

Detlev Rein

„Minderheitenschulen“ und das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten

Ausgehend von der häufigen Verwendung der Bezeichnung „Minderheitenschulen“ untersucht der Autor, ob sich diese als rechtlicher Begriff eignet und wie das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten (RÜ) sprachlich und normativ mit der Thematik des Unterrichtens sowohl der und in der jeweiligen Minderheitensprache als auch der und in der Staatssprache umgeht. Aus den zahlreichen Stellungnahmen des Beratenden Ausschusses (BA) zum RÜ werden Fallbeispiele dargestellt, aus denen sich ergibt, dass der BA monolinguale Schulen und erst recht Segregation im Bildungswesen ablehnt und ein bi- oder multilinguales Unterrichtswesen präferiert, das in dieser Form schon in der Vorschule beginnt.

“Minority schools” and the Framework Convention for the Protection of National Minorities

Based on the frequent use of the term “minority schools”, the author examines whether this is suitable as a legal term and, also how the Framework Convention for the Protection of National Minorities (FCNM) deals linguistically and normatively with the issue of teaching both the respective minority language, as well as in it, and the teaching of the state language, as well as in it. From the numerous opinions of the Advisory Committee on the Framework Convention (ACFC) on the Convention, case studies are presented which show that the ACFC rejects monolingual schools, and even more so segregation in the education system, and prefers a bi- or multilingual educational system that begins in this form as early as preschool.



Detlev Rein

„Minderheitenschulen“ und das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten

1. Vorbemerkung

Zahlreiche Minderheiten in Europa sind besorgt hinsichtlich der Zukunft ihrer Sprache, die ein wesentlicher Bestandteil ihrer Identität ist. Sie erleben oftmals einen Assimilierungsdruck, der nicht immer gezielt ist, sondern sich bereits aus den numerischen Verhältnissen im Gesamtstaat ergeben kann. Sie befürchten, dass mit einer sprachlichen Assimilierung an die Staatssprache nicht nur ein Kristallisationspunkt ihrer Kultur verloren geht, sondern auch, sofern sie über kin state-Beziehungen verfügen, dass diese nicht nur in historischer und kultureller Hinsicht verebben, sondern auch in ökonomischer. Die Angehörigen der Minderheiten erwarten vom Bildungswesen, dass ihre Kinder eine tragfähige Lese- und Schreibkompetenz in der Minderheitensprache erwerben, viele Staaten haben diese Erwartung aber auch im Hinblick auf die Staatssprache.

Rechtliche Regelungen zum sprachbezogenen Bildungswesen für Minderheitenangehörige finden sich in völkerrechtlichen Verträgen (z. B. Pariser Vorortverträge, Gruber-De Gasperi-Abkommen, Bonn-Kopenhagener Erklärungen) und im nationalen Recht, vorzugsweise auf der Ebene des Verfassungsrechts. Im europäischen Rahmen sind Ende des letzten Jahrhunderts die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (Sprachencharta) und das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten (RÜ) hinzugekommen. Beide enthalten Normen über das Bildungswesen, wobei die Charta mehr von kulturellen Erwägungen und das Rahmenübereinkommen von menschenrechtlichen Motiven geprägt ist.

Im Folgenden soll das RÜ, dessen Vertragsparteien sich verpflichtet haben, u. a. die Sprache der nationalen Minderheiten zu bewahren, im Hinblick auf seine Normen zum Bildungswesen analysiert werden, aber nicht mit dem Ziel, Handlungsempfehlungen für konkrete einzelne Minderheiten zu erarbeiten. Vielmehr soll aufgezeigt werden, was eine nationale Minderheit an Unterstützung durch das RÜ und die internationalen Organe, die seine Anwendung überprüfen, erwarten kann. Die Artikel 12–14 RÜ legen fest, wie die Kenntnisse der Sprachen sowohl der nationalen Minderheiten als auch der Mehrheit zu fördern sind, namentlich im Rahmen des Bildungssystems. Die Durchführung des RÜ durch die Vertragsparteien wird vom Europarat durch einen Beratenden Ausschuss (BA) regelmäßig überwacht. Hierdurch sind bisher mehr als 185 Stellungnahmen des BA zur Durchführung des RÜ in den Vertragsstaaten entstanden, die eine umfangreiche Quelle für die Auslegung der Normen des RÜ im Hinblick auf das Bildungswesen, insbesondere das Schulwesen sind.¹ Wesentliche Positionen des BA zum Bildungswesen auf der Basis der Normen des RÜ werden dargestellt. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, ob der Ausdruck „Minderheitenschule“ in diesem Zusammenhang als Begriff tauglich ist.

¹ Die Stellungnahmen des BA werden vom Europarat in seinen Amtssprachen Englisch und Französisch ebenso wie die Staatenberichte und die Resolutionen des Ministerkomitees im Internet veröffentlicht unter <https://www.coe.int/en/web/minorities/country-specific-monitoring>. Sofern dem BA Übersetzungen in die Amtssprachen der Vertragsstaaten und/oder in die dortigen Minderheitensprachen zugänglich geworden sind, sind auch diese dort abrufbar. Im Folgenden werden die Stellungnahmen des BA wie folgt zitiert: x. OP zu N. N. Jahr: para.

Die Verwendung der Bezeichnung „Minderheitenschule“ lässt sich mit einer Internetrecherche nach Quellen seit den 30er-Jahren des vorigen Jahrhunderts bis in die Gegenwart und für alle Bereiche Europas nachweisen:

Das Recht auf Gründung von Minderheitenschulen wurde in dem kurz vor der faktischen Teilung der Region im Mai 1922 in Genf unterzeichneten deutsch-polnischen Abkommen über Oberschlesien festgeschrieben. Mitte der 1920er Jahre gab es ca. 90 deutsche Schulen im polnischen und über 50 polnische Schulen im deutschen Teil der Region. (Silesia News)²

Auch erklärte sich die ČSR bereit, Minderheitenschulen bereits ab einer relativ geringen Anzahl von Kindern einer Minderheit in einer Gemeinde zu gründen. (MCHITARIAN 2007: 72)

In der Sitzung des Völkerbundsrates vom 23. September 1935 teilte der Berichterstatter de Madariaga mit, daß die albanische Regierung am 30. August 1935 dem Völkerbundsrat den Entwurf eines Statuts über die Minderheitenschulen vorgelegt habe. (STEIDLE 1936: 398)

Der Nachteil dieser Minderheitenschulen ist, daß sie, basierend auf der sowjetischen Bildungspolitik, meistens in kompakten Siedlungsgebieten der Ethnien lokalisiert sind und die Amtssprache Georgisch im praktischen Unterricht schlicht ignoriert haben. (GOGLADZE-HERMANI 2010: 236)

Türkei verurteilt Schließung türkischer Minderheitenschulen in Griechenland (nex 24)³

Rumänien: Fortschritte für Minderheitenschulen in Sicht (Ungarn Heute)⁴

Österreichisches Minderheitenschulwesen: Gelebte Mehrsprachigkeit seit Generationen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Österreich)⁵

In Dänemark erhalten die deutschen Minderheitenschulen gleichberechtigt mit den übrigen Schulen mit freier Trägerschaft Zuschüsse (Bericht der dänisch-schleswig-holsteinischen Arbeitsgruppe zur Behandlung von Gleichstellungsfragen in der Finanzierung der Schulen der dänischen und deutschen Minderheiten)⁶

Die Schulen der dänischen Minderheit gewährleisten deren kulturelle Eigenständigkeit im Sinne von Artikel 6 der Verfassung des Landes Schleswig-Holstein. (§ 124 Abs. 1 SchulG. Schleswig-Holstein)⁷

² Vom 28.11.2023, Minderheitenschulwesen im Oberschlesien der Zwischenkriegszeit, <https://www.silesia-news.de/2023/11/28/minderheitenschulwesen-im-oberschlesien-der-zwischenkriegszeit/> [31.07.2024].

³ Vom 23.07.2022, <https://nex24.news/2022/07/tuerkei-verurteilt-schliessung-tuerkischer-minderheitenschulen-in-griechenland/> [31.07.2024].

⁴ Vom 28.02.2023, <https://ungarnheute.hu/news/rumaenien-fortschritte-fuer-minderheitenschulen-in-sicht-88491/> [31.07.2024].

⁵ Stichwort „Minderheitenschulwesen“, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/minderheitenschulwesen.html> [31.07.2024].

⁶ Kopenhagen-Kiel, im November 2010, S. 32, <https://www.landtag.ltsh.de/infotehk/wahl17/umdrucke/1400/umdruck-17-1496.pdf> [31.07.2024].

⁷ <https://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-SchulGSH2007rahmen/part/X> [31.07.2024].

... während Ph. Dr. Oskar Peterlini, ebenfalls von der Universität Bozen, die Herausforderung der Migration für die Minderheitenschule untersuchte. (Südtiroler Schützenbund)⁸

Diese im Internet vorgefundenen Zitate zeigen, dass das Wort „Minderheitenschule“ in der Behördensprache, in der Wissenschaft und in der Presse Verwendung findet. Man darf also vermuten, dass dieses Wort – bestmöglich als klarer Begriff – im RÜ⁹, das der „erste multilaterale völkerrechtliche Vertrag – und somit ein rechtsverbindliches Instrument – zum Schutz der Rechte der Angehörigen nationaler Minderheiten“ ist (HOFMANN 2015: 71), ebenfalls verwendet wird.

Doch die Wörter „Schule“ oder gar „Minderheitenschule“ kommen dort nicht vor. Auch im Erläuternden Bericht¹⁰ zum RÜ finden sich im Text lediglich je einmal die Wörter „Vorschule“ und „Schulpflicht“. Dem, was landläufig unter „Schule“ verstanden wird, kommt Art. 13 RÜ am nächsten, in dem die Vertragsparteien anerkennen, dass Angehörige einer nationalen Minderheit das Recht haben, „eigene private Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen zu gründen und zu betreiben“.

Das Rahmenübereinkommen ist ein „living instrument“, bei dessen Auslegung gegenwärtige und zukünftige Veränderungen und Entwicklungen im Verständnis der Menschenrechte angemessen zu berücksichtigen sind (HOFMANN 2015: 71 f.). Die Auslegung erfolgt durch den BA und findet dann ihre Bestätigung durch die „resolutions“ des Ministerkomitees (REIN 2015b: 524). In den bisher veröffentlichten Stellungnahmen des BA wird zuweilen der Ausdruck „minority school“ verwendet: „... national minority schools“ in Litauen (4. OP zu Litauen 2018: para 4), „Danish minority schools“ in Deutschland (4. OP zu Deutschland 2015: para 11).

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, von „minority language schools“ zu schreiben: vgl. „... the programme of minority language schools“ (in Lettland; 2. OP zu Lettland 2014: para 104). Eine dritte Ausdrucksweise des BA ist die, einfach die Unterrichtssprache oder die administrative Anbindung der Schulverwaltung zur Zuordnung der Schule zu nutzen, z. B.:

Serbian-administered schools (im Kosovo; 3. OP zu Kosovo 2013: para 91),

Lithuanian or non-Lithuanian language schools (in Litauen; 2. OP zu Litauen 2011: para 144),

... gibt es keine friesischen Schulen (in Deutschland; 1. OP zu Deutschland 2002: para 62),

In the autonomous province of Bolzano, there are two monolingual school systems (in German- and Italian-language schools, with the compulsory teaching of the respective other language) and a plurilingual Ladin school system (in Italien; 5. OP zu Italien 2023: para 157).

Es entsteht der Eindruck, dass es in den Stellungnahmen des BA keine durchgängige, klare Linie zur terminologischen Zuordnung der erörterten Schulen gibt; vielmehr besteht

⁸ Die Minderheitenschule im fremdsprachigen Umfeld, <https://schuetzen.com/2023/11/19/die-minderheitenschule-im-fremdsprachigen-umfeld/> [31.07.2024].

⁹ Council of Europe, H. (95) 10, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016800c1302> [31.07.2024].

¹⁰ Council of Europe, H. (95)10 (vgl. Fußnote 9).

wohl eine Abhängigkeit von den in den Staatenberichten verwendeten Ausdrücken, der jeweiligen Zusammensetzung des BA, seiner Arbeitsgruppen und deren Erkenntnissen vor Ort sowie dem Sprachstil des Sekretariates. Die aus vielen einzelnen Stellungnahmen zusammengetragenen Feststellungen und Bewertungen fließen in Thematische Kommentare, die wiederum die an ihre Erarbeitung anschließenden Stellungnahmen nicht nur sprachlich beeinflussen, sondern insbesondere inhaltlich für sie eine Richtschnur darstellen.

2. Wann ist eine Schule eine „Minderheitenschule“?

Schon bei einer ersten Betrachtung des Unterrichtswesens im Hinblick auf die Vermittlung von Minderheitensprachen und den Unterricht in ihnen fällt auf, dass in Schulen, die gemeinhin als „Minderheitenschulen“ bezeichnet werden könnten, der Umfang der Vermittlung der Minderheitensprache(n) recht unterschiedlich ausfällt. Hierzu drei Beispiele aus Deutschland.

Das Niedersorbische Gymnasium Cottbus teilt auf seiner Website mit:

Unsere Schule ist eine Schule mit besonderer Prägung (Spezialschule). Entsprechend der Sorben/Wenden-Schulverordnung ist unser Niedersorbisches Gymnasium eine sorbische/wendische Schule, d. h.: Sorbisch ist als 2. Fremdsprache belegpflichtig von der Klasse 5/7 bis 12. Sorbischunterricht wird in den Jahrgangsstufen 5–10 in Kleingruppen erteilt, die nach Vorkenntnissen differenziert sind. Bilingualer Unterricht wird ab Klassenstufe 7 für Schülerinnen und Schüler des Witaj-Projektes und der LuBK-Klasse (Leistungs- und Begabtenklasse) in 2 Fächern (Geschichte und Musik), für Regelschüler ab Klasse 9 erteilt.¹¹

Die Eilun Feer Skuul (nordfriesisch für: „Insel-Föhr-Schule“) teilt auf ihrer Website mit:

Die Tradition des gymnasialen Friesischunterrichts setzt erst 1963 ein, als zunächst eine einstündige Unterstufen-AG eingerichtet wurde. Heute wird Friesisch in der Orientierungsstufe des Gymnasiums als AG angeboten, jeweils unterteilt in eine Muttersprach- und Anfängergruppe, darüber hinaus in der Oberstufe als dreistündiger Grundkurs. Der jahrgangübergreifende Grundkurs Fering ist dabei als Kernstück des gymnasialen Friesischunterrichts anzusehen.¹²

Während bei diesen zwei Schulen das Wort „Minderheitenschule“ nicht verwendet wird, taucht es in anderem Zusammenhang sowohl beim BA und in einer Stellungnahme der dänischen Minderheit in den Überprüfungsverfahren zu Deutschland auf: Der BA verwendet in seiner 4. Stellungnahme wiederholt die Bezeichnung „Danish minority schools“ für die Privatschulen der dänischen Minderheit (4. OP zu Deutschland 2015: para 11, 36, 92, 117, 119); diese wiederum spricht im 5. Staatenbericht Deutschlands (im Abschnitt „Stellungnahmen der Verbände“) von der „Gleichstellung der Minderheitenschulen“ und meint damit ihr Privatschulwesen.¹³

¹¹ <https://www.nsg-cottbus.de/de/schulprofil/witaj.html> [31.07.2024].

¹² <https://gymnasium-foehr.de/home.php?show=Unsere%20Schule&titel=Friesisch&id=16&start=start> [31.07.2024].

¹³ 5. Staatenbericht Deutschlands (2019), S. 231.

Dieser kurze Überblick zeigt, dass die Anwendung des Wortes „Minderheitenschule“ diffus ist; der Autor wird nach Möglichkeit darauf verzichten.

3. Der im Rahmenübereinkommen gewählte Weg zur Normierung des Bildungswesens

Kaum ein staatlich regulierter Bereich ist in Europa so vielfältig gestaltet wie das Bildungswesen, und zwar nicht nur im Vergleich der Staaten miteinander, sondern auch in deren Untergliederungen, insbesondere in föderalen Strukturen.

Dies beginnt bereits mit den unterschiedlichen Ansätzen zur Schulpflicht: Von der Schulpflicht mit staatlichem Schulmonopol (jedenfalls für Grundschulen¹⁴) über die Schulpflicht, die an öffentlichen und privaten Schulen erfüllt werden kann (Privatschulfreiheit), über „Homeschooling“ mit Unterrichts- oder Bildungspflicht bis zum „Unschooling“ ist alles in Europa vertreten (REIN 2015a: 400). Mit der Schulpflicht wird in der Regel zugleich verordnet, in welchem Alter sie besteht.

Die Aufteilung der Schullaufbahn auf verschiedene aufeinanderfolgende Schularten oder -stufen ist unterschiedlich gestaltet: Der Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe kann nach der vierten oder sechsten Klasse erfolgen, der Wechsel von einer Schule, die alle Schüler gemeinsam besuchen, zu den unterschiedlichen weiterführenden Schulen liegt zwischen dem Abschluss der vierten Klasse (z. B. in den meisten Bundesländern Deutschlands und in Österreich), dem der achten Klasse (z. B. in der Schweiz) und dem der zehnten Klasse (z. B. in Dänemark). Im Zusammenhang von Schulpflicht und Schulsystem ist noch zu differenzieren, ob der Kindergarten und die Vorschule zum Schulwesen oder zum Sozialbereich gehören und ob die berufliche Bildung zumindest teilweise in das Schulwesen eingebunden ist (z. B. Berufsschulen).

All diese vielfältigen und komplexen Differenzierungen vermeidet das RÜ, indem es nicht von Schulen handelt, sondern in Art. 12 Abs. 1 normiert, dass die Vertragsparteien erforderlichenfalls Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildung und Forschung ergreifen, „um die Kenntnis der Kultur, Geschichte, Sprache und Religion ihrer nationalen Minderheiten wie auch der Mehrheit zu fördern“. Dass es hierbei auch um Schule geht, wird aus Abs. 2 deutlich, der von der „Lehrerbildung“, dem Zugang zu Unterrichtsmedien („Lehrbücher“) und den „Kontakten unter Schülern und Lehrern aus unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen“ handelt.

Mit diesem Ansatz verfolgt das RÜ einen anderen Weg als die Sprachencharta,¹⁵ die in Art. 8, dem ausführlichsten ihrer Artikel, nach vorschulischer Erziehung, Grundschulunterricht, Unterricht im Sekundarbereich, beruflicher Bildung, Unterricht an Hochschulen und der Erwachsenen- und Weiterbildung differenziert.¹⁶ Dabei ist zu bedenken, dass die Sprachencharta eine „Menükonvention“ ist, sie hat einen „à la carte-Ansatz“ (BOYSEN 2011: 80 f.). Dies bedeutet, dass die Vertragspartei beispielsweise aus Art. 8 mit seinen zehn Themenkomplexen mit 20 Untervarianten zumindest drei auswählen muss, damit eine Regional- oder Minderheitensprache in den vollen Schutz der Sprachencharta gelangt, was aber erst mit der Übernahme von insgesamt 35 Verpflichtungen aus Teil III (Artikel 8–14) der Charta erreicht ist.

¹⁴ Siehe hierzu für Deutschland Art. 7 Abs. 5 GG.

¹⁵ Council of Europe, Sammlung Europäischer Verträge Nr. 148, <https://rm.coe.int/168007c089> [31.07.2024].

¹⁶ Zum Aufbau von Art. 8 Sprachencharta siehe LANGENFELD (2011: 200 f.).

In Art. 14 nähert sich das RÜ dem Schulbetrieb, indem in Abs. 1 nicht allgemein vom Spracherwerb die Rede ist, sondern vom Erlernen der Minderheitensprache, was in Abs. 2 durch die Verwendung des Begriffs „Bildungssystem“ und durch die Alternativen des Erlernens dieser Sprache oder des Unterrichtetwerdens in ihr bestätigt wird (BROHY 2015: 414).

Zwischen Art. 12 RÜ, der allgemein auf die Anforderungen an die Förderung von Bildung und Forschung bezüglich der Kenntnis von Kultur, Geschichte, Sprache und Religion der Minderheiten, aber auch auf die Lehrerausbildung und den Zugang zu Lehrbüchern eingeht, und Art. 14 RÜ, der vom Erlernen der und vom Unterrichtetwerden in der Minderheiten- aber auch Mehrheitssprache handelt, ist (nach Auffassung des Autors etwas unsystematisch) der von Privatschulen handelnde Art. 13 RÜ platziert, auf den gesondert eingegangen werden soll (s. u. Kapitel 8).

4. Das Rahmenübereinkommen in der Auslegung und Anwendung durch den Beratenden Ausschuss

Das RÜ ist gemäß dem 6. Erwägungsgrund seiner Präambel geprägt von dem Anliegen, „dass eine pluralistische und wahrhaft demokratische Gesellschaft nicht nur die ethnische, kulturelle, sprachliche und religiöse Identität aller Angehörigen einer nationalen Minderheit achten, sondern auch geeignete Bedingungen schaffen sollte, die es ihnen ermöglichen, diese Identität zum Ausdruck zu bringen, zu bewahren und zu entwickeln“. Dabei soll die Sprache in doppelter Hinsicht geschützt werden: zum einen gemäß Art. 5 Abs. 1 als wesentlicher Bestandteil der Identität der Angehörigen der Minderheit und zum anderen als Kommunikationsmittel jeder einzelnen Person, die einer Minderheit angehört und die gemäß Art. 10 Abs. 1 „das Recht hat, ihre Minderheitensprache privat und in der Öffentlichkeit mündlich und schriftlich frei und ungehindert zu gebrauchen“. Art. 12 ist für die gesamte Bevölkerung von Bedeutung, denn er soll nach dem Erläuternden Bericht die Kenntnis der Kultur, Sprache etc. „sowohl der nationalen Minderheiten als auch der Mehrheitsbevölkerung unter einem interkulturellen Blickwinkel fördern. Das Ziel ist, ein Klima der Toleranz und des Dialogs zu schaffen ...“¹⁷ Auch die Vorgaben hinsichtlich des „Zugangs zu Lehrbüchern“, der „angemessenen Möglichkeiten für die Lehrerausbildung“ und die „Kontakte unter Lehrern und Schülern aus unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen“ in Art. 12 Abs. 2 unterliegen keiner personalen Begrenzung; ebenso enthält Art. 12 auch keinerlei territoriale Begrenzung (ALTENHÖNER-DION 2011: 373). Art. 14 hingegen wendet sich ausschließlich den Bedürfnissen der Minderheitenangehörigen zu und normiert in seinen Absätzen 1 und 2 die Bedingungen, unter denen sie Gelegenheit haben sollen, ihre Minderheitensprache zu erlernen oder in ihr unterrichtet zu werden. Wobei der BA darauf hinweist, dass das Erlernen der Minderheitensprache und das in ihr Unterrichtetwerden keine sich gegenseitig ausschließenden Alternativen sind (1. OP zu Schweden 2003: para 60). Schließlich erinnert Abs. 3 an das Erlernen der Amtssprache (Staatssprache).

¹⁷ Vgl. Fußnote 9, para 71.

4.1 Die bi- oder multilinguale Bildung als das bevorzugte Modell des Beratenden Ausschusses

Aus den folgenden Passagen des 3. Thematischen Kommentars des BA wird dessen Grundsatzposition deutlich:

Das Recht, die eigene Minderheitensprache zu lernen und zu entwickeln, wie in Artikel 14.1 des Rahmenübereinkommens vorgesehen, ist nicht nur mit der Bewahrung der individuellen Identität verbunden, sondern bildet auch eine wichtige Grundlage für die Entwicklung des individuellen Sprachenrepertoires und den Erwerb zusätzlicher Sprachen. Die Möglichkeit, in einer Minderheitensprache unterrichtet zu werden, kann ebenfalls ein wichtiger Faktor sein, um einen gleichen Zugang zu Bildung sicherzustellen und um zur vollen und wirksamen Beteiligung an der Gesellschaft beizutragen. Nichtsdestotrotz ist es gleichermaßen wichtig, wie in Artikel 14.3 betont, dass ordentliche Kenntnisse der Amtssprache(n) erworben werden, da ihr Fehlen die Chancen von Angehörigen nationaler Minderheiten erheblich einschränken, effektiv am öffentlichen Leben teilzunehmen, und ihren Zugang zur Hochschulbildung verhindern können. Es sollte keine sich gegenseitig ausschließende Entscheidung zwischen dem Erlernen einer Minderheitensprache oder der Amtssprache(n) geben, und die nationalen Stellen sollten mehrsprachige und zweisprachige Schulmodelle unterstützen, die Kinder aus der Mehrheits- und der Minderheitengesellschaft anziehen und um Kinder werben, die zweisprachig oder in ‚gemischten‘ Familien aufwachsen. Zwei- oder mehrsprachige Bildung, die allen Sprachgruppen offensteht, u. a. Schülern von Minderheiten und der Mehrheitsgesellschaft, können neben signifikanten kognitiven Vorteilen für den Einzelnen auch zum interkulturellen Verständnis und zur Kooperation beitragen. (ACFC 2012: para 72)

Darüber hinaus müssen alle ergriffenen Maßnahmen dem Einzelnen ermöglichen, sein/ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu bewahren und zu entwickeln, einschließlich der Muttersprache. Die Bewahrung und Entwicklung der Identität und Kultur eines Menschen, einschließlich der mehrfachen Identitätszugehörigkeit und Mehrsprachigkeit, müssen respektiert und unterstützt werden, nicht nur aufgrund ihrer signifikanten kognitiven Vorteile für den Betroffenen, sondern als wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft. (ACFC 2012: para 39)

Über die Aspekte des Spracherwerbs des Einzelnen hinaus sieht der BA die multilinguale Bildung als wichtiges Instrument der Förderung von Toleranz und Respekt für die gesellschaftliche Diversität: „The Advisory Committee recalls the benefits of multilingualism to promote tolerance and respect for diversity in society, as well as the importance to ensure equal opportunities to learn one’s minority language in parallel to the state language.“ (4. OP zu Schweden 2017: para 87)

Der BA sieht auch einen positiven Einfluss von modernen bi- und multilingualen Unterrichtsmethoden auf das Erlernen von weiteren Sprachen und eine akademische Laufbahn:

The Advisory Committee further calls on the authorities to consider the introduction of modern bi- and multilingual teaching methodologies to improve the quality of language teaching at all schools and to facilitate the accommodation of high-quality

learning of different languages in integrated education environments. (4. OP zur Slowakischen Republik 2015: para 74)

From a general perspective, the Advisory Committee points in this regard to the substantial research suggesting the benefits of first language learning in schools for broader academic achievement in life including the proficient learning of second languages. (4. OP zu Finnland 2016: para 90)

Schließlich muss der Bedeutung der mehrsprachigen Bildung auch bei Überlegungen zu Zusammenlegungen und Schließungen von Schulen Rechnung getragen werden:

Der Beratende Ausschuss räumt zwar ein, dass Schulen, ob sie nun zweisprachig sind oder nicht, rechtmäßig geschlossen werden können, wenn es zu wenig Schüler gibt, die sie besuchen, möchte aber darauf hinweisen, dass Schulen, die einen zweisprachigen Unterricht in Deutsch und Slowenisch anbieten, nicht nur einen Bildungsbedarf decken, sondern auch durch ihr bloßes Vorhandensein zur Erhaltung der slowenischen Identität in Kärnten beitragen. Er vertritt daher die Ansicht, dass diesem Faktor bei Entscheidungen über ihre Weiterführung oder Schließung besondere Aufmerksamkeit zukommen sollte und dass Berechnungen sich nicht ausschließlich auf Vorschriften über die Schülermindestzahl, die ganz allgemein auf alle Schulen Anwendung finden, stützen sollten. (1. OP zu Österreich 2002: para 63)

4.2 Die Empfehlungen des Beratenden Ausschusses zu Systemen einsprachiger Schulen

In seinen Stellungnahmen äußert sich der BA immer nur zu dem Staat, der gerade überprüft wird; es werden keine Vergleiche mit den Zuständen in anderen Staaten und den diesbezüglichen Bewertungen angestellt. Lediglich in den Thematischen Kommentaren finden sich allgemeine Aussagen, gelegentlich untermauert mit Hinweisen auf einzelne Stellungnahmen. Es bietet sich daher an, der Einstellung des BA zu „einsprachigen Schulen“ mit Hilfe der Ergebnisse der Überprüfungsverfahren zu einzelnen Ländern nachzugehen.

4.2.1 Kosovo

Das Kosovo, das von der Mehrheit der Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen nicht als selbstständiger Staat anerkannt wird und deshalb z. B. in den Veröffentlichungen des Europarates bei jeder Erwähnung mit der (Sternchen-)Fußnote „All reference to Kosovo, whether to the territory, institutions or population, in this text shall be understood in full compliance with United Nations Security Council Resolution 1244 and without prejudice to the status of Kosovo“ versehen wird, nimmt in Übereinstimmung mit einem „Agreement between the United Nations Interim Administration Mission in Kosovo (UNMIK) and the Council of Europe on technical arrangements related to the Framework Convention for the Protection of National Minorities“ vom 23.08.2004 am Überprüfungsverfahren durch den BA teil.¹⁸

¹⁸ Im Hinblick auf den nicht einvernehmlichen völkerrechtlichen Status des Kosovo heißen die einschlägigen Berichte nicht „State Report“, sondern „Progress Report“.

Etwa 93 % der ca. 1,7–1,8 Mio. Einwohner des Kosovo sind K/Albaner, ca. 1,7 % K/Serben; weitere Gemeinschaften sind K/Bosnier, Gorani, Roma, K/Kroaten, K/Montenegriner, K/Türken, Aschkali und K/Ägypter.¹⁹

Nach Art. 22 seiner Verfassung vom 15.06.2008²⁰ ist u. a. das Rahmenübereinkommen im Kosovo direkt anwendbar und steht im Rang über dem einfachen Gesetz. Gemäß Art. 5 der Verfassung sind Albanisch und Serbisch „the official languages in the Republic of Kosovo“; Türkisch, Bosnisch und die Roma-Sprachen haben diesen Status auf lokaler Ebene oder nach gesetzlicher Vorgabe auf allen Ebenen. Nach Art. 59 der Verfassung haben die Mitglieder der „communities“ u. a. die Rechte, „public education in one of the official languages of the Republic of Kosovo“ zu erhalten, desgleichen „pre-school, primary and secondary public education, in their own language to the extent prescribed by law, with the thresholds for establishing specific classes or schools for this purpose being lower than normally stipulated for educational institutions“.

Nach den Feststellungen des BA bereits im Jahr 2004 bedeutet der andauernde Betrieb von „parallel schools“ im Kosovo, die durch das Serbische (sic) Ministerium für Erziehung und Sport finanziert werden und dem serbischen Curriculum folgen, de facto die Existenz eines getrennten Schulsystems. Der BA sieht eine Perpetuierung der Distanz der serbischen Schüler von der Mehrheitsbevölkerung. Die Existenz des parallelen Schulsystems spiegele auch den Vertrauensverlust der serbischen Gemeinschaft und ihre Sicherheitsbedenken gegenüber dem Erziehungssystem des Kosovo wider. Dies sei eine schwerwiegende Herausforderung im Hinblick auf das Erreichen eines gemeinsamen Schulsystems im Kosovo (1. OP zum Kosovo 2006: para 85).

In dem derzeit neuesten Fortschrittsbericht von 2021 teilt die OSCE Mission in Kosovo mit:

As in previous reporting cycles, sustainable provision of education in the Serbian language in Kosovo remains unresolved. Kosovo-curriculum schools run by the Ministry of Education and Science (MES) provide education in the Albanian, Bosnian and Turkish languages. Education in the Serbian language in Kosovo is provided by Serbian Ministry of Education, Science and Technological Development (MESTD). Approximately 130 Serbian-language schools operate in 24 municipalities in Kosovo ... The sustainable provision of education in the Serbian language in Kosovo has not been a subject of the European Union-facilitated Agreement on the Normalization of Relations between Prishtinë/Priština and Belgrade. The only exception is mutual diploma recognition. The latest (2016) technical agreement between Prishtinë/Priština and Belgrade on mutual recognition of diplomas has never been implemented. Degrees issued by the Serbian-curriculum educational institutions in Kosovo post-1999 including the University of Mitrovica/Mitrovicë North (UMN) are not a subject of the reached agreement.²¹

Entsprechend deutlich hat der BA in seiner 5. Stellungnahme das Bestehen des parallelen serbisch verwalteten Schulsystems und das Fehlen eines serbischen Sprach-Curriculums im Kosovo als hoch problematisch nicht nur für die Integration der Gesellschaft, sondern

¹⁹ Ungefähre Angaben nach verschiedenen Quellen; aktuelle Statistiken oder Volkszählungen sind nicht verfügbar.

²⁰ https://mapl.rks-gov.net/wp-content/uploads/2017/10/1.CONSTITUTION_OF_THE_REPUBLIC_OF_KOSOVO.pdf [31.07.2024].

²¹ OSCE Mission in Kosovo, 5. Fortschrittsbericht 2021: 39.

auch für die Berufsaussichten für Kinder der K/Serbischen Gemeinschaft wie auch ihrer Mitschüler aus den anderen Gemeinschaften, die diese Schulen besuchen, bezeichnet (5. OP zum Kosovo 2023: para 8).

Eine der Empfehlungen des BA für sofortige Maßnahmen lautet: „The Advisory Committee urges the authorities to prioritise the development of a Kosovo* curriculum in the Serbian language in co-operation with representatives of the communities concerned. As long as the situation with regard to the parallel Serbia-administered education system has not been resolved, diplomas issued by such schools and the University in Mitrovica/Mitrovicë North need to be recognised.“ (5. OP zum Kosovo 2023: para 12)

4.2.2 Nord-Mazedonien

Nord-Mazedonien ist eines der Länder, in denen der BA insbesondere das schulische Angebot für Roma kritisch betrachtet: Der BA konnte bei seinem Staatenbesuch im Jahre 2021 die weitverbreitete de-facto Segregation in Schulen feststellen, die in Roma-Wohngebieten liegen. In einer vom BA besuchten Schule waren alle im Jahr 2021 eingeschriebenen Schüler Roma. Der BA fand folgende deutlichen Worte:

The Advisory Committee reiterates that segregated education is one of the most extreme examples of the precarious position of Roma parents and pupils. It notes that segregation is prohibited by law ... and observes that the de-facto segregation in such schools is portrayed as a consequence of Roma families' desire to settle in common neighbourhoods and the fact that non-Roma parents withdraw their children from those schools ('white flight'). However, given the high risk of discrimination and lower educational outcomes associated with segregated education, the Advisory Committee finds that this situation needs to be proactively addressed as a matter of priority. (5. OP zu Nord-Mazedonien 2022: para 110)

4.2.3 Slowakische Republik

Nach den Feststellungen des BA in der 5. Stellungnahme zur Slowakischen Republik im Jahr 2022 ist die Segregation der Roma-Kinder auf dem Gebiet der Bildung weiterhin ein weitverbreitetes Problem. Das slowakische Centre for Civil and Human Rights habe das Vorkommen der Segregation der Roma-Kinder im Primarschulbereich insbesondere in der östlichen Slowakei beobachtet. Nach seinen Feststellungen seien Tausende von Roma-Kindern weiterhin in abgetrennten Sonderschulen und Klassen für Kinder mit „leichten geistigen Behinderungen“ oder in abgesonderten Klassen oder Schulen des allgemeinen Schulwesens untergebracht (5. OP zur Slowakischen Republik 2022: para 205, siehe auch para 5, 7, 14, 140, 206, 209, 210).

Entsprechend deutlich ist die Empfehlung des BA formuliert: „The Advisory Committee urges the authorities to promote inclusive and quality education of Roma children by resolutely and without any further delay discontinuing school segregation and disproportionately high testing and diagnosing of special needs in Roma children to avoid their enrolment in low-standard programmes and «special schools»“ (5. OP zur Slowakischen Republik 2022: para 222). Das Ministerkomitee des Europarats hat diese Empfehlung des BA wörtlich in die „Recommendations for immediate action“ aufgenommen (Resolution CM/ResCMN (2022) 8).

4.2.4 Bosnien-Herzegowina, Rumänien und Slowenien

Ähnliche Praktiken der Segregation hat der BA u. a. auch in Bosnien-Herzegowina, Rumänien und Slowenien festgestellt und beanstandet:

In seiner 4. Stellungnahme zu Bosnien-Herzegowina hat der BA die Behörden aller Ebenen zum wiederholten Male dazu aufgerufen, alle erforderlichen Maßnahmen zu ergreifen, um die Segregation im Bildungswesen mit Vorrang zu beenden. Dies bedeute vor allem, unverzüglich die Auflösung der noch vorhandenen Fälle von „two schools under one roof“ zu betreiben und diese durch integrierte Bildungseinrichtungen zu ersetzen und dabei darauf zu achten, dass sich nicht mono-ethnische Schulen in Gebieten mit gemischter Bevölkerung entwickeln (4. OP zu Bosnien-Herzegowina 2018: para 85).

Zu Rumänien hat der BA zum wiederholten Mal darauf hingewiesen, dass die segregierte Erziehung von sozial oder wirtschaftlich marginalisierten Kindern, die oftmals niedrigeren Standards genügt als diejenige für die übrigen Schüler, eines der extremsten Beispiele für die prekäre Situation der Roma-Eltern und -Schüler ist. Der BA hat daher Rumänien gedrängt, alle erforderlichen Maßnahmen zu treffen, um Segregation und andere Formen der Diskriminierung von Roma im Erziehungswesen zu bekämpfen (5. OP zu Rumänien 2023: para 79 f).

In der 4. Stellungnahme zu Slowenien erörtert der BA die Vor- und Nachteile von „on-site educational facilities“, also von Vorschulen und Schulen, die in den nur von Roma bewohnten Lagern betrieben werden und damit die Segregation fördern können. Dieses Problem werde von der Regierung anerkannt; die Errichtung dieser Vorschulen sollte daher nur eine Maßnahme auf Zeit sein, um die Inklusion der Roma-Kinder in das allgemeine Schulsystem so bald als möglich zu erreichen (4. OP zu Slowenien 2018: para 9).

5. Die unbestimmten Rechtsbegriffe in Artikel 14 Absatz 2 Rahmenübereinkommen

Während sich nach dem recht eindeutigen Wortlaut von Art. 14 Abs. 1 RÜ die Vertragsstaaten verpflichten anzuerkennen, dass jede Person, die einer nationalen Minderheit angehört, das Recht hat, ihre Minderheitensprache zu erlernen, ist Abs. 2 geradezu ein Sammelbecken von unbestimmten Rechtsbegriffen und Bezugnahmen auf Rahmenbedingungen, die nicht im Einflussbereich des RÜ und des BA liegen: „traditionell oder in beträchtlicher Zahl“, „bemühen sich die Vertragsparteien“, „wenn ausreichend Nachfrage besteht“, „soweit wie möglich“, „im Rahmen ihres Bildungssystems“, „angemessene Möglichkeiten“. Umgeben von diesen flexiblen Formulierungen kommt der Selbstverpflichtung der Vertragsstaaten, den Spracherwerb der und in den Minderheitensprachen „sicherzustellen“, keine große Durchschlagskraft zu.

Nach dem Erläuternden Bericht zum RÜ wurden die Bestimmungen in Art. 14 Abs. 2 „in der Erkenntnis, daß mit dem Unterricht von Minderheitensprachen oder in Minderheitensprachen möglicherweise finanzielle, verwaltungsmäßige und technische Schwierigkeiten verbunden sind“, sehr elastisch formuliert, so dass den Vertragsparteien ein großer Ermessensspielraum zur Verfügung stehe. Die Verpflichtung, sich zu bemühen, den Unterricht von oder in Minderheitensprachen sicherzustellen, hänge von mehreren Voraussetzungen ab; insbesondere müsse eine „ausreichende Nachfrage“ seitens der Angehörigen der betreffenden nationalen Minderheiten bestehen. Der Ausdruck „soweit wie möglich“ weise darauf hin, dass dieser Unterricht von den verfügbaren Mitteln der jeweiligen Vertragspartei abhängen. Auch werde bewusst auf eine Definition des Begriffs „ausreichende Nachfrage“ verzichtet, um es den Vertragsparteien zu erlauben, den besonderen Gegebenheiten im eigenen Land Rechnung zu tragen. Die Vertragsparteien hätten damit

die Möglichkeit, unter Berücksichtigung ihres eigenen Bildungssystems zwischen verschiedenen Varianten zu wählen, um diesen Unterricht sicherzustellen.²²

Dieser den Vertragsstaaten zugestandene Ermessensspielraum hat zur Konsequenz, dass der BA kaum konkrete Interpretationen von Art. 14 Abs. 2 für eine Vielzahl von Anwendungsfällen formulieren kann. Er hat sich allerdings wiederholt zum Kriterium der „ausreichenden Nachfrage“ geäußert und z. B. im Falle Albaniens die Behörden dazu aufgefordert, sich nicht nur auf die Daten über die ethnische Zugehörigkeit in den Personenstandsregistern und den Ergebnissen der Volkszählung zu verlassen. Vielmehr sollten die Behörden den Grundsatz der freien Selbstbestimmung respektieren und sowohl die subjektiven Entscheidungen als auch die objektiven Kriterien im Hinblick auf die Identität des Einzelnen berücksichtigen, wenn es darum geht, über die Einrichtung einer Klasse in einer Minderheitensprache zu entscheiden (3. OP zu Albanien 2012: para 162; siehe auch 2. OP zur Ukraine 2011: para 191). Hinsichtlich der Nachfrage nach der Einrichtung von Unterrichtsmöglichkeiten im Sinne von Art. 14 Abs. 2 hat der BA im Falle von Bosnien-Herzegowina betont, dass eine rein passive Herangehensweise der Behörden – nämlich schlicht darauf zu warten, dass die nationalen Minderheiten ihre Nachfrage äußern – keine angemessene Methode des Schutzes der Rechte von Minderheitenangehörigen sei. Die Behörden sollten vielmehr regelmäßig die Nachfrage nach Unterricht in den Minderheitensprachen und die entsprechende Nachfrage durch bewusstseinserschaffende Maßnahmen bei Eltern und Schülern fördern (3. OP zu Bosnien-Herzegowina 2014: para 144). Änderungen im Unterrichtssystem in Schulen, die dem Unterricht in Minderheitensprachen gewidmet sind, sollten nach effektiver Konsultation mit den Repräsentanten der Minderheit erfolgen (4. OP zur Ukraine 2018: para 164).

In Anbetracht dessen, dass die Nachfrage nach Unterricht in den Minderheitensprachen und die regionale Verteilung der Minderheit(en) variieren kann, empfiehlt der BA, dass die Angebote an Minderheitenunterricht flexibel gestaltet werden, damit sie an die jeweils gegebene Situation angepasst werden können, wozu z. B. auch der komplementäre online-Unterricht in Minderheitensprachen gehöre (5. OP zu Kroatien 2021: para 204). Schweden wurde vom BA dazu ermutigt, „to further develop digital aspects of education to complement the traditional way of teaching, in accordance with the needs and requests of persons belonging to national minorities and to regularly evaluate the effectiveness of digital pedagogical tools“ (5. OP zu Schweden 2024: para 206). Im Fall der Sámi-Sprachen hat der BA Finnland dazu aufgerufen, „to consolidate the support for Sámi language teaching, paying particular attention to language nests, distance education ...“ (5. OP zu Finnland 2019: para 168).

Der BA hat sich auch zu Mindestklassenstärken und Wochenstunden geäußert: In der 1. Stellungnahme zu Deutschland hat er sich ausführlich mit dem Netzwerk der Schulen befasst, die schon seit vielen Jahrzehnten und im Fall einiger Schulen seit mehr als hundert Jahren einen Vollunterricht in der sorbischen Sprache anbieten. Aktuell war die Absicht der Behörden, die 5. Klasse einer sorbischsprachigen Sekundarschule in der Gemeinde Crostwitz ab dem Schuljahr 2001/2002 offensichtlich deshalb zu schließen, weil nicht mehr als 17 Schüler angemeldet seien, d. h. weniger als die erforderliche Mindestanzahl von 20 Schülern, die zur Fortführung einer Klasse in den übrigen Teilen des Freistaats Sachsen vorgeschrieben ist.

Nach Auffassung des Beratenden Ausschusses ist die Mindestanzahl von 20 Schülern für die Fortführung einer Klasse für den Unterricht in der Minderheitensprache aus

²² Vgl. Fußnote 9, para 75 f.

der Sicht des Art. 14 des Rahmenübereinkommens sehr hoch angesetzt. Abgesehen davon, dass die Gemeinde Crostwitz im Sinne des vorgenannten Artikels in einem ‚traditionell‘ von Sorben bewohnten Gebiet liegt, ist nachdrücklich darauf hinzuweisen, dass sich neben den Eltern der betroffenen Kinder u. a. auch der Parlamentarische Beirat der Sorben im Sächsischen Landtag, bestimmte Kommunen und der Dachverband der Sorben entschieden gegen die Schließung ausgesprochen haben, was beweist, dass ausreichender Bedarf in Bezug auf die Weiterführung der Klasse besteht. Unter diesen Umständen meint der BA, dass die Behörden in engem Einvernehmen mit Vertretern der sorbischen Minderheit die Möglichkeit der Fortführung der 5. Klasse der Crostwitzer Sekundarschule einer dringenden Überprüfung unterziehen sollten. Im Übrigen sollten die zuständigen Behörden eine Einigung über Grundsatzkonzeptionen, Programme und Mittel entsprechend dem Rahmenübereinkommen herbeiführen, um auf lange Sicht die Zukunft des historischen Netzwerkes sorbischer Schulen in dem angestammten Siedlungsgebiet dieser Minderheit zu gewährleisten. (1. OP zu Deutschland 2002: para 59 f.)

Bereits in der 4. Stellungnahme zu Schweden hatte es der BA im Hinblick auf sowohl die Erlangung einer tragfähigen Lese- und Schreibkompetenz als auch das Überleben kleiner Minderheitensprachen als unzureichend betrachtet, dass die meisten Schüler nur ungefähr eine Stunde Unterricht pro Woche in den Sprachen der nationalen Minderheiten erhalten. Überdies fänden diese Stunden oft vor oder nach den regulären Schulstunden statt oder sogar parallel zu anderem Unterricht, was sie weniger attraktiv sowohl für Lehrer als auch Schüler mache (4. OP zu Schweden 2017: para 94). Auch in der 5. Stellungnahme zu Schweden war dies ein Thema, der BA rief die Behörden dazu auf, „to consider including in compulsory education ‘mother tongue’ classes in regular schooling hours, and not as extra-curricular activities as is too often the case. The authorities should also increase the number of teaching hours in minority languages“ (5. OP zu Schweden 2024: para 205).

6. Wo ist in Ansehung der Normen des Rahmenübereinkommens auf dem Gebiet der Bildung eine Bevölkerungsgruppe Minderheit bzw. Mehrheit?

Die Bezeichnungen „Mehrheit“ bzw. „Minderheit“ werden in der Regel auf das ganze Gebiet eines Staates bezogen.²³ Dabei wird die Situation nicht berücksichtigt, dass eine Gruppe zwar mit Blick auf das ganze Gebiet eines Staates in der Minderheit ist, in einem bestimmten Gebiet aber, das staats- oder verwaltungsrechtlich mit eigenen Kompetenzen in Bezug auf Angelegenheiten, die für „Minderheiten“ von Belang sind, ausgestattet ist, die Mehrheit bildet.

Hierzu ein Beispiel aus dem Königreich Belgien: Nach Art. 4 der belgischen Verfassung umfasst Belgien vier Sprachgebiete: das deutsche, das französische und das niederländische Sprachgebiet sowie das zweisprachige Gebiet Brüssel-Hauptstadt. Diese Sprachgebiete sind Gebietskörperschaften. Die Deutschsprachige Gemeinschaft (DG) hat ein Parlament und eine Regierung.²⁴ Die Regionalpartei ProDG, die derzeit auch den

²³ „A group numerically inferior to the rest of the population of a State, in a non-dominant position ...“, so der Anfang der weithin bekannten Definition von CAPOTORTI (1979: 568).

²⁴ Siehe Näheres bei REIN (2014: 8).

Ministerpräsidenten der DG stellt, ist Mitglied der FUEN. Der Anteil der Deutschsprachigen im gesamten Königreich liegt unter 1 %.

Jede Gemeinde des Königreichs gehört einem der Sprachgebiete an. Grundsätzlich gilt, dass die Sprache des Gebietes Amts-, Schul- und Gerichtssprache ist. Zwar regelt der Föderalstaat den Sprachengebrauch im Unterrichtswesen für das zweisprachige Brüssel und die Gemeinden mit Sonderrechten für Sprachminderheiten; doch bildet in dieser Angelegenheit die DG eine Ausnahme zur Ausnahme: Die Zuständigkeit für den Sprachengebrauch im Unterrichtswesen wurde der DG 1997 per Verfassungsänderung übertragen, obwohl in den neun Gemeinden der DG Sonderrechte für Französischsprachige gelten.²⁵

Dementsprechend ist Deutsch die Unterrichtssprache in allen Schulen der DG, außer in solchen Grundschulen, in denen zum Schutz der französischsprachigen Minderheit Abteilungen eingerichtet sind, in denen der Unterricht in französischer Sprache erteilt wird. Im Primarschulwesen umfasst der Fremdsprachenunterricht in der ersten Stufe zwei bis drei, in der zweiten Stufe drei bis vier und in der dritten Stufe fünf Unterrichtsstunden pro Woche. Dabei können außerdem die Fächer Kunst, Musik und Sport in der ersten Fremdsprache erteilt werden.²⁶ Dieses Beispiel zeigt, dass es paradox ist, eine Schule, in der die vorgeschriebene örtliche oder regionale Amts-, Schul- und Gerichtssprache, die zugleich die Sprache des weit überwiegenden Anteils der dortigen Bevölkerung ist, als Unterrichtssprache verwendet wird, als „Minderheitenschule“ zu bezeichnen. Diese örtliche oder regionale Sprache genießt im dortigen Bildungswesen jeglichen Schutz, den man in Ansehung des RÜ erwarten kann.

Gleiches dürfte für die Åland-Inseln gelten, die mit einer weitgehenden politischen und rechtlichen Autonomie ausgestattet sind. Die Unterrichtssprache in den dortigen Schulen ist ausschließlich Schwedisch; Finnisch kommt nur als Unterrichtsgegenstand vor (1. OP zu Finnland 2017: para 46). Der BA bezeichnet die Situation der Finnisch-Sprecher als *minority-in-a-minority* (1. OP zu Finnland 2017: para 17).²⁷

Auch für die Provinz Bozen erscheint die Aussagekraft des Wortes „Minderheitenschule“ problematisch. In der neuesten Stellungnahme beschreibt der BA die dortige Situation wie folgt:

Some of the Advisory Committee’s interlocutors reported on the ongoing discussions taking place in the autonomous province of Bolzano regarding the organisation of the education system. As it currently stands, there are two distinct school systems which coexist based on the principle of separation and monolingual instruction (in German and Italian-language schools, with the compulsory teaching of the respective other language). The plurilingual Ladin school system in this province uses «the principle of ‘teaching language parity’, where classes are given in German and Italian in an equal amount and Ladin itself is also taught (and used as a back-up language while teaching)». Some minority representatives are favourable to measures introducing

²⁵ Vgl.: Das Bürgerinformationsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Die Sprachgebiete, https://ostbelgienlive.be/desktopdefault.aspx/tabid-1059/1544_read-45675/ [31.07.2024].

²⁶ Siehe: Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Fremdsprachenunterricht, https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2403/4386_read-31707/ [31.07.2024].

²⁷ Siehe zur Situation der Minderheit in der Minderheit im Schulwesen auch HILPOLD (2004: 40).

plurilingual education for German and Italian speaking students on top of the existing monolingual model. (5. OP zu Italien 2023: para 143)

PETERLINI (2023), dessen aktuelle Veröffentlichung detailliert das Südtiroler Schulwesen darstellt und seine Probleme erörtert, verwendet nicht das Wort „Minderheitenschule“, sondern spricht von deutschen, italienischen und ladinischen Schulen. Allerdings verwirrt wiederum der Titel der Veranstaltung, auf der er zu dieser Studie referiert hat: „Die Minderheitenschule im fremdsprachigen Umfeld“.²⁸ Es entsteht der Anschein, dass in der akademischen Diskussion über das Schulwesen in Südtirol das Wort „Minderheitenschulen“ sowohl für die monolingualen deutsch- als auch italienisch- und ladinischsprachigen Schulen verwendet wird.

Dieser Überblick zeigt, dass es sinnvoll ist, jedenfalls in Situationen, in denen es um eine Gruppe geht, die bei gesamtstaatlicher Betrachtungsweise eine Minderheit darstellt, in einem mit einschlägigen eigenen Rechten ausgestatteten Teilgebiet des Staates aber die Mehrheit bildet, zur Vermeidung von Verwirrungen und vor allem falscher Schlüsse bezüglich der Anforderungen des RÜ auf die Verwendung des Wortes „Minderheitenschulen“ zu verzichten.

7. Ab welchem Alter sollte die Staatssprache gelernt werden?

Diese Frage mag zunächst verwundern – besonders in Situationen, wenn eine Minderheit auch im Kern ihres Siedlungsgebietes nicht die Mehrheit bildet und die Möglichkeit nicht selbstverständlich ist, dass die Minderheitensprache in der Schule erlernt und in ihr unterrichtet wird. Eine solche Fragestellung kann nach EIDE (2001) entstehen in „cases where the language of the minority is a territorial language traditionally spoken and used by many in a region of the country“, also in Fällen wie den zuvor erörterten Gebieten Ostbelgien, den Åland-Inseln und Südtirol. In diesen Situationen sollten die Staaten im Rahmen ihrer Ressourcen das Äußerste unternehmen, um sicherzustellen, dass die sprachliche Identität erhalten wird. Vorschul- und Primarschulunterricht sollten idealerweise in der Sprache der Kinder stattfinden, also der Minderheitensprache, die zu Hause gesprochen wird. Da die Angehörigen der Minderheiten ebenso wie die der Mehrheit die Verpflichtung hätten, sich in die staatliche Gemeinschaft zu integrieren, sollten sie auch die offizielle(n) Staatssprache(n) erlernen. Diese Sprache(n) sollten aber schrittweise erst später in den Unterricht eingeführt werden.²⁹ Noch weiter gehen die Hague Recommendations:

The first years of education are of pivotal importance in a child’s development. Educational research suggests that the medium of teaching at pre-school and kindergarten levels should ideally be the child’s language. Wherever possible, States should create conditions enabling parents to avail themselves of this option. Research also indicates that in primary school, the curriculum should ideally be taught in the minority language. The minority language should be taught as a subject on a regular basis. The official State language should also be taught as a subject on a regular basis preferably by

²⁸ Siehe Bericht über die Tagung „Die Minderheitenschule im fremdsprachigen Umfeld“ am 18.11.2023 in Bozen, Südtiroler Schützenbund, <https://schuetzen.com/2023/11/19/die-minderheitenschule-im-fremdsprachigen-umfeld/> [31.07.2024].

²⁹ Formulierung von EIDE (2001: 61).

bilingual teachers who have a good understanding of the children's cultural and linguistic background. Towards the end of this period, a few practical or non-theoretical subjects should be taught through the medium of the State language. (OSCE HCNM 1996: para 11 f.)

HILPOLD (2004: 39), der die beiden vorgenannten Zitate ins Feld führt, erkennt an, „dass verallgemeinernde Aussagen über ein minderheitenrechtlich gebotenes bzw. minderheitenpolitisch zu bevorzugendes Schulsystem problematisch erscheinen“.

Die Einstellung des RÜ über das Erlernen der Staatssprache ergibt sich aus Art. 14 Abs. 2, der normiert, dass die in Art. 14 Abs. 1 aufgestellten Verpflichtungen der Vertragsstaaten zur Ermöglichung des Erlernens der Minderheitensprachen und des Lernens in ihnen das Erlernen der Amtssprache oder den Unterricht in ihr nicht berühren. Der Erläuternde Bericht nennt den Grund hierfür: Die Kenntnis der Amtssprache sei ein „Faktor des sozialen Zusammenhalts und der Integration“.³⁰

Im Gegensatz zum vorsichtigen Herangehen von EIDE (2001) und den Hague Recommendations an die Amtssprache beim Unterricht von Minderheiten-Kindern teilt der BA im Fall der Slowakischen Republik mit, dass er es für wesentlich erachtet, dass eine angemessene Methodologie entwickelt wird, damit die Amtssprache als Zweitsprache schon zu Beginn der vorschulischen Erziehung unterrichtet wird. Damit sollen die Menschen, die nationalen Minderheiten angehören, vollständige Sprachfertigkeit auf muttersprachlichem Niveau in der Amtssprache erreichen (4. OP zur Slowakischen Republik 2015: para 75).

Auch im Fall Zyperns, dessen offizielle Amtssprachen Griechisch und Türkisch sind, ermutigt der BA die Behörden, die Möglichkeiten zu verbessern, dass alle Schüler (auch die, die hauptsächlich in Armenisch oder Englisch unterrichtet werden) gleichen Zugang zum Erlernen der Amtssprachen haben, um ihre Integration in die Gesellschaft und die effektive Teilhabe an ihr zu fördern (4. OP zu Zypern 2015: para 71, 73). Nord-Mazedonien betreffend bedauerte der BA, dass die albanischsprachigen Schüler mit dem Erlernen der mazedonischen Sprache erst in der 3. Klasse mit zwei Wochenstunden beginnen und erst ab der 6. Klassenstufe drei Wochenstunden Unterricht in dieser Sprache hätten. Dies erscheine unzulänglich, um Kompetenz in der Amtssprache zu erlangen (4. OP zu Nord-Mazedonien 2016: para 77). Neben dem Aspekt der Beeinträchtigung der gesellschaftlichen Teilhabe wird vom BA darauf hingewiesen, dass unzureichende Kenntnisse der Amtssprache den Zugang zum Arbeitsmarkt und zur Universität negativ beeinflussen können (4. OP zu Rumänien 2018: para 125; 3. OP zum Kosovo 2013: para 128).

8. Private Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen

Im Vergleich zu den anderen Artikeln des RÜ zum Bildungswesen findet Art. 13 offensichtlich kaum Anwendung. Dies liegt zum einen daran, dass bei den Minderheiten, die in einer administrativen Region die Mehrheit bilden (s. oben Abschnitt 6.), oftmals ein komplettes öffentliches Schulwesen besteht, in dem die und in der Minderheitensprache unterrichtet wird. Zum anderen gibt es durchaus Staaten, die sich erfolgreich und hinreichend bemühen, die Minderheitensprache(n) zu vermitteln. Des Weiteren ist es bei Minderheiten, die auch in ihrem angestammten Siedlungsgebiet nicht sehr zahlreich vertreten sind, praktisch und finanziell kaum zu bewerkstelligen, auf privatrechtlicher Basis

³⁰ Vgl. Fußnote 9, para 78.

Bildungseinrichtungen zu betreiben (REIN 2015a: 402), wenn sie nicht einen wohlhabenden und geneigten kin state haben. Daher finden sich nur punktuell Äußerungen des BA zu Privatschulen, vor allem wohl dann, wenn Probleme von den Vertretern der Minderheiten dem BA vorgetragen werden. Zwei Themenkreise sind vorherrschend bei den Stellungnahmen des BA zu Art. 13: das Ausmaß des Rechts von Minderheiten, Privatschulen zu errichten und deren Finanzierung.

8.1 Das Ausmaß der Zulässigkeit privater Bildungseinrichtungen der Minderheiten

Der BA hat verschiedentlich beanstandet, dass das Recht eines Vertragsstaates nicht oder nicht in vollem Umfang private Bildungseinrichtungen der Minderheiten zulässt. Nord-Mazedonien wurde dazu aufgerufen, das Verbot privater Grundschulen zu überprüfen, das nicht nur für Schulen der Minderheiten gilt, aber sich für diese besonders nachteilig im Hinblick auf den Unterricht in Minderheitensprachen auswirkt (1. OP zu Nord-Mazedonien 2005: para 86). In Lettland stellte der BA anlässlich seines ersten Staatenbesuchs mit Sorge fest, dass für private Universitäten der Minderheiten, die staatliche Zuwendungen erhalten, Lettisch als Unterrichtssprache vorgeschrieben sei (1. OP zu Lettland 2011: para 148). In Georgien sah der BA ein Hindernis für die Errichtung einer armenischsprachigen Universität darin, dass dies nur zulässig sei im Rahmen eines internationalen Vertrages oder mit Genehmigung des Erziehungsministeriums (1. OP zu Georgien 2009: para 141).

Sehr ausführlich hat sich der BA bezüglich der Schweiz mit der Frage der Zulässigkeit des Unterrichts in der Minderheitensprache befasst:

Nun wird das Recht auf Gründung und Betreibung einer Privatschule zwar von sämtlichen Kantonen explizit oder implizit anerkannt, der Beratende Ausschuss stellt jedoch fest, dass die Gesetzgebung gewisser Kantone der Unterrichtssprache bei Privatschulen Grenzen setzt. Dies ist der Fall im Kanton Bern, wo Artikel 66 Absatz 1 des Volksschulgesetzes festhält, dass bei der Wahl der Unterrichtssprache an Privatschulen der Volksschulstufe das Territorialitätsprinzip der Sprachen gilt und dass der Unterricht nur in Ausnahmefällen in der anderen Amtssprache gestattet werden kann. Der Beratende Ausschuss ist der Ansicht, dass derartige Einschränkungen aufgrund von Artikel 13 des Rahmenübereinkommens problematisch sind, da sie sich gegen die Gründung von Privatschulen mit Unterricht in einer Minderheitensprache ausserhalb ihres traditionell angestammten Gebiets richten. Der Beratende Ausschuss nimmt zwar zur Kenntnis, dass, soweit die Bundesbehörden unterrichtet sind, keine Gründung einer Privatschule in einer Minderheitensprache abgelehnt worden ist, möchte aber die zuständigen Behörden dringend bitten, sich zu versichern, dass die gesetzlichen Bestimmungen der betreffenden Kantone kein Hindernis für die Befriedigung eines allfälligen Bedürfnisses auf diesem Gebiet darstellen, insbesondere für die in den grossen Städten und namentlich in Bern wohnhaften Einwohner italienischer Sprache. (1. OP zur Schweiz 2003: para 65 f.)

8.2 Die Finanzierung von Privatschulen der nationalen Minderheiten

Obwohl Art. 13 Abs. 2 RÜ deutlich zum Ausdruck bringt, dass das Recht der Angehörigen nationaler Minderheiten, eigene private Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen zu

betreiben, „für die Vertragsparteien keine finanziellen Verpflichtungen“ mit sich bringt, findet sich eine Reihe von Äußerungen des BA zur Finanzierung solcher Einrichtungen, teils lobender, teils kritischer Art.

Der BA begrüßt die von den dänischen Behörden gewährte Unterstützung zum guten Funktionieren des deutschsprachigen Erziehungssystems in Südjütland und ermutigt die Behörden, damit fortzufahren (5. OP zu Dänemark 2019: para 128). In Zypern hat der BA begrüßt, dass Kinder der drei Minderheiten-Gruppen vom Staat durch jährliche Zuschüsse darin unterstützt werden, private Schulen zu besuchen, falls dies ihr Wunsch ist (2. OP zu Zypern 2007: para 125).

Bezüglich Österreichs hat sich der BA ausführlich mit der finanziellen Situation privater Schulen für Minderheiten befasst und festgestellt:

... dass die tschechische Minderheit und die slowakische Minderheit zunehmend Schwierigkeiten haben, die gewöhnlichen Betriebskosten für ihre Schule, die als einzige durchgehend einen zweisprachigen Bildungsweg vom Kindergarten bis zur Matura in Wien anbietet, zur Gänze selbst zu tragen. Angesichts der historischen Bedeutung der Schule und ihrer Rolle zur Vermittlung der tschechischen und slowakischen Sprache und der beiden Kulturen, ist der Beratende Ausschuss der Ansicht, dass die österreichischen Behörden ihre Gespräche mit Vertretern der tschechischen und slowakischen Minderheiten fortsetzen sollten, um Lösungen für eine finanzielle Unterstützung zu finden, die dazu beiträgt, die Zukunft der Schule langfristig zu sichern. Was die Bildungsmöglichkeiten für Angehörige anderer Volksgruppen in Wien anbelangt, stellt der Beratende Ausschuss fest, dass es nach wie vor einen Bedarf gibt, dem noch nicht entsprochen wurde. Er ist der Ansicht, dass die österreichischen Behörden dieser Frage vermehrt Aufmerksamkeit schenken sollten, indem sie zum Beispiel für Privatschulen, die solche Bildungsformen anbieten, vor allem für die Ungarn, die in Wien als autochthone Minderheit angesehen werden, und für die Kroaten mehr Fördermittel zur Verfügung stellen. (1. OP zu Österreich 2000: para 94 f.)

Im Jahr 2016 nahm der BA mit Interesse Vorschläge diesbezüglich zur Kenntnis, „to provide minority language schools with a similar status to that afforded to church schools“ (4. OP zu Österreich 2016: para 65).

Die Bemerkungen des BA zur Finanzierung von Privatschulen gehen so weit, dass gegenüber Bosnien-Herzegowina betont wurde, das dortige neue Minderheitenschutzgesetz dürfe nicht so verstanden werden, dass es die Freiheit der nationalen Minderheiten einschränke, aus nationalen und internationalen Quellen Mittel für ihre privaten Bildungseinrichtungen einzuwerben. Zu Estland wurde die Erwägung des BA mitgeteilt, dass eine langfristige Förderzusage für die sprachlichen „Sonntagsschulen“³¹ sinnvoller sei als eine Projektfinanzierung (2. OP zu Estland 2005: para 60).

Der BA hat 2015 mit Bedauern festgestellt, dass die Regierung von Schleswig-Holstein den Haushaltsansatz für die Förderung der dänischen Privatschulen in den Jahren 2010–2012 um 15 % gekürzt hatte, was beim Dansk Skoleforening for Sydslesvig e. V. zu einer Finanzierungslücke führte, die vom Bund gefüllt werden musste. Er begrüßte die Entscheidung Schleswig-Holsteins, ab Januar 2013 die Zuwendungen pro Schüler dieser Schulen wieder auf dasselbe Niveau zu bringen wie die Schülerkostensätze der deutschen öffentlichen Schulen. Der BA nahm mit Interesse zur Kenntnis, dass durch eine Änderung

³¹ Zu „Sonntagsschulen“ und anderen Formen der Vermittlung von Minderheitensprachen siehe REIN (2018: 247 f.).

der schleswig-holsteinischen Verfassung³² im Dezember 2014 das Prinzip der gleichen Finanzierung der „Schulen der nationalen dänischen Minderheit“ Verfassungsrang erhielt (4. OP zu Deutschland 2015: para 117).

9. Ergebnis

Der Ausdruck „Minderheitenschule“ erweist sich aus folgenden Gründen als ungeeignet, in staaten- und regionsübergreifender Weise die jeweiligen, auch oder nur auf die Minderheiten bezogenen Bildungssysteme und Schulformen zu charakterisieren: Zum einen wird bei seiner Verwendung nicht deutlich, welche Gruppe mit „Minderheit“ gemeint ist, nur die Gruppe, die sowohl bei Betrachtung des gesamten Staates als auch in seinen räumlichen Untergliederungen in der Minderheit ist, oder auch die Gruppe, die zwar bei Betrachtung des gesamten Staates eine Minderheit darstellt, aber regional in der Mehrheit ist. Zum anderen gibt es keine Sprachkonvention darüber, ab welchem Ausmaß von Unterrichtsvermittlung der und in der Minderheitensprache eine Schule als „Minderheitenschule“ zu bezeichnen sei.

Der BA präferiert das Modell der bi- oder multilingualen Bildung, mit der möglichst früh, am besten schon in der vorschulischen Erziehung, begonnen werden soll. Das Lernen der und in der Minderheitensprache wie auch der Staatssprache soll so organisiert sein, dass die Schüler, die der Minderheit angehören, die gleichen sozialen und beruflichen Chancen erwerben wie die Angehörigen der Mehrheit. Die Segregation von Roma-Kindern im Bildungsbereich wird vom BA deutlich verurteilt. Soweit die Bildungsvermittlung für Schüler aus der Minderheit durch private Bildungseinrichtungen der Minderheit erfolgt, unterstützt der BA das Ziel einer kontinuierlichen und funktionsgerechten finanziellen Förderung durch die öffentliche Hand.

Literaturverzeichnis

- ALTENHÖNER-DION, Charlotte 2011: Artikel 12 in: HOFMANN, Rainer; ANGST, Doris; LANTSCHNER, Emma; RAUTZ, Günther, REIN, Detlev (Hgg.), Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten. Handkommentar. Baden-Baden, S. 371–380.
- ACFC 2012: Beratender Ausschuss für das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten (ACFC), Kommentar Nr. 3. Die Sprachrechte von Personen, die nationalen Minderheiten angehören, nach Maßgabe des Rahmenübereinkommens. ACFC/44DOC(2012)001 rev. Straßburg. <https://rm.coe.int/16800c1204> [31.07.2024].
- BOYSEN, Sigrid 2011: Artikel 2 in: BOYSEN, Sigrid; ENGBERS, Jutta; HILPOLD, Peter; KÖRFGEN, Marco; LANGENFELD, Christine; REIN, Detlev; RICHTER, Dagmar; RIER, Klaus (Hgg.), Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Handkommentar. Zürich, S. 78–87.
- BROHY, Claudine 2015: Artikel 14, in: HOFMANN, Rainer; ANGST, Doris; LANTSCHNER, Emma; RAUTZ, Günther, REIN, Detlev (Hgg.), Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten. Handkommentar, Baden-Baden, S. 414–423.

³² Art 12. Abs. 5 Verfassung des Landes Schleswig-Holstein in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. Dezember 2014 (GVOBl. Schl.-H. 2014, S. 344), zuletzt geändert durch Gesetz vom 20. April 2021 (GVOBl. Schl.-H. 2021, S. 438).

- CAPOTORTI, Francesco 1979: *Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*. New York.
- EIDE, Asbjørn 2001: Final Text of the Commentary to the Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities. https://digitallibrary.un.org/record/439563/files/E_CN.4_Sub.2_AC.5_2001_2-EN.pdf [31.07.2024].
- GOGOLADZE-HERMANI, Natia, 2010: Minderheitenschulen in Georgien als Hindernis der Integration, in: VOGT, Matthias Theodor et al. (Hgg.), *Der Fremde als Bereicherung*. Bern, S. 235–264.
- HILPOLD, Peter 2004: Schulwesen und Minderheitenrecht. Eine völkerrechtliche und rechtsvergleichende Betrachtung unter besonderer Berücksichtigung neuerer Entwicklungen, in: *Der Schlern, Monatszeitschrift für Südtiroler Landeskunde* 78/1, S. 31–43.
- HOFMANN, Rainer 2015: Das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten. Einführung, Überblick, Würdigung, in: HOFMANN, Rainer; ANGST, Doris; LANTSCHNER, Emma; RAUTZ, Günther, REIN, Detlev (Hgg.), *Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten. Handkommentar*. Baden-Baden, S. 68–86.
- LANGENFELD, Christine 2011: Artikel 8, in: BOYSEN, Sigrid; ENGBERS, Jutta; HILPOLD, Peter; KÖRFGEN, Marco; LANGENFELD, Christine; REIN, Detlev; RICHTER, Dagmar; RIER, Klaus (Hgg.), *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Handkommentar*. Zürich, S. 183–221.
- MCHITARJAN, Irina 2007: Schulpolitik für ethnische Minderheiten in Europa: Geschichte und Gegenwart, in: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 13/1, S. 64–93.
- OSCE HCNM 1996: The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities. https://www.osce.org/files/f/documents/e/2/32180_0.pdf [31.07.2024].
- PETERLINI, Oskar 2023: Die einsprachige Südtiroler Schule und die Zuwanderung. Politische und rechtliche Herausforderungen. <https://www.academia.edu/109489089> [31.07.2024].
- REIN, Detlev 2014: Gewährung des Status einer öffentlich-rechtlichen Körperschaft an nationale Minderheiten? ECMI [European Centre for Minority Issues] Working Paper 76. https://www.ecmi.de/fileadmin/redakteure/publications/pdf/ECMI_Working_Paper_76.pdf [31.07.2024].
- REIN, Detlev 2015a: Artikel 13, in: HOFMANN, Rainer; ANGST, Doris; LANTSCHNER, Emma; RAUTZ, Günther, REIN, Detlev (Hgg.), *Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten. Handkommentar*. Baden-Baden, S. 399–403.
- REIN, Detlev 2015b: Artikel 24–26, in: HOFMANN, Rainer; ANGST, Doris; LANTSCHNER, Emma; RAUTZ, Günther, REIN, Detlev (Hgg.), *Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten. Handkommentar*. Baden-Baden, S. 518–528.
- REIN, Detlev 2018: Article 13, in: HOFMANN, Rainer; MALLOY, Tove Hansen; REIN, Detlev (Hgg.), *The Framework Convention for the Protection of National Minorities. A Commentary*. Leiden-Boston, S. 246–253.
- STEIDLE, [Lothar?]1936: Das neue Statut für die Minderheitenschulen in Albanien, in: *Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht* 6, S. 398–401.