaborce, eine Schule in Kolbovce (Kreis Svidník), in Radvaň nad Laborcom (Kreis Medzilaborce), in Stakčín und in Pčolinné (Kreis Snina) und eine kirchliche Schule in Svidník. Im Jahre 2008 begann in der Grundschule in Čabiny (Kreis Medzilaborce) den Unterricht in der russinischen Sprache. Im Gymnasium in Medzilaborce wird das Russinische als freies Wahlfach unterrichtet.²⁹⁷ Bedauerlich ist, dass in der Grundschule der Gemeinde Šarišský Štiavnik die russinische Sprache in beiden Stufen nur bis zum Schuljahr 2007/2008 als Wahlfach gelehrt wurde. Laut einer Russinisch-Lehrerin wünschen sich die Eltern der Kinder mehr den Unterricht des Englischen und Deutschen und zeigten weniger Interesse für das Russinische. Aus diesem Grund wurde die russinische Sprache aus dem Lehrplan entfernt.²⁹⁸

²⁹⁵ Vgl. Plišková (2005b: 279-280).

²⁹⁶ Ústav informácií a prognóz školstva SR [Informationen- und Prognoseninstitut des Schulwesens der SR]. <http://www.uips.sk/registre/vyber-skol-podla-kriterii>. 16.03.2009.

²⁹⁷ Diese Informationen, sowie die Kontaktdaten der jeweiligen Schulen und ihrer Russinisch-Lehrer habe ich dank Frau Plišková von der Preschauer Universität am 19.03. 2009 per E-mail erhalten.

²⁹⁸ Am 15.04.2009 telefonierte ich mit Frau Mag. Baková, einer Lehrerin aus der Gemeinde Šarišský Štiavnik, welche mir mitteilte, dass die russinische Sprache ab dem Schuljahr 2008/2009 in der Schule nicht mehr unterrichtet wird. Auf meine Frage nach den Gründen antwortete sie, dass sich die Eltern der Kindern mehr für den Unterricht des Englischen und des Deutschen interessierten, da diese heute die Prestigesprachen seien.

Übersicht der Schulen mit Unterricht der russinischen Sprache in der SR²⁹⁹

Schuljahr	Zahl der Grundschulen
1997/1998	12 Grundschulen
2004/2005	10 Grundschulen, 1 Gymnasium
2006/2007	8 Grundschulen
2008/2009	8 Grundschulen

Durch Beobachtungen der Situation im Schulwesen der russinischen Sprachminderheit in der Slowakei in den letzten Jahren macht sich eine Stagnierung und sogar Reduzierung des Unterrichts der russinischen Sprache bemerkbar. Die Gründe, dass sich immer weniger russinischsprachige Schüler bzw. deren Eltern für den Unterricht der Muttersprache interessieren, sind verschieden. Ein Faktum ist, dass das Fach russinische Sprache – im Vergleich zu den anderen Unterrichtsfächern – in der Lehrpraxis eine periphere Position annimmt, da es im Rahmen des Unterrichts als freies Wahlfach zusätzlich zu den Pflichtfächern angeboten wird. Für die Erhaltung der Minderheitensprache ist es dennoch notwendig, dass die russinische Muttersprache in die Kategorie der Pflichtfächer an den Schulen jener Gemeinden, wo die Einwohnerzahl mindestens 20% der Bevölkerung ausmacht, eingeführt wird.³⁰⁰ Für die Ausbildung und Erziehung der Schüler sind die Entscheidungen der Eltern besonders wichtig. Die Eltern und die Lehrer sind diejenigen, die gemeinsam eine Initiative entwickeln können, die zur Stärkung des nationalen Bewusstseins der russinischen Kinder und im Rahmen dessen zur Stärkung der Bedeutung der Muttersprache beitragen. In der Gegenwart zeigt sich unter den Russinen in der Slowakei dennoch die Tendenz, Fremdsprachen wie etwa das Englische oder das Deutsche aus Prestige Gründen höher als die eigene Muttersprache einzuschätzen. Ein weiterer Grund, welcher zur Stagnierung der gegenwärtigen Situation des Unterrichts der Muttersprache führte und der besonders zu erwähnen ist, ist die Absenz der Lehrtradition des Russinischen als Folge des mehr als 40 Jahre lang dauernden politischen Regimes, welches in der Slowakei die Russinen als Minderheit und ihre Muttersprache nicht anerkannte.

Der muttersprachliche Unterricht in Grundschulen der russinischen Minderheit in der Slowakei wird auch mit dem Problem der fehlenden qualifizierten Lehrkräfte konfrontiert. Qualifizierte Lehrer für das Fach *Russinische Sprache und Kultur* werden erst seit dem Schuljahr

²⁹⁹ Siehe dazu Plišková (2007, 2008).

³⁰⁰ Vgl. Plišková (2008: 188-189).

1999/2000 an der Philosophischen Fakultät der Prešover Universität vorbereitet. Im Schuljahr 1999/2000 wurde zum ersten Mal das Studienfach *Russinische Sprache und Kultur* in den Studienplan eingeführt und die ersten approbierten Absolventen der Prešover Universität für die erste Stufe des Grundschulunterrichts sind erst seit dem Jahr 2003/2004 lehrfähig. Die Lehrer für die Sekundarstufe des Grundschulunterrichts und für die Mittelschulen, d. h. die Absolventen des Masterstudiums, werden frühestens im Schuljahr 2011/2012 lehrfähig sein.³⁰¹ Nach dem Abschluss des Studiums können die Absolventen als qualifizierte Pädagogen unterrichten oder sich in verschiedenen Sphären des kulturellen Lebens der slowakischen Russinen betätigen. Nicht nur Studierende der russinischen Minderheit interessieren sich für die Problematik dieser kleinen Volksgruppe in der Slowakei, sondern auch viele andere im internationalen Kontext. Sie partizipieren an zahlreichen Projekten mit dem Schwerpunkt Nationalitätenkultur und -sprache, publizieren in den russinischen Periodika und gründeten auch eine Jugendorganisation, deren Aufgabe es ist, die jungen Leute auf dem Weg zum Nationalitätenbewusstsein zu unterstützen. Der wichtigste Aspekt dabei ist, das Interesse der jungen Menschen an weiteren Tätigkeiten, die zur Erhaltung der russinischen Identität und Sprache beitragen, zu wecken. Viele positive Ergebnisse im Prozess der russinischen Erneuerung in der Slowakei wurden auch mithilfe der Bildung in der Muttersprache der Russinen erreicht.

8.7. Interviews

Der praktische Teil dieser Arbeit besteht aus Interviews, die ich mit einem Lehrer und mit einer Lehrerin des Russinischen in der Slowakei durchführte. Ferner werden hier auch einige persönliche Beiträge zum Thema Zweisprachigkeit mit dem Schwerpunkt muttersprachlicher Unterricht, seine Rolle im Verlauf des Spracherwerbs und der Erhaltung der russinischen Minderheitensprache in der Slowakei miteinbezogen, die ich mithilfe eigener Beobachtungen und Gespräche mit den Angehörigen der russinischen Minderheit in der Slowakei zusammenlegte. Während der gesamten Zeit meiner Forschung über die russinische Minderheit und ihre Sprache kommunizierte ich oft per Internet mit Frau PhDr. Anna Plišková, Leiterin des Instituts für russinische Sprache und Kultur an der Universität Prešov. Sie machte mich nicht nur auf die relevanten Literaturquellen aufmerksam, sondern sie stellte mir auch die Kontaktdaten sämtlicher Russinisch-Lehrer der slowakischen Grundschulen in der Ostslowakei zur Verfü-

³⁰¹ Vgl. Plišková (2007: 100-101).

gung. Im Mai 2009 besuchte Frau Plišková das Institut für Slawistik an der Universität Wien, hier bot sich für mich die Gelegenheit sie auch persönlich kennen zu lernen.

8.7.1. Personen, Fragestellungen und Erhebung der Interviews

Die Interviews wurden im Zeitraum von März bis April 2009 realisiert, nachdem ich bewusst den theoretischen und pragmatischen Teil dieser Arbeit ausgearbeitet hatte und somit einen tieferen Einblick in die Thematik gewonnen hatte. Beide befragten Personen sind Lehrer und Angehörige der russinischen Sprachgemeinschaft in der Slowakei. Sie unterrichten an den Grundschulen in den russinisch-sprachigen Gemeinden des Kreises Medzilaborce: Radvaň nad Laborcom und Čabiny in der Ostslowakei. Es handelt sich um die Absolventen der Prešover Universität Frau Paed. Dr. Mária Jasíková und Herr Mgr. Marek Gaj, welche zu den Initiatoren der Einführung der russinischen Sprache in ihren Grundschulunterricht gehören. Bei der Durchführung der Interviews orientierte ich mich an einem von mir ausgearbeiteten und strukturierten Fragebogen, wobei die Fragen in Anlehnung an den theoretischen und den pragmatischen Teil dieser Arbeit, ferner aber auch aus eigener Überlegungen und Beobachtungen heraus formuliert sind. Bei der Erstellung der Fragen wurde der Tatsache Aufmerksamkeit geschenkt, dass ein gut gelungener und ausgewogener Bilingualismus der Zusammenarbeit mehrerer erzieherischer Instanzen, vor allem aber der Familie und der Schule bedarf. Generell liegt mein Interesse nicht nur bei der Sprachkompetenz, sondern auch beim Gebrauch und der Erhaltung der Minderheitensprache. Der Fragebogen selbst besteht aus insgesamt 15 Fragen, die teilweise ineinander übergehen und dem Kontext des Exkurses *Der muttersprachliche Unterricht in Grundschulen in der Praxis anhand Angehöriger der russinischen Minderheit in der Ostslowakei* entsprechen. Obwohl die Interviews keine konkrete Einteilung beinhalten, lassen sie sich grob in fünf Bereiche gliedern: 1.) Die ersten drei Fragen beziehen sich auf die Vorstellung der zwei Grundschulen und die Zahl derjenigen Schüler, die den Unterricht der russinischen Sprache oder den Unterricht in der russinischen Sprache besuchen. 2.) Die weiteren drei Fragen behandeln das Modell des Unterrichts selbst; es wird ebenso nach der Zahl der Wochenstunden gefragt. 3.) Analog dazu erscheint mir auch die Frage der Evaluierung der erreichten Kompetenz in beiden Sprachen wichtig, d.h. der slowakischen und der russinischen Sprache. 4.) In den Fragen 8, 9 und 10 werden einerseits die positiven Seiten des Unterrichts hervorgehoben, andererseits können die Lehrer in der Lehrpraxis auch mit bestimmten Schwierigkeiten konfrontiert werden, die ebenso angesprochen werden.

5.) Die Bedeutung der Familie und den Einfluss der sprachlichen Umgebung im Prozess des Spracherwerbs und Spracherhalts des Russinischen ermitteln die Fragen 11 und 12.

Die von mir zusammengestellten Fragebögen beantworteten die Lehrer Frau Jasíková und Herr Gaj unabhängig voneinander in schriftlicher Form.

8.7.2. Zusammenfassung und Analyse der Interviews

Erstes Interview: Frau Paed. Dr. Mária Jasíková

Näheres zur Grundschule und deren Schüler

Frau Mária Jasíková ist eine russinische Lehrerin, welche in der Grundschule der Gemeinde Čabiny (russinisch *Чабыни*, ung. *Csebény*), wo die Mehrheit der russinisch-sprachigen Bevölkerung lebt, unterrichtet. Zusammen mit ihrem Ehemann, der hier als Priester tätig ist, initiierte sie die Neueröffnung dieser Grundschule. In den vergangenen Jahren war dennoch die Zahl der Kinder in Čabiny so gering, dass die Grundschule über eine längere Zeit geschlossen wurde. Erst im Jahre 2008 konnte die Schule wiedereröffnet werden, wobei anstatt der früher unterrichteten ukrainischen Sprache der Unterricht in russinischer Sprache begann. Damit ist die Grundschule in Čabiny bisher die erste, in der der Unterricht in russinischer Sprache abläuft, wodurch sie sich von den anderen Schulen, in denen die russinische Sprache nur als freies Wahlfach zusätzlich zu den Pflichtfächern angeboten wird, unterscheidet.

Wie bereits erwähnt, begann der Unterricht in russinischer Sprache in Čabiny erst vor einem Jahr, d.h. bisher wurden nur die Kinder der ersten Klasse im Russinischen unterrichtet. Laut Frau Jasíková sind das neun Schüler, wovon wiederum sieben auch zu Hause mit ihren Eltern russinisch sprechen.

Das Modell des Unterrichts

In der ersten Klasse wird die russinische Sprache fünf Wochenstunden in einer kommunikativen Form zwischen Lehrerin und Kindern unterrichtet, das russinische Alphabet (azbuka)

erlernen die Schüler erst in der zweiten Klasse.³⁰² Frau Jasíková ist der Meinung, dass dieses Unterrichtsmodell für das Erlernen der russinischen Sprache genügt, da die Kinder täglich, auch außerhalb der Familie, mit der Sprache in Kontakt kommen.

Evaluierung der erreichten Sprachkompetenz und die positive Seiten des Unterrichts

Da die Kinder in einer zweisprachigen, slowakisch-russinischen Umgebung aufwachsen und beide Sprachen simultan und mithilfe des muttersprachlichen Unterrichts erwerben, ist es sinnvoll, ihre Sprachkompetenz zu beurteilen:

Žiaci našej základnej školy nemajú žiadne vážnejšie problémy ani v jednom zo spomínaných jazykov. Musím však podotknúť, že máme iba žiakov 1. ročníka a uvidíme ako budú pokračovať v ďalších ročníkoch. No aj tak si myslím, že by tam nemali byť žiadne, alebo aspoň nie veľké rozdiely. (Mária Jasíková).

Eine ausgewogene Zweisprachigkeit wird einerseits durch den Unterricht in der Muttersprache unterstützt, auf der anderen Seite lernen die Kinder viele Fächer auch in der Staatssprache. Mit diesem Unterrichtsmodell entwickeln sie eine sprachliche Kompetenz der gelehrten Fächer in beiden Sprachen.

Veľmi veľkou výhodou je podľa mňa predovšetkým to, že sa žiaci naučia azbuku, správne komunikovať v rusínskom jazyku. No veľkým pozitívom, hlavne v prvom ročníku je to, že si žiaci na jednotlivých hodinách upevnia aj poznatky z jednotlivých predmetov, ktoré sa vyučujú na našej škole napr. keď sa žiaci učia na prírodovede ročné obdobia, tak si to na hodinách rusínskeho jazyka upevnia, ale po rusínsky; na hodine SJ sa žiaci učia deliť slová na slabiky a na hodine rusínskeho jazyka si to upevnia... . Predovšetkým tu majú veľmi veľa priestoru na rozvoj komunikácie, čo je v dnešnej dobe, vďaka výpočtovej technike, pomerne veľký problém. (Mária Jasíková).

Schwierigkeiten in der Lehrpraxis

Obwohl in den vorangegangenen Jahren einige Lehrbücher und Lesebücher des Russinischen herausgegeben worden sind,³⁰³ wurden diese bisher nicht rechtzeitig an die Schulen distribu-

³⁰² Der Unterricht ist nach dem im Jahre 1996 zugelassenen Konzept des Unterrichts für Grundsschulen mit Unterricht der russinischen Sprache als Muttersprache / Konceptia vyučovania rusínskeho jazyka ako materinského na základných školách s vyučovaním rusínskeho jazyka und dem Konzept der Bildung für die Kinder der Bürger der SR russinischer Nationalität / Konceptia vzdelávania detí občanov SR rusínskej národnosti aufgebaut.

iert. Mit diesem Problem hat nicht nur die Schule in Čabiny, sondern auch jene in Radvaň nad Laborcom zu kämpfen. Die Lehrerin hofft, dass die Lehrbücher für das nächste Schuljahr rechtzeitig zum Beginn des Unterrichts geliefert werden.

Die Bedeutung der Familie und der Einfluss der sprachlichen Umgebung im Prozess des Spracherwerbs und Spracherhalts des Russinischen

Im Prozess des Zweitspracherwerbs spielt einerseits die Schule, auf der anderen Seite die Familie eine besondere Rolle. Die Eltern sind die ersten Bezugspersonen in der Eltern-Kind Beziehung, sie entscheiden, ob ihr Kind den Unterricht in der Muttersprache oder in der Staatssprache besuchen wird. Das Erlernen der russinischen Sprache in der Schule hängt aber, nach der Meinung der Lehrerin Mária Jasíková, nicht direkt mit der Rolle der Eltern zusammen, da den Unterricht auch Kinder besuchen, die zu Hause mit ihren Eltern nur Slowakisch sprechen und trotzdem kein Problem mit dem Russinischen haben. Die sprachliche Umgebung ist daher für die Erhaltung der russinischen Sprache entscheidend:

Vo veľkej miere. No nestačí iba nachádzať sa v takomto prostredí. Je veľmi dôležité, aby sa medzi ľuďmi našiel niekto, kto tých ľudí upozorní na krásnu reč našich predkov a na ich bohaté tradície, ktoré by bolo dobre zachovať. (Mária Jasíková).

Seit dem Zerfall des sozialistischen Regimes in der Slowakei sind bereits 20 Jahre vergangen, die Russinen in der Slowakei wurden erst im Jahre 1991 als eine nationale Minderheit anerkannt. Die Organisation *Russinische Erneuerung / Русинська оброда* bemüht sich um die Wiederbelebung der russinischen Nationalität, wobei gerade die Sprachfrage und die Bildung in der Muttersprache eine wichtige Rolle spielen. In diesem Zusammenhang schien mir die Frage wichtig: Werden, Ihrer Meinung nach der russinischen Minderheit in der Slowakei und den Möglichkeiten der Bildung in ihrer Muttersprache genügend Aufmerksamkeit geschenkt?

Myslím si, že tejto otázke sa v súčasnosti venuje pomerne veľká pozornosť. Problém však je v tom, že sa s tým začalo pomerne neskoro a kým sa s tým dostatočne oboznámia aj ostatní ľudia pretečie ešte veľa vody (ak už nebude príliš neskoro). (Mária Jasíková).

³⁰³ Siehe dazu Kapitel 8.6.1.

Seit der Errichtung des Instituts für russinische Sprache und Kultur an der Prešover Universität bietet sich den Studenten und Studentinnen die Möglichkeit, die RS an der Universität zu studieren. Nach dem Studiumabschluss können sie zum Beispiel als Lehrer tätig sein, wobei es nach Frau Jasíková sehr wichtig ist, dass weitere Schulen mit dem Unterrichtsmodell wie dem der Schule in Čabiny eröffnet werden.

Sprachkontakt – Sprachkonflikt

In der zwei- und mehrsprachigen Kommunikation kann es aus verschiedenen Gründen zu Sprachkonflikten kommen, weshalb ich mich dafür interessierte, ob Frau Jasíková mit diesem Phänomen konfrontiert worden ist.

Keď som správne pochopila otázku, tak takým menším konfliktom bolo, keď mi jedna mamička povedala, že do našej školy svoju dcéru nedá kvôli tomu, lebo ona po ukrajinsky nepotrebuje vedieť a nedala si to ani vysvetliť. Čiže skôr by som povedala, že ľudia majú v pamäti ukrajinské školy, kde sa žiaci učili všetko po ukrajinsky a nevedia /možno ani nechcú vedieť/, na akom princípe funguje naša škola. (Mária Jasíková).

Zweites Interview: Mgr. Marek Gaj

Näheres zur Grundschule und ihren Schüler

Herr Mgr. Marek Gaj ist Lehrer der russinischen Sprache in der Grundschule der Gemeinde Radvaň nad Laborcom, wo die Mehrheit der Einwohner russinisch-sprachig ist. Der Unterricht der russinischen Sprache begann dort im Schuljahr 2004/2005 und das Fach russinische Sprache wird nur in Form eines freien Wahlfachs angeboten; das ist natürlich ein großer Unterschied im Vergleich zum Unterrichtsmodell in russinischer Sprache, welches in der Grundschule in Čabiny implementiert wurde. Herr Gaj war, ähnlich wie die erste Befragte, Frau Jasíková, einer der Initiatoren der Einführung des Unterrichts der russinischen Sprache.

[...]. Podnetom pre vyučovanie bol predovšetkým fakt, že škola sa nachádza v rusínsky hovoriacej obci, teda dalo by sa povedať. Zvýšenie povedomia tu žijúcich Rusínov je veľmi potrebné pozdvihnúť, teda pochopiteľne začať bolo treba od mladej generácie v škole, generácie nepoznačenej minulou dobou a priamou asimiláciou. (Marek Gaj).

Der Unterricht in der Muttersprache soll nach der Meinung von Herrn Marek Gaj zur Stärkung der nationalen Identität der jüngsten russinischen Generation, die noch nicht durch die starke Assimilation gekennzeichnet ist, beitragen. Die Schüler aller 9 Klassen der Primar- und der Sekundarstufe der Grundschule in Radvaň nad Laborcom arbeiten in drei Gruppen:

- 1.) In der ersten Gruppe sind 14 Schüler der 2., 3. und 4. Klasse;
- 2.) in der zweiten Gruppe arbeiten 7 Schüler der 5. Klasse;
- 3.) in der dritten Gruppe sind 12 Schüler der 6., 7., 8. und 9. Klasse.

Das sind zusammen 33 von insgesamt 135 Schülern. Diejenigen Kinder, die den russinischen Unterricht besuchen, sprechen aktiv Russinisch, dennoch unterhalten sie sich außerhalb des Unterrichts nur auf Slowakisch. Dieses Faktum ist ein Indiz für eine relativ starke Assimilation, fügt Marek Gaj an.

Das Modell des Unterrichts

Der Unterricht der russinischen Sprache ist nach dem 1996 zugelassenen Konzept des Unterrichts für die Primar- und Sekundarstufe der Grundschulen mit Unterricht der russinischen Sprache als Muttersprache in der Form eines freien Wahlfachs aufgebaut.³⁰⁴ Im Rahmen dieses Unterrichts haben alle Schüler eine Stunde Russinisch pro Woche. Auf meine Frage, ob dieses Unterrichtsmodell für das Erlernen der Muttersprache ausreicht, bekam ich folgende Antwort:

Nie, nie je vhodný a asi ani dlhý čas nebude. To je veľmi komplexný problém nakoľko spisovnú formu rusínskeho jazyka si málokto zo žiakov osvojí. Je to dôsledkom toho, že predmet nie je klasifikovaný, a teda učiteľ, aby bol vo vyučovaní úspešný, musí zvoliť také motivujúce metódy, ktoré dokážu zaujať každého žiaka aj bez formy nejakej odmeny, resp. známky. Vzdelávanie teda skôr zameriavame na osvojenie si rusínskeho písma – azbuky – a na čítanie a tvorbu vlastných rusínskych textov formou školského časopisu a oboznamovaniu sa s rusínskym folklórom, históriou, prípravou tematických výstav rôznych zameraní resp. prezentácie ľudových zvykov a tradícií a pod. (Marek Gaj).

³⁰⁴ Näheres zum Konzept siehe auch im Kapitel 3.6.1.

Evaluierung der erreichten Sprachkompetenz und positive Seiten des Unterrichts

Russinisch ist die Muttersprache vieler Kinder, wobei zu bedenken ist, dass die gesprochene Variante sich einigermaßen vom Standard-Russinischen unterscheidet. Im Hinblick auf die Sprachkompetenz der Schüler muss man die beiden Varianten in Betracht ziehen und zwischen ihnen unterscheiden, meint Marek Gaj. Ausgehend von der Schulpraxis ist es nicht möglich, dass die Kinder im Rahmen des Unterrichts – eine Unterrichtsstunde pro Woche – in der Grundschule die Schriftsprache vollständig erlernen. Ein weiterer wichtiger Faktor, der die Sprachkompetenz der Kinder bewirken kann, ist der, dass die Schule sich innerhalb des Systems des slowakischen Schulwesens befindet:

Nkoľko je naša škola zaradená do siete slovenských škôl, orientácia žiakov v spisovnej slovenčine je ďaleko lepšia, lebo predstavuje určitú mieru perspektívy budúceho štúdia. To rusínčina pre mnohých žiaľ doposiaľ nepredstavuje. (Marek Gaj).

Das Erlernen der Muttersprache hat eine große Bedeutung für das Sprachbewusstsein, es stärkt die Zugehörigkeit zur russinischen Sprachgruppe und ist entscheidend für die Erhaltung der russinischen Sprache. Die genannten Aspekte sind gleichzeitig als positive Seiten des muttersprachlichen Unterrichts der russinischen Sprachgruppe anzusehen.

Schwierigkeiten in der Lehrpraxis

Marek Gaj hat im Rahmen des Unterrichts, ähnlich wie die erste befragte Lehrerin, mit einigen Schwierigkeiten zu kämpfen:

S nepochopením problematiky rodičmi, s problémom s nedostatkom vyučovacích pomôcok (ktoré si mimochodom musím vyrábať sám), slabou resp. žiadnou metodickou pomocou zo strany kompetentných, je to taká „hra na vlastnom piesočku“. (Marek Gaj).

Die Bedeutung der Familie und der Einfluss der sprachlichen Umgebung im Prozess des Spracherwerbs und Spracherhalts des Russinischen

Laut Marek Gaj spielen die Eltern eine bedeutende Rolle im Prozess des Erwerbs der russinischen Sprache. In erster Linie sind die Eltern diejenigen, die zum Sprachenbewusstsein ihrer Kinder beitragen können:

[...]. Je pravidlom, že ak v rodine nie sú deti vedené k rusínskemu povedomiu a láske k svojmu jazyku a národnosti nemajú ani záujem učiť sa v škole rusínsky jazyk. Ale každé pravidlo má aj svoje svetlé výnimky. Niektoré deti, ktoré sú slovensky hovoriace a zo zvedavosti sa na rusínčinu prihlásili, po čase zmenili národnostné zmýšľanie aj svojich rodičov. To len svedčí o tom, aké potrebné je zintenzívniť a oživiť rusínske školstvo v celom Prešovskom kraji. Aspoň sčasti by sa narušila kontinuálna asimilácia. (Marek Gaj).

Dem Lehrer sind dennoch einige Fälle bekannt, in denen sich die slowakisch-sprachigen Kinder für das Russinische so sehr interessierten, dass sie sich für den Unterricht der russinischen Sprache anmeldeten und im Laufe der Zeit auch die Gesinnung und Einstellung ihrer Eltern gegenüber der Mehrsprachigkeit positiv änderten.

Viele Vertreter der russinischen Intelligenz bemühten sich in den letzten zwanzig Jahren, das russinische Bewusstsein, welches aufgrund der mehr als vierzig Jahre lang dauernden Unterdrückung der russinischen Minderheit stark beschädigt wurde, wieder zu beleben. Marek Gaj bedauert, dass viele Angehörige dieser relativ kleinen Minderheit in der Slowakei an der Lösung der russinischen Sprachfrage und im Rahmen dieser an der Besserung der Situation im Schulwesen und auf konfessioneller Ebene, sowie an einer Stärkung der ethnischen Identität desinteressiert sind.

Meine nächste Frage war: Welche Perspektiven haben die jungen Russinen, die sich für das Studium der russinischen Sprache entscheiden?

Možností je naozaj veľa. Rusínčina sa dá študovať na Slovensku, no i na mnohých iných miestach vo svete, kde Rusíni problematike svojho jazyka a kultúry venujú väčšiu pozornosť. Absolventi sa môžu uplatniť aj v oblasti, kultúry, publicistiky, cestovného ruchu, školstva, obchodu. Možností je teda veľa. (Marek Gaj).

Sprachkontakt – Sprachkonflikt

Die Koexistenz der slowakischen und russinischen Sprache in der Gemeinde Radvaň nad Laborcom charakterisiert Marek Gaj als natürlich; ähnlich sei auch die Atmosphäre in der Schule. Alle Schüler haben die Möglichkeit, beide Sprachen kennen zu lernen; es gibt nur einen kleinen Unterschied zwischen diesen beiden Sprachen, meint Marek Gaj: [...] *slovenčinu, ako štátny jazyk musí poznávať každý a rusínčinu len ten, kto má o to záujem. V tom je možno skrytý celý problém.* [das Slowakische ist die Staatssprache und daher muss sie jeder Schuler

erlernen, das Russinische lernt hingegen nur derjenige, der Interesse dafür zeigt. Hier ist vielleicht das ganze Problem versteckt.].

8.7.3. Vergleich der beiden Interviews

Bei einem Vergleich der beiden Interviews aus dem Gesichtspunkt der Rolle des muttersprachlichen Unterrichts im Verlauf des Erwerbs der Zweisprachigkeit der russinischen Kinder in der Ostslowakei muss in erster Linie das unterschiedliche Unterrichtsmodell der beiden Schulen in Betracht genommen werden. Während es sich bei der ersten Schule in Čabiny um das Modell des Unterrichts *in der* russinischen Sprache handelt, geht es im zweiten Fall, in der Schule der Gemeinde Radvaň nad Laborcom, um einen Unterricht *der* russinischen Sprache. Jedes von diesen zwei Unterrichtsmodellen beruht formal und inhaltlich auf seinem eigenen Lehrplan und bildet somit unterschiedliche Grundlagen für den Erwerb der Muttersprache. Ausgehend vom ersten Modell können die Kinder innerhalb des Unterrichts eine höhere Sprachkompetenz in der russinischen Sprache erreichen, da sie verschiedene Fächer in beiden Sprachen, d.h. in der Staatssprache, sowie in der Muttersprache erlernen. Das zweite Modell ist hingegen nur auf eine Wochenstunde in Form eines freien Wahlfaches zusätzlich zum Unterricht in der Staatssprache beschränkt und kann damit nicht als ausreichend klassifiziert werden. Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Schulen und ihren Schülern ergibt sich aus der unterschiedlichen Einstellung der Kinder zur Zweisprachigkeit. Die Kinder in Čabiny lernen durch den zweisprachigen Unterricht nicht nur beide Sprachen, sondern auch das Sprachbewusstsein und die Akzeptanz gegenüber der anderen Sprache. Durch den unmittelbaren Kontakt zu beiden Sprachen von Beginn an, fällt es den Kindern leichter, sich mit beiden Sprachen und Kulturen zu identifizieren; das Verhältnis zwischen der Muttersprache und der Umgebungssprache ist ausgewogen. Wenn aber die russinisch-sprachigen Kinder der Schule in Radvaň nad Laborcom nur im Rahmen des Sprachunterrichts in ihrer Muttersprache kommunizieren, nicht aber außerhalb, ist es ein Indiz dafür, dass die Akzeptanz der Mehrsprachigkeit und das eigene Sprachbewusstsein in der Schule fehlen; es kann ebenfalls vermutet werden, dass sich die Assimilation der Minderheitensprache in einem vorgeschrittenem Stadium befindet.

8. 8. Eigene Beobachtungen

Im August 2009 unternahm ich eine Reise in jene Gebiete der Ostslowakei, in denen die russinisch-sprachige Bevölkerung einen kompakten Siedlungsraum bildet. Im Rahmen dieser Reise traf ich am Institut für russinische Sprache und Kultur an der Universität Prešov Frau Plišková, sowie Frau Koporová, welche ich u. a. bezüglich der Sprachfrage der russinischen Minderheit in der Slowakei konsultierte. Prešov ist die zweitgrößte Stadt der Ostslowakei und das Zentrum der traditionellen Landschaft Šariš, sie liegt an den nordöstlichen Ausläufern des Hügellandes Šarišská vrchovina (dt. *Scharoscher Bergland*), dem nördlichen Rand des Talbeckens Košická kotlina (dt. *Kaschauer Talbecken*) und dem Zusammenfluss von Torysa und Sekčov.³⁰⁵ In Prešov leben ca. 95.000 Einwohner, und damit ist diese Stadt die drittgrößte Stadt in der gesamten Slowakei. Für viele am Land lebenden Leute bietet die Stadt Prešov Arbeitsmöglichkeiten, wodurch Sprecher aus verschiedenen Sprachgebieten der Ostslowakei miteinander in Kontakt kommen. In der Prešover Region werden unterschiedliche Sprachvarietäten des Ostslowakischen, das Standardslowakische sowie das Russinische³⁰⁶, das Ukrainische und das Romani / Romanes gesprochen. Obwohl diese geographisch relativ kleine Region eine mehrsprachige Sprachlandschaft darstellt, fehlen den Leuten das Sprachbewusstsein und die Akzeptanz gegenüber der jeweils anderen Sprache. Die russinisch-sprachigen Kinder unterhalten sich außerhalb des russinischen Unterrichts untereinander nicht auf Russinisch, da sie von den anderen Kindern ausgelacht werden. Dieses Faktum kann zum Beispiel dem Interview von Marek Gaj entnommen werden; unabhängig davon erzählte mir auch ein russinischer Lehrer der Musikschule in Humenné das Gleiche aus seiner eigenen Erfahrung. Dazu möchte ich anmerken, dass mir aus den slowakischen Medien wohl bekannt ist, dass Anderssprachige, wie etwa die Angehörigen der ungarischen Minderheit, die Roma oder auch die Ostslowaken wegen ihrer Sprache oder der ethnischen Zugehörigkeit oft verspottet werden; die Minderheitensprache wird in der Slowakei oft zum Gegenstand der Verspottung.

Während meiner Reise durch die Gebiete der Prešover Region suchte ich bewusst nach den Spuren der Russinen. In den Städtchen Humenné und Svidník besuchte ich die Skansen (Heimatmuseum, Freilichtmuseum) der russinischen und ukrainischen Architektur mit vielen Merkmalen und Artefakten der russinischen Kultur. Ich sah mir die Städte Medzilaborce, Bardejov und Stará Ľubovňa an. In Humenné hatte ich die Möglichkeit einer russinischen

³⁰⁵ Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Presov>. 27.08.2009.

³⁰⁶ Zur Charakteristik der normierten Variante des Karpato-Russinischen und Näheres zu den Sprachvarietäten des Russinischen in der Ostslowakei siehe im Kapitel 3.4.2.

Folklore-Veranstaltung beizuwohnen. Besonders interessierte mich das Leben am Land, in den kleinen Gemeinden, wo laut Volkszählung mehr als 20% der russinischen Bevölkerung leben. Die oft in einer malerischen Landschaft gelegenen Dörfer zeichnen sich häufig durch zwei oder sogar mehrere verschiedene Kirchen unterschiedlicher Konfession aus: griechisch-katholische, orthodoxe und römisch-katholische Kirchen.³⁰⁷ Die ethnische Zugehörigkeit der Bevölkerung zeigt sich mitunter durch deren Konfession.³⁰⁸

Bei meinen Beobachtungen der Grabsteine im Friedhof des Ortes Čabiny stellte ich fest, dass es innerhalb dieses kleinen Ortes unterschiedliche Schreibweisen der Namen gibt.³⁰⁹ So erkannte ich Nachnamen ukrainischer, russinischer, ungarischer sowie slowakischer Herkunft. Einige wenige Ortstafeln sind zweisprachig: unterhalb der slowakischen Benennung steht auch die russinische.³¹⁰

³⁰⁷ Siehe z. B. die Abb. 8, 9, 20.

³⁰⁸ Vgl. Plišková (2008: 178).

³⁰⁹ Siehe dazu Abb. 18, 19.

³¹⁰ Siehe dazu Abb. 14, 16, 17.

9. Anhang

9.1. Abbildungen

Abb. 8 – Griechisch-katholische Holzkirche aus dem Jahre 1764 im Skansen Humenné (ursprünglich aus Nová Sedlica, dem östlichsten Dorf der Slowakei)



Abb. 9 und 10 – Griechisch-katholische Holzkirche aus dem Jahre 1766 im Skansen Svidník (ursprünglich aus Nová Polianka)

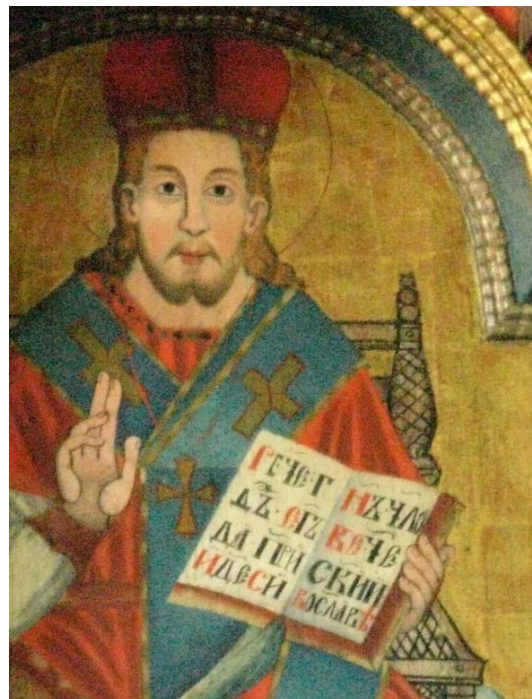


Abb. 11 – Ikonostase in einer Griechisch-katholischen Holzkirche aus dem Jahre 1766



Abb. 12 – Russinische Folklore-Veranstaltung in Humenné



Abb. 13 – Grundschule in Radvaň nad Laborcom



Abb. 14 – Zweisprachige Ortstafel



Abb. 15 – *Grundschule in Čabiny mit Unterricht in russinischer Sprache*



Abb. 16 und 17 – *Zweisprachige Ortstafeln*



Abb. 18 und 19 – Unterschiedliche Schreibweisen der Namen auf Grabsteinen im Friedhof in Čabiny

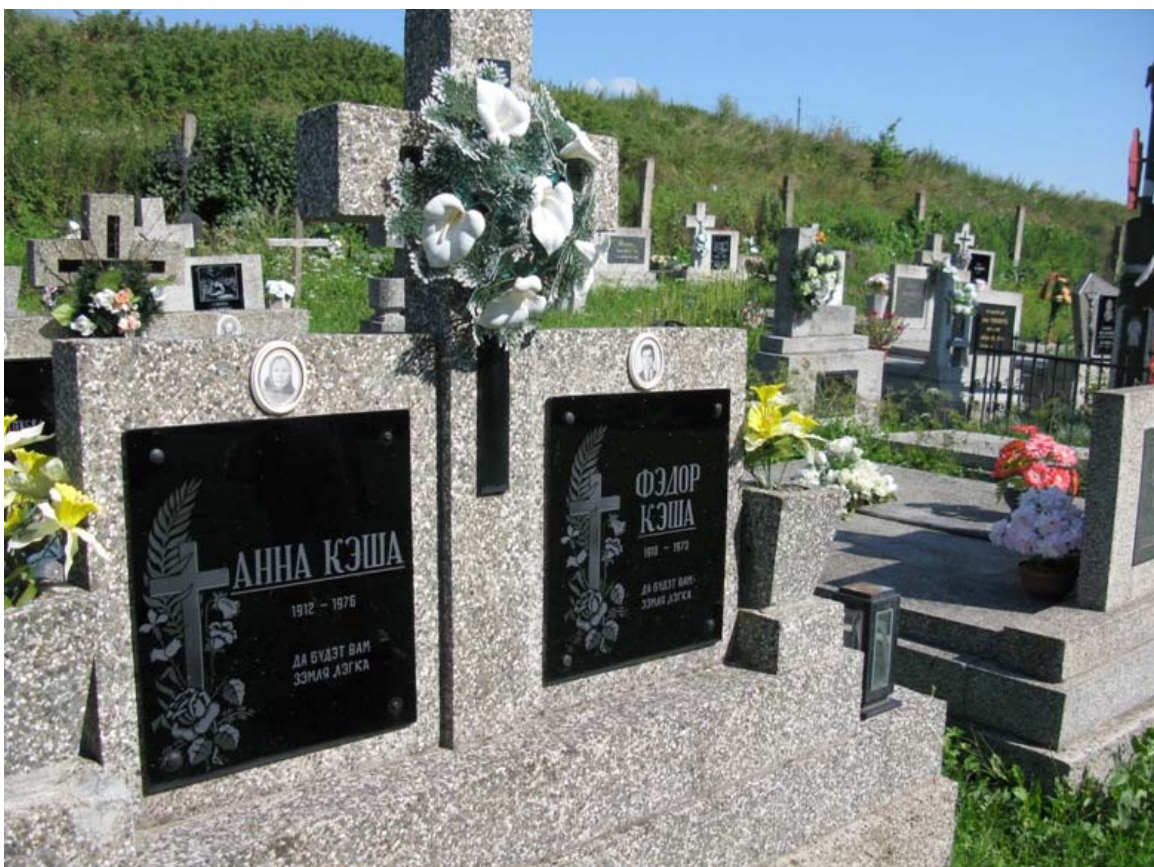


Abb. 20 – *Griechisch-katholische Kirche in Stropkov*

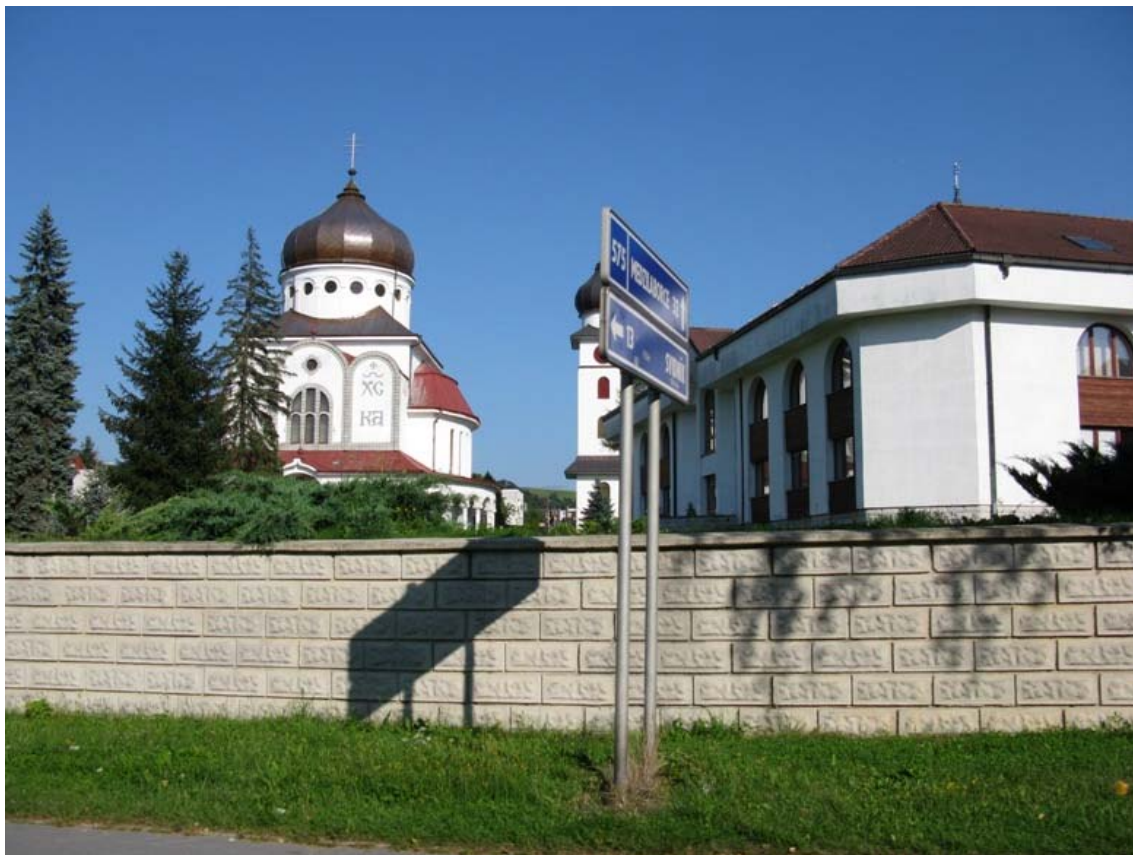


Abb. 21 – *Institut für russinische Sprache und Kultur der Prešover Universität*



9.2. Fragebogen

- 1.) Základná škola v Čabinách je novootvorenou školou s vyučováním rusínskeho jazyka. Čo bolo podnetom otvorenia takejto školy a kto bol jej hlavným iniciátorom?
- 2.) Koľko žiakov a v akom veku navštevuje vyučovanie rusínskeho jazyka?
- 3.) Koľkí z nich hovoria doma po rusínsky?
- 4.) Akým spôsobom prebieha vyučovanie, podľa akého vyučovacieho modelu je zostavené?
- 5.) Koľko vyučovacích hodín a aké predmety sa vyučujú v rusínskom jazyku?
- 6.) Myslíte si, že terajší vyučovací model je vhodný k dostatočnému osvojeniu si rusínskeho jazyka?
- 7.) Aká je úspešnosť jazykovej znalosti detí v rusínskom jazyku, v slovenskom jazyku, skúste porovnať zdatnosť žiakov v oboch jazykoch?
- 8.) S akými ťažkosťami sa stretávate pri vyučovaní v praxi?
- 9.) Máte dostatok učebného materiálu, ako napr. učebníc, slovníkov atď.?
- 10.) Ktoré pozitívne stránky vyučovania by ste vyzdvihli?
- 11.) Akú úlohu zohráva podľa Vás rodina a rodinné prostredie detí v procese získavania znalostí rusínskeho jazyka?
- 12.) Do akej miery môže prostredie, v ktorom sa deti rusínskej menšiny pohybujú ovplyvniť zachovanie, alebo zánik rusínskeho jazyka?
- 13.) Myslíte si, že sa venuje dostatočná pozornosť otázke rusínskej menšiny a možností vzdelávania sa v jej materinskom jazyku na Slovensku?

14.) Akú kvalifikáciu môžu získať žiaci, ktorí sa rozhodnú pre vyučovanie v rusínskom jazyku, po skončení školy. Je možnosť uplatnenia sa na pracovnom trhu?

15.) V dvojjazyčnej komunikácii dochádza častokrát k jazykovým konfliktom, ktoré môžu vzniknúť buď práve kvôli neznalosti jazyka, alebo aj z dôvodu nezhôd kvôli jazyku. Stretli ste sa už s podobnými situáciami? V akej súvislosti?

9.3. Erstes Interview: Frau Paed. Dr. Mária Jasíková

1.) **Základná škola v Čabinách je novootvorenou školou s vyučovaním rusínskeho jazyka. Čo bolo podnetom otvorenia takejto školy a kto bol jej hlavným iniciátorom?**

V prvom rade musím upozorniť, že nejde o školu s vyučovaním rusínskeho jazyka, ale o školu s vyučovacím jazykom rusínskym, ktorá je zatiaľ jedinou takouto ZŠ³¹¹. (Školy s vyučovaním rusínskeho jazyka sú napr. v Medzilaborciach, Radvani n. Lab.... Rusínsky jazyk je tam ako nepovinný predmet).

Pred niekoľkými rokmi bola v tejto obci zrušená ZŠ pre nedostatok žiakov, ktorý by ju navštevovali. Teraz sa naskytla príležitosť školu znovu obnoviť, no namiesto vyučovacieho jazyka ukrajinského, ktorý sa tu vyučoval kedysi, sme rodičom ponúkli vyučovacím jazykom rusínsky. S návrhom na zriadenie tejto školy som prišla ja spolu so svojím manželom, ktorý je v tejto obci kňazom. Svoj názor sme predniesli tunajšiemu starostovi obce, ktorý sa na to bez problémov podujal a s ochotou s nami spolupracoval a vybavoval potrebné veci.

2.) **Koľko žiakov a v akom veku navštevuje vyučovanie rusínskeho jazyka?**

Našu školu navštevuje momentálne 9 žiakov prvého ročníka.

3.) **Koľkí z nich hovoria doma po rusínsky?**

Po rusínsky hovorí doma 7 žiakov.

³¹¹ Anmerkung: ZŠ gilt für *základná škola* / *Grundschule*.

4.) Akým spôsobom prebieha vyučovanie, podľa akého vyučovacieho modelu je zostavené?

Vyučovanie na našej škole prebieha podľa nového školského vzdelávacieho programu.

5.) Koľko vyučovacích hodín a aké predmety sa vyučujú v rusínskom jazyku?

V prvom ročníku sa vyučuje 5 hodín rusínskeho jazyka týždenne. Vyučovanie prebieha formou komunikácie a rusínsku abecedu (azbuku) sa budú žiaci učiť až v druhom ročníku.

6.) Myslíte si, že terajší vyučovací model je vhodný k dostatočnému osvojeniu si rusínskeho jazyka?

Myslím si, že v našich podmienkach, kde žiaci každý deň prichádzajú do kontaktu s rusínskym jazykom aj doma, tento model určite postačuje.

7.) Aká je úspešnosť jazykovej znalosti detí v rusínskom jazyku, v slovenskom jazyku, skúste porovnať znalosti a schopnosti žiakov v oboch jazykoch?

Žiaci našej základnej školy nemajú žiadne vážnejšie problémy ani v jednom zo spomínaných jazykov. Musím však podotknúť, že máme iba žiakov 1. ročníka a uvidíme ako budú pokračovať v ďalších ročníkoch. No aj tak si myslím, že by tam nemali byť žiadne, alebo aspoň nie veľké rozdiely.

8.) S akými ťažkosťami sa stretávate pri vyučovaní v praxi?

Momentálne sme nemali nijaké výraznejšie problémy, čo sa týka vyučovania. Skôr sa vyskytli problémy pri vybavovaní potrebných administratívnych záležitostí.

9.) Máte dostatok učebného materiálu, ako napr. učebníc, slovníkov atď.?

Čo sa týka učebníc, tak to je taký bludný kruh. Učebnice sú napísané, dokonca boli aj vydané, no k nám sa nejak nemôžu dostať. Bolo nám však prisľúbené, že učebnice, ktoré budeme

potrebovať na nasledujúci školský rok budú jednotlivým školám doručené do konca júna tohto školského roku.

10.) Ktoré pozitívne stránky vyučovania by ste vyzdvihli?

Veľmi veľkou výhodou je podľa mňa predovšetkým to, že sa žiaci naučia azbuku, správne komunikovať v rusínskom jazyku. No veľkým pozitívom, hlavne v prvom ročníku je to, že si žiaci na jednotlivých hodinách upevnia aj poznatky z jednotlivých predmetov, ktoré sa vyučujú na našej škole napr. keď sa žiaci učia na prírodovede ročné obdobia, tak si to na hodinách rusínskeho jazyka upevnia, ale po rusínsky; na hodine SJ sa žiaci učia deliť slová na slabiky a na hodine rusínskeho jazyka si to upevnia... . Predovšetkým tu majú veľmi veľa priestoru na rozvoj komunikácie, čo je v dnešnej dobe, vďaka výpočtovej technike, pomerne veľký problém.

11.) Akú úlohu zohráva podľa Vás rodina a rodinné prostredie detí v procese získavania znalostí rusínskeho jazyka?

Keďže rodičia rozhodnú o tom, či dajú svoje dieťa do rusínskej školy, sú veľmi dôležití. No čo sa týka osvojenia si tohto jazyka, tak tam si myslím, že rodičia už takú dôležitú úlohu nezohrávajú. Usudujem to z toho, že v škole máme aj deti, ktoré sa so svojimi rodičmi rozprávajú po slovensky a napriek tomu deti nemajú v škole problém s rusínskym jazykom.

12.) Do akej miery môže prostredie, v ktorom sa deti rusínskej menšiny pohybujú ovplyvniť zachovanie, alebo zánik rusínskeho jazyka?

Vo veľkej miere. No nestačí iba nachádzať sa v takomto prostredí. Je veľmi dôležité, aby sa medzi ľuďmi našiel niekto, kto tých ľudí upozorní na krásnu reč našich predkov a na ich bohaté tradície, ktoré by bolo dobre zachovať.

13.) Myslíte si, že sa venuje dostatočná pozornosť otázke rusínskej menšiny a možnosti vzdelávania sa v jej materinskom jazyku na Slovensku?

Myslím si, že tejto otázke sa v súčasnosti venuje pomerne veľká pozornosť. Problém však je v tom, že sa s tým začalo pomerne neskoro a kým sa s tým dostatočne oboznámia aj ostatní ľudia pretečie ešte veľa vody (ak už nebude príliš neskoro).

14.) Akú kvalifikáciu môžu získať žiaci, ktorí sa rozhodnú pre vyučovanie v rusínskom jazyku po skončení školy? Aká je možnosť uplatnenia sa na pracovnom trhu?

Vďaka tomu, že bol zriadený inštitút rusínskeho jazyka v Prešove, môžu žiaci našich škôl študovať tento jazyk aj na VŠ³¹² a tak sa uplatniť napr. ako učitelia tohto jazyka. Veľmi dôležité je však to, aby sa takýchto škôl ako je naša zriadilo čo najviac.

15.) V dvojjazyčnej komunikácii dochádza častokrát k jazykovým konfliktom, ktoré môžu vzniknúť buď práve kvôli neznalosti jazyka, alebo aj z dôvodu nezhôd kvôli jazyku. Stretli ste sa už s podobnými situáciami? V akej súvislosti?

Keď som správne pochopila otázku, tak takým menším konfliktom bolo, keď mi jedna mamička povedala, že do našej školy svoju dcéru nedá kvôli tomu, lebo ona po ukrajinsky nepotrebuje vedieť a nedala si to ani vysvetliť. Čiže skôr by som povedala, že ľudia majú v pamäti ukrajinské školy, kde sa žiaci učili všetko po ukrajinsky a nevedia (možno ani nechcú vedieť), na akom princípe funguje naša škola.

³¹² Anmerkung: VŠ gilt für *vysoká škola / Hochschule*.

9.4. Zweites Interview: Mgr. Marek Gaj

1.) Kedy bolo zavedené vyučovanie rusínskeho jazyka v Základnej škole v Radvani nad Laborcom? Je rusínsky jazyk vyučovacím jazykom? Čo bolo podnetom pre začatie takéhoto vyučovania a kto bol jeho iniciátorom?

Vyučovanie rusínčiny sa začalo na našej škole školským rokom 2004/2005. Rusínsky jazyk zatiaľ nie je vyučovacím jazykom. Naša škola je len s vyučovaním rusínskeho jazyka, ale nie s vyučovacím jazykom rusínskym, to je trošku rozdiel.

Rusínčina sa vyučuje formou nepovinného predmetu resp. krúžku – podľa okolností a záujmu žiakov resp. rodičov. Podnetom pre vyučovanie bol predovšetkým fakt, že škola sa nachádza v rusínsky hovoriacej obci, teda dalo by sa povedať. Zvýšenie povedomia tu žijúcich Rusínov je veľmi potrebné pozdvihnúť, teda pochopiteľne začať bolo treba od mladej generácie v škole, generácie nepoznačenej minulou dobou a priamou asimiláciou.

Iniciátorom vyučovania bola moja maličkosť : -) (Mgr. Marek Gaj), no veľkú zásluhu na tom má aj vedenie školy, p. riaditeľ Mgr. Dušan Klec a zástupkyňa p. Mgr. Jana Škovranová, ktorí vytvorili priestor pre túto myšlienku.

2.) Koľko žiakov a v akom veku navštevuje vyučovanie rusínskeho jazyka?

V súčasnosti sú zriadené tri skupiny, v ktorých pracujú žiaci všetkých ročníkov školy okrem prvákov:

1. skupina – 2.-4. ročník – 14 žiakov (2.r – 4, 3r. – 3, 4. r – 7)
 2. skupina – 5. ročník – 7 žiakov
 3. skupina – 6.-9. ročník – 12 žiakov (6. r-2, 7. r – 3, 8. r – 4, 9. r – 3)
- spolu teda 33 žiakov (zo 135 žiakov školy)

3.) Koľkí z nich hovoria doma po rusínsky?

Po rusínsky vedia hovoriť všetci, no medzi sebou sa v škole voľne zhovárajú po slovensky – svedčí to o značnej miere prirodzenej asimilácie.

4.) Akým spôsobom prebieha vyučovanie, podľa akého vyučovacieho modelu je zostavené?

Vyučovanie prebieha na základe schválených učebných osnov pre prvý a druhý stupeň ZŠ v vyučovaní rusínskeho jazyka formou nepovinného predmetu.

5.) Koľko vyučovacích hodín a aké predmety sa vyučujú v rusínskom jazyku?

Jedna hodina rusínskeho jazyka týždenne.

6.) Myslíte si, že terajší vyučovací model je vhodný k dostatočnému osvojeniu si rusínskeho jazyka?

Nie, nie je vhodný a asi ani dlhý čas nebude. To je veľmi komplexný problém nakoľko spisovnú formu rusínskeho jazyka si málokto zo žiakov osvojí. Je to dôsledkom toho, že predmet nie je klasifikovaný, a teda učiteľ, aby bol vo vyučovaní úspešný, musí zvoliť také motivujúce metódy, ktoré dokážu zaujať každého žiaka aj bez formy nejakej odmeny, resp. známky. Vzdelávanie teda skôr zameriavame na osvojenie si rusínskeho písma – azbuky a čítaniu a tvorbe vlastných rusínskych textov formou školského časopisu a oboznamovaní sa s rusínskym folklórom, históriou, prípravou tematických výstav rôznych zameraní resp. prezentácie ľudových zvykov a tradícií a pod.

7.) Aká je úspešnosť jazykovej znalosti detí v rusínskom jazyku, v slovenskom jazyku, skúste porovnať znalosti a schopnosti žiakov v oboch jazykoch?

Rusínsky jazyk je v tomto smere u mnohých detí vo výhode, lebo je to ich materinský jazyk. Pravda je tiež to, že miestny rusínsky dialekt sa od spisovnej formy mierne líši, teda o osvojení si spisovného rusínskeho jazyka natrvalo sa nedá veľmi uvažovať. Nakoľko je naša škola zaradená do siete slovenských škôl, orientácia žiakov v spisovnej slovenčine je ďaleko lepšia, lebo predstavuje určitú mieru perspektívy budúceho štúdia. To rusínčina pre mnohých žiakov doposiaľ nepredstavuje.

8.) S akými ťažkosťami sa stretávate pri vyučovaní v praxi?

S nepochopením problematiky rodičmi, s problémom s nedostatkom vyučovacích pomôcok (ktoré si mimochodom musím vyrábať sám), slabou resp. žiadnou metodickou pomocou zo strany kompetentných, je to taká „hra na vlastnom piesočku“.

9.) Máte dostatok učebného materiálu, ako napr. učebníc, slovníkov atď.?

Donedávna bol s tým veľký problém, no našťastie v posledných rokoch sa to neporovnateľne zlepšilo. Nie je problém sa dostať ku každej vydanej učebnici cez distribučnú spoločnosť, resp. rusínske vydavateľstvá.

10.) Ktoré pozitívne stránky vyučovania by ste vyzdvihli?

V prvom rade je to budovanie zdravého rusínskeho národného povedomia u mladých ľudí.

11.) Akú úlohu zohráva podľa Vás rodina a rodinné prostredie detí v procese získavania znalostí rusínskeho jazyka?

Veľmi významnú. Je pravidlom, že ak v rodine nie sú deti vedené k rusínskemu povedomiu a láske k svojmu jazyku a národnosti nemajú ani záujem učiť sa v škole rusínsky jazyk. Ale každé pravidlo má aj svoje svetlé výnimky. Niektoré deti, ktoré sú slovensky hovoriace a zo zvedavosti sa na rusínčinu prihlásili, po čase zmenili národnostné zmýšľanie aj svojich rodičov. To len svedčí o tom, aké potrebné je zintenzívniť a oživiť rusínske školstvo v celom Prešovskom kraji. Aspoň sčasti by sa narušila kontinuálna asimilácia.

12.) Do akej miery môže prostredie, v ktorom sa deti rusínskej menšiny pohybujú ovplyvniť zachovanie, alebo zánik rusínskeho jazyka?

Na túto otázku sa podľa mňa nedá presne odpovedať. Je to individuálne.

13.) Myslíte si, že sa venuje dostatočná pozornosť otázke rusínskej menšiny a možnosti vzdelávania sa v jej materinskom jazyku na Slovensku?

Venuje sa tomu veľmi malá pozornosť, ale to je len možno preto, že samotní Rusíni nie sú ochotní riešiť stav svojho školstva, identity, konfesie... Sú jednoducho ľahostajní voči tejto stránke svojej existencie.

14.) Akú kvalifikáciu môžu získať žiaci, ktorí sa rozhodnú pre vyučovanie v rusínskom jazyku po skončení školy? Aká je možnosť uplatnenia sa na pracovnom trhu?

Možností je naozaj veľa. Rusínčina sa dá študovať na Slovensku, no i na mnohých iných miestach vo svete, kde Rusíni problematike svojho jazyka a kultúry venujú väčšiu pozornosť. Absolventi sa môžu uplatniť aj v oblasti, kultúry, publicistiky, cestovného ruchu, školstva, obchodu. Možností je teda veľa.

15.) V dvojjazyčnej komunikácii dochádza častokrát k jazykovým konfliktom, ktoré môžu vzniknúť buď práve kvôli neznalosti jazyka, alebo aj z dôvodu nezhôd kvôli jazyku. Stretli ste sa už s podobnými situáciami? V akej súvislosti?

Koexistencia slovenčiny a rusínčiny v našej obci je viac-menej prirodzená a podobná atmosféra je aj na našej škole. Nevidím to ako nejaký problém. Všetci žiaci majú možnosť spoznať obidva jazyky, no je v tom malý rozdiel: slovenčinu, ako štátny jazyk musí poznávať každý a rusínčinu len ten, kto má o to záujem. V tom je možno skrytý celý problém.

9.5. Das Schreiben des Schulministeriums der Slowakischen Republik betreffend der Fragen der Sprach- und Bildungsrechte der ethnischen Gruppen in der Slowakei.



**Ministerstvo školstva
Slovenskej republiky**
Stromová 1,
sekcia regionálneho školstva

Vážená pani
Sidonia Mussner
Ottakringer Straße 235/20
A – 1160 WIEN

Váš list číslo/ zo dňa
číslo listu/zo dňa
Naše číslo
CD-2009-21140/6508-1sekr.

vybavuje/linka
PhDr. Libuša Klučková
libusa.kluckova@minedu.sk

Bratislava
09. 02. 2009

Vec
Odpoveď na otázky týkajúce sa jazykovej situácie a vzdelávania etnických skupín v Slovenskej republike

Vážená študentka Sidonia Mussner,

sme radi, že môžeme byť pre Vás nápomocní pri spracovávaní Vašej diplomovej práce so zameraním na jazykovú prípravu etnických menšín na Slovensku.

Vzdelávanie príslušníkov menšín na Slovensku neupravuje žiadny zákon, ktorý by bol výlučne zameraný len na túto problematiku. Túto oblasť však upravujú medzinárodné dokumenty, ku ktorých ratifikácii Slovensko pristúpilo, ďalej základná právna norma štátu – Ústava Slovenskej republiky a v právnom systéme Slovenskej republiky existujú tiež ďalšie právne normy, ktoré sa čiastočne týkajú aj vzdelávania príslušníkov národnostných menšín.

Zmyslom koncepcie výchovy a vzdelávania národnostných menšín je vytváranie vhodných podmienok na rovnoprávne vzdelávanie všetkých občanov Slovenskej republiky, príslušníkov štátotvorného národa a všetkých príslušníkov národnostných menšín. Ovládanie štátneho jazyka je potrebné považovať za stmelujúci článok všetkých občanov žijúcich na Slovensku, keďže prostredníctvom neho sa vytvára prostredie vzájomného porozumenia, vzájomnej spolupatričnosti občanov žijúcich v jednom štáte, formovanie a upevňovanie povedomia a spoločnej zodpovednosti za osud štátu. To je cesta, ako upevňovať všetky vymoženosti demokracie a využívať naplno všetky občianske slobody vrátane slobody prejavu a rovnoprávnosti v oblasti výchovy a vzdelávania.

Školy s výchovným a vyučovacím jazykom národnostných menšín a s vyučovaním jazyka národnostných menšín tvoria neoddeliteľnú súčasť výchovno-vzdelávacej sústavy v Slovenskej republike. Vzdelanie dosiahnuté na týchto školách je rovnocenné so vzdelaním na školách s vyučovacím jazykom slovenským.

Telefón
02/59 37 41 11

Internet
www.minedu.sk

Bankové spojenie
7000065236/8180

IČO
00164381

Výchovno-vzdelávací proces v školách s vyučovacím jazykom a s vyučovaním jazyka národnostných menšín sa uskutočňuje v súlade so schválenou pedagogickou dokumentáciou, ktorú tvoria: učebné plány, učebné osnovy a vzdelávacie štandardy pre všetky vyučovacie predmety, ktoré schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. Školy s vyučovacím jazykom národnostných menšín sú súčasťou výchovno-vzdelávacej sústavy Slovenskej republiky. Vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov patriacich k národnostným menšinám sa v rezorte školstva uplatňuje a dodržiava demokratické právo rodičov na voľbu vyučovacieho jazyka školy.

Právo na výchovu a vzdelávanie detí občanov Slovenskej republiky, príslušníkov národnostných menšín a etnických skupín v Slovenskej republike zaručuje ústavný zákon č. 460/1992 Zb. Ústava Slovenskej republiky, zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov a zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Koncepcia výchovy a vzdelávania národnostných menšín vychádza z:

a) medzinárodných dokumentov Rady Európy ratifikovaných Slovenskou republikou.

- **Rámcový dohovor na ochranu národnostných menšín**, oznámenie MZV SR č. 160/1998 Z. z. – platnosť v Slovenskej republike od 01.02.1998,

Európska charta regionálnych alebo menšinových jazykov, oznámenie MZV SR č. 588/2001 Z. z. – platnosť v Slovenskej republike od 01.01.2002.

b) vnútroštátnej právnej úpravy

- **Ústava Slovenskej republiky, kde sa uvádza v čl. 34 ods. 2 písm. a) „Občanom patriacim k národnostným menšinám alebo etnickým skupinám sa za podmienok ustanoveným zákonom zaručuje okrem práva na osvojenie si štátneho jazyka aj právo na vzdelanie v ich jazyku.“**

- **zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, podľa § 12 ods. 3 „Deťom a žiakom občanov patriacim k národnostným menšinám a etnickým skupinám sa zabezpečuje okrem práva na osvojenie si štátneho jazyka aj právo na výchovu a vzdelanie v ich jazyku za podmienok ustanovených týmto zákonom. Súčasťou výchovy a vzdelávania v základných školách a stredných školách s iným vyučovacím jazykom, ako je štátny jazyk, je aj povinný vyučovací predmet slovenský jazyk a literatúra v rozsahu vyučovania potrebného na jeho osvojenie.“**

Vo výchove a vzdelávaní národnostných menšín, pri tvorbe pedagogických dokumentov vrátane vzdelávacích programov, pri zriaďovaní a riadení škôl s výchovným a vyučovacím jazykom národnostnej menšiny a s vyučovaním jazyka národnostnej menšiny sú dodržiavané zásady:

zásada rovnakej šance získať rovnocenné vzdelanie bez ohľadu na vyučovací jazyk školy, zásada rovnakej šance na uplatnenie sa na trhu práce v Slovenskej republike a štátoch EÚ, zásada udržiavania a rozvoja národnostnej identity a pozitívneho vzťahu k SR, zásada multikultúrneho vzdelávania ako rozvoja tolerancie, akceptácie, starostlivosti a spolupráce, príslušníci národnostných menšín sa budú učiť dejiny, kultúru a iné charakteristické črty ostatných národnostných menšín a príslušníci slovenského národa zase získajú kvalitnejšie a ucelenejšie informácie o histórii, kultúre, zvykoch a iných charakteristických vlastnostiach národnostných menšín žijúcich v Slovenskej republike, zásada integrácie učebného obsahu a vytvárania blokov učebných predmetov v záujme vytvárania priestoru pre skvalitnenie vzdelanosti,

zásada samostatného rozhodovania vedenia školy o školskom výchovno-vzdelávacom programe v spolupráci s orgánmi školskej samosprávy, v súlade so všeobecne záväznými právnymi predpismi a štátnym výchovno-vzdelávacím programom.

V súlade s Národným programom výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov (Milénium) a následne štátnych a školských výchovno-vzdelávacích programov zabezpečených v materinskom jazyku národnostných menšín sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje v školách a školských zariadeniach s vyučovacím a výchovným jazykom národnostných menšín a s vyučovaním jazyka národnostných menšín. Každá zmena obsahu a organizácie vo výchovno-vzdelávacom procese v Slovenskej republike sa identicky transformuje do obsahu výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach s výchovným a vyučovacím jazykom národnostnej menšiny a vyučovaním jazyka národnostnej menšiny.

Koncepcia výchovy a vzdelávania národnostných menšín vychádza z častí, ktoré majú za cieľ sústavné skvalitňovanie výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach s vyučovacím jazykom národnostných menšín a s vyučovaním jazyka národnostných menšín, s dosahom na zvýšenie kvality života tejto skupiny občanov Slovenskej republiky tak, aby boli v súlade s platnými právnymi predpismi Slovenskej republiky a EÚ.

Najdôležitejší je rozvoj kľúčových kompetencií s cieľom zvýšenia vedomostnej úrovne žiakov a ich aktívneho uplatnenia sa na trhu práce, s dôrazom na posilnenie rozvoja osobnosti každého jedinca, jeho nadania, rozumových a fyzických schopností.

Výchova zohľadňuje úctu k národným a kultúrnym hodnotám štátotvorného slovenského národa, úctu k slovenskému jazyku, k histórii slovenského národa, ako aj k materinskému jazyku, k histórii a kultúre príslušnej národnostnej menšiny, úctu k národným a kultúrnym hodnotám krajín Európskej únie. Kľúčové kompetencie sú tie, ktoré predstavujú prenosný a univerzálne použiteľný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešné uplatnenie sa na trhu práce.

Podstatou kľúčových kompetencií v koncepcii výchovy a vzdelávania národnostných menšín je osvojenie si:

- komunikačných schopností a zručností – vedieť čítať s porozumením, písať, tvoriť a používať informácie v materinskom a štátnom jazyku, v literatúre pracovať viac s textom, čo je vhodným prostriedkom k rozmyšľaniu v jazyku, personálnych a interpersonálnych kompetencií – vytvárania pozitívnych vzťahov k hodnotám štátotvorného národa, vlastnej národnosti a ostatných národností v Slovenskej republike, schopnosti nadväzovať sociálne kontakty a vzťahy s príslušníkmi ostatných národností a majoritného národa, interkulturálnych schopností - akceptácia a vnímanie rôznych etnických, jazykových, kultúrnych a náboženských rozdielov, chápanie vzájomnej komunikácie a dynamiky kultúr v histórii, chápanie vzťahu vlastnej kultúry s inými, tolerancia a empatia voči iným kultúram,

- osobitosti regiónov ako súčasť vyučovania (od rodiny, cez mesto, dedinu, osadu, po región), poznaniu významných dejinných medzníkov, osobností z radov príslušníkov národností a majoritného národa na danom území.

Rozsiahla sieť viac ako 350 materských škôl s vyučovacím jazykom maďarským a s vyučovacím jazykom maďarským a slovenským, ktoré navštevuje vyše jedenásťtisíc detí, môže byť príkladom pre viaceré štáty Európskej únie. Na Slovensku je aj 409 základných a stredných škôl s vyučovacím jazykom maďarským alebo škôl s vyučovacím jazykom maďarským aj slovenským, kde sa v maďarskom jazyku vzdeláva vyše 51 000 žiakov a študentov.

V roku 2007 na ne ministerstvo školstva Slovenskej republiky vynaložilo viac ako dve a pol miliardy korún. Na Univerzite J. Selyeho v Komárne, ktorú štát ročne dotuje 62 miliónmi korún, je na dennom štúdiu asi tisícristo študentov a na externom viac ako tisíc.

Prítom vysokoškolské vzdelanie v maďarčine poskytuje aj Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici a Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

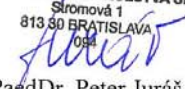
Od roku 1990 existuje na Univerzite Konštantína filozofa v Nitre Katedra rómskej kultúry, ktorá pripravuje učiteľov pre 1. stupeň základných škôl so zameraním na rómsku kultúru a sociálnych pracovníkov zameraných na prácu s rómskymi komunitami. Ukrajinská národnosť má svoje zázemie výchovy pedagógov na Prešovskej univerzite, kde pôsobí Katedra ukrajinského jazyka a literatúry. Pedagógovia pre príslušníkov menšiny karpatských Nemcov na Slovensku sa pripravujú na Univerzite Konštantína filozofa v Nitre.

Viac o predmetnej problematike sa dozviete v Štátnom pedagogickom ústave v Bratislave, ktorý sa uvedenou problematikou zaoberá podrobnejšie a môže Vám odporučiť potrebnú literatúru.

Uvádžame jeho adresu : Štátny pedagogický ústav, P.O.Box 26 , Pluhová 8 , 830 00 Bratislava , e-mail:spu@statpedu.sk .

Nie je možné prostredníctvom listu uviesť všetky klady a vymoženosti vzdelávania a jazykovej prípravy národnostných menšín v Slovenskej republike, ale sme úprimne radi a dúfame, že sme Vám boli nápomocní a prispeli sme k úspešnej príprave Vašej diplomovej práce.

S úctou

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SR
Štromová 1
813 80 BRATISLAVA
084

PaedDr. Peter Juráš
generálny riaditeľ

10. Zusammenfassungen

10.1. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Phase der kindlichen Sprachaneignung oder des Erstspracherwerbs ist ein lang dauernder Prozess, der bereits mit dem ersten Lebenstag des Kindes beginnt. Jedes gesunde Kind ist von Geburt an mit allen Fertigkeiten ausgestattet, die es zum Erwerb der Sprache benötigt. Spracherwerb ist daher eine besondere menschliche Fähigkeit, die es uns ermöglicht, mithilfe einer speziellen biologischen Ausstattung in eine sprachliche und kulturelle Welt hineinzuwachsen. Das Faszinierende an dem Phänomen des Spracherwerbs im Kindesalter ist die „rasante und stürmische Entwicklung“³¹³ von Sprache und Sprecher in den ersten drei Lebensjahren.

Die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung zeigen deutliche Differenzen in der Sprachaneignung einsprachig aufwachsender und zweisprachig aufwachsender Kinder. Einsprachig aufwachsende Kinder befinden sich in einer sprachhomogenen Situation, in der das sprachliche Repertoire im weiteren Sinne einen großen Bestand an Grundgemeinsamkeiten aufweist, und können sich daher vergleichsweise mühelos in ihrer sprachlichen Umwelt orientieren. Zweisprachig aufwachsende Kinder sind in ihrer ersten Phase des Spracherwerbs von der Sprache der Herkunft beträchtlich beeinflusst. Mit zunehmender Beweglichkeit, Eigenständigkeit und angesichts der kognitiven und sozialen Entwicklung erfahren die Kinder recht rasch die dominierende Sprache der weiteren Umgebung, die sich nicht nur im sprachlichen Bestand, sondern auch im Sinne der Konventionen und Traditionen bzw. der Kultur von der Herkunfts- oder Muttersprache unterscheidet.

Die wichtigste Voraussetzung die konkrete Sprache zu erwerben ist ein intensiver Kontakt mit der Umgebung. Die Eltern – die am nächsten stehende Familie – sind die primären Bezugspersonen in der Eltern-Kind Kommunikation, von welchen das Kind zunächst seine Sprache gewinnt. Bei zweisprachig aufwachsenden Kindern wird in vielen Bereichen der familiären Kommunikation die Sprache der Herkunft gepflegt, da die Herkunftssprache der Eltern oft als Sprache der Gefühle und die Sprache des Erziehens fungiert. Die Erziehung zur Zweisprachigkeit gelingt jedoch nicht in allen Fällen, da sich die Eltern in vielen Familien nicht dessen bewusst sind, wie wichtig der Gebrauch der Muttersprache bzw. der Erstsprache innerhalb der Familie ist. Damit das Kind eine angemessene Kompetenz in beiden Sprachen ausbilden kann, bedarf es des simultanen Erwerbs zweier oder mehrerer Sprachen und einer bewussten

³¹³ Günther/Günther (2004: 126).

Förderung aller erzieherischen Instanzen: Einerseits der Familie und auf der anderen Seite einer spielerischen Förderung bereits im Vorschulalter und später dann auch in der Schule. Im Prozess der gesamten sprachlichen Entwicklung sind der Besuch eines Kindergartens und die ersten Schuljahre auf jeden Fall zu berücksichtigen, da der Erstspracherwerb mit dem Schuleintritt noch nicht abgeschlossen ist, sondern wesentliche Bereiche der Grammatik, der Lexik und die Orthografie in den ersten Jahren der schulischen Sozialisation weiterentwickelt werden.

Die Umwelteinflüsse, wie zum Beispiel eine geordnete Familienstruktur, Zeit für das Kind, soziale Anregungen in der Gruppe usw. haben prägende Auswirkungen auf die Entwicklung des kindlichen Spracherwerbs, da sie unmittelbar mit dem Lebensraum des Kindes verbunden sind. Die Behauptung, dass zweisprachiges Aufwachsen als solches den Spracherwerb gefährdet, trifft nicht zu. Die Forschung zum frühkindlichen Spracherwerb und die Ergebnisse der Hirnforschung deuten darauf hin, dass sich frühkindliche Zweisprachigkeit insbesondere positiv auf die Fähigkeit zur Ausbildung grammatischer Strukturen in beiden Sprachen auswirken kann. (Kapitel 1.2.1.). Gerade bei mangelnder Berücksichtigung der Muttersprache entwickelt sich die so genannte „Halbsprachigkeit“, die sich dann später in allen Dimensionen schulischer Leistungen negativ auswirken kann.³¹⁴ Die Ursachen der Gefährdung des Spracherwerbs der Zweisprachigen sind also nicht in der Zweisprachigkeit als solcher zu suchen, sondern in den Bedingungen, unter denen die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit realisiert wird. Der soziale Kontext einer Familie, wie etwa eine allgemeine Sprach- und Bildungsferne der Familie oder andere entwicklungshemmende Sozialisationsbedingungen, aber auch ungewünschte Nebenwirkungen von institutioneller Sprachförderung, können den Spracherwerb nicht nur bei Zweisprachigen, sondern auch bei einsprachigen Kindern im weiteren Verlauf ihrer Sprachentwicklung behindern.

Die sprachliche Entwicklung eines bilingualen Kindes wird ferner vom Lernumfeld, in dem ein Kind heranwächst, von der Position in der Geschwisterreihenfolge, von der Familiengröße, von Bildungsvoraussetzungen und der Beschäftigungssituation der Eltern bestimmt. (Kapitel 4.3.). Weitere Faktoren, die in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielen können, sind der Anreizgrad der häuslichen Umwelt und der von den Eltern bevorzugte Interaktionsstil. Ein Interaktionsstil, der durch Objektorientiertheit, durch viele ergänzende Fragen, Ermutigungen und modellierende Korrekturen gekennzeichnet ist, scheint für den Spracherwerb förderlich zu sein. Als negativ hingegen wirkt sich der verhaltensorientierte Interakti-

³¹⁴ Vgl. De Cillia (1995, 1998).

onsstil aus, der durch lenkendes Eingreifen, wie etwa Direktive und Verbote, Ablehnungen oder Zurückweisungen charakterisiert ist. (Kapitel 4.2.).

Die elterlichen Sprechstile können weiter von vielen Faktoren, wie zum Beispiel dem sozialen, kulturellen oder konfessionellen Hintergrund einer Familie, abhängen. Ferner ist die Art und Weise, wie Mütter und Väter mit ihren Kindern sprechen, situationsabhängig, weshalb die Rolle des jeweiligen Elternteils im Prozess des Spracherwerbs als ein Kontinuum angesehen werden soll. Um das elterliche Sprachhandeln und die Unterschiedlichkeit der Sprechstile der Mütter und Väter besser verstehen zu können, sollen einerseits die so genannte Differenzialhypothese, andererseits die individuellen Konstellationen berücksichtigt werden. (Kapitel 4.1.).

Die Sprache ist das Ergebnis unablässiger „Mischung im Gespräch“ zwischen Menschen soweit wir überhaupt in der Geschichte zurückblicken können.³¹⁵ Ein perfektes, homogenes Monosystem – in der Form, wie es zum Beispiel Noam Chomsky (1965: 3) in seiner theoretischen Konstruktion beschreibt – existiert nirgendwo auf der Welt, da die Sprachen „lebendig“ sind: Sie werden von den Menschen, die sie benutzen, an die eigenen Verhältnisse angepasst. In der mehrsprachigen Kommunikation sind die Sprachen und ihre Sprecher sowohl individuell, als auch die Sprachgemeinschaft im Ganzen, in ständigem Kontakt. Die Minderheiten- und Migrantensprachen sind insbesondere einem intensiven Einfluss der sie umgebenden Mehrheitssprache ausgesetzt, wobei sich die einzelnen phonetischen, syntaktischen, lexikalischen, idiomatischen Register verhältnismäßig unabhängig voneinander bewegen und vermischen können. (Kapitel 3.4.).

Indem die Sprecher einer Sprachgemeinschaft zueinander in Kontakt treten, kann es in der Kommunikation zu Sprachkonflikten kommen, wobei dieses Faktum genauso für die bilinguale Spracherziehung in der Familie gilt. (Kapitel 4.3.2.). Manchmal kann die Sprache ein Konfliktpotential auch in einsprachigen Ortsgemeinschaften bilden, wo es keine kommunikativen Barrieren gibt. Aus sozialpsychologischem Blickpunkt ist ein Sprachkonflikt mit dem Zusammenstoß unterschiedlicher Systeme von Normen, Werten und Einstellungen verbunden und kann damit Konsequenzen im Hinblick auf Identitäts- und Selbstgefühle, auf Erziehungsprozesse und auf Gruppenloyalitäten haben. Das Erlernen einer Zweitsprache stößt nicht selten auf interne Widerstände bzw. löst persönliche Konflikte aus, vor allem zwischen Kindern und Eltern, die nicht nur zu Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich, sondern auch zu Unsicherheiten bei Fragen der Selbstdefinition („Wer und was bin ich?“) führen können.³¹⁶ Auch die Gegensätzlichkeit von Elternhaus und Schule kann auffällige Formen annehmen und in

³¹⁵ Vgl. Wandruszka (1984: 66).

³¹⁶ Vgl. Cropley (1984: 191).

einem gewissen Ausmaß als eine Erscheinung von Sprachkonflikt angesehen werden. Für die Kommunikation in einer mehrsprachigen Familie ist es daher in jedem Fall erleichternd, wenn die Partner beide / alle Sprachen ausreichend beherrschen; in der Wirklichkeit wird diese Forderung jedoch nur bei wenigen bilingualen Familien erfüllt. In einer zweisprachigen Familiensituation kann das Eingehen auf das Kind in der schwächeren Sprache (Muttersprache) effektiv zum Erwerb und zum Erhalt dieser motivieren.

Für die Erhaltung der Muttersprache / -en ist einerseits die Familie, andererseits das soziale Umfeld – Kindergarten und Schule – entscheidend. Aus der Sicht vieler Linguisten, die sich mit Bilingualismusforschung beschäftigen, ist es eindeutig, dass Unterricht in der Erstsprache, d. h. in der Muttersprache, gerade für die Existenz der sprachlichen Minderheiten eine wichtige Rolle spielt. (Kapitel 5). Richtig konzipierter Unterricht in der Muttersprache kann den Prozess der Entwicklung eines Individuums und seinen Schulerfolg positiv beeinflussen. Das Erziehungsziel des Unterrichts für Sprachminderheiten sollte sich im besten Fall an die Zweisprachigkeit richten.³¹⁷

Die Slowakei ist, ähnlich wie viele europäische Länder, ein multiethnisches, mehrsprachiges Gebiet, dessen Sprachpolitik durch das „Prinzip des hegemonialen Ethnozentrismus“ gesteuert wird, d. h. es gilt hier latent das Ideal der ethnischen und lingualen Homogenität. (Dolník 2003: 28). Die heutige slowakische Sprachpolitik basiert auf der Integrationsrolle der slowakischen Schriftsprache, wobei die allgemein bekannten Funktionen der Staatssprache betont werden: Die Integration der Staatsbürger, der Beitrag zur inneren Stabilität des Staates, die Erhöhung der Effektivität der Verwaltung des Staates, die Beseitigung der Sprachbarrieren zwischen den Bürgern, sowie die Schaffung der Voraussetzungen zu ihrer Gleichberechtigung.³¹⁸ Viele Aspekte der slowakischen Sprachpolitik deuten darauf hin, dass es sich hierbei in der Slowakei um ein „Syndrom der Gefährdung“ handelt.³¹⁹ Die Schriftsprache wurde 1843 kodifiziert, sowohl in der Monarchie als auch in der gemeinsamen Tschechoslowakischen Republik wurde der Eindruck der kontinuierlichen Gefährdung der Sprache genügend vermittelt. Als Folge dessen verwurzelte sich eine Art Schicksalsbild, in dem sich der „Zustand des Bedrohtseins“ als ein schicksalhaftes Begleitmerkmal der slowakischen Schriftsprache widerspiegelt.³²⁰

³¹⁷ Vgl. Bernstein (1970); Oevermann (1972).

³¹⁸ Vgl. Dolník (2003: 28).

³¹⁹ Vgl. Dolník (2003: 29).

³²⁰ Vgl. Dolník (2003: 29).

Einige neue Aspekte der sprachpolitischen Weltanschauung brachte der Beitritt der Slowakei zur EU, auch wenn die Verhandlungen mehrere Jahre in Anspruch nahmen. Im Vergleich mit dem westlichen Standard hat die Slowakei in den Jahren 1994 bis 1998 viele Bedingungen der EU nicht erfüllt. Einer der Gründe dafür war, dass die früher durchgeführte positive Minderheitenpolitik durch nationalistische Eingriffe der Regierung Vladimír Mečiar in die grundsätzlichen Fragen hinsichtlich der Sprache, des Schulwesens und der Verwaltung entwertet wurde.³²¹ Erst ab dem Jahre 2003 verbesserte sich die Situation in der Minderheiten- und Sprachpolitik in der Slowakei und am 1. Mai 2004 konnte die Slowakische Republik der Europäischen Union beitreten.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen für den Sprachgebrauch und für den Unterricht der Muttersprache / -en in den zwei- und mehrsprachigen Gebieten der Slowakei sind einerseits durch die einfachgesetzlichen und andererseits durch die verfassungsrechtlichen Regelungen gegeben. (Kapitel 7). Von diesen ist das *Sprachgesetz über die Rechte des Sprachgebrauchs der nationalen Minderheiten* vom 10. Juli 1999 und das *Schulgesetz über das System der Grund- und Mittelschulen* für die sprachlichen Minderheiten und ethnischen Gruppen der Slowakei von großer Bedeutung. Laut dieser Gesetze haben die Bürger der nationalen Minderheiten in der SR einerseits das „Recht auf Bildung in der Staatssprache“, andererseits – in einem bestimmten Umfang – das Recht auf Bildung in ihrer Muttersprache. (Kapitel 7.2.1.).

Das *Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten des Europarates* sichert den Angehörigen aller Minderheiten in der Slowakei das Recht auf Schulunterricht in der Muttersprache, die Bildung ihrer Lehrkräfte sowie Gründung und Betrieb von eigenen Schulen, wenn der Bedarf an Unterricht in der Muttersprache besteht. Laut dieses Rahmenübereinkommens ist jede Art von Integrationspolitik, die zu einer erzwungenen Assimilierung der Minderheiten führen könnte, unzulässig. (Kapitel 7.2.1.). Die *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* vom 5. November 1992 bezieht sich ausdrücklich nur auf Sprachen, die in einem Gebiet eines Staates traditionell von Angehörigen dieses Staates benutzt werden. In der Charta wird der Anteil der Minderheiten aufgrund der Zugehörigkeit zur Nationalität festgelegt, zu der sich die Personen bekannten.

Vertreter der Schulpolitik in vielen Ländern erkannten inzwischen, wie wichtig die „interkulturelle Schule“ ist. Pädagogische Konzepte richten sich in vielen Ländern nach dem Postulat der Mehrsprachigkeit. Sprach- und Schulrechte sollen nicht nur als eine gesetzliche Pflicht gegenüber den Angehörigen der sprachlichen Minderheiten gesehen werden, sondern als eine neue Perspektive in der Denkweise, vor allem jener Fachexperten, die die Verantwortung für

³²¹ Vgl. Samson (1999: 21).

die Förderung und Umsetzung der Sprach- und Bildungsrechte der nationalen Minderheiten und ethnischen Volksgruppen auch in der Slowakei übernehmen. Im Bildungskonzept und in den Lehrplänen des slowakischen Bildungssystems ist die Minderheitenfrage nur minimal oder einzeln verankert.³²² Die Frage der Menschenrechte und die Erziehung der Mehrheit zu Toleranz gegenüber den nationalen Minderheiten ist in den folgenden Fächern des Grundschulunterrichts enthalten: Geschichte, Bürger- und Sozialkunde, Ethik und Religionsunterricht. In kaum einem osteuropäischen Land werden im Bildungswesen Zeichen gesetzt, die zum Konfliktabbau / zur Konfliktbewältigung im Inneren etwa durch Förderung des Minderheitenschulwesens, durch interkulturelle Unterrichtsmodelle etc. beitragen. (Fischer 1994: 49). Es wäre empfehlenswert, wenn die Schulmodelle für autochthone Minderheiten und für Migranten eine gleichberechtigte bilinguale Erziehung garantieren, d. h. den Erhalt und die Weiterentwicklung der Muttersprache und die gleichzeitige Förderung der Entwicklung der Zweitsprache. Die Behauptung, dass der muttersprachliche Unterricht das Erlernen der Zweitsprache / Staatssprache behindere und störe, ist fehl am Platz. Gerade bei mangelnder Berücksichtigung der Muttersprache im Unterricht kommt es zur so genannten Halbsprachigkeit, die sich dann später in vielen, wenn nicht in allen Dimensionen der schulischen Leistungen negativ auswirken kann.

Das Bildungssystem der Slowakei bietet mehrere Möglichkeiten für den Unterricht in den Sprachen der Minderheiten. (Kapitel 7.2.3.). Grundsätzlich werden drei Typen von Schulen für Sprachminderheiten mit muttersprachlichem Unterricht unterschieden:

- 1.) Die einsprachigen Schulen und Klassen, in denen die Minderheitensprache die einzige Unterrichtssprache ist, die Staatssprache wird als obligatorisches Fach in den Unterricht eingebettet. Nach diesem Modell werden die meisten Schüler der ungarischen Minderheit unterrichtet;
- 2.) Die zweisprachigen Schulen und Klassen, in denen ein Teil der Fächer in der Minderheitensprache, der andere in der Staatssprache und ein Teil in beiden Sprachen unterrichtet wird. Diese Schulen werden auch als sog. „kombinierte zweisprachige Schulen“ genannt; der Unterricht wird in der Kombination Deutsch-Slowakisch und Deutsch-Ukrainisch realisiert;
- 3.) Schulen, in denen zusätzlich zur Staatssprache auch die Minderheitensprache und Literatur als obligatorisches Fach in den Schulplan eingegliedert wird. Dieses Modell des Unterrichts gebrauchen zwei Minderheiten in der Slowakei: Die Russinen und die Karpatendeutschen.

³²² Vgl. Szabó (2005: 18).

Das Recht auf Bildung in der Muttersprache nützten im Schuljahr 2007/2008 vier nationale Minderheiten in der Slowakei: Die ungarische, ukrainische, russinische und die deutsche Minderheit. (Kapitel 7.2.3.).

Abschließend möchte ich noch einmal betonen, dass die Minderheiten in Europa bilingual und bikulturell sein sollten, anders werden sie einfach verloren gehen. In früheren Studien der Soziolinguistik wurden die Sprecher von Gruppensprachen, die die Standardsprache in Drucksituationen verwendeten, als „lames“³²³, als Abtrünnige der Gruppenkultur bezeichnet. Im Gegensatz dazu betrachtete die weltbekannte *Chicago School of Sociology* gerade diesen Typus als „marginal man“³²⁴, als Brückenbauer, den mobilen Migranten, den Vermittler, der zwischen Minderheit und Mehrheit vermittelt und der die Minderheitenkultur durch ihre nachgewiesene „Vereinbarkeit“ erst attraktiv macht. Minderheitensprachen sind zahlreich, aber sie gehen zurück.

Eine relativ kleine slawische Sprach- und Volksgruppe – die Russinen – lebt in der Karpatenregion auf dem Gebiet der östlichen Slowakei im Gebiet der Stadt Prešov. (Kapitel 8.2.). Die russinischen Siedlungsgebiete existieren schon seit Jahrhunderten zerstreut entlang des Karpatenbogens auch in Polen, der Ukraine, Ungarn, Rumänien und in der Vojvodina. Allen diesen slawischen Gruppen ist der Umstand gemeinsam, dass es keinen Staat gibt, den man als ihre Mutternation bezeichnen kann. Umso wichtiger ist die Vermittlung der eigenen Sprache und Kultur einerseits durch Elternhaus und Schule, auf der anderen Seite sollen die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen dazu beitragen, den Russinen und ihrer Sprache eine förderliche Zukunft zu sichern. Die nationale Frage der in der Ostslowakei lebenden Russinen und die damit zusammenhängende Sprachfrage blieb in der Vergangenheit jedoch über mehrere Jahrzehnte ungelöst. Erst nach der Wende 1989 begann in der Tschechoslowakei und ab dem Jahre 1993 in der neu entstandenen Slowakei der Prozess der russinischen Erneuerung. (Kapitel 8.3.). Die Angehörigen der im Jahre 1991 offiziell anerkannten russinischen nationalen Minderheit konnten somit ihre kulturelle und sprachliche Eigenständigkeit, welche ihnen in der Zeit des Sozialismus verwehrt geblieben war, wieder aufbauen. Die Kodifizierung der russinischen Sprache in der Slowakei 1995 ist einer der wichtigsten Schritte zur Einführung dieser Sprache in verschiedenen funktionalen Sphären des Lebens der Russinen: der medialen, konfessionellen, offiziellen sowie schulischen Sphäre. (Kapitel 8.4.). Gerade die schulische Sphäre hat die größte Bedeutung für die russinische Sprache, da sie eine Per-

³²³ Siehe dazu Labov (1972: 252-292); Rosenberg (2008).

³²⁴ Siehe dazu Park ([1928]/1967: 205).

spektive für die Existenz der russinischen ethnischen Gruppe und für die Erhaltung ihrer Sprache darstellt. Im Jahre 1996 formulierten die Russinen in der Slowakei zum ersten Mal ein eigenes Programm und Konzept für den Unterricht in deren Muttersprache. (Kapitel 8.6.). Bis zum Jahre 1997 existierte für diese, auf dem Gebiet der Slowakei lebende Minderheit keine Form der muttersprachlichen Bildung. Auf Grund der ausgearbeiteten Unterrichtskonzepte und gemäß der Verordnung des Ministeriums für Schulwesen der SR (Nr. 2917/97-154) begann im Schuljahr 1997/1998 der Unterricht der russinischen Sprache in jenen Gemeinden, in denen die Eltern der Kinder dafür Interesse zeigten. (Kapitel 8.6.1.). In der heutigen Praxis wird der „Unterricht der russinischen Sprache und Kultur“ als freies Wahlfach im Ausmaß von 1 bzw. 2 Wochenstunden in sieben Grundschulen in der Ostslowakei angeboten, womit dieser – im Vergleich zum Unterricht aller Pflichtfächer in der Staatssprache – in der Lehrpraxis eine periphere Position annimmt. Im Schuljahr 2008/2009 begann in einer Grundschule des Bezirks Medzilaborce der Unterricht „in der russinischen Sprache“, d. h. die Pflichtfächer werden teilweise in der Staatssprache und zum Teil in der Muttersprache gelehrt, womit diese Grundschule die erste bilinguale russinisch-slowakische Schule in der Slowakei ist.

Für die Ausbildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler sind die Entscheidungen der Eltern besonders wichtig. Die Eltern und die Lehrer sind diejenigen, die gemeinsam eine Initiative entwickeln können, die zur Stärkung des nationalen Bewusstseins der russinischen Kinder und im Rahmen dessen zur Stärkung der Bedeutung der Muttersprache beitragen kann. Für die Erhaltung dieser Minderheitensprache ist es ebenfalls notwendig, dass die russinische Muttersprache in die Kategorie der Pflichtfächer an den Schulen jener Gemeinden, in denen die Einwohnerzahl mindestens 20% der Bevölkerung ausmacht, eingeführt wird. (Kapitel 8.6.2.). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Erwerb der allgegenwärtigen Staatssprache Slowakisch keineswegs durch die Förderung der russinischen oder anderer Muttersprachen in der Schule verzögert wird, sondern diesen unterstützt. Analog dazu schließe ich mich der Meinung von De Cillia an, dass den Kindern zu untersagen, sich in der Schule in ihrer Muttersprache zu unterhalten, sei es in der Pause, sei es im Unterricht, nicht nur von mangelnder Sensibilität und einer gehörigen Portion ethnozentrischem Chauvinismus zeugt, es verhindert auch, dass das Verständnis des Unterrichtsstoffs gesichert wird, dass die Kinder einander helfen und voneinander lernen.³²⁵

³²⁵ Vgl. De Cillia (1995, 1998).

10.2. Záver: Osvojovanie si detskej reči v dvojjazyčnom prostredí na príklade rusínskej jazykovej a národnostnej menšiny na Slovensku

Podnet na napísanie tejto práce vzišiel na jednej strane z môjho záujmu o jazykovú situáciu v národnostne zmiešaných oblastiach Slovenska a na strane druhej z osobného vzťahu k viacjazyčnosti vo vlastnej rodine.

Moderní jazykovedci a bádatelia nepovažujú pri výskume vývoja reči už viac jednojazyčnosť za prirodzený jazykový stav človeka, ale oveľa väčší dôraz sa kladie na vzťah človeka k dvom, alebo k viacerým rečiam.³²⁶ Lingvistika druhej polovice dvadsiateho storočia sa stotožňuje so skutočnosťou, že veľká časť svetovej populácie vyrastá dvojjazyčne, ba dokonca i viacjazyčne. (Kapitola 2). Faktom je, že jednoznačne monolingválny jednotlivec, t. j. človek hovoriaci len jedným jazykom takmer neexistuje, pretože aj predstavitelia jedného jazykového spoločenstva sa dorozumievajú nielen hovorovou rečou, ale používajú i sociolekty či dialekty.³²⁷ V súvislosti s národnostnou a jazykovou situáciou na Slovensku je teda na mieste tvrdenie:

Z prehľadov národnostného zloženia niektorých okresov Slovenska podľa všetkých doterajších sčítaní ľudu od 18. storočia po rok 1991 je zrejmé, že len veľmi malá časť obcí národnostne zmiešaných územných jednotiek (okresov, obvodov, bývalých žúp a pod.) je etnicky homogénna, obývaná príslušníkmi len jedného etnika. Väčšinou sa jedná o obce obývané občanmi, ktorí sa hlásia k dvom alebo viacerým rôznym etnikám. (Kaľavský 1993: 18).

Otázke výskumu nadobúdania, či osvojovania si primárneho jazyka v ranom štádiu života dieťaťa a vývinu detskej reči v dvojjazyčnom prostredí sa na Slovensku nevenovala doposiaľ veľká pozornosť, aj keď na niektorých územiach Slovenska koexistujú nielen dva, no i viaceré jazyky. V centre bádateľského záujmu slovenských lingvistov je predovšetkým vývin detskej reči v predškolskom veku a v období staršieho školského veku; najnovšie štúdie zaoberajúce sa touto témou boli vypracované na Slovensku v roku 2008.³²⁸ Z prehľadu v kapitole 8.1. je zrejmé, že výskum detskej reči v bilingválnom prostredí nemá v slovenskej lingvistike tradíciu.³²⁹

Fáza prvotného osvojovania si reči je dlhotrvajúcim procesom, ktorý sa začína už od prvého dňa života dieťaťa. Každé zdravé dieťa má od svojho narodenia k dispozícii všetky tie danosti,

³²⁶ O tom pozri Wandruszka (1979); De Cillia (1995, 1998).

³²⁷ O tom pozri Oksaar (1984).

³²⁸ O tom pozri Slančová (2008).

³²⁹ Obsiahlejší prehľad o výskume detskej reči v lingvistickom kontexte v Čechách a na Slovensku pozri napr. Kesselová (2001: 11-15); Slančová (2008: 10-14).

ktoré potrebuje k nadobudnutiu reči. Osvojovanie si reči je tak výnimočnou ľudskou schopnosťou, ktorá nám umožňuje pomocou mimoriadnych predpokladov preniknúť do sveta reči a kultúry. Pri skúmaní fenoménu detskej reči fascinuje bádateľov práve „razantný a búrlivý vývoj“³³⁰ reči a rozprávania v prvých troch rokoch života dieťaťa. (Kapitoly 2 a 3).

Výsledky výskumu z oblasti osvojovania si vývoja detskej reči ukazujú jasné rozdiely medzi nadobúdaním reči jednojazyčne vyrastajúcich a dvojjazyčne vyrastajúcich detí. Deti, ktoré vyrastajú v jednojazyčnom prostredí sa nachádzajú v jazykovo homogénnej situácii, ktorá im umožňuje výber prostriedkov slovnej zásoby s jednotným jazykovým základom, a preto sa dokážu v porovnaní s dvojjazyčne vyrastajúcimi deťmi rýchlejšie a bezproblémovo zorientovať vo svojom jazykovom prostredí. Dvoj- a viacjazyčne vyrastajúce deti sú vo svojej etape raného získavania reči do značnej miery ovplyvňované rečou svojho pôvodu, resp. materinskou rečou. S pribúdajúcou mobilitou, samostatnosťou a vďaka kognitívnemu a sociálnemu vývinu dokážu však takéto deti veľmi rýchlo rozpoznať dominantnú reč širokého okolia, ktorá sa odlišuje od ich materinskej reči, resp. reči pôvodu ich rodičov, nielen v jazykovom zložení slovnej zásoby, ale aj v zmysle konvencií, tradícií, či kultúry.

Najdôležitejším predpokladom k osvojeniu si reči je intenzívny kontakt s okolím. Rodičia a najbližší príbuzní sú prvými osobami, ktoré komunikujú s dieťaťom. V dvoj-, alebo vo viacjazyčnom prostredí používajú rodičia pri výchove svojich detí predovšetkým doma, v rodinnom kruhu, jazyk svojho pôvodu, teda materinský jazyk, lebo v ňom vedia najlepšie vyjadriť svoje pocity. Takže materinský jazyk funguje v tomto prípade i ako jazyk výchovný. Ideálnym výsledkom dvojjazyčnej výchovy je dosiahnutie primeranej kompetencie v oboch jazykoch. (Kapitola 3.2.). Rodičia mnohých biligválnych rodín si však nie sú vedomí toho, akú dôležitú úlohu zohráva v rodine práve materinská reč. Ak používa každý z rodičov svoj materinský jazyk hneď od narodenia dieťaťa, je to najlepším predpokladom k tomu, že sa dieťa naučí obidva jazyky a bude môcť komunikovať v oboch jazykoch. Na to, aby dieťa nadobudlo dostatočnú jazykovú kompetenciu v obidvoch rečiach, je teda potrebné vytvoriť mu podmienky pre *simultánnny bilingvizmus*, t. j. podmienky k osvojovaniu si dvoch alebo viacerých jazykov súbežne od začiatku života. (Kapitola 3.1.) Pri simultánnom osvojení si jazyka zohráva dôležitú úlohu nielen rodina, ale i výchovné inštitúcie predškolského a neskôr i školského veku, ktoré by mali podporovať dvojjazyčnú výchovu detí hravou formou už v jasliach a neskôr v škole.

V procese osvojovania si a vývoja detskej reči v jednojazyčnom, ale aj v dvojjazyčnom prostredí hrajú rozhodujúcu úlohu rôzne vonkajšie a vnútorné faktory. Medzi niektoré z nich

³³⁰ Citované podľa Günther/Günther (2004: 126).

patria napríklad návšteva jasiel, či škôlky a prvé roky školskej dochádzky, pretože proces nadobúdania *prvého jazyka (materinského jazyka)* nie je automaticky ukončený nástupom dieťaťa do školy, ale pokračuje ďalej. Podstatné a rozsiahle časti gramatiky, lexiky a ortografie sa vyvíjajú práve v prvých rokoch školskej socializácie. V procese získavania reči zohráva rozhodujúcu úlohu pozitívne pôsobenie prostredia, v ktorom sa dieťa vyvíja. Usporiadaná rodinná štruktúra, dostatok času pre dieťa, či rôzne iné sociálne podnety v skupine môžu taktiež vo veľkej miere kladne ovplyvniť vývoj reči dieťaťa. (Kapitola 4).

Tvrdenie, že dvojjazyčné prostredie ako také ohrozuje osvojovanie si reči nie je na mieste. Výskum raného bilingvizmu a výsledky bádania z oblasti neuropsychológie poukazujú na to, že raný bilingvizmus pôsobí obzvlášť pozitívne na osvojovanie si gramatických štruktúr v oboch jazykoch; a že práve pri zanedbávaní materinskej reči v detskom veku, dochádza častokrát k tzv. *semilingvizmu*, t. j. k neúplnému ovládnutiu obidvoch jazykov, ktorý môže mať neskôr mimoriadne negatívny dosah na všeobecné výkony dieťaťa v škole.³³¹ Príčiny, ktoré môžu sťažiť proces osvojovania si jazyka bilingvistov netreba preto hľadať v dvojjazyčnosti ako takej, ale v okolnostiach a podmienkach, za ktorých dvojjazyčná poprípade i viacjazyčná výchova prebieha. Slabý sociálny kontext rodiny, ktorý sa môže prejavovať napríklad nízkou všeobecnou jazykovou a vzdelanostnou úrovňou rodičov, alebo rôzne iné okolnosti týkajúce sa socializácie dieťaťa (nežiadúce vedľajšie účinky výchovnej, alebo vzdelávacej inštitúcie) to všetko môže negatívne ovplyvniť osvojovanie si reči nielen bilingválnych, ale i monolingválnych detí v celkovom priebehu ich jazykového vývoja. V súvislosti so získavaním reči dieťaťa je treba ešte spomenúť i dôležitosť takých činiteľov, akými sú veľkosť rodiny, miesto v poradí súrodencov, vzdelanie a profesia rodičov.

Pri skúmaní a hodnotení bilingválneho osvojovania si reči treba brať do úvahy aj tú skutočnosť, akým spôsobom rodičia komunikujú so svojim dieťaťom, teda *interakčný štýl* rodičov. Interakčný štýl, ktorý je charakteristický orientovaním sa rodiča na objekty, alebo využívaním doplňovacích otázok, povzbudení a tzv. modelujúcich korektúr, kladne prospieva osvojovaniu reči dieťaťa. Avšak interakčný štýl rodičov, ktorý sa prejavuje nariadeniami, a ráznymi zákrokmi vo výchove, akými sú napríklad zákazy, direktívy či odmietnutia, nie je motivačný a teda nepospieva osvojovaniu reči dieťaťa. (Kapitoly 4.1. a 4.2.). Jazykové štýly rodičov môžu závisieť od sociálneho, kultúrneho, alebo konfesijného pozadia rodiny; v určitom ohľade je spôsob, akým rodičia komunikujú so svojimi deťmi podmienený aj konkrétne danou situáciou. Z uvedených skutočností tak vyplýva, že rolu rodiča v procese vývinu reči jeho dieťaťa treba vnímať ako isté kontinuum. K lepšiemu pochopeniu

³³¹ Porov. de Cillia (1995, 1998).

interakčných štýlov rodičov a k rozoznávaniu rozdielnosti jazykového štýlu matky a otca napomáha na jednej strane tzv. *diferenčná hypotéza*, na druhej strane treba zohľadniť predovšetkým individuálnu konšteláciu rodiny. (Kapitola 4.1.).

Jazyk je systém, ktorý sa riadi istými pravidlami. Pri pozorovaní konkrétneho jazyka určitého jazykového spoločenstva, je však potrebné brať do úvahy aj faktory mimolingválneho charakteru. Takýmito sú napríklad: vek, pohlavie, pôvod a etnicita ľudí. Jazyk nadobúda podľa toho spoločenskú formu a jeho definícia sa opiera o ľudí, ktorí ho používajú. Už od dávnych čias je jazyk výsledkom ustavičného „miešania v rozhovore“ medzi ľuďmi.³³² Nikde na svete neexistuje dokonalý, homogénny monosystém – v takej forme, akú opisuje napríklad Noam Chomsky (1965: 3) vo svojej teoretickej konštrukcii –, pretože jazyky sú, obrazne povedané „živé organizmy“ prispôbené potrebám ľudí, ktorí nimi komunikujú. Vo viacjazyčnej komunikácii prichádzajú jednotlivci rôznych jazykových spoločenstiev do stáleho jazykového kontaktu, či už na individuálnej úrovni, alebo v rámci celej spoločnosti. Menšinové jazyky a jazyky migrantov sú zvlášť vystavené intenzívnemu vplyvu väčšinového jazyka, ktorý ich obklopuje. Vzájomným pôsobením sa môžu jednotlivé fonetické, syntaktické, lexikálne a idiomatické registre relatívne nezávisle od seba pohybovať a následkom toho zmiešať. (Kapitola 3.4.).

V jazykovom kontakte sa častokrát nedá vyhnúť vzájomným konfliktom medzi komunikujúcimi jednotlivcami, ku ktorým môže dochádzať z rôznych príčin. Jazyk sa však môže stať predmetom konfliktu aj v jednojazyčnom (monolingválnom) prostredí, kde nie sú prítomné žiadne komunikačné bariéry. Zo sociálno-psychologického hľadiska sa pod pojmom *jazykový konflikt* rozumie zrážka rôznych systémov a noriem, hodnôt a stanovísk. Jazykový konflikt môže zanechať rozsiahle následky na takých hodnotách človeka, akými sú osobná identita, sebavedomie, skupinová lojalita a môže ovplyvniť dokonca i individuálny priebeh výchovy. Táto skutočnosť sa týka aj bilingválnej výchovy v rodine. (Kapitola 4.3.2.). Vo viacjazyčnej rodinnej konštelácii sa nejedna rodina stretáva s mnohými konfrontáciami, osobnými konfliktami, musí odolávať mnohým vnútorným prekážkam, ktoré vznikajú predovšetkým medzi deťmi a ich rodičmi a týkajú sa otázky sebaurčenia: „Kto a čo som?“³³³ Aj protikladnosť domova a školy môže nadobudnúť nápadnú dimenziu a tým vytvoriť do istej miery potenciál jazykového konfliktu. Komunikáciu vo viacjazyčnej rodine uľahčí v každom prípade, keď partneri dostatočne ovládajú obidva, príp. všetky jazyky. Skutočnosť však ukazuje, že len v menšine prípadov je splnená táto požiadavka. Pre uchovanie si materinského

³³² Porov. Wandruszka (1984: 66).

³³³ Pozri o tom Cropley (1984: 191).

jazyka je na jednej strane rozhodujúca rodina, na druhej strane sociálne prostredie – škôlka a škola. Pri otázke, čo napomáha k uchovaniu materinskej reči v rodine, by sa dala sformulovať nasledovná odpoveď: Rodič, ktorého materinská reč nie je – vzhľadom na jazykové okolie – dominantnou, môže tým, že sa sústreďí na komunikáciu s dieťaťom v tejto slabšej reči, motivovať dieťa nielen k jej osvojovaniu, ale napomáha súčasne aj k jej uchovaniu. (Kapitola 4.3.). Z pohľadu mnohých jazykovedcov zaoberajúcich sa výskumom bilingvizmu je jednoznačnou skutočnosť, že nielen rodinné prostredie, ale aj vzdelávanie v materinskej reči zohráva rozhodujúcu úlohu pre fungovanie a ďalšiu existenciu jazykových menšín. (Kapitola 5). Správne koncipované vyučovanie v materinskej reči môže pozitívne pôsobiť na vývin jednotlivca a na jeho výsledky vo vyučovaní. Výchovný cieľ vyučovania jazykových menšín by mal v najlepšom prípade smerovať k dvojjazyčnosti.³³⁴

Slovensko – tak ako mnoho iných európskych krajín – je multietnickou, viacjazyčnou krajinou, ktorej jazyková politika sa riadi „princípom hegemónneho etnocentrizmu“, t. j. Slovensko nasleduje latentný ideál etnickej a jazykovej homogénosti. (Dolník 2003: 28). V rámci súčasnej slovenskej jazykovej politiky plní spisovný jazyk integračnú úlohu, popri tom sa zdôrazňujú všeobecne známe funkcie štátneho jazyka: integrácia štátnych občanov, podieľanie sa štátneho jazyka na vnútornej stabilite štátu, zvýšenie efektivity v administratívne štátu, odstránenie jazykových bariér medzi občanmi a vytváranie predpokladov k ich rovnoprávnosti.³³⁵ Veľa aspektov slovenskej jazykovej politiky poukazuje na to, že Slovensko „trpí syndrómom ohrozenia štátneho jazyka“.³³⁶ Slovenský spisovný jazyk bol uzákonený v roku 1843 a ako v monarchii tak aj v spoločnej Československej republike bol v dostatočnej miere vystavený nepriaznivej jazykovo-politickej situácii. Následkom toho sa na Slovensku takpovediac zakorenila istá predstava o osude spisovného jazyka, ktorá by sa dala charakterizovať výrazom „stav ohrozenia“ spisovného jazyka.

Nové aspekty jazykovo-politického svetonázoru priniesol do slovenskej politiky vstup SR do Európskej Únie, aj keď rokovania o jeho vstupe trvali niekoľko rokov. Najmä v rokoch 1994-1998 nezodpovedala úroveň slovenskej jazykovej politiky takému štandardu, aký mali západné krajiny a tým Slovensko nespĺňalo podmienky vstupu do EU. (Kapitola 6.10.). Jednou z príčin bola tá skutočnosť, že vtedajšia vláda Vladimíra Mečiara znehodnotila svojimi nacionalistickými zásahmi do zásadných otázok národnostnej, jazykovej a vzdelanostnej politiky, dovtedy existujúcu a pozitívne sa vyvíjajúcu národnostnú a menšinovú

³³⁴ Porov. Bernstein (1970); Oevermann (1972).

³³⁵ Porov. Dolník (2003: 28).

³³⁶ Porov. Dolník (2003:29).

politiku.³³⁷ Až od roku 2003 mohla prebehnúť zmena v celkovej politickej situácii na Slovensku, čím boli vytvorené dostatočne vhodné podmienky pre menšinovú a jazykovú politiku a Slovensko mohlo 1. mája 2004 vstúpiť do Európskej Únie.

Vzdelávanie príslušníkov jazykových menšín na Slovensku neupravuje žiadny zákon, ktorý by bol výlučne zameraný len na túto problematiku. Možnosti vzdelania pre jazykové menšiny v ich materinskom jazyku upravujú medzinárodné dokumenty Rady Európy ratifikované Slovenskou republikou, ďalej základná právna norma štátu – Ústava Slovenskej republiky – a časť noriem právneho systému Slovenskej republiky, ktoré sa čiastočne týkajú i vzdelávania príslušníkov národnostných menšín. (Kapitola 7). Školy s výchovným a vyučovacím jazykom národnostných menšín a s vyučovaním jazyka národnostných menšín sú neoddeliteľnou súčasťou výchovno-vzdelávacej sústavy v SR. Vzdelanie dosiahnuté na školách s vyučovacím materinským jazykom národnostnej menšiny je rovnocenné so vzdelaním na školách s vyučovacím jazykom slovenským. Ministerstvo školstva SR schvaľuje pedagogickú dokumentáciu pre školy „s vyučovacím jazykom“ a „s vyučovaním jazyka“ národnostných menšín, ktorú tvoria učebné plány, učebné osnovy a vzdelávacie štandardy pre všetky vyučovacie predmety. Výber školy je daný slobodnému rozhodnutiu rodičov; v tomto ohľade uplatňuje a dodržiava rezort školstva demokratické právo rodičov, podľa ktorého je neprípustný nátlak, agitácia alebo akákoľvek forma manipulácie pri rozhodnutí rodičov.

V procese uchovávaní si vlastnej kultúrnej identity menšinového spoločenstva existuje komplex závažných otázok, ktoré sú súčasťou problematiky vyváženého vzťahu v právach etnických komúní národnostne zmiešaných lokálnych spoločenstiev. Jedným z týchto problémov, resp. jednou zo závažných otázok jazykových a etnických menšín je jazyk a vzdelanie. Súčasný platný jazykový zákon separuje podľa kľúča početnosti tie lokality, v ktorých sa používa materinský jazyk národností ako úradný. (Kapitola 7.1.). V tejto súvislosti sa pripájam k názoru slovenského etnológa Michala Kaľavského:

Kultúrne práva menšín, ale nielen menšín, ale všeobecne akýchkoľvek etnických skupín nemožno obmedzovať žiadnym kľúčom početnosti. Aj v lokalite, kde žije len malé percento príslušníkov menšiny je záujmom, aby si udržali svoju kultúrnu identitu. Kultúrna identita to nie je kabát, ktorý sa dá vyzliecť a obliecť si iný. Pri strate kultúrnej identity dochádza k dekulturnácii. Človek stráca vlastnú kultúru, ale spravidla nezískava novú, vykorení sa. Takíto ľudia sú veľkým bremenom pluralitnej spoločnosti, kde je samozrejším predpokladom, že každý človek kultúrne niekam patrí. (Kaľavský 1993: 29).

³³⁷ Porov. Samson (1999: 21).

Predstavitelia školskej politiky v mnohých krajinách sveta medzičasom uznali, aká dôležitá je tzv. „interkultúrna škola“. Pedagogické koncepty sa vo viacerých krajinách dnes už riadia postulátom viacjazyčnosti, pretože jazykové a školské právo by sa nemali vnímať len ako povinnosť voči príslušníkom jazykových menšín vyplývajúca zo zákona, ale ako nová perspektíva v myslení predovšetkým tých odborníkov, ktorí sú zodpovední za podporu a uplatnenie jazykových práv a práva na vzdelanie pre jazykové menšiny a etnické skupiny aj na Slovensku. Vo vzdelávacej koncepcii a v učebných plánoch slovenského vzdelávacieho systému je otázka jazykových menšín a etnických skupín len minimálne, alebo ojedinele zakotvená.³³⁸ Otázka ľudských práv a výchova väčšiny k tolerancii voči národnostným menšinám je obsiahnutá v nasledovných predmetoch vyučovania základných škôl: dejepis, občianska a sociálna výchova, etika a náboženská výchova.

Skutočná jazykovo-politická situácia v mnohých krajinách strednej a východnej Európy dokazuje, že sotva existuje štát, ktorý by sa snažil o zamedzenie, alebo odstránenie vnútorných konfliktov voči národnostným a jazykovým menšinám prostredníctvom podpory školstva menšín a v súlade s tzv. medzinárodným / interkultúrnym vzdelávacím programom.³³⁹ Odporúčania hodné je, aby sa vzdelávacie programy a koncepcie vyučovania pre žiakov škôl jazykových menšín zamerali na rovnoprávnú bilingválnu výchovu, tým by garantovali na jednej strane uchovanie a ďalší rozvoj materinskej reči menšiny, na druhej strane rozvoj štátneho jazyka. (Kapitola 5). Tvrdenie, že výuka v materinskom jazyku narúša vyučovanie druhého / štátneho jazyka nie je na mieste. Práve pri nedostatočnom zohľadnení materinskej reči jazykových menšín a migrantov vo vzdelávacom systéme dochádza k tzv. *semilingvizmu*, t. j. k nedostatočnému ovládaniu obidvoch jazykov, ktorý sa neskôr vo veľkom rozsahu negatívne prejavuje v školských výkonoch semilingválnych žiakov. (Kapitoly 2.2.3. a 5). Vzdelanie v materinskej reči prispieva významnou mierou aj k upevňovaniu etnického a národného vedomia a k osvojovaniu si kultúrnych hodnôt príslušného etnika.

Vzdelávací a školský systém SR ponúka viacero možností pre vyučovanie žiakov jazykových a národnostných menšín. (Kapitola 7.2.3.). V zásade sa Slovensku rozlišujú tri druhy vzdelávacích programov pre základné a stredné školy jazykových menšín:

1.) Vyučovanie v materinskom jazyku v školách s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny. V týchto školách sa všetky predmety vyučujú v materinskom jazyku žiakov, okrem učebného predmetu *slovenský jazyk a konverzácia v slovenskom jazyku*, resp. odborná

³³⁸ Porov. Szabó (2005: 18).

³³⁹ Pozri o tom Fischer (1994: 49).

konverzácia v slovenskom jazyku zameraná na prírodovedné predmety. Podľa tohto vzdelávacieho programu sa riadi väčšina škôl maďarskej národnosti na Slovensku;

2.) Kombinované vyučovanie v materinskom jazyku žiakov a slovenskom jazyku v školách s vyučovacím jazykom menšiny, nazývaných aj kombinovanými dvojjazyčnými školami, v ktorých sa časť predmetov vyučuje v materinskom jazyku žiakov, časť v slovenskom jazyku a časť v oboch jazykoch. Podľa tohto typu vzdelávacieho programu sa vyučuje v školách s vyučovacím jazykom nemeckým a ukrajinským. Tento typ vyučovania tvorí zároveň špecifickú formu vzdelávania v SR;

3.) Vyučovanie jazyka menšiny v školách s vyučovacím jazykom slovenským, materinský jazyk menšiny – v tomto prípade sa jedná o nemecký a rusínsky – je integrovaný do vyučovania dodatočne ako voliteľný predmet.

Právo na vzdelanie v materinskom jazyku využili na Slovensku v školskom roku 2007/2008 štyri národnostne menšiny: maďarská, ukrajinská, rusínska a nemecká menšina. (Kapitola 7.2.3.).

Na záver by som rada zdôraznila, že jazyky menšín sú početné, no sú na ústupe, preto by si mali etnické menšiny zachovať svoju jazykovú a kultúrnu rôznorodosť, inak budú jednoducho odsúdené k zániku. V skorších sociolingvistických štúdiách sa používal výraz „lames“³⁴⁰ pre označenie jednotlivcov, ktorí používali štandardný jazyk len v prípadoch, keď ich k tomu prinútila situácia. Toto označenie charakterizovalo takpovediac odpadlíkov spoločnosti. Naproti tomu známa škola *Chicago School of Sociology* pokladala práve tento typ za „marginal man“³⁴¹, za staviteľa mostov, mobilného migranta, sprostredkovateľa, ktorý sprostredkúva medzi menšinou a väčšinou, ktorý dokáže zatriktívniť kultúru menšiny vďaka jej preukázateľnej zlučiteľnosti.

Na území východného Slovenska žije v Prešovskom samosprávnom kraji relatívne malá, pôvodom slovanská jazyková a etnická skupina – Rusíni. (Kapitola 8.2.). Rusínske osídlenia existujú už niekoľko storočí roztrúsené pozdĺž celého karpatského oblúka aj v Poľsku, na Ukrajine, Maďarsku, Rumunsku a vo Vojvodine na severe Srbska. Všetky tieto etnické skupiny spája jedna spoločná okolnosť, že totiž nemajú vlastný štát, ktorý by sa dal označiť ako ich materinský. O to dôležitejšie je pre ne sprostredkovávanie vlastnej kultúry a jazyka jednak v rodine a škole a jednak prostredníctvom právnych a politických ustanovení, ktoré majú prispievať k tomu, aby zaistili Rusínom a ich jazyku prospešnú budúcnosť.

³⁴⁰ Porov. Labov (1972: 252-292); Rosenberg (2008).

³⁴¹ Park ([1928]/1967: 205).

Otázky týkajúce sa postavenia a vývoja Rusínov na Slovensku, ako aj ich nemalé problémy nemožno prehliadať nielen preto, že starostlivosť štátu o menšiny vyplýva z medzinárodných a vnútroštátnych záväzkov, ale aj z toho dôvodu, že Rusíni patria k pôvodnému obyvateľstvu severovýchodného Slovenska a niekoľko desaťročí predstavujú významný historický, politický, sociálny a kultúrny fenomén, ktorý je potrebné rešpektovať. (Kapitola 8.3.). Podľa posledného sčítania obyvateľstva v roku 2001 sa na Slovensku hlásilo 24.201 (0,5%) osôb – z celkového počtu obyvateľstva SR 5.379.455 – k rusínskej národnostnej menšine a 49.099 osôb udalo rusínsky jazyk za svoj materinský. Takmer 90% všetkých Rusínov Slovenska trvalo býva v Prešovskom kraji, najmä v jeho severných okresoch: Snina, Medzilaborce, Humenné, Svidník, Stropkov, Bardejov a Stará Ľubovňa.³⁴² Národnostná otázka Rusínov východného Slovenska a s ňou úzko súvisiaca jazyková otázka zostali v minulosti počas niekoľkých desaťročí nevyriešené; historické obdobie a politický systém násilne zbavili Rusínov ich národnosti (ukrajinizácia), cirkvi (pravoslavizácia) a pôdy (kolektivizácia). (Kapitola 8.3.). Až po politickom prevrate v roku 1989 mohol začať v Československu a od roku 1993 v novo vzniknutej Slovenskej republike proces rusínskeho obrodovania, v ktorom rozhodujúcu úlohu prevzala národno-kultúrna organizácia *Rusínska obroda*. Príslušníci rusínskej národnostnej minority – na Slovensku oficiálne uznanej v roku 1991 – mohli tak obnoviť svoju kultúrnu a jazykovú svojbytnosť, ktorá im bola počas celého obdobia socializmu odoprená.

Jazykovej otázke Rusínov je venované množstvo odbornej literatúry, ktorá rozoberá hlavné tendencie vývoja rusínskeho jazyka pred rokom 1945, ale aj jeho ďalší vývin po roku 1989. Rusíni žijúci v karpatskom regióne používajú rozličné nárečia, ktoré podľa fonetických, morfológických a lexikálnych znakov patria do skupiny východoslovanských jazykov; s čím sa zhoduje väčšina jazykovedcov. Jazykovedci sa zhodujú aj v tom, že nárečia karpatských Rusínov sa odlišujú od iných východoslovanských nárečí vysokým počtom prevzatých slov zo susedného poľského, slovenského, maďarského a v menšej miere i rumunského jazyka.³⁴³ Názory lingvistov sa však rozchádzajú v tom ohľade, aký je vzťah rusínskych nárečí k iným slovanským jazykom: jedna časť ich zaraďuje k nárečiam ukrajinského jazyka, druhá ich charakterizuje ako súčasť všeruského (*общерусский*) jazykového areálu, kam patrí aj ruský, bieloruský a ukrajinský jazyk. Existuje aj taká skupina lingvistov, ktorá sa prikláňa k názoru, že rusínsky jazyk tvorí samostatnú jazykovú skupinu v rámci karpatských nárečí. (Kapitola 8.4.2.).

³⁴² Pre ucelenie obrazu o počte obyvateľstva Slovenskej republiky a o číselnom vyjadrení pomeru národnostných menšín k celkovému počtu obyvateľstva na Slovensku pozri kapitoly 6.7. a 8.2.

³⁴³ Pozri o tom Plišková (2007).

Kodifikácia rusínskeho jazyka na Slovensku v roku 1995 sa stala základným kritériom pre zavedenie tohto jazyka do rôznych funkčných sfér života Rusínov: do mediálnej, konfesionalnej, oficiálnej, ale aj školskej. Práve školská sféra má najväčší význam pre rusínsky jazyk, pretože predstavuje nielen perspektívu existencie rusínskej etnickej skupiny ale zároveň napomáha k uchovaniu jej vlastného jazyka a tým k zastaveniu, resp. k zmierneniu progresívnej asimilácie Rusínov na Slovensku. V roku 1996 sa naskytla predstaviteľom rusínskej jazykovej menšiny na Slovensku po prvýkrát možnosť sformulovať svoj vlastný kultúrny a jazykový program a vytvoriť koncept pre vzdelávanie v ich materinskom jazyku. (Kapitola 8.6.). Až do roku 1997 neexistovala pre Rusínov žijúcich na Slovensku žiadna možnosť vzdelávania vo vlastnom materinskom jazyku. Kultúrno-spoločenská organizácia *Rusínska obroda* na Slovensku požadovala už od roku 1990, teda od začiatku svojej existencie, aby sa v 1.-4. ročníku na základných školách a taktiež aj v materských školách obcí s rusínskym obyvateľstvom nepoužíval ukrajinský, ale rusínsky materinský jazyk.³⁴⁴ Na základe spracovaných dokumentov a po dôkladnom prieskume situácie na školách Prešovského kraja, v ktorom žije rusínska jazyková minorita a v súlade s predpisom Ministerstva školstva SR (číslo 2917/97-154) pre školské orgány sa začalo v školskom roku 1997/1998 vyučovanie rusínskeho materinského jazyka na základných školách v tých obciach a mestách, v ktorých rodičia detí oň preukázali záujem.³⁴⁵ V dnešnej praxi sa vyučovanie „rusínskeho jazyka a kultúry“ uskutočňuje formou voliteľného predmetu v rozsahu jednej, resp. dvoch vyučovacích hodín týždenne na siedmych základných školách vo východnom Slovensku. (Kapitola 8.6.). V porovnaní s vyučovaním všetkých povinných predmetov v štátnom jazyku patrí tak rusínskemu materinskému jazyku na uvedenom stupni jeho uplatňovania len okrajové postavenie. V školskom roku 2008/2009 sa začalo na Základnej škole v Čabinách, okres Medzilaborce, po prvýkrát „vyučovanie v rusínskom jazyku“, t. j. výučba povinných predmetov na prvom stupni vzdelania prebieha čiastočne v rusínskom materinskom a čiastočne v slovenskom jazyku. Táto forma vyučovania zaraďuje uvedenú základnú školu k prvej bilingválnej rusínsko-slovenskej škole na Slovensku. (Kapitoly 8.6.2. a 8.7.).

Pri pozornom sledovaní situácie v školskej sfére rusínskej jazykovej minority na Slovensku za posledných desať rokov sa javí tendencia k stagnácii vyučovania, ba dokonca došlo aj k zrušeniu niekoľkých tried s vyučovaním rusínskeho jazyka. (Kapitola 8.6.2.). Príčiny zníženého záujmu o výučbu sú rôzne. Jedným zo závažných faktov je, že tento predmet zastáva v porovnaní s inými vyučovacími predmetmi len okrajovú pozíciu, pretože sa vyučuje

³⁴⁴ Pozri o tom Plišková (2008: 179).

³⁴⁵ Pozri o tom Plišková (2005b: 279-280).

iba ako voliteľný, dodatočne k povinným vyučovacím predmetom. Pre zachovanie rusínskeho menšinového jazyka je však nevyhnutné, aby bol zaradený do kategórie povinných predmetov aspoň v tých školách obcí, kde žije najmenej 20% rusínsky hovoriaceho obyvateľstva. Pri pohľade na skutočné jazykové pomery v národnostne zmiešaných obciach a mestách Slovenska je zrejmé, že ak v obciach žijú občania, ktorí sa hlásia k dvom národnostiam, nemusí to automaticky znamenať, že sa v obci používajú aj obidva jazyky, ktorými hovoria príslušné národnosti. Skôr opak je pravdou: Miestne spoločenstvo komunikuje poväčšine len jedným jazykom, spravidla jazykom toho etnika, ktoré má v obci početnú prevahu, t. j. *dominantným jazykom*. Tým sa druhý, slabší jazyk v dotýčaných lokálnych spoločenstvách vytláča z verejnosti do rodinného prostredia a v prípadne zmiešaných manželstiev sa vytláča úplne.³⁴⁶ Zanedbávanie menšinového jazyka vedie často aj k zanedbávaniu kultúrneho života, výchovy a vzdelania v tomto jazyku; v konečnom dôsledku sa tým začína proces, ktorý môže vyústiť ku dekultrácií. Jedno zo slabších etnických spoločenstiev sa tak dostáva pod kolektívny sociálny tlak používania dominantného komunikačného jazyka, inak povedané do prirodzeného asimilačného tlaku.

V procese vzdelávania a výchovy dieťaťa zohrávajú jeho rodičia rozhodujúcu úlohu. Rodičia spolu s učiteľmi, resp. pedagogickými pracovníkmi môžu pomocou spoločnej iniciatívy prispieť k upevneniu národnostného povedomia svojich detí, či žiakov a tým pozdvihnúť význam ich materinského jazyka. S výchovno-vzdelávacím procesom v materinskom jazyku je dôležité začať už v predškolskom veku, avšak v súčasnosti ešte neexistujú na Slovensku materské školy pre deti s rusínskym materinským jazykom. Z hľadiska uchovania si materinského jazyka je nepriaznivou i tá skutočnosť, že sami Rusíni žijúci na Slovensku uprednostňujú vo vyučovaní cudzie jazyky – napríklad anglický, alebo nemecký – pred svojim vlastným materinským, z dôvodu prestíže, čo je taktiež príčinou stagnácie vyučovania ich materinského jazyka. Všeobecným problémom pri voľbe vzdelávania sa v materinskom jazyku je slabá prestíž ovládania jazyka menšiny a menšinovej vzdelanosti v Slovenskej republike.³⁴⁷ Azda najväčšou otázkou je pokračovanie v štúdiách na stredných školách, pretože sieť národnostných stredných škôl nie je v dostatočnej miere vybudovaná. Ďalšou ťažkosťou, s ktorou sa Rusíni musia v školskej sfére vysporiadať je nedostatok kvalifikovaných pedagógov, pretože až v školskom roku 2003 / 2004 začali v niektorých školách pôsobiť prví absolventi Prešovskej univerzity s aprobáciou pre rusínsky jazyk. Pre zachovanie rusínskeho jazyka je bezpochyby dôležitá a potrebná prepojenosť a systematická práca Ministerstva školstva SR a Ministerstva kultúry SR, ktoré by sa mali podieľať na

³⁴⁶ Porov. Kaľavský (1993: 18).

³⁴⁷ Pozri o tom Bernáthová (2005: 169-179).

zabezpečovaní realizácie práv príslušníkov rusínskej jazykovej a národnostnej minority na Slovensku.

Celkom na záver sa vrátim k tej skutočnosti, že ak sa deti rusínskej menšiny učia svoj materinský jazyk neohrozuje to v žiadnom prípade osvojovanie si aj tak všadeprítomného štátneho jazyka – slovenčiny –, ale práve naopak podporuje ho. Analogicky k tomu sa prikláňam k mienke lingvistu Rudolfa de Cillia, ktorý tvrdí, že nedovoliť deťom komunikovať v škole v ich materinskom jazyku, či už je to cez prestávku, alebo počas vyučovania, svedčí nielen o chýbajúcej senzibilite a o patričnej dávke etnocentrického šovinizmu, ale môže to do istej miery sťažiť aj chápanie vyučovanej látky a ukrátiť deti v škole o to, aby si navzájom pomáhali a jeden od druhého sa učili.³⁴⁸

³⁴⁸ Pozri o tom De Cillia (1995, 1998).

11. Quellen und Literaturverzeichnis

11.1. Weiterführende Literatur

- Afshar**, K. 1998. Zweisprachigkeit oder Zweitsprachigkeit? Zur Entwicklung einer schwachen Sprache in der deutsch-persischen Familienkommunikation. Münster.
- Alfredsson**, G. 1998. Kisebbségi jog: nemzetközi standardok és ellenőrzési mechanizmusok. [Das Minderheitenrecht: internationale Standards und Kontrollmechanismen]. In: Regio 9/4, S. 5-31.
- Apeltauer**, E. 1997a. Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Neuner, G. (Hrsg.). Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Kassel.
- Apeltauer**, E. 1997b. Bilingualismus und Mehrsprachigkeit. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht. 18/1997, S. 5-37.
- Auer**, J. C. P. 1980. Konversationsanalytische Aspekte der Organisation von „Code-Switching“ in einer Gruppe italienischer Gastarbeiter. Sonderforschungsbereich 99 Linguistik. Universität Konstanz.
- Auer**, J. C. P. 1983. Zweisprachige Konversation. Code-Switching und Transfer bei italienischen Migrantenkindern in Konstanz. Universität Konstanz.
- Auer**, J. C. P. 1988. A conversation analytic approach to code-switching and transfer. In: Heller, M. (ed.). Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives. New York, S. 187-214.
- Baker**, C. 1996. Foundation of Bilingual Education and Bilingualism. Bristol.
- Barna**, F. (Hrsg.). 1994. Rusíni. Otázky dejín a kultúry. Prešov.
- Barnovský**, M. 1996. K otázke takzvaného ukrajinského buržoázneho nacionalizmu na Slovensku. In: Historický časopis 44/1996, S. 64-82.
- Barnovský**, M. 1999. Legalizácia gréckokatolíckej cirkvi v Československu roku 1968. In: Historický časopis 47/1999, S. 447-465.
- Barnovský**, M. 2001. Likvidácia gréckokatolíckej cirkvi na Slovensku roku 1950 a obnovenie jej legálnej činnosti roku 1968. In.: Naukový zborník Muzeju ukrajins'ko-rus'koji kul'tury u Svidniku 22/2001. Prjašiv / Prešov, S. 16-34.
- Barnovský**, M. 2004. Postavenie ukrajinskej (rusínskej) menšiny na Slovensku v rokoch 1945-1948 (expertíza). Košice
- Bernáthová**, A. 2005. Súčasný stav a perspektívy rozvoja národnostného školstva v SR. In: Univerzita Konštantína filozofa v Nitre (UKF). Pedagogická fakulta. (Hrsg.). Perspektívy rozvoja vzdelávania a kultúry národnostných menšín. Nitra, S. 169-179.

- Bernstein**, B. 1970. Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970. Amsterdam.
- Birnbaum**, H. 1983. Language Families, Linguistic Types, and the Position of the Rusin Microlanguage within Slavic. In: Die Welt der Slaven 28, S. 1-23.
- Birnbaum**, H. 1987. Die Karpaten als Faktor der Entstehung, Entwicklung und Verbreitung des Slavischen. In: Hentschel, G. (Hrsg.). Sprach- und Kulturkontakte im Polnischen. Gesammelte Aufsätze für André de Vincenz zum 65. Geburtstag. München, S. 185-200.
- Birnbaum**, H. 1991. More on the Place of Slovak Among the Slavic Languages. In: Wiener slavistischer Almanach 25/26, S. 89-99.
- Birnbaum**, H. 1992. Aspects of the Slavic Middle Ages and Slavic Renaissance Culture, New York.
- Blumenwitz**, D. 1996. Das Recht auf Gebrauch der Minderheitensprache. Gegenwärtiger Stand und Entwicklungstendenzen im europäischen Völkerrecht. In: Bott-Bodenhausen, K. (Hrsg.). Unterdrückte Sprachen. Sprachverbote und das Recht auf Gebrauch der Minderheitensprachen. Frankfurt am Main, S. 159-199.
- Bonkáló**, A. 1990. The Rusyns. New York.
- Bröstl**, A. 1993. Troubles with Law, Justice and Nationalism. In: Karlsson, M. M. / Jónsson, O. P. / Brynjarsdóttir, E. M. (eds). Rechtstheorie. Zeitschrift für Logik, Methodenlehre, Kybernetik und Soziologie des Rechts. Beiheft 15. Recht, Gerechtigkeit und der Staat. Berlin, S. 83-91.
- Bröstl**, A. 1999. Rechtstellung der Minderheiten in der Slowakischen Republik. In: Brunner, G. / Meissner, B. (Hrsg.). Das Recht der nationalen Minderheiten in Osteuropa. Berlin, S. 113-129.
- Bröstl**, A. 2001. Zu den aktuellen Verfassungsänderungen in der Slowakischen Republik. Baden-Baden.
- Bröstl**, A. 2004. Die Verwaltungsorganisation in der Slowakei – Teil 1: Die Staatsverwaltung. Berlin.
- Brunner**, G. 1996. Die Lage der Ungarn in der Slowakei. In: Europäische Rundschau. Vierteljahrszeitschrift für Politik, Wirtschaft und Zeitgeschichte 24/1996/1, S. 47-58.
- Brunner**, G. / **Meissner**, B. (Hrsg.). 1999. Das Recht der nationalen Minderheiten in Osteuropa. Berlin.
- Bußmann**, H. (Hrsg.). 2002. Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart.
- Butzkamm**, W. / **Butzkamm**, J. 2004. Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen.
- Calvin**, W. H. / **Ojemann**, G. A. 1995. Einsicht ins Gehirn. Wie Denken und Sprache entstehen. München.

- Cantone**, K. F. 2007. Code-switching in bilingual children. Dordrecht.
- Capotorti**, F. 1977. Study of the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities. UN-Dokument. E/CN, 4/Sub. 2/384 vom 20.06. 1977. New York.
- Capotorti**, F. 1997. Minorities. In: Bernhardt, R. (Hrsg.). Encyclopaedia of Public International Law. Band 3. Amsterdam u. a., S. 410-424.
- Chomsky**, N. 1965. Aspects of the theory of syntax. Cambridge.
- Chomsky**, N. 1980. Rules and Representation. Oxford.
- Chomsky**, N. 1995. The Minimalist Program. Cambridge.
- Čič**, M. a kol. (Hrsg.). 1997. Komentár k Ústave Slovenskej republiky. Martin.
- Cropley**, A. J. 1984. Sprachkonflikt aus soziopsychologischer Sicht. In: Oksaar, E. (Hrsg.). Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt. Berlin, S. 180-196.
- Crowe**, D. 1995. A history of the Gypsies of Eastern Europe and Russia. London.
- Cummins**, J. 1976. The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. Working Papers on Bilingualism 9, S. 1-43.
- Cummins**, J. 1979. Linguistic Interdependence and the educational development of bilingual children. In: Review of Educational Research 49/2/1979, S. 222-251.
- Cummins**, J. 1981a. Bilingualism and Minority-Language Children. Toronto.
- Cummins**, J. 1981b. The role of primary language development in promoting academic success for language minority students. In: Schooling and language minority students: A theoretical framework. Sacramento, CA: California State Department of Education, Division of Instructional Support and Bilingual Education, Office of Bilingual Bicultural Education, S. 3-49.
- Cummins**, J. 1989. Language and literacy acquisitions in bilingual context. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 10, S. 17-31.
- Cummins**, J. 1992. Bilingual Education and English immersion: The Ramírez Report in theoretical perspective. In: Bilingual Research Journal 16. Winter/Spring.
- Cummins**, J. / **Swain**, M. 1996. Bilingualism in Education. Aspect of theory, research and practice. First published 1986. Fifth impression 1996. London.
- Cummins**, J. 2000. Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon.
- Damasio**, A. R. 1994. Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. Aus dem Englischen von H. Kober. München.

Danihel, V. 2000. Die Roma in der Slowakei – Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. In: Institut für Friedensforschung und Sicherheitspolitik an der Universität Hamburg – IFSH. (Hrsg.). OSZE Jahrbuch. Für Prof. Dr. Kurt P. Tudyka Chefredakteur des OSZE-Jahrbuchs 1995-1999 zum 65. Geburtstag. Hamburg, S. 289-298.

Danišák, M. 1991. Mesto Prešov. Košice.

Danišák, M. 2003. Slováci a Rusíni-Ukrajinci vo vzájomných vzťahoch v Československu v medzivojnovom období. In: Cestou vzájomnosti. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie „Slovensko-ukrajinské vzťahy a súvislosti“, konanej v Banskej Bystrici 23.-24. októbra 2003. Katedra slovanských jazykov Filozofickej Fakulty Univerzity Mateja Bela. (ed.). Banská Bystrica, S. 31-42.

De Cillia, R. 1994. Was heißt hier eigentlich bilingual? Formen und Modelle bilingualen Sprachunterrichts. In: Bilinguale Schulen: Lernen in zwei Sprachen. Wien, S. 11-22.

De Cillia, R. 1995. Höhere Schulen – ausländerfrei? SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache an höheren Schulen. In: Wodak, R. / De Cillia, R. (Hrsg.). Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa. Wien, S. 253-263.

De Cillia, R. 1998. Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Çinar, D. (Hrsg.). Gleichwertige Sprachen. Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck-Wien, S. 229-287.

De Cillia, R. 2001. Sprachliche Menschenrechte und die Bedeutung der Muttersprache im Schulischen Spracherwerb. In: Bilingualität und Schule? Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde. Wien, S. 246-252.

De Houwer, A. 1990. The acquisition of two languages from birth: A case study. Cambridge: Cambridge University Press.

Denison, N. 1984. Spracherwerb in mehrsprachiger Umgebung. In: Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt. Berlin, S. 1-29.

Dolník, J. 2003. Sprachpolitik in der Slowakei. In: Mehlich, D. (Hrsg.). Nationale Sprachpolitik und europäische Integration. Tagungsbericht der forost-Projektgruppe III. München, S. 27-34.

Döpke, S. 1986. Discourse structures in bilingual families. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 7, S. 493-507.

Döpke, S. 1992. One parent – One Language: An International Approach. Amsterdam.

Doruša, J. 1997. Jazyk a identita, jazyk a zákon. In: Ondrejovič, S. (Hrsg.). Slovenčina na konci 20. storočia, jej normy a perspektívy (= Sociolinguistica Slovaca 3). Bratislava, S. 108-112.

Duličenko, A. D. 1981. Slavjanske literaturne mikrojazyki. Voprosy formirovanija i razvitija. Talin.

- Duličenko**, A. D. 1996. Carpatho-Rusyn in the context of regional literary languages of the contemporary Slavic world. In: Magocsi, P. R. (ed.). A new Slavic language is born. The Rusyn literary language of Slovakia. New York, S. 1-17.
- Duličenko**, A. D. 1998. Das Russinische. In: Rehder, P. (Hrsg.). Einführung in die slavischen Sprachen. Darmstadt, S. 126-140.
- Ehlich**, K. (Hrsg.). 1996. Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie. Opladen.
- Ehlich**, K. / **Rehbein**, J. 1979. Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, H. G. (Hrsg.). Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 243-274.
- Ehlich**, K. / **Rehbein**, J. 1983. Kommunikation in Schule und Hochschule. Tübingen.
- Ehlich**, K. / **Rehbein**, J. 1986. Muster und Institution. Tübingen.
- Ellul**, S. 1978. A Case Study in Bilingualism. Code-switching between Parents and Their Pre-school Children in Malta. St. Albans.
- Elwert**, W. T. 1959. Das Zweisprachige Individuum. Ein Selbstzeugnis. In: Abhandlungen der Geistes – und Sozialwissenschaftlichen Klasse Nr. 6. Wiesbaden, S. 265-344.
- Fantini**, A. 1985. Language Acquisition of a Bilingual Child. A Sociolinguistic Perspective. San Diego.
- Ferrari**, R. 1998. Wörter haben bunte Flügel. Mit Fantasie in die Welt der Sprache. Freiburg.
- Fishman**, J. 1965. „Who speaks what language to whom and when?“ In: La Linguistique 2, S. 67-88.
- Fishman**, J. 1966. Language Loyalty in the United States. The maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups. Den Haag.
- Fishman**, J. 1967. Bilingualism with and without diglossia: diglossia with and without bilingualism. In: Journal of Social Issues, S. 29-38.
- Fishman**, J. 1971. Sociolinguistic: a brief introduction. Rowley.
- Fishman**, J. (ed.). 1972. Readings in the Sociology of Language. The Hague.
- Fishman**, J. 1975. Soziologie der Sprache. München.
- Fishman**, J. 1976. Bilingual education: What and why? In: Alatis, J. / Twaddell, K. (eds.) English as a second language in bilingual education. Washington, D.C.: TESOL. 263-271.
- Fletzscher**, P. / **MacWhinney**, B. 1995. Handbook of Child Language. Oxford.
- Francescato**, G. 1981. Il bilingue isolato. Studi sul bilinguismo infantile. Bergamo. Milano.
- Francis**, E. K. 1965. Ethnos und Demos. Berlin.

Frowein, J. A. / Bank, R. 1999. The effect of Member State's Declarations Defining „National Minorities“ upon Signature or Ratification of the Council of Europe's Framework Convention. *ZaöRV* 59, S. 649-675.

Fthenakis, W. E. / Sonner, A. / Thrul, R. / Walbiner, W. 1985. Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. München.

Gajdoš, M. 1989. Vývoj a postavenie ukrajinskej národnosti na Slovensku v období výstavby socializmu. Košice.

Gajdoš, M. 1991. K úsiliu Ukrajinskej národnej rady Priaševčiny o zákonné riešenie postavenia ukrajinskej národnosti v rokoch 1945-1948. In: *Acta Iuridica Cassoviensia* 16. Košice, S. 5-15.

Gajdoš, M. / Konečný, S. 1991. K politickému a sociálnoekonomickému postaveniu Rusínov-Ukrajincov na Slovensku v povojnových rokoch. Košice.

Gajdoš, M. 1994. Pripojenie Zakarpatskej Ukrajiny k ZSSR a Ukrajinská národná rada Priaševčiny. In: *Barna, F. (ed.). Rusíni: Otázky dejín a kultúry.* Prešov, S. 105-116.

Gajdoš, M. / Konečný, S. 1994. Postavenie Rusínov-Ukrajincov na Slovensku v rokoch 1948-1953. Praha.

Gajdoš, M. 1996. K niektorým otázkam tzv. ukrajinského buržoázneho nacionalizmu. In: *Pešek, J. (ed.). V tieni totality.* Bratislava, S. 157-163.

Gajdoš, M. 1997. Rusíni (Ukrajinci) na Slovensku v podmienkach transformácie spoločnosti. In: *Gajdoš, M. / Matula, P. (eds.). Niektoré otázky vývoja národnostných menšín na Slovensku.* Košice.

Gajdoš, M. / Konečný, S. / Mušinka, M. 1999. Rusíni Ukrajinci v zrkadle polstoročia. Niektoré aspekty ich vývoja na Slovensku po roku 1945. Prešov – Užhorod.

Gajdoš, M. / Homišinová, M. / Konečný, S. / Baumgartner, F. / Frankovský, M. / Šutaj, Š. 2001. Rusíni / Ukrajinci na Slovensku na konci 20. storočia: K vybraným výsledkom historicko-sociologického výskumu v roku 2000. Prešov.

Gajdoš, M. 2002. Čo dala – vzala našim rodákovi optácia: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie k 55. výročiu optácie presídlenia. Košice – Prešov.

Gajdoš, M. / Frankovský, M. 2002. Jazyk, školstvo a kultúra. In: *Lipinský J. (ed.). Sebareflexia postavenia a vývoja Rusínov na Slovensku.* Prešov. S. 34-55.

Gajdoš, M. / Konečný, S. 2005. Rusíni a Ukrajinci na Slovensku v procesoch transformácie (1989-1995). Výber z dokumentov I. Prešov.

Garcia, E. E. 1980. The function of language switching during bilingual mother-child interaction. In: *Journal of Multilingual Development* 1/3, S. 243-252.

Garcia, E. E. 1983. Becoming Bilingual During Early Childhood. *Bilingual Education Papers Series.* February 1983. Volume 6., No. 7.

- Garlin, E.** 2008. Bilingualer Erstspracherwerb. Sprachlich handeln – Sprachprobieren – Sprachreflexion; eine Langzeitstudie eines deutsch-spanisch aufwachsenden Geschwisterpaares. Münster.
- Genesee, F.** 1989. Early bilingual development, one language or two? In: *Journal of Child Language* 16, S. 161-179.
- Genesee, F./ Nicoladis, E. / Paradis, J.** 1995. Language differentiation in early bilingual development. In: *Journal of Child Language* 22, S. 611-631.
- Gogolin, I.** 1988. Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg.
- Gogolin, I.** 1994. Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York.
- Gogolin, I.** (Hrsg.). 1996. *Schulen in Europa*. Hamburg.
- Gogolin, I. / Neumann, U.** (Hrsg.). 1997. *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster, New York.
- Gogolin, I.** 1998a. Sprachen rein halten – eine Obsession. In: Gogolin, I. / Graap, S. / List, G. (Hrsg.). *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen, S. 71-98.
- Gogolin, I.** 1998b. Bilinguale Kinder in der monolingualen Schule. Ein Workshop. In: Eichelberger, H. / Furch, E. (Hrsg.). *Kulturen, Sprachen, Welten. Die Herausforderung (Inter-) Kulturalität*. Innsbruck, Wien, S. 270-280.
- Gogolin, I.** 1999. Mehrsprachigkeit. In: *Grundschule* 5, S. 40-45.
- Gogolin, I. / Kroon, S.** (Hrsg.). 2000. Man schreibt, wie man spricht. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster.
- Gogolin, I.** 2001a. „Lernen fremder Sprachen nach der eigenen Kultur“ in einer multikulturellen Gesellschaft. In: Bredella, L. / Meißner, F. J. (Hrsg.). *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Symposium zum 70. Geburtstag von Herbert Christ*. Tübingen., S. 62-75.
- Gogolin, I.** 2001b. Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, R. *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen, S. 263-276.
- Golinkoff, R. M. / Ames, G. J.** 1979. A comparison of fathers' and mothers' speech to their young children. In: *Journal of Child Development* 50, S. 28-32.
- Götze, L.** 1995. Vom Nutzen der Hirnforschung für den Zweitspracherwerb. In: Sornig, K. / Halwachs, D. / Penzinger, Ch. / Ambrosch, G. (eds.). *Linguistics with a Human Face. Festschrift für Norman Denison zum 70. Geburtstag*. (= Grazer Linguistische Monographien 10). Graz, S. 113-126.
- Grosjean, F.** (ed.). 2001. *The bilingual's language modes*. Malden, MA.

Gumperz, J. J. 1982. Conversational codeswitching. In: Gumperz, J. J. (ed.). 1982. Discourse Strategies. New York, S. 55-99.

Günther, B. / Günther, H. 2004. Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Weinheim und Basel.

Gustavsson, S. 1975. Rusinerna i Jugoslavien, deras kultur och språk. (Stockholms Universitet. Institution för slaviska och baltiska språk. Medelanden. XIII). Stockholm.

Gyurgyik, L. 1998. A (cseh)szlovákiai magyarság demográfiai, valamint település- és társadalomszerkezetének alakulása 1918-1998. [Die Entwicklung der Demographie des Ungarntums in der /Tschecho-/ Slowakei und der Siedlungs- und Gesellschaftsstruktur.]. In: Filep, T. G. / Tóth, L. (Hrsg.). A (cseh)szlovákiai magyar művelődés története 1918-1998. [Ungarische Kulturgeschichte der /Tschecho-/Slowakei von 1918-1988.]. Budapest, S. 81-131.

Haarmann, H. 1986. Language in Ethnicity. A View of Basic Ecological Relations. Berlin.

Hall, B. / Pettiti, L. E. 1993. Report on Human Rights in Slovakia. In: Human rights law journal. HRLJ 14, S. 446-454.

Hansegård, N. E. 1968. Tvåspråkighet eller halvspråkighet? Stockholm.

Harding, E. / Riley, P. 1992. The bilingual family. Cambridge University Press.

Haugen, E. 1953. The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior. Philadelphia. University of Pensilvania Press. (Reprinted in 1969. Bloomington: Indiana University Press.).

Haugen, E. 1956. Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide (= Publications of the American Dialect Society, Vol. 26.). University of Alabama.

Haugen, E. 1969. On the meaning of bilingual competence. In: Jakobson, R. / Kawamoto, S. (eds.). Studies in General and Oriental Linguistics. Presented to Shiro Hattori on the occasion of his sixtieth birthday. Tôkyô, S. 221-229.

Haust, D. 1993. Formen und Funktionen des Code-Switching. In: Linguistische Berichte 144/4, S. 94-129.

Heckmann, F. 1992. Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart.

Heckmann, F. 1992. Nationalstaat, multikulturelle Gesellschaft und ethnische Minderheitenpolitik. In: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Arbeits- und Sozialforschung. (Hrsg.). Multikulturelle Gesellschaft. Der Weg zwischen Ausgrenzung und Vereinnahmung? Eine Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 9. und 10. Dezember 1991 in Bonn. Bonn, S. 41-51.

Heckmann, F. 1994. Politik, Staat und ethnische Minderheiten. In: Gogolin, I. (Hrsg.). Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster, S. 13-46.

Heller, M. (ed.). 1988. Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives. New York.

Herdegen, M. 2008. Völkerrecht. Grundrisse des Rechts. München.

Hettlage, R. unter Mitwirkung von Lenz, K. 1983. Regionale Identität und nationale Integration. Am Beispiel der Schweiz. In: Heckmann, F. / Winter P. (Hrsg.). 21. Deutscher Soziologentag 1982. Beiträge Sektions- und ad hoc-Gruppen. Opladen, S. 743-751.

Hirsh-Pasek, K. / Treiman, R. / Schneiderman, M. 1984. Brown and Hanlon revisited: Mother's sensitivity to ungrammatical forms. In: Journal of Child Language 11, S. 81-88.

Hofmann, M. 2005. Der Minderheitenschutz in der Slowakischen Republik. In: Institut für Ostrecht der Universität zu Köln, S.1-67.

Hofmann, R. 1995. Minderheitenschutz in Europa. Überblick über die völker- und staatsrechtliche Lage. Berlin.

Hofmann, R. 1996. Die Rolle des Europarates beim Minderheitenschutz. In: Mohr, M. (Hrsg.). Friedenssichernde Aspekte des Minderheitenschutzes. Berlin, S. 159-211.

Homišínová, M. / Výrost, T. (eds.). 2005. Národ, národnosti a etnické skupiny v procese transformácie slovenskej spoločnosti. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV.

Horbatsch, O. 1973. Die ukrainische südlemkische Mundart des Dorfes Krasyj Brid bei Medžylaborci im Prešov-Gebiet, Ostslowakei. München.

Horbatsch, O. 1993. Zu ukrainisch-slovakischen sprachlichen Beziehungen. Slovakische Lehnwörter in drei südlemkischen Mundarten in der Ostslowakei. In: Slavistische Studien zum XI. Internationalen Slavistenkongreß in Preßburg / Bratislava. Köln / Weimar / Wien, S. 197-216.

Húsek, J. 1925. Národopisná hranice mezi Slováky a Karpatorusy s mapou a obrázky. Bratislava.

Hutnik, N. 1991. Ethnic Minority Identity, Oxford.

Ipsen, K. / Menzel, E. / Epping, V. 2004. Völkerrecht. München.

Jabur, V. 1994. Daktorý znaký rusyn'ských dialektiv Sloven'ska v porivnanju z rus'kýmá i ukrajin'skýmá dialektamy. In: Narodný novynký IV, 32-33. Prjašiv, S. 5.

Jabur, V. 1996a. K niektorým otázkam charakteristiky noriem rusínskeho jazyka na Slovensku. In: Magocsi, P. R. (ed.). Zrodil sa nový slovanský jazyk. Rusínsky spisovný jazyk na Slovensku. New York, S. 43-53.

Jabur, V. 1996b. Konceptia vyučovania rusínskeho jazyka ako materinského na základných školách s vyučovaním rusínskeho jazyka. Štátny pedagogický ústav Bratislava, detašované pracovisko v Prešove. Prešov.

Jabur, V. 2000. Das Rusinische in der Slowakei. Zu Stand und Entwicklungsperspektiven nach der Kodifikation. In: Panzer, B. (Hrsg.). Die Slavia zehn Jahre nach der Wende. Frankfurt am Main, S. 117-132.

Jabur, V. / Pliškova, A. 2005. Rusyn'skŷj jazŷk v zerkalji novŷch pravyl pro osnovnŷ i serednji školŷ z navčanjom rusyn'skoho jazŷka. Prešov / Prjašiv.

Jabur, V. / Pliškova, A. / Koporova, K. 2007. Rusyn'ska leksika na osnovi zmin u pravylach rusyn'skoho jazŷka. Prešov / Prjašiv.

Jakobson, R. 1969. Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Frankfurt am Main.

Jakobson, R. 1977. Der grammatische Aufbau der Kindersprache (= Rheinisch-Westfälische Akademie der Wissenschaften. Vorträge, G 218).

Jakobson, R. 1980. Der grammatische Aufbau der Kindersprache. In: Holenstein, E. Von der Hintergebarkeit der Sprache. Kognitive Unterlagen der Sprache. Anhang: Zwei Vorträge von Roman Jakobson. Frankfurt am Main, S. 171-186.

Janich, N. / Greule, A. (Hrsg.). 2002. Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch. Das Jugoslawo-Russinische. Geschichte und heutiger Stand der Sprachkultivierung. Tübingen, S. 273-274.

Juhász, J. 1970. Probleme der Interferenz. München.

Juhász, J. 1986. Probleme der Norm beim Sprachkontakt. In: Narr, B./Wittje, H. (Hrsg.). Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Festschrift für Els Oksaar zum 60. Geburtstag. Tübingen, S. 199-212.

Kačala, J. 1995. Gegenwärtige Sprachsituation und aktuelle Aufgaben der Sprachkultur in der Slowakischen Republik. In: Scharnhorst, J. (Hrsg.). Sprachsituation und Sprachkultur im internationalen Vergleich. Aktuelle Sprachprobleme in Europa. Frankfurt am Main, S. 91-99.

Kačala, J. 1997. Nová jazyková situácia v Slovenskej republike. In: Ondrejovič, S. (Hrsg.). Slovenčina na konci 20. storočia, jej normy a perspektívy (= Sociolinguistica Slovaca 3). Bratislava, S. 101-107.

Kaľavský, M. 1993. Problémy zachovania kultúrnej identity v národnostne zmiešaných oblastiach Slovenska. In: Národopisné informácie 2/1993. Bratislava, S. 18-29.

Kaľavský, M. 1997. Jazyk a identita v etnicky zmiešanom prostredí. In: Ondrejovič, S. (Hrsg.). Slovenčina na konci 20. storočia, jej normy a perspektívy (= Sociolinguistica Slovaca 3). Bratislava, S. 113-118.

Kaľavský, M. 2004. Národnostné menšiny strednej Európy v komparatívnej perspektíve. In: Rolková, N. (ed.). Desaťročie Slovenskej republiky. Martin, S. 646-647.

Karaca, K. 1993. Buchbesprechung: Döpke, S. One Parent – One Language. An Interactional Approach (= Studies in Bilingualism / SiBil 3). Amsterdam, 1992. In: Grazer Linguistische Studien 39/40. Sprachkontakt, Mehrsprachigkeit, interkulturelles Lernen und Verwandtes. Graz, S. 251-256.

- Kesselová, J.** 2001. Lingvistické štúdie o komunikácií detí. Prešov.
- Kielhöfer, B.** 1989. Frühkindlicher Bilingualismus. In: Bausch, K.-R. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, S. 359-363.
- Kielhöfer, B. / Jonekeit, S.** 1983. Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen.
- Kielhöfer, B. / Jonekeit, A.** 1995⁹. Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen.
- Kimminich, O.** 1985. Rechtsprobleme der polyethnischen Staatsorganisation. München.
- Klebes, H.** 1995. Rahmenübereinkommen des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten. In: Europäische Grundrechte. Zeitschrift 22/1995, S. 262-285.
- Klein, W.** 1984. Zweitspracherwerb: Eine Einführung. Königstein im Taunus.
- Kloss, H.** 1976. Abstandsprachen und Ausbausprachen. In: Göschel, J. / Nail, N. / Van der Elst, G. (Hrsg.). Zur Theorie des Dialekts. Wiesbaden, S. 301-322.
- Koehn, C. / Müller, N.** 1990. Neue Arbeitsergebnisse in der Bilingualismusforschung. In: Der Deutschunterricht 5, S 49-59.
- Konečný, S.** 1997. Rusíni na Slovensku a ich národné vedomie v období socializmu. In: Gajdoš, M. / Konečný, S. (eds.): Etnické menšiny na Slovensku: história, súčasnosť, súvislosti. Košice, S. 69 - 81.
- Konečný, S.** 1999a. Rusíni na Slovensku a vznik československého štátu. In: Balcar, M. (ed.). Vznik ČSR 1918 a Podkarpatská Rus: Sborník z mezinárodní konference v Praze. Praha: Společnost přátel Podkarpatské Rusi; Česká expedice. Edice Podkarpatská Rus. Bd. 21, S. 57-73.
- Konečný, S.** 1999b. Oživenie národného hnutia Rusínov (Ukrajincov) na Slovensku v šesťdesiatych rokoch. In: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. (ed.). Slovensko-ukrajinské vzťahy v oblasti národnostných menšín. Zborník materiálov z medzinárodnej vedeckej konferencie: K otázkam jazyka, vzdelávania a kultúry ukrajinskej národnostnej menšiny žijúcej na Slovensku a slovenskej národnostnej menšiny žijúcej na Ukrajine. Prešov 28.-29. december 1998. Prešov, S. 92-97.
- Konečný, S.** 2000a. Rusíni/Ukrajinci ako fenomén slovenskej politiky. In: Doruľa, J. (ed.). Slovensko-rusínsko-ukrajinské vzťahy od obrodovania po súčasnosť. Bratislava, S. 132-148.
- Konečný, S.** 2000b. Rusíni na Slovensku a vývoj otázky ich spisovného jazyka. In: Človek a spoločnosť. Internetový časopis pre pôvodné, teoretické a výskumné štúdie z oblasti spoločenských vied. Ročník 3, číslo 1. <http://www.saske.sk/cas/1-2000/konecny2.html>. Download 09.06.2009.
- Konečný, S.** 2002. Niektoré problémy národnej identifikácie na Slovensku. In: Gbuřová, M. (ed.). Europa medzi identitou a integritou. Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove, S. 300-305.

- Konečný, S. / Baumgartner, F. / Frankovský, M / Gajdoš, M.** 2002. Sebareflexia postavenia a vývoja Rusínov na Slovensku. Prešov.
<http://www.rusin.sk/upload/docs/200505031227330.internet.pdf>
 Download 17.06.2009.
- Konečný, S.** 2005a. Sociálno ekonomické postavenie Rusínov a Ukrajincov na Slovensku po roku 1989. In: Šutaj, Š. (ed.). Národ a národnosti: Stav výskumu po roku 1989 a jeho perspektívy. Prešov, S. 160 -167.
- Konečný, S.** 2005b. Transformácia spoločnosti a niektoré sociálno-ekonomické problémy Rusínov a Ukrajincov na Slovensku. In: Šutaj, Š. (ed.). Národ a národnosti na Slovensku v transformujúcej sa spoločnosti – vzťahy a konflikty. Prešov, S. 208-218.
- Korčák, J.** 1933. Etnický vývoj československého Potisí. Národností obzor III. Praha, S. 270.
- Koschat, F.** (Hrsg.). 1994. Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen. Bildungskoope-
 ration mit Ungarn, Tschechien und der Slowakei. Bilingualer Unterricht in Österreich. Wien.
- Krashen, S.** 1996. Under Attack: The Case Against Bilingual Education. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Kroon, S. / Vallen, T.** 1994a. Mehrsprachigkeit, Bildungspolitik und Interkultureller Unterricht in den Niederlanden. In: Paula, A. (Hrsg.). Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt, Celovec, S. 43-82.
- Kroon, S. / Vallen, T.** 1994b. Ethnische Minderheiten und Bildungspolitik in den Niederlanden. In: Gogolin, I. (Hrsg.). Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster, New York, S. 219-233.
- Kroon, S. / Vallen, T.** 1994c. Konsequenzen von Mehrsprachigkeit für den Sprachunterricht. In: Haueis, E. (Hrsg.), Muttersprachlicher Unterricht an Europas Schulen. Obst (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie) 48, S. 79-100.
- Kroon, S. / Vallen, T.** 1994d. Mehrsprachigkeit ist gesund – Einsprachigkeit ist heilbar. Konsequenzen von Mehrsprachigkeit für den Sprachunterricht. In: Herderhorst, W., u.a. (Hrsg.). Fachtag Deutsch 1992: Sprache. Bremen: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis, S. 27-65.
- Kruško, S.** 1997. Optanti: Zborník statí, spomienok, dokumentov a fotografií. Prešov.
- Labov, W.** 1972. The Linguistic consequences of being a lame. In: Labov, W. (ed.). Language in the inner city. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, S. 255-292.
- Lambeck, K.** 1984. Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung. Tübingen.
- Lambert, W. E.** 1972. Language, Psychology and Culture. Stanford.
- Latta, V. P.** 1961. Fonologičeskíe sistemy ukrainských govorov Vostočnoj Slovakii. In: Duklja 1. Prešov, S. 104-110.

- Latta**, V. P. 1962. Slovac'ko-ukrajins'ka movna meža. In: Dialektolohičnyj bjuleten'. Vypusk IX. Kiev, S. 15-30.
- Latta**, V. P. 1991. Atlas ukrajins'kych hovoriv Schidnoji Slovaččyny. Bratislava / Prešov.
- Lazarenko**, A. 1999. Rus'. In: Lexikon des Mittelalters. Bd. 7. Stuttgart, Sp. 1112-1113.
- Leopold**, W. F. 1939. Speech Development of a Bilingual Child. A Linguist's Record. Vol. I. Vocabulary Growth in the First Two Years. Evanston, Illinois.
- Leopold**, W. F. 1947. Speech Development of a Bilingual Child. A Linguist's Record. Vol. II. Sound Learning in the First Two Years. Evanston, Illinois.
- Leopold**, W. F. 1949a. Speech Development of a Bilingual Child. A Linguist's Record. Vol. III. Grammar and General Problems. Evanston, Illinois.
- Leopold**, W. F. 1949b. Speech Development of a Bilingual Child. A Linguist's Record. Vol. IV. Diary from Age 2. Evanston, Illinois.
- Lepsius**, R. M. 1986. Ethnos und Demos. Zur Anwendung zweier Kategorien von Emerich Francis auf das nationale Selbstverständnis der Bundesrepublik und auf die Europäische Einigung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 751-759.
- Letz**, R. 2000. Postavenie gréckokatolíkov slovenskej národnosti v rokoch 1918-1950. In: Doruľa, J. (ed.). Slovensko-rusínsko-ukrajinské vzťahy od obrodzenia po súčasnosť. Bratislava, S. 101-118.
- Lipinský**, J. (ed.). 2002. Sebareflexia postavenia a vývoja Rusínov na Slovensku. Niektoré výsledky etnosociologického výskumu na severovýchodnom Slovensku v roku 2002. Prešov.
- Liptáková**, Ľ. 2000. Deti a rečová kreativita. In: Acta Paedagogicae. Annus I. Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Presoviensis. Prešov, S. 55-59.
- Lueger**, M. 2000. Grundlagen qualitativer Feldforschung. Methodologie, Organisierung, Materialanalyse. Wien.
- Luchtenberg**, S. 1995. Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster.
- Luchtenberg**, S. 2000. Spracherhalt und zweisprachige Erziehung: die Rolle von Sprachenpolitik und Sprachenbildungspolitik. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturrenvielfalt im Unterricht 24/25, S. 1-76.
- Lüdi**, G. 1997. Die Sprachenlandschaft Schweiz. Bern.
- Lüsebrink**, C. 1986. Das Recht auf Grundschulunterricht in der Muttersprache und die Probleme seiner Verwirklichung: Ein Vergleich der Situation im Burgenland, in Kärnten, in Südtirol und im Elsass de jure und de facto. In: Grazer Linguistische Studien 27. Muttersprache(n). Referate vom zweiten internationalen soziolinguistischen Symposium. Graz, 21.-23. Oktober 1985. Graz, S. 113-123.

Macins'kij, I. 1965. Konceptiji, bezkonceptijnist' i – de ty, koncepcije našoho kul'turnoho žyt't'ja In: Duklja XIII/2. Prjašiv.

Mackey, W. F. 1962. The Description of Bilingualism. In: Canadian Journal of Linguistic. VII, 2.

Mackey, W. F. 1968. The Description of Bilingualism. In: Fishman, J.A.: Readings in the Sociology of Languages. The Hague, S. 554-584. (Deutsch: Soziologie der Sprache. 1975. München.).

Magocsi, P. R. 1987. The Language Question Among the Subcarpathian Rusyns. Fairview.

Magocsi, P. R. 1993. The Rusyns of Slovakia. An Historical Survey. Fairview.

Magocsi, P. R. 1994a. Rusyny na Sloven'sku. Istoričnyj prehljad. Prjašiv.

Magocsi, P. R. 1994b. Scholarly seminar on the codification of the Rusyn language, November 6-7, 1992, in Bardejovské Kúpele. In: Zeitschrift für Slawistik 39/1994, S. 610-612.

Magocsi, P. R. 1995. Karpatskí Rusíni. Orwell. (Abgedruckt auch in: Die slawischen Sprachen 58/1998, S. 119-139).

Magocsi, P. R. 1996. A new Slavic language is born. The Rusyn literary language of Slovakia. / Zrodil sa nový slovanský jazyk. Rusínsky spisovný jazyk na Slovensku. New York.

Magocsi, P. R. 1999. Mapovanie národov bez štátu: východní Slovakia v Karpatoch. In: Človek a spoločnosť 2/99. Internetový časopis pre pôvodné, teoretické a výskumné štúdie z oblasti spoločenských vied. <http://www.saske.sk/cas/archiv/2-99/index.html>
Download 31.08.2009.

Magocsi, P. R. 2007. Národ znikadiaľ. Ilustrovaná história karpatských Rusínov. Prešov.

Manssen, G. / **Banaszak** B. (Hrsg.). 2001. Minderheitenschutz in Mittel- und Osteuropa. Frankfurt am Main.

Martinet, A. (Hrsg.). 1973. Linguistik. Ein Handbuch. Stuttgart.

Matras, Y. 2005. Romani – a linguistic introduction. Cambridge University Press. Cambridge.

Mattheier, K. A. 1984. Sprachkonflikte in einsprachigen Ortsgemeinschaften. Versuch einer Typologie. In: Oksaar, E. (Hrsg.). Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt. Berlin, S. 197-204.

McLaughlin, B. 1978. Second Language Acquisition in Childhood. Hillsdale.

McLaughlin, B. 1982. Children's second language learning. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

McLaughlin, B. 1984, Second Language Aquisition in Childhood: Volume I. Preschool Children. Second Edition. New Jersey and London.

- McLaughlin**, B. 1985. Second language acquisition in children. Volume 2: School-age children. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McLaughlin**, B. 1987. Theories of Second-Language Learning. London.
- McLaughlin**, B. 1989. Second language development in immersion contexts. Rockville, MD: Montgomery County Public Schools.
- McLaughlin**, B. 1992. Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to know. Educational Practice Report No. 5. Santa Cruz, CA and Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- McLaughlin**, B. 1993. Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- McLaughlin**, B. 1995. Fostering second language development in young children: Principles and practices. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- McLaughlin**, B. 1998a. Fostering the development of first and second language development in early childhood. Sacramento, CA: California Department of Education, Early Childhood Division.
- McLaughlin**, B. 1998b. Assessing the development of first and second language development in early childhood. Sacramento, CA: California Department of Education, Early Childhood Division.
- McLaughlin**, B. / **White**, D. / **McDevitt**, T. / **Raskin**, R. 1983. Mothers' and fathers' speech to their young children. *Journal of Child Language* 10, S. 245-252.
- Medve**, Z. 1993. Ot „dialectus ruthenica“ do literaturnogo jazýka: rol' jazýka i religii v razvitii nacional'nogo soznaniya podkarpatskich Rusinov. In: *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae*. Bd. 38/1-2. Budapest, S. 103-112.
- Meisel**, J. M. 1985. Les phases initiales du développement de notions temporelles, aspectuelles et de modes d'action. In: *Lingua* 66, S. 321-374.
- Meisel**, J. M. 1986. Word order and case making in early child language. Evidence from the simultaneous acquisition of two first languages: French and German. In: *Linguistics* 24, S. 123-183.
- Meisel**, J. M. 1987. Early differentiation of languages in bilingual children. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit*. 23/1987. Universität Hamburg.
- Meisel**, J. M. 1989. Early differentiation of languages in bilingual children. In: Hyltenstam, K. / Obler, L. (Hrsg.). *Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity, and Loss*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 13-40.
- Meisel**, J. M. 1990. Two first languages: Early grammatical development in bilingual children. Dordrecht.

Meisel, J. M. 1994a. Bilingual First Language Acquisition: French and German Grammatical Development. Amsterdam.

Meisel, J. M. 1994b. Code-switching in young bilingual children: The acquisition of grammatical constraints. In: *Studies in Second Language Acquisition* 16, S. 413-441.

Meisel, J. M. 1997. The acquisition of syntax of negation in French and German: Contrasting first and second language development. In: *Second Language Research* 13, S. 227-263.

Meyer-Drawe, K. 1984. Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Intersubjektivität. München.

Milroy, L. / Muysken, P. 1995 (ed.). One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching. New York: Cambridge University Press.

Montanari, E. 2002. Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München.

Mosný, P. 2001. Podkarpatská Rus. Nerealizovaná autonómia. Bratislava.

Müller, N. / Riemer, B. 1998. Generative Syntax der romanischen Sprachen. Tübingen.

Müller, N. / Kupisch, T. / Schmitz, K. / Cantone, K. 2006. Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch – Französisch – Italienisch. Tübingen.

Murcko, M. 1995. Postavenie Rusínov-Ukrajincov a osudy Židov v okrese Stará Ľubovňa v rokoch 1938-1945. In: *Spiš v kontinuite času*. Prešov.

Murswiek, D. 1993. The Issue of a Right of Secession – Reconsidered. In: Tomuschat, C. (ed.). *Modern Law of Self-Determination*. Kluwer Academic Publishers (Martinus Nijhoff Publishers). Dordrecht, S. 21-39.

Mušinka, M. 1997. Rusíni-Ukrajinci – Jedna Národnosť'. (Selbständige Beilage zur Zeitung *Nove žyt'ja*, Nr. 31-32). Prešov.

Mušinka, M. 2005. Súčasní nositelia, interpreti a bádatelia ľudových tradícií Rusínov-Ukrajincov Slovenska: Vzájomné vzťahy a konflikty príslušníkov dvoch národnostných orientácií spoločného etnika. In: Šutaj, Š. (ed.). *Národ a národnosti na Slovensku v transformujúcej sa spoločnosti – vzťahy a konflikty*. Prešov, S. 203-207.

Myers-Scotton, C. 1983. The negotiation of identities in conversation: a theory of markedness code choice. In: *International Journal of the Sociology of Language* 44, S. 115-136.

Myers-Scotton, C. 1988. Codeswitching as indexical of social negotiations. In: Heller, M. (ed.). 1988. *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. New York, S. 151-186.

Myers-Scotton, C. 1990. Intersections between social motivations and structural processing in code-switching. *Papers for the Workshop on Constraints, Conditions and Models*. 1990. *Network Code-Switching and Language Contact*. London, S. 57-82.

Myers-Scotton, C. 1991. Constructing the Frame in Intrasentential Code-Switching. Revised Version of Paper Presented at Annual Meeting Societas Linguistica Europea. Bern. September 1990.

Myers-Scotton, C. 1993. Duelling languages. Grammatical Structure in Codeswitching. Oxford.

Myers-Scotton, C. 1997. Duelling languages, grammatical structure in codeswitching. Second edition. Oxford: OUP.

Nelson, K. 1973. Structure and strategy in learning to talk. In: Monographs of the Society for Research in Child Development 38, S. 1-135.

Oevermann, U. 1972. Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt am Main.

Ohnesorg, K. 1947. O vývoji dětské řeči a její fonetice. In: Pedagogické rozhledy 3, S. 65-91.

Ohnesorg, K. 1948. O mluvním vývoji dítěte. Praha.

Ohnesorg, K. 1957. Druhá fonetická studie o dětské řeči. Praha.

Oksaar, E. 1970. Zum Spracherwerb des Kindes in zweisprachiger Umgebung. In: Folia Linguistica 1970/4, S. 330-358.

Oksaar, E. 1974. On Code Switching. An Analysis of Bilingual Norms. In: Qvistgaard, J. / Schwarz, H. / Spang-Hanssen, H. (eds.). Applied Linguistics, Problems and Solutions. Third Congress Copenhagen 1972. Proceedings, Vol. 3. Heidelberg, S. 491-500.

Oksaar, E. 1977. On becoming trilingual. In: Molony, C. (ed.). Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen. Kronberg, S. 296-306.

Oksaar, E. 1982. Language – Integration – Identity. Sociocultural Problems of New Minorities. In: Korte, H. (ed.). Cultural Identity and Structural Marginalization of Migrant Workers. Strasbourg, S. 133-149.

Oksaar, E. 1984. Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt. Berlin.

Öktem, A. / Rehbein, J. 1987. Kindliche Zweisprachigkeit. Eine kommentierte Bibliographie zum kindlichen Erwerb von zwei Sprachen und zu Aspekten des Erstspracherwerbs. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 29/1987. Universität Hamburg: Germanistisches Seminar.

Orfografičnŷj slovnyk rusyn'skoho jazŷka. 1994. Prjašiv.

Pačesová, J. 1968. The development of vocabulary in the children speech. Brno.

Pačesová, J. 1972. K vývoji gramatických kategorií v dětské řeči. In: Lamprecht, A. (ed.). Sborník prací Filosofické fakulty Brněnské university. Řada jazykovědná. A 20. Brno, S. 9-19.

Pan'kevyč, I. 1938. Ukrajins'ki hovory Pidkarpats'koji Rusy i sumežnych oblastej. Častyna I. Zvučnja i morfolohija. / Ukrajinská nářečí Rusi a sousedních oblastí. Část I. Hláskosloví a tvarosloví. Praha.

Pan'ko, J. 1994. Rusyn'sko–rus'ko–ukrajín'sko–sloven'sko–pol'skýj slovník lingvističných terminiv. Prjašiv.

Pan'ko, J. / **Jabur**, V. 1994. Pravyla Rusyn'skoho Pravopisu. Prjašiv.

Pan'ko, J. 1996. Do problemiv modernizaciji slovníkovho fondu rusyn'skoho jazýka na Sloven'sku. (Výnjatký iz referatu na naučnij konferenciji „Modernizacija slovníkovho fondu jevropských regionalných i menšynových jazýkiv“ v Kottbusi 25.-28. 9. 1996 roku). In: Rusyn VI. Prjašiv, S. 5-6.

Papousek, M. 1994. Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern.

Park, R. E. [1928] 1967. Human migration and the marginal man. In: Turner, R. H. / Park, R. E. (eds.). On social control and collective behavior. Selected papers. Chicago. Univ. of Chicago Press, S. 194-206.

Paukovič, V. 1994. Etnická štruktúra Slovenska, jej vývoj, demografické a sociálne charakteristiky. In: Sociológia, roč. 26. č. 5-6, S. 431-432.

Pavlovitsch, M. 1920. Le langage enfantin: Acquisition du serbe et du français par un enfante serbe. Paris.

Peal, E. / **Lambert**, W. E. 1962. The relation of bilingualism to intelligence. In: Psychological Monographs, 76, S. 1-23.

Petraško, Ľ. 2008. Nationalitätenpolitik in der Slowakei. In: Norberg, M. / Kosta, P. (Hrsg.). Sammelband zur sorbischen/wendischen Kultur und Identität (= Podstupimske pśinoski k Sorabistice / Potsdamer Beiträge zur Sorabistik). Postdam, S. 15-16. <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/1848/pdf/pbs08.pdf>
Download 25.07.2009.

Plewnia, A. / **Weger**, T. 2008. Slowakei. In: Eichinger, L. M. / Plewnia, A. / Riehl, C. M. (Hrsg.). Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa. Tübingen, S. 243-264.

Plišková, A. 1996. 27. január 1995 – deň kodifikácie rusínskeho jazyka. In: Magocsi, P. R. 1996. A new Slavic language is born. The Rusyn literary language of Slovakia. / Zrodil sa nový slovanský jazyk. Rusínsky spisovný jazyk na Slovensku. New York, S. 61-64.

Plišková, A. 1999a. Istoričnýj začatok pro rusyn'ske školstvo. (Z výstupu na seminarju „Problemý akceptacija rusyn'skoj identitý na Sloven'sku“. 19. 05. 1999). Rusyn / Rusín 1-2, S. 13-15.

Pliškova, A. 1999b. Sonce i význačnýj hostji pozdravily kraj pid kamjanov. Rusyn / Rusín, 1.

Plišková, A. 2001. Rusyn'skýj jazýk na Sloven'sku po 10 rokach aktivnoho fungovanja. In: Zozuljak, A. (ed.). Rusyn'skýj narodnýj kalendar' na rik 2002. Prjašiv.

Plišková, A. 2002. Rusyn'skýj jazýk v istoriji i perspektivi. In: Kalinjak, J. (ed.). Pamjatnýj den' Aleksandra Pavloviča. Prjašiv.

Plišková, A. 2004. Rusínsky jazyk na Slovensku po roku 1989. In: Šutaj, Š. (ed.). Národy a národnosti. Stav výskumu po roku 1989 a jeho perspektívy. Prešov.

Plišková, A. 2005a. Jazyk a školstvo Rusínov v transformujúcej sa spoločnosti. In: Šutaj, Š. (ed.). Národ a národnosti na Slovensku v transformujúcej sa spoločnosti – vzťahy a konflikty. Prešov, S. 219-226.

Plišková, A. 2005b. Aktuálna situácia v rozvoji školstva Rusínov na Slovensku. In: Pataiová, H. (ed.). Perspektívy rozvoja vzdelávania a kultúry národnostých menšín. Univerzita Konštantína filozofa v Nitre (UKF). Pedagogická fakulta. Nitra, S. 276-284.

Plišková, A. 2007. Rusínsky jazyk na Slovensku. Náčrty vývoja a súčasné problémy. Prešov.

Plišková, A. 2008. (ed.). Rusínsky spisovný jazyk vo vzdelávacom systéme Slovenskej republiky. In: Rusínska kultúra a školstvo po roku 1989. Zborník vedeckých a vedeckopopulárnych príspevkov I. Prešovská univerzita v Prešove. Ústav rusínskeho jazyka a kultúry. Prešov, S. 177-191.

Pomino, N. / Zepp, S. 2004. Hispanistik. Paderborn.

Poplack, S. 1980. Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of Code-Switching. In: *Linguistica* 18, S. 581-618.

Poplack, S. 1991. Linguistic Variation and Language contact. In: Preston, D. (ed.). An anthology celebrating the 100th Anniversary of the American Dialect Society. Philadelphia.

Poplack, S. / Sankoff, D. 1988. Code-Switching. In: Ammon, U. / Dittmar, N. / Matthias, K. (ed.). 1988. Sociolinguistic/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Vol. II. Berlin, S. 1174-1180.

Poplack, S. / Sankoff, D. / Miller, C. 1988. The social correlates and linguistic processes in lexical borrowings and assimilation. In: *Linguistics* 26, S. 47-104.

Procházka, P. 1992. Position of National Minorities in the Slovak Republic. In: International Issues. Bratislava, S. 21-40.

Rattunde, E. 1977. Transfer – Interferenz; Probleme der Begriffsdefinition bei der Fehleranalyse. In: *Neuere Sprachen* 76/1, S. 4-14.

Rehbein, J. 1977. Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart.

Rehbein, J. 1987. Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache: In: Apeltauer, E. (Hrsg.). Gesteuerter Zweitspracherwerb. München, S. 113-172.

Rehbein, J. / Griebhaber, W. 1996. L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In: Ehlich, K. (Hrsg.). Kindliche Sprachenentwicklung. Opladen, S. 67-121.

Rieger, J. 1980-1991. Atlas gwar bojkowskich, opracowany głównie na podstawie zapisów Stefana Hrabca przez Zespół Instytutu Słowianoznawstwa PAN. 7 Bde. Warschau.

Romaine, S. 1989. Bilingualism. Oxford.

Romaine, S. 1995². Bilingualism. Oxford.

Ronjat, J. 1913. Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris.

Röhr-Sendlmeier, U. M. 1985a. Zweitspracherwerb und Sozialisationsbedingungen, Frankfurt.

Röhr-Sendlmeier, U. M. 1985b. Zum sprachlichen Entwicklungsstand des Grundschulkindes. In: Linguistische Bericht 98/85, S. 338-345.

Rosenberg, P. (im Druck). 2008. Die Entwicklung der europäischen Sprachenvielfalt und die Rolle der Minderheiten. Der linguistische Befund. In: Bergner, Ch. / Weber, M. (Hrsg.). Aus-siedler- und Minderheitenpolitik in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. (= Schriften des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa. 38). München: Oldenbourg.

<http://www.kuwi.euw-frankfurt-o.de/de/lehrstuhl/sw/sw1/mitarbeiter/rosenberg/Sprachenvielfalt.pdf>

Download 20.03.2009.

Rubin, J. 1985a. Spanish Language Planning in the United States. In: Elias-Olivares, L. / Leone, E. A. / Cisneros, R. / Gutierrez, J. R. (eds.). Spanish language use and public life in the United States. Berlin.

Rubin, J. 1985b. The Special Relation of Guarani and Spanish in Paraguay. In: Wolfson, N. / Manes, J. (eds.). Language of Inequality. Berlin, S. 111-120.

Ruff, C. 2001. Wie drücken Kinder Besitz sprachlich aus? Frankfurt am Main.

Samson, I. 1999. Der widerspruchsvolle Weg der Slowakei in die EU. Die Slowakei vor der Marginalisierung in Zentraleuropa? In: ZEI Discussion Papers 1999, C 31.

http://www.zei.de/download/zei_dp/dp_c31_samson.pdf

Download 07.07.2009.

Saunders, G. 1980. Adding a second native language in the home. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development Vol.1, Nr. 2, S. 113-114.

Saunders, G. 1988. Bilingual Children: From Birth to Teens. Clevedon.

Schlobinski, P. 1996. Empirische Sprachwissenschaft. Opladen.

Schnapper, D. 1991. La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990. Paris.

Sedlák, I. 2001. V čierťaziach búrok. Martin.

Sedlák, I. 2003. Vzťah štúrovcov a Rusínov v období národného obrodovania. In: Katedra slovenských jazykov FiF UMB. (Hrsg.). Cestou vzájomnosti. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Slovensko-ukrajinské vzťahy a súvislosti, konanej v Banskej Bystrici 23.-24.októbra 2003. Banská Bystrica, S. 96-113.

Sedláková, M. 1996. Poznámky ku gramaticko-sémantickej rovine v ranom štádiu vývinu detskej reči. In: Studia Philologica. Annus III. Zborník Pedagogickej fakulty v Prešove. Prešov, S. 179-185.

Seewann, G. / Dippold, P. (Hrsg.). 1997. Bibliographisches Handbuch der ethnischen Gruppen Südosteuropas. Band 1. München.

Siebert-Ott, G. 1999. Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Methoden zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Universität Köln.

Sisak, M. 1994. Hladanja za všeljaku cinu... . Rusyn / Rusín 5, S. 8-10.

Sisák, M. 1996. Kodifikácia: Ako ďalej? In: Magocsi, P. R. 1996. (ed.). A new Slavic Language is born. The Rusyn Literary language of Slovakia. / Zrodil sa nový slovanský jazyk. Rusínsky spisovný jazyk na Slovensku. New York, S. 65-68.

Skutnabb-Kangas, T. 1976. Bilingualism, Semilingualism and School Achievement. In: Linguistische Berichte 45, S. 55-64.

Skutnabb-Kangas, T. / Toukoma, P. 1976. Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociokultural Situation of the Migrant Family. Helsinki.

Skutnabb-Kangas, T. 1978. Semilingualism and the education of migrant children as a means of reproducing the caste of assembly line workers. In: Dittmar, N. et al. (eds.). Papers from the first Scandinavian-German symposium on the language of immigrant workers and their children. Roskilde, S. 221-251.

Skutnabb-Kangas, T. 1981a. Tvåspråkighet. Lund.

Skutnabb-Kangas, T. 1981b. Bilingualism or not: The Education of Minorities. Clevedon, Avon.

Skutnabb-Kangas, T. 1983. Bilingualismus or not. The education of minorities. Clevedon.

Skutnabb-Kangas, T. 1988. Multilingualism and the education of minority children. In: Skutnabb-Kangas, T. / Cummins, J. (eds.). Minority Education: From Shame to Struggle. Clevedon, S. 9-44.

Skutnabb-Kangas, T. 1991. Swedish Strategies to Prevent Integration and National Ethnic Minorities. In: García, O. (ed.). Bilingual Education. Focusschrift in honour of Joshua A. Fishmann. Amsterdam, Philadelphia, S. 25-40.

Slančová, D. 1991. K východiskám výskumu rečového prejavu učiteľky v materskej škole. In: Findra, J. (ed.). Všeobecné a špecifické otázky jazykovej komunikácie. Banská Bystrica, S. 262-270.

Slančová, D. 1999. Reč autority a lásky. Reč učiteľky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra. Prešov.

Slančová, D. 2008. Štúdie o detskej reči. Prešov.

Slapnicka, H. 1993. Die Verfassung der Slowakischen Republik. In: Osteuropa Recht 39 H. 3, S. 157-197.

Slobin, D. I. 1974. Kognitive Voraussetzungen der Sprachentwicklung. In: Leuninger, H. / Miller, M. H. (Hrsg.). Linguist und Psychologie. Band II. Zur Psychologie der Sprachentwicklung. Frankfurt am Main, S. 122-165.

Šmigel, M. / Kruško, Š. 2005. Opcia: Proces opcie a presídlenia občanov Československa do ZSSR na základe československo-sovietskej dohody z 10. júla 1946. Prešov.

Sokolová, G. a kol. 1987. Soudobé tendence vývoje národností ČSSR. Praha.

Somorová, E. 1996. Menšinové práva podľa ústavy Slovenskej republiky. Štúdia k Projektu „Ústavný systém Slovenskej republiky“. Košice.

Somorová, E. 2000. Menšinové práva podľa ústavy Slovenskej republiky. In: Ústavnosť a politika 3/2000, S. 99-110.

Somorová, E. 2004. Vstup Slovenskej republiky do Európskej únie a ústavné zmeny. In: Právny obzor, 87, č. 2, S. 140 – 149.

Štec, M. 1991. K otázke „rusínskeho“ spisovného jazyka. Prešov.

Štec, M. 1992. Do pytanňa rusins'koji literaturnoji movy. Dodatok do hazety Nove žyt'tja 39/1992.

Štec, M. 1995. Socyolinhvistyčni aspekty doslidžennja movy ukrajinciv Slovaččyny. In: Vedecký zborník štátneho múzea ukrajinsko-rusínskej kultúry vo Svidníku. Bd. 20. Prešov, S. 259-274.

Štec, M. 1996. Ukrajins'ka mova v Slovaččyni. Socyolinhvistyčne ta interlinhvistyčne doslidžennja. Prešov.

Štec, M. 1997. Slowakisch – Ukrainisch. In: Steger, H. (Hrsg.). Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 12.2. Kontaktlinguistik. Berlin / New York, S. 1695-1701.

Stegherr, M. 2003. Das Russinische. Kulturhistorische und soziolinguistische Aspekte. München.

Stejskalová, M. 1997. Z lexiky detskej reči. In: Varia VI. Zborník zo VI. Kolokvia mladých jazykovedcov. Zost.: Nábělková, M. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV. Bratislava, S. 69-73.

Stern, C. / Stern, W. 1928. Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig. (Unveränderter Nachdruck Darmstadt 1965).

Štolc, J. / Buffa, F. / Habovštiak, A. (Hrsg.). 1968-84. Atlas slovenského jazyka. 4 Bde. Bratislava.

Suško, L. 1979. Politický vývoj Slovenska v posledných rokoch buržoázneho Československa. In: Historický časopis 27.

Švorc, P. 1991. Zrod republiky. Dobové dokumenty, spomienky a stanoviská 1914-1918. Košice.

Švorc, P. 1996. Zakliata krajina (Podkarpatská Rus 1918-1946). Prešov.

Švorc, P. 2003. Krajinská hranica medzi Slovenskom a Podkarpatskou Rusou (1919-1939). Prešov.

Švorc, P. / Danilák, M. / Heppner, H. 2002. Veľká politika a malé regióny. Prešov.

Szabó, L. 2005. Súčasná kondícia a perspektívy vo vzdelávaní národnostných menšín – ako ďalej v EU? In: UKF v Nitre. Pedagogická fakulta. (Hrsg.). Perspektívy rozvoja vzdelávania a kultúry národnostných menšín. Nitra, S. 11-21.

Szabómihály, G. 2003. Sprachliche Rechte der Minderheiten in der Slowakei und Gebiete des Minderheitensprachgebrauchs mit besonderer Rücksicht auf die ungarische Gemeinschaft. In: Glatz, F. (Hrsg.). Die Sprache und die kleinen Nationen Ostmitteleuropas. Begegnungen. Schriftenreihe des Europainstitutes Budapest. Band 21. Budapest, S. 199-214.

Swain, M. 1972. Bilingualism as a First Language. University of California.

Swain, M. / Wesche, M. 1975. Linguistic Interaction. Case Study of a bilingual Child. In: Language Sciences 37, S.17-22.

Tabouret-Keller, A. 1962. L'acquisition du langage parlé chez un petit enfant en milieu bilingue. In: Problèmes de Psycholinguistique 8, S. 205-219.

Taeschner, T. 1983. The sun is feminine. A Study on Language Acquisition in Bilingual Children. Berlin: Springer.

Teutsch, A. 2001. Das Rusinische in der Ostslowakei im Kontext seiner Nachbarsprachen. Heidelberger Publikationen zur Slawistik. A. Linguistische Reihe. Band 12. Frankfurt am Main.

Tiefenbacher, B. 2007. Die gegenwärtige Situation der Roma-Minderheit in Tschechien aus soziolinguistischer Sicht. Eine Fallstudie in der Roma-Gemeinde Libčice nad Vltavou. Wien.

Titone, R. (1972) 1993². Bilinguismo precoce ed educazione bilingue. Roma.

Titone, R. 1978. Psychological Aspects of Multilingual Education. In: International Review of Education 24, S. 283-294.

- Tragut, J.** 1995. Ethnolinguistisches Paradoxon: „Sprachlose Ethnizität“. In: Sornig, K. / Halwachs, D. / Penzinger, Ch. / Ambrosch, G. (eds.). *Linguistics with a Human Face. Festschrift für Norman Denison zum 70. Geburtstag.* (= Grazer Linguistische Monographien 10). Graz, S. 401-404.
- Triarchi-Herrmann, V.** 2003. *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern.* München und Basel.
- Trier, T.** 1999. (ed.). *Focus on the Rusyns. International Colloquium on the Rusyns of East Central Europe. Zamirjane na Rusyniv. Medžinarodnýj Seminar o Rusyn'ských Menšynach u Východoserednij Evropý. Det Danske Kulturinstitut. Kopenhagen.*
- Uerpmann, R.** 2001. *Völkerrechtliche Grundlagen des Minderheitenschutzes.* In: Manssen, G. / Banaszak B. (Hrsg.). *Minderheitenschutz in Mittel- und Osteuropa.* Frankfurt am Main, S. 9-27.
- Uličný, F.** 1994. *O pôvode Rusínov a ich spoločenskom vývine na Slovensku do 18. storočia.* In: Barna, F. (ed.). *Rusíni: Otázky dejín a kultúry.* Prešov, S. 19-28.
- Vanat, I.** 1966. Škil'ne pytannja na Prjašivščyni pid čas domjunchens'koji respubliky. In: *Duklja XIV*, 5. Prjašiv.
- Vanat, I.** 1973. Škil'na sprava na Prjašivščyni v period domjunchens'koji Čechoslovaččyny. Z minuloho i sučasnoho ukrajinciv Čechoslovaččyny. In: *Pedagogičnij zbirnik 3.* Bratislava, S. 15-193.
- Vanat, I.** 2001. *Volyns'ka akcija: Obmin nasedenn'jam miž Čechoslovaččynoju i Radjans'kym Sojuzom navesni 1947 roku.* Prjašiv.
- Vaňko, J.** 2000. *The Language of Slovakia's Russins. / Jazyk slovenských Rusínov.* East European Monographs, No. DXXXIX. New York.
- Vierheilig, M.** 1997. *Minority Schools in Albania (Advisory Opinion).* In: Bernhardt, R. *Encyclopedia of Public International Law*, Bd. 3. Amsterdam, S. 425-426.
- Vihman, M. M.** 1982. *Formulas in first and second language acquisition.* In: Obler, L. / Menn, L. (eds.). 1982. *Exceptional Language and Linguistic.* New York, S. 261-284.
- Vihman, M. M.** 1985. *Language differentiation by the bilingual infant.* *Journal of Child Language* 12, S. 297-324.
- Vihman, M. M. / McLaughlin, B.** 1982. *Bilingualism and second language acquisition in preschool children.* In: Brainerd, C. J. (ed.). 1982. *Verbal Process in Children.* New York, S. 36-58.
- Volterra, V. / Taeschner, T.** 1978. *The acquisition and development of language by bilingual children.* In: *Journal of Child Language* 5, S. 311-326.
- Wandruszka, M.** 1979. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen.* München.

Wandruszka, M. 1986. Wege zur Mehrsprachigkeit in unseren Schulen. In: Narr, B./ Wittje, H. (Hrsg.). Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Festschrift für Els Oksaar zum 60. Geburtstag. Tübingen, S. 223-233.

Weidinger, W. (Hrsg.). 2001. Bilingualität und Schule. Wien.

Weinreich, U. 1976. Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. München.

Weinreich, U. 1977. Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. München.

Weller, F. R. 1993. Bilingual oder zweisprachig? Kritische Anmerkungen zu den Möglichkeiten und Grenzen fremdsprachigen Sachunterrichts. Die Neueren Sprachen. Bd. 92. Heft 1/2, S. 8-22.

Wetter, M. 1996. Tra una e due lingue materne. L'acquisizione del tedesco in bambini italo-foni, germanofoni e bilingui. Roma.

Wode, H. 1981. Learning a Second Language: An Integrated View of Language Acquisition, Tübingen.

Wolff, D. 2002. Einige Anmerkungen zur Curriculum-Entwicklung im bilingualen Sachfachunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 55, S. 66-75.

11.2. Quellenmaterial

Beschluss des Nationalrats der Slowakischen Republik Nr. 225. Teil B, Punkt 2 aus dem 23. Juni 1993.

ERRC. European Roma Rights Center. (Hrsg.). 2004. Stigmata: Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe. Budapest.

Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Studie. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.). Heft 107. (Gutachten von: Gogolin, I. / Neumann, U. / Roth, H. J.). Bonn.

<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/gogolin/files/heft107.pdf>.

Download 10.09.2009.

HRLJ. Human rights law journal 14/1993, S. 148-152. Deutsche Übersetzung in: EuGRZ. 1993, S. 154-159.

HRLJ. 16/1995, S. 98 ff. Deutsche Übersetzung in: EuGRZ. 1995, S. 268 ff.

Saint-Germain-en-Laye vom 10. September 1919. Deutsche Übersetzung dieses Vertrags in: Sammlung der Gesetze und Verordnungen des Tschechoslowakischen Staates, Nr. 134, 31.12.1921.

Schematismus venerabilis cleri graeci ritus catholicorum dioceseos Fragopolitanae pro anno Domini 1931. Fragopoli (Prešov / Prjašiv / Eperies), S. 189-196.

Sčítanie ľudu, domov a bytov 1991: Podrobné údaje za obyvateľstvo. Slovenská republika. Bratislava. Federálny štatistický úrad, Slovenský štatistický úrad. 1992, S. 21-23.

Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2001: Základné údaje. Prešovský kraj. Prešov. Krajská správa Štatistického úradu SR v Prešove. 2001, S. 19.

Sčítání lidu v Republice československé ze dne 15. února 1921. 1924. Praha. Československá statistika.

Sčítání lidu v Republice československé ze dne 1. prosince 1930. 1930. Praha. Československá statistika.

Slovenské národné noviny aus dem 6. 2. 1846, Nr. 63.

Ústavný zákon o postavení národností v ČSSR z 27. oktobra 1968, č. 144 Zb. In: Ústava Československej socialistickej republiky. Bratislava: Pravda, 1989.

Zborník analyticko-prognostických štúdií k prognóze rozvoja Slovenska do roku 2010, Bratislava, 2002.

Z programového vyhlásenia vlády Slovenskej republiky [Aus der Programmklärung der Regierung der Slowakischen Republik]. In: Národná obroda.

11.3. Weiterführende Internetquellen

Ethnische Entwicklung der Slowakei

http://de.wikipedia.org/wiki/Ethnische_Entwicklung_der_Slowakei. 20.04.2009.

Europa-Sprachenportal

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/index_de.html. 15.07.2009.

Ľudské práva, národnostné menšiny a etnické skupiny [Menschenrechte, nationale Minderheiten und ethnische Gruppen]

<http://www.mensiny.vlada.gov.sk/>. 07.03.2009.

Ministerstvo kultúry SR [Kulturministerium der SR]

<http://www.culture.gov.sk/umenie/ttny-jazyk/koncepcie-starostlivosti-o-statny-jazyk>. 28.03.2009.

Ministerstvo školstva SR [Ministerium für das Schulwesen der SR]

<http://www.minedu.sk/>. 03.05.2009.

Monitoring-Bericht über die Vorbereitungen der Slowakei auf die EU-Mitgliedschaft

http://europa.eu.int/comm/enlargement/nport_2003/pdf/cmr_sk_final_de.pdf. 16.03.2009.

Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten vom 1. Februar 1995

<http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/157.htm>. 24.02.2009.

Štatistický úrad Slovenskej republiky [Statistisches Amt der Slowakischen Republik]

<http://www.statistics.sk/webdata/slov/scitanie/tab/tab3a.htm>. 13.04.2009

Ústav informácií a prognóz školstva SR [Informationen- und Prognoseninstitut des Schulwesens der SR]

<http://www.uips.sk/>. 15.02.2009.

Ústava Slovenskej republiky [Die Verfassung der Slowakischen Republik]

<http://www-8.vlada.gov.sk/index.php?ID=1013>. 25.01.2009.

11.4. Links zu einigen relevanten oder interessanten Internetseiten von Russinen und russinischen Einrichtungen

Academy of Rusyn Culture in the Slovak Republic

<http://www.rusynacademy.sk/>. 25.08.2009.

Carpatho-Rusyn Knowledge Base

<http://www.carpatho-rusyn.org/>. 01.06.2009.

Carpatho-Rusyn Research Center

<http://www.rusynmedia.org/Links/C-RRC/>. 14.07.2009.

Carpatho-Rusyn Society
<http://www.carpathorusynsociety.org/>. 03.07.2009.

Lemko-Association
<http://www.lemko.org/lih/lemkorg.html>. 25.08.2009.

Rusin Association
<http://mnrusinassociation.homestead.com/index.html>. 10.09.2009.

Rusyn Association of North America
<http://rdsa.tripod.com/>. 25.07.2009.

World academy of Rusyn culture
<http://www.rusyn.org/index.html>. 03.07.2009.

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung, Abbildungen
Abs.	Absatz
Art.	Artikel
ČSR	Tschechoslowakische Republik / Československá republika
ČSSR	Tschechoslowakische sozialistische Republik / Československá socialistická republika
dt.	deutsch
lat.	Latein
Pers.	Person
Pl.	Plural
RS	Russinische Sprache
Sg.	Singular
slk.	slowakisch
ŠPÚ	Štátny pedagogický ústav / Nationale Institut für Bildung
SR	Slowakische Republik / Slovenská republika
ukr.	ukrainisch
ung.	ungarisch
Zb.z.	Zbierka zákonov / Gesetzbuch

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 – <i>Ethnographische Grenzen des Gebietes der Karpato-Russinen</i>	81
Abbildungen 2 und 3 – <i>Zwei Karikaturen von Fedor Vico</i>	82
Abbildung 4 – <i>Die Tschechoslowakei: Administrative Einteilung ab 1928</i>	85
Abbildung 5 – <i>Sprachverteilung in der Tschechoslowakei 1930</i>	85
Abbildung 6 – <i>Slowakei: Zemplín (dt. Semplin / Semmlin; ung. Zemplén)</i>	92
Abbildung 7 – <i>Einige der im Jahre 2006 und 2007 herausgegebenen Lehrbücher und Lesebücher für den Unterricht der russinischen Sprache</i>	103
Abbildung 8 – <i>Griechisch-katholische Holzkirche aus dem Jahre 1764 im Skansen Humenné</i>	118
Abbildungen 9 und 10 – <i>Griechisch-katholische Holzkirche aus dem Jahre 1766 im Skansen Svidník</i>	118
Abbildung 11 – <i>Ikonostase in einer Griechisch-katholischen Holzkirche aus dem Jahre 1766</i>	119
Abbildung 12 – <i>Russinische Folklore-Veranstaltung in Humenné</i>	119
Abbildung 13 – <i>Grundschule in Radvaň nad Laborcom</i>	119
Abbildung 14 – <i>Zweisprachige Ortstafel</i>	119
Abbildung 15 – <i>Grundschule in Čabiny mit Unterricht in russinischer Sprache</i>	120
Abbildungen 16 und 17 – <i>Zweisprachige Ortstafeln</i>	120
Abbildungen 18 und 19 – <i>Unterschiedliche Schreibweisen der Namen auf Grabsteinen im Friedhof in Čabiny</i>	121
Abbildung 20 – <i>Griechisch-katholische Kirche in Stropkov</i>	122
Abbildung 21 – <i>Institut für russinische Sprache und Kultur der Prešover Universität</i>	122

LEBENS LAUF

Persönliche Angaben

Name: Sidonia Mussner, geboren Lovišková
Geburtsdatum: 13.04.1975
Geburtsort: Trenčín, Slowakei
Staatsbürgerschaft: slowakisch
Familienstand: verheiratet, ein Kind

Ausbildung

1989-1993: Wirtschaftsakademie (HAK) – Außenhandel in Trenčín (Matura)
1994-1999: Staatliche Sprachschule in Trenčín (Staatsexamen in Englisch)
seit März 2005: Diplomstudium der slawischen und romanischen Philologie an der Universität Wien (berufsbegleitend)

Sprachen

Slowakisch
Tschechisch
Deutsch
Englisch
Italienisch
Russisch

Berufserfahrung

seit 2007: Karenz
seit Oktober 2003: *Wiener Wirtschaftsförderungsfonds (WWFF)*, Europaservice
1994-2003: diverse Tätigkeiten in der Tourismusbranche