



## **Sprache als Mittel der „Grenzüberschreitung“ – von Hürden und vom „Brücken bauen“ in multikulturellen Regionen der Slowakei und Serbiens**

Béla Filep\*

\* *Geographisches Institut, Universität Bern (bfilep@giub.unibe.ch)*

### **Abstract**

Dieser Beitrag befasst sich mit Sprache als Mittel der „Grenzüberschreitung“ in multikulturellen Regionen der Slowakei und Serbiens. Es wird aufgezeigt, welche Rolle Sprache in den inter-ethnischen Beziehungen in Ostmitteleuropa spielt, welche Hürden existieren und aufgebaut werden, gleichzeitig aber auch, wie diese abgebaut werden können, oder versucht wird, diese abzubauen. Es geht dabei erstens um die Problematik des Sprachunterrichts in geteilten, multikulturellen Gesellschaften sowie den Herausforderungen für Minderheiten in diesem Zusammenhang. In einem zweiten Schritt werden Initiativen der Zivilgesellschaft diskutiert und dabei Möglichkeiten aufgezeigt, wie Grenzen mithilfe von Sprache gerade in einem politisch heiklen Umfeld überwunden werden können.

**Keywords:** *Sprache, Muttersprache, Fremdsprache, Sprachunterricht, Minderheiten, Staat, Zivilgesellschaft, Ostmitteleuropa*

### **Language as a means of “border crossing” – on obstacles and the “building of bridges” in multicultural regions of Slovakia and Serbia**

This article deals with language as a means of “border crossing” in multicultural regions of Slovakia and Serbia. It points out what role language plays in inter-ethnic relations in East Central Europe, and what obstacles exist and are being established; at the same time, it is discussed how these obstacles can be dismantled or how people try to dismantle them. Firstly, this paper is about the issue of language teaching in divided, multicultural societies and about the challenges of minorities in this regard. Secondly, the article analyzes civil society initiatives and outlines possibilities with regard to how borders can be crossed through language particularly in a politically sensitive environment.

**Keywords:** *language, mother tongue, foreign language, language teaching, minorities, state, civil society, East Central Europe*

### **Einführung**

Das ‚neue‘ Ostmitteleuropa ist eine Region politischer und sozialer Spannungen geblieben, trotz des EU-Beitritts von mittlerweile elf ehemals kommunistischen Staaten sowie intensiven Transformationsprozessen seit

dem Fall des Eisernen Vorhangs 1989. Das ‚Europäische Projekt‘, so attraktiv es für die neuen EU-Mitgliedstaaten auch schien, war nur bedingt erfolgreich im Überwinden von Spannungen zwischen Nachbarstaaten, Mehrheits- und Minderheitsbevölkerungen, wirtschaftlichen ‚Gewinnern‘ und ‚Verlierern‘ der Transformation, um nur

einige Beispiele zu nennen. Die Persistenz – manche würden argumentieren das Wiederaufflammen – von inter-ethnischem Antagonismus ist speziell besorgniserregend, insbesondere für die kulturell vielfältigen Länder Ostmitteleuropas. Für den Antagonismus gibt es verschiedene Gründe: a) Mangel an inter-ethnischem Dialog und inter-ethnischer Versöhnung, b) mangelndes Wissen über und Verständnis für einander, c) gegensätzliche ‚ethnische Diskurse‘ in der öffentlichen Debatte, d) Ausschluss von nationalen und ethnischen Minderheiten von der Nationsbildung, nationalistische und assimilationistische Politiken, e) die ‚ethnische Karte‘ als komfortables Mittel, um die Öffentlichkeit von anderen (zum Beispiel sozioökonomischen) Problemen abzulenken, f) und letztlich eine EU(-Erweiterung), welche sensible (gewaltfreie) inter-ethnische Probleme vernachlässigt hat und den Fokus auf die größere geopolitische Errungenschaft (die Vereinigung Europas) und auf wirtschaftliche Interessen gelegt hat.

Die inter-ethnischen Spannungen in Ostmitteleuropa in vielen aktuellen Problemen. Gleichzeitig haben diese Probleme tiefe historische Wurzeln, welche nicht einfach verschwunden sind. Erstens, weil in gespaltenen Gesellschaften die historische Erfahrung des Konflikts das Bewusstsein, die Wahrnehmung des ‚Andern‘ und die Haltung gegenüber dem ‚Andern‘ den Einzelnen nachhaltig beeinflusst. Zweitens sind es die oft gegensätzlichen Interpretationen von Geschichte, welche die Spannungen aufrechterhalten und über Institutionen, öffentliche (nationalistische) Diskurse und (inter-generationale) Kontakte reproduziert werden. Oplatka (2002) beschreibt diese Problematik im Zusammenhang mit den Beneš-Dekreten in der damaligen Tschechoslowakei: „Der Boden des alten Kontinents ist jedoch historisch gesättigt, das politische Bewusstsein historisch geprägt, und in einem geradezu unheimlichen Maß gilt dies für Mittel- und Südosteuropa“. Diese Sättigung ist ein Produkt der bewegten Geschichte der Region in Bezug auf externe Okkupation (Osmanische, Sowjetische und Habsburgische Herrschaft), interne Streitigkeiten und ethnische Konflikte.

Im Falle der Beziehungen zwischen der ungarischen ‚Kulturnation‘ und der slowakischen, rumänischen und serbischen ‚Kulturnation‘ ist der Vertrag von Trianon

von 1920 das Hauptereignis, welches diese nachbarschaftlichen Beziehungen im 20. und 21. Jahrhundert bedeutend bestimmt hat. Er besiegelte die Auflösung der Österreichisch-Ungarischen Monarchie in eine Vielzahl kleiner Staaten und machte aus den Ungarn, der größten Bevölkerungsgruppe im Ungarischen Königreich (vor und nach 1920), eine Minderheit in Rumänien, der Tschechoslowakei (heute in der Slowakei) und Jugoslawien (heute in Serbien, Kroatien und Slowenien). Heute repräsentieren die Ungarn weiterhin, sowohl numerisch als auch in Bezug auf ihre politische Kraft, die bedeutendste Minderheit in diesen Ländern, obwohl sie im Laufe des 20. Jahrhunderts Assimilation, Deportation und Vertreibung ausgesetzt waren. Während sich die inter-ethnischen Beziehungen in diesen Ländern, und die Beziehungen zwischen den Nachbarstaaten seit dem Fall des Eisernen Vorhangs generell verbessert haben, besteht weiterhin die Notwendigkeit, die Koexistenz im Rahmen der gegenwärtigen ethno-kulturellen Diversität zu organisieren.

Die oben genannten Probleme sind in der politischen und öffentlichen Debatte in Ostmitteleuropa weiterhin sehr präsent. Indes gibt es auch ‚gute‘ Beispiele, ‚Best Practices‘, und friedliche Normalitäten, welche mehr Aufmerksamkeit erfordern. Deshalb verfolgte die Untersuchung, aus welcher dieser Beitrag Material schöpft, im Gegensatz zur meist problemorientierten inter-ethnischen Forschung in Ostmitteleuropa einen lösungsorientierten Ansatz, welcher gut-nachbarschaftliche Diskurse, Strategien und Praktiken im Zusammenleben zwischen Ungarn und Slowaken, Ungarn und Serben hervorhebt. Dieser Ansatz fußt in der Überzeugung, dass multiethnische Nachbarschaften auch in friedlichen und nicht nur in kriegerischen Zeiten untersucht werden müssen. In friedlichen Zeiten können neue Perspektiven für das Verständnis der unterschiedlichen Probleme herauskristallisiert und Best Practices identifiziert werden, welche möglicherweise gar Konflikte verhindern können. In dieser Hinsicht bietet Ostmitteleuropa auch eine Geschichte friedlicher Koexistenz der heute ‚ethnisierten‘ Nachbarn, auch wenn Konflikte von Zeit zu Zeit aufflammten (Brubaker et al., 2006; Feischmidt, 2011; Filep, 2006).

Auf Basis intensiver Forschung in der ungarisch-

slowakischen und der ungarisch-serbischen Grenzregion habe ich anderswo (Filep, 2012) festgehalten, dass verschiedene Formen von kulturellem Kapital die Pfeiler einer ‚guten (multikulturellen) Nachbarschaft‘ in Ostmitteleuropa bilden: diese sind interkulturelles Kapital, kulturübergreifendes soziales Kapital und multikulturelles Kapital. In diesem Artikel beschränke ich mich indes auf eine dieser Formen, nämlich auf interkulturelles Kapital, das auf Sprache als Mittel der „Grenzüberschreitung“ baut. Ich argumentiere weiter, dass insbesondere Fremdsprachenkenntnisse im Interesse einer Kohäsion, von gut-nachbarschaftlichen Beziehungen, in multiethnischen Staaten wie der Slowakei oder Serbien fundamental sind.

### **Sprache als Bestandteil von interkulturellem Kapital**

Interkulturelles Kapital ist jene Form kulturellen Kapitals, welche der Idee Bourdieus (1986) am nächsten kommt: der objektivierte (Schulbücher, Curricula, Syllabi), der institutionalisierte (offizielle Zeugnisse) und der verkörperte Staat (gelernt und angewöhnt), wie Bourdieu sie definiert, spielen alle eine wichtige Rolle in Bezug auf interkulturelles Kapital. Der objektivierte Staat und der institutionalisierte Staat sind beide entscheidend bei der Ausbildung des Charakters des verkörperten Staates, welchen Pollmann (2009: 539/540) als „persönliches Reservoir interkultureller Erfahrungen und Kenntnisse (zum Beispiel Auslandsaufenthalte, interkulturelle Freundschaften, Sprachkenntnisse)“ beschreibt, welche „das Individuum befähigen, sich in interkulturellen Begegnungen kompetent zu beteiligen“. Bezug nehmend auf Bourdieus Idee der Übertragbarkeit von kulturellem Kapital in ökonomisches Kapital, kann interkulturelles Kapital auch eine ökonomische Bedeutung haben, zum Beispiel wenn Fremdsprachenkenntnisse oder spezifische interkulturelle Kompetenzen jemanden für eine Stelle auf dem Arbeitsmarkt qualifizieren. In meinem Verständnis wird interkulturelles Kapital allerdings vorwiegend (aber nicht nur) als eine Form kulturellen Kapitals verstanden, das die Kommunikation erleichtert und gegenseitiges Verständnis in multiethnischen oder multikulturellen Gesellschaften generiert, und nicht als Kapital mit ökonomischem Nutzen.

Fremdsprachenkenntnisse, oder Zwei- und Mehrsprachigkeit, sind der Schlüssel zu jeglicher Art von interkultureller Annäherung in geteilten Gesellschaften. Obwohl Koexistenz im Prinzip möglich ist, ohne dass man gegenseitig die Sprachen beherrscht, kann der Mangel an Fremdsprachenkenntnissen Distanz schaffen bevor Menschen zu kommunizieren beginnen. Ein ungarischer Interviewpartner in Subotica/Szabadka<sup>1</sup> hat das komplexe Muster von Koexistenz in Serbien, in dem Sprache ein zentrales Element ist, folgendermaßen beschrieben:

*„Die Serbischkenntnisse dieser Generation ungarischer Gymnasiasten in der Vojvodina sind unter kritischem Niveau. Dafür gibt es verschiedene gesellschaftliche Gründe, da sich seit Anfang der 1990er-Jahre (...) ein sehr kräftiger Zustand des Misstrauens entwickelt hat, zwischen Ungarn und Serben; und unter den Jungen ist dieses Phänomen sehr verbreitet. Unsere Jugend hat sich segregiert, das bedeutet, dass serbische und ungarische Jugendliche nicht in dieselben Discos gehen, nicht in dieselben Bars. Sie beherrschen die Sprache des Anderen nicht; folglich sprechen sie nicht miteinander, es entwickeln sich keine Freundschaften.“<sup>ii</sup>*

Er konkretisiert nicht, woher die Probleme rühren, ob es Misstrauen ist, oder ob es interkulturelle Missverständnisse, Mangel an Fremdsprachenkenntnissen oder andere Faktoren sind. Allerdings identifiziert er den Mangel an (hinreichenden) Fremdsprachenkenntnissen als zentrales Defizit in den Nachbarschaftsbeziehungen in Serbien. Hinsichtlich der Folgen dieses Defizits auf makroregionaler und grenzüberschreitender Ebene betonte ein serbischer Interviewpartner in Subotica/Szabadka, der in der Förderung von KMU in der Vojvodina tätig ist, die Wichtigkeit der Fremdsprachenkenntnisse auch in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der ungarisch-serbischen Grenzregion:

*„Es läuft besser in jenen Gemeinden, in denen auf der anderen Seite [er meint in Serbien] auch ethnische Ungarn leben, (...), aber in den Dörfern, in denen sie auf der einen Seite nur Serbisch sprechen und auf der anderen Seite Ungarisch, da ist es nicht leicht; das ist eines der Probleme, wie soll man dies überwinden? Es bedeutet, dass die Leute die andere Sprache lernen müssen. (...) Für die Wirtschaft ist Sprache sehr wichtig. Und die Leute in den Dörfern lernen auch nicht Englisch oder andere Fremdsprachen, das ist ein Problem.“*

## Staatliche Konzeptionen in der Sprachenpolitik und ihre Auswirkungen

Einwanderungsländer wie Frankreich, Deutschland oder die Niederlande verfügen gemäß ihrem Selbstverständnis über eine *Leitkultur*. Eine solche Auffassung einer Gesellschaft (eines Landes) setzt voraus, dass historisch gewachsene Sprachen die ‚nationale‘ Sprache darstellen, welche Immigranten als eine Minderheit lernen müssen, um sich in die Aufnahmegesellschaft zu ‚integrieren‘. Allerdings gibt es auch Länder, die als Beispiel einer bi-/multikulturellen Gesellschaft (innerhalb der Grenzen eines Staates) dienen; eine Gesellschaft, die aus numerischen ethno-linguistischen Mehrheiten und Minderheiten besteht, deren Sprachen aber offiziell anerkannt sind und in der Regel Schülerinnen und Schülern im ganzen Land unterrichtet werden. Die Schweiz ist so ein Land, eine Föderation mehrerer ethno-linguistischer Gemeinschaften, welche Vielfalt in allen ihren Institutionen respektiert. Die Schweiz hat vier offizielle Sprachen auf Bundesebene: Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch. Alle bundesstaatlichen Institutionen arbeiten in drei Sprachen (Rätoromanisch bezieht sich nur auf Bereiche, welche die rätoromanische Gemeinschaft betreffen); auf lokaler und regionaler (kantonaler) Ebene ist der Sprachgebrauch durch die Kantone geregelt, in einigen Fällen sogar durch die Gemeinden<sup>iii</sup>. Darüber hinaus ist Französisch in Deutschschweizer Kantonen obligatorisches Schulfach, in französischsprachigen Kantonen ist Deutsch Pflichtfach.

Im Gegensatz zur Schweiz sind die meisten ostmitteleuropäischen Länder, obwohl sie multi-ethno-linguistisch sind, weit entfernt von einem offiziell anerkannten multinationalen Charakter (was institutionalisierte Mehrsprachigkeit beinhaltet), selbst wenn in einigen Staaten auf regionaler Ebene Minderheitensprachen als offizielle Sprachen anerkannt sind. Das ist zum Beispiel in der Vojvodina in Serbien der Fall, wo nebst der Mehrheitsprache Serbisch auch Ungarisch, Rumänisch, Slowakisch, Kroatisch und Ruthenisch offizielle Sprachen innerhalb der Autonomen Provinz Vojvodina sind. In Ostmitteleuropa ist es die ethnische Mehrheitsbevölkerung eines Landes, die bestimmt, in welche Richtung sich der offizielle, politische, gesellschaftliche (kulturelle) Charakter des Landes entwickeln soll. Im Allgemeinen

haben die politischen Eliten ihre Länder als einheitliche Nationalstaaten definiert, mit einer einzigen offiziellen Sprache, und einer einzigen „Nation“ (der Mehrheit), welche diesen Staat repräsentiert. Das wird auch ersichtlich in der Sprachenpolitik junger Nationalstaaten wie Rumänien oder der Slowakei, die seit jeher assimilationsistisch (und nationalistisch) waren in Bezug auf Minderheiten und den Sprachunterricht auf ihrem Staatsgebiet. Das Unterrichten der offiziellen Sprache (der Mehrheit) für Minderheitenschülerinnen und -schüler erfolgt auf Basis der Erwartung, dass Schülerinnen und Schüler zuerst die Mehrheitssprache lernen müssen, und zweitens, dass sie diese lernen müssen, also ob es ihre Muttersprache und nicht eine Fremdsprache wäre. Im Gegensatz dazu lernen zum Beispiel Deutschschweizer Französisch und Welschschweizer Deutsch als Fremdsprache, so wie ein Brite Spanisch lernen würde oder ein Amerikaner Italienisch – als Fremdsprache mit entsprechenden Methoden.

Die Konsequenzen des slowakischen und serbischen Ansatzes sind verheerend: wie im oben zitierten Interviewausschnitt ersichtlich, sprechen Minderheitenschülerinnen und -schüler die Staatssprache oft nicht gut genug, obwohl sie diese an der Schule lernen. Das trifft insbesondere auf jene zu, die ‚nur‘ die Grundschule oder eine Berufsschule abgeschlossen haben. Laut dem Direktor des János Selye Gymnasiums in Komárno/Komárom<sup>iv</sup>, ist dieses Problem in der Slowakei auf Gymnasialstufe weniger gravierend, aber dennoch vorhanden:

*„Es ist klar, dass ein slowakischer Gymnasiast besser Slowakisch spricht als ein Schüler, der ein ungarisches Gymnasium abgeschlossen hat. Unsere Erfahrung zeigt allerdings, dass die Sprachprobleme binnen eines halben Jahres verschwinden. Danach zählen die beruflichen Qualifikationen, und die werden bei uns am Selye-Gymnasium gut gefördert. (...) Nun, wenn jemand sagt, dass er oder sie von der Universität flog, weil er oder sie nicht gut genug Slowakisch sprechen würde, dann stimmt das nicht. Ich glaube, dass sie hier eine gute Basis erhalten. (...) Sie haben drei Stunden Slowakischunterricht pro Woche, in der vierten Klasse sogar vier pro Woche.“*

Wahrscheinlich hängen die Schwierigkeiten auch vom Studienfach ab. Naturwissenschaften, zum Beispiel, dürften weniger Sprachprobleme bereiten als Sozialwis-

senschaften, welche eine bessere Kenntnis (Verständnis und Gebrauch) der Unterrichtssprache erfordern. Was das ungarische Selye-Gymnasium in Komárno/Komárom seinen Schülern anbietet, sind obligatorische Lektionen für „berufliche Kommunikation“ in einem Fach, zum Beispiel Biologie, Chemie, Mathematik oder Geographie, welches eine Stunde pro Woche auf Slowakisch unterrichtet wird. So erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse fachspezifisch zu verbessern, und die Fachsprache in einem Gebiet teilweise auf Slowakisch zu lernen. Diese Maßnahme soll einen Beitrag zur Schaffung von Chancengleichheit in sprachlicher Hinsicht leisten.

Zusätzlich zum oben beschriebenen Diskurs gibt es auch Paralleldiskurse, welche die Sprachdefizite mit dem Unwillen der Minderheiten, die offizielle Sprache (der Mehrheit) zu lernen, erklären. 2005 äußerten Interviewpartner im Szeklerland in Rumänien (eine Region mit etwa 80% ungarischer Bevölkerung) ihr Verständnis für Leute, die nicht gut Rumänisch sprechen, und fragten, warum Leute in manchen Teilen des Szeklerlandes Rumänisch lernen sollten, wenn sie ihr ganzes Leben in einem hauptsächlich und manchmal sogar ausschließlich ungarischsprachigen Umfeld leben. Meine Gespräche mit der jüngeren, mobileren Generation von Minderheiten-Ungarn zeigen, dass der Widerwille der rumänischen Sprache gegenüber verschwunden ist. Die jungen Menschen haben erkannt, dass das Lernen von Fremdsprachen eine Notwendigkeit ist, insbesondere das Lernen der Staatssprache des Landes, in dem sie leben.<sup>v</sup> Dasselbe trifft auf die Slowakei, Serbien oder die Ukraine zu. Interessanterweise wurden die folgenden zwei Hauptargumente angebracht, um zu bekräftigen, dass das Erlernen der offiziellen Sprache notwendig ist: erstens wurde gesagt, „weil wir im Lande XY leben“, und zweitens, weil das Beherrschen der Sprache die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöht. Während ersteres als „multikulturelles“ Argument interpretiert werden kann, ist das zweite ein ausschließlich wirtschaftliches, welches mit der Idee von Bourdieu und dem „Transfer von Kapital“ im Einklang steht. Meine Interviewpartnerinnen und -partner haben mehrheitlich diese zwei Punkte geäußert; darüber hinaus erwähnten Experten, die sich mit der Materie befassen, eine weitere Dimension: sie sagen, dass das Beherrschen der Staatssprache letztlich auch die Akzep-

tanz der Minderheitenbevölkerung innerhalb der Mehrheitsbevölkerung erhöhen würde.

Bisher wurde die Frage der Zwei- und Mehrsprachigkeit vor allem aus der Perspektive des (Selbst)verständnisses des Staates diskutiert. Im Folgenden werde ich Bottom-up-Prozesse analysieren, indem ich die Antworten oder Reaktionen der Zivilgesellschaft auf die aktuellen ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Bildungspolitiken hervorhebe, die sich mit Sprache beschäftigen. Den zivilgesellschaftlichen Initiativen ist gemeinsam, dass sie bestrebt sind, Zwei- und Mehrsprachigkeit einerseits als Gewinn für das Individuum (als kulturelles und ökonomisches Kapital) und andererseits als gut-nachbarschaftliche Praxis für die weiter gefasste multikulturelle Nachbarschaft zu fördern. Die umstrittenste Frage, welche in diesem Beitrag diskutiert wird, ist, ob Zwei- oder Mehrsprachigkeit ‚nur‘ eine Chance oder aber eine absolute Notwendigkeit ist für gut-nachbarschaftliche Beziehungen in einem multikulturellen Umfeld. Ich werde argumentieren, dass die Kenntnis der Sprache des Andern eine wichtige Voraussetzung für eine gute multikulturelle Nachbarschaft ist, ich werde aber gleichzeitig darauf hinweisen, dass die Frage der Zweisprachigkeit in gespaltenen Gesellschaften differenziert betrachtet werden muss. Zwei- und Mehrsprachigkeit ist überall erwünscht und in Bezug auf jedermann in der Welt; die Frage ist aber, welche umsetzbaren Lösungen gefunden werden können, um die Kommunikationsfähigkeit(en) von Individuen in gespaltenen Gesellschaften zu verbessern. Ich werde mich dabei auf das Potential der Bildungssphäre beschränken.

### **Förderung und Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse – Herausforderungen für Minderheiten**

PolitikerInnen, EntscheidungsträgerInnen, zivilgesellschaftliche Organisationen (zum Beispiel Lehrerverbände), WissenschaftlerInnen und andere haben das Problem der Sprachdefizite in den gespaltenen Gesellschaften Ostmitteleuropas vor langer Zeit erkannt, eine demokratische Debatte und organisierter Aktivismus sind aber erst in letzter Zeit entstanden (das heißt, haben erst in letzter Zeit entstehen können). In der Slowakei wurde die Frage der Sprachdefizite vor allem als „ungarisches Problem“ betrachtet, das heißt, ein Problem der ungari-

schen Minderheit in der Slowakei. Interessanterweise ist dies nicht nur unter Slowaken, sondern auch unter Ungarn ein breit akzeptierter Diskurs. Die Tatsache, dass die Mehrheit der Slowaken kein Ungarisch spricht, scheint kein Thema zu sein. Trotzdem ist dies eine umstrittene Frage und ich werde daher später in diesem Beitrag auf diese Debatte eintreten. Zuerst befasse ich mich allerdings mit den Herausforderungen der ungarischen Minderheit in Zusammenhang mit dem Sprachunterricht in der Slowakei und in Serbien.

Die Hauptsorge der Schulkinder und Studierenden der ungarischen Minderheit in diesen Ländern sind die Methoden des Sprachunterrichts, das heisst, die Frage, wie die Mehrheitsprache vermittelt wird. Der Jahresbericht 2010 des Lehrpersonals des ungarischen János Selye Gymnasiums in Komárno/Komárom betont die problematischsten Aspekte des Sprachunterrichts und kritisiert gleichzeitig die häufigen Anschuldigungen slowakischer PolitikerInnen, die behaupten, dass SchülerInnen in ungarischen Schulen in der Slowakei die Staatssprache nicht ordentlich lernen würden:

*„Leider vergessen alle die Tatsache, dass wir in der Slowakei die slowakische Sprache nicht als Fremdsprache, nicht entsprechend den Methoden für das Erlernen einer Fremdsprache unterrichten, sondern auf Basis der vorgeschriebenen Lehrpläne und Anforderungen, welche nicht genügend Raum für Kommunikation bieten. Wir haben im Rahmen unzähliger Foren eingebracht, dass wir weniger Literatur unterrichten sollten; und obwohl das Curriculum etwas reduziert wurde, sind die vom Ministerium bestimmten zwei Unterrichtsstunden pro Woche sehr wenig.“ (Homepage des Selye Gymnasiums, 18.02.2011)*

Man kann hier zwei Hauptprobleme identifizieren: erstens die Methoden des Sprachunterrichts, zweitens die Anzahl Lektionen, ausgedrückt in Stunden pro Woche. Weil das slowakische Bildungsministerium die Curricula vorschreibt, haben die Schulen, geschweige denn die LehrerInnen, nicht viele Freiheiten, um den Sprachunterricht den Bedürfnissen der SchülerInnen entsprechend zu gestalten, und sie haben auch nicht die Macht, das System des Sprachunterrichts zu verändern. Die verschiedenen Regierungen der Slowakei haben es bisher abgelehnt, den Slowakischunterricht an ungarischen Schulen zu ändern, von einem System basierend auf der Annahme, dass Slowakisch für Kinder, die in eine ungarische (unga-

risch sprechende) Familie geboren werden, die Muttersprache ist, zu einem System basierend auf dem Ansatz, dass Slowakisch für sie eine Fremdsprache ist. Ein ungarischer Lehrer in Komárno/Komárom kritisierte das aktuelle System folgendermaßen:

*„Die Erwartungen selbst sind falsch, nebst den Methoden. (...) Sie [Slowaken] sind überrascht, dass ein neunjähriges [ungarisches] Kind nicht fließend Slowakisch spricht. Ich frage jeweils zurück, ob ein neunjähriges Kind denn fließend Englisch oder Deutsch sprechen würde. Sie können es nicht akzeptieren. Sie möchten, dass ein neunjähriges Kind bereits fließend Slowakisch spricht. Das ist Unsinn.“*

In Komárno/Komárom senden, aufgrund dieser Erwartung, viele ungarische Eltern ihre Kinder in slowakische Kindergärten, in der Hoffnung, dass dies das (Sprach)defizit vor Eintritt in die Grundschule kompensieren wird. Allerdings, so berichtete mein Interviewpartner, gingen die meisten ungarischen Kinder dann doch in eine ungarische Grundschule, was in vielen Fällen die sprachlichen Errungenschaften der Jahre im Kindergarten (teilweise) wieder rückgängig macht und die sprachliche Verortung der Minderheitenkinder erschwert. Das zeigt auch, in welchem Dilemma sich nationale Minderheiten wie die Ungarn in der Slowakei und in Serbien befinden, wenn es um die Wahl der Unterrichtssprache geht, die Wahl zwischen der Muttersprache und der (einzigen) offiziellen Staatssprache. Wenn sie sich entscheiden, in ihrer Muttersprache zu lernen/studieren, werden sie später mit der Staatssprache Mühe haben, wenn sie sich entscheiden, in der Staatssprache zu lernen/ studieren, werden sie mit dem Problem der Diglossie konfrontiert sein.<sup>vi</sup> Wie ein ungarischer Interviewpartner in Komárno/Komárom, der sein Ingenieurstudium an einer slowakischen Universität abschloss, erzählte: *“Bis heute kenne ich die Fachbegriffe auf Ungarisch oft nicht, ich habe nie in diesem Beruf gearbeitet.”* Aber selbst wenn er auf ‚seinem‘ Gebiet gearbeitet hätte, hätte er einen zusätzlichen Aufwand leisten müssen, um die Fachsprache in seiner Muttersprache Ungarisch zu lernen, denn an der Universität wurde diese nur auf Slowakisch unterrichtet. Gesprächspartner, die in der Stadtverwaltung oder in anderen öffentlichen Institutionen arbeiten, machten ähnliche Erfahrungen, denn jeder Text, jeder offizielle Bericht und dergleichen sind nur in der einzigen Staatssprache (Slo-

wakisch) gehalten, was bedeutet, dass die Minderheiten-Ungarn im Arbeitsalltag normalerweise die Fachsprache einer Fremdsprache brauchen.

Die Frage der Methoden im Sprachunterricht betrifft auch andere Länder in der Region. Im Gegensatz zur Slowakei (und Serbien) hat das rumänische Parlament 2011 ein Bildungsgesetz verabschiedet, welches garantieren soll, dass Rumänisch für Minderheiten als „Spezialsprache“ unterrichtet wird anstatt als ob es ihre Muttersprache wäre. Das heißt, das rumänische Parlament hat im Prinzip anerkannt, was die ungarische Minderheit forderte – die Anerkennung der unterschiedlichen Bedürfnisse der Schulkinder und Studierenden der Minderheit in Bezug auf den Rumänischunterricht. Ein kleines Detail trübt allerdings den Erfolg des Gesetzes: wie ein Mitglied des Europäischen Parlaments aus Rumänien mir berichtete, vermieden die Initiatoren der Novelle bewusst den Gebrauch des Begriffs „Fremdsprache“ und schlugen stattdessen „Spezialsprache“ vor, um die Debatte zu umgehen, ob Rumänisch innerhalb des rumänischen „Nationalstaates“ eine „Fremdsprache“ sein kann.

Um auf die Slowakei und das zweite Problem, der Anzahl Stunden, zurückzukehren, welches im Bericht des Lehrpersonals des Selye Gymnasiums in Komárno/Komárom angesprochen wird, so gab es bisher keine Versuche, die Anzahl Slowakischstunden zu erhöhen. Im Gegenteil: die 2010 gewählte (und 2012 bei Neuwahlen nicht wiedergewählte) slowakische Regierung von Ministerpräsidentin Iveta Radičová, schlug stattdessen vor, die Anzahl unterrichteter Sprachen zu erhöhen, sowohl an slowakischen als auch an ungarischen Schulen in der Slowakei. Seit September 2011 werden an slowakischen Schulen Slowakisch sowie zwei Fremdsprachen unterrichtet, Ungarisch ist nicht unter ihnen. Ungarische Schulen müssen indes nebst Ungarisch auch Slowakisch und zwei (weitere) Fremdsprachen unterrichten. Das heißt, im neuen System müssen ungarische Kinder, die in der Slowakei eine ungarische Schule besuchen, drei Fremdsprachen lernen, eine wird als Muttersprache (Slowakisch) unterrichtet und zwei als Fremdsprache. Béla Bugár, Präsident der politischen Partei Híd-Most', und andere haben vorgeschlagen, statt eine zusätzliche Fremdsprache (zum Beispiel Englisch oder Deutsch) zu unterrichten, die Anzahl Slowakischlektionen zu erhöhen.

## **Zivilgesellschaftsinitiativen zur Verbesserung der Sprachkenntnisse in Serbien**

In Serbien ist die Situation der ungarischen Minderheitenschüler praktisch identisch zu jener in der Slowakei. Serbisch wird als Muttersprache unterrichtet, „...mit einer konservativen Methode, welche grundsätzlich annimmt, dass die Kinder Serbisch sprechen [wenn sie eingeschult werden], *Literaturanalyse, Lesen, Gedichte*“, sagte László Józsa, damals Präsident des Ungarischen Nationalrats (MNT)<sup>vii</sup>. Der MNT ist eine ungarische Minderheiteninstitution, welche für Serbien spezifisch ist und die es in der Slowakei nicht gibt; allerdings kann der MNT zum Beispiel mit den (ethnischen und nationalen) Minderheitenselbstverwaltungen der Serben, Slowaken, Rumänen, Bulgaren oder Roma auf nationaler Ebene in Ungarn verglichen werden. Der MNT sammelt die Hauptanliegen der ungarischen Bevölkerung in Serbien und artikuliert diese gegenüber Staat und Gesellschaft, um Antworten zu erhalten und Lösungen zu finden oder zu verhandeln. Der Unwille des serbischen Staates, die Curricula und Schulbücher der Minderheitenschulen zu ändern, auch in Bezug auf den Serbischunterricht, hat die zivilgesellschaftlichen Organisationen, darunter den MNT, dazu veranlasst, die Serbischkenntnisse der ungarischen Schülerinnen und Schüler „von unten“ zu verbessern. Aus diesem Grund hat der MNT für ungarische Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ein Sprachprogramm initiiert, welches im September 2008 gestartet wurde (MNT, 2008).

Das Programm wurde gemäß Józsa geschaffen, weil es eine der Aufgaben des MNT sei, für die ungarische Jugend in Serbien Perspektiven zu erarbeiten; nicht zuletzt der Mangel an Serbischkenntnissen hat die Möglichkeiten der Vojvodina-Ungarn eingeschränkt und einen Brain-Drain nach Ungarn verursacht, wo alle Fächer auf Ungarisch studiert werden können – und woher die Jugendlichen oft nicht mehr zurückkehren. Die ungarische Jugend in Serbien zu halten, ist aber nur einer der Beiträge (oder Ziele) des Programms, denn Józsa verweist auch auf jene SchülerInnen, die bleiben: „Für den Fall, dass er oder sie es selbst dort [in Ungarn] nicht schafft, einen Studienplatz zu finden, dann bleibt er oder sie ohne Ausbildung und tritt in einer untergeordneten Position auf den Arbeitsmarkt, einen Arbeitsmarkt, in dem Serbisch-

*kenntnisse in der Regel notwendig sind.*“ Gleichzeitig betont Józsa, dass der Ansatz des MNT in keiner Weise die Stärkung der ungarischen nationalen Identität der Jugendlichen in Frage stellt, denn dieser sei der MNT am meisten verpflichtet:

*„Es ist unsere Aufgabe, den Kindern bewusst zu machen, dass man in der Muttersprache lernen sollte, denn das beste Wissen ist jenes, das wir uns in der Muttersprache aneignen. Aber für uns, vor allem für jene, die in der Minderheit leben, aber natürlich auch für all jene, die dieses Schicksal nicht teilen, bedeutet das Kennen, das aktive Beherrschen anderer Sprachen einen Vorteil. Als wir uns entschieden, die Serbischkurse zu starten (...), haben wir das auch deshalb gemacht, damit wenn die Schüler einst entscheiden, ob sie hier in Szabadka, in Újvidék, in Belgrad oder drüben in Szeged oder Budapest studieren wollen, sie zumindest Fähigkeiten haben, auf deren Basis sie die für sie bessere Entscheidung treffen können.“*

Zu Beginn des Projekts stellten die Gymnasiasten im zweiten und dritten Jahr die Hauptzielgruppe dar, wie das unten im Auszug aus dem Konzept von 2008 ersichtlich ist. Im Laufe der Jahre wurde das Angebot auch auf Grundschüler ausgeweitet.

Die erste Wahl für und die Allokation von Ressourcen zugunsten der Gymnasiasten gründet in der Auffassung, über eine starke und gut ausgebildete Minderheitenelite

zu verfügen, und diese auszubilden und zu fördern. Der Schwerpunkt auf die ethnolinguistisch „homogenen“ und „segregierten“ Gebiete kann damit erklärt werden, dass in diesen der Mangel an interkulturellen Kontakten das Problem der Sprachdefizite intensiviert (hat).

Hinsichtlich der Methode des Sprachunterrichts hat der MNT ähnliche Änderungen und Strategien vorgeschlagen wie die Zivilgesellschaftsorganisationen in der Slowakei (siehe Abb. 2).

Das Programm des Ungarischen Nationalrats setzt den Schwerpunkt auf die Anwendbarkeit der Sprache im Alltag und im Berufsleben. Der Policy-Ansatz des MNT ist bourdieustisch, da er Fremdsprachenkenntnisse als interkulturelles Kapital wahrnimmt, welches in ökonomisches Kapital auf dem Arbeitsmarkt konvertiert werden kann. Allerdings soll, im Lichte des Brain Drain der ungarischen Jugend nach Ungarn, das interkulturelle Kapital, welches durch das Programm erhöht wird, längerfristig auch in politisches Kapital umgewandelt werden, denn eine ungarische Minderheit, die zahlenmäßig abnimmt und ihre (neue Generation der) Intellektuellen an den ungarischen Staat verliert, wird letztlich auch ihre politische Stärke verlieren. Das heißt, man kann nicht behaupten, dass der Haupteinflussfaktor bei der Förderung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit durch das Programm des MNT eine Ideologie des Multikulturalismus

- second- and third-year secondary school students of Hungarian nationality in academic year 2007/2008,
- those who study in relatively homogenous language environment (Zenta-Senta, Ada, Magyarkanizsa-Kanjiža, Topolya-Bačka Topola) and those who study in minority areas which are generally known to be lingually segregated (Szabadka-Subotica, Csóka-Čoka, Óbecse-Bečej), and
- those who are qualified to take part in higher education after their secondary school studies.

**Abbildung 1:** Auszug aus dem Konzept der Serbischkurse, die vom Ungarischen Nationalrat durchgeführt werden, mit dem Hinweis auf die Zielgruppe im Rahmen des Programms (MNT, 2008:2).

The **curriculum** of the course, unlike the official secondary school Serbian language syllabus, should focus less on literary topics but more on acquiring competence in professional and everyday conversation in order to serve the main objective of the course, namely it has to facilitate an easier access to university studies and to labour market. The drafting of the curriculum is assigned to the partner language school, and it will be subject of adoption by the Executive Board of the NCHEM.

**Abbildung 2:** Auszug aus dem Konzept der Serbischkurse, die vom Ungarischen Nationalrat durchgeführt werden, mit dem Hinweis auf den Fokus des Curriculums (MNT, 2008:3).



ist; es ist vielmehr ein kurz- und langfristiger Pragmatismus einer Minderheiten-gemeinschaft, auch wenn mir mehrere Repräsentanten des MNT erklärten, dass sie sich eine Umkehr der Segregationsprozesse der letzten beiden Jahrzehnte wünschen würden. Die gut-nachbarschaftliche Praxis, die Sprache des Andern zu lernen, ist vermeintlich zuallererst von individuellem Nutzen und nur in einem zweiten Schritt eine Strategie mit positiven interkulturellen und kulturübergreifenden Externalitäten. Allerdings könnte aus konzeptioneller Sicht in Frage gestellt werden, ob es wichtig (oder richtig) ist, Prioritäten in Bezug auf die Aneignung von Fremdsprachenkenntnissen zu hierarchisieren, wenn es sich um gut-nachbarschaftliche Beziehungen in ethnisierten Gesellschaften handelt, oder ob das bloße Lernen der Sprache des Andern ein Gewinn für den Aufbau einer guten Nachbarschaft ist. Ich argumentiere für Letzteres, da ich Fremdsprachenkenntnisse nur als einen Baustein von interkulturellem Kapital verstehe und nur als einen unter vielen im Aufbau gut-nachbarschaftlicher Beziehungen.

### **Die Minderheitensprache unterrichten? – Die Minderheitensprache lernen!**

Trotz Defiziten, von unbedeutenden bis zu ernsthaften Problemen, kann man sagen, dass die Minderheitenstudierenden im Allgemeinen zwei oder mehr Sprachen beherrschen; sie sprechen die Mehrheits-, Staats- oder offizielle Sprache bis zu einem gewissen Niveau. Weil aber eine gute Nachbarschaft auf Gegenseitigkeit beruht, würde man annehmen, dass die Mehrheitsbevölkerung auch die Minderheitensprache spricht – das ist indes im Allgemeinen nicht der Fall. Dies liegt in erster Linie daran, dass Ungarisch an slowakischen und serbischen Schulen nicht unterrichtet wird. Allerdings gibt es eine große Diskrepanz hinsichtlich der Kenntnisse der Minderheitensprache zwischen Slowaken und Serben, die außerhalb der „Minderheiten-Region“ und jenen, die innerhalb dieses Gebiets leben; das heißt, Ungarischkenntnisse innerhalb der Mehrheitsbevölkerung reflektieren im Allgemeinen den Anteil der Minderheitenbevölkerung in einer spezifischen lokalen oder regionalen Nachbarschaft. Während vier Jahren Feldforschung in Komárno/Komárom, wo mehr als 60% der Bevölkerung Ungarn sind, habe ich nur wenige Slowaken getroffen,

die überhaupt kein Ungarisch sprachen, auch wenn das Niveau der Kenntnisse unterschiedlich war. In Subotica/Szabadka aber, wo die Ungarn offiziell ‚nur‘ etwa 40% der Bevölkerung ausmachen, waren die Ungarischkenntnisse unter Nicht-Ungarn erstaunlicherweise gering. Ungeachtet der Schwierigkeit, in Bratislava/Pozsony, Žilina/Zsolna or Prešov/Eperjes Slowaken, oder in Belgrad und Niš Serben zu finden, die Ungarisch sprechen.

Indes war es eine interessante Beobachtung, dass die Kenntnisse der Minderheitensprache in der Mehrheitsbevölkerung nicht unbedingt abhängig sind von der Tatsache, ob die Sprache an Schulen der Mehrheitsbevölkerung unterrichtet wird, oder nicht. In Komárno/Komárom, wo Ungarisch an slowakischen Schulen nicht unterrichtet wird, spricht die Mehrheit der Slowaken (etwas) Ungarisch. In Subotica/Szabadka, wo an serbischen Schulen (fakultativ) Kurse angeboten werden, sind die Ungarischkenntnisse unter Serben weniger häufig, und das betrifft insbesondere die jüngere Generation. In der Vojvodina der jugoslawischen Zeit waren Bürgerinnen und Bürger noch verpflichtet, die verschiedenen „Umgebungssprachen“ zu lernen; das heißt, in Subotica/Szabadka mussten Serben und Kroaten Ungarisch lernen, Ungarn lernten Serbokroatisch. Heute, nachdem das Obligatorium 1992 aufgehoben wurde, ist das Lernen der ungarischen Sprache nur optional, aber – auf dem jugoslawischen Erbe aufbauend – zumindest möglich. 2005 wandte sich die Provinz an die Zentralregierung in Belgrad, um die jugoslawische Praxis wieder einzuführen und die „Umgebungssprachen“, Ungarisch miteinbegreifen, wieder obligatorisch zu machen – Belgrad hat sich bisher dagegen gestellt.

2012 wandte sich die Stadtregierung von Subotica/Szabadka allerdings erneut an das Bildungsministerium in Belgrad, und forderte die Wiedereinführung des obligatorischen Ungarischunterrichts. In diesem Zusammenhang wurde Ljubica Kiselički, die Beraterin des Bürgermeisters in kulturellen und Bildungsfragen, am 23. Januar 2012 im Online-Newsportal „Vajdasag.Ma“ folgendermaßen zitiert:

*„Wir haben unsere Anfrage wiederholt, weil das Lernen der Umgebungssprache auch Toleranz und Zusammenleben lehrt. Auf dem Pausenhof und während Trainings sprechen unsere Schüler Englisch, weil sie*

*nicht Ungarisch oder Serbisch können. Das heißt, sie verstehen sich nicht, sie fühlen sich einander nicht nahe.* <sup>viii</sup>

Zudem meinte Kiselički, dass wenn Subotica/Szabadka sich als multikulturelle Stadt versteht, sich dies auch in der Bildungspolitik äußern sollte.

Im Begehren der Stadtregierung von Subotica/Szabadka ist die multikulturelle Forderung zur Förderung des interkulturellen Kapitals offensichtlich, während eine pragmatische Haltung wahrscheinlich die Wahl einer Drittsprache – Englisch – akzeptieren würde. Mehrere meiner Interviewpartner äußerten ihre Sympathie gegenüber Englisch als ‚Lösung‘ für die interkulturelle Kommunikation.<sup>ix</sup> Aus konzeptioneller Sicht verwerfe ich allerdings die Option einer Drittsprache, weil sie das regionspezifische interkulturelle Kapital, welches die Basis einer guten (multikulturellen) Nachbarschaft darstellt, nicht fördert. Zweifellos kann eine Drittsprache vermittelnd auf die Kommunikation einwirken, sollte aber nicht als strukturelle Komponente einer guten (multikulturellen) Nachbarschaft betrachtet werden.

Im Gegensatz zu Subotica/Szabadka wurde die Drittsprache-Option in den Interviews in Komárno/Komárom nicht in die Diskussion eingebracht. Die „Sprachenfrage“ wurde im Allgemeinen in einer institutionell monokulturellen (nur eine Staatssprache), in der Praxis aber multikulturellen Weise wahrgenommen (Gebrauch mehr als einer Sprache). Das heißt, die Tatsache, dass das institutionalisierte Lernen des Ungarischen außerhalb der ungarischen Schulen in der Slowakei nie möglich war, weder innerhalb noch außerhalb der Minderheitenregion, wurde weder kritisiert noch in Frage gestellt. Dass slowakische und ungarische SchülerInnen in Komárno/Komárom, welche slowakische Schulen besuchen, nicht die Möglichkeit haben, Ungarisch in der Schule, in einem institutionalisierten Rahmen zu lernen, wurde nicht als großes Problem angesehen. Der Direktor der slowakischen Schule in der Stadt gab folgende Antwort(en) auf meine Eingangsfrage, ob denn an slowakischen Schulen Ungarisch unterrichtet werde:

*„(...) wir lernen hier [slowakische Schule] nicht Ungarisch; hier haben wir keinen ungarischen Sprachunterricht.“*

*„Nein?“*

*„Nein, an slowakischen Schulen wird Ungarisch nicht unterrichtet.“*

*„Was ist der Grund dafür?“*

*„Nun, weil in der Slowakei die offizielle Sprache Slowakisch ist und deshalb... auf welcher Basis sollte man die Minderheitensprache lernen? Es könnte das schon geben; ich wäre nicht dagegen, wenn es das geben würde, und ich habe das vor einiger Zeit sogar thematisiert, dass jene, die an slowakischen Schulen die ungarische Sprache lernen möchten, das auch könnten. Doch das ist nicht zustande gekommen. (...) Das war vor zehn Jahren. Leider habe ich eine solche Ansicht noch nicht angetroffen.“*

Die entscheidende Aussage hier ist die Frage, auf welcher Grundlage die Minderheitensprache in slowakischen Schulen in der Slowakei gelernt werden soll. Das Verständnis der slowakischen Staats- (oder öffentlichen) Institutionen als Vermittler von allem Slowakischen, aber ‚Nichts‘ Ungarischem ist offensichtlich. Dieser Logik folgend, ist die ungarische (Minderheiten-) Sprache kein staatsbildender Faktor in der Slowakei und daher braucht man sie an slowakischen Schulen auch nicht zu unterrichten. Allerdings steht diese Betrachtung in Kontrast zu den lokalen ‚Realitäten‘, und zu dem, was derselbe slowakische Interviewpartner wenige Sätze vor der obigen Aussage – auf Ungarisch – gesagt hatte: *“Meiner Meinung nach fühlt man sich in jedem Fall besser, wenn man Ungarisch kann (...) aber es gibt nicht viele, welche die Sprache nicht sprechen“*. Ein ungarischer Interviewpartner bestätigt Letzteres: *„Die Mehrheit der Slowaken hier spricht Ungarisch, sie nutzen die Möglichkeit, die es hier gibt.“* Das heißt, Slowaken in Komárno/Komárom lernen (etwas) Ungarisch und sie brauchen es im Alltag, einige in ihren eigenen, interkulturellen Familien, oder gar im beruflichen Umfeld. Trotzdem bleibt das Niveau der Fremdsprachenkenntnisse höchst unterschiedlich und deshalb bleibt die Frage, warum das Lernen von Ungarisch an slowakischen Schulen bisher nicht institutionalisiert wurde, zumindest auf lokaler Ebene.

Gute Ungarischkenntnisse könnten für Einzelne insbesondere in Komárno/Komárom (wie auch in Subotica/Szabadka) einen Unterschied machen: Gesprächspartner in den Grenzregionen der Slowakei und Serbiens betonten, über die Brückenfunktion der Sprache hinaus, den ökonomischen Vorteil, da es auf der anderen Seite

der Grenze in Ungarn bessere Arbeitsmöglichkeiten gebe, wo Ungarischkenntnisse gefordert sind und in der Regel weder Slowakisch noch Serbisch hilfreich sind. Für manche Jobs sind Grundkenntnisse in Ungarisch ausreichend, aber Stellen für Hochqualifizierte erfordern fließendes Ungarisch und die Ungarischkenntnisse, welche Leute nur über Freundschaften angeeignet haben, reichen meist nicht aus für den Beruf. Folglich kann sogar für die Mehrheitsbevölkerung eines Landes der Mangel oder die ungenügenden Kenntnisse der Sprache des Anders, der Minderheit zu einem Nachteil werden, da die Kenntnis dieser Sprache in ökonomisches Kapital umgewandelt werden könnte. Aus einer interkulturellen Perspektive, könnte die ‚Realität‘ von Komárno/Komárom, trotz der Abwesenheit von Ungarisch als Schulfach an slowakischen Schulen, implizieren, dass die Notwendigkeit der Einführung der ungarischen Sprache in Frage gestellt werden könnte. Allerdings glaube ich, dass wie im Falle von Subotica/Szabadka, interkulturelle Verständigung nur effektiv sein kann, wenn die Förderung von interkulturellem Kapital eine institutionalisierte Basis hat, welche jeden Bürger, jede Bürgerin erreicht, insbesondere in der lokalen Nachbarschaft (oder sogar auf regionaler Ebene).

Folglich ist die institutionalisierte Förderung der Ungarischkenntnisse für Slowaken in Komárno/Komárom und Serben in Subotica/Szabadka ebenso essentiell für gut-nachbarschaftliche Beziehungen auf lokaler Ebene wie das institutionalisierte Lehren der slowakischen Sprache für Ungarn in Komárno/Komárom und der serbischen Sprache für Ungarn in Subotica/Szabadka. Aus konzeptioneller Sicht gilt dies für die Gesamtheit der multikulturellen Gesellschaften der Slowakei und Serbiens. Aus einer pragmatischen Policy-Perspektive schlage ich allerdings vor, dass auf konzeptioneller Ebene wohl Flexibilität geboten und in der Praxis Lösungen akzeptiert werden müssten, welche die Abwesenheit des Unterrichts zum Erlernen der Minderheitensprache außerhalb der „Minderheiten-Region“ zulassen. Vielmehr sollte in diesen Fällen auf Komponenten von interkulturellem Kapital gebaut werden, zum Beispiel kulturübergreifendes historisches und kulturelles Wissen oder politische Bildung, welche hier nicht weiter diskutiert werden. Letztlich ist Sprache nur eines der Mittel zur „Grenzüberschreitung“ in multikulturellen Gesellschaften.

## Bibliographie

- BOURDIEU, P. (1986): The Forms of Capital. In RICHARDSON, J. G. (Hrsg.): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York/London: Greenwood Press, 241-260.
- BRUBAKER, R., FEISCHMIDT, M., FOX, J. & GRANCEA, L. (2006): *Nationalist Politics and Everyday Ethnicity in a Transylvanian Town*. Princeton: Princeton University Press.
- FEISCHMIDT, M. (Hrsg.) (2001): *Ethnic Relations in Eastern Europe. / Kisebbségi viszonyok Kelet-Európában*, Budapest: Local Government and Public Service - Reform Initiative - Open Society Institute.
- FILEP, B. (2012): The Politics of Good Neighbourhood: State, Civil Society and the Enhancement of Cultural Capital in East Central Europe. Bern: Geographisches Institut der Universität Bern.
- FILEP, B. (2006): Zur diskursiven Konstruktion des ungarisch-rumänischen Miteinander, Nebeneinander und Gegeneinander in Siebenbürgen. Bern: Geographisches Institut der Universität Bern.
- UNGARISCHER NATIONALRAT (MNT) (2008): *Revised Concept on Serbian language courses for third- and fourth-grade secondary school students*. August 2008.
- OPLATKA, A. (2002): Mitteleuropas geschichtliche Altlasten. Die Polemik um die Benes-Dekrete. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 2 March 2002.
- POLLMANN, A. (2009): Formal education and intercultural capital: towards attachment beyond narrow ethnic-national boundaries? In *Educational Studies* 35(5), 537-545.

## Autor

Dr. Béla Filep ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Geographischen Institut der Universität Bern und Experte für inter-ethnische Beziehungen, Konfliktprävention und Grenzforschung mit Schwerpunkt Ostmitteleuropa. Er hat sich seit 2007 in Bern in diesen Bereichen in zwei internationalen Forschungsprojekten der EU und des

Schweizerischen Nationalfonds (SNF) engagiert. Davor hat er in Bern und Budapest (ELTE) Geographie und an der Central European University in Budapest internationale Beziehungen studiert. Im Rahmen eines SNF-Stipendiums (2010/2011) hat er an den Universitäten Harvard und Princeton geforscht und im April 2012 seine Dissertation mit dem Titel „The Politics of Good Neighbourhood: State, Civil Society and the Enhancement of Cultural Capital in East Central Europe“ in Bern verteidigt. Mit Prof. Dr. Doris Wastl-Walter arbeitet Béla Filep seit dem Geographiestudium in Bern zusammen und er ist – mit Unterbrüchen – seit 2004 in ihrer Forschungsgruppe tätig.

---

## Endnoten

<sup>i</sup> Subotica/Szabadka, in der Nähe der ungarisch-serbischen Grenze gelegen, ist mit knapp 100'000 Einwohnern die fünftgrößte Stadt Serbiens, und die zweitgrößte Stadt in der Autonomen Provinz Vojvodina.

<sup>ii</sup> Alle (Interview)zitate in diesem Beitrag wurden vom Autor ins Deutsche übersetzt.

<sup>iii</sup> Da die Fragmentierung der Schweiz in Kantone mehrheitlich auf ethno-linguistischer Basis erfolgte, haben 23 Kantone nur eine offizielle Sprache. Ausnahmen sind Bern/e, Fribourg/Freiburg und Valais/Wallis (Deutsch und Französisch), und Graubünden/Grigioni/Grischun (Deutsch, Italienisch, Rätoromanisch).

<sup>iv</sup> Komárno/Komárom ist eine Stadt in der Südslowakei, direkt an der ungarisch-slowakischen Grenze gelegen. Die Stadt Komárom (Stadt im Königreich Ungarn) wurde 1920 durch die Grenzveränderungen nach dem Ersten Weltkrieg (Vertrag von Trianon) zweigeteilt, so dass es heute eine Stadt Komárom in Ungarn und die Stadt Komárno/Komárom in der Slowakei gibt, wobei sich der historische Kern der Stadt auf der slowakischen Seite befindet. Die Bevölkerung in Komárno/Komárom ist zu etwas mehr als 60% ethnisch Ungarisch.

<sup>v</sup> Für Jugendliche, welche sich für das Verlassen ihres Geburtslandes entscheiden, in vielen Fällen für (eine Ausbildung in) Ungarn, ist die Kenntnis der entsprechenden Mehrheitssprache oft nicht mehr eine Priorität.

<sup>vi</sup> Siehe dazu auch Brubaker et al. (2006:259), welche in ihrem Buch über die siebenbürgische Stadt Cluj/Kolozsvár das Problem der Diglossie im ostmitteleuropäischen Kontext diskutieren.

<sup>vii</sup> Ursprünglich als Stiftung gegründet, wurde der Magyar Nemzeti Tanács (MNT) im Jahre 2010 als offizielles Vertretungsorgan der ungarischen Minderheit registriert, mit Zuständigkeiten in den Bereichen Kultur und Bildung, Medien und Sprachfragen im Rahmen offizieller Kontakte. Das heisst, der MNT hat eine politische Funktion und Natur, einen regulierten Einfluss auf das Policy-Making in diesen Fragen; allerdings ist es keine staatliche Institution und kann deshalb als Teil der Zivilgesellschaft betrachtet werden.

---

<sup>viii</sup> <http://www.vajma.info/cikk/vajdasag/12844/A-magyar-nyelv-mint-kotelezo-tantargy.html> (23 January, 2012)

<sup>ix</sup> Englisch ist mittlerweile eine häufige Wahl bei der interkulturellen Kommunikation zwischen französisch- und deutschsprachigen Schweizerinnen und Schweizern.