

Rath / Spielhaus



**Dossier 3
2021**

**Schulbücher und Antiziganismus:
Zur Darstellung von Sinti und Roma in aktuellen deutschen
Lehrplänen und Schulbüchern**

EDU / MERES

Eckert. Dossiers 3 (2021)

Imke Rath, Riem Spielhaus

**Schulbücher und Antiziganismus:
Zur Darstellung von Sinti und Roma in aktuellen
deutschen Lehrplänen und Schulbüchern**



Gefördert durch:



Bundesministerium
des Innern, für Bau
und Heimat

aufgrund eines Beschlusses
des Deutschen Bundestages

This publication was published under the creative commons licence: Attribution
3.0 Germany (CC BY 3.0) <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>.

Eckert. Dossiers

Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung

ISSN 2191-0790

Volume 3 (2021)

Redaktion

Wibke Westermeyer

Hinweis zur Forschungsförderung: Die Studie wurde erstellt für die Unabhängige Kommission Antiziganismus.

Imke Rath und Riem Spielhaus. Schulbücher und Antiziganismus: Zur Darstellung von Sinti und Roma in aktuellen deutschen Lehrplänen und Schulbüchern. Eckert. Dossiers 3 (2021). urn:nbn:de:0220-2021-0096

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	5
Einleitung	6
Aufbau und Erkenntnisziele	8
Vorgehen	9
Quellengrundlage	9
Lehrplananalyse	9
Schulbuchanalyse	10
Methodische Vorgehensweise der Lehrplan- und Schulbuchanalyse	11
Ergebnisse der Lehrplananalyse	13
Zwischenfazit der Lehrplananalyse	16
Ergebnisse der Schulbuchanalyse	18
Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse	18
Ergebnisse der qualitativen Analyse der Inhalte	21
Auseinandersetzung mit der Bezeichnungspraxis	21
Die Verfolgungsgeschichte von Sinti*zze und Rom*nja in Deutschland	24
Demografie	41
Kultur und Geschichte von Sinti und Roma	42
Zur aktuellen gesellschaftlichen Situation	49
Zwischenfazit der Schulbuchanalyse	60
Fazit Schulbücher und Antiziganismus	62
Verankerung in Lehrplänen und Schulbüchern	62
Thematische Verankerung und Verortung in Lehrplänen und Schulbüchern	62
Darstellungsweise in Schulbüchern	64
Deutsche Schulbuchrepräsentationen im europäischen Vergleich	65
Literaturverzeichnis	66
APPENDIZES	72
APPENDIX I: Bibliografie der untersuchten Schulbücher	72
APPENDIX II: Liste der untersuchten Lehrpläne	72
APPENDIX III: Liste der Fundstellen zu Sinti und Roma sowie zu Antiziganismus	72

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Untersuchte Lehrpläne nach Fach und Bundesland	10
Abbildung 2: Nennung von Sinti und Roma in Lehrplänen – thematische Zusammenhänge	14
Abbildung 3. Fundstellen für Sinti und Roma in Lehrplänen – Verteilung nach Bundesländern	15
Abbildung 4: Sinti und Roma in Schulbüchern – Vergleich nach Bundesländern	19
Abbildung 5: Sinti und Roma in Schulbüchern – Thematische Verteilung	20

Einleitung

Verschiedene zivilgesellschaftliche Akteure, darunter Selbstorganisationen, staatliche Einrichtungen des Bundes sowie einzelner Länder in Deutschland und Institutionen der Europäischen Union wie der Europarat, setzen sich für die Gleichstellung der nationalen Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja¹ ein. Der Bildungsbereich wird dabei bspw. in dem von der Europäischen Kommission herausgegebenen „Bericht über die Umsetzung der nationalen Strategien zur Integration der Roma“² als wichtiger Politikbereich für die Förderung der Gleichstellung dieser Minderheit identifiziert. Für den deutschen Bildungssektor formulierte die Kultusministerkonferenz 2013 die Empfehlung, Schulbücher grundsätzlich auf die Berücksichtigung der Heterogenität der Schüler*innen zu prüfen.³

Der schulischen Bildung wird das Potenzial zur Überwindung verfestigter Vorurteile und Stereotype beigemessen, indem Jugendlichen Informationen an die Hand gegeben werden, auf deren Grundlage sie sich ein differenziertes Bild machen können. Der Frage, wie sehr dieses Potenzial in Bezug auf die Darstellung von Sinti*zze und Rom*nja genutzt wird, geht diese Analyse von Curricula und Schulbüchern für den Schulunterricht in Deutschland in den sinnbildenden Fächern Geschichte, Politik/Sozialkunde und Geografie sowie Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre nach.

Auch wenn die Darstellungen von Minderheiten durchaus ein gewichtiges Thema der Bildungsmedienforschung bilden,⁴ liegen bisher kaum systematische Untersuchungen zur Repräsentation von Sinti*zze und Rom*nja in aktuellen deutschen Lehrplänen und Schulbüchern vor. Untersuchungen der

¹ Sinti*zze und Rom*nja steht in dieser Studie für alle geschlechtlichen Formen der gemeinhin als „Sinti und Roma“ bezeichneten Minderheit. Im Singular spricht man von Sinto (maskulin) und Sintezza oder Sintizza (feminin), im Plural von Sinti (maskulin) und Sintezze oder Sintizze (feminin); Rom und Romni sind die maskulinen und femininen Formen im Singular, Roma und Romnja die entsprechenden Plural-Formen. In Anlehnung an Astrid Messerschmidt, die in einem Beitrag zu Antisemitismus- und Rassismuskritik die Bezeichnung „Juden“ immer dann gendert, wenn es sich um reale Personen jüdischen Glaubens handelt und die nicht-genderte Form als Figur der Personengruppe versteht, verwendet dieser Bericht die genderte Form dann, wenn es um reale Personen geht. Handelt es sich hingegen um die (klischeebehaftete) Vorstellung oder konkrete Darstellungen der Personengruppe, wird „Sinti und Roma“ verwendet, wobei sich die Trennlinie zwischen den beiden Konzepten nicht immer klar ziehen lässt. Lehrpläne und Schulbücher verwenden „Sinti und Roma“ ausschließlich in nicht-genderteter Form. Auch sonst gendern sie äußerst selten. Bei Zitaten oder Paraphrasen aus Schulbüchern und Lehrplänen ist dies entsprechend übernommen. Vgl. Messerschmidt, Astrid, 2017, „Verbunden und getrennt – Antisemitismus- und Rassismuskritik“, in: IDA NRW, 23 (2), 2-6.

² Vgl. Europäische Kommission (Hg.), 2019, „Bericht über die Umsetzung der nationalen Strategien zur Integration der Roma“, in: *Mitteilungen der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat*, Brüssel, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52019DC0406&from=FR>.

³ Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2013, „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013)“, 8, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf.

⁴ Vgl. Weninger, Csilla/Williams, J. Patrick, 2005, „Cultural Representations of Minorities in Hungarian Textbooks“, in: *Pedagogy, Culture & Society*, 13 (2), 159-180; Cruz, Barbara C., 1994, „Stereotypes of Latin Americans Perpetuated in Secondary School History Textbooks“, in: *Latino Studies Journal*, 1 (1), 51-67; Padgett, Gary, 2015, „A Critical Case Study of Selected U.S. History Textbooks from a Tribal Critical Race Theory Perspective“, in: *Qualitative Report*, 20 (3), 153-171; Gaul, Anne, 2014, „Where Are the Minorities? The Elusiveness of Multiculturalism and Positive Recognition in Sri Lankan History Textbooks“, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 6 (2), 87-105; Janmaat, Jan Germen, 2007, „The Ethnic ‚Other‘ in Ukrainian History Textbooks: The Case of Russia and the Russians“, in: *Compare: A Journal of Comparative Education*, 37 (3), 307-324.

Bildungsmedien deutscher⁵ sowie einzelner europäischer Länder zur Darstellung von Roma⁶ sowie themenfokussierte Analysen, bspw. der Darstellungen des Holocausts,⁷ verweisen jedoch auf die Seltenheit, mit der Bildungsmedien Sinti*zze und Rom*nja sowie ihre Diskriminierung thematisieren. Das von Torsten Böhmer im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft 1983 erstellte Gutachten zu Geschichtsschulbüchern fand in zehn von insgesamt 253 untersuchten Schulbüchern „marginale Hinweise auf die Vernichtung von Sinti, Roma oder Zigeunern“. Der Autor des Gutachtens kam in deren Analyse zu der Feststellung, bis auf äußerst wenige Ausnahmen verschwiegen „Geschichtsbücher die an Sinti und Roma vollführten Massenmorde ebenso vollständig wie die Vielzahl von Zwangsmaßnahmen, die an ihnen ausgeübt worden sind.“⁸ Keine der seltenen Darstellungen in genehmigten Schulbüchern „erreicht die Qualität einer wirklichen Ausnahme von der vorwaltenden Regel rigider Verdrängung.“⁹

Im Kontext einer Bestandsaufnahme der Repräsentation von Roma in 22 europäischen Ländern wurde eine Sichtung der im Jahr 2016 in Deutschland gültigen Lehrpläne und zugelassenen Schulbücher vorgenommen, die bei allen regionalen Unterschieden im europaweiten Vergleich ergab, dass Sinti und Roma überhaupt nur in einer eng begrenzten Anzahl thematischer Zusammenhänge erwähnt werden und dabei oft stereotype – in Einzelfällen fehlerhafte – Darstellungen enthalten sind. So wurden Roma am häufigsten im Kontext historischer Themen und – insbesondere in Südosteuropa – demografischer Übersichten über die Bevölkerung genannt. Entsprechend sind die meisten Erwähnungen in Schulbüchern für den Geschichts- und den Geografieunterricht zu finden, wobei sich je nach Land stark unterscheidet, wie die Fundstellen auf die Fächer verteilt sind. Auffällig ist, dass Schulbücher und Lehrpläne Sinti*zze und Rom*nja selten als unhinterfragten Bestandteil der Gesellschaft präsentieren und sie in der Regel als Kollektiv bzw. homogene Gruppe ohne eine eigene *agency* darstellen.¹⁰

Die Grundlagenarbeit zu Lehrplänen und Schulbüchern in der europäisch vergleichenden Untersuchung verdeutlichte den Bedarf intensiverer Forschungen zur Darstellung von Roma in Bildungsmedien. Eine umfängliche Inhaltsanalyse der Repräsentationen von Sinti*zze und Rom*nja sowie des Themas Antiziganismus in aktuellen deutschen Lehrplänen und Schulbüchern stand bisher aus.

⁵ Vgl. Stachwitz, Reinhard, 2006, „Der nationalsozialistische Völkermord an den Sinti und Roma in aktuellen deutschen Geschichtsschulbüchern“, in: *Internationale Schulbuchforschung*, 28 (2), 163-175; Böhmer, Torsten, 1983, *Gutachten zur Behandlung der Geschichte und aktuellen Situation von Sinti und Roma im Unterricht der Mittel- und Oberstufe sowie als Gegenstand der Lehrerfortbildung: Eine Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Weiterentwicklung*, Darmstadt: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft; Schweiger, Egon, 1998, „Zur Darstellung und Wahrnehmung der Geschichte und Gegenwart der Sinti und Roma in den Schulbüchern“, in: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.), *Zwischen Romantisierung und Rassismus - Sinti und Roma*, <https://www.lpb-bw.de/publikationen/sinti/sinti11.htm>; Rosenberg, Petra/Nowak, Měto, 2010, *Deutsche Sinti und Roma. Eine Brandenburger Minderheit und ihre Thematisierung im Unterricht*, Potsdam: Zentrum für Lehrerfortbildung an der Universität Potsdam; Strauß, Adam, 2008, „Zigeunerbilder“ in *Schule und Unterricht*, Marburg: I-Verb.

⁶ Vgl. Mirga-Kruszelnicka, Anna/Acuña, Esteban /Trojański, Piotr (Hg.) (2015), *Education for Remembrance of the Roma Genocide: Scholarship, Commemoration and the Role of Youth*, Kraków: Wydawnictwo Libron; Kelso, Michelle, 2013, „And Roma were victims, too. The Romani genocide and Holocaust education in Romania“, in: *Intercultural Education*, 24 (1-02), 61-78; Zachos, D. T., 2017. Roma, Curriculum, and Textbooks: The Case of Greece. *Creative Education*, 8, 1656-1672. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.810112>.

⁷ Vgl. Carrier, Peter/Fuchs, Eckhardt/Messinger, Torben, 2015, *The International Status of Education about the Holocaust. A Global Mapping of Textbooks and Curricula*, Paris: UNESCO.; Luku, Esilda, 2020, „Representations of the Holocaust in Albanian Secondary School History Textbooks since the Educational Reform of 2004“, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 12 (1): 96–120.

⁸ Böhmer, Torsten, 1983, *Gutachten zur Behandlung der Geschichte*, S. 436.

⁹ *Ibid.*, S. 437.

¹⁰ Vgl. Council of Europe, 2020, „The Representation of Roma in European Curricula and Textbooks: A Joint Report Commissioned by the Council of Europe to the Georg Eckert Institute for International Textbook Research in Partnership with the Roma Education Fund“, Council of Europe Publishing, <https://repository.gei.de/handle/11428/306>.

Aufbau und Erkenntnisziele

Aufbauend auf dem dargestellten Erkenntnisbedarf nimmt diese Untersuchung eine Sichtung von Curricula und Schulbüchern für die sinnbildenden Fächer Geschichte, Geografie und Sozialkunde/Politik aller Bundesländer nach Fundstellen zu Sinti, Roma und Antiziganismus vor.

In einem ersten Schritt wurden dazu die 2019 geltenden Curricula untersucht, um die bildungspolitische Absicht zur Verankerung der Behandlung von Antiziganismus oder der Darstellung von Sinti*zze und Rom*nja im Schulunterricht zu ermitteln sowie thematische Kontexte und Unterrichtseinheiten zu identifizieren, die darauf abzielen, die Wertschätzung gesellschaftlicher Diversität zu fördern, Diskriminierung kritisch aufzugreifen und Kompetenzen für deren Bearbeitung zu vermitteln. Diese können von Schulbuchautor*innen dazu genutzt werden, der Darstellung von Sinti*zze und Rom*nja Raum zu geben oder sich mit dem Thema Antiziganismus auseinanderzusetzen. Die Lehrplananalyse zielt daher darauf ab herauszuarbeiten, mit welchen Schwerpunktsetzungen die Lehrpläne die Thematisierung von Sinti und Roma und Antiziganismus im Unterricht verankern und inwiefern sich bereits in den Lehrplänen Fehlstellen bzw. unausgeschöpfte Potenziale in Bezug auf die Thematisierung von Sinti und Roma sowie Antiziganismus feststellen lassen.

Der große Umfang und die Diversität der aktuellen Schulbücher in Deutschland von verschiedenen Verlagen, mit unterschiedlichen Schulbuchausgaben spezifiziert nach Bundesland, Schultyp, Fach und Klassenstufe, machen eine Eingrenzung des Samples nötig. Der Gesamtumfang der Schulbücher für die Fächerauswahl der Sekundarstufen I und II aus den Jahren 2010-2020 liegt bei etwa 1.400 Ausgaben. Die Untersuchung fokussiert daher ein aussagekräftiges Sample der aktuellsten Schulbücher für allgemeinbildende Schulen in den Sekundarstufen I und II.

In einem zweiten Schritt ermittelte die quantitative Analyse, wie häufig Sinti und Roma in Texten und Bildmaterialien in Schulbüchern vorkommen und identifizierte gleichzeitig die einzelnen Fundstellen für die qualitative Analyse hinsichtlich möglicher stereotyper Darstellungsweisen bzw. einer Sensibilisierung für Ausgrenzungsphänomene, Diskriminierung und Vorurteilsbildung. Werden sie in der Gesamtdarstellung als Mitglieder der Gesellschaft in Vergangenheit und Gegenwart gezeigt, und inwiefern werden ihre Eigenperspektiven in Schulbüchern einbezogen und berücksichtigt?

Ein besonderes Augenmerk lag dabei auf dem Verhältnis zwischen passivierenden und aktiven Darstellungen von Sinti*zze und Rom*nja.¹¹ Treten sie als aktive Gesellschaftsmitglieder auf, werden Individuen namentlich erwähnt, ihre Perspektiven, Narrative und Sichtweisen eingebunden? Werden Bezeichnungspraktiken kritisch reflektiert? Sind Initiativen und Organisationen von Sinti*zze und Rom*nja genannt? Werden Handlungsmöglichkeiten für Betroffene und Beobachtende von Diskriminierung aufgezeigt?

Darüber hinaus wurden die Zusammenhänge erfasst, in denen Sinti und Roma behandelt werden, und die Darstellungen inhaltsanalytisch untersucht. Beziehen sich die Darstellungen vornehmlich auf historische oder auch auf aktuelle Zusammenhänge?

Insgesamt gibt die Untersuchung einen Überblick über die Darstellung von Sinti*zze und Rom*nja in den im Jahr 2019 in Deutschland gültigen Lehrpläne und in aktuellen oder für das Jahr zugelassenen Schulbüchern. Besonders markante Beispiele sind hervorgehoben, um auf Potenziale zur

¹¹ Siehe hierzu auch die Ergebnisse der europäisch-vergleichenden Studie M. Pecak, S. Behling und R. Spielhaus, 2021, „Between Reproducing Antigypsyism and Human Rights Education: A Critical Discourse Analysis of the Romani Holocaust in European Textbooks“ in: *Critical Romani Studies* (im Erscheinen).

diskriminierungssensiblen bzw. rassismuskritischen Repräsentation von Sinti*zze und Rom*nja in Schulbuchdarstellungen sowie für die Diskussion von Antiziganismus insgesamt zu verweisen. Diese Bestandsaufnahme kann als Grundlage für Empfehlungen für die weitere Entwicklung von Lehrplänen und Schulbüchern dienen.

Vorgehen

Die Untersuchung bezieht sich auf aktuelle Lehrpläne und aktuelle Ausgaben von Schulbüchern für die Fächer Geschichte, Geografie und Sozialkunde/Politik sowie für den fächerverbindenden Unterricht, z. B. der Gemeinschaftskunde oder Gesellschaftslehre in den Sekundarstufen I und II an allgemeinbildenden Schulen.

Quellengrundlage

Lehrplananalyse

Die Lehrplananalyse untersuchte die 2019 in den 16 Bundesländern für die Fächer Geschichte, Geografie und Sozialkunde/Politik an allgemeinbildenden Schulen gültigen Curricula¹² mit Ausnahme der Lehrpläne für bilingualen Unterricht, berufsbildenden Unterricht und Förderangebote.¹³ Das Sample umfasst insgesamt 197 Lehrpläne: 46 Lehrpläne für Geografie, 50 für Geschichte, 51 für Politik/Sozialkunde sowie 50 fächerübergreifende Lehrpläne.¹⁴ Die von den Bildungsministerien der Länder herausgegebenen Dokumente wurden digital nach Begriffen durchsucht, die auf die Behandlung von Sinti und Roma oder Antiziganismus hinweisen, und auf Themenfelder, die potenziell dafür in der Ausgestaltung von Schulbüchern aufgegriffen werden können. Als Suchbegriffe dienten „Sinti“, „Roma“, „Antiziganismus“, „Rassismus“, „Diskriminierung“, „Vorurteil“, „Minderheit“, „Diversität“, „Vielfalt“, „Migration“, „Völkerwanderung“.¹⁵

¹² In einigen Bundesländern wurden 2020 Lehrpläne veröffentlicht, die in einem der folgenden Schuljahre in Kraft treten. Diese wurden ebenfalls analysiert.

¹³ Der mehrsprachige Unterricht wird für diese Untersuchung als Sonderfall angenommen, der – ebenso wie berufsbildender Unterricht und Förderangebote – zu Gunsten der Handhabbarkeit in der Analyse nicht berücksichtigt wurde.

¹⁴ Die Anzahl der Lehrpläne pro Bundesland variiert. Je stärker die Pläne nach Schulformen oder -stufen unterteilt sind, desto mehr Curricula bzw. einzelne Dokumente liegen vor. So sind Lehrpläne in Bayern (insgesamt 37 für die hier untersuchten Fächer) sehr kleinteilig nach Schulen und Stufen unterteilt, in Bremen (7) hingegen sind einige Fächer und Schulformen zusammengefasst. Berlin und Brandenburg verwenden in der Sekundarstufe I dieselben Lehrpläne. Nach Fächern aufgeschlüsselt sind das 46 Lehrpläne für Geografie, 50 für Geschichte, 51 für Politik/Sozialkunde sowie 50 fächerübergreifende Lehrpläne. Neben den in der Regel in separaten Lehrplänen behandelten Fächergruppen, wurden fächerübergreifende Lehrpläne mit für die Analyse relevanten thematischen Schwerpunkten in die Untersuchung einbezogen. Hierzu zählen für Berlin und Brandenburg Curricula für die „Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt“ und „Interkulturelle Bildung und Erziehung“, für Mecklenburg-Vorpommern „Interkulturelle Erziehung“ und „Zukunftsfähige Welt“, für Niedersachsen „Geistige Entwicklung“, für Bremen das Fach „European Studies“ und für Rheinland-Pfalz das Wahlpflichtfach „Kultur“. Eine Liste aller untersuchter Lehrpläne ist im Repositorium des Georg-Eckert-Instituts online verfügbar: <https://repositorium.gei.de/handle/11428/73>.

¹⁵ Einige der Begriffe wurden in Teilen als Suchwort eingegeben, um Adjektive und andere wortverwandte Begriffe zu berücksichtigen (z. B. wurde Rassismus als „rassis“ gesucht).

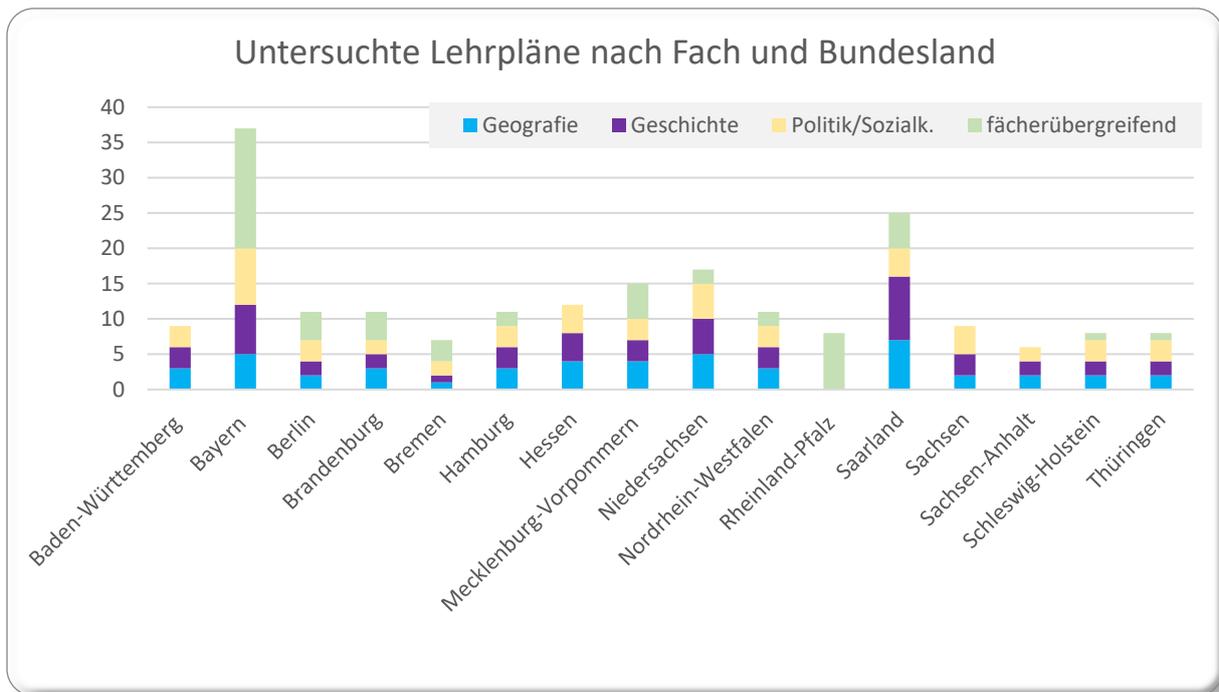


Abbildung 1: Untersuchte Lehrpläne nach Fach und Bundesland

Die Analyse der Lehrpläne untersuchte zunächst, in welchen Zusammenhängen sie ausdrücklich dazu anregen, Sinti, Roma oder Antiziganismus im Schulunterricht zu behandeln und welche impliziten Anregungen und Möglichkeiten (Potenziale) sie für die Behandlung von Sinti, Roma oder Antiziganismus in Schulbüchern und Unterricht geben. Einem induktiven Vorgehen folgend, wurden anschließend Themen, in deren Zusammenhang Treffer oder Potenziale auftreten, zusammengefasst und Schlagworte (Codes) für thematische Kontexte vergeben, in denen explizite Nennungen auftraten. Die Zusammenführung von Lehrplan- und Schulbuchanalyse ermöglicht dann dem Verhältnis von expliziten Nennungen und impliziten Anregungen in Lehrplänen und Schulbuchinhalten nachzugehen und damit den Effekt der Thematisierung von Sinti und Roma in Lehrplänen zu prüfen.

Schulbuchanalyse

Die Expertise untersucht die Ende 2019 aktuellsten 410 Schulbücher der Fächer Geschichte (68), Geografie (29), Politik/Sozialkunde (171), Gemeinschaftskunde/Gesellschaftslehre (90) sowie Schulbücher für anderen fächerübergreifenden Unterricht (52) auf explizite Nennungen von „Sinti“, „Roma“, abwertenden Begriffen wie „Zigeuner“¹⁶ oder die Thematisierung gruppenbezogener Diskriminierung oder explizitem Antiziganismus.

Das Sample für die Schulbuchanalyse wurde auf Basis der in der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung vorhandenen vollständigen Sammlung der

¹⁶ Der Begriff „Zigeuner“ wird in diesem Bericht ausschließlich als Begriff der Diskurspraxis in Lehrplänen und Schulbüchern zitiert.

aktuellen Lehrwerke für die Sekundarstufen I und II in den Fächergruppen Geschichte, Geografie, Politik/Sozialkunde, Werteerziehung/Religion und Gemeinschaftskunde/Gesellschaftslehre erstellt.¹⁷

Methodische Vorgehensweise der Lehrplan- und Schulbuchanalyse

Die Lehrpläne wurden nach einer ersten Sichtung digital auf die Schlagworte „Sinti“, „Roma“, „Antiziganismus“, „Rassismus“, „Diskriminierung“, „Vorurteil“, „Minderheit“, „Diversität“, „Vielfalt“, „Migration“, „Völkerwanderung“ sowie Ableitungen wie „Sinto“ oder „antiziganistisch“ durchsucht und die Fundstellen in einer Übersicht zusammengestellt.

Die Schulbuchanalyse ermittelte explizite Nennungen der Begriffe „Sinti“, „Roma“, abwertende Bezeichnungen wie „Zigeuner“ und „Antiziganismus“. Die Fundstellen wurden mit den jeweiligen bibliografischen Angaben und Metadaten in einer Datenbank erfasst.¹⁸ Als eine Fundstelle wurde die kleinste Sinneinheit gewertet, in der mindestens eines der Suchworte vorkommt sowie für das Thema relevante oder mit der Fundstelle verbundene Sinneinheiten (bspw. Fußnoten oder Randbemerkungen). Als Sinneinheit gelten hierbei schulbuchspezifische Darstellungsformen, d. h. ein durch eine Überschrift gekennzeichnete Abschnitt im Autorentext, Textquellen, Bildquellen, Aufgabenstellungen, Infotexte oder Zeitstrahlen u.ä.

Ausgangspunkt für die Auswertung der Fundstellen waren die in der europäisch-vergleichenden Untersuchung der Darstellungen von Roma in Lehrplänen und Schulbüchern ermittelten vier Themenfelder, die für den Kontext deutscher Lehrpläne und Schulbücher modifiziert und verfeinert wurden:

1. Verfolgungsgeschichte der Sinti*zze und Rom*nja
 - Erwähnung von Sinti und Roma im Kontext deutsch/europäisch orientierter Geschichtsschreibung.
2. Demografie
 - Angaben zu Anzahl und Verteilung von Sinti*zze und Rom*nja in Deutschland, Europa oder der Welt.
3. Kultur und Geschichte
 - Beschreibungen der Kultur und Geschichte von Sinti*zze und Rom*nja.
4. (aktuelle) Gesellschaft
 - Darstellungen, die die aktuelle Situation von Sinti*zze und Rom*nja, inklusive Rassismus, Diskriminierung und Vorurteile, Definitionen und Beschreibungen von Antiziganismus aber auch Teilhabemöglichkeiten behandeln.

¹⁷ Die Gesamtzahl der in den Jahren 2010-2020 herausgegebenen Bücher von ca. 1.400 umfasst alle Schülerbände der Schulbücher (einschließlich Themenbände) für allgemeinbildende Schulen der etablierten deutschen Schulbuchverlage für alle Bundesländer. Darunter fallen auch mehrere Auflagen der gleichen Bücher und viele, die in Bundesländern mit Zulassungsverfahren nicht oder nicht mehr zugelassen sind. Mit den 410 gesichteten Büchern wurde etwas mehr als ein Viertel des Gesamtbestandes der für den Einsatz in allgemeinbildenden Schulen in Deutschland vorgesehenen Schulbücher in den genannten Fächern für die Sekundarstufen I und II untersucht. Dabei erhielten die aktuellsten Schulbücher den Vorrang. Wo also mehrere Ausgaben desselben Schulbuchs vorlagen, wurde ausschließlich die aktuellste Version in das Sample aufgenommen. Eine Liste aller untersuchten Schulbücher ist im Repositorium des Georg-Eckert-Instituts online verfügbar: <https://repository.gei.de/handle/11428/73>.

¹⁸ Eine Liste der Fundstellen ist im Repositorium des Georg-Eckert-Instituts online verfügbar: <https://repository.gei.de/handle/11428/73>.

Zusätzlich zur thematischen Zuordnung wurde die Darstellungsform bipolar anhand von vier Dimensionen kodiert (mit der Möglichkeit der Doppelzuordnung zu beiden Polen):

- I. Aktivitätsgrad (passiv/aktiv)
- II. Handlungsfähigkeit (passive Opfer/aktive Mitglieder der Gesellschaft mit *agency*)
- III. Diversitätsgrad (Kollektiv/Individuen)
- IV. Inklusionsgrad (integrale Gesellschaftsmitglieder/Fremdgruppe)

Darüber hinaus wurden namentlich erwähnte Sinti*zze und Rom*nja und im Kontext der Nennung von Sinti und Roma verwendete Verben erfasst, um den Aktivitätsgrad nachzuvollziehen und zu ermitteln, welche Handlungen ihnen in den Schulbüchern zugeschrieben werden.¹⁹

Ergänzend zu dieser Codierung entlang zuvor festgelegter Stichworte verfeinerte die thematische Analyse durch die Vergabe weiterer in den Fundstellen identifizierter (d. h. induktiv ermittelter) inhaltsbezogener Stichworte (z. B. NS/Holocaust, Erinnerungskultur, Minderheit/Minderheitenschutz, Armut, Diskriminierung [Handlungen], Vorurteile [negativ- oder positiv-stereotypes Denken], Identität etc.).²⁰

Die qualitative an den Themenfeldern orientierte Auswertung wurde also mit aus dem empirischen Material entwickelten themenspezifischen Zusatzcodes für die Darstellungsform ergänzt:

1. Verfolgungsgeschichte
 - a. Zahlen der Opfer von NS-Verbrechen
 - b. Aufzählungen der verschiedenen Opfergruppen
 - c. Täter*innen
 - d. Bezeichnungen, die für den Genozid an Sinti*zze und Rom*nja verwendet werden
2. Demografie
 - a. Angabe, wie viele Sinti*zze und Rom*nja in bestimmten Gebieten wohnen oder welchen Bevölkerungsanteil sie ausmachen
 - b. Angabe, seit wann Sinti*zze und Rom*nja in Deutschland/Europa leben
 - c. Angabe, woher Sinti*zze und Rom*nja ursprünglich kommen
 - d. Darstellung der Migrationswege
3. Kultur und Geschichte
 - a. Bezeichnung „Zigeuner“
 - i. Darstellungsform (mit oder ohne Anführungsstriche)
 - ii. Wird der Begriff kommentiert (direkt, an einer anderen Stelle im Buch, nicht)
4. Aktuelle Gesellschaft
 - a. Nennungen oder Beschreibungen von Vorurteilen
 - b. Nennungen oder Beschreibungen von Diskriminierung
 - c. Ausgleich negativer Darstellungsformen
 - d. Täter*innen.

¹⁹ Methodisch lehnt sich die Interpretation an das Vorgehen von Ehaab D. Abdou bei der Analyse der Darstellung von Kopten in ägyptischen Schulbüchern an. Vgl. Abdou, Ehaab D., 2018, „Copts in Egyptian History Textbooks: Towards an Integrated Framework for Analyzing Minority Representations“, in: *Journal of Curriculum Studies*, 50 (4), 476-507.

²⁰ Neu eingeführte Stichworte wurden auch für bereits kodierte Einträge nachgetragen.

Ergebnisse der Lehrplananalyse

Die Analyse von 197 Kerncurricula aus den 16 Bundesländern für die Fächer Geschichte, Geografie, Politik/Sozialkunde sowie für den fächerverbindenden Unterricht der Sekundarstufen I und II ermittelte explizite Nennungen von Sinti und Roma sowie Potenziale für thematische Zusammenhänge, innerhalb derer Sinti und Roma im Schulunterricht behandelt werden könnten. Die Potenziale können wiederum in implizite Anregungen und Möglichkeiten zur Behandlung von Sinti und Roma oder Antiziganismus unterteilt werden.²¹ Im Vergleich der Schulbücher nach Fächern, Klassenstufen und Bundesland lässt sich eine unterschiedlich starke Häufigkeit und Ausprägung von expliziten Nennungen und Potenzialen für eine Behandlung im Unterricht konstatieren.

Dabei ließen sich folgende sieben thematische Zusammenhänge identifizieren, in denen Sinti und Roma ausdrücklich im Fachunterricht behandelt werden sollen oder die es ermöglichen, auf Sinti*zze und Rom*nja Bezug zu nehmen:

- Nationalsozialismus (27 explizite Nennungen, 20 Potenziale),
- Erinnerungskultur und Anerkennung des Völkermordes/Entschädigungsleistungen (9 explizite Nennungen, 4 Potenziale),
- nationale Minderheit/Minderheitenschutz (7 explizite Nennungen, 15 Potenziale),
- Migration (3 explizite Nennungen, 15 Potenziale),
- gesellschaftliche Teilhabe/Ausgrenzung (keine explizite Nennung, 21 Potenziale),
- Mittelalter (1 explizite Nennung, 4 Potenziale),
- gesellschaftliche Vielfalt und Ausgrenzung (2 explizite Nennungen, 3 Potenziale).²²

Insgesamt enthalten 26 Lehrpläne aus 12 Bundesländern 34 explizite Nennungen von Sinti und Roma. Über die Hälfte der Fundstellen bezieht sich vorrangig auf den Nationalsozialismus (27 Fundstellen, hierzu zählen auch Beiträge zur Erinnerungskultur, die spezifisch auf die Erinnerung an die Verbrechen der Nationalsozialist*innen eingehen).²³ Am zweithäufigsten werden Sinti und Roma als nationale Minderheit behandelt (7 Fundstellen),²⁴ in zwei Beiträgen in Verbindung mit Migration und in einem im Kontext des Mittelalters.

Potenziale zur Erwähnung von Sinti und Roma im Unterricht wurden an 60 Fundstellen in 38 Lehrplänen für 11 Bundesländer ermittelt. Auch hier befassen sich die meisten Einträge mit dem National-

²¹ Als implizite Anregung können bspw. Einträge verstanden werden, in denen im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus von der Ermordung von Juden und „anderen Minderheiten“ gesprochen wird, da es hier relativ naheliegend ist, dass Schulbuchmacher*innen und Lehrkräfte Sinti*zze und Rom*nja dazu zählen. Die Möglichkeit der Nennung bietet sich wiederum z. B. bei der Behandlung von verschiedenen Diskriminierungsformen, in deren Zusammenhang Antiziganismus im Schulbuch und/oder im Unterricht behandelt werden könnte aber nicht explizit gefordert ist.

²² Bei thematischen Überschneidungen wurden Fundstellen mehrfach gezählt.

²³ In 22 Beiträgen ist der Nationalsozialismus Hauptthema, hinzu kommen fünf Beiträge, in denen ein anderes Thema im Vordergrund steht, der Nationalsozialismus aber ebenfalls behandelt wird.

²⁴ Obwohl Sinti*zze und Rom*nja in Deutschland als nationale Minderheit anerkannt sind, ist ihr Schutz nur in den Verfassungen der Bundesländer Schleswig-Holstein, Brandenburg und Sachsen explizit erwähnt. Vgl. Hecht et al., 2019, #Politik 2, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 25; Hecht et al., 2018, Politik & Co Gesamtband, Baden-Württemberg, S. 153. Dies hat keinen Einfluss auf die Präsenz von Sinti*zze und Rom*nja als nationale Minderheit in Lehrplänen, denn in keinem der genannten Bundesländer ist diese zu finden. In Baden-Württemberg ist das Thema hingegen in vier Einträgen explizit vorgesehen, drei weitere Einträge haben darüber hinaus das Potenzial Schulbuchmacher*innen dazu anzuregen, hier Sinti*zze und Rom*nja als nationale Minderheit im Unterricht zu thematisieren.

sozialismus (20 Fundstellen),²⁵ die anderen genannten Themen liegen im Mittelfeld und haben ein ähnliches Potenzial zur Einbindung von Sinti und Roma, bis auf das Thema Mittelalter, das nur eine Nennung und vier Potenziale aufweist. Die hier als Potenziale identifizierten Lehrplaninhalte bieten im Kontext zukünftiger Lehrplanentwicklungen die Möglichkeit, explizit die Einbindung von Sinti und Roma in den Schulunterricht anzuregen. Bei einer Unterscheidung dieser Potenziale in implizite Anregungen und Möglichkeiten zur Thematisierung von Sinti und Roma im Unterricht (oder in Schulbüchern), können alle Einträge zum Nationalsozialismus und zwei Beiträge zum Minderheitenschutz als implizite Anregung gewertet werden, da es naheliegend ist, die Hinweise in den Lehrplänen auf „andere Minderheiten“ – zusätzlich zu den im Nationalsozialismus antisemitisch Verfolgten auf Sinti*zze und Rom*nja zu beziehen. Das Thema Schutz von nationalen Minderheiten in Deutschland legt aufgrund der begrenzten Auswahl von möglichen Fallbeispielen ebenfalls die Behandlung von Sinti und Roma nahe. Ob die Potenziale – seien es implizite Anregungen oder Möglichkeiten der Thematisierung – aber von Schulbuchautor*innen in der Erstellung von Bildungsmedien oder von Lehrkräften in der Gestaltung des Unterrichts aufgegriffen werden, hängt von deren Sensibilisierung für das Thema, von ihren Vorkenntnissen und Schwerpunktsetzungen sowie von den Vorgaben der Verlage ab.

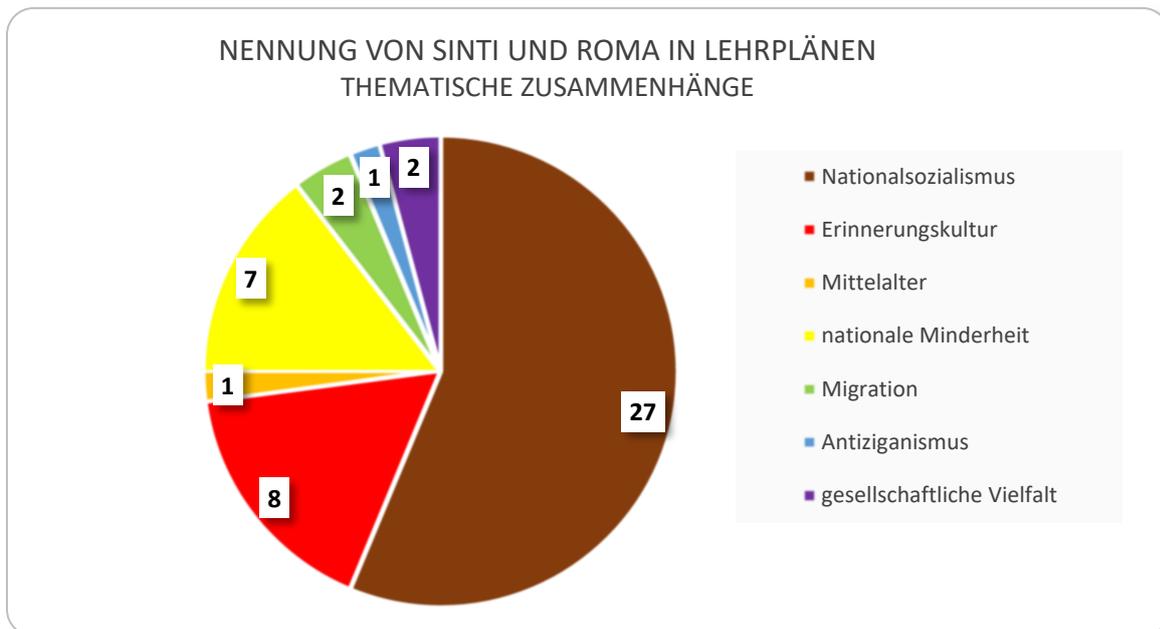


Abbildung 2: Nennung von Sinti und Roma in Lehrplänen – thematische Zusammenhänge

Der Vergleich auf Bundeslandebene zeigt verhältnismäßig viele Fundstellen und Potenziale für Baden-Württemberg (11 Nennungen und 12 Potenziale), in Nordrhein-Westfalen liegen ebenfalls viele Nennungen (8), aber keine weiteren Potenziale vor. In beiden Bundesländern ist eine gewisse Systematik zu erkennen, denn Baden-Württemberg weist lediglich in den Lehrplänen für das Fach Geografie keine Fundstellen auf und Nordrhein-Westfalen erwähnte Sinti und Roma in allen Lehrplänen für das Fach Geschichte. Berlin (4 Nennungen und 10 Potenziale) sowie Brandenburg (3 Nennungen und 9 Potenziale) liegen leicht vor Hessen (3 Nennungen, die sich aber alle in einem Lehrplan befinden), wohingegen

²⁵ Als eine relevante Opfergruppe der Nationalsozialist*innen werden Sinti und Roma in zehn Bundesländern explizit in diesem Zusammenhang genannt. In weiteren vier Bundesländern (Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen) kann mindestens eine implizite Anregung festgestellt werden. Lediglich die Curricula für Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen regen Lehrkräfte oder Schulbuchmacher*innen weder explizit noch implizit dazu an, auf die Vernichtung von Sinti*zze und Rom*nja zu verweisen.

Bayern relativ viele Potenziale (6 implizite Anregungen und 4 Möglichkeiten) bei nur einer expliziten Nennung aufweist. Sowohl wenige Nennungen als auch Potenziale sind in Hamburg (1 Nennung, 4 Potenziale), Mecklenburg-Vorpommern (2 Nennungen, 4 Potenziale), Rheinland-Pfalz (1 Nennung, 1 Potenzial) und dem Saarland (2 Nennungen, 1 Potenzial) zu finden. Die Lehrpläne von Niedersachsen (10) und Sachsen (4) ergaben ausschließlich Potenziale für die Einbindung von Sinti und Roma im Unterricht. In den Curricula von Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen ließen sich weder Nennungen noch Potenziale finden.

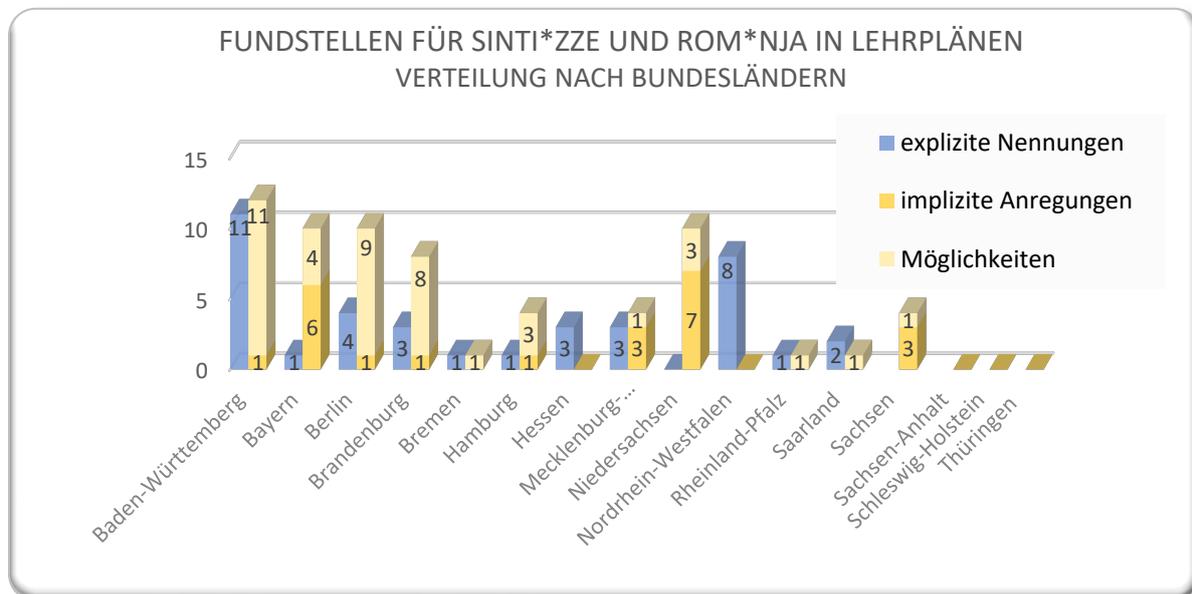


Abbildung 3. Fundstellen für Sinti und Roma in Lehrplänen – Verteilung nach Bundesländern

Der Vergleich nach Fächern zeigt ein relativ ausgewogenes Bild zwischen expliziten Nennungen und Potenzialen in Lehrplänen für das Fach Geschichte.²⁶ In der gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächergruppe (einschließlich Politik)²⁷ bieten sich knapp dreimal so viele Potenziale (25) wie explizite Nennungen (9). Die insgesamt 48 untersuchten Geografielehrpläne erwähnen Sinti und Roma an keiner Stelle, und enthalten zwei Potenziale, von denen eines als implizite Anregung gewertet werden kann und ein zweites als Möglichkeit.²⁸ So nennt der bayerische Fachlehrplan Geografie für Gymnasien für das Thema „Europa zwischen Einheit und Vielfalt“ Minderheiten als eines von zwei Beispielen zur Behandlung im Unterricht; die Thematisierung von Sinti und Roma als eine der vier anerkannten nationalen Minderheiten liegt daher nahe. Das zweite Potenzial findet sich im berlin-brandenburgischen Geografielehrplan, der sich mit städtischen Veränderungen in einer globalisierten Welt befasst. Als eines von vielen Beispielen nennt der Lehrplan Marginalisierung, ein Thema, das es ermöglicht, über

²⁶ Insgesamt wurden 22 Treffer und 27 Potenziale im Fach Geschichte ermittelt. Die Treffer sind deckungsgleich mit den Fundstellen, die das Thema Nationalsozialismus abdecken. Der Mittelalter-Treffer wird im Fach Gesellschaftswissenschaften, das vor allem in jüngeren Jahrgängen Geschichte umfasst, behandelt.

²⁷ In den verschiedenen Bundesländern werden die Fächer unterschiedlich bezeichnet: Gemeinschaftskunde, Gesellschaftswissenschaften, Gesellschaftslehre, Politik und Gesellschaft, Politik/Gesellschaft/Wirtschaft, Politik, Sozialkunde, Sozialwesen und Kultur. Beim Fach Kultur (Rheinland-Pfalz) handelt es sich um ein Wahlpflichtfach.

²⁸ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019, Fachlehrpläne Gymnasium: Geographie 7, S. 2.

Sinti*zze und Rom*nja zu sprechen, aber auch verschiedene andere Beispiele könnten in diesem Zusammenhang behandelt werden.²⁹

Darüber hinaus haben einige Bundesländer fächerübergreifende Zusatzlehrpläne für interkulturelle Bildung und Erziehung sowie die Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversität) entwickelt. In Berlin und Brandenburg enthalten diese Zusatzlehrpläne für die gymnasiale Oberstufe³⁰ jeweils Links zu einer Materialsammlung zu Sinti und Roma.³¹

Ein bundesweiter Vergleich der Ergebnisse nach Schulformen ist aufgrund der Unterschiede in den Bundesländern nur schwer zu erstellen.³² In der Sekundarstufe I kann jedoch grob zwischen dem Gymnasium,³³ anderen weiterführenden Schulformen und zur 10. Klasse endenden Schulformen unterschieden werden. Hier sind 6 Einträge mit Nennungen und 12 mit Potenzialen für das Gymnasium, 5 Nennungen und 13 Potenziale in den spätestens nach der 10. Klasse endenden Schulformen (Realschule, Hauptschule und Mittelschule) und 13 Nennungen sowie 18 zusätzliche Potenziale für die flexiblen Schulformen zu verzeichnen. Die Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe enthalten weitere 7 Nennungen und 14 Potenziale. Da die Thematisierung von Sinti und Roma in Lehrplänen für die spätestens mit der 10. Klasse abgeschlossenen Bildungswege lediglich für Bayern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz vorgesehen ist, wird über die Lehrpläne nicht sichergestellt, dass die Mehrheit der Schüler*innen in Deutschland im Unterricht etwas über Sinti*zze und Rom*nja lernen. In anderen Schulformen besteht die Möglichkeit, dass Schüler*innen in der Sekundarstufe II etwas über Sinti*zze und Rom*nja erfahren.

Nennungen und Potenziale nach Sekundarstufen:

- Sekundarstufe I: 24 Nennungen, 42 Potenziale (einschließlich eines Eintrags, der zusätzlich eine Nennung enthält)
- Sekundarstufe II: 7 Nennungen, 14 Potenziale
- Übergreifend: 3 Nennungen und 4 Potenziale (einschließlich zwei Einträgen, die zusätzlich eine Nennung enthalten)

Der Blick auf die Schulstufen zeigt einen Schwerpunkt hinsichtlich der Behandlung von Sinti und Roma in Lehrplänen der 9. und 10. Klasse (Sekundarstufe I). Implizite Anregungen und Möglichkeiten, sie in Schulbüchern sowie im Unterricht aufzugreifen, sind vor allem in Lehrplänen der 8. und 9. Klasse (ebenfalls Sekundarstufe I) zu finden, aber auch andere Klassenstufen enthielten signifikante Nennungen. So greifen einige jahrgangsübergreifende Lehrpläne (5) das Thema ebenfalls auf.

Zwischenfazit der Lehrplananalyse

Die Sichtung der im Schuljahr 2018/19 in Deutschland gültigen Curricula ergab, dass 26 Lehrpläne (entspricht 13% der untersuchten Lehrpläne) aus 12 Bundesländern an 34 Stellen Sinti und Roma explizit nennen. Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen messen der Thematik mit einer großen Zahl

²⁹ Vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg*, Teil C Geografie Jahrgangsstufen 7-10, S. 24.

³⁰ In der Sekundarstufe I richten sich Berlin und Brandenburg nach gemeinsamen Lehrplänen.

³¹ Vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin*, Rahmenlehrplan Online Interkulturelle Erziehung, . Hier wird folgender Link empfohlen: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fachbriefe-sinti-und-roma-famil>; *Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg*, Rahmenlehrplan Online Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity). Hier wird folgender Link empfohlen: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/sinti-roma>. Zwei weitere Potenziale sind im Themenfeld interkulturelle Erziehung in Bildungsplänen für Mecklenburg-Vorpommern enthalten.

³² Die Bezeichnungen und Ausformungen unterscheiden sich in den Bundesländern, neben Haupt-, Realschulen und Gymnasien gibt es weitere eher spezifische Schulformen (Gesamt-, Gemeinschafts-, Stadtteil-, Mittel- und Oberschule), die mehrere Bildungsabschlüsse ermöglichen.

³³ Für Gymnasium und Integrierte Gesamtschule geltende Lehrpläne sind in dieser Kategorie erfasst.

an Curricula mit expliziten Nennungen eine besondere Bedeutung bei. In anderen Bundesländern lassen sich weniger Nennungen finden, aber hier ermöglichen Kerncurricula die Behandlung von Sinti und Roma, bspw. deren Diskriminierung im NS-Kontext oder in der Gegenwart, im Rahmen von größeren thematischen Schwerpunkten, ohne dies jedoch über explizite Nennungen sicherzustellen; so wiesen die Lehrpläne von Niedersachsen und Sachsen ausschließlich Potenziale zur Einbindung von Sinti und Roma im Unterricht auf, was dazu führen kann, dass Schüler*innen in ihrer Schullaufbahn in diesen Ländern keinerlei Berührung mit der Thematik haben. Dies gilt umso mehr für Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen, in deren Curricula sich weder explizite Nennungen noch Potenziale finden ließen.

Das Thema ist punktuell in den Lehrplänen für verschiedene sinnbildende Fächer verankert (Geschichte und Politik/Sozialkunde sowie in fächerverbindendem Unterricht wie Gesellschaftslehre oder Gemeinschaftskunde). Für Schüler*innen, die ihre Schulkarriere mit der 10. Klasse beenden, ist nicht sichergestellt, dass sie im Unterricht je etwas über Sinti*zze und Rom*nja erfahren.

Bemerkenswert ist, dass die Behandlung von Sinti und Roma vor allem im Geschichtsunterricht und dort im Kontext von NS-Verbrechen und Völkermord explizit oder implizit angeregt wird. Aber auch in Lehrplänen für die Fächergruppe Politik/Sozialkunde ließen sich thematische Zusammenhänge identifizieren, innerhalb derer Sinti und Roma ausdrücklich im Fachunterricht behandelt werden sollen oder die es ermöglichen, auf sie Bezug zu nehmen: nationale Minderheit/Minderheitenschutz, Migration, gesellschaftliche Vielfalt sowie gesellschaftliche Teilhabe/Ausgrenzung. Lehrpläne für das Fach Geografie enthalten in keinem Bundesland und Schultyp explizite Nennungen und lediglich 2 Potenziale. Sinti*zze und Rom*nja sind in diesem Fach in Deutschland schlicht kein Thema.

Keiner der 197 untersuchten Lehrpläne aus 16 Bundesländern benennt Antiziganismus explizit als Unterrichtsthema. Raum für die Behandlung von Diskriminierung von Sinti*zze und Rom*nja böte sich im Zusammenhang der Themenfelder Minderheitenschutz, gesellschaftliche Teilhabe/Ausgrenzung und Nationalsozialismus.

Inwieweit und in welcher Form die in der Lehrplananalyse herausgearbeiteten expliziten und impliziten Anregungen und Möglichkeiten in den Schulbüchern aufgegriffen und ob sie über die in Lehrplänen gesetzten Themenfelder hinaus behandelt werden, zeigt der Abgleich mit den Darstellungen von Sinti*zze und Rom*nja in Schulbüchern.

Ergebnisse der Schulbuchanalyse

Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse

Die Analyse von insgesamt 410 aktuellen deutschen Schulbüchern ergab, dass 102 Schulbücher Sinti und Roma oder Antiziganismus in 541 Sinneinheiten thematisieren. Die meisten Fundstellen (insgesamt 334) sind in 52 Schulbüchern für den Geschichtsunterricht auszumachen, gefolgt von 50 Schulbüchern für den gesellschafts-/sozialwissenschaftlichen Unterricht mit 206 Beiträgen zu Sinti und Roma.³⁴ Die Anzahl der Bücher mit Fundstellen ist für beide Fächergruppen also nahezu gleich, allerdings unterscheiden sich die Anzahl der Fundstellen pro Buch sowie deren Länge und damit die Ausführlichkeit, mit der Sinti und Roma in Geschichte und Sozialkunde/Politik behandelt werden, erheblich.

Die gesichteten 29 Geografieschulbücher erwähnen Sinti und Roma kein einziges Mal und auch in den Themen des Fachs Geografie behandelnden fächerverbindenden Schulbüchern (z. B. für Gesellschaftslehre oder Gemeinschaftskunde) ist keine einzige Fundstelle dem Geografieanteil zuzuordnen. Dieses Ergebnis reflektiert die Lehrplananalyse, bei der ebenfalls keine expliziten Nennungen und nur jeweils eine implizite Anregung und Möglichkeit für die Behandlung von Sinti und Roma im Unterricht für das Fach gefunden werden konnten. Obwohl sich die für das Fach relevanten Themen Migration und Europa oder Europäische Union für die Behandlung von Sinti und Roma anböten, geschieht dies in den untersuchten Schulbüchern für den Geografieunterricht nicht. Die Thematisierung im Zusammenhang mit Migration birgt allerdings die Gefahr für stereotype Darstellungen; das Themenfeld Europa würde sich jedoch für die Befassung mit Roma als größter europäischer Minderheit oder mit Fragen von Diskriminierung und Menschenrechten in der EU durchaus anbieten.

Bei einem Vergleich auf Ebene der Bundesländer ist zu berücksichtigen, dass sich die Anzahl der Funde in den gesichteten Schulbüchern teilweise erheblich unterscheidet.³⁵ Eine Fundstelle befindet sich in einem der vier Schulbücher, die nicht für den Einsatz in einem spezifischen Bundesland vorgesehen sind. Für das Saarland konnten kaum Nennungen ermittelt werden (insgesamt 3). Für Rheinland-Pfalz (27), Mecklenburg-Vorpommern (26), Bremen (24), Sachsen (23) und Hamburg (21) ergaben sich vergleichsweise wenige explizite Nennungen. Sachsen-Anhalt (50), Thüringen (41), Bayern (39) und Schleswig-Holstein (39) liegen mit ihren Fundstellen im Mittelfeld. Hessen (56 Fundstellen in 11 Schulbüchern) und Niedersachsen (54 Fundstellen in 12 Schulbüchern) weisen nur wenige Fundstellen mehr auf, diese sind aber auf verhältnismäßig viele Bücher verteilt. Berlin (65 Fundstellen in 12 Büchern) und Brandenburg (63 Fundstellen in 11 Büchern) liegen im oberen Bereich. Mit 111 Fundstellen in 13 Schulbüchern enthalten für Baden-Württemberg konzipierte Lehrwerke die meisten Fundstellen und für Nordrhein-Westfalen konzipierte Lehrwerke die meisten Schulbuchausgaben mit Nennungen (80 Fundstellen in 22 Schulbüchern).

Die Anzahl der Fundstellen gibt Hinweise auf die Ausführlichkeit, mit der Sinti und Roma in Schulbüchern behandelt werden: Je mehr Fundstellen in einem Buch enthalten sind, desto mehr und desto umfangreichere Autorentexte, Textquellen, Grafiken oder bildliche Darstellungen ließen sich in einem

³⁴ Einträge in Schulbüchern für fächerverbindenden Unterricht ließen sich jeweils einem gesellschafts-/sozialwissenschaftlichen Bereich und einem Teil für Geschichte zuordnen. Beiträge zum historischen Lernen in Schulbüchern für fächerverbindenden Unterricht befassen sich nahezu ausschließlich mit Nationalsozialismus und Mittelalter.

³⁵ Dies hängt mit mehreren Faktoren zusammen: 1) Bundesländer mit Zulassungsverfahren lassen unterschiedlich viele Schulbücher zu, 2) Verlage konzipieren und produzieren weniger Schulbücher für kleinere Bundesländer, 3) die Struktur der Schulbücher unterscheidet sich, einige sind für einzelne Klassenstufen, andere übergreifend angelegt.

oder mehreren Themenfeldern finden. So behandeln für Baden-Württemberg konzipierte Schulbücher Sinti und Roma am häufigsten und am ausführlichsten.

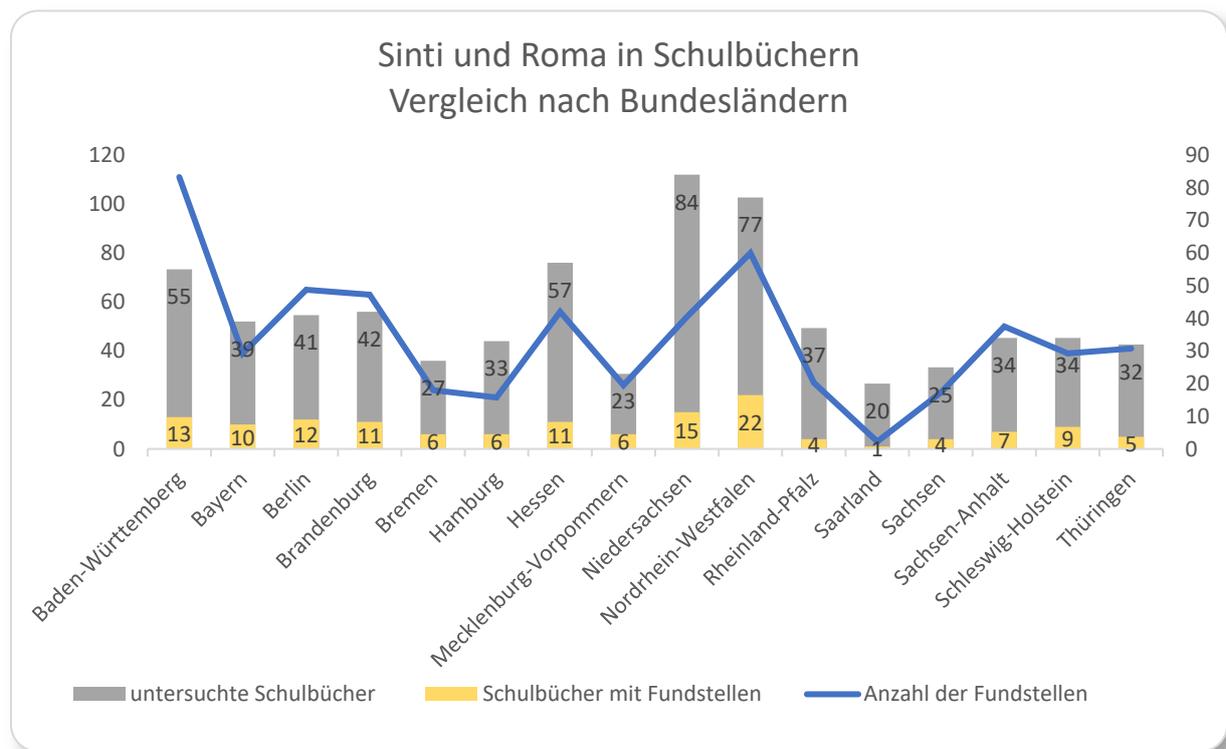


Abbildung 4: Sinti und Roma in Schulbüchern – Vergleich nach Bundesländern

Insgesamt enthält ein Viertel der 410 gesichteten Bücher explizite Erwähnungen von Sinti und Roma. Bei der Betrachtung der Bücherzahl mit Fundstellen für die einzelnen Bundesländer ist es wichtig, diese mit der Zahl der jeweils untersuchten Schulbücher eines Bundeslandes in Beziehung zu setzen. So weisen in Berlin 12 von 41 untersuchten Büchern Fundstellen auf – 30% also – und somit prozentual knapp mehr als in Nordrhein-Westfalen, wo 22 von 77 untersuchten Büchern Fundstellen hatten (28,6%). Niedersachsen hingegen, das bei der Gesamtzahl der Bücher mit Fundstellen auf dem zweiten Rang liegt, schneidet im prozentualen Vergleich mit 15 von 84 Büchern und nur 18% im Vergleich schwächer ab.³⁶ Die vergleichsweise hohe Zahl der für Niedersachsen ermittelten Lehrplan-Potenziale für die Thematisierung von Sinti und Roma (10) haben sich lediglich in wenigen Schulbüchern niedergeschlagen. Es lässt sich daher schlussfolgern, dass Potenziale allein ein schwaches Instrument darstellen, um die Behandlung eines Themas im Unterricht sicherzustellen.

Die Zusammenführung von Nennungen in Lehrplänen und Schulbüchern zeigt, dass die explizite Verankerung der Thematisierung von Sinti und Roma in den Lehrplänen Auswirkungen auf die Gestaltung der Schulbücher hat. Allerdings thematisieren Schulbücher Sinti und Roma auch in Bundesländern, die dies nicht in den Lehrplänen verankert haben. So enthalten – im Gegensatz zu den Curricula – einzelne Schulbücher für jedes Bundesland Inhalte über Sinti und Roma. Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen weisen in den Curricula zwar keine Nennungen oder Potenziale auf, einige Schulbücher

³⁶ Dies hängt u. a. damit zusammen, dass hier viele Schulbücher zugelassen sind und Schulbücher für Bremen in der Regel ebenfalls für Niedersachsen vorgesehen sind, da das Bundesland einen relativ kleinen und damit für Verlage nicht sehr attraktiven Markt bietet. Aus diesem Grund wurden für Niedersachsen teilweise auch ältere Schulbücher, die bereits eine aktuellere in dem Bundesland zugelassene Ausgabe haben, gesichtet, da die neueste Version in Bremen (noch) nicht zugelassen ist.

für die Länder enthalten aber dennoch Fundstellen (Sachsen-Anhalt 51 Fundstellen in 8 Büchern, Schleswig-Holstein 40 Fundstellen in 10 Büchern und Thüringen 42 Fundstellen in 6 Büchern).

Innerhalb der Sekundarstufe I nehmen die Fundstellen mit den Klassenstufen zu. Von 19 Textstellen mit Nennungen in acht Büchern in der 5. und 6. Klasse, über 127 Fundstellen in 26 Schulbüchern in der 7. und 8. Klasse, bis hin zu 270 Fundstellen in 43 Büchern in der 9. und 10. Klasse. Die Nennungen in den unteren Stufen finden sich vor allem in Schulbüchern für Berlin und Brandenburg im Kapitel „Vielfalt in der Gesellschaft“. In der 7. und 8. Klasse werden Sinti und Roma hauptsächlich in den gesellschafts-/sozialwissenschaftlichen Fächern behandelt. In der 9. und 10. Klasse sind knapp drei Viertel der Fundstellen im Fach Geschichte (202) dem Thema Nationalsozialismus, gewidmet.³⁷

Die Anzahl der Fundstellen in für Gymnasium und Gesamtschule für die Sekundarstufen I und II vorgesehenen Schulbüchern ist mit insgesamt 264 nahezu genauso hoch wie die in Schulbüchern für die Sekundarstufe I zur Erreichung mittlerer Abschlüsse und für die beiden oberen Klassen der sechsjährigen Grundschule, die zusammen 276 Fundstellen aufweisen.

Mehr als die Hälfte der Fundstellen befasst sich mit der Verfolgungsgeschichte von Sinti und Roma als Haupt- oder Zweitthema. Aktuelle Gesellschaftsbezüge stellen das zweithäufigste Thema dar, Geschichte und Kultur sowie Demografie von Sinti und Roma werden weitaus seltener aufgegriffen (siehe Abb. 1). Thematisch dominiert die Verfolgungsgeschichte der Sinti*zze und Rom*nja während des Nationalsozialismus in Lehrplänen und Schulbüchern mit über 50% der Nennungen.

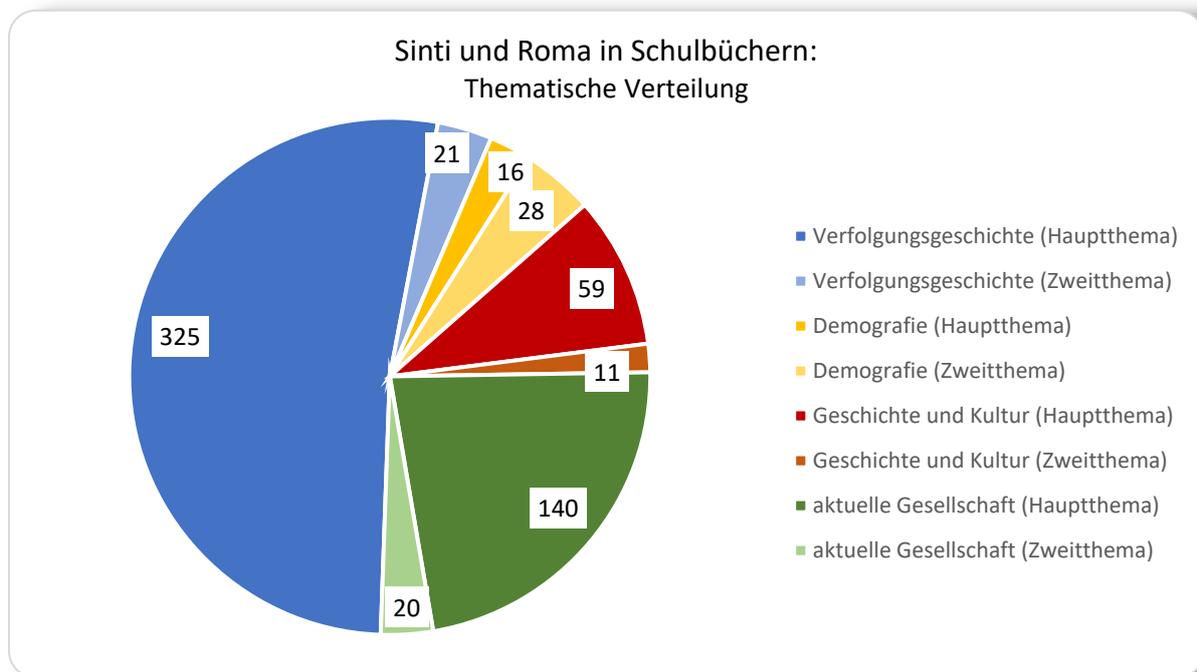


Abbildung 5: Sinti und Roma in Schulbüchern – Thematische Verteilung

³⁷ Eine Nennung von Sinti und Roma in einem Geschichtsschulbuch für die 9. und 10. Klasse befasst sich zwar nicht explizit mit dem Nationalsozialismus sondern mit dem Friedensnobelpreis für die EU. Der Abschnitt befindet sich jedoch in einem Unterkapitel zur Neuordnung der Welt nach 1945 und stellt diesen Bezug damit implizit her. Vgl. *Bach et al.*, 2016, Das waren Zeiten 2, Rheinland-Pfalz, Gymnasium, S. 312. Lexikoneinträge zu Sinti und Roma im Rahmen von Kapiteln zum Nationalsozialismus sind hier ebenso als Einträge mit NS-Bezug gezählt.

Eine Auswertung der Darstellungsweise anhand der vier Dimensionen Aktivitätsgrad, Handlungsfähigkeit, Diversitätsgrad und Inklusionsgrad zeigt, dass aktuelle deutsche Schulbücher Sinti*zze und Rom*nja mehrheitlich als Kollektiv (in 449 von 540 Einträgen) von passiven (in 384 Einträgen) Opfern ohne *agency* (in 394 Einträgen) und eher als Fremdgruppe denn als integralen Teil der Gesellschaft (in 436 Einträgen) darstellen.

Ergebnisse der qualitativen Analyse der Inhalte

Während die Einträge in Curricula generell an Lehrkräfte und Schulbuchautor*innen gerichtete kurze Hinweise enthalten – z.B. ob Sinti und Roma in Schulbüchern und im Unterricht als Beispiel behandelt werden sollten, beinhalten Schulbücher längere Texte, Narrative, Visualisierungen und Arbeitsaufträge, die von einer Vielzahl von Lehrkräften und Schüler*innen rezipiert werden und dadurch das Potential haben, Bilder und Einstellungen zu prägen, verfestigen oder auch aufzubrechen. Daher wurden die Inhalte dieser Darstellungen zusätzlich zu der quantitativen Analyse qualitativ untersucht. Im Anschluss an die in den Schulbüchern dominante Bezeichnungspraxis, stellt dieser Bericht die Fundstellen entlang der vier in der europäisch-vergleichenden Untersuchung ermittelten Themenfelder vor.

Auseinandersetzung mit der Bezeichnungspraxis

Wenn überhaupt, thematisieren aktuelle Schulbücher Sinti*zze und Rom*nja als „Sinti und Roma“, gehen darüber hinaus aber unterschiedliche Wege im Umgang mit anderen Bezeichnungen. Die Bezeichnungen „Sinti“ und „Roma“ kommen in insgesamt 381 von 541 Fundstellen der untersuchten Schulbücher vor. Einige Schulbuchtexte diskutieren die Bedeutung der Begriffe. Seltener nennen sie die männliche und weibliche Form oder die Bezeichnung im Singular und Plural. 138 Fundstellen enthalten den abwertenden Begriff „Zigeuner“ ein- oder mehrfach. Dabei verwenden 41 der 138 Sinneinheiten ausschließlich die Bezeichnung „Zigeuner“. Hierbei handelt es sich um historische Text- und Bildquellen und auf historische Situationen bezogene Autorentexte sowie um zwei Definitionen von „Antiziganismus“. Während einige Schulbücher die Bezeichnung ungekennzeichnet zitieren, markieren andere diese mit Anführungszeichen als Zitat, wieder andere charakterisieren den Begriff sprachlich als Fremdbezeichnung. Von den 138 Textpassagen die das Wort „Zigeuner“ beinhalten, setzen es 31 in Anführungszeichen, ohne es weiter zu kommentieren. In 23 weiteren Fällen ist die Bezeichnung an einer anderen Stelle desselben Schulbuchs erläutert. 29 Schulbuchpassagen verwenden weder Anführungszeichen noch Erklärungen, um den Begriff zu kontextualisieren oder eine Distanzierung zu signalisieren. Zu den letztgenannten Einträgen zählen insgesamt 20 historische Bild- und Textquellen sowie Autorentexte, die direkt auf historische Zusammenhänge rekurren.

Die alleinige Verwendung von Anführungszeichen drückt zwar eine Distanzierung von der Bezeichnung aus, erweckt aber den Eindruck, als wäre deren Bedeutung und Funktion selbsterklärend und alternativlos. Gerade die Wiedergabe historischer Perspektiven und Bezeichnungspraxen, gibt allerdings auch Gelegenheit diese zu durchbrechen und gemeinsam mit Schüler*innen zu reflektieren.

Sieben gleichlautende Autorentexte geben die Bezeichnung als Übersetzung für „Sinti und Roma“ in Klammern und Anführungszeichen dahinter an.

Davon waren besonders die Sinti und Roma („Zigeuner“) betroffen, die zu Beginn des 15. Jahrhunderts nach Westeuropa gekommen waren und bald auf Abwehr stießen.³⁸

Dieser Formulierung scheint die Annahme zugrunde zu liegen, dass der Begriff „Zigeuner“ den Schüler*innen geläufig ist.

³⁸ Vgl. Brückner, Dieter, et al., 2017, *Buchners Kolleg Geschichte*, Rheinland-Pfalz, Gymnasium, Buchner, S. 67 sowie Ahbe, Thomas, et al., 2017, *Buchners Kolleg Geschichte Qualifikationsphase*, Schleswig-Holstein, Gymnasium, Buchner, S. 164.

Zwei Texte, die die Bezeichnung weder in Anführungsstriche setzen noch erklären, zitieren Personen, die sich selbst „Zigeuner“ nennen. So begleitet ein Zeitungsartikel das Kapitel eines Politikbuchs zu Armutsmigration, für den Maricel C. mit Hilfe einer Dolmetscherin interviewt wurde:

Es ist ihm gleichgültig, ob man ihn Roma oder Rumäne nennt: ‚Ich bin Zigeuner. Wir haben kein Land.‘³⁹

Ein anderes Schulbuch zitiert einen Schüler, der seine Diskriminierungserfahrungen beschreibt:

In der Schule war ich relativ gut, war aber trotzdem Opfer von Diskriminierungen. [...] Da war man halt bei den Deutschen nicht so angesehen, wenn das raus kam, dass man ein Sinto war bzw. Zigeuner und die haben einen dann gehänselt und auch blöde Sprüche abgegeben, wie zum Beispiel, dass wir keine Häuser haben, dass wir im Dreck schlafen, ja, dass wir halt minderwertig sind. (Sinto, Anfang 20).⁴⁰

Beide Passagen lassen den Begriff als wertfreie und legitime Selbstbezeichnung erscheinen und bieten gleichzeitig die Chance, die Bezeichnungspraxis zu diskutieren. Eine solche Diskussion regt das Schulbuch jedoch nicht explizit an.

Neben einem Zeitungsbericht zum Thema „Armutsmigration“, der in empathischer Weise die Lebenssituation einer Romni und ihres Babys darstellt, sind zwei fiktive Personen skizziert, die in Sprechblasen Kommentare abgeben. Eine der Personen sagt: „Aus Rumänien und Bulgarien kommen nur Zigeuner zu uns, die unser Sozialsystem ausnutzen wollen.“⁴¹ Die Aufgabenstellung dazu fordert die Schüler*innen auf, sich mit den Sprechblasen auseinanderzusetzen, gibt dabei jedoch keine weitere Hilfestellung. Aus dem Kontext lässt sich allerdings erkennen, dass die Sprechblasenkommentare kontrovers oder gar provokativ sind. Die Einordnung bleibt jedoch Lehrenden und Lernenden überlassen.

Das Minilexikon von *Durchblick Geschichte* (9/10, 2016, Niedersachsen) erklärt den Begriff „Sinti“ mit „Angehöriger eines Zigeunerstammes“.⁴² Die Textpassage erweckt den Eindruck, „Zigeunerstamm“ stelle eine wertfreie soziale Gruppenbezeichnung dar, obwohl beide Wortteile in einen (kolonial-) rassistischen hegemonialen Diskurs eingebunden sind, der durch ihre unkommentierte Verwendung fortgeschrieben wird.⁴³ Den zitierten Textstellen gemein ist, dass sie davon ausgehen, dass die abwertende Bezeichnung Teil des Wortschatzes der Schüler*innen sind, auf den zurückgegriffen werden kann oder gar muss.

Die Erklärungen des Begriffes unterscheiden sich sowohl qualitativ als auch in ihrem Umfang. Expliziter als der alleinige Gebrauch von Anführungszeichen ist der Hinweis auf die abwertende Bedeutung der

³⁹ Müller, Franziska; Wolf, Heinz-Ulrich, 2016, *Demokratie heute 1*, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, Schroedel, S. 112.

⁴⁰ Bailer, Andrea, et al., 2018, *Mensch & Politik Sekundarstufe I*, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Westermann, S. 128.

⁴¹ *Deiseroth/Wolf*, 2017, *Demokratie heute Sekundarstufe I*, Berlin, Brandenburg, S. 109; *Deiseroth/Wolf*, 2017, *Demokratie heute*, Schleswig-Holstein, Gemeinschaftsschule, Hauptschule, Realschule, Regionalschule, S. 176. Die gleiche Abbildung zeigt ein anderes Schulbuch, dort ist sie allerdings noch problematischer, da auch die nebenstehende Quelle selbst ein Bedrohungsszenario darstellt. Vgl. *Deiseroth et al.*, 2016, *Politik und Wirtschaft verstehen 9*, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Druck B, S. 133.

⁴² *Bahr et al.*, 2016, *Durchblick 9/10*, Niedersachsen, Realschule, S. 249. Vgl. *Bahr et al.*, 2016, *Durchblick 9/10*, Niedersachsen, Realschule, S. 249. Eine Diskrepanz ergibt sich daraus, dass die Bezeichnung im Plural gehalten, die Erklärung aber den Angehörigen im Singular angibt. Ein weiterer Beitrag übersetzt den in einem Quellentext enthaltenen Begriff „Antiziganismus“ in einer Fußnote knapp mit „Zigeunerfeindlichkeit“.

⁴³ Vgl. *Castner et al.*, 2015, *Politik aktuell 10*, Bayern, Gymnasium, S. 43.

Bezeichnung.⁴⁴ Stärker wertend, aber ebenfalls ein kurzer Zusatz, ist die Aussage, dass Menschen abwertend⁴⁵ oder „in diskriminierender Weise als Zigeuner“⁴⁶ bezeichnet wurden oder dass es sich hierbei um ein Schimpfwort⁴⁷ handelt. Ergänzend historisieren einige Schulbücher den Begriff. So heißt es in zwei Politikschulbüchern, dass die Bezeichnung „früher“ oder eine „lange Zeit“ verwendet wurde.⁴⁸ Wie einzelne Schulbucheinträge zeigen, trifft dies jedoch nicht zu, denn auch heute wird der Begriff durchaus unhinterfragt verwendet. In Projekt G (Band 5/6, 2017 Berlin, Brandenburg) hingegen heißt es, der Begriff werde „heute nur noch selten benutzt und wenn, dann zumeist abwertend.“⁴⁹ Eine Definition von Antiziganismus erklärt den Begriff als „Stigmatisierung von Menschen als ‚Zigeuner‘“.⁵⁰ Eine ähnliche in den Autorentext über die Rassenpolitik des NS-Regimes eingebundene Erklärung gibt das *Kursbuch Geschichte* (2009, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern): „Unmittelbar nach der Machtübernahme 1933 begann die SS mit der Erfassung der als ‚Untermenschen‘ stigmatisierten ‚Zigeuner‘“.⁵¹ Die letztgenannte Erklärung benennt die Funktion der Stigmatisierung im Kontext rassistischer Vernichtungspolitik und erläutert die Stigmatisierung als in der Bewertung der so Bezeichneten als „Untermenschen“ liegend. Ein Infotext in *Buchners Kolleg* (11/12, 2012, Brandenburg und 11, 2013, Sachsen) erklärt, dass die Bezeichnung nicht allein für Sinti und Roma verwendet wurde:

Mit diesem abwertenden Begriff wurden die Volksgruppen der Sinti und Roma sowie weitere nicht ortsfeste Volksgruppen bezeichnet.⁵²

Mehrere Schulbücher lassen in der Auseinandersetzung mit dem Begriff Sinti*zze zu Wort kommen. So wird Romani Rose, der Vorsitzende des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma, von dem „Feindbild ‚Zigeuner‘“⁵³ sprechend zitiert und die Sängerin Marianne Rosenberg merkt in einem Interview an, dass der Begriff selten in einem positiven Zusammenhang verwendet werde, sie sich selbst nicht so nenne, sondern als deutsche SinteZZa bezeichne.⁵⁴

Dass es sich bei „Zigeuner“ um eine Fremdbezeichnung handelt, thematisieren ebenfalls mehrere Autorentexte in unterschiedlicher Ausführlichkeit und deuten damit die Einbindung des Begriffes in einen hegemonialen Diskurs an:

Lange Zeit wurde der Begriff „Zigeuner“ benutzt, der zum einen eine Fremdbezeichnung ist und zum anderen beleidigend oder herabsetzend ist.⁵⁵

⁴⁴ Vgl. z. B. *Blaufuß et al.*, 2014, *Menschen, Zeiten, Räume 2*, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, S. 134; *Birkendorf et al.*, 2018, *Projekt G 3*, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, S. 320.

⁴⁵ Vgl. z. B. *Ahbe et al.*, 2012, *Buchners Kolleg Geschichte 11/12*, Brandenburg, Gymnasium, S. 274; Bärnert-Fürst, Ute, et al. (2010): *Menschen, Zeiten, Räume 3*, Hessen, Gesamtschule, S. 177; *Birkendorf et al.*, 2018, *Projekt G 3*, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, S. 230.

⁴⁶ Vgl. *Bicheler et al.*, 2017, *Politik direkt 7/8*, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 200.

⁴⁷ Vgl. *Ahbe et al.*, 2017, *Buchners Kolleg Geschichte Qualifikationsphase*, Hessen, Gymnasium, S. 535.

⁴⁸ Vgl. *Haefner et al.*, 2018, *Politik entdecken 8-10*, Baden-Württemberg, Gymnasium, S. 147; *Hecht et al.*, 2017, #Politik 1, Baden Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 250.

⁴⁹ *Diarra et al.*, 2017, *Projekt G 5/6*, Berlin, Brandenburg, S. 266.

⁵⁰ *Bölting et al.*, 2015, *Dialog sowie 2*, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, Gymnasium, S. 548.

⁵¹ *Berg et al.*, 2009, *Kursbuch Geschichte*, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sekundarstufe II, S. 428.

⁵² *Ahbe et al.*, 2012, *Buchners Kolleg Geschichte 11/12*, Brandenburg, Gymnasium, S. 274; *Ahbe et al.*, 2013, *Buchners Kolleg Geschichte 11*, Sachsen, Gymnasium, S. 189.

⁵³ *Müller/Wolf*, 2016, *Demokratie heute 1*, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 216.

⁵⁴ Vgl. *Müller/Wolf*, 2016, *Demokratie heute 1*, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 217.

⁵⁵ Vgl. z. B. *Hecht et al.*, 2017, #Politik 1, Baden Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 250; *Hecht et al.*, 2018, *Politik & Co Gesamtband*, Baden-Württemberg, S. 151; *Hecht et al.*, 2019, #Politik 2, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 22. Ebenfalls als „herabsetzende Fremdbezeichnung“ charakterisieren *Brückner et al.*, 2017, *Buchners Kolleg Geschichte*, Rheinland-Pfalz, Gymnasium, S. 67; *Bach et al.*, 2016, *Das waren Zeiten 2*, Rheinland-Pfalz, Gymnasium, S. 119; *B. Barth et al.*, 2016, *Buchners Kolleg Geschichte Einführungsphase*, Schleswig-Holstein, Gymnasium, S. 246.

Die exemplarischen Schulbuchauszüge stellen jeweils kritische Auseinandersetzungen mit der Bezeichnungspraxis dar und charakterisieren ihn als beleidigend, herabsetzend oder ausgrenzend. Allerdings sind Nuancen erkennbar, die zu grundsätzlich unterschiedlichen Aussagen führen.

Diese Benennung der Sinti und Roma ist zwar im deutschen Sprachraum weit verbreitet, wird aber von den Angehörigen dieser Volksgruppen als diskriminierend abgelehnt.⁵⁶

In Deutschland wurden sie als ‚Zigeuner‘ bezeichnet. Das wird heute als Beleidigung empfunden.⁵⁷

Hier entlastet die Erläuterung, dass Sinti und Roma die Bezeichnung als beleidigend oder herabsetzend empfinden oder als diskriminierend ablehnen, die Sprechenden von der Verantwortung für die ausgrenzende Beleidigung und verortet diese bei den Sinti*zze und Rom*nja, deren Empfinden sich „heute“ verändert zu haben scheint. Die Autor*innen von Trio (Band 5/6, 2016, Berlin, Brandenburg) verorten die Beleidigung hingegen direkt bei den Sprechenden:

Sie werden oft abwertend als Zigeuner bezeichnet. Dieses Wort ist eine Fremdbezeichnung und wird in der Regel beleidigend und ausgrenzend verwendet. Die negativen Bilder von sogenannten Zigeunern sind jahrhundertealt. Trotzdem werden alte Vorurteile immer wieder ausgegraben, egal wie alt und falsch sie sind.⁵⁸

Hierdurch heben sie die Funktion der Bezeichnungspraxis in ihrer ausgrenzenden Absicht hervor und verdeutlichen darüber hinaus die Kontinuität und Aktualität dieser Praxis.

Die Verfolgungsgeschichte von Sinti*zze und Rom*nja in Deutschland

Wie die quantitative Analyse ergab, ist die Verfolgungsgeschichte von Sinti und Roma das dominanteste Themenfeld: Mehr als die Hälfte der Fundstellen befasst sich mit dieser Geschichte als Haupt- oder Zweitthema.

Die Darstellung der Verfolgungsgeschichte der Sinti*zze und Rom*nja in Deutschland, zu der erste (schriftliche) Zeugnisse bis ins Mittelalter zurückreichen und die sich bis in die heutige Zeit fortsetzt, konzentriert sich in den Schulbüchern auf zwei zeitliche Abschnitte: Zum einen wird sie im Zusammenhang mit dem Mittelalter in den Schulbüchern erwähnt, der Großteil der Thematisierungen beschäftigt sich allerdings mit der Verfolgung im Nationalsozialismus.

Verfolgungsgeschichte im Mittelalter

Eine frühe Station auf dem Weg der Verfolgungsgeschichte der Sinti*zze und Rom*nja in Deutschland ist das Mittelalter. Die Schulbücher nennen keinen markanten Zeitpunkt oder -raum im Mittelalter als Beginn der Verfolgungsgeschichte. Hinweise auf die Kontinuität der Verfolgungsgeschichte seit dem Mittelalter,⁵⁹ stellen die Ausnahme dar. Auch die Verfolgungsgeschichte von Sinti*zze und Rom*nja im Mittelalter wird selten ausführlich angesprochen – lediglich 10 der 346 Einträge zu verfolgungsgeschichtlichen Themen befassen sich hauptsächlich mit dem Mittelalter, insgesamt 18 Einträge in 17 Büchern erwähnen Sinti und Roma im Kontext des Mittelalters. Der folgende „Unter Verdacht“ betitelte Abschnitt aus dem Kapitel „Vielfalt in der Gesellschaft“ erschien in einem für die sechste Klasse vorgesehenen Schulbuch:

⁵⁶ Berger-von der Heide et al., 2010, Entdecken und Verstehen 9, Sachsen-Anhalt, Sekundarstufe I, S. 75.

⁵⁷ Brokemper et al., 2017, Menschen, Zeiten, Räume 7/8, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 70.

⁵⁸ W. Barth et al., 2016, Trio 5/6, Berlin, Brandenburg, S. 254.

⁵⁹ Vgl. Müller/Wolf, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 218; Bailer et al., 2018, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 129.

Als „fahrendes Volk“ bezeichnete man im Mittelalter solche Menschen, die mit Pferd und Wagen umherreisten und keinen festen Wohnsitz hatten. Zwar sah man die Kunststücke der Akrobaten oder Gaukler gern, aber die Menschen, die sie vorführten, wurden missachtet und verfolgt. Wer keinen festen Wohnsitz hatte, stand unter Verdacht, keinen Anstand zu besitzen und kriminell zu sein. Besonders die damals als „Zigeuner“ bezeichneten Sinti und Roma wurden grausam verfolgt. So wurden sie 1498 als „Verräter an den christlichen Ländern“ ausgewiesen. Wer trotzdem zurückkehrte, wurde öffentlich ausgepeitscht, an den Pranger gestellt, unter Trommelwirbel zur Stadt hinausgetrieben und galt für alle Zeit als rechtlos und ehrlos.⁶⁰

In höheren Klassenstufen wird ebenfalls selten Distanz zum historischen Bild hergestellt. In dem Kapitel „Am Rande der Gesellschaft“ (in verschiedenen Ausgaben von *Buchners Kolleg Geschichte* für die Sekundarstufe II) werden Gesellschaftsschichten erklärt. Zu Sinti und Roma steht dort:

Auch das „fahrende Volk“ der Gaukler, Schausteller und Akrobaten war mit dem Makel der Unehrllichkeit behaftet. Nichtsesshaftigkeit und Vagantentum wurden als unchristlicher Müßiggang und Quelle von Bettelei und Kriminalität angesehen und von den Obrigkeiten bekämpft. Davon waren besonders die Sinti und Roma („Zigeuner“) betroffen, die zu Beginn des 15. Jahrhunderts nach Westeuropa gekommen waren und bald auf Abwehr stießen. Ausschlaggebend dafür mögen die Fremdartigkeit von Aussehen, Sprache, Kultur und nomadischer Lebensweise gewesen sein, die bei der sesshaften Bevölkerung das negative Bild von den „Zigeunern“ als unheimlichen Fremden erzeugte. Von der Obrigkeit den Gaunern und Vaganten zugerechnet, wurden sie jahrhundertlang als „herrenloses Gesindel“ verfolgt und ausgegrenzt.⁶¹

Neben der sich teilweise ähnelnden Wortwahl der Texte in Schulbüchern unterschiedlicher Verlage, bergen beide zitierten Schulbuchauszüge das Potenzial das stereotype Bild von umherziehenden „Zigeunern“ hervorzurufen. Der zweite Textausschnitt macht nicht zuletzt Aussehen und Kultur der Opfer für die Verfolgung verantwortlich. Hier lässt sich ein Dilemma erkennen, vor dem der Geschichtsunterricht steht: Wie der britische Soziologe Tariq Modood in Bezug auf Maßnahmen der *affirmative action* feststellte, müssen die Kategorien und Legitimationsnarrative von Diskriminierung aufgerufen und zumindest zu einem bestimmten Grad wiederholt werden, um sie besprechbar zu machen, ihnen entgegenzuwirken und eine Distanzierung herbeizuführen.⁶² Die so zitierten historischen Fremdbeschreibungen knüpfen an stereotype Vorstellungen an, die in der Vergangenheit zu Ausgrenzung und Verfolgung geführt haben oder zu deren Rechtfertigung genutzt wurden und sich bis heute halten. Zwar wird hier kein stereotypes Gesamtbild hervorgerufen, aber „Zigeuner“ werden als den Randgruppen zugehörig genannt, gemeinsam mit „Juden“, „Gauklern“, „Henkern“, „Aussätzigen“ und „Bettlern“.⁶³ Die zitierten Schulbücher versäumen es weitgehend die zur Legitimation von Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung genutzten Bilder zu reflektieren, zu hinterfragen und aufzulösen,

⁶⁰ *Blaufuß et al.*, 2017, Menschen, Zeiten, Räume 6, Berlin, Brandenburg, Grundschule, Differenzierende Ausgabe, S. 116.

⁶¹ *Brückner et al.*, 2017, Buchners Kolleg Geschichte, Rheinland-Pfalz, Gymnasium, S. 67; *Ahbe et al.*, 2017, Buchners Kolleg Geschichte Qualifikationsphase, Schleswig-Holstein, Gymnasium, S. 164; *B. Barth et al.*, 2014, Buchners Kolleg Geschichte, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Gymnasium, Ausgabe N, S. 132.

⁶² Vgl. Modood, Tariq, 2002, „The Place of Muslims in British Secular Multiculturalism“, in: Nezar Alsayyad und Manuel Castells (Hg.), *Muslim Europe or Euro-Islam: Politics, Culture, and Citizenship in the Age of Globalization*, New York: Lexington Books, 113-130.

⁶³ Vgl. z. B. *Brameier et al.*, 2016, Heimat und Welt+ 5/6, Berlin, Brandenburg, S. 276; *Budelmann et al.*, 2018, Geschichte, Politik, Geographie 6, Bayern, Mittelschule, S. 80.

bspw. durch einen Gegenwartsbezug oder die Thematisierung ihrer Funktion in historischen Entwicklungen und ihrer Wirksamkeit als stereotype Bilder bis heute.

Mit der Funktion von Fremddarstellungen befasst sich der Autorentext eines Schulbuches, der die Charakterisierung einer Reihe von Personengruppen als „personifizierte Fremde“ thematisiert:

Als personifizierte Fremde im weitesten Sinne galten diejenigen, die nicht dem abendländisch-christlichen Kulturkreis angehörten oder sich nicht in die ständische Weltordnung integrieren ließen: die Antipoden auf der anderen Seite der Welt, gottferne Menschen, Häretiker (Ketzer), Schismatiker (Kirchenspalter), Heiden, Juden, Moslems, Zigeuner, Hunnen, Mongolen und Wikingern zum Beispiel.⁶⁴

Das Geschichtsschulbuch *Zeitreise* (Band 3, 2014, Bremen/Niedersachsen und Band 3, 2015, Niedersachsen) stellt unter der Überschrift „Verfolgung von Sinti und Roma“ zu Beginn eines Kapitels zum Nationalsozialismus den Bezug zur langen Geschichte der Ausgrenzung her:

Das Volk der Sinti und Roma wanderte im Mittelalter aus Indien ein. Viele Landesherrn gaben ihnen keine Aufenthaltsgenehmigung, deshalb waren sie zum Wanderleben gezwungen. Ihr Geld verdienten die Sinti und Roma als Händler, Handwerker, Musiker oder Artisten. Eine Heimat fanden die Sinti und Roma nie: Sie wurden vertrieben, eingesperrt oder getötet. Seit etwa 1900 überwachte die Polizei in Deutschland Sinti und Roma systematisch.⁶⁵

Mit wenigen, kurz gehaltenen Informationen erwähnt dieser Abschnitt verschiedene wesentliche Aspekte: die Kontinuität der Verfolgungsgeschichte, die Ursachen für eine nicht immer selbst gewählte mobile Lebensweise, die systematische Registrierung durch Polizeibehörden.

Ein Schulbuch für die 5. und 6. Klasse erwähnt die Verfolgung von Sinti und Roma im Zusammenhang mit der Geschichte der Judenverfolgung:

Menschen jüdischen Glaubens hatten es über die Jahrhunderte hinweg fast überall schwer. Das hatte nicht immer etwas mit ihrem Glauben zu tun. Sie wurden oft ausgegrenzt, weil man einen Sündenbock brauchte. Im Mittelalter z. B. konnte man sich die vielen Toten durch die Pest nicht erklären. Also mussten böse Kräfte am Werk sein: die Juden. Die Nationalsozialisten (1933-1945) wollten die Juden sogar ganz vernichten und bezeichneten sie als Schädlinge, die man ausrotten musste. Ähnlich gingen sie mit den Sinti und Roma um. Diese „Zigeuner“ seien nichts wert und könnten ebenfalls vernichtet werden.⁶⁶

Die bezüglich der Verfolgung von Menschen jüdischen Glaubens aufgezeigte Willkür und die Kontinuität der Verfolgung wird hier auf die von Sinti*innen und Rom*innen übertragen. Parallelen zum Umgang mit Jüdinnen und Juden sind für Erwähnungen der Verfolgung von Sinti und Roma in der NS-Zeit ebenfalls typisch.

Texte zur Verfolgungsgeschichte von Sinti und Roma vor dem Nationalsozialismus lassen häufig Täter*innen offen oder adressieren sehr vage, wer für die Ausgrenzung verantwortlich war. Etwas mehr

⁶⁴ Engehausen et al., 2014, Buchners Geschichte Oberstufe Einführungsphase, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, S. 37.

⁶⁵ Bakenhus et al., 2014, *Zeitreise 3*, Niedersachsen, Bremen, Differenzierende Ausgabe, S. 42; Bakenhus et al., 2015, *Zeitreise 3*, Niedersachsen, Realschule, S. 42.

⁶⁶ Vgl. Diarra et al., 2017, Projekt G 5/6, Berlin, Brandenburg, S. 266.

als die Hälfte der Beiträge, benennt Akteure wie Obrigkeiten, ständische Gruppen⁶⁷ und Landesherren⁶⁸.

Verfolgung in der NS-Zeit

Die Verfolgung von Sinti*zze und Rom*nja im Nationalsozialismus thematisieren Schulbücher für nahezu alle Bundesländer, aber keineswegs alle Schulbücher, die sich mit dem NS befassen. In den untersuchten Schulbüchern für das Saarland, in denen insgesamt wenige Fundstellen ermittelt wurden, sind Sinti und Roma kein einziges Mal als Opfer des NS erwähnt. Von den Geschichtsschulbüchern für die 9. und 10. Klasse, die den Nationalsozialismus in allen Bundesländern als Thema vorsehen, erwähnen fast alle Sinti und Roma (12 von 13 Geschichtsschulbüchern), im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichtsanteilen werden Sinti und Roma im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus hingegen lediglich in 16 von 28 Büchern erwähnt (zwei der 28 Bücher enthalten kein Kapitel zum Nationalsozialismus). Darüber hinaus thematisieren Schulbücher für andere Fächer die Verbrechen an Sinti*zze und Rom*nja,⁶⁹ z. B. in Kapiteln zur Vielfalt in der Gesellschaft und in Verbindung mit Beiträgen zur Erinnerungskultur (vorrangig in Deutschland).⁷⁰

Von den insgesamt 346 Textpassagen, Quellentexten und Bildern in diesem Themenfeld befassen sich 307 in erster Linie mit der Verfolgung von Sinti*zze und Rom*nja während des Nationalsozialismus oder dem Gedenken und der Erinnerung an die Opfer. Die meisten dieser Einträge thematisieren Verfolgung und Völkermord an Sinti*zze und Rom*nja, wobei 43 von 99 die Begriffe Völkermord und Genozid verwenden. Als Ermordung, Tötung oder Massenmord charakterisieren 25 der untersuchten Schulbücher die Geschehnisse in Bezug auf Sinti und Roma, 9 Bücher bezeichnen sie als „Vernichtung“. Indirekt rahmen sechs Schulbücher die Verfolgung und Vernichtung von Sinti und Roma als Holocaust.⁷¹ Die Mehrzahl der Schulbücher verwendet den Begriff Holocaust hingegen ausschließlich in Bezug auf „den Völkermord (Genozid) an den Juden (> Holocaust/Shoa)“⁷², während einzelne Schulbücher die Verbrechen an Sinti und Roma als „ein ähnliches Schicksal“ wie Holocaust oder Shoa bezeichnen, diese Begriffe dabei jedoch nicht auf Sinti und Roma beziehen:

Insgesamt wurden von den Nationalsozialisten ungefähr sechs Millionen Juden ermordet. Dieses schreckliche Verbrechen bezeichnet man auch als Holocaust oder Shoa. Ein ähnliches Schicksal wie den Juden widerfuhr den Sinti und Roma.⁷³

⁶⁷ Vgl. *Brückner et al.*, 2017, Buchners Kolleg Geschichte, Rheinland-Pfalz, Gymnasium, S. 67; *Ahbe et al.*, 2017, Buchners Kolleg Geschichte Qualifikationsphase, Schleswig-Holstein, Gymnasium, S. 164; *B. Barth et al.*, 2014, Buchners Kolleg Geschichte, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Gymnasium, Ausgabe N, S. 132.

⁶⁸ Vgl. *Bakenhus et al.*, 2014, Zeitreise 3, Niedersachsen, Bremen, Differenzierende Ausgabe, S. 42; *Bakenhus et al.*, 2015, Zeitreise 3, Niedersachsen, Realschule, S. 42; *Christoffer et al.*, 2015, Zeitreise 4, Sachsen, Mittelschule, Ausgabe D, S. 112.

⁶⁹ Die meisten Schulbücher für fächerverbindenden Unterricht sind so gegliedert, dass klar erkennbar ist, auf welches Fach sich die Abschnitte beziehen.

⁷⁰ Vgl. z. B. *W. Barth et al.*, 2016, Trio 5/6, Berlin, Brandenburg, S. 254; *Blaufuß et al.*, 2017, Menschen, Zeiten, Räume 6, Berlin, Brandenburg, Grundschule, Differenzierende Ausgabe, S. 117; *Diarra et al.*, 2017, Projekt G 5/6, Berlin, Brandenburg, S. 266; *Brokemper et al.*, 2017, Menschen, Zeiten, Räume 7/8, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 70; *Müller/Wolf*, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 216; *Iglesias-Dunz et al.*, 2017, Politik entdecken 7/8, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 195.

⁷¹ Eines weiteres Schulbuch bezeichnet die Tötungen als „Holocaust im weitesten Sinne“. Andere beziehen den Begriff nicht explizit auf Sinti und Roma, sondern nennen deren Ermordung im Zusammenhang mit dem Holocaust, den sie ausschließlich auf Juden beziehen. Vgl. *Müller/Wolf*, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 219; *Mayer et al.*, 2014, Geschichte entdecken 4, Hessen, Realschule, Gesamtschule, S. 193; *Brückner/Focke*, 2014, Das waren Zeiten 3, Thüringen, Gymnasium, S. 333; *Brückner et al.*, 2008, Das waren Zeiten 5, Bayern, Gymnasium, S. 127; *Ahbe et al.*, 2013, Buchners Kolleg Geschichte 2, Berlin, Gymnasium, S. 6; *Brückner et al.*, 2010, Das waren Zeiten 4, Bayern, Gymnasium, 111, 223.

⁷² *Bach et al.*, 2016, Das waren Zeiten 2, Rheinland-Pfalz, Gymnasium, S. 131.

⁷³ *Mayer et al.*, 2014, Geschichte entdecken 4, Hessen, Realschule, Gesamtschule, S. 96.

Ein Schulbuch charakterisiert die „Ermordung von Roma, Sinti und anderen verfolgten Menschengruppen“ als Holocaust „in weitestem Sinne“.⁷⁴ Ein nicht vorrangig mit der Verfolgungsgeschichte der Sinti*zze und Rom*nja sondern mit einer Kulturveranstaltung befasster Beitrag, zitiert den baden-württembergischen Landesvorsitzenden des Verbands deutscher Sinti und Roma Daniel Strauß, der die Verbrechen an Sinti und Roma explizit als Holocaust bezeichnet.⁷⁵ Insgesamt zeigt sich eine Bezeichnungspraxis, die den Begriff „Holocaust“ vorrangig für die Ermordung von Juden im NS verwendet. Im Gegensatz zu dem aus dem Hebräischen kommenden Begriff „Shoa“, der in Israel sowie von vielen Menschen jüdischen Glaubens – nicht zuletzt in Abgrenzung vom und in Kritik am Begriff „Holocaust“ – zur Bezeichnung der systematischen, antisemitisch motivierten Vernichtung im Nationalsozialismus verwendet wird, werden Bezeichnungen aus dem Romanes wie „Por(r)ajmos“ oder „Samudaripen“ in deutschen Schulbüchern nicht verwendet. Die Verwendung von Eigenbezeichnungen zeigt zwar Respekt für die von Verfolgung betroffenen Bevölkerungsgruppen. Allerdings finden Sinti*zze und Rom*nja unterschiedliche Formen und Worte der Erinnerung, insbesondere die in Deutschland lebenden und teilweise kein Romanes sprechenden Sinti*zze, so dass die obengenannten Begriffe in Deutschland nicht ohne weiteres als Eigenbezeichnung genutzt werden können.

Einige Geschichtsschulbücher widmen der Diskriminierung und Verfolgung von Sinti*zze und Rom*nja während des Nationalsozialismus ein gesondertes Unterkapitel.⁷⁶ Solche Unterkapitel befassen sich vorwiegend mit der Beschreibung der Verbrechen und den für die Verfolgung angegebenen Gründen. Andere Schulbücher präsentieren umfassende Beschreibungen der Geschehnisse im Zusammenhang mit dem Völkermord und der systematischen Tötung von Nationalsozialist*innen an Sinti*zze und Rom*nja ohne ein gesondertes Unterkapitel. Auch Einträge zu Sinti und Roma auf Zeitstrahlen erinnern an die an ihnen begangenen Verbrechen.⁷⁷

In Erklärungen der Hintergründe und rassistischen Legitimationsnarrative für die Vernichtung, bei der Erläuterung der Maßnahmen des Rassehygienischen Forschungsinstituts und der Nürnberger Gesetze⁷⁸ werden dabei mitunter Stereotype transportiert. Einige Schulbücher greifen – ohne sie zu hinterfragen – die kulturell gefestigten Bilder von Sinti und Roma auf, die im Nationalsozialismus zur Legitimierung von Verfolgung und Vernichtung herangezogen wurden.

Ihr systematisches Mordprogramm weiteten die Nationalsozialisten auch auf die Volksgruppen der Sinti und Roma aus. Weil sie keinen festen Wohnsitz hatten, etwas anders aussahen und als Handwerker, Händler oder Musiker mit ihren Familien von Ort zu Ort zogen, erklärten die Nationalsozialisten sie für „minderwertig“. Mehr als 200000 Roma und Sinti wurden ermordet.⁷⁹

Der Text problematisiert erkennbar, dass Nationalsozialisten Sinti*zze und Rom*nja für minderwertig erklärten, verfolgten und ermordeten. Dass „sie keinen festen Wohnsitz hatten, etwas anders aussahen und als Handwerker, Händler oder Musiker mit ihren Familien von Ort zu Ort zogen“, bleibt jedoch unhinterfragt stehen. Einen ähnlichen Effekt hat die Aussage „sie durften nicht mehr umherziehen“ im

⁷⁴ Vgl. *Brokemper et al.*, 2015, Menschen, Zeiten, Räume 3, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, S. 313.

⁷⁵ Vgl. *Müller/Wolf*, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 219.

⁷⁶ Unterkapitel, die „weiteren Opfern“ oder „anderen Opfern“ des NS-Terrors gewidmet sind, nennen Sinti und Roma. *Zeitreise* (Band 3, 2014, Niedersachsen und Band 3, 2015, Niedersachsen) bespricht Heiratsverbote und Zwangssterilisationen, die das Ziel hatten, alle „Zigeuner“ auszurotten. Vgl. *Bakenhus et al.*, 2014, *Zeitreise* 3, Niedersachsen, Bremen, Differenzierende Ausgabe, S. 42; *Bakenhus et al.*, 2015, *Zeitreise* 3, Niedersachsen, Realschule, S. 42–43.

⁷⁷ Vgl. z. B. *Aydogan et al.*, 2017, *Das waren Zeiten* 2, Berlin, Brandenburg, 1. Auflage, 61, 71; *Brabänder et al.*, 2017, *Das waren Zeiten* 4, Niedersachsen, Gymnasium, 72, 112.

⁷⁸ Vgl. z. B. *Bremm et al.*, 2012, *Gesellschaft bewusst* 3, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, S. 46; *Bahr et al.*, 2016, *Gesellschaft bewusst* 9/10, Niedersachsen, Gesamtschule, Differenzierende Ausgabe, S. 94.

⁷⁹ *Birkendorf et al.*, 2018, *Projekt G 3*, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, S. 49.

Autorentext von *Das waren Zeiten* (Band 2, 2017, Berlin, Brandenburg).⁸⁰ Auch wenn viele Sinti*zze und Rom*nja in der Vergangenheit tatsächlich in den genannten Berufen in Deutschland tätig waren und, oft gezwungenermaßen, keinen festen Wohnsitz hatten, sind die Aussagen in ihrer Pauschalität inkorrekt und manifestieren die Perspektive der Täter*innen in den Schulbüchern.

Andere Schulbücher greifen nationalsozialistische Narrative in Form historischer Quellen auf. So zitieren mehrere Schulbücher eine Schriftquelle von Heinrich Himmler, Reichsführer SS und Chef der Deutschen Polizei:

Die unsterblich im Lande umherziehenden, hauptsächlich vom Diebstahl, Betrug und Bettel lebenden Zigeuner bilden [...] noch immer eine Plage. [...] Bei inländischen Zigeunern und nach Zigeunerart umherziehenden Landfahrern muss das Bestreben der Behörden darauf gerichtet sein, sie [...] sesshaft zu machen. Die polizeiliche Überwachung wird dadurch erleichtert und das Vagabundieren erschwert.⁸¹

Da die Quelle in den Schulbüchern lediglich von einer Aufgabenstellung begleitet wird, die die Schüler*innen dazu auffordert, diesen Runderlass zu erklären, bleibt es eine pädagogische Herausforderung für die Lehrenden, die Ereignisse und die Legitimationsmuster nachvollziehbar zu machen und dabei nicht unbeabsichtigt rassistisches Wissen zu verbreiten.

Die für die vorliegende Analyse gesichteten Schulbücher vermitteln ein differenziertes Bild der Opfer, indem sie neben Juden,⁸² Sinti und Roma auch Slawen oder explizit „slawische Minderheiten wie die Sorben in der Lausitz, die Kaschuben in West- und die Masuren in Ostpreußen“,⁸³ Homosexuelle, Menschen mit Beeinträchtigung oder Behinderung, psychisch Kranke, Andersdenkende und Gegner des NS-Regimes (wie Sozialdemokraten, Kommunisten, Christen beider Konfessionen und Zeugen Jehovas), sowjetische Kriegsgefangene – darunter „Politoffiziere der Roten Armee“ und Gewerkschaftsfunktionäre –,⁸⁴ „Menschen dunkler Hautfarbe“⁸⁵ oder – und hier führen mehrere Schulbücher die Begrifflichkeiten auf, die die Täter*innen nutzten – „Fremdvölkische“,⁸⁶ „Arbeitsscheue“,⁸⁷ „Landstreicher“,⁸⁸ „Asoziale“⁸⁹ oder „Menschen mit unangepasster Lebensführung“,⁹⁰ „Nichteindeutschungsfähige“,⁹¹ „Nicht-sesshafte“,⁹² „Kriminelle“⁹³ oder „Berufsverbrecher“,⁹⁴

⁸⁰ *Aydoğan et al.*, 2017, *Das waren Zeiten 2*, Berlin, Brandenburg, 1. Auflage, S. 60.

⁸¹ *Brabänder et al.*, 2017, *Das waren Zeiten 4*, Niedersachsen, Gymnasium, S. 101. Dieselbe Quelle abweichend zitiert findet sich auch in *Bach et al.*, 2016, *Das waren Zeiten 2*, Rheinland-Pfalz, Gymnasium, S. 135; *Brückner/Focke*, 2014, *Das waren Zeiten 3*, Thüringen, Gymnasium, S. 124; *Brückner et al.*, 2010, *Das waren Zeiten 4*, Bayern, Gymnasium, S. 73.

⁸² Die Schulbücher gendern Personen durchgängig nicht.

⁸³ Vgl. *Berg et al.*, 2009, *Kursbuch Geschichte*, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sekundarstufe II, S. 427.

⁸⁴ Vgl. *Brückner/Focke*, 2014, *Das waren Zeiten 3*, Thüringen, Gymnasium, S. 135; *Andres et al.*, 2010, *Anno 9/10*, Mecklenburg-Vorpommern, Bremen, Gymnasium, S. 113.

⁸⁵ *G. Eck et al.*, 2014, *Das IGL-Buch 3*, Hessen, Gesamtschule, S. 86.

⁸⁶ Vgl. *Möhlenkamp et al.*, 2005, *Trio 8*, Bayern, Hauptschule, S. 180.

⁸⁷ Vgl. z. B. *Aydoğan et al.*, 2017, *Das waren Zeiten 2*, Berlin, Brandenburg, 1. Auflage, S. 60; *Brückner/Focke*, 2014, *Das waren Zeiten 3*, Thüringen, Gymnasium, S. 122.

⁸⁸ Vgl. *Brückner/Focke*, 2014, *Das waren Zeiten 3*, Thüringen, Gymnasium, S. 122.

⁸⁹ Vgl. z. B. *Auer et al.*, 2006, *Durchblick 8 M*, Bayern, Hauptschule, M (Mittlere-Reife-Zug mit erhöhtem Anforderungsniveau), S. 135; *Birkendorf et al.*, 2018, *Projekt G 3*, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, S. 36.

⁹⁰ Vgl. *Bärnert-Fürst et al.*, 2010, *Menschen, Zeiten, Räume 2*, Hessen, Gesamtschule, S. 177.

⁹¹ Vgl. *Möhlenkamp et al.*, 2005, *Trio 8*, Bayern, Hauptschule, S. 216.

⁹² Vgl. *Brückner/Focke*, 2014, *Das waren Zeiten 3*, Thüringen, Gymnasium, S. 120.

⁹³ Vgl. z. B. *Auer et al.*, 2006, *Durchblick 8 M*, Bayern, Hauptschule, M (Mittlere-Reife-Zug mit erhöhtem Anforderungsniveau), S. 135; *Brokemper et al.*, 2015, *Menschen, Zeiten, Räume 3*, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, S. 62; *Bölting et al.*, 2014, *Dialog sowi 1*, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, Gymnasium, S. 289.

⁹⁴ Vgl. *Brückner/Focke*, 2014, *Das waren Zeiten 3*, Thüringen, Gymnasium, S. 122.

„Menschen, die der Bandentätigkeit verdächtigt wurden“,⁹⁵ „Alkoholiker“,⁹⁶ „Prostituierte“,⁹⁷ „Bettler“⁹⁸ und Obdachlose⁹⁹ aufzählen. Keines der Bücher nennt all diese Opfergruppen.

Die Angabe verschiedener Verfolgungskategorien und unterschiedlicher Betroffener führt dazu, dass die Nennung von Sinti und Roma in der Liste nicht wie eine achtlose Aufzählung wirkt (wie „Juden und andere“¹⁰⁰), sondern deutlich wird, dass Sinti*zze und Rom*nja in großer Zahl zu Opfern der Nationalsozialist*innen wurden. Allerdings vermögen auch diese differenzierten Aufzählungen nicht über den Eindruck hinwegtäuschen, den die europäisch-vergleichende Untersuchung feststellte,¹⁰¹ der hier besonders durch die Gliederung der Kapitel zum Nationalsozialismus sowie den Autorentexten selbst erweckt wird: Sinti und Roma erscheinen als eine weitere Minderheitengruppe, die, neben den als Hauptopfergruppe hervorgehobenen Juden, ermordet wurden.¹⁰² So widmet *Welt, Zeit, Gesellschaft* (Band 4, 2007, Baden-Württemberg) der Minderheit im Kapitel „Opfer des Nationalsozialismus“ die separate Überschrift „Andere Opfer der Nationalsozialisten – Sinti und Roma“.¹⁰³ In diesem Beispiel sind sie also als die „anderen Opfer“ gerahmt. Sinti und Roma stehen – wenn sie in Aufzählungen genannt werden – häufig an zweiter Stelle und erscheinen damit weiteren Opfergruppen übergeordnet. Einige sprachliche Formulierungen erwecken den Eindruck, die Schulbuchtexte implizierten eine Art Hierarchie der Opfergruppen und messen ermordeten Jüdinnen und Juden eine größere Bedeutung bei. Ein Beispiel dafür ist die Zusammenfassung eines Abschnittes zur „Verfolgung und Ermordung der Juden“, in der es zu Beginn heißt: „In besonderem Maße wurden Juden Opfer des nationalsozialistischen Terrors.“ und die mit dem Satz „Ein ähnliches Schicksal erlitten Sinti und Roma.“¹⁰⁴ endet. Letztere Formulierung ist – teilweise in leicht abgewandelter Form – in drei weiteren Schulbüchern zu finden.¹⁰⁵

Die Angaben zu den Opferzahlen variieren. Da für die Gesamtzahlen verschiedene Größenordnungen genannt werden (etwa 100.000; mehr als 200.000 oder 250.000; bis zu 500.000; 100.000-500.000, 120.000-200.000 oder 220.000-500.000) ist davon auszugehen, dass sie jeweils aus unterschiedlichen Quellen stammen, sich auf verschiedene Bemessungsgrundlagen beziehen – einige Opferzahlen beziehen sich auf Personen, die „hinter den Fronten in Osteuropa“ oder „durch Deutsche“ getötet wurden – und ihnen unterschiedliche Ermittlungsmethoden zugrunde liegen. Das *Kursbuch Geschichte* (Qualifikationsphase, 2017, Sachsen-Anhalt) erklärt die Schwierigkeit der Bestimmung einer genauen Zahl mit Massenerschießungen, über die es kaum Quellen gebe.¹⁰⁶ Die Textabschnitte zur „Endlösung“ in

⁹⁵ Vgl. z. B. G. Eck et al., 2006, Terra 8, Bayern, Hauptschule, S. 139; G. Eck et al., 2014, Das IGL-Buch 3, Hessen, Gesamtschule, S. 98; Augustin et al., 2011, Das IGL-Buch 3, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, S. 90.

⁹⁶ Vgl. Brückner/Focke, 2014, Das waren Zeiten 3, Thüringen, Gymnasium, S. 122.

⁹⁷ Vgl. Aydogan et al., 2017, Das waren Zeiten 2, Berlin, Brandenburg, 1. Auflage, S. 60; Mayer et al., 2014, Geschichte entdecken 4, Hessen, Realschule, Gesamtschule, S. 78.

⁹⁸ Vgl. Brückner/Focke, 2014, Das waren Zeiten 3, Thüringen, Gymnasium, S. 122.

⁹⁹ Vgl. z. B. Aydogan et al., 2017, Das waren Zeiten 2, Berlin, Brandenburg, 1. Auflage, S. 60; Gaffga et al., 2016, Gesellschaft bewusst 3, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, S. 41; Bremm et al., 2012, Gesellschaft bewusst 3, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, S. 41.

¹⁰⁰ Böltling et al., 2014, Dialog sowie 1, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, Gymnasium, S. 289.

¹⁰¹ Vgl. Council of Europe, „The Representation of Roma“, 2020, S. 12, 16.

¹⁰² Vgl. Council of Europe, „The Representation of Roma“, 2020, S. 12, 16 und 23. Vgl. Pecak et al., 2021, „Between Reproducing Antigypsyism and Human Rights Education“ in: Critical Romani Studies (im Erscheinen). Eine Studie zum rumänischen Geschichtsunterricht beschreibt ein solches Narrativ: Kelso, Michelle, 2013, „‘And Roma were victims, too.’ The Romani genocide and Holocaust education in Romania“, in: *Intercultural Education*, 24 (1-02), 61-78.

¹⁰³ Bröckel et al., 2007, Welt, Zeit, Gesellschaft 4, Baden-Württemberg, Hauptschule, S. 67.

¹⁰⁴ Berger-von der Heide et al., 2010, Entdecken und Verstehen 9, Sachsen-Anhalt, Sekundarstufe I, S. 91.

¹⁰⁵ Vgl. Berger-von der Heide et al., 2010, Entdecken und Verstehen 3, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, S. 53, 71; Aydogan et al., 2017, Das waren Zeiten 2, Berlin, Brandenburg, 1. Auflage, S. 86; Mayer et al., 2014, Geschichte entdecken 4, Hessen, Realschule, Gesamtschule, S. 96.

¹⁰⁶ Vgl. Grohmann et al., 2017, Kursbuch Geschichte Qualifikationsphase, Sachsen-Anhalt, Sekundarstufe II, S. 408.

verschiedenen Ausgaben von Buchners Kolleg gleichen sich größtenteils, bis auf die Angaben zu Opfern, in dem die Angaben zwischen 120.000 bis 200.000 und 200.000 bis 500.000 variieren. Die Angaben lassen sich in keine Chronologie bringen.¹⁰⁷ Teilweise werden Opferzahlen für bestimmte Orte oder Zeiträume zusätzlich oder alternativ zur geschätzten Gesamtzahl genannt (bspw. 23.000 Opfer in Auschwitz oder 5.000 Überlebende von insgesamt 30.000 Sinti und Roma, die in Deutschland lebten oder ca. 50.000 Opfer unter Sinti und Roma zwischen März 1942 und Oktober 1943).¹⁰⁸

Einige Schulbücher benennen für die Taten Verantwortliche, viele jedoch nicht. Von den insgesamt 261 Fundstellen in diesem Themenfeld, in denen eine Täter*innen-Nennung möglich wäre, umgehen 90 Einträge eine Benennung der Akteure vollständig (bspw. durch Konstruktionen wie „Sinti und Roma wurden ermordet“, „es entstanden Konzentrationslager“) oder weitgehend, indem sie einzelne, vorbereitende Handlungen konkreten Personen zuschreiben oder nicht Menschen, sondern Systeme, Theorien, Gesetze und die Politik als Abstrakta verantwortlich machen. So steht in Einträgen zu NSDAP und Nationalsozialismus in dem Minilexikon am Ende verschiedener Ausgaben von *Das waren Zeiten*: „Die nationalsozialistische Politik [...] war verantwortlich für [...]“.¹⁰⁹ Andere Einträge nennen mehrheitlich die Nationalsozialisten,¹¹⁰ darüber hinaus die SS,¹¹¹ die Wehrmacht, die Polizei oder die Gestapo sowie Personen, die einzelner Handlungen bezichtigt werden oder hohe Positionen mit viel Verantwortung bekleideten, wie Heinrich Himmler, Josef Mengele und der Leiter der Rassehygienischen Forschungsstelle Dr. Robert Ritter. Letzterer erhält durch ein Foto in drei Ausgaben von *Zeitreise* (Band 4, 2015, Sachsen, Band 3, 2015, Niedersachsen und 2014, Niedersachsen/Bremen), das ihn gemeinsam mit einem Kollegen bei der Untersuchung einer Frau zeigt, ein Gesicht.¹¹²

Eingebundene Personen und Strukturen auf der unteren Hierarchieebene werden selten genannt. In einem der wenigen Fälle verweist ein Autorentext darauf, dass Mitarbeiter der Polizei und der Reichsbahn die SS unterstützten und in einem anderen heißt es, dass Blockwarte sich an dem „System anhaltender Beobachtung und Denunziation“ beteiligten.¹¹³ Die wenigen Zeitzeugen, die in den untersuchten Schulbüchern zu Worte kommen, benennen bis auf Wachen mehrheitlich keine

¹⁰⁷ Vgl. *Ahbe et al.*, 2012, Buchners Kolleg Geschichte 11/12, Brandenburg, Gymnasium, S. 274; *Ahbe et al.*, 2017, Buchners Kolleg Geschichte Qualifikationsphase, Hessen, Gymnasium, S. 299; *Ahbe et al.*, 2013, Buchners Kolleg Geschichte 11, Sachsen, Gymnasium, S. 220; *Brückner et al.*, 2017, Buchners Kolleg Geschichte, Rheinland-Pfalz, Gymnasium, S. 378; *Ahbe et al.*, 2017, Buchners Kolleg Geschichte Qualifikationsphase, Schleswig-Holstein, Gymnasium, S. 305; *Ahbe et al.*, 2015, Buchners Geschichte Oberstufe Qualifikationsphase, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, S. 260; *Ahbe et al.*, 2013, Buchners Kolleg Geschichte 2, Berlin, Gymnasium, S. 140.

¹⁰⁸ Vgl. z. B. *B. Barth et al.*, 2014, Buchners Kolleg Geschichte, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Gymnasium, Ausgabe N, S. 378; *Berger-von der Heide et al.*, 2010, Entdecken und Verstehen 3, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, S. 53; *Ahbe et al.*, 2013, Buchners Kolleg Geschichte 11, Sachsen, Gymnasium, S. 227.

¹⁰⁹ *Aydogan et al.*, 2017, *Das waren Zeiten 2*, Berlin, Brandenburg, 1. Auflage, S. 304; *Benzinger et al.*, 2018, *Das waren Zeiten 3*, Baden-Württemberg, Gymnasium, S. 195; *Brückner et al.*, 2008, *Das waren Zeiten 5*, Bayern, Gymnasium, S. 129; *Brückner et al.*, 2010, *Das waren Zeiten 4*, Bayern, Gymnasium, S. 111.

¹¹⁰ Zwei Ausgaben von *Buchners Kolleg Geschichte* enthalten Beiträge, die sich mit der historiografischen Aufarbeitung der NS-Zeit befassen und von „Nazi-Tätern“ sprechen. Vgl. z. B. *Ahbe et al.*, 2017, Buchners Kolleg Geschichte Qualifikationsphase, Hessen, Gymnasium, S. 461; *Ahbe et al.*, 2017, Buchners Kolleg Geschichte Qualifikationsphase, Schleswig-Holstein, Gymnasium, S. 326.

¹¹¹ *Trio* (Band 8, 2005, Bayern) schildert ausführlich die Verantwortung der SS für die Gräueltaten. Vgl. *Möhlenkamp et al.*, 2005, *Trio 8*, Bayern, Hauptschule, S. 180.

¹¹² Vgl. *Bakenhus et al.*, 2014, *Zeitreise 3*, Niedersachsen, Bremen, Differenzierende Ausgabe, S. 43; *Bakenhus et al.*, 2015, *Zeitreise 3*, Niedersachsen, Realschule, S. 43.

¹¹³ *Brückner et al.*, 2010, *Das waren Zeiten 4*, Bayern, Gymnasium, S. 95; *Andres et al.*, 2010, *Anno 9/10*, Mecklenburg-Vorpommern, Bremen, Gymnasium, S. 113; *Mayer et al.*, 2014, *Geschichte entdecken 4*, Hessen, Realschule, Gesamtschule, S. 97; *Christoffer et al.*, 2015, *Zeitreise 4*, Sachsen, Mittelschule, Ausgabe D, S. 113.

Täter*innen.¹¹⁴ Einige wenige Schulbücher bilden Täter*innen der unteren Hierarchieebene auf Fotos ab. Ein Foto zeigt eine Frau, die beim Erstellen eines Kopfmodells von einem Sinto oder Roma assistiert.¹¹⁵ Die Fotografie selbst ist analog zu vielen Texten ein Beispiel dafür, wie Täter*innen in den Hintergrund rücken, denn nur ihr Hinterkopf ist zu sehen. Ein anderes Foto zeigt namenlose Täter in drastischerer Situation: Zu sehen sind zwei Soldaten, von denen einer mit einer Pistole auf am Boden liegende Menschen zielt und der andere in lockerer Haltung mit Blick auf die Menschen danebensteht. Die Bildunterschrift informiert darüber, dass es sich bei den nicht zu erkennenden, auf dem Bauch liegenden Menschen um „Juden und sogenannte Zigeuner“ handelt.¹¹⁶ Damit greift das Schulbuch die abwertende Fremdbezeichnung auf, mit der die Verfolgung legitimiert wurde, auch wenn sie sich durch die Zuhilfenahme des Begriffes „sogenannte“ davon distanzieren. Ein Foto von fünf Polizisten vor dem „Zigeunerlager Marzahn“, zeigt Täter, keine Taten oder Opfer. Auf der Grundlage eines Überlebendenberichts führt ergänzendes Material Beispiele für die Handlungen des leitenden Polizisten an, die ein „Spektrum (...) von Straf- und Gewaltanwendung“ von Geldstrafen, Strafarbeiten, Schläge oder seinen Schäferhund abdeckten. Über das Maß der Gewaltanwendung habe „der Hauptwachtmeister situativ entschieden und prinzipiell keine Scheu vor dem Einsatz exzessiver Gewalt gehabt“. Bezugnehmend auf die Einteilung der deutschen Bevölkerung in Opfer, Täter und Zuschauer des Historikers Raul Hilberg fordert ein Arbeitsauftrag die Schüler*innen dazu auf Vermutungen darüber anzustellen: „Stelle Vermutungen darüber an, wer im konkreten Fall des Zigeunerlagers Marzahn der Gruppe der ‚Zuschauer‘ angehörte“.¹¹⁷

Neben der Abbildung von Tätern adressiert die Aufgabenstellung die Eingebundenheit der deutschen Bevölkerung in die Taten. *Geschichte entdecken* (Band 4, 2014, Hessen) erklärt, etwa 100.000 Sinti und Roma wurden „von Deutschen umgebracht [wurden], weil sie als ‚minderwertige Rasse‘ galten.“¹¹⁸ Der Bericht einer Überlebenden des Lagers in Marzahn erwähnt beiläufig, das Wissen aber auch individuelle Handlungsspielräume der Bevölkerung: „Manchmal warfen uns die Menschen aus den vorbeifahrenden Zügen Brot, Kohlköpfe oder auch Kohlen zum Heizen herunter, denn auch sie wussten, wie wir leiden mussten.“¹¹⁹ Expliziter behandeln Fundstellen zur erinnerungskulturellen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit¹²⁰ und vier weitere Autorentexte in drei Schulbüchern die Frage nach Schuld und Verantwortung für die NS-Verbrechen. Sie berichten von wenigen Hilfsbereiten oder geringem offenem Widerstand, während die Mehrheit der Gesellschaft wegsah oder von den Verbrechen wusste und schwieg.

So heißt es in dem Abschnitt „Und die Deutschen?“ in *Das waren Zeiten* (Band 4, 2017, Niedersachsen):

„Breiter Widerspruch der Bevölkerung gegen die sich steigernde Entrechtung und Ausgrenzung der Juden, Sinti und Roma bis hin zu Gewaltexzessen blieb aus. Den wenigen Fällen von Hilfe und Solidarität standen massenhafte anonyme Anzeigen von deutschen Mitbürgern

¹¹⁴ Ein Bericht erwähnt Posten, die bereit standen als die Waggonen im Vernichtungslager Birkenau ankamen. Die eigentlichen Verbrechen in dem Bericht schreibt der Zeitzeuge Heinz S. keinen spezifischen Menschen zu und er beschreibt auch die Taten selbst nicht explizit. Vgl. Mayer et al., 2014, *Geschichte entdecken 4*, Hessen, Realschule, Gesamtschule, S. 97. Bernhard Steinbach spricht ebenfalls zu Beginn seines Berichtes kurz von Wachen. Vgl. Christoffer et al., 2015, *Zeitreise 4*, Sachsen, Mittelschule, Ausgabe D, S. 113.

¹¹⁵ Vgl. Berg et al., 2009, *Kursbuch Geschichte*, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sekundarstufe II, S. 428.

¹¹⁶ Berger-von der Heide et al., 2010, *Entdecken und Verstehen 9*, Sachsen-Anhalt, Sekundarstufe I, S. 75.

¹¹⁷ Vgl. Aydogan et al., 2017, *Das waren Zeiten 2*, Berlin, Brandenburg, 1. Auflage, S. 61.

¹¹⁸ Mayer et al., 2014, *Geschichte entdecken 4*, Hessen, Realschule, Gesamtschule, S. 96.

¹¹⁹ Berger-von der Heide et al., 2018, *Entdecken und Verstehen 9/10*, Berlin, Brandenburg, Differenzierende Ausgabe, S. 109.

¹²⁰ Vgl. z. B. Ahbe et al., 2015, *Buchners Geschichte Oberstufe Qualifikationsphase*, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, S. 310; Ahbe et al., 2017, *Buchners Kolleg Geschichte Qualifikationsphase*, Schleswig-Holstein, Gymnasium, S. 326–327.

gegenüber. Auch wer nicht aktiv gegen die Juden tätig wurde, schaute zumindest über das Unrecht hinweg, das vor seinen Augen geschah.“¹²¹

Das waren Zeiten (Band 3, 2014, Thüringen und Band 4, 2010, Bayern) erklärt, dass Sinti und Roma wenig Rückhalt in der Bevölkerung besessen hätten und die meisten Deutschen „aus Gleichgültigkeit oder Angst um sich und ihre Familien“ schwiegen. Der Abschnitt endet mit der Anmerkung, dass die meisten Deutschen nicht sahen, dass „man auch durch Wegschauen und Schweigen Schuld auf sich lud“. ¹²² Die Ausgabe für Thüringen geht einige Seiten später auf die Frage danach ein, was Deutsche wissen konnten und nennt in diesem Zusammenhang Juden sowie Sinti und Roma als Opfer: „Heute ist schwer festzustellen, was die Deutschen von den ungeheuerlichen Verbrechen im Osten genau wussten. Viele wollten auch nichts davon wissen. Sie hatten Angst vor den Nazis oder ihnen war das Leben der Juden, Sinti und Roma mindestens gleichgültig.“¹²³ *Menschen, Zeiten, Räume* (Band 2, 2010, Hessen) und *Welt, Zeit, Gesellschaft* (Band 4, 2007, Baden-Württemberg) beenden ihre Unterkapitel zu Sinti und Rom im Nationalsozialismus mit dem Satz: „Viele, die davon wussten, schwiegen.“¹²⁴

Die Sängerin Marianne Rosenberg berichtet in einem in *Demokratie heute* (Band 1, 2106, Baden-Württemberg) zitierten Interview von dem Rat ihres Vaters, sie solle ihre Identität als Sinteza nicht preisgeben, da die Menschen das nicht hören wollten, weil sie sich schuldig fühlten.

PW: Marianne Rosenberg, als Sie plötzlich einer so großen Öffentlichkeit ausgesetzt waren, haben Sie nie groß öffentlich gemacht, dass Sie Sinteza sind.

M. R.: Mein Vater wollte das nicht. Mein Vater hat zu mir gesagt, wenn die Menschen – oder jetzt speziell die Journalisten – dich fragen, warum dein Vater so dunkel aussieht, woher wir kommen, dann sagst du, wir kommen aus Ungarn. Das andere wollen die Leute nicht hören, sie fühlen sich schuldig. Sie sagen, sie haben schlimme Dinge im Krieg erlebt und mussten auch Hunger leiden. Und was Auschwitz bedeutet und dass die Menschen ermordet wurden, das möchte niemand hören. Es wird deiner Karriere schaden, du wirst keine einzige Platte mehr verkaufen. – So hat er damals noch über die Menschen in diesem Land gedacht. [...] ¹²⁵

Unter der Überschrift „Kapitulation und Befreiung“ spricht auch ein Autorentext in *Durchblick* (Band 8 M, 2006, Bayern) Fragen von Schuld und Verantwortung an:

Viele ältere Deutsche [...] können sich über die Befreiung aber nicht uneingeschränkt freuen. Sie erinnern sich mehr an ihr eigenes Leid [...]. Einigen fällt es schwer, den Zusammenhang zu erkennen zwischen dem Leid, das die deutschen Truppen über die anderen Völker gebracht hatten, und ihrem eigenen Leid. Viele schämen sich auch dafür, dass sie an Hitler geglaubt haben. Sie wollen deshalb nicht an das Grauen erinnert werden. Einige fühlen sich unschuldig, weil sie angeblich nur immer das gemacht haben, was Vorgesetzte ihnen befohlen haben.¹²⁶

¹²¹ *Brabänder et al.*, 2017, *Das waren Zeiten* 4, Niedersachsen, Gymnasium, S. 102. vgl. auch (in gekürzter Fassung) *Brückner et al.*, 2010, *Das waren Zeiten* 4, Bayern, Gymnasium, S. 73.

¹²² *Brückner/Focke*, 2014, *Das waren Zeiten* 3, Thüringen, Gymnasium, S. 121; *Brückner et al.*, 2010, *Das waren Zeiten* 4, Bayern, Gymnasium, S. 62.

¹²³ *Brückner/Focke*, 2014, *Das waren Zeiten* 3, Thüringen, Gymnasium, S. 145.

¹²⁴ *Bärnert-Fürst et al.*, 2010, *Menschen, Zeiten, Räume* 2, Hessen, Gesamtschule, S. 177; *Bröckel et al.*, 2007, *Welt, Zeit, Gesellschaft* 4, Baden-Württemberg, Hauptschule, S. 67.

¹²⁵ Vgl. *Müller/Wolf*, 2016, *Demokratie heute* 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 217.

¹²⁶ *Auer et al.*, 2006, *Durchblick* 8 M, Bayern, Hauptschule, M (Mittlere-Reife-Zug mit erhöhtem Anforderungsniveau), S. 146.

Zahlreiche Autorentexte stellen die Täter*innenperspektive ausführlich dar und dokumentieren sie in Textquellen. Als Textquelle zitiert *Geschichte entdecken 4* (2014, Hessen) einen Bericht des Fürsorgeamtes der Stadt Frankfurt am Main aus dem Jahr 1938 an den Oberbürgermeister:

[Es] wird mitgeteilt, dass die Belegzahl der Zigeuner im Lager inzwischen auf 122 Köpfe angewachsen ist. Zur Unterbringung der wohnwagenlosen Zigeuner haben wir gebrauchte Möbelwagen gekauft und diese nach entsprechender Herrichtung in Wohnwagen umgewandelt. Inzwischen sind sämtliche Zigeuner, die in der Krupp- und Salmstraße Aufstellung genommen haben, nach dem Lager überführt worden. Ebenso wurden die stadteigenen Wohnungen von Zigeunern geräumt. [...] Die Beaufsichtigung der Zigeuner geschieht durch zwei Polizeibeamte, die sich alle 24 Stunden ablösen. Morgens findet der Appell und bei Einbruch der Dunkelheit der Zapfenstreich statt. Bei dieser Gelegenheit wird festgestellt, ob sämtliche Zigeuner sich im Lager befinden. Für die Folge soll das Lager für die arbeitslosen Zigeuner nur 1 Stunde am Tag geöffnet sein.¹²⁷

Die Quelle gibt über einen Einblick in die Perspektive und Sprache der Täter*innen hinaus Gelegenheit dazu, das Stereotyp der in Wohnwagen umherziehenden Sinti und Roma aufzubrechen, da sie von sesshaften Personen berichtet. Dies zu erkennen, liegt allerdings bei Lehrenden und Lernenden.

Sprachliche Formationen

Dass Sinti*zze und Rom*nja, deren Vorfahren zu Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft bereits seit hunderten Jahren in Deutschland lebten, zur deutschen Gesellschaft gehörten, thematisieren Autorentexte – anders als Kurzinformationen am Seitenrand oder Definitionen in gesonderten Kästen – kaum. Ein Hinweis auf die Zugehörigkeit zu Deutschland lässt sich allerdings in *Trio* (Band 3, 2017, Hessen) erkennen, wenn es wie beiläufig das Deutschsein der Ausgegrenzten feststellt:

„Die NS-Rassenlehre behauptete, die Deutschen gehörten – ausgenommen Juden, Sinti und Roma („Zigeuner“) sowie bestimmte Kranke und Behinderte – zur nordischen Rasse“.¹²⁸

Während der Autorentext die ausgrenzende Sicht der Nationalsozialist*innen charakterisiert, kennzeichnet er Sinti*zze, Rom*nja sowie Jüdinnen und Juden als Deutsche. Ähnlich rahmt ein Autorentext zu vor dem NS-Regime Flüchtenden „Juden, Sinti und Roma sowie Regimegegner“ in der Bemerkung „viele Deutsche [wollten] nicht in ein fremdes Land gehen“.¹²⁹ Zwei Beiträge, die vom Ausschluss der „Kinder deutscher Sinti und Roma“ vom Unterricht im Kontext der „Arisierung“ der Schulen berichten¹³⁰ verdeutlichen die Zugehörigkeit durch das Adjektiv „deutsch“. Zusatzinformationen verweisen auf die lange Geschichte von Sinti und Roma in Deutschland und die Aberkennung der deutschen Staatsbürgerschaft in der NS-Zeit, wie in folgendem Abschnitt in *Demokratie heute*:

Seit mehr als 600 Jahren leben Sinti und Roma in Deutschland. Zunächst wurden sie als Handwerker hoch geachtet, doch bald wendete sich das Blatt: Immer wieder wurden sie aus der Gesellschaft ausgeschlossen, verfolgt, ermordet. (...)

Direkt nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten wurden die Sinti und Roma erneut verfolgt. Sie verloren die deutsche Staatsbürgerschaft, viele wurden ab Mitte der 1930er-Jahre in Lagern interniert und mussten Zwangsarbeiten leisten. Kinder durften keine Schule mehr besuchen, es gab Berufsverbote, spezielle Meldepflichten und zahlreiche

¹²⁷ Mayer et al., 2014, *Geschichte entdecken 4*, Hessen, Realschule, Gesamtschule, S. 79.

¹²⁸ Forster et al., 2017, *Trio 3*, Hessen, Gesamtschule, S. 178.

¹²⁹ Brückner et al., 2010, *Das waren Zeiten 4*, Bayern, Gymnasium, S. 73.

¹³⁰ Vgl. Hofmeier et al., 2011, *Forum Geschichte 3*, Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen, Gymnasium, S. 96, 147.

Einschränkungen im täglichen Leben. Das Reichsgesundheitsamt begann, die Sinti und Roma mit Rassegutachten zu erfassen. Ab 1940 wurden die ersten Familien in Konzentrationslager deportiert. Etwa eine halbe Million Sinti und Roma wurden dort ermordet.¹³¹

Wenn dies auch nicht in der Aufgabenstellung im Mittelpunkt steht, so drückt doch auch die bereits erwähnte Einteilung der Gesellschaft in Täter, Zuschauer und Opfer in einem Arbeitsauftrag implizit aus, dass eben auch die Opfer, in diesem Fall Sinti*zze und Rom*nja, zur Gesellschaft gehörten.¹³²

Im Gegensatz dazu erklärt der Autorentext in einem Abschnitt über Geschichtskultur, dass Juden, „Zigeuner“ und andere ethnische Minderheiten von der „einheimischen Bevölkerung“ verfolgt wurden. Hier zählen die in der nationalsozialistischen Argumentation Ausgegrenzten auch in der Schulbuchdarstellung nicht einmal zur „einheimischen Bevölkerung“.¹³³

Zeitzeug*innenberichte und Fotos

Die dominante Darstellungsform des Kollektivs, das den Fremdheitseindruck verstärkt, lässt sich durch historische Textquellen, Geschichten und Erzählungen von Opfern und Überlebenden und Fotos unterbrechen, die neben den gesonderten Unterkapiteln die Aufmerksamkeit auf Verbrechen richten, die während der NS-Zeit an Sinti*zze und Rom*nja begangen wurden. Sie können die Perspektive der Betroffenen zeigen und die dominante Täter*innen-Perspektive durchbrechen. Die Schulbücher beinhalten insgesamt eine begrenzte Anzahl wiederkehrender Abbildungen von Sinti*zze oder Rom*nja in Sammel- oder Konzentrationslagern. Auf zwei Abbildungen sind Menschengruppen vor Häusern zu sehen.¹³⁴ Da die Menschen nicht im Detail erkennbar sind, wird hier der Eindruck einer nicht genauer bestimmbar Gruppe, der durch die Sammelbezeichnung „Sinti und Roma“ entstehen kann, nicht aufgelöst und insgesamt verweisen die Bilder selbst nicht auf das den Menschen widerfahrene Leid. Ein Foto von dem Inneren einer Baracke im KZ Bergen-Belsen, das auch in der heutigen Gedenkstätte ausgestellt wird, zeigt einzelne Menschen, Individuen, die sich dicht an dicht in der Baracke drängen.¹³⁵ Eine genauere Betrachtung lässt auf die widrigen Umstände schließen, unter denen die Menschen dort leben mussten. Aufgrund der Qualität des Fotos sind die Gesichter der Abgebildeten kaum zu erkennen. Zwei weitere Fotos zeigen Szenen der Erfassung von Sinti*zze und Rom*nja: Auf beiden sind Menschen zu erkennen, die Vermessungen an einer Frau und einem Mann vornehmen.¹³⁶ Laut Bildunterschrift zeigt das Bild die „Erfassung von ‚Zigeunern‘. Dr. Robert Ritter (rechts), Leiter der Rassehygienischen Forschungsstelle, nimmt eine Blutprobe von einer jungen Frau“.¹³⁷ Die Frau hat einen fragenden und etwas verängstigten Gesichtsausdruck, der Doktor lächelt, sie stehen zwischen zwei hochgewachsenen Männern im Sonnenschein in freier Natur. Auf dem zweiten Foto steht der Betroffene, von dessen Kopf ein Abdruck genommen wird, im Mittelpunkt. Sein Blick ist als skeptisch, ängstlich, aber auch als hasserfüllt interpretierbar. Die Bildunterschrift „Fotografie, um 1937“ erklärt

¹³¹ Müller/Wolf, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 216. Die Auslassungszeichen in dem Zitat wurden aus dem Schulbuchtext übernommen. Der Ausschnitt ist aus einem Internetbeitrag von Planet Wissen zitiert, vgl. https://www.planet-wissen.de/kultur/voelker/sinti_und_roma_in_deutschland/index.html.

¹³² Vgl. Aydogan et al., 2017, Das waren Zeiten 2, Berlin, Brandenburg, 1. Auflage, S. 61.

¹³³ Ahbe et al., 2012, Buchners Kolleg Geschichte 11/12, Brandenburg, Gymnasium, S. 394.

¹³⁴ Vgl. Müller/Wolf, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 216; Brokemper et al., 2017, Menschen, Zeiten, Räume 7/8, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 70.

¹³⁵ Vgl. Bahr et al., 2016, Gesellschaft bewusst 9/10, Niedersachsen, Gesamtschule, Differenzierende Ausgabe, S. 94; Bremm et al., 2012, Gesellschaft bewusst 3, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, S. 46; Brameier et al., 2013, Gesellschaft 9/10, Hamburg, Stadtteilschule, S. 50.

¹³⁶ Vgl. Bakenhus et al., 2014, Zeitreise 3, Niedersachsen, Bremen, Differenzierende Ausgabe, S. 43; Bakenhus et al., 2015, Zeitreise 3, Niedersachsen, Realschule, S. 43; Christoffer et al., 2015, Zeitreise 4, Sachsen, Mittelschule, Ausgabe D, S. 112; Berg et al., 2009, Kursbuch Geschichte, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sekundarstufe II, S. 428.

¹³⁷ Vgl. Bakenhus et al., 2014, Zeitreise 3, Niedersachsen, Bremen, Differenzierende Ausgabe, S. 43.

nicht die Binde um seinen Kopf und das Auftragen der Masse für den Abdruck durch die Frau. Der auf derselben Schulbuchseite als Quelle abgedruckte „Runderlass des Reichsführers-SS und Chefs der deutschen Polizei vom 8. Dezember 1938, die ‚Regelung der Zigeunerfrage‘ betreffend“ gibt jedoch Hintergrund für das Vorgehen: „Die endgültige Feststellung, ob es sich um einen Zigeuner, Zigeunermischling oder eine sonstige nach Zigeunerart umherziehende Person handelt, trifft das Reichskriminalpolizeiamt aufgrund eines Sachverständigengutachtens.“¹³⁸

Weniger emotisierend zeigt das Foto eines Verbotsschildes einen anderen Aspekt der Verfolgungsgeschichte: „Juden, Zigeuner, Landstreicher und Vagabunden sind in diesem Orte nicht erwünscht.“¹³⁹ Hier, wie auch auf dem Foto der Polizisten vor dem Zwangslager, sind keine Sinti*zze und Rom*nja abgebildet.

Eine Reihe weiterer Fotos zeigt das Gedenken an den Genozid. Mit einer Ausnahme bilden sie das Denkmal für die im Nationalsozialismus ermordeten Sinti und Roma Europas in Berlin entweder ganz oder in Teilen ab. In vier Ausgaben der untersuchten Schulbücher kommt es vor, die jeweils unterschiedliche Botschaften vermitteln. Eine Ausgabe betont die prominente Lage des Gedenkortes hinter dem Reichstagsgebäude, das auf dem Foto vollständig zu sehen ist und sich in der Wasserfläche spiegelt. Die emotionale Ebene bedient der Begleittext mit dem Zitat des Gedichtes „Auschwitz“ von Santino Spinelli, einem italienischen Rom, das in mehreren Sprachen (auch auf Romanes) auf dem Brunnenrand steht: „Eingefallenes Gesicht / erloschene Augen / kalte Lippen / Stille / ein zerrissenes Herz / ohne Atem / ohne Worte / keine Tränen“.¹⁴⁰ In einer zweiten Ausgabe ist das Foto hochkant aufgenommen, wodurch sowohl der Reichstag als auch die Wasserfläche abgeschnitten sind.¹⁴¹ Im Gegensatz zum ersten Bild, dessen Farben durch den strahlenden Sonnenschein leuchten, wurde dieses in einer trüben Wetterlage aufgenommen. Es zeigt eine menschenleere Umgebung und einen einzelnen Trauerkranz mit den verwelkenden Blumen. Das Gedenken selbst steht im Mittelpunkt von zwei weiteren Schulbuchausgaben. Auf einem Foto stehen knapp 30 nicht genau erkennbare Menschen hinter der Wasserfläche. Die Perspektive der Aufnahme ist ungewöhnlich, da die Steine um das Denkmal herum etwa die untere Hälfte des Fotos im Querformat einnehmen und die Menschen nur auf einem Sechstel des Bildes am oberen Bildrand stehen. Laut Bildunterschrift zeigt das Foto die Einweihungsfeier des Denkmals im Oktober 2012 im Beisein von Bundeskanzlerin Angela Merkel, deren Worte „Dieser Völkermord hat tiefe Spuren hinterlassen und noch tiefere Wunden“¹⁴² die Bildunterschrift zitiert. Eine weitere Ausgabe zeigt eine individuellere Form des Gedenkens. Hier sind neun hinter der Wasserfläche des Denkmals stehende Menschen unterschiedlichen Aussehens zu erkennen. Die gesamte Gruppe spiegelt sich im Wasser und die Stele mit einer frischen Blume im Vordergrund ist. Die Menschen halten drei Schilder hoch, auf denen Kulmhof, Litzmannstadt und Buchenwald steht.¹⁴³ Das unterschiedliche Aussehen der Gedenkenden weist darauf hin, dass eine Vielzahl von

¹³⁸ Vgl. *Berg et al.*, 2009, Kursbuch Geschichte, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sekundarstufe II, S. 428.

¹³⁹ Vgl. *Ahbe et al.*, 2017, Buchners Kolleg Geschichte Qualifikationsphase, Hessen, Gymnasium, S. 271; *Ahbe et al.*, 2017, Buchners Kolleg Geschichte Qualifikationsphase, Schleswig-Holstein, Gymnasium, S. 295.

¹⁴⁰ *Iglesias-Dunz et al.*, 2017, Politik entdecken 7/8, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 195; *Berger-von der Heide et al.*, 2019, Politik entdecken 9/10, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 43; *Haefner et al.*, 2018, Politik entdecken 8-10, Baden-Württemberg, Gymnasium, S. 147.

¹⁴¹ Vgl. *Ahbe et al.*, 2017, Buchners Kolleg Geschichte Qualifikationsphase, Hessen, Gymnasium, S. 465; *Ahbe et al.*, 2015, Buchners Geschichte Oberstufe Qualifikationsphase, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, S. 305; *Ahbe et al.*, 2013, Buchners Kolleg Geschichte 2, Berlin, Gymnasium, S. 171.

¹⁴² *Berger-von der Heide et al.*, 2018, Entdecken und Verstehen 9/10, Berlin, Brandenburg, Differenzierende Ausgabe, S. 109.

¹⁴³ Vgl. *W. Barth et al.*, 2016, Trio 5/6, Berlin, Brandenburg, S. 254.

unterschiedlichen Menschen betroffen ist, Sinti*zze und Rom*nja nicht aufgrund äußerer Merkmale erkennbar sind.¹⁴⁴

Gedenken in einer anderen Form ist das Motiv der Abbildung einer der Tafeln in der Gedenkstätte Zwangslager Berlin-Marzahn. Darauf sind mehrere Menschen, Erwachsene und Kinder, zu sehen, die sich vor einem Gebäude für das Foto positioniert haben.¹⁴⁵ Es sieht wie ein zur Zeit der Aufnahme, also vor oder während des Nationalsozialismus, gewöhnliches Foto einer erweiterten Kernfamilie aus und vermittelt den Eindruck von Alltäglichkeit. Hierdurch rücken die Menschen selbst in den Vordergrund, eine ganz gewöhnliche Familie, die dem NS-Regime zum Opfer fiel. Hinweise auf Erinnerungsorte oder Gedenkveranstaltungen finden sich in verschiedenen weiteren Texten.¹⁴⁶ Ein Symbol dafür, dass die Opfer des Völkermords „mitten unter uns“ waren, sind Stolpersteine, die einige Schulbücher abbilden. Die meisten davon erinnern an jüdische Opfer. *Das waren Zeiten* (Band 4, 2010, Bayern) präsentiert ein Foto von Stolpersteinen zur Erinnerung an die als Juden verfolgten Nathan Otto Rosenberg, Ilse Rosenberg (geborene Hauser) und Heinrich Rosenberg, während die Bildunterschrift „Juden, Sinti und Roma, politisch und religiös Verfolgte, Homosexuelle und Opfer der ‚Euthanasie‘“ als NS-Opfer aufzählt.¹⁴⁷

Ein Gesicht erhalten Opfer in vier Abbildungen. Zwei davon sind Schwarz-Weiß-Fotos des „sinto-deutschen“ Boxmeisters von 1933 Johann „Rukeli“ Trollmann,¹⁴⁸ den „die Nationalsozialisten“ schikanierten¹⁴⁹ und der später „im Konzentrationslager Wittenberge erschlagen wurde“.¹⁵⁰ Die beiden Ausgaben von *Zeitreise 3* fügen dem Foto die folgenden Informationen bei:

Der sino-deutsche Boxer wurde 1907 in Gifhorn geboren. Seine Boxkarriere machte er in Hannover. Trollmann entwickelte einen ganz eigenen, tänzelnden Boxstil, der ihn zum Publikumsliebbling machte. Doch die Nationalsozialisten empfanden seinen Stil als „undeutsch“. 1933 wurde er Deutscher Meister im Boxen (Halbschwergewicht), doch die Nationalsozialisten erkannten ihm den Titel ab. Im selben Jahr musste er wegen weiterer Schikanen seine Karriere beenden. Im Krieg kämpfte Trollmann für die Wehrmacht und wurde verletzt. 1944 wurde er im Konzentrationslager bei Wittenberge erschlagen. Seit 2004 ist in Hannover eine Straße nach Johann Trollmann benannt. 2013 wurde sein Leben verfilmt.¹⁵¹

Die Fotos zeigen ihn boxend, und so betont die Bildsprache Johann Trollmanns Identität als Sportler und reduziert ihn nicht auf ein Opfer rassistischer Ausgrenzung und Vernichtung. Die Untersuchung der Darstellung des Roma-Holocaust in europäischen 2018 verwendeten Schulbüchern dokumentierte, dass zwei früher erschienene und mittlerweile nicht mehr zugelassene Schulbücher Johann

¹⁴⁴ So steht im Zusammenhang mit der Verfolgungsgeschichte während des NS, dass Sinti und Roma „etwas anders aussahen“. *Birkendorf et al.*, 2018, Projekt G 3, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, S. 49.

¹⁴⁵ Vgl. *Aydogan et al.*, 2017, *Das waren Zeiten 2*, Berlin, Brandenburg, 1. Auflage, S. 99.

¹⁴⁶ Hier sticht besonders eine Beschreibung der Kulturwoche der deutschen Sinti und Roma in Mannheim hervor, die verschiedene Initiativen und Organisationen von und für Sinti*zze und Rom*nja erwähnt. Vgl. *Müller/Wolf*, 2016, *Demokratie heute 1*, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 219.

¹⁴⁷ Vgl. *Brückner et al.*, 2010, *Das waren Zeiten 4*, Bayern, Gymnasium, S. 113.

¹⁴⁸ Vgl. *Bakenhus et al.*, 2014, *Zeitreise 3*, Niedersachsen, Bremen, Differenzierende Ausgabe, S. 43; *Bakenhus et al.*, 2015, *Zeitreise 3*, Niedersachsen, Realschule, S. 43; *Andres et al.*, 2010, *Anno 9/10*, Mecklenburg-Vorpommern, Bremen, Gymnasium, S. 113.

¹⁴⁹ So wurde er unter Verweis auf seinen „undeutschen“ Boxstil aus dem Deutschen Boxverband ausgeschlossen und ihm wurde der Deutsche Meistertitel im Boxen aberkannt. Obwohl Johann Trollmann für die Wehrmacht gekämpft hatte und dabei verletzt wurde, internierte man ihn in einem Konzentrationslager.

¹⁵⁰ *Bahr et al.*, 2016, *Durchblick 9/10*, Niedersachsen, Realschule, S. 32.

¹⁵¹ *Bakenhus et al.*, 2014, *Zeitreise 3*, Niedersachsen, Bremen, Differenzierende Ausgabe, S. 43; *Bakenhus et al.*, 2015, *Zeitreise 3*, Niedersachsen, Realschule, S. 43.

Trollmanns Geschichte ausführlicher thematisieren. Ausführlich beschreiben sie ihn als aktive Persönlichkeit und dokumentieren seinen Widerstand.¹⁵²

In der Nacht des 9. Juni 1933 wurde der Sinto Johann Trollmann nach einem Kampf über 12 Runden gegen Adolf Witt deutscher Meister im Halbschwergewicht. Er blieb es nur für acht Tage. Dann erkannte der NS-Berufsboxerverband Trollmann den Titel wieder ab. Als offizielle Begründung wurde undeutsches Boxen genannt. In Wirklichkeit passte ein sogenannter ‚Zigeuner‘ nicht in das Weltbild des Verbandes. Der nationalsozialistischen Rassenideologie zufolge konnte ein Mitglied einer ‚niederen Rasse‘ wie Trollmann nicht gegen einen ‚arischen‘ Boxer siegen. Trollmann stammte aus Hannover und war über einen Arbeiterboxverein zum Berufsboxer geworden. Sein eleganter Kampfstil begeisterte viele Fans. Er siegte bis 1934 in 12 von 19 Profikämpfen. 1942 wurde Johann Trollmann in das Konzentrationslager Neuengamme eingeliefert. 1944 wurde er im KZ Wittenberge von Wachleuten erschlagen.¹⁵³

Neben der Diskriminierung Johann Trollmanns durch den NS-Berufsboxerverband präsentiert dieser Eintrag im Kapitel zum Nationalsozialismus Informationen über die Erfolge des Sinto. Das zweite Zitat ist ein Auszug einer ganzseitigen Darstellung von Trollman und seinem passiven Widerstand, die sich in mehrfacher Hinsicht von anderen Schulbuchdarstellungen abhebt:

[...] Zur Verblüffung der Zuschauer beherrschte der vergleichsweise schwächliche Sinto seinen Gegner von der ersten Runde an. Er ‚tanzte‘ ihn regelrecht aus, traf nach Belieben und sammelte Punkt um Punkt. Die Punktrichter werteten den Kampf jedoch unentschieden. Die Zuschauer protestierten heftig, so unfassbar schien ihnen das Urteil. Deshalb musste der Veranstalter nachgeben und Johann Trollmann doch noch zum Sieger erklären. Acht Tage später aber erkannte der Boxsportverband dem jungen Sinto alle Titel ab und schloss ihn auch aus dem Verband aus. Trollmann, so hieß es in der Begründung, boxe ‚artfremd‘; sein Boxstil sei voller ‚Mätzchen‘ und ‚nicht deutsch‘. Nur einen Kampf durfte er noch durchführen. Johann Trollmann färbte sich die Haare blond und stellte sich wehrlos in den Ring. Deutlicher hätte niemand den Protest zum Ausdruck bringen können [...].¹⁵⁴

So ist die Beschreibung von Johann Trollmanns Titelkampf in dem 2013 letztmalig erschienenen Schulbuch in aktiven Sätzen mit starken Verben formuliert und von Detailreichtum geprägt. In den die Fotos von Trollmann begleitenden Kurzbeschreibungen in aktuellen Schulbüchern kommt der Widerstand hingegen kaum zur Geltung. Weitere Hinweise auf Widerstand von Sinte*zza und Rom*nja konnte diese Analyse kaum ermitteln.

Vier Schulbücher enthalten das Foto eines überlebenden Sinto, der ernst und selbstbewusst schauend die eintätowierte KZ-Nummer auf seinem Arm in die Kamera hält.¹⁵⁵ Er präsentiert sich als Opfer, aber nicht als wehrlos oder passiv. *Menschen, Zeiten, Räume 2* (2010, Hessen) erwähnt, der Name des Überlebenden ist nicht bekannt, während andere Schulbücher dieses Detail nicht angeben. Ebenfalls nicht als passives Opfer präsentiert sich die österreichische Künstlerin Ceija Stojka auf dem in mehreren

¹⁵² Vgl. Pecak et al., 2021, „Between Reproducing Antigypsyism and Human Rights Education“ (im Erscheinen). Vgl. die Liste der Fundstellen in Schulbüchern: Council of Europe, „The Representation of Roma“, 2020, <https://repository.gei.de/handle/11428/306>.

¹⁵³ Derichs, Johannes, 2012, Denk mal – Geschichte 3, Nordrhein-Westfalen, Gemeinschaftsschule, Gesamtschule, Realschule, Sekundarschule, S. 122.

¹⁵⁴ Lenzian, Hans-Jürgen (Hg.), 2013, Geschichte und Gegenwart 3, Realschule, S. 153.

¹⁵⁵ Vgl. Bahr et al., 2016, Durchblick 9/10, Niedersachsen, Realschule, S. 32; Bärnert-Fürst et al., 2010, Menschen, Zeiten, Räume 2, Hessen, Gesamtschule, S. 177; Bahr et al., 2014, Durchblick 9/10, Niedersachsen, Differenzierende Ausgabe, S. 36; Bröckel et al., 2007, Welt, Zeit, Gesellschaft 4, Baden-Württemberg, Hauptschule, S. 67.

Schulbüchern abgebildeten Cover ihrer Autobiographie, in der sie über ihre Erfahrungen als Kind in den Lagern Auschwitz-Birkenau, Ravensbrück und Bergen-Belsen berichtet.¹⁵⁶

Zu den insgesamt fünf in aktuellen deutschen Schulbüchern abgedruckten Zeitzeugenberichten gehören drei, die eindrücklich Ereignisse schildern: Die (hier) namenlos bleibende Überlebende des Zwangslagers Berlin-Marzahn berichtet von den immer stärker einsetzenden Diskriminierungen, beginnend mit den „Zigeuner-Ausweisen“, den geringeren Lebensmittelrationen, dem Ausschluss aus Luftschutzbunkern und schließlich vom Abtransport der meisten ihrer Angehörigen nach Auschwitz ohne Rückkehr. Die Quelle vermittelt selten in Schulbüchern vorkommende Details der Verfolgungsgeschichte einer Frau, Ehefrau und Mutter von Kindern, die wie viele nicht durch die Nazis verfolgten Menschen im Krieg gelebt und gelitten hat, mit dem Unterschied, dass sie noch stärker ausgeliefert und später in einem Konzentrationslager gefangen war.¹⁵⁷

Eine Quelle mit dem Erfahrungsbericht des Sinto Heinz S. über seine Zeit im KZ Birkenau in der Ausgabe von *Geschichte entdecken* für Hessen trägt den Titel „Grausamer Alltag“. Er erzählt, dass er mit anderen Inhaftierten Asche und Knochen aus dem Krematorium wegschaffen musste, wie Menschen, nur weil sie kurz die Schubkarre absetzten, erschossen wurden und er mit ansehen musste, wie sein Bruder für ein kleines Vergehen gequält wurde, bis er anschließend in die Krankenstation musste. Der Bericht lässt offen, ob der Bruder überlebte oder nicht, aber Heinz S. berichtet, dass Kranke, die länger als acht Tage in der Station blieben, vergast wurden.¹⁵⁸

Ein dritter Zeitzeugenbericht von Bernhard Steinbach beschreibt die Atmosphäre in Auschwitz-Birkenau, berichtet von Toten, Schwerverletzten und Erschlagenen nach dem Apell. Selbst Säuglingen und Kleinkindern wurden Nummern eintätowiert. Sein Sohn sei 13 Monate alt gewesen. Die meisten seiner Verwandten seien in Auschwitz geblieben und er insgesamt habe etwa 25 Verwandte verloren. Aber auch dieser Zeitzeuge nennt keine Täter*innen.¹⁵⁹

Berichte und Bilder von Menschen geben persönliche Einblicke in die Ereignisse und sind geeignet, Empathie zu wecken. Insgesamt überwiegt in den Schulbüchern allerdings die Perspektive der Täter*innen im Vergleich zu der Perspektive Betroffener. Ihre Beweggründe und Argumente werden angeführt und zitiert, Täter werden signifikant häufiger mit vollem Namen genannt als Opfer, die häufig namenlos bleiben. Während Täter*innen zumeist als handelnde Personen dargestellt werden, kommen Opfer bis auf wenige Ausnahmen in Passivkonstruktionen vor, mit ihnen geschah etwas. Zu diesem Befund kamen auch die themenspezifische Untersuchung der Darstellung der Vernichtung von Roma während des Nationalsozialismus in europäischen Schulbüchern¹⁶⁰ sowie die Forschung zur Darstellung des Holocaust in internationalen Schulbüchern.¹⁶¹

¹⁵⁶ Vgl. Brückner et al., 2017, Buchners Kolleg Geschichte, Rheinland-Pfalz, Gymnasium, S. 353; Ahbe et al., 2013, Buchners Kolleg Geschichte 2, Berlin, Gymnasium, S. 113; B. Barth et al., 2014, Buchners Kolleg Geschichte, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Gymnasium, Ausgabe N, S. 355. Abweichend von dem Buchcover, auf dem sie sich als „Romni“ vorstellt, bezeichnet die Bildunterschrift in den drei Schulbüchern sie als „österreichische Romani“.

¹⁵⁷ Vgl. Berger-von der Heide et al., 2018, Entdecken und Verstehen 9/10, Berlin, Brandenburg, Differenzierende Ausgabe, S. 108–109.

¹⁵⁸ Vgl. Mayer et al., 2014, Geschichte entdecken 4, Hessen, Realschule, Gesamtschule, S. 97.

¹⁵⁹ Vgl. Christoffer et al., 2015, Zeitreise 4, Sachsen, Mittelschule, Ausgabe D, S. 113.

¹⁶⁰ Vgl. Pecak et al., 2021, „Between Reproducing Antigypsyism and Human Rights Education“ (im Erscheinen).

¹⁶¹ Carrier, Peter/Fuchs, Eckhardt/Messinger, Torben, 2015, The International Status of Education about the Holocaust. A Global Mapping of Textbooks and Curricula, Paris: UNESCO, S. 163 sowie für Deutschland 109-110.

Persönliche Bezüge stellen drei Schulbuchausgaben in lebensweltbezogenen Aufgaben her, indem sie Schüler*innen dazu auffordern, Orte der Verfolgung von Sinti*zze und Rom*nja in ihrem Schul- oder Wohnort zu recherchieren.¹⁶²

Die Behandlung der Verbrechen der Nationalsozialist*innen an Sinti*zze und Rom*nja in Schulbüchern kann als eine Form von Anerkennung der Leidensgeschichte dieser Minderheit und der gesellschaftlichen Verantwortung für das zugefügte Unrecht verstanden werden. Darüber hinaus thematisieren Schulbücher den erinnerungskulturellen Wandel, der dazu notwendig war. Eine baden-württembergische Ausgabe des Politikschulbuchs *Demokratie heute* zitiert aus dem Vertrag zwischen dem Bundesland und dem Landesverband der Sinti und Roma, der die politische Anerkennung der „grausame[n] Verfolgung und der Völkermord durch das nationalsozialistische Regime“ als „beschämend spät“ bezeichnet.¹⁶³ Mehrere vom Buchner-Verlag herausgegebene Schulbücher für die Oberstufe verweisen darauf, dass erst in einer zweiten Phase der öffentlichen Beschäftigung mit dem Holocaust in der Bundesrepublik Deutschland Ende der 1970er Jahre weitere Opfergruppen in den Blick genommen wurden:

Ende der 1970er-Jahre begann die „Phase der Vergangenheitsbewahrung“, in der sich die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus, vor allem aber auch mit dem Holocaust, auf wissenschaftlichem, publizistischem und politischem Gebiet deutlich intensivierte und in zahlreichen Diskussionen um Gedenktage, Gedenkreden oder Museen ihren Ausdruck fand. [...] Neben den Juden kamen nun auch andere Opfergruppen in den Blick: „Zigeuner“, Behinderte, „Asoziale“, Homosexuelle, Kriegsgefangene, Zwangsarbeiter und Deserteure. Im Unterschied zu den 1960er-Jahren, als engagierte Wissenschaftler und Juristen im Rahmen von Strafprozessen die Verbrechenskontexte erhellten und damit zwangsläufig den Fokus auf die Nazi-Täter legten, kam nun viel stärker die Perspektive der Opfer und Überlebenden ins Bewusstsein der Öffentlichkeit.¹⁶⁴

Wie auch in den Schilderungen zur Verfolgungsgeschichte von Sinti*zze und Rom*nja im Nationalsozialismus erscheinen sie hier „neben den Juden“ unter der Kategorie „andere Opfergruppen“ und auch nicht als „Sinti und Roma“, sondern werden unter der Verwendung abwertenden Bezeichnung „Zigeuner“ erwähnt. Damit verbleibt gerade dieser Text im Duktus der Verfolgung, auch wenn hier nicht die historische Begründung im Mittelpunkt steht, sondern das Gedenken an die Opfer.

Ein Zeitstrahl in *Buchners Kolleg Geschichte* für Hessen und Nordrhein-Westfalen zum Umgang mit der NS-Vergangenheit verweist – wenn auch implizit – auf die späte Beschäftigung mit dem von Sinti*zze und Rom*nja erlittenen Unrecht hin die ersten darauf eingezeichneten erinnerungskulturellen Ereignisse, fanden 1950 statt, während die Eröffnungsfeier des Denkmals für die im Nationalsozialismus ermordeten Sinti und Roma Europas 2012 veranstaltet wurde.¹⁶⁵ Die thüringische Ausgabe von *Das waren Zeiten* 2014 ist wesentlich deutlicher und erklärt im Zusammenhang mit dem Wirtschaftswunder nach dem Zweiten Weltkrieg, dass verschiedene Geschädigte ab 1950 Unterstützungsleistungen bekamen, verfolgte Sinti und Roma jedoch nicht.¹⁶⁶ Kein Schulbuch spricht die Fortführung struktureller

¹⁶² Vgl. *Bach et al.*, 2016, *Das waren Zeiten 2*, Rheinland-Pfalz, Gymnasium, S. 135; *Brückner/Focke*, 2014, *Das waren Zeiten 3*, Thüringen, Gymnasium, S. 124; *Brückner et al.*, 2010, *Das waren Zeiten 4*, Bayern, Gymnasium, S. 73.

¹⁶³ *Müller/Wolf*, 2016, *Demokratie heute 1*, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 218.

¹⁶⁴ *Ahbe et al.*, 2015, *Buchners Geschichte Oberstufe Qualifikationsphase*, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, S. 301; *Ahbe et al.*, 2017, *Buchners Kolleg Geschichte Qualifikationsphase*, Hessen, Gymnasium, S. 461; *Ahbe et al.*, 2012, *Buchners Kolleg Geschichte 11/12*, Brandenburg, Gymnasium, S. 294; *Ahbe et al.*, 2017, *Buchners Kolleg Geschichte Qualifikationsphase*, Schleswig-Holstein, Gymnasium, S. 326-327; *Ahbe et al.*, 2013, *Buchners Kolleg Geschichte 11*, Sachsen, Gymnasium, S. 256.

¹⁶⁵ Vgl. *Ahbe et al.*, 2017, *Buchners Kolleg Geschichte Qualifikationsphase*, Hessen, Gymnasium, S. 437; *Ahbe et al.*, 2015, *Buchners Geschichte Oberstufe Qualifikationsphase*, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, S. 277.

¹⁶⁶ Vgl. *Brückner/Focke*, 2014, *Das waren Zeiten 3*, Thüringen, Gymnasium, S. 207.

Ausgrenzung nach 1945 beispielsweise durch polizeiliche Erfassung oder Verweigerung der deutschen Staatsangehörigkeit an.

Die Darstellung von Sinti*zze und Rom*nja in der Vergangenheit als nicht zugehörig, andersartig und minderwertig, mit der Nationalsozialist*innen deren Verfolgung legitimierten, dominiert die Darstellung in (Geschichts-)Schulbüchern und verdrängt bis auf wenige Ausnahmen eine alltägliche Darstellung von Angehörigen der Minderheit in anderen sozialen Rollen wie Nachbar*innen, Verkäufer*innen oder Geschäftspartner*innen. Diese Betonung der Verfolgung unter den Nationalsozialist*innen (nicht zuletzt auch abzulesen an der Häufigkeit der Fundstellen im Vergleich mit den anderen Themenfeldern) sowie die seltene Behandlung des aktiven Widerstands durch Sinti*zze und Rom*nja, dass sich das Bild eines Kollektivs von passiven Opfern, die kein integraler Teil der Gesellschaft in Deutschland sind, verfestigen kann.

Demografie

Während die europäisch-vergleichende Untersuchung ergab, dass Schulbücher in vielen europäischen Ländern (vor allem in Albanien, Bulgarien, Nord Mazedonien, Polen, Serbien, der Slowakei und dem Kosovo) Roma häufig im Zusammenhang mit der demografischen Verteilung nennen,¹⁶⁷ gehen lediglich 16 der insgesamt 540 Einträge in aktuellen deutschen Schulbüchern auf die Anzahl oder Verteilung von Sinti und Roma ein. Die untersuchten Schulbücher präsentieren dabei fünf verschiedene Angaben zur gegenwärtigen Anzahl von Sinti und Roma: In der Europäischen Union leben ca. 10-12 Millionen Roma, „die Europas größte ethnische Minderheit“ bilden,¹⁶⁸ ca. eine Million sind EU-Bürger, etwa 800.000¹⁶⁹ oder 1,2-2,5 Millionen¹⁷⁰ leben in Rumänien und in Deutschland leben 50.000,¹⁷¹ 90.000¹⁷² oder rund 120.000 Sinti und Roma (von denen ca. 70.000 deutsche Staatsangehörige sind).¹⁷³ Neben Landkarten mit der Verteilung von Sinti und Roma in Europa,¹⁷⁴ Angaben zu dem Bevölkerungsanteil in den EU-Ländern (und der Türkei) führen deutsche Schulbücher die Bevölkerungsanteile von Sinti*zze und Rom*nja in Deutschland (0,1%),¹⁷⁵ Rumänien (2,5% oder 3%)¹⁷⁶ und Bulgarien (5%) an.¹⁷⁷ Eine Grafik zur Entwicklung der Bevölkerungszahlen von Eingewanderten aus Bulgarien und Rumänien in Duisburg unter der Überschrift „Roma in Duisburg“ erweckt dabei den Eindruck, als würde sie demografische Angaben über Sinti*zze und Rom*nja machen.¹⁷⁸

Eine der Grafiken in *Mensch und Politik* (Sekundarstufe I, 2018, Baden-Württemberg/Sachsen-Anhalt/Thüringen) visualisiert die Verteilung der (Sinti und) Roma in der EU aktuelle demografische

¹⁶⁷ Vgl. Council of Europe, „The Representation of Roma“, 2020, S. 17.

¹⁶⁸ Vgl. *Engehausen et al.*, 2014, Buchners Geschichte Oberstufe Einführungsphase, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, S. 250.

¹⁶⁹ Vgl. *Blaufuß et al.*, 2014, Menschen, Zeiten, Räume 2, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, S. 134.

¹⁷⁰ Vgl. *Herzig et al.*, 2011, Politik im Wandel 2, Baden-Württemberg, Gymnasium, S. 53.

¹⁷¹ Vgl. *ibid.*

¹⁷² Vgl. *Deiseroth et al.*, 2016, Politik und Wirtschaft verstehen 9, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Druck B, S. 132; *Deiseroth/Wolf*, 2017, Demokratie heute Sekundarstufe I, Berlin, Brandenburg, S. 108; *Heither et al.*, 2012, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Hessen, Gesamtschule, Gymnasium G8/G9, Druck A, S. 334; *Deiseroth/Wolf*, 2017, Demokratie heute, Schleswig-Holstein, Gemeinschaftsschule, Hauptschule, Realschule, Regionalschule, S. 176.

¹⁷³ Vgl. *Müller/Wolf*, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 216.

¹⁷⁴ Vgl. *Bailer et al.*, 2018, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 128; *Füchter et al.*, 2016, Mensch & Politik Sekundarstufe II Qualifikationsphase, Bremen, Hamburg, Hessen, Gymnasium, S. 411. In der Ausgabe für Bremen, Hamburg und Hessen umfasst die Karte auch Angaben zur Türkei aus denen eine hohe Gesamtzahl (2.750.000) und verhältnismäßig hohe Bevölkerungsanteil (6-8,9%) hervorgeht, die kein anderes der Schulbücher sichtbar macht.

¹⁷⁵ Vgl. *Heither et al.*, 2012, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Hessen, Gesamtschule, Gymnasium G8/G9, Druck A, S. 334.

¹⁷⁶ Vgl. *Herzig et al.*, 2011, Politik im Wandel 2, Baden-Württemberg, Gymnasium, S. 53; *Baßmann et al.*, 2007, Politik und Wirtschaft 9/10, Niedersachsen, Gymnasium, S. 237; *Bröckel et al.*, 2007, Welt, Zeit, Gesellschaft 4, Baden-Württemberg, Hauptschule, S. 41.

¹⁷⁷ Vgl. *ibid.*

¹⁷⁸ Vgl. *Blaufuß et al.*, 2014, Menschen, Zeiten, Räume 2, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, S. 135.

Verteilung. Ein Schulbuch verweist darauf, dass die Selbstorganisationen von Sinti*zze und Rom*nja unterschiedliche Zahlen angeben und von ca. 700.000 deutschen Staatsangehörigen ausgehen, die sich den Sinti*zze und Rom*nja zugehörig fühlten – oder von doppelt so vielen.¹⁷⁹ Dies ist das einzige Schulbuch, das auf die Schwierigkeit der Zählung hinweist: „Eine genaue Zahl gibt es nicht, denn niemand ist gezwungen, sich zu der Volksgruppe zu bekennen. Die Zuwanderer werden statistisch einfach als Bürger ihrer Heimatländer geführt. Der Pass sagt über die Zugehörigkeit zur Minderheit nichts aus.“¹⁸⁰

In historischen Zusammenhängen machen Schulbücher folgende Angaben: Im Gebiet der Habsburger Monarchie lebten um 1840 rund 120.000 „Zigeuner“;¹⁸¹ zu Beginn des 20. Jahrhunderts lebten in Europa etwa 623.000 „Zigeuner“;¹⁸² zu Beginn des Nationalsozialismus lebten im Deutschen Reich etwa 15.000¹⁸³ oder 30.000 Sinti und Roma;¹⁸⁴ ein anderes Schulbuch schätzt: 150.000 in Deutschland lebende Sinti und Roma wurden durch die Nürnberger Gesetze diskriminiert.¹⁸⁵ Trotz der in einigen Schulbüchern erwähnten (statistischen) Erfassung während der NS-Zeit sind die Zahlenangaben alles andere als einheitlich. Bis auf eine Ausnahme¹⁸⁶ gehen die Schulbücher darauf jedoch nicht explizit ein, deuten allerdings in Zusätzen wie „etwa“ oder „rund“ an, dass es sich bei den Angaben um Schätzungen handelt. Darüber hinaus macht die Mehrheit keine Angaben zur Gesamtzahl der Bevölkerung oder zum Anteil von Sinti*zze und Rom*nja an der Bevölkerung.

Kultur und Geschichte von Sinti und Roma

Das dritte Themenfeld erfasst Texte und Visualisierungen in Schulbüchern, die die Kultur(en) und Geschichte(n) von Sinti und Roma behandeln. Mehrere von demselben Autor*innenkollektiv für Baden-Württemberg konzipierte Schulbuchausgaben greifen den Schutz nationaler Minderheiten in Unterkapiteln zu „Minderheitenschutz: Sinti und Roma in Baden-Württemberg“ oder „Minderheiten in Deutschland“ auf. Sie definierten Minderheiten beispielsweise wie folgt:

In Deutschland lebende Bevölkerungsgruppen, die sich von der Mehrheit der Bevölkerung unterscheiden, genießen einen besonderen Schutz, wenn sie bestimmte Kriterien erfüllen. Diese Kriterien sind u. a., dass sie ihre Traditionen pflegen, eine eigene Geschichte haben und ihre eigene Sprache sprechen.¹⁸⁷

oder:

Ihre Angehörigen sind deutsche Staatsangehörige. Sie haben eine eigene Sprache, Kultur und Geschichte und wollen diese bewahren. Sie leben in der Regel seit Jahrhunderten in Deutschland in eigenen Siedlungsgebieten.¹⁸⁸

¹⁷⁹ Vgl. *Bailer et al.*, 2018, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 128.

¹⁸⁰ *Ibid.*

¹⁸¹ Vgl. *Ahbe et al.*, 2013, Buchners Kolleg Geschichte 11, Sachsen, Gymnasium, S. 270.

¹⁸² Vgl. *Kitzel et al.*, 2016, Das waren Zeiten 3, Niedersachsen, Gymnasium, S. 79.

¹⁸³ Vgl. *Brückner et al.*, 2010, Das waren Zeiten 4, Bayern, Gymnasium, S. 72.

¹⁸⁴ Vgl. z. B. *Berger-von der Heide et al.*, 2010, Entdecken und Verstehen 3, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, S. 53; *Brückner/Focke*, 2014, Das waren Zeiten 3, Thüringen, Gymnasium, S. 123.

¹⁸⁵ Vgl. *Ahbe et al.*, 2012, Buchners Kolleg Geschichte 11/12, Brandenburg, Gymnasium, S. 250.

¹⁸⁶ Ein Schulbuch erklärt die Schwierigkeit der Bestimmung einer genauen Zahl der Opfer mit Massenerschießungen, über die es kaum Quellen gebe. Vgl. *Grohmann et al.*, 2017, Kursbuch Geschichte Qualifikationsphase, Sachsen-Anhalt, Sekundarstufe II, S. 408.

¹⁸⁷ *Hecht et al.*, 2018, Politik & Co Gesamtband, Baden-Württemberg, S. 153.

¹⁸⁸ *Hecht et al.*, 2017, #Politik 1, Baden Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 249; *Hecht et al.*, 2019, #Politik 2, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 21.

Die zweite Definition betont neben der Andersartigkeit, die die Kategorisierung als nationale Minderheit ermöglicht, den Bezug zu Deutschland und führt darüber hinaus als Bedingung für eine Anerkennung als Minderheit ein, dass eine selbst gewählte und nicht von außen vorgegebene Verbundenheit mit einer eigenen Geschichte, Sprache, Kultur vorliegen muss. Laut dieser Beschreibung unterscheiden sich Sinti und Roma von anderen nationalen Minderheiten, da „sie meist in kleiner Zahl überall in Deutschland und nicht in abgegrenzten eigenen Siedlungsgebieten leben.“¹⁸⁹

Auch die bayerische Ausgabe von *Durchblick* (Band 10 M, 2007, Bayern) und die nordrhein-westfälische Ausgabe von *Anstöße* (Band 1, 2008, Nordrhein-Westfalen) betonen die Zugehörigkeit der Angehörigen von Minderheiten über die deutsche Staatsangehörigkeit:

Das sorbische Volk ist eine der anerkannten nationalen Minderheiten in Deutschland, dabei handelt es sich um Volksgruppen, deren Angehörige deutsche Staatsbürger sind, aber einer anderen Kultur angehören – mit einer eigenen Geschichte, Sprache und Identität. Neben den Sorben sind in Deutschland noch die Friesen, die Dänen sowie die Sinti und Roma als nationale Minderheiten anerkannt.¹⁹⁰

Diese Erklärungen verdeutlichen die Inklusivität des Minderheitenkonzeptes, indem zwar bestimmte Bevölkerungsgruppen gesondert und als „anders“ gekennzeichnet, aber – insbesondere durch die deutsche Staatsbürgerschaft – auch als Teil der deutschen Bevölkerung hervorgehoben werden.

Bei den Fundstellen in diesem Themenfeld handelt es sich mehrheitlich um kurze Infotexte (Fußnoten, Definitionen am Seitenrand sowie nicht direkt in den Autorentext eingebundene Lexikon- und Glossareinträge), die in den meisten Fällen nur wenige Details vermitteln. So wird eine Jahrhunderte umfassende Migrationsgeschichte in wenigen Stationen und Zeitangaben abgehandelt: Als Ursprungsort geben die untersuchten Schulbücher in unterschiedlich detaillierter Form den indischen Subkontinent an. Fast ausschließlich umfasst diese Migrationsgeschichte in den Schulbuchbeschreibungen die Ursprungsregion, die Sinti und Roma vor 1.000 Jahren oder im Mittelalter verlassen haben,¹⁹¹ und die Zielregion(en). In Europa (im Südosten und in Westeuropa, einschließlich Deutschland) seien sie seit (mehr als) 600 oder 700 Jahren ansässig. Ein Lexikoneintrag in *Trio* (Band 5/6, 2016, Berlin, Brandenburg) nennt außerdem die Türkei als Land, in dem Sinti und Roma leben.¹⁹² Stationen der Migrationsgeschichte sind lediglich in *Demokratie heute* (Band 1, 2016, Baden-Württemberg) erkennbar, wo die Abschaffung der Leibeigenschaft in Moldawien und der Walachei in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sowie die beiden Weltkriege als Anlässe für die Migration von Roma nach Deutschland genannt werden. Darüber hinaus werden in demselben Buch der Bürgerkrieg im ehemaligen Jugoslawien und der Kosovo-Konflikt in den 1990er Jahren als Gründe für die Flucht genannt, die rund 50.000 Roma, unter ihnen 20.000 Kinder, nach Deutschland brachten; außerdem seien in den 1960er Jahren viele Gastarbeiter*innen gekommen.¹⁹³

Eine detailliertere Beschreibung der Migrationsgeschichte böte die Möglichkeit, die Kontinuitäten der Verfolgungsgeschichte in Deutschland herauszuarbeiten und somit auch den Blick auf die Marginalisierung zu richten, unter der Sinti*innen und Rom*innen nahezu überall und zu allen Zeiten leiden mussten.

¹⁸⁹ Ibid.

¹⁹⁰ Vgl. Auer et al., 2007, *Durchblick* 10 M, Bayern, Hauptschule, M (Mittlere-Reife-Zug mit erhöhtem Anforderungsniveau), S. 124; Homann et al., 2008, *Anstöße* 1, Rheinland-Pfalz, Gymnasium, Realschule, S. 39.

¹⁹¹ Vgl. W. Barth et al., 2016, *Trio* 5/6, Berlin, Brandenburg, S. 254.

¹⁹² Vgl. ibid., S. 313.

¹⁹³ Vgl. Müller/Wolf, 2016, *Demokratie heute* 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, 115, 216. Die Migration aus dem ehemaligen Jugoslawien oder den Balkan-Ländern erwähnen auch andere Schulbüchern, beziehen sie aber nicht direkt auf Roma.

Kurze Hinweise darauf finden sich lediglich in wenigen Fundstellen und dem bereits im Zusammenhang mit dem ersten Themenfeld genannten Eintrag, in dem es heißt, dass im Mittelalter Landesherren Sinti und Roma keine Aufenthaltsgenehmigung gaben und sie daher zur Wanderschaft gezwungen worden seien und nie eine Heimat fanden.¹⁹⁴ *Menschen, Zeiten, Räume* (Band 1, 2017, Baden-Württemberg) erklärt etwas ausführlicher, dass Sinti und Roma durch Kriege, Vertreibung oder wirtschaftliche Not „seit Jahrhunderten zur Wanderschaft gezwungen“ seien und „immer als Fremde behandelt [wurden], die sich im Aussehen, ihren Traditionen und ihrer Sprache von den Einheimischen unterschieden.“¹⁹⁵

Einige Fundstellen in Schulbüchern für den gesellschafts-/sozialwissenschaftlichen Unterricht nehmen Bezug auf Migration und weisen dabei zwei Schwerpunkte auf, indem sie entweder als „Armutsmigration“ bezeichnete Wanderungsbewegungen (aus Rumänien und Bulgarien nach Deutschland) oder die Verletzung der Menschenrechte von Sinti und Roma in Mitgliedsstaaten der Europäischen Union thematisieren.¹⁹⁶ Im gesellschafts-/sozialwissenschaftlichen Unterricht hat Migration als Thema nicht zuletzt in Reaktion auf verstärkte Migrationsbewegungen in den Jahren 2015/2016 an Bedeutung gewonnen. Hier liegt der Fokus auf Migrationsbewegungen aus Nicht-EU-Staaten. Dies führt dazu, dass migrierende Sinti*zze und Rom*nja als Bürger*innen des jeweiligen Landes, dessen Staatsangehörigkeit sie haben, zählen und somit meistens nicht gesondert in Verbindung mit Migration im Unterricht behandelt werden. Schulbücher greifen vereinzelt die von der EU-Kommission, Amnesty International oder Vertreter*innen von Sinti und Roma-Interessensverbänden vorgebrachte Mahnung an verschiedene EU-Staaten auf, sie schützten die Rechte von Sinti*zze und Rom*nja nicht ausreichend.¹⁹⁷

Ein im Hinblick auf die Darstellung von Sinti*zze und Rom*nja in Deutschland insgesamt Kapitel „Zuwanderung und Integration, Armutsmigration, Roma in Berlin“ in *Demokratie heute* (Band 1, 2016, Baden-Württemberg) enthält allerdings einen Auszug aus einem Artikel der Online-Ausgabe der Tageszeitung *Die Welt* als Quelle.¹⁹⁸ Allein der Titel des Artikels „Roma in Deutschland: ausgebeutet – illegal – kriminell“, der in dem Schulbuch nur als Teil der Internetadresse in der Quellenangabe erscheint, ist vielsagend. Der Artikel beginnt (auch im Schulbuch) mit einer Beschreibung, die darauf abzielt, ein stereotypes Bild hervorzurufen:

Deutsch können die jungen Frauen mit den bunten Kopftüchern nicht sprechen. Sie werden aber auch nicht gesprächiger, als eine Dolmetscherin auf Rumänisch fragt. Babys weinen. Eine Mutter wickelt ihr Kind in eine Decke und wiegt es im Arm. Wie die anderen Frauen wartet sie

¹⁹⁴ *Bakenhus et al.*, 2014, *Zeitreise 3*, Niedersachsen, Bremen, Differenzierende Ausgabe, S. 42; *Bakenhus et al.*, 2015, *Zeitreise 3*, Niedersachsen, Realschule, S. 42.

¹⁹⁵ *Brokemper et al.*, 2017, *Menschen, Zeiten, Räume 7/8*, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 70.

¹⁹⁶ Vgl. z. B. *Blaufuß et al.*, 2014, *Menschen, Zeiten, Räume 2*, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, S. 134–135; *Deiseroth/Wolf*, 2017, *Demokratie heute Sekundarstufe I*, Berlin, Brandenburg, S. 108; *Deiseroth/Wolf*, 2017, *Demokratie heute*, Schleswig-Holstein, Gemeinschaftsschule, Hauptschule, Realschule, Regionalschule, S. 195; *Heither et al.*, 2012, *Mensch & Politik Sekundarstufe I*, Hessen, Gesamtschule, Gymnasium G8/G9, Druck A, S. 335; *Müller/Wolf*, 2016, *Demokratie heute 1*, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 115. Darüber hinaus gibt es vereinzelt Informationen zur Migration von Rom*nja in der Vergangenheit, auf die im Folgenden noch eingegangen werden wird.

¹⁹⁷ So erwähnen einzelne Schulbücher Diskriminierung oder pogromartige Ausschreitungen in Ländern Europas oder spezifischen Regionen oder Äußerungen von Regierungsmitgliedern wie dem damaligen französischen Innenminister Manuel Valls. Vgl. z. B. *Füchter et al.*, 2016, *Mensch & Politik Sekundarstufe II Qualifikationsphase*, Bremen, Hambg, Hessen, Gymnasium, S. 409–411; *Deiseroth et al.*, 2016, *Politik und Wirtschaft verstehen 9*, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Druck B, S. 135; *Bach et al.*, 2016, *Das waren Zeiten 2*, Rheinland-Pfalz, Gymnasium, S. 312.

¹⁹⁸ Der Originalartikel ist unter <https://www.welt.de/politik/deutschland/article113789762/Roma-in-Deutschland-ausgebeutet-illegal-kriminell.html> zu finden.

im Untergeschoss des Dortmunder Gesundheitsamts auf die kostenlose Untersuchung beim Kinderarzt.¹⁹⁹

Selbst beiläufig klingende Ergänzungen tragen hier zur Konstruktion eines Gesamtbildes bei, das Andersartigkeit, Fremdheit und Armut ausdrückt: Ein Verweis auf einen als traditionell und anders wirkenden Kleidungsstil (bunte Kopftücher), keine deutschen Sprachkenntnisse (mangelnde Integration und vielleicht auch das Fehlen der Bereitschaft dazu), weinende Babys (Kinderreichtum) und Bittstellertum (kostenlose Untersuchung des Kinderarztes). Der Text fährt mit der Erwähnung eines Mannes, Maricel C., fort, der schon lange in Deutschland sei und (trotzdem nur) „einigermaßen“ Deutsch spreche. Er komme „aus dem Stadtteil Stolipinowo im bulgarischen Plowdiw, wo Müll auf unbefestigten Straßen liegt und Menschen in Ruinen ohne Wasser, Strom und Toiletten hausen. Seit Rumänien und Bulgarien 2007 Mitglied der Europäischen Union wurden und sich die Grenzen öffneten, drängt es immer mehr weg aus dieser Not.“²⁰⁰ Die Quelle endet in dem Schulbuch an dieser Stelle, und neben dem Text befindet sich ein Foto, das laut Bildunterschrift die „Romiasiedlung Stolipinowo“ zeigt. Die Verfasser*innen des Zeitungsartikels stellen auch in dem weiteren Text Roma nicht als gleichwertige Gesellschaftsmitglieder dar. In diesem Zusammenhang erscheint die kurze Erklärung von Armutsmigration in mehreren durch den Schroedel-Verlag herausgegebenen Schulbüchern:

Unter Armutsmigranten werden Zuwanderer nach Deutschland verstanden, die sich hier bessere Lebensverhältnisse erhoffen. Damit sind vor allem Zuwanderer aus Bulgarien und Rumänien gemeint, die aufgrund der Freizügigkeit innerhalb der Europäischen Union ungehindert seit 2014 nach Deutschland kommen können. [...] ²⁰¹

Hier ist weder die Zuspitzung auf Bulgarien und Rumänien korrekt, die sich wohl aus der Ausrichtung des Schulbuchkapitels ableitet, noch erscheint es angemessen, von einer „ungehinderten“ Zuwanderung nach Deutschland zu sprechen. Das Thema selbst lässt sich jedoch auch behandeln, ohne Sinti*zze und Rom*nja oder andere Bevölkerungsgruppen auf eine derartige Weise zu stereotypisieren. So rückt ein Beitrag mit dem Titel „Seit ich zwei Jahre alt bin, lebe ich im Auto“, die mitfühlend erzählte Geschichte der jungen Mutter Marietta in den Mittelpunkt, die trotz gesundheitlicher Probleme die Hilfe des Sozialmedizinischen Dienstes nicht in Anspruch nimmt, aus Sorge, man könnte ihr ihre Kinder wegnehmen. Im Laufe der Erzählung nehmen die Ereignisse eine hoffnungsvolle Wende, denn Marietta und ihr Mann haben Glück und werden in wenigen Tagen eine eigene Wohnung beziehen können.²⁰² Hier wird kein Bedrohungsszenario von „fremden“ Menschen geschaffen, die in großer Zahl nach Deutschland kommen und das Sozialsystem belasten, sondern von namentlich genannten Individuen, denen es in Deutschland zwar auch nicht besonders gut geht, aber immer noch besser als an dem Ort, an dem sie auf die Welt gekommen sind. Diese Menschen sind als sich aktiv um die Verbesserung ihrer Lage kümmernd dargestellt. Die Beschreibung eines zweiten Treffens mit Marietta ähnelt dem stereotypen Bild von „Armutsfüchtlingen“ mit Roma-Hintergrund wieder stärker, denn der Zustand der Wohnung wird als spartanisch und zu klein für das Ehepaar mit seinen Kindern beschrieben, und es

¹⁹⁹ Hier aus dem Schulbuch zitiert. Müller/Wolf, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 112.

²⁰⁰ Ibid.

²⁰¹ Deiseroth/Wolf, 2017, Demokratie heute, Schleswig-Holstein, Gemeinschaftsschule, Hauptschule, Realschule, Regionalschule, S. 195; Deiseroth et al., 2016, Politik und Wirtschaft verstehen 9, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Druck B, S. 139; Deiseroth/Wolf, 2017, Demokratie heute, Schleswig-Holstein, Gemeinschaftsschule, Hauptschule, Realschule, Regionalschule, S. 195; Deiseroth/Wolf, 2017, Demokratie heute Sekundarstufe I, Berlin, Brandenburg, S. 115.

²⁰² Vgl. Deiseroth/Wolf, 2017, Demokratie heute Sekundarstufe I, Berlin, Brandenburg, S. 108; Deiseroth et al., 2016, Politik und Wirtschaft verstehen 9, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Druck B, S. 132; Deiseroth/Wolf, 2017, Demokratie heute, Schleswig-Holstein, Gemeinschaftsschule, Hauptschule, Realschule, Regionalschule, S. 176; Ahbe et al., 2013, Buchners Kolleg Geschichte 2, Berlin, Gymnasium, S. 112.

steht auch im Raum, dass die Familie sich die Wohnung nach einer bevorstehenden Sanierung nicht mehr leisten können wird. Allerdings liegt auch hier der Fokus auf Marietta, die trotz ihrer Lebensumstände zufrieden ist, wenn sie auch sorgenvoll in die Zukunft blickt. Der Fokus auf die im Mittelpunkt der Erzählung stehende Person, durchbricht das Stereotyp von Fremdheit und Andersartigkeit.

Das Motiv der Nichtsesshaftigkeit spielt in dem Beitrag eine untergeordnete Rolle. Zwar lebt Marietta in einem Auto, das wird aber vor allem auf die missliche Lage, in der sie sich befindet, zurückgeführt. Der Beitrag erwähnt weitere Roma, die in Autos leben, aber auch auf Dachböden und in anderen Unterkünften. Laut einem anderen Beitrag über die ethnisch-soziale Gruppe der Jenischen, wurden diese aufgrund ihres „nomadisierenden Lebens“ mit Sinti und Roma verwechselt: „Manchmal wurden die Jenischen mit den Sinti und Roma verwechselt, weil sie früher auch ein nomadisierendes Leben führten.“²⁰³

Ein Foto, das sich ohne erkennbaren Bezug zum Text oder einen erläuternden schriftlichen Zusatz neben einer Textquelle und direkt über einem Info-Kasten zu nationalen Minderheiten befindet.²⁰⁴ Darauf zu sehen sind Menschen mit Musikinstrumenten in der Hand. Da es in dem Text nicht um Musik geht, trägt das Foto nicht zum Verständnis des Textes bei, sondern rekurriert auf das Bild der musizierenden Sinti und Roma. Auf ein weiteres Vorurteil verweist der erste Satz der nebenstehenden Textquelle „Zur gesellschaftlichen Stellung von Sinti und Roma“: „Roma sind meistens arm.“²⁰⁵ Ebenso demonstriert das in verschiedenen anderen Schulbüchern gezeigte Foto einer schräg von hinten in einer Fußgängerzone sitzend aufgenommenen schwarzhäarigen Frau mit einem Kind auf dem Schoß, das Passant*innen einen leeren Plastikbecher hinhält, das Stereotyp der bettelnden Roma.²⁰⁶ Zwei andere Schulbücher bebildern einen ähnlichen Beitrag mit der farbigen Zeichnung einer Frau mit Plastikbecher vor sich. Hier trägt die Frau ein Kopftuch, ebenfalls bunte Kleidung und einen Rock.²⁰⁷

Auf dem Foto mit den Musiker*innen ist die Darstellung durch ihre Form und den fehlenden Kontext stereotyp. Das bedeutet aber nicht, dass alle in Schulbüchern verwendeten Fotos von musizierenden Sinti*innen und Rom*innen immer automatisch stereotyp sind. Ein Bild des Romeo Franz Ensembles, das einen Abschnitt über ein Kulturfestival illustriert, ist es bspw. nicht.²⁰⁸ Die Männer sitzen und stehen mit ihren Musikinstrumenten auf einer Bühne wie eine gewöhnliche Band – nichts an der Darstellung ist hier exotisierend.

Mehrere Schulbücher, die Sinti und Roma erwähnen, erklären die Begriffe in Infotexten am Seitenrand oder in Lexikoneinträgen. Der Begriff Sinti leitet sich, so vermuten mehrere Schulbuchausgaben,

²⁰³ Vgl. Auer et al., 2007, Durchblick 10 M, Bayern, Hauptschule, M (Mittlere-Reife-Zug mit erhöhtem Anforderungsniveau), S. 124. Diese Tatsache scheint auch auf eine Begriffserklärung von Sinti und Roma in *Buchners Kolleg Geschichte* (Band 2, 2013, Berlin) zuzutreffen, in der u. a. steht: „Nicht sesshafte Roma im deutschsprachigen Raum heißen ‚Jenische‘, sie sprechen kein Romanes.“ Ahbe et al., 2013, Buchners Kolleg Geschichte 2, Berlin, Gymnasium, S. 112.

²⁰⁴ Vgl. Bailer et al., 2018, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 129.

²⁰⁵ Ibid. In der originalen Quelle, aus der Auszüge in dem Schulbuch abgebildet werden, wird das Thema reflektiert aufbereitet. Die dargestellten Auszüge vermitteln allerdings ein sehr einseitiges Bild.

²⁰⁶ Vgl. Deiseroth/Wolf, 2017, Demokratie heute Sekundarstufe I, Berlin, Brandenburg, S. 116; Deiseroth/Wolf, 2018, Demokratie heute 2, Hessen, S. 106; Deiseroth/Wolf, 2018, Demokratie heute, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 258; Deiseroth/Wolf, 2017, Demokratie heute, Schleswig-Holstein, Gemeinschaftsschule, Hauptschule, Realschule, Regionalschule, S. 174.

²⁰⁷ Vgl. Deiseroth et al., 2016, Politik und Wirtschaft verstehen 9, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Druck B, S. 128; Deiseroth et al., 2016, Demokratie heute 5/6, Nordrhein-Westfalen, Realschule, S. 230.

²⁰⁸ Vgl. Müller/Wolf, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 219.

wahrscheinlich von der Region Sindh ab.²⁰⁹ Bezüglich des Begriffes „Roma“ geben Schulbücher unterschiedliche Erklärungen: Er bedeute „neue Fremde“²¹⁰ oder sei von „Rom“ also „Mann, Ehemann, Mensch“²¹¹ abgeleitet. Letzteres überschneidet sich auch mit der männlichen Singularform, die – gemeinsam mit der weiblichen und den Pluralformen beider Begriffe – angegeben wird. „Roma“ werde für außerhalb des deutschen Sprachraums lebende Gruppen²¹² verwendet, Sinti seien eine Teilgruppe davon,²¹³ im deutschen Sprachraum seien aber beide Begriffe zusammen in Verwendung. In anderen Büchern heißt es, man sage im Westen Europas und in Deutschland „Sinti“ und im Osten Europas (und in der Türkei) „Roma“.²¹⁴ Letzterer Begriff werde auch weltweit für alle dieser Bevölkerungsgruppe zugehörigen Menschen verwendet. *Entdecken und Verstehen* (Band 3, 2010, Hamburg/Mecklenburg-Vorpommern/Niedersachsen/Schleswig-Holstein und Band 9, 2010, Sachsen-Anhalt) erklärt, die kulturelle Zusammengehörigkeit von Sinti und Roma liege „vor allem in ihrer Sprache, dem Romani.“²¹⁵

Fraglich ist, ob die kulturelle Besonderheit angesichts der zahlreichen Dialekte des Romanes mit der Sprache erklärt werden kann; auch kann dies zu der Fehlannahme führen, Sinti*zze und Rom*nja sprächen generell dieselbe Sprache. Darauf, dass die meisten Sinti und Roma auch noch mindestens eine Sprache des Landes sprechen, in dem sie leben oder aufwuchsen, weist die Aussage hin, Sinti und Roma verwendeten „neben Deutsch als zweite Muttersprache ihre eigene Minderheitensprache Romanes“²¹⁶. Die bayerische Ausgabe von *Das waren Zeiten* erklärt schließlich, dass die Sprachen sich aus einer gemeinsamen Sprachfamilie entwickelten, die Sprache „Romanes“ stamme vom altindischen „Sanskrit“ ab. Die Verbindung zwischen der Sprachforschung und den Anfängen der Migrationsgeschichte von Sinti*zze und Rom*nja stellt nur Marianne Rosenberg in dem zitierten Interview her, indem sie sagt, dass die „Ursprungsheimat [...] der Sprachforschung zufolge im heutigen Nordwestindien und Pakistan liegt.“²¹⁷

Die Vorstellung einer kulturellen Zusammengehörigkeit zielt auf Gemeinsamkeiten ab, die eine Art kulturelle Identität oder Identifikation ermöglichen. Dies kann sich auf verschiedene Merkmale beziehen, nicht nur auf eine gemeinsame Sprache. So spricht Marianne Rosenberg, wie bereits erwähnt, über den Umgang ihres Vaters mit der Verfolgungsgeschichte deutscher Sinti*zze. Lange Zeit habe niemand gewusst, dass sie Sinteza sei, weil ihr Vater ihr dazu geraten habe, das nicht öffentlich zu machen, da es ihrer Karriere schaden könne. Sie ergänzt seine Ausführungen mit dem Hinweis, Vorbehalte und Vorurteile führten dazu, dass viele Sinti und Roma ihre ethnische Identität nicht preisgeben.²¹⁸ Hier

²⁰⁹ Die aus dem Urdu stammende Bezeichnung Sindh benennt eine Region und einen Fluss, der das heutige Pakistan durchquert bevor er unterhalb von Hyderabad in das Arabische Meer mündet und auch Indus genannt wird. *Demokratie heute* merkt an, dass die Herkunft dieser Selbstbezeichnung unklar sei. Vgl. Müller/Wolf, 2016, *Demokratie heute* 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe.

²¹⁰ Hecht et al., 2018, *Politik & Co* Gesamtband, Baden-Württemberg, S. 152.

²¹¹ Brückner et al., 2017, *Buchners Kolleg Geschichte*, Rheinland-Pfalz, Gymnasium, S. 67; B. Barth et al., 2016, *Buchners Kolleg Geschichte* Einführungsphase, Schleswig-Holstein, Gymnasium, S. 164; B. Barth et al., 2014, *Buchners Kolleg Geschichte*, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Gymnasium, Ausgabe N, S. 132.

²¹² Vgl. z. B. Hecht et al., 2017, #Politik 1, Baden Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 250; Berger-von der Heide et al., 2010, *Entdecken und Verstehen* 3, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, S. 53.

²¹³ Vgl. z. B. Bahr et al., 2014, *Durchblick* 9/10, Niedersachsen, Differenzierende Ausgabe, S. 224; Haefner et al., 2018, *Politik entdecken* 8-10, Baden-Württemberg, Gymnasium, S. 147.

²¹⁴ Vgl. z. B. W. Barth et al., 2016, *Trio* 5/6, Berlin, Brandenburg, S. 313; Deiseroth/Wolf, 2017, *Demokratie heute* Sekundarstufe I, Berlin, Brandenburg, S. 108.

²¹⁵ Berger-von der Heide et al., 2010, *Entdecken und Verstehen* 3, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, S. 53; Berger-von der Heide et al., 2010, *Entdecken und Verstehen* 9, Sachsen-Anhalt, Sekundarstufe I, S. 75.

²¹⁶ Bärnert-Fürst et al., 2010, *Menschen, Zeiten, Räume* 2, Hessen, Gesamtschule, S. 317.

²¹⁷ Vgl. Brückner et al., 2010, *Das waren Zeiten* 4, Bayern, Gymnasium, S. 52.

²¹⁸ Ibid.

firmieren also die gemeinsame Diskriminierungserfahrung und die Reaktion des Verschweigens der Zugehörigkeit als identitätsstiftende Merkmale.

Ihre Schwester, Petra Rosenberg, Vorsitzende des Landesverbands Deutscher Sinti und Roma Berlin-Brandenburg, beantwortet in dem gleichen zitierten Interview eine Frage nach Unterschieden zwischen einer „normalen Sinti-Familie in Deutschland und einer normalen Familie, die eben von hier kommt“²¹⁹ mit einem Hinweis auf regionale, schichtspezifische und familiäre Unterschiede in beiden Fällen und sagt, dass Sinti die deutsche Kultur „ein Stückweit“ geprägt haben, wie auch die deutsche Kultur Einfluss auf ihre Kultur genommen habe. Damit spricht sie über eine gegenseitige Beeinflussung, deren Anerkennung für die Gewährleistung uneingeschränkter sozialer Teilhabe entscheidend ist. Ihre Schwester Marianne beschreibt ein Phänomen, das von außen als erfolgreiche Integration interpretiert werden kann, da Sinti offenbar nicht auffallen, allerdings erfolgt es dann ausschließlich einseitig und nur unter der Voraussetzung des Verschweigens eines wichtigen Teils der Identität.

Ein Beitrag mit dem Titel „Roma – die diskriminierten Europäer“, der in demselben Schulbuch abgedruckt ist, zitiert die ehemalige UN-Menschenrechtskommissarin Navi Pillay, die in ihrer Aussage eher Unterschiede betont: „Ich bin mir bewusst, dass einige Traditionen der Roma anders sind als die der allgemeinen Gesellschaft [...].“²²⁰ Anders als die o. g. Aussagen handelt es sich hier nicht um eine Selbstbeschreibung, obwohl der Kommentar als solche verstanden werden könnte, da der tamilische Migrationshintergrund der Südafrikanerin nicht erwähnt und der Text lediglich mit einem Foto von ihr illustriert ist. Die Schüler*innen und auch die Lehrkräfte könnten sie daher auch für eine Romni halten.

Die Verflechtung von Kultur(en) steht im Mittelpunkt eines Kapitels mit dem Titel „Minderheitenschutz: Sinti und Roma in Baden-Württemberg“:

Innenminister Gall nahm an der Eröffnung der ersten Kulturwoche der Sinti und Roma im Kulturhaus teil – Kultur als Mittlerin schaffe Begegnungen, fördere Toleranz und Akzeptanz. Mit Stücken von und zu Ehren von Franz „Schnuckenack“ Reinhardt hat das Romeo Ensemble die erste Kulturwoche der deutschen Sinti und Roma eröffnet. [...] Die abendlichen Konzerte werden [...] von Infoständen, einer Comic-Ausstellung sowie der Dokumentation ‚Typisch „Zigeuner“? – Mythos und Wirklichkeit‘ begleitet.²²¹

Dort werden kulturelle Aktivitäten lediglich aufgezählt und nicht beschrieben, die in dem Beitrag zitierten Worte von Daniel Strauß, dem baden-württembergischen Landesvorsitzenden des Verbands deutscher Sinti und Roma, verweisen jedoch deutlich auf die Einbindung in diesem Bundesland: „Es ist das erste Mal in der Nachkriegsgeschichte, dass wir unsere Kultur als Teil des Ganzen präsentieren können.“²²² Mit dem Fokus auf einen (inklusive) Kulturbegriff durchbricht der Beitrag eine Dichotomie im allgemeinen Diskurs, die häufig durch die Ethnifizierung bestimmter Bevölkerungsgruppen oder als Gruppen wahrgenommener Menschen aufgestellt wird und sich in einer Unterscheidung zwischen Kultur als einer elaborierten künstlerischen Ausdrucksform und Kultur als Ausdruck der Sitten und Gebräuche „fremder“, „nicht dazugehöriger“ Menschen ausdrückt. Die kulturellen Beiträge von Sinti und Roma zu der Veranstaltung werden in dieser Schulbuchausgabe als künstlerische Ausdrucksform präsentiert, die aber auch etwas über Sinti*zze und Rom*nja erzählt, ohne sie dabei zu exotisieren.

²¹⁹ Heither et al., 2012, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Hessen, Gesamtschule, Gymnasium G8/G9, Druck A, S. 334. Hier wird deutlich, dass der*die Journalist*in sich bemüht, die Unterscheidung zwischen einer „normalen“ (also deutschen) Familie und einer Sinti-Familie zu vermeiden, aber die Aussage dennoch ausgrenzende Vorstellungen sozialer Zugehörigkeit transportiert.

²²⁰ Ibid., S. 335.

²²¹ Müller/Wolf, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 219.

²²² Ibid.

Zur aktuellen gesellschaftlichen Situation

Die Fundstellen zur aktuellen gesellschaftlichen Situation von Sinti und Roma befassen sich mit Minderheitenschutz, Menschenrechte, Zuwanderung (vor allem Armutsmigration), gesellschaftlicher Vielfalt und Extremismus. Sie weisen entweder auf Vorurteile und Diskriminierung oder den Bedarf der Wahrung von Menschenrechten und des Schutzes von nationalen Minderheiten hin. Die Fundstellen zur aktuellen gesellschaftlichen Situation von Sinti und Roma behandeln also – zumindest implizit wie die zum Minderheitenschutz – fast ausschließlich Probleme. Zu den wenigen Ausnahmen gehören ein Beitrag zur Kulturwoche in Mannheim sowie ein Betrag in einem Schulbuch für Schleswig-Holstein, der wertschätzend von gesellschaftlicher Vielfalt spricht.²²³

Während 58 Fundstellen in diesem Themenfeld Vorurteile und 71 Fundstellen Diskriminierung von Sinti und Roma behandeln,²²⁴ wird der Begriff „Antiziganismus“ in sieben der insgesamt 103 Schulbücher genannt, in denen Fundstellen ermittelt werden konnten. In einem davon steht er nur auf einem Plakat, das Demonstrant*innen vor sich aufspannen.²²⁵ Während in Verbindung mit dem gleichen Foto *Dialog sowi* (Band 2, 2015, Nordrhein-Westfalen) den Begriff kurz erklärt,²²⁶ verzichtet *Menschen, Zeiten, Räume* (Band 2, 2014, Nordrhein-Westfalen) auf dessen Verwendung. Auf dem Bild sind Menschen zu sehen, die hinter und neben dem bunten Plakat mit der Aufschrift „Gemeinsam Antiziganismus bekämpfen“ stehen. Obwohl unweit der Menschen im Hintergrund zwei Polizisten zwei wahrscheinlich dazugehörigen Menschen gegenüberstehen, von denen der vordere Mann einen Gegenstand in der Hand hält, bei dem es sich um ein Papier handeln könnte, sieht die Szene friedlich und unaufgeregt aus. *Dialog sowi* informiert in einem Text zu dem Bild darüber, dass es sich um eine Demonstration gegen die Politik der Bundesregierung vor dem Denkmal für die im Nationalsozialismus ermordeten Sinti und Roma Europas in Berlin handelt. Dies ist ein Beispiel für die *agency* von Sinti*zze- und Rom*nja-, die sonst in einer Mehrzahl der Einträge nicht erkennbar ist. So verweisen nur 116 von insgesamt 540 Fundstellen auf diese, von denen 62 Einträge hauptsächlich dem Themenfeld zur aktuellen gesellschaftlichen Situation zugeordnet werden können und 33 dem Themenfeld zur Kultur und Geschichte.

Ein weiteres Bild, das ebenfalls die Handlungsfähigkeit von Rom*nja hervorhebt, illustriert eine Textquelle. Es zeigt eine Gruppe von neben- und hintereinanderstehenden Menschen, deren Größe – da sie den Bildausschnitt überschreitet – nicht einschätzbar ist, mit der Flagge der Rom*nja. Darüber ist ein etwas kleineres weißes Plakat mit der Aufschrift „Alle Roma bleiben“ abgebildet.²²⁷ Das Bild transportiert das Verständnis, dass Rom*nja nicht nach Deutschland gehörten oder zumindest nicht automatisch in Deutschland bleiben dürften. Der nebenstehende nicht mit Abschiebung beschäftigte Beitrag zitiert Daniel Strauß, der das fehlende Bewusstsein für den Antiziganismus bemängelt, der Sinti und Roma der Zugang zu Bildung, Arbeit, Wohnungen und Gesundheitsversorgung erschwert.²²⁸ Der

²²³ Vgl. Müller/Wolf, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 219.; Apitz et al., 2018, Kolleg Politik und Wirtschaft Oberstufe E-Phase, Schleswig-Holstein, S. 132.

²²⁴ Teilweise geht es in den Beiträgen um beides. Diese sind hier doppelt gezählt.

²²⁵ Vgl. Blaufuß et al., 2014, Menschen, Zeiten, Räume 2, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, S. 134.

²²⁶ Vgl. Böltling et al., 2015, Dialog sowi 2, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, Gymnasium, S. 406.

²²⁷ Vgl. Bailer et al., 2018, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 129. Wie das bereits erwähnte Bild mit den Musikant*innen, ist der Bezug dieses Bildes zu der Textquelle mit dem Titel „Vorurteile gegen Sinti und Roma in Deutschland“ nicht direkt nachvollziehbar.

²²⁸ Gleiches besagt auch der aktuelle Bericht der EU-Kommission über die Umsetzung der nationalen Strategien zur Integration der Roma, in dem die Bekämpfung von Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt gefordert und auch ein kritischer Blick auf die Situation auf dem Wohnungsmarkt angemahnt wird. Vgl. Europäische Kommission, 2019, S. 7, 11.

Beitrag verweist auf eine Analyse der Verbreitung von Negativbildern in dem Gutachten „Antiziganismus. Zum Stand der Forschung und der Gegenstrategien“ des Politikwissenschaftlers Markus End.²²⁹

Wenn sie den Begriff aufgreifen, beschreiben Schulbücher den Begriff Antiziganismus als (tiefsitzende) Ablehnung, Ausgrenzung, und Verfolgung von oder Feindlichkeit gegenüber Sinti und Roma,²³⁰ wie in diesem Glossareintrag:

Der Begriff bezeichnet die Stigmatisierung von Menschen als „Zigeuner“ und die daraufhin erfolgende Diskriminierung, Ausgrenzung und Verfolgung.²³¹

Dieser, wie auch einige andere Einträge verweisen implizit auf die Etymologie des Begriffes Antiziganismus, in dem die Bezeichnung „Zigeuner“ enthalten ist. Begleitend zum zweitgenannten Foto demonstrierender Rom*nja beschreibt ein kurzer Infotext den Begriff Antiziganismus wie folgt:

Eine Abwehrhaltung der Bevölkerung gegen Roma und Sinti. Antiziganismus bezeichnet die Ausgrenzungs- und Verfolgungspolitik gegen Sinti und Roma seit dem 15. Jahrhundert.²³²

Diese Definition benennt „die Bevölkerung“ als Akteur antiziganistischer Praktiken und kennzeichnet Antiziganismus in seiner jahrhundertealten Kontinuität. Zudem verweist sie darauf, dass es sich bei Antiziganismus nicht allein um zwischenmenschliche Taten handelt, sondern eine politische Dimension enthalten ist.

Auch wenn der Begriff „Antiziganismus“ in wenigen Schulbüchern genannt oder wie hier definiert wird, setzen sich die Texte und Bilder zur aktuellen Situation und gesellschaftlichen Lage von Sinti und Roma neben der teilweise als prekär charakterisierten Lebenssituation (meistens kritisch) mit antiziganistischen Vorurteilen und Diskriminierung auseinander. Viele der Vorurteile, auf die Schulbücher verweisen, beziehen sich auf die Flüchtlingssituation wie beispielsweise der Vorwurf, Roma seien „Wirtschaftsflüchtlinge“, die in einer steigenden Zahl in einem „Treck“ nach Deutschland oder in den „goldenen Westen“ strömen,²³³ mit der Absicht, das Sozialsystem auszunutzen oder durch hohe Kosten zu belasten.²³⁴ Der folgende Autorentext greift unter anderem die Vorurteile der mangelnden Qualifikation für den deutschen Arbeitsmarkt sowie „Schwarzarbeit“ aufgrund von mangelnden Arbeitserlaubnissen auf, die zuwandernden Roma nachgesagt werden. Während der Text die Hintergründe der aktuellen Situation erläutert, stellt er Roma als ein Problem für die Gesellschaft und das deutsche Sozialsystem dar:

Armut und Elend vieler Roma werden nach Deutschland exportiert mit der Suche dieser Menschen nach ein bisschen Wohlstand, Sicherheit und staatlicher Hilfe. Es fehlt an geeignetem Wohnraum. Oft verlassen die bisherigen Einwohner ihre Wohnungen. Es kommt zur Ghettoisierung.

Die Migranten verfügen zum Großteil nicht über eine entsprechende berufliche Qualifikation

²²⁹ Vgl. *Bailer et al.*, 2018, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 129.

²³⁰ Vgl. *Bicheler et al.*, 2017, Politik direkt 7/8, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 193–194; *Bailer et al.*, 2018, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 129. Eine Ausnahme bildet die in einem als Quelle zitierten Zeitungsbeitrag enthaltene Fußnote, die Antiziganismus als „Zigeunerfeindlichkeit“ erklärt und dadurch die abwertende Bezeichnung unhinterfragt übernimmt. Vgl. *Castner et al.*, 2015, Politik aktuell 10, Bayern, Gymnasium, S. 43.

²³¹ *Bölting et al.*, 2015, Dialog sowi 2, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, Gymnasium, S. 548.

²³² *Bailer et al.*, 2018, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 129.

²³³ Vgl. *Blaufuß et al.*, 2014, Menschen, Zeiten, Räume 2, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, S. 135.

²³⁴ Vgl. z. B. *Deiseroth et al.*, 2016, Politik und Wirtschaft verstehen 9, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Druck B, S. 139; *Deiseroth/Wolf*, 2017, Demokratie heute Sekundarstufe I, Berlin, Brandenburg, S. 109; *Hecht et al.*, 2019, #Politik 2, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 21.

für den deutschen Arbeitsmarkt. Da sie keine Arbeitserlaubnis besitzen, leben manche auch von Schwarzarbeit. Gleichzeitig müssen die Städte Sozialleistungen in großem Maße aufbringen.²³⁵

Auch andere Autorentexte und Quellen bringen Roma in Verbindung mit Armut und behandeln (kritisch oder unkritisch) das Vorurteil, sie neigten zu Bettelei, Ladendiebstahl oder Kriminalität.²³⁶ Im letzteren Bereich rangieren expliziteste Vorwürfe, die Rom*nja gemacht werden, nämlich einerseits der Hang zum Ladendiebstahl (der durch ein Verbotsschild in einem Geschäft in Berlin ausgedrückt wird, das Roma den Zugang untersagt) oder Taschendiebstahl (vor dem ein Kriminaldezernat umliegende Hotelbesitzer warnt).

Ein Beitrag stellt den Kinderreichtum und (damit zusammenhängend) eine beengte Wohnsituation heraus.²³⁷ Das Vorurteil der Wohnungslosigkeit oder Nichtsesshaftigkeit steht in den untersuchten Schulbüchern weniger stark im Vordergrund,²³⁸ stattdessen geht es eher um überfüllte Wohnungen und Menschen, die keine Roma in ihrer Nachbarschaft möchten.²³⁹ Zwei Schulbücher setzen sich mit dem Stereotyp der kinderentführenden Banden auseinander.²⁴⁰ Darüber hinaus wird der Vorwurf der defizitären Integration angesprochen²⁴¹ und die Unterstellung, Sinti und Roma seien für die Feindlichkeit, die Menschen ihnen gegenüber zeigen, selbst verantwortlich.²⁴²

Als Beispiele für Diskriminierungen nennen die untersuchten Schulbücher allgemein Beschimpfung, Ausgrenzung, Angriffe,²⁴³ gesellschaftliche Marginalisierung bis hin zur Verfolgung in einigen europäischen Staaten.²⁴⁴ So berichten sie von Zwangsräumungen von Roma-Unterkünften in Rumänien oder von einer Amnesty International Menschenrechts-Kampagne mit dem Namen „Schluss mit der Hexenjagd auf Roma“ berichtet.²⁴⁵ Mehrere Schulbücher thematisieren die Benachteiligung von Sinti und

²³⁵ Vgl. *Blaufuß et al.*, 2014, Menschen, Zeiten, Räume 2, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, S. 135.

²³⁶ Vgl. z. B. *Hecht et al.*, 2019, #Politik 2, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 21; *Bailer et al.*, 2018, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 129; *Hecht et al.*, 2018, Politik & Co Gesamtband, Baden-Württemberg, S. 152.

²³⁷ Dieses Bild vermitteln Zeitschriftenartikel, die ein Schulbuch als Quelle zitiert. Vgl. *Blaufuß et al.*, 2014, Menschen, Zeiten, Räume 2, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, S. 135.

²³⁸ Ein Schulbuch stellt einen zwanzigjährigen Sinto vor, dessen Mitschüler*innen ihn als „Zigeuner“ bezeichnet und gesagt hätten, „Zigeuner“ hätten keine Häuser und schliefen im Dreck. Vgl. *Bailer et al.*, 2018, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 127. Auch die Geschichte von Mariettas Familie, die im Auto lebte, erscheint eher als Beschreibung einer misslichen Lage, denn als selbstgewählte Lebensweise. Vgl. *Deiseroth et al.*, 2016, Politik und Wirtschaft verstehen 9, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Druck B, S. 132; *Deiseroth/Wolf*, 2017, Demokratie heute Sekundarstufe I, Berlin, Brandenburg, S. 108; *Deiseroth/Wolf*, 2017, Demokratie heute, Schleswig-Holstein, Gemeinschaftsschule, Hauptschule, Realschule, Regionalschule, S. 176.

²³⁹ Vgl. *Blaufuß et al.*, 2014, Menschen, Zeiten, Räume 2, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, S. 135; *Müller/Wolf*, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 216.

²⁴⁰ Vgl. *Hecht et al.*, 2019, #Politik 2, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 20; *Hecht et al.*, 2017, #Politik 1, Baden Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 248.

²⁴¹ Vgl. *Hecht et al.*, 2018, Politik & Co Gesamtband, Baden-Württemberg, S. 152; *Hecht et al.*, 2017, #Politik 1, Baden Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 250.

²⁴² Vgl. z. B. *Müller/Wolf*, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 216; *Hecht et al.*, 2019, #Politik 2, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 21; *Füchter et al.*, 2016, Mensch & Politik Sekundarstufe II Qualifikationsphase, Bremen, Hambg, Hessen, Gymnasium, S. 411.

²⁴³ Im Interview berichtet Petra Rosenberg von der Angst vor Angriffen und Aggressionen in der Schule. Vgl. *Müller/Wolf*, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 217; *Heither et al.*, 2012, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Hessen, Gesamtschule, Gymnasium G8/G9, Druck A, S. 334.

²⁴⁴ Vgl. z. B. *Herzig et al.*, 2011, Politik im Wandel 2, Baden-Württemberg, Gymnasium, S. 65; *Bach et al.*, 2016, Das waren Zeiten 2, Rheinland-Pfalz, Gymnasium, S. 312; *Deiseroth/Wolf*, 2017, Demokratie heute, Schleswig-Holstein, Gemeinschaftsschule, Hauptschule, Realschule, Regionalschule, S. 179.

²⁴⁵ Vgl. *Detjen et al.*, 2015, Blickpunkt Sozialwissenschaften 2, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, S. 424; *Herzig et al.*, 2011, Politik im Wandel 2, Baden-Württemberg, Gymnasium, S. 65.

Roma bei der Wohnungs- und Arbeitsplatzsuche wie auch im Bildungs- und Gesundheitswesen.²⁴⁶ Darüber hinaus benennen sie spezifische diskriminierende Handlungen wie Hausverbote in einem Geschäft als Maßnahme gegen Ladendiebstähle²⁴⁷ oder folgende innerhalb eines Kapitels zum Minderheitenschutz als Beispiele angeführte „(Diskriminierungs-) Szenen aus dem Alltag“:

1. Anruf bei der Polizei

In Dortmund riefen Nachbarn, die neben Roma-Familien leben, die Polizei. Ihre Beobachtung: Erwachsene gingen mit je einem Kind in eine „verdächtige“ Wohnung und kämen ohne Kind wieder heraus. Die Polizisten stellen fest: Es war ein Kindergeburtstag.

Andrea Grunau, www.dw.de, 25.9.2013

2. Vorsicht Taschendiebe

Kürzlich warnte eine Kriminalinspektion in Rheinland-Pfalz vor Taschendieben aus Südosteuropa, „zum größten Teil aus Rumänien, vereinzelt auch aus Bulgarien oder der Slowakei“. Sie bat rund 200 Hoteliers in einer E-Mail „bei Zimmerbuchungen ein Augenmerk darauf zu richten, ob es sich um Personen aus diesen Herkunftsländern handelt“ — und deren Personalien und Pkw-Kennzeichen an die Polizei weiterzugeben.

Freia Peters, www.welt.de, 3.9.2014

3. Wohnung schon vergeben

Auch Schneeberger [Landesvorsitzender der deutschen Sinti und Roma in Bayern] hat Diskriminierung schon persönlich erlebt. Zum Beispiel bei der Wohnungssuche. „Als Landesverbandsvorsitzender bin ich sozial und finanziell gut gestellt, darüber müsste sich jeder Vermieter freuen. Aber als ich bei der Wohnungsbesichtigung erklärte, wer ich bin, war die Wohnung plötzlich schon vergeben.“

Angelika Kahl im Interview mit Erich Schneeberger, www.bayerische-staatszeitung.de, 12.9.2014²⁴⁸

Bezüglich aus verschiedenen (vor allem osteuropäischen) Ländern nach Deutschland gekommener Roma berichten vier Schulbücher von einer ständigen Bedrohung von Abschiebung, obwohl sie in den Herkunftsländern häufig verfolgt seien.²⁴⁹ Ein Beitrag behandelt das Wahlplakat der NPD „Geld für die Oma statt für Sinti und Roma“.²⁵⁰

Die Darstellung von bzw. Aufklärung über die Existenz von Vorurteilen und Diskriminierungen gegen Sinti*zze und Rom*nja in der Gesellschaft, einschließlich einer Begriffserklärung von Antiziganismus, ist ein wichtiger Schritt zu deren Bekämpfung. Sofern es aber lediglich bei der Wiedergabe bleibt,

²⁴⁶ Vgl. z. B. *Engehausen et al.*, 2014, Buchners Geschichte Oberstufe Einführungsphase, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, S. 250–251; *Heither et al.*, 2012, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Hessen, Gesamtschule, Gymnasium G8/G9, Druck A, S. 335; *Bailer et al.*, 2018, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 129.

²⁴⁷ Vgl. *Haefner et al.*, 2018, Politik entdecken 8-10, Baden-Württemberg, Gymnasium, S. 146; *Berger-von der Heide et al.*, 2019, Politik entdecken 9/10, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 42; *Iglesias-Dunz et al.*, 2017, Politik entdecken 7/8, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 194.

²⁴⁸ *Hecht et al.*, 2019, #Politik 2, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 20; *Hecht et al.*, 2017, #Politik 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 248.

²⁴⁹ Vgl. z. B. *Müller/Wolf*, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 216; *Bahr et al.*, 2013, Durchblick 7/8, Niedersachsen, Differenzierte Ausgabe, S. 195; *Gaffga et al.*, 2015, Gesellschaft bewusst 2, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, S. 225; *Bahr et al.*, 2013, Durchblick 7/8, Niedersachsen, Differenzierte Ausgabe, S. 195.

²⁵⁰ Vgl. *Bailer et al.*, 2018, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 131.

besteht die Gefahr, dass Stereotype sich verfestigen und Diskriminierung als Hinweis auf Tatsachen missverstanden werden, die Menschen als Grundlage für ablehnende Einstellungen und ausgrenzende Handlungen angeben. Mit wenigen Ausnahmen, die Stereotype unhinterfragt reproduzieren, wenden Schulbücher verschiedene Methoden an, um dem entgegenzuwirken. Zu den Ausnahmen zählt eine Abbildung, die in insgesamt sechs Ausgaben von *Demokratie heute* und in *Politik und Wirtschaft* im Kapitel „Zuwanderung nach Deutschland“ verwendet wird. Eine Doppelseite zeigt Fotos von verschiedenen Menschen mit kurzen Infotexten. Die meisten von ihnen stellen sich mit ihrem Beruf und ihrem Familienstand vor. Nicht so die aus Rumänien stammende Roma-Familie Sujami, die laut Erklärung im Schulbuch in ihrer Heimat unterdrückt wurde. Sie wird durch ein Foto (oder in zwei Ausgaben eine bunte Zeichnung) von Frau Sujami – ihren Vorname Danizza nennen nur die beiden Büchern für Nordrhein-Westfalen, die sie auch als Sinteza bezeichnen – repräsentiert, die in einer Fußgängerzone sitzt und bettelt.²⁵¹ Als zweite Ausnahme kann ein Unterkapitel „Migration und ihre Auswirkungen“ gelten. Darin werden Roma in Text- und Bildquellen als in steigender Anzahl nach Deutschland kommende „Flüchtlinge in Europa“ präsentiert, die auch in Deutschland weiterhin arm sind. Durchbrochen wird dieses Bild lediglich durch das Foto eines Protestes gegen Antiziganismus in Berlin, das jedoch nicht in die Gesamtdarstellung eingebunden ist. Eine Aufgabenstellung zu den Quellen fordert die Schüler*innen dazu auf, sich über die Lage der Roma in Bulgarien, Rumänien und an der Ruhr zu informieren und die Ergebnisse der Klasse zu präsentieren.²⁵²

Die Methoden, zur Vorbeugung der Verfestigung von Stereotypen, zum Aufzubrechen von Vorurteilen und zur Thematisierung struktureller Diskriminierungen, gegenüber Sinti*innen und Rom*nja, gestalten sich vielfältig. Der Verweis auf Untersuchungen antiziganistischer Taten²⁵³ verdeutlicht nicht allein deren Existenz, sondern problematisiert diese gleichzeitig implizit. Verschiedene Schulbücher begegnen Vorurteilen durch die Vermittlung von Wissen oder Fakten. Ein Politikschulbuch präsentiert statistische Angaben um aufzuzeigen, dass Migrant*innen (mit Roma-Hintergrund) im Gegensatz zur weitverbreiteten Meinung nur wenige staatliche Mittel zur Verfügung gestellt werden.²⁵⁴ In einem anderen heißt es:

Viele zugewanderte Roma in Deutschland kommen aus Rumänien und Bulgarien. Als EU-Bürger sind sie paradoxerweise oft schlechter gestellt als Asylbewerber. Viele entflohen der Armut in ihrer Heimat. Um bleiben zu können, müssen sie ‚ausreichende Existenzmittel und Krankenversicherungsschutz‘ nachweisen.²⁵⁵

Eine weitere Methode ist die Benennung und Korrektur von Vorurteilen wie in verschiedenen Schulbüchern: „Die Mehrheit aller Sinti und Roma war und ist sesshaft.“²⁵⁶ oder „Der falsche Glaube, dass Sinti und Roma zur Kriminalität neigen würden, ist zum Beispiel weit verbreitet.“²⁵⁷

²⁵¹ Vgl. *Deiseroth et al.*, 2016, *Demokratie heute* 7/8, Nordrhein-Westfalen, Realschule, S. 230; *Deiseroth et al.*, 2016, *Politik und Wirtschaft verstehen* 9, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Druck B, S. 128; *Deiseroth/Wolf*, 2017, *Demokratie heute* Sekundarstufe I, Berlin, Brandenburg, S. 116; *Deiseroth/Wolf*, 2018, *Demokratie heute* 2, Hessen, S. 106; *Deiseroth/Wolf*, 2018, *Demokratie heute*, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 258; *Deiseroth/Wolf*, 2017, *Demokratie heute*, Schleswig-Holstein, Gemeinschaftsschule, Hauptschule, Realschule, Regionalschule, S. 174.

²⁵² Vgl. *Blaufuß et al.*, 2014, *Menschen, Zeiten, Räume* 2, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, S. 134-135.

²⁵³ Vgl. z. B. *Bailer et al.*, 2018, *Mensch & Politik* Sekundarstufe I, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 129.

²⁵⁴ Vgl. *Deiseroth/Wolf*, 2017, *Demokratie heute* Sekundarstufe I, Berlin, Brandenburg, S. 109.

²⁵⁵ *Bailer et al.*, 2018, *Mensch & Politik* Sekundarstufe I, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 130. Als Quelle wird in dem Schulbuch Mappes-Niedieck, Norbert, 2017 angegeben.

²⁵⁶ Vgl. *Brückner et al.*, 2010, *Das waren Zeiten* 4, Bayern, Gymnasium, S. 52; *B. Barth et al.*, 2014, *Buchners Kolleg Geschichte*, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Gymnasium, Ausgabe N, 132; *B. Barth et al.*, 2016, *Buchners Kolleg Geschichte* Einführungsphase, Schleswig-Holstein, Gymnasium, 164, 246; *Brückner et al.*, 2017, *Buchners Kolleg Geschichte*, Rheinland-Pfalz, Gymnasium, S. 67.

²⁵⁷ *W. Barth et al.*, 2016, *Trio* 5/6, Berlin, Brandenburg, S. 254.

Einige Schulbücher zitieren staatliche Institutionen oder Selbstorganisationen, die die Diskriminierung von Sinti*zze und Rom*nja kritisieren. So warnt der in einem Politikschulbuch im Kapitel „Gleichberechtigte Teilhabe für Sinti und Roma – nicht nur auf dem Papier“ zitierte Zentralrat Deutscher Sinti und Roma durch seinen Vorsitzenden Romani Rose eindrücklich:

„In einer Vielzahl von Ländern Europas sind Roma aktuell zunehmend einem gewaltbereiten Rassismus ausgesetzt, der in einigen Staaten zu pogromartigen Ausschreitungen und zu Morden geführt hat. Auch in Deutschland ist das Klima für Minderheiten bedrohlicher geworden [...]. Der Zentralrat warnt in diesem Zusammenhang seit Jahren vor den Folgen einer zunehmenden rassistischen Hetze auf rechtsextremen Internetseiten, die mehr und mehr gezielt Sinti und Roma zum Objekt eines gewaltbereiten Rassismus machen. Dieser Rassismus baut auf einer breiten gesellschaftlichen Ablehnung der Minderheit auf. [...]

Die Ursachen für teilweise vorhandene schlechte Schulbildung liegen nämlich nicht allein in der mancherorts schlechten Wohnsituation, oder in dem schlechten Einkommen vieler Familien, sondern sie liegen auch in der jahrhundertealten Ausgrenzung und dem bestehenden Rassismus gegenüber Sinti und Roma in Europa. [...]

Zu kritisieren ist auch, dass in Dokumenten und politischen Diskussionen immer wieder eine vorgebliche „besondere Lebensweise“ oder „traditionelle Kultur“ der Roma als Grund für ihre oft menschenunwürdigen Lebensbedingungen benannt wird. Auf diese Weise wird die Minderheit für ihren Ausschluss von einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe selbst verantwortlich gemacht und soziale und ökonomische Probleme, die strukturell bedingt sind, werden kulturalisiert. Als problematisch erachten wir darüber hinaus die auf europäischer und nationaler Ebene zu beobachtende Tendenz, die partielle Marginalisierung der Romabevölkerung in einigen Mitgliedsstaaten als charakteristisches Merkmal für die gesamte Minderheit festzuschreiben. Auf diese Weise wird systematisch das Bild von „den Roma“ als einer angeblich „europäischen sozialen Randgruppe“ produziert. Genau dies hat eine lange Tradition, auch in Deutschland. Es ist dringend notwendig, diesem von stereotypen Wahrnehmungen und negativen Klischees geprägten Bild der Minderheit ein differenziertes Bild entgegenzustellen, da die vorgenommenen Verallgemeinerungen als solche ausgrenzend sind und Ausgrenzung verfestigen. [...]

Aus: Romani Rose, Gleichberechtigte Teilhabe für Sinti und Roma in Deutschland und in Europa nicht nur auf dem Papier, hrsg. vom Zentralrat Deutscher Sinti und Roma, Heidelberg 2012 (=Zentralrat Deutscher Sinti und Roma, Schriftenreihe Band 7)²⁵⁸

Mehrere – insbesondere für Baden-Württemberg herausgegebene – Schulbücher verweisen auf den Bedarf an und die Verpflichtung zum Schutz der nationalen Minderheit.²⁵⁹ In diesem Zusammenhang betonen einige Schulbücher, dass Sinti und Roma ein Teil der deutschen Gesellschaft sind und schon seit Jahrhunderten in Deutschland leben.²⁶⁰

Ansätze zur Stärkung von Diskriminierung Betroffener (im Sinne des *empowerments*) greifen hingegen nur wenige Schulbücher auf. Hierzu zählt unter anderem, rechtliche Mittel aufzuzeigen, mit Hilfe derer sich Betroffene gegen Diskriminierung zur Wehr setzen können. Das dies Raum in einem Schulbuch

²⁵⁸ Fächter et al., 2016, Mensch & Politik Sekundarstufe II Qualifikationsphase, Bremen, Hamburg, Hessen, Gymnasium, S. 410–411.

²⁵⁹ Vgl. z. B. Müller/Wolf, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 218; Hecht et al., 2019, #Politik 2, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 23.

²⁶⁰ Vgl. z. B. Müller/Wolf, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 216.

haben kann, verdeutlichen drei Ausgaben von *Politik entdecken* für die 7. und 8. Klasse in Baden-Württemberg vom Cornelsen Verlag, die folgenden Zeitungsartikel über einen Berliner Diskriminierungsfall abdrucken:

Mit einem Schild an der Ladentür hat die Inhaberin eines Neuköllner Ladens Angehörigen der Volksgruppe der Roma den Zutritt verboten. ‚Der Staatsschutz hat ein Ermittlungsverfahren wegen des Verdachts der Volksverhetzung eingeleitet‘, sagte Polizeisprecher Michael Gassen am Mittwoch der Berliner Zeitung. Nachdem Polizisten am Mittwochmorgen die Ladenbesitzerin darauf ansprachen, entfernte sie das Schild. Seit etwa zwei Monaten werde sie von den Dieben heimgesucht, sagt die Inhaberin. ‚Sie vernichten meine Existenz!‘, sagt die Frau. Eine Anzeige wegen Ladendiebstahls hat die Inhaberin nach Angaben eines Polizeisprechers nicht gestellt. Romeo Franz von der Hildegard-Lagrenne-Stiftung für Bildung, Inklusion und Teilhabe von Sinti und Roma in Deutschland hat das Foto an der Ladentür bei Facebook gesehen. Er wollte sich selbst ein Bild davon machen und ging zu der Ladenbesitzerin. Sie habe sich geweigert, das Schild abzunehmen, sagt er. Franz erstattete daraufhin Anzeige gegen die Ladenbesitzerin. ‚Man darf Menschen nicht in Sippenhaft nehmen, denn dann sind wir wieder in der Zeit des Nationalsozialismus‘, sagt er. Roma und Sinti seien genauso unterschiedlich und individuell wie die deutsche Mehrheitsgesellschaft. ‚Es gibt Anständige, es gibt welche die stehlen und somit gegen das Gesetz verstoßen. Die Justiz muss alle Gesetzesverstöße ahnden. Ich will keine Diebe schützen.‘ Franz fügt zu: ‚Man stelle sich nur vor, die Ladenbesitzerin hätte anstatt Roma Moslems, Juden oder Homosexuellen den Zutritt verweigert. Dann wäre die Aufregung viel größer.‘

*Aleksandar Zivanovic, www.berliner-zeitung.de/berlin/polizei/neukoelln-ladeninhaberin-verwehrt-roma-den-zutritt-24153006 (Zugriff: 21.11.2016)*²⁶¹

Der zitierte Zeitungsbericht macht deutlich, dass die Handlung der Ladenbesitzerin eine mögliche Volksverhetzung darstellt, gegen die der Staatsschutz ermittelt. Damit verweist die Textpassage auf die Möglichkeit Anzeige zu erstatten und präsentiert einen aktiven deutschen Sinto.

In Verbindung mit einem NPD-Plakat verweisen zwei zitierte Zeitungsartikel darauf, dass Anwohner und Bürgermeister sich gegen Hetze wehren können. Der Versuch, die Verbreitung der Plakate zu unterbinden, scheiterte allerdings wie das Schulbuch erklärt, da die „Richter befanden, dass die Partei ‚nicht eindeutig zu Willkürmaßnahmen gegen Roma und Sinti‘ aufrufe und daher von der Meinungsfreiheit geschützt seien.“²⁶² Da die Klage gescheitert ist, kann dieses Beispiel nur bedingt als Ansatz des *empowerments* gelten.

Empowerment in einer etwas allgemeineren Form kann in dem Bericht der Europäischen Kommission über die Anwendung der Charta der Grundrechte der Europäischen Union gesehen werden, der in einer Ausgabe von *Buchners Geschichte Oberstufen* (Einführungsphase, 2014, Nordrhein-Westfalen) zitiert wird:

[...] Mit 10 bis 12 Millionen Menschen sind die Roma Europas größte ethnische Minderheit. Ein großer Anteil der Roma in der EU ist stark betroffen von Arbeitslosigkeit, extremer Armut, mangelhaften Wohnverhältnissen, geringen Gesundheitsstandards und einem schwierigen Zugang zur Bildung. Deshalb ist die soziale und wirtschaftliche Integration der Roma eine Priorität

²⁶¹ Vgl. *Iglesias-Dunz et al.*, 2017, *Politik entdecken 7/8*, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 194; *Haefner et al.*, 2018, *Politik entdecken 8-10*, Baden-Württemberg, Gymnasium, S. 146; *Berger-von der Heide et al.*, 2019, *Politik entdecken 9/10*, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 42.

²⁶² *Bailer et al.*, 2018, *Mensch & Politik Sekundarstufe I*, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 131.

in der EU, wie es die Kommission am 7. April 2010 in ihrer Mitteilung unterstrich [...]. Alle EU-Bürger haben das Recht, sich im Hoheitsgebiet der Mitgliedstaaten frei zu bewegen und aufzuhalten und nicht diskriminiert zu werden. [...]

Die Kommission wird sich auch weiterhin für die Gewährleistung einsetzen, dass Roma von ihren Rechten als EU-Bürger Gebrauch machen können, ohne diskriminiert zu werden.

Zitiert nach: http://ec.europa.eu/justice/policies/rights/docs/com_2011_160_de.pdf (04.02.2014)²⁶³

Ebenso zeigt *Trio* (Band 5/6, 2016, Berlin, Brandenburg) Möglichkeiten zum Abbau von Vorurteilen und für ein gemeinschaftliches Miteinander auf:

Um etwas zu verändern, ist es wichtig, Vorurteilen die Wirklichkeit entgegenzusetzen. Es gibt viele Initiativen und Projekte, die sich für einen offenen und respektvollen Umgang mit Sinti und Roma einsetzen. Durch die Gründung des Zentralrats der Sinti und Roma und die Einrichtung des Dokumentations- und Kulturzentrums Deutscher Sinti und Roma können Workshops, Kultur- und Aufklärungsprojekte angeboten werden. Großveranstaltungen und Ausstellungen finden auch statt und helfen, Urteile abzubauen und das Miteinander zu fördern.²⁶⁴

Eine Methode zur Sensibilisierung für Vorurteile und Diskriminierungen sind Aufgabenstellungen, die Schüler*innen zur pointierten Auseinandersetzung mit Quellen und Texten sowie zu Überlegungen zu Gegenmaßnahmen und zur Förderung eines respektvollen und freundschaftlichen Miteinanders anregen.²⁶⁵ In Aufgaben werden die Schüler*innen auf konkrete Maßnahmen (auch in ihrer Umgebung) hingewiesen, um so einen Bezug zu tatsächlichen Vorfällen herstellen zu können. Ein Beispiel dafür ist der Arbeitsauftrag in einem Politikschulbuch, der dazu anregt, Expert*innen zu dem Thema „Wie werden Minderheiten in unserer Gemeinde unterstützt“ zu befragen.²⁶⁶

Die Vermittlung einer Binnenperspektive ist eine weitere Methode, um stereotype Bilder aufzubrechen und die Ungerechtigkeit von Diskriminierung aufzuzeigen. Dies kann entweder im Autorentext durch eine Anregung zur Perspektivübernahme erfolgen²⁶⁷ oder durch Stimmen von Sinti*innen und Rom*nja in Form von Interviews und Zitaten. Diese Binnenperspektiven aus erster Hand kommen sowohl von Repräsentanten der Selbstorganisationen wie auch von unbekanntem Personen, die von ihren Erfahrungen erzählen. So wird Romani Rose, Vorsitzender des Zentralrats der Sinti und Roma in Deutschland, mit der Aussage zitiert, dass Vorurteile immer wieder aktiviert werden und das alte Feindbild „Zigeuner“ nach wie vor virulent sei.²⁶⁸ Petra Rosenberg, Vorsitzende des Landesverbandes Deutscher Sinti und Roma Berlin-Brandenburg erklärt in dem in zwei Schulbüchern abgedruckten Interview, die meisten Sinti und Roma würden „ihre ethnische Identität“ nicht preisgeben.²⁶⁹ Sie selbst trage aktiv zum Kampf gegen Vorurteile und Diskriminierung bei, indem sie bspw. am 27. Januar, dem

²⁶³ Fächter et al., 2016, Mensch & Politik Sekundarstufe II Qualifikationsphase, Bremen, Hambg, Hessen, Gymnasium, S. 410–411; Engehausen et al., 2014, Buchners Geschichte Oberstufe Einführungsphase, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, S. 250–251. Der Bericht ist nicht mehr online.

²⁶⁴ W. Barth et al., 2016, Trio 5/6, Berlin, Brandenburg, S. 254.

²⁶⁵ Vgl. z. B. Müller/Wolf, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 217; W. Barth et al., 2016, Trio 5/6, Berlin, Brandenburg, S. 254; Hecht et al., 2018, Politik & Co Gesamtband, Baden-Württemberg, S. 151.

²⁶⁶ Vgl. Hecht et al., 2019, #Politik 2, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 24; Hecht et al., 2017, #Politik 1, Baden Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 252.

²⁶⁷ Hierzu zählt zum Beispiel der Verweis darauf, dass viele Sinti und Roma aus Angst vor Angriffen und Diskriminierung ihre Zugehörigkeit verschweigen. Vgl. W. Barth et al., 2016, Trio 5/6, Berlin, Brandenburg, S. 254.

²⁶⁸ Vgl. Müller/Wolf, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 216.

²⁶⁹ Vgl. Ibid., S. 217; Heither et al., 2012, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Hessen, Gesamtschule, Gymnasium G8/G9, Druck A, S. 334.

Tag des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus, Schulen besucht, über die Verfolgung der Sinti und Roma berichtet und vor allem die Geschichte ihres Vaters erzähle.²⁷⁰ Vom ehemaligen geschäftsführenden Direktor der Hildegard-Lagrenne-Stiftung für Bildung, Inklusion und Teilhabe von Sinti und Roma in Deutschland, Romeo Franz, berichtet ein Schulbuch, wie er gegen ein Roma den Zutritt zu einem Geschäft untersagenden Verbotsschild klagte.²⁷¹ Den Vorsitzenden des Verbands deutscher Sinti und Roma in Baden-Württemberg, Daniel Strauß, zitiert ein Schulbuch mit der Aussage, „Nur Lösungen, die gemeinsam auf Augenhöhe mit der Minderheit erarbeitet werden, können uns voran bringen.“²⁷²

Zu den unbekannt in Schulbüchern zitierten Persönlichkeiten gehören ein Schüler und eine Schülerin, deren Namen nicht genannt werden, die unterschiedliche Erfahrungen in deutschen Schulklassen gemacht haben. Während der Schüler berichtet, von seinen Klassenkameraden gehänselt worden zu sein, sobald sie von seinem Sinti-Hintergrund erfuhren, berichtet die Schülerin von einer Lehrerin, die ihr sehr geholfen habe und verständnisvoll war.²⁷³ Die Geschichte von Marietta erzählt das persönliche Schicksal einer sympathischen jungen Mutter mit nachvollziehbaren Sorgen und Gefühlen.²⁷⁴ Die Erzählung erweckt nicht den Eindruck, als könne Marietta etwas für ihre missliche Lage oder als könne sie für die ihr gegenüber gezeigte Ablehnung verantwortlich gemacht werden. Das hartnäckige Klischee der „Arbeitsscheue“ thematisiert die Erzählung ebenfalls, wenn sie berichtet, Marietta und ihr Ehemann haben sich die Chance auf einen Neuanfang in einer eigenen Wohnung erkämpft. Auch das in einem weiteren Material beschriebene Schicksal der 14-jährigen Schülerin Marija, die in Deutschland geboren und aufgewachsen ist, nun aber nach Serbien abgeschoben werden soll, wo sie und ihre Familie als Rom*nja diskriminiert werden, bietet Schüler*innen im selben Alter Identifikationsmöglichkeiten.²⁷⁵

Darüber hinaus werden Organisationen, Initiativen und Projekte erwähnt, die sich gegen die Diskriminierung von Sinti*zze und Rom*nja und für einen respektvollen Umgang einsetzen. Hierzu zählen die damalige Leiterin der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Christine Lüders, die mit der Stellungnahme zu einer Studie zur Stellung von Sinti und Roma in Deutschland zitiert wird, die hervorbrachte, dass die Ausgrenzung von Sinti und Roma in Deutschland stark ausgeprägt sei und jeder Zweite die Schuld daran auf die Minderheit schiebe. Sie sagt: „Gleichgültigkeit, Unwissenheit und Ablehnung, die die Grundlage für Antiziganismus sind, bildeten zusammen eine ‚fatale Mischung‘“.²⁷⁶ Navi Pillay bezeichnet in einem Zeitungsartikel, der in einem Politikschulbuch zitiert wird, aus ihrer Funktion als UNO-Menschenrechtskommissarin heraus die „schreckliche Lebenssituationen“ von Roma als Auslöser für Fehlverhalten und hält dazu an, genau hinzuschauen und jeden Fall zu prüfen: „Die Täter haben ein Recht auf faire Verfahren, die nicht den Beigeschmack einer Stigmatisierung oder kollektiven

²⁷⁰ Vgl. *Ibid.*

²⁷¹ Vgl. *Iglesias-Dunz et al.*, 2017, Politik entdecken 7/8, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 194; *Haefner et al.*, 2018, Politik entdecken 8-10, Baden-Württemberg, Gymnasium, S. 146; *Berger-von der Heide et al.*, 2019, Politik entdecken 9/10, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 42.

²⁷² Vgl. *Hecht et al.*, 2019, #Politik 2, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 22.

²⁷³ Vgl. *Bailer et al.*, 2018, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 127. Der Beitrag bezeichnet die Schülerin als Sinteza zweiter Generation, analog zur Zählung der Generationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Implizit kann dies so verstanden werden, dass sie als Sinteza automatisch als Mensch mit Migrationshintergrund gilt. Der Schüler wird hingegen nur als Sinto bezeichnet, sodass in seinem Fall Migration keine Rolle spielt, im Fall der Schülerin offenbar schon (das wird auch im Inhalt bestätigt).

²⁷⁴ Vgl. *Deiseroth/Wolf*, 2017, Demokratie heute Sekundarstufe I, Berlin, Brandenburg, S. 108; *Deiseroth et al.*, 2016, Politik und Wirtschaft verstehen 9, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Druck B, S. 132; *Deiseroth/Wolf*, 2017, Demokratie heute, Schleswig-Holstein, Gemeinschaftsschule, Hauptschule, Realschule, Regionalschule, S. 176.

²⁷⁵ Vgl. *Gaffga et al.*, 2015, Gesellschaft bewusst 2, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, S. 225.

²⁷⁶ *Müller/Wolf*, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 216.

Bestrafung einer Minderheit haben.²⁷⁷ Diese Ermahnung, Menschen nicht vorzuverurteilen, birgt allerdings das Risiko, zur Verfestigung des Vorurteils beizutragen, Rom*nja neigten zur Kriminalität.

Gemeinsam mit Maßnahmen zur Bekämpfung von Diskriminierung als eine Form der Ausgrenzung gehören auch durch Schulbuchtexte vermittelte Angebote, um Sinti*zze und Rom*nja als Teil der Gesellschaft anzuerkennen, zu den Methoden zum Ausgleich der Negativdarstellungen. In diesem Bereich stechen besonders baden-württembergische Schulbücher hervor, die den von Ministerpräsident Winfried Kretschmann und Daniel Strauß in seiner Funktion als Landesvorsitzenden des Verbands deutscher Sinti und Roma unterzeichneten Staatsvertrag thematisieren. Die Präambel des Vertrags selbst verweist darauf, dass Sinti und Roma „seit mehr als 600 Jahren zur Kultur und Gesellschaft des heutigen Landes Baden-Württemberg“²⁷⁸ gehören und im Zusammenhang mit dem Vertrag sprechen mehrere Schulbücher von einem „klaren Bekenntnis zur Anerkennung der baden-württembergischen Sinti und Roma“²⁷⁹. Außerdem bezeichnen sie Baden-Württemberg als ihre [der Sinti und Roma] bzw. als gemeinsame Heimat.

Der seit 2014 gültige und im Jahr 2018 verlängerte Vertrag enthält einen Hinweis darauf, warum Sinti und Roma in baden-württembergischen Schulbüchern so präsent sind,²⁸⁰ denn in ihm ist eine Verankerung der Geschichte und Gegenwart von Sinti und Roma in den Bildungsplänen des Landes festgelegt.²⁸¹ Eine ebenfalls inklusive Wirkung attestierte Daniel Strauß der ersten Kulturwoche der deutschen Sinti und Roma in Mannheim, im Rahmen derer ihm zufolge das erste Mal in der Nachkriegszeit die Kultur von Sinti*zze und Rom*nja „als Teil des Ganzen“²⁸² präsentiert werden konnte.

Neben diesen Einträgen zum Minderheitenschutz sind deutliche Aussagen zur Zugehörigkeit von Sinti*zze und Rom*nja zur Gesellschaft rar: #Politik (Band 2, 2019 und Band 1, 2017, Baden Württemberg) zitiert eine Bevölkerungsbefragung wie folgt:

„Ungeachtet der Tatsache, dass viele Angehörige der Minderheit deutsche Staatsbürger sind, schlagen 22 Prozent der Befragten eine Abschiebung als Maßnahme für ein besseres Zusammenleben vor.“²⁸³

Während das Schulbuch die ausgrenzende Einstellung eines Teils der Bevölkerung abbildet, weist es kontrastierend auf die Staatsbürgerschaft der Betroffenen hin und betont hiermit ihre rechtliche Zugehörigkeit. Auch die Aussage aus einer Unicef-Studie, die *Mensch & Politik* (Sekundarstufe I, 2012, Hessen) in einem Unterkapitel mit dem Titel „Roma – die diskriminierten Europäer“ erwähnt und der zufolge in deutschen Schulen gut integrierte Roma-Kinder abgeschoben werden sollen, zeigt eine, wenn auch selbst distanzierende Form der Zugehörigkeit („die gute Integriertheit“), die aber durch das

²⁷⁷ Heither et al., 2012, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Hessen, Gesamtschule, Gymnasium G8/G9, Druck A, S. 335.

²⁷⁸ Zitiert in: Müller/Wolf, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 218.

²⁷⁹ Hecht et al., 2019, #Politik 2, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 23; Hecht et al., 2018, Politik & Co Gesamtband, Baden-Württemberg, S. 152; Hecht et al., 2017, #Politik 1, Baden Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 251.

²⁸⁰ Die Anzahl der Fundstellen (111) in für Baden-Württemberg herausgegebenen Schulbüchern übersteigt die anderer Bundesländer deutlich. Schulbücher für Nordrhein-Westfalen ergaben die zweithöchste Trefferzahl (80).

²⁸¹ Vgl. Bicheler et al., 2017, Politik direkt 7/8, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 194; Bailer et al., 2018, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 130. Die Lehrplananalyse ergab, dass vier von sechs Fundstellen zu Sinti und Roma in Verbindung mit dem Schutz von nationalen Minderheiten in deutschen Lehrplänen für Baden-Württemberg stehen. Hierbei handelt es sich um alle für den Fachbereich Gemeinschaftskunde in Baden-Württemberg gültigen Lehrpläne für allgemeinbildende Schulen der Sekundarstufen I und II. Eine Betrachtung der Schulbücher für Baden-Württemberg mit Fundstellen zeigt, dass die überwiegende Mehrheit seit 2017 publiziert wurde. Daher lässt sich die Präsenz von Sinti und Roma in baden-württembergischen Schulbüchern auf die in dem Vertrag festgelegten Ziele zurückführen.

²⁸² Müller/Wolf, 2016, Demokratie heute 1, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 219.

²⁸³ Hecht et al., 2019, #Politik 2, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 21.

rechtliche Kriterium der fehlenden deutschen Staatsbürgerschaft ausgestochen wird.²⁸⁴ Ausführlich behandelt das Thema Zugehörigkeit das bereits erwähnte Interview mit den Schwestern Rosenberg. Begleitet wird das Interview in einem der beiden Schulbücher, die es in Auszügen darstellen, von einem Foto von Marianne Rosenberg und einem Infotext dazu, der die zwei Aspekte zusammenbringt. Dort wird sie zunächst als „erfolgreichste deutschsprachige Sängerin“ vorgestellt, wodurch sie zumindest auf sprachlicher Ebene und durch die Einordnung in die Rangliste der deutschsprachigen Sängerinnen als zugehörig gekennzeichnet wird. Erst der darauffolgende Satz spricht ihre Identität als Sinteza an.²⁸⁵

Neben den Texten kann auch Bildsprache (Sinti*zze und) Rom*nja als integralen Teil der Gesellschaft darstellen. Hierbei geht es nicht nur um Text im Bild, wie bei dem Foto von demonstrierenden Rom*nja in *Buchners Geschichte Oberstufe* (Einführungsphase, 2014, Nordrhein-Westfalen), die ein Plakat mit der Aufschrift „Roma sind auch Europäer“ hochhalten.²⁸⁶ Ein Foto illustriert die Geschichte von Marietta. Darauf ist, laut Bildunterschrift, eine Roma-Familie in Deutschland zu sehen, die von der Abschiebung in das Kosovo bedroht ist.²⁸⁷ Das Foto zeigt zwei ordentlich bis schick gekleidete Erwachsene, einen Mann und eine Frau, von hinten, die zwischen sich drei etwa gleichgroße Mädchen in Jeans mit weißen Turnschuhen und pinken Pullovern an den Händen halten. Sie scheinen gemächlich einen Weg am Rand eines Waldes entlang zu spazieren. Die Szene entspricht in keiner Weise dem Stereotyp. Ein weiteres Foto stellt ebenfalls – wenn auch einen deutschen – Alltag dar: Inmitten von Beiträgen zur Armutsmigration aus Bulgarien und Rumänien ist das Foto eines Rotklinkerhauses in Duisburg abgebildet. Es ist weder alt oder heruntergekommen noch besonders luxuriös oder modern. Die Bildunterschrift besagt lediglich: „Ein Haus in Duisburg, das nur an Roma vermietet wurde.“²⁸⁸ Ein Foto, das einen Zeitungsartikel illustriert, in dem die Ausweisung von Roma aus Frankreich kritisiert wird, zeigt einen ein Fahrrad schiebenden Mann in blauer Winterjacke sowie einen weiteren Mann und eine Frau in Winterjacken, die Koffer hinter sich herziehen. Die drei bewegen sich am Rand einer Straße neben einer Mauer.²⁸⁹ Die Bildunterschrift informiert darüber, dass das Foto die Räumung eines ungenehmigten Roma-Camps durch die französische Polizei zeigt. Ohne die Bildunterschrift ist nicht erkennbar, um was genau es sich bei der Szene handelt und die Menschen könnten auch für gewöhnliche Fußgänger mit Reisegepäck gehalten werden.

Wie im Themenfeld Verfolgungsgeschichte, werden auch in Beiträgen zur aktuellen gesellschaftlichen Situation die Täter*innen von Diskriminierungshandlungen in mehr als der Hälfte der Fundstellen (26), in denen das Potenzial (55) bestünde, sie zu identifizieren, nicht benannt, und in fast 40% der Fälle (21) werden eher allgemein Größen (wie Befragte einer Umfrage, „viele Menschen“, „die Bevölkerung“ oder der „Rechtsextremismus“) genannt. Wenn sie Täter*innen benennen, schildern Schulbücher neben Alltagsrassismus durch Neonazis oder eine abschätzige Einstellung Sinti und Roma gegenüber durch christliche Fundamentalisten mehrheitlich konkrete diskriminierende Handlungen von Nachbarn, Vermietern, der Inhaberin eines Ladens, Ausländerbehörden oder Parteien wie der NPD. Dabei muss man sich jedoch bewusst machen, dass gerade die unbestimmten Nennungen, wenn sie auf große Größen verweisen auf das tatsächliche Ausmaß der Problematik hinweisen. Hierzu zählen unter anderem besonders hohe prozentuale Zustimmung der Befragten in einer Untersuchung, die in zwei

²⁸⁴ Vgl. *Heither et al.*, 2012, *Mensch & Politik Sekundarstufe I*, Hessen, Gesamtschule, Gymnasium G8/G9, Druck A, S. 335.

²⁸⁵ *Ibid.*, S. 334.

²⁸⁶ Vgl. *Engehausen et al.*, 2014, *Buchners Geschichte Oberstufe Einführungsphase*, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, S. 251.

²⁸⁷ Vgl. *Deiseroth/Wolf*, 2017, *Demokratie heute Sekundarstufe I*, Berlin, Brandenburg, S. 108; *Deiseroth et al.*, 2016, *Politik und Wirtschaft verstehen 9*, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Druck B, S. 132; *Deiseroth/Wolf*, 2017, *Demokratie heute*, Schleswig-Holstein, Gemeinschaftsschule, Hauptschule, Realschule, Regionalschule, S. 176.

²⁸⁸ Vgl. *Blaufuß et al.*, 2014, *Menschen, Zeiten, Räume 2*, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, S. 135.

²⁸⁹ Vgl. *Füchter et al.*, 2016, *Mensch & Politik Sekundarstufe II Qualifikationsphase*, Bremen, Hambrg, Hessen, Gymnasium, S. 409.

Politikschulbüchern aufgegriffen wird. So gaben beispielsweise auf die Frage nach Vorschlägen für ein gutes Zusammenleben mit Sinti und Roma 80% der Befragten „Bekämpfung von Leistungsmissbrauch“ und 78% „Kriminalitätsbekämpfung“ an.²⁹⁰ Auch die Angabe des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma, der zufolge im Jahr 2005 76% der Sinti und Roma direkte Diskriminierungserfahrungen gemacht hätten²⁹¹ oder das in einem Sozialkundebuch abgedruckte Interview mit einem Soziologen, der aussagt dass „viele Menschen“ diffuse Bedrohungen fühlten und diese bestimmten Gruppen wie den Sinti und Roma zuschrieben²⁹² verweisen darauf, dass es bei dem Problem aktuell eher nicht darum geht, es einzelnen Täter*innen anzulasten, sondern antiziganistische Vorurteile und Diskriminierungshandlungen ein strukturelles Problem und daher auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zu betrachten sind.

Zwischenfazit der Schulbuchanalyse

Die Sichtung von insgesamt 410 für das Schuljahr 2018/2019 zugelassenen Schulbüchern und ergänzender aktueller Auflagen ergab 540 Fundstellen mit Nennungen der Begriffe „Sinti“, „Roma“, „Zigeuner“ oder „Antiziganismus“ in 102 Büchern. Die Analyse der Ergebnisse erfolgte anhand von vier Themenfeldern: Verfolgungsgeschichte, Demografie, Kultur und Geschichte, aktuelle Situation von Sinti*zze und Rom*nja. Die Mehrheit der Fundstellen befasst sich hauptsächlich mit der Verfolgungsgeschichte, am zweithäufigsten stehen Aussagen über die aktuelle gesellschaftliche Situation von Sinti*zze und Rom*nja im Mittelpunkt, gefolgt von denjenigen zur Geschichte und Kultur. Dem Bereich Demografie, der in der europäisch-vergleichenden Untersuchung stark ausgeprägt war, ordnete diese Analyse nur wenige Fundstellen zu.

Neben den Inhalten der Fundstellen wurden die Darstellungsweisen analysiert und anhand von vier Dimensionen codiert: Aktivitätsgrad, Handlungsfähigkeit, Diversitätsgrad und Inklusionsgrad. Die themenübergreifende Auswertung dieser Untersuchung ergab, dass aktuelle deutsche Schulbücher Sinti*zze und Rom*nja mehrheitlich als Kollektiv von passiven Opfern ohne *agency* darstellen. Auch erscheinen sie eher als eine Fremdgruppe und nicht als integraler Teil der Gesellschaft.

Dieses Muster lässt sich nicht nur durch den thematischen Schwerpunkt der Einträge im Bereich der Verfolgungsgeschichte erklären, in deren Zusammenhang sich mit wenigen Ausnahmen von Zeitzeugenberichten nur selten durchbrochen wird. Denn insgesamt befassen sich nur etwas mehr als die Hälfte der Einträge mit diesem Themenfeld, Darstellungen von Sinti*zze und Rom*nja als passive Opfer ohne *agency* und das Muster sind in einer deutlichen Mehrheit der analysierten Schulbuchauszüge zu finden und somit auch in anderen Themenfeldern dominant. Auf die Handlungsebene oder -fähigkeit von Sinti*zze- und Rom*nja verweisen hauptsächlich Beiträge zur aktuellen gesellschaftlichen Situation. In dem Themenfeld fanden sich die meisten Einträge, die Sinti*zze und Rom*nja (teilweise) als integrale Gesellschaftsmitglieder darstellen.

Wenige Schulbücher thematisieren die Verfolgungsgeschichte der Sinti*zze und Rom*nja im Mittelalter und in diesem Zusammenhang sind teilweise stereotype Darstellungen zu finden, die den „Zigeuner“-Begriff nicht problematisieren. Der Begriff wird insgesamt, auch in anderen Themenfeldern, recht häufig und in einigen Schulbüchern völlig unkommentiert verwendet. Kein Buch thematisiert Bezeichnungspraktiken ausführlich. Beiträge zur Verfolgungsgeschichte von Sinti*zze und Rom*nja befassen sich vor allem mit der Verfolgung während des Nationalsozialismus. Mehrere

²⁹⁰ Die zitierten Befragungen geben die Zustimmung eines Teils der Befragten zu diskriminierenden Antworten wieder, aber auch die Zustimmung zu die Teilhabechancen von Sinti und Roma steigernden und das Zusammenleben verbessernden Angeboten. Vgl. *Hecht et al.*, 2018, Politik & Co Gesamtband, Baden-Württemberg, S. 152; *Hecht et al.*, 2017, #Politik 1, Baden Württemberg, Differenzierende Ausgabe, S. 250.

²⁹¹ Vgl. *Füchter et al.*, 2016, Mensch & Politik Sekundarstufe II Qualifikationsphase, Bremen, Hambrg, Hessen, Gymnasium, S. 410.

²⁹² Vgl. *Baumann et al.*, 2018, Sowi NRW, Nordrhein-Westfalen, S. 241.

Bücher enthalten Unterkapitel zu Sinti*zze und Rom*nja, aber insgesamt stehen sie hinter den (implizit) als Hauptopfergruppe dargestellten Menschen jüdischen Glaubens zurück. Darüber hinaus vermitteln Quellen und Autorentexte die Geschichte vor allem aus der Täter*innen-Perspektive, während Stimmen der Betroffenen rar sind. Die europäisch-vergleichende Untersuchung, die Schulbücher für den Zulassungszeitraum 2016/2017 analysierte, ermittelte in deutschen Schulbüchern mehr Zeitzeugenberichte von Sinti*zze oder Rom*nja als in der vorliegenden Untersuchung aktuellerer Schulbuchausgaben. Einzelne ausführliche Darstellungen wurden in überarbeiteten Ausgaben gekürzt und eine Schulbuchreihe mit einer sehr ausführlichen Darstellung der Geschichte des Boxers Johann Trollmann wurde eingestellt und gehörte damit nicht mehr zum Sample. Aufgabenstellungen regen in Ansätzen zur Auseinandersetzung mit abwertenden und ausgrenzenden Begriffen in den Quellen hin, sie zeigen jedoch nicht, welche Aspekte an den Quellen auf welche Weise abwertend und ausgrenzend angelegt sind. Einige Bücher machen Angaben zur Zahl der Sinti*zze und Rom*nja, die dem Nationalsozialismus zum Opfer fielen, aber kaum eines der untersuchten Bücher, thematisiert warum nur eine ungefähre Angabe möglich ist, selbst wenn sie mehrere mögliche Zahlen angeben.

Auffallend ist, dass vom Buchner-Verlag herausgegebene Schulbücher den Wandel der Erinnerungskultur in Deutschland, der erst in den vergangenen zwei Dekaden die Verfolgung und Vernichtung von Sinti*zze und Rom*nja in das Gedenken einbezog, ausführlicher behandeln. Allerdings thematisieren die Texte Sinti und Roma in diesem Zusammenhang als eine weitere Opfergruppe. Vereinzelt verweisen auch in anderen Verlagen herausgegebene Schulbücher mit Fotos von Gedenkortern auf den Wandel der Erinnerungspraxis.

Das Themenfeld Demografie spielt laut den Ergebnissen der europäisch-vergleichenden Untersuchung in der Darstellung von Rom*nja in ost- und südosteuropäischen Schulbüchern eine große Rolle. Die deutschen Schulbücher machen hingegen nur vereinzelt Angaben zur Anzahl oder zum Anteil der Sinti*zze und Rom*nja Bevölkerung in Deutschland oder anderswo. Insgesamt thematisieren sie in der Regel nicht, auf welcher Grundlage diese Zahlen beruhen oder warum derartige Zahlenangaben schwer zu erstellen sind. Auch im Zusammenhang mit Migration machen Schulbücher kaum demografische Angaben.

Textpassagen, Bilder und Arbeitsaufträge zum Themenfeld Kultur und Geschichte bringen Roma mit dem Nationalsozialismus und dem Schlagwort Armutsmigration in Zusammenhang. Die Thematisierung der schwierigen Lebenssituation in den Herkunftsländern und der drohenden Abschiebung kann zur Stereotypenbildung beitragen, da alternative Darstellungen nahezu vollkommen fehlen. Die meisten Beiträge zu Kultur und Geschichte rahmen Sinti*zze und Rom*nja als nationale Minderheit. Vereinzelt sind diese Darstellungen stereotypenhaft, andere vermitteln ein differenziertes Bild, wie beispielsweise ein Eintrag zur Mannheimer Kulturwoche, dem ein offenes und wertschätzendes, nicht exotisierendes Kulturverständnis zugrunde liegt.

Die Schulbuchdarstellungen zur aktuellen gesellschaftlichen Situation befassen sich, mit Ausnahme der Beiträge zum Schutz nationaler Minderheiten, in großer Mehrheit mit Vorurteilen und Diskriminierung. Als Antiziganismus thematisieren Schulbücher Ausgrenzung und Diskriminierung jedoch mit sieben Fundstellen nur sehr selten explizit und auch darüber hinaus kaum ausführlich. Allerdings greifen Schulbücher für die Fächergruppe Sozialkunde/Politik eine ganze Reihe Vorurteile auf. Die meisten dieser Darstellungen wenden Methoden an, um Vorurteile zu entkräften und diskriminierende Handlungen zu kritisieren. Selten zeigen sie Möglichkeiten auf, wie direkt Betroffene oder Beobachtende gegen diese vorgehen können. Auch werden keine Beratungseinrichtungen und Handlungsoptionen genannt, die Betroffene unterstützen könnten. Abschließend bleibt anzumerken, dass Sinti*zze und Rom*nja in keinem Schulbuch in Alltagssituationen vorkommen, in denen es nicht um ihre Minderheitenrolle und damit zusammenhängende Probleme geht.

Fazit Schulbücher und Antiziganismus

Verankerung in Lehrplänen und Schulbüchern

Die Analyse von Sinti*zze und Rom*nja sowie Antiziganismus in den 2019 in 16 Bundesländern gültigen Lehrplänen (189 Kerncurricula und 8 fächerübergreifende Zusatzcurricula) und aktuellen Schulbüchern für Geschichte, Politik/Sozialkunde und Geografie sowie den fächerverbindenden Unterricht ergab, dass Curricula und Schulbücher insgesamt äußerst wenig Raum für die Thematisierung von Sinti und Roma im Schulunterricht vorsehen. Ob Schüler*innen etwas über Sinti*zze und Rom*nja, ihre Geschichte und aktuelle Lebenssituation erfahren, hängt zudem vom Bundesland und dem besuchten Schultyp ab.

- Von den 197 untersuchten Lehrplänen nennen 26 Lehrpläne aus 11 Bundesländern Sinti und Roma an 34 Stellen explizit. 38 Lehrpläne aus 11 Bundesländern enthalten darüber hinaus 60 Anknüpfungspunkte, die eine Einbindung der Thematik in den Unterricht ermöglichen.
- Nicht ganz ein Viertel (102) der 410 untersuchten Schulbücher enthielten insgesamt 540 relevante Fundstellen.

Die Verteilung der Fundstellen auf die Fächer ergab:

- weder die Lehrpläne noch die Schulbücher für das Fach Geografie thematisieren Sinti und Roma.
- 334 Textpassagen, Visualisierungen und Aufgabenstellungen in 52 Schulbüchern für den Geschichtsunterricht und 206 Nennungen in 50 Schulbüchern für den gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Unterricht behandeln Sinti und Roma.

Im Vergleich der Bundesländer ließ sich feststellen:

- Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen nennen Sinti und Roma nicht nur in Lehrplänen am häufigsten explizit, auch in den Schulbüchern der beiden Bundesländer sind die meisten Nennungen zu finden. Die Verankerung des Themas in den Lehrplänen hat also Effekte auf die landesspezifischen Schulbuchausgaben.
- Obwohl dies in den Lehrplänen nicht angeregt oder gefordert wird, thematisieren aber auch Schulbücher für Bundesländer wie Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen Sinti und Roma.

Thematische Verankerung und Verortung in Lehrplänen und Schulbüchern

Insgesamt identifizierte die Lehrplan- und Schulbuchanalyse sechs Themenkomplexe, innerhalb derer die Beschäftigung mit Sinti*zze und Rom*nja vorgesehen ist: Verbrechen des Nationalsozialismus (einschließlich der darauf bezogenen Erinnerungskultur), Verfolgung im Mittelalter, Migration (insbesondere nach Deutschland), Menschenrechte/Grundrechte/Minderheitenschutz, gesellschaftliche Vielfalt oder Extremismus/Rassismus als Gefahr für die Demokratie und teilweise werden sie in Verbindung mit der Entwicklung der Europäischen Union erwähnt. Dabei lässt sich ein Zusammenhang zwischen expliziten Nennungen in Lehrplänen und Schulbüchern nachweisen, wohingegen ein direkter Effekt von impliziten Nennungen und Möglichkeiten (Potenziale) in Lehrplänen auf Schulbücher kaum – oder nur im Kontext des Nationalsozialismus – erkennbar war.

So greifen die hier untersuchten Schulbücher die in den Lehrplänen für das Fach Geografie enthaltenen zwei Potenziale (Bayern: Europäische Vielfalt und Berlin-Brandenburg: Marginalisierung im städtischen

Kontext) nicht auf. In seiner derzeitigen Ausgestaltung ist das Fach Geografie in Deutschland kein Ort für die Thematisierung von Sinti*zze und Rom*nja.

Lehrplanentwickler*innen, die sicherstellen möchten, dass die Minderheit zum Unterrichtsinhalt gehört, können also nicht darauf bauen, dass Schulbuchmacher*innen dies ohne eine explizite Anregung tun. Andererseits werden Sinti und Roma in Schulbüchern teilweise auch in thematischen Zusammenhängen erwähnt, auf die die Lehrpläne weder explizit noch implizit hinweisen.

Die Mehrzahl der Bundesländer hat die Thematisierung von Sinti und Roma explizit (oder implizit) im Kontext der Auseinandersetzung mit der NS-Verfolgung und in einigen Fällen auch der Erinnerungskultur in den Lehrplänen für den geschichts- und gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht verankert.²⁹³ Dies greifen zahlreiche aktuelle Schulbücher auf. Die Mehrheit (28 von 39) der in dieser Studie untersuchten Geschichtsschulbücher oder Schulbücher für den fächerübergreifenden Unterricht mit einem Geschichtsanteil für die 9. und 10. Klasse, in denen die NS-Zeit behandelt wird, gehen explizit und meist ausführlich auf die Verfolgung und Ermordung von Sinti und Roma ein.²⁹⁴ Wie Stigmatisierung und Verfolgung nach 1945 teilweise fortgesetzt wurden, wird allerdings genauso wenig beleuchtet wie die Rolle von staatlichen Stellen und Strukturen dabei.

Andere mögliche Themenfelder des historischen Lernens über Sinti*zze und Rom*nja spielen im Geschichtsunterricht keine oder – wie das Thema Mittelalter – kaum eine Rolle. Die relative Häufigkeit und auch die Ausführlichkeit der Behandlung von NS-Verbrechen an Sinti*zze und Rom*nja lassen sich auf Anstrengungen von Selbstorganisationen sowie staatlichen Akteuren in Bund, Ländern und der EU für die Anerkennung nationalsozialistischer Verbrechen an europäischen Sinti*zze und Rom*nja zurückführen. Da sie aber nicht in allen Geschichtsschulbüchern für die 9. und 10. Klasse behandelt werden, ist keineswegs sichergestellt, dass alle Schüler*innen in Deutschland aus ihren Schulbüchern von der Verfolgung von Sinti*zze und Rom*nja erfahren. Gleichzeitig stellt die Verankerung des Themas in Schulbüchern nicht nur eine Anerkennung des erfahrenen Leids dar, sie läuft auch Gefahr, die Wahrnehmung von Sinti*zze und Rom*nja, ähnlich wie bei anderen Opfern des NS, durch diesen Themenkomplex zu dominieren.

Die Analyse der in Lehrplänen und Schulbüchern der Fächergruppe Politik/Sozialkunde enthaltenen Darstellungen von Sinti und Roma ergab eine größere Themenvielfalt als im Fach Geschichte: mit Migration, Minderheiten sowie gesellschaftliche Teilhabe und gesellschaftliche Vielfalt, Rassismus und Extremismus. Themenkomplexe mit Gegenwartsbezug weisen nahezu ausschließlich einen Problembezug auf; dabei dominieren die Befassung mit Armut sowie mit Ausgrenzung und Diskriminierung von Sinti*zze und Rom*nja. Auch wenn Diskriminierung bereits in einigen Schulbüchern angesprochen wird, bleibt die Befassung mit ihr jedoch im Hinblick auf die Ausführlichkeit und inhaltliche Ausgestaltung stark limitiert. Dabei laufen Schulbücher Gefahr, ein Bild von Sinti*zze und Rom*nja als „wehrlose Opfer“ ohne Handlungsmöglichkeiten zu vermitteln.

Was die Befassung mit Antiziganismus betrifft, so verwenden die untersuchten Lehrpläne den Begriff nicht und regen die Behandlung lediglich implizit an.²⁹⁵

²⁹³ Baden-Württemberg, Hessen und Rheinland-Pfalz kündigten die Verankerung von Sinti und Roma in Bildungsplänen als Maßnahme zur Integration der nationalen Minderheit an. Hessen und Rheinland-Pfalz fokussieren dabei den NS-Kontext: Vgl. Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2019), Informationen von Deutschland über den Fortschritt bei der Umsetzung des Berichts „EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020 - Integrierte Maßnahmenpakete zur Integration und Teilhabe der Sinti und Roma in Deutschland“ - 2017. Berlin.

²⁹⁴ Unter den reinen Geschichtsschulbüchern ist der Anteil nahezu 100%, da 12 von 13 untersuchten Büchern Sinti und Roma in diesem Zusammenhang mindestens nennen.

²⁹⁵ Über einen Link in einem fächerübergreifenden Lehrplan für Berlin ist einer von drei Fachbriefen zur „Schulischen Zusammenarbeit mit Sinti- und Roma-Familien“ zu finden. Darin sind auch Informationen zu Antiziganismus enthalten.

Kaum ein Schulbuch stellt Sinti und Roma im Kontext gesellschaftlicher Diversität dar oder macht Schüler*innen mit ihrer Geschichte jenseits von Verfolgung und Vernichtung vertraut. In Lehrplänen und Schulbüchern dominiert also eine problembezogene Thematisierung von Sinti und Roma, wie sie auch im Kontext anderer nationaler Minderheiten zu finden ist. Eine Fehlstelle in deutschen Schulbüchern bleibt demnach die Darstellung von Sinti*zze und Rom*nja im Alltag, in üblichen Berufen und Zusammenhängen ohne Problemkontext.

Darstellungsweise in Schulbüchern

Eine dominante Darstellungsform, nicht nur in Verbindung mit geschichtlichen Darstellungen – obwohl dort am deutlichsten erkennbar –, ist die einer kollektiven und passiven Opfergruppe ohne eigene Handlungsfähigkeit. Selten kommen Sinti*zze und Rom*nja selbst zu Wort und lassen dadurch Individualität erkennen. Zwischen Sinti und Roma wird kaum und dann meist nur in Bezug auf die Benennung differenziert, somit ist die interne Diversität ebenfalls nahezu unsichtbar, obwohl Sinti*zze und Rom*nja in Geschichte, Identität(en) und heutigen Lebenssituationen gravierende Unterschiede aufweisen.

Durchbrochen wird dies nur sehr vereinzelt durch Berichte, die Widerstand gegen NS-Verfolgung andeuten sowie durch wenige Zeitzeugenberichte über die NS-Zeit und Erzählungen von Betroffenen zur aktuellen Situation von Sinti*zze und Rom*nja. Besonders die Einbindung von Akteur*innen mit Sinti- und Roma-Hintergrund, ob bekannte Persönlichkeiten wie die Sängerin Marianne Rosenberg und ihre Schwester Petra Rosenberg, Johann „Rukeli“ Trollmann, der Musiker Franz „Schnuckenack“ Reinhardt, der Dichter Santino Spinelli oder die Malerin Ceija Stojka, den Vertretern von Selbstorganisationen Romani Rose, Romeo Franz, Daniel Strauß, Erich Schneeberger oder unbekannte Menschen (wie Marietta, Marija, Bernhard Steinbach, Maricel C. oder Heinz S.), zeigen das Potenzial, die weithin dominierende einseitige Darstellungsweise aufzubrechen und Sinti*zze und Rom*nja als Individuen und gewöhnliche oder auch beeindruckende Gesellschaftsmitglieder vorzustellen. Positive Ereignisse und Errungenschaften, Erfolgsgeschichten sowie Beiträge zur Geschichte und Gesellschaft werden höchstens angedeutet, fehlen aber in fast allen Büchern und thematischen Zusammenhängen.

Anzumerken ist, dass einzelne 2019 nicht mehr zugelassene Schulbuchreihen Opfern und Überlebenden der NS-Verfolgung häufiger und ausführlicher zu Wort kommen ließen. In der Entwicklung der Schulbücher in den vergangenen zehn Jahren nahmen Zeitzeugenberichte zum NS ab, Portraits und Interviews mit Sinti*zze und Rom*nja in der Gegenwart hingegen zu.

Wenige Schulbücher definieren den Begriff Antiziganismus jeweils in einem kurzen Absatz. Ergänzende Bildungsmedien schlagen eine explizite Behandlung von Antiziganismus bspw. in Form einer Auseinandersetzung mit den Mechanismen von Stereotypen- und Vorurteilsbildung vor.²⁹⁶ Sie benötigen hingegen einen größeren zeitlichen Rahmen als die Curricula der Befassung mit Diskriminierung und Ausgrenzung in Gegenwartsgesellschaften einräumen.

Im Kontext des Minderheitenschutzes verweisen einige Schulbücher auf das Grundgesetz. Konkrete Handlungsmöglichkeiten für Betroffene und Beobachtende von Diskriminierung werden aber kaum angesprochen. Antidiskriminierungsstellen oder Einrichtungen der Opferberatung bleiben unerwähnt, rechtliche Möglichkeiten für das Vorgehen gegen Diskriminierung werden nur angedeutet, aber nicht

²⁹⁶ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Antiziganismus begegnen: Was sage ich wenn...*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung; „Antiziganismus: Rassistischen Klischees von Sinti und Roma begegnen“, in: *Zwischentöne*, <https://www.zwischentoeone.info/themen/unterrichtseinheit/sachinformationen/ue/antiziganismus.html>; „Antiziganismus: Rassistischen Klischees von Sinti und Roma begegnen“, in: *EduSkills+*, https://eduskills.plus/de/modules/living_together/antigypsyism.

intensiv behandelt. Darüber hinaus thematisieren Schulbücher nicht, wie Schüler*innen (re)agieren können, wenn sie Diskriminierungen oder gar verbale und körperliche rassistische Angriffe beobachten.

Ein großer Anteil der Passagen zu Sinti und Roma in deutschen Politik- und Sozialkundeschulbüchern nimmt auf stereotype Vorstellungen (bspw. Vorurteile oder Diskriminierungsformen) Bezug. Die meisten Schulbücher problematisieren diese oder weisen darauf hin, dass Vorurteile falsch und Diskriminierung abzulehnen sind. Stereotype Bilder propagierende Darstellungen sind in aktuellen deutschen Schulbüchern hingegen äußerst selten. Mit abwertenden Bezeichnungen gehen Schulbücher besonders in geschichtlichen Zusammenhängen jedoch sehr unterschiedlich um. Während einige Schulbücher die Bezeichnung „Zigeuner“ als abwertende Fremdbezeichnung thematisieren und damit zeigen, dass eine altersgerechte Reflexion der Begriffspraktiken und deren Einordnung in Herrschafts- und Ausgrenzungspraktiken möglich ist, zitieren andere Lehrwerke die Bezeichnung ohne deren Bedeutung und Funktionsweise anzusprechen oder zeigen nur ansatzweise (z. B. durch Setzung in Anführungszeichen) eine Distanzierung.

Deutsche Schulbuchrepräsentationen im europäischen Vergleich

Im Kontext der Repräsentation des Holocaust ergibt der Vergleich der Schulbuchrepräsentationen von Sinti und Roma in deutschen Schulbüchern mit denen anderer europäischer Länder grundlegende Unterschiede. Schulbuchanalysen für andere europäische Länder ergaben, dass die Verfolgung von Roma größtenteils nur kurz erwähnt wird, häufig in einer Liste mehrerer Opfergruppen, und kaum mit Details unterfüttert ist. Mit Ausnahme von Österreich, Frankreich und Deutschland kommen Überlebende des Genozids und andere Sinti*zze und Rom*nja nicht zu Wort, die Perspektive der Täter*innen dominiert die mit wenigen Ausnahmen sehr kurz gehaltenen Darstellungen der Ereignisse. Während in Deutschland die Thematisierung von Sinti und Roma für das Fach Geografie nicht vorgesehen scheint, sind in anderen – insbesondere ost- und südosteuropäischen – Ländern vor allem in den Schulbüchern für den Geografieunterricht und zwar in Abschnitten zur Bevölkerungszusammensetzung die häufigsten Nennungen zu finden. Die Themensetzung in Bezug auf Sinti*zze und Rom*nja in Schulbüchern westeuropäischer Länder (Frankreich, Großbritannien, Deutschland und Österreich), wo das Thema NS-Verbrechen stark dominiert, unterscheidet sich dabei grundsätzlich von der Behandlung in ost- und südosteuropäischen Ländern vor allem im Kontext des Themenfeldes Demografie.²⁹⁷

Lediglich österreichische und deutsche Schulbücher widmen den Verbrechen an Sinti und Roma während der NS-Zeit separate Unterkapitel und damit größeren Raum und Aufmerksamkeit, womit sie dem Thema Bedeutung beimessen.²⁹⁸ In didaktischer Hinsicht sticht die Behandlung der NS-Verbrechen an Sinti*zze und Rom*nja in einigen deutschen Schulbüchern durch die Verwendung von pädagogischen Ansätzen der Menschenrechtsbildung hervor, die in anderen europäischen Ländern im Kontext der Holocaustbildung keine Rolle zu spielen scheinen. Aber auch wenn deutsche Schulbuchdarstellungen die Verbrechen an Sinti*zze und Rom*nja häufiger und ausführlicher behandeln, werden sie dennoch auch hier oftmals nur knapp als weitere Opfergruppe nach Juden genannt.

²⁹⁷ Vgl. Council of Europe, 2020.

²⁹⁸ Vgl. Pecak et al., 2021, „Between Reproducing Antigypsyism and Human Rights Education“ (im Erscheinen).

Literaturverzeichnis

- Ahbe, Thomas/Barth, Boris/Bauer, Benjamin/Erbar, Ralf/Hamann, Christoph/Hein-Mooren, Klaus Dieter/Hirschfelder, Heinrich/Hoffmann-Kuhnt, Alexandra/Langendorf, Elke/Maier, Lorenz/Ott, Thomas/Pfändtner, Bernhard/Sanke, Markus/Schell, Reiner/Schulte, Rolf/Schumacher, Winfried/Weber, Jürgen/Wunderer, Hartmann, 2015, Buchners Geschichte Oberstufe Qualifikationsphase, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Bamberg: Buchner.
- Ahbe, Thomas/Barth, Boris/Becker, Almut/Gürtler, Jan-Philipp/Hamann, Christoph/Hein-Mooren, Klaus Dieter/Hoffmann-Kuhnt, Alexandra/Kohl, Herbert/Lange, Thomas/Liepach, Martin/Mayer, Michael/Ott, Thomas/Sanke, Markus/Schulte, Rolf/Völger, Philipp/Weidauer, Jan/Wunderer, Hartmann, 2017, Buchners Kolleg Geschichte Qualifikationsphase, Hessen, Gymnasium, Bamberg: Buchner.
- Ahbe, Thomas/Barth, Boris/Brückner, Dieter/Bruniecki, Judith/Brunner, Bernhard/Hamann, Christoph/Hein-Mooren, Klaus Dieter/Hoffmann-Kuhnt, Alexandra/Kitzel, Ingo/Kleinhans, Bernd/Kramer, Gerlind/Ott, Thomas/Pfändtner, Bernhard/Schell, Reiner/Wagner, Wolfgang/Weber, Jürgen/Wunderer, Hartmann, 2012, Buchners Kolleg Geschichte 11/12, Brandenburg, Gymnasium, Bamberg: Buchner.
- Ahbe, Thomas/Becker, Helmut/Binke-Orth, Brigitte/Bronst, Solveig/Bruniecki, Judith/Engehausen, Frank/Erbar, Ralf/Eschinger, Doreen/Fink, Werner/Hein-Mooren, Klaus Dieter/Hirschfelder, Heinrich/Hoffmann-Kuhnt, Alexandra/Kohser, Stephan/Lanzinner, Maximilian/Maier, Lorenz/Mayer, Michael/Meyer, Frederik/Pfändtner, Bernhard/Pujiula, Martin/Riedel, Hartwig/Schell, Reiner/Schulte, Rolf/Stello, Benjamin/Weber, Jürgen/Willert, Helmut/Wunderer, Hartmann, 2017, Buchners Kolleg Geschichte Qualifikationsphase, Schleswig-Holstein, Gymnasium, Bamberg: Buchner.
- Ahbe, Thomas/Böhm, Boris/Brückner, Dieter/Bruniecki, Judith/Erbar, Ralf/Geißler, Daniel/Hein-Mooren, Klaus Dieter/Hirschfelder, Heinrich/Hoffmann-Kuhnt, Alexandra/Kleinhans, Bernd/Maier, Lorenz/Ott, Thomas/Pfändtner, Bernhard/Schell, Reiner/Sieber, Eberhard/Wagner, Wolfgang, 2013, Buchners Kolleg Geschichte 11, Sachsen, Gymnasium, Bamberg: Buchner.
- Ahbe, Thomas/Bruniecki, Judith/Fink, Werner/Hamann, Christoph/Mayer, Michael/Ott, Thomas/Pfändtner, Bernhard/Schell, Reiner/Schulte, Rolf/Weber, Jürgen, 2013, Buchners Kolleg Geschichte 2, Berlin, Gymnasium, Bamberg: Buchner.
- Andres, Christopher/Brabänder, Michael/Baumgärtner, Ulrich/Brieske, Rainer/Döscher, Hans-Jürgen/Fieberg, Klaus/Gieseke, Jens/Heldt, Peter/Hennig, Diethard/Kuchler, Christian/Meilchen, Gregor/Rogger, Herbert/Roos, Ulrike/Schön, Eduard/Stangl, Christine/Wasser, Ulrike/Weigand, Wolf/Weiß, Barbara/Wolle, Stefan, 2010, Anno 9/10, Geschichte, Mecklenburg-Vorpommern, Bremen, Gymnasium, Braunschweig: Westermann.
- Apitz, Janika/Benzmann, Stephan/Hamm-Reidöhl, Andreas/Hecht, Dörthe/Hitzler, Anita/Müller, Erik/Podes, Stephan/Riedel, Hartwig/Ringe, Kersten/Staub, Jürgen/Tschirner, Martina/Volkert, Thomas, 2018, Kolleg Politik und Wirtschaft Oberstufe E-Phase, Schleswig-Holstein, Bamberg: Buchner.
- Auer, Hanne/Bernhardt, Markus/Detsch, Bernhard/Grabl, Werner/Hauck, Angelika/Lacler, Rainer/Nebel, Jürgen/Weigert, Christoph, 2006, Durchblick 8 M, Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde, Bayern, Hauptschule, M (Mittlere-Reife-Zug mit erhöhtem Anforderungsniveau), Braunschweig: Westermann.
- Auer, Hanne/Bienia, Daniel/Detsch, Bernhard/Hauck, Angelika/Lacler, Rainer/Nebel, Jürgen/Pröchtel, Hans-Joachim/Schedensack, Hubert/Weigert, Christoph, 2007, Durchblick 10 M, Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde, Bayern, Hauptschule, M (Mittlere-Reife-Zug mit erhöhtem Anforderungsniveau), Braunschweig: Westermann.
- Augustin, Christian/Eck, Guiskard/Kötteritzsch, Hans-Ullrich/Krawietz-Hüll, Antje/Kreutz, Anna/Kusserow, Krystyna/Neumann, Harald-Matthias/Olesch, Ilona/Pinter, Georg/Spätling, Martin, 2011, Das IGL-Buch 3, Gesellschaftslehre, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, Stuttgart: Klett.
- Aydogan, Rafet/Brogl, Markus/Bubies, Verena/Buchsteiner, Martin/Dehne, Brigitte/Gebauer, Axel/Grieshaber, Christian/Hildebrecht, Sabine/Must, Thomas/Neeb, Sven/Onken, Björn/Reinbold, Markus, 2017, Das waren Zeiten 2, Berlin, Brandenburg, 1. Auflage, Bamberg: Buchner.
- Bach, Rainer/Bernsen, Daniel/Brogl, Markus/Brückner, Dieter/Gans, Rüdiger/Hein-Mooren, Klaus Dieter/Hoffmann-Kuhnt, Alexandra/Homeier, Jobst-H./Hummel, Steffi/Mayer, Ulrich/Onken, Björn/Reuter, Andreas/Schnakenberg, Ulrich/Weber, Jürgen, 2016, Das waren Zeiten 2, Rheinland-Pfalz, Gymnasium, Bamberg: Buchner.

- Bahr, Matthias/Baumbach, Georg/Frambach, Timo/Hofemeister, Uwe/Siebert, Jens/Wendorf, Monika/Wiebel, Alexander*, 2016, Gesellschaft bewusst 9/10, Gesellschaftslehre, Niedersachsen, Gesamtschule, Differenzierende Ausgabe, Braunschweig: Westermann.
- Bahr, Matthias/Eßer, Melanie/Giersberg, Sonja/Hofemeister, Uwe/Langer, Klaus/Lücke, Martin/Lüthgen-Frieß, Ulrike/Oltmanns-Seebach, Jürgen/Weiß, Carmen*, 2013, Durchblick 7/8, Geschichte, Politik, Niedersachsen, Differenzierte Ausgabe, Braunschweig: Westermann.
- Bahr, Matthias/Eßer, Melanie/Hofemeister, Uwe/Jahn, Enrico/Lücke, Martin/Lüthgen-Frieß, Ulrike/Maiwald, Klaus/Mucha, Carmen*, 2016, Durchblick 9/10, Geschichte, Politik, Niedersachsen, Realschule, Braunschweig: Westermann.
- Bahr, Matthias/Giersberg, Sonja/Hofemeister, Uwe/Lücke, Martin/Lüthgen-Frieß, Ulrike/Steinberg, Torsten/Weiß, Carmen*, 2014, Durchblick 9/10, Geschichte, Politik, Niedersachsen, Differenzierende Ausgabe, Braunschweig: Westermann.
- Bailer, Andrea/Grosch, Florian/Meichelböck, Bernd H./Sonnenwald, Tim*, 2018, Mensch & Politik Sekundarstufe I, Gemeinschaftskunde, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Braunschweig: Westermann.
- Bakenhus, Silke/Christoffer, Sven/Heiter, Maria/Leinen, Klaus/Lübbert, Heinrich/Offergeld, Peter/Oude Hengel, Cordia/Smolarek, Regina/Zingel, Jürgen/Zorbach, Dirk*, 2014, Zeitreise 3, Geschichte/Politik, Niedersachsen, Bremen, Differenzierende Ausgabe, Stuttgart: Klett.
- Bakenhus, Silke/Christoffer, Sven/Hengel, Cordia Oude/Heiter, Maria/Leinen, Klaus/Lübbert, Heinrich/Müller, Jörg Peter/Offergeld, Peter/Smolarek, Regina/Zingel, Jürgen/Zorbach, Dirk*, 2015, Zeitreise 3, Niedersachsen, Realschule, Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Bärnert-Fürst, Ute/Berger-von der Heide, Thomas/Bernert, Claudia/Bernert, Wilhelm/Brokemper, Peter/Buder, Margret/Holstein, Karl-Heinz/Horn, Harald/Müller, Karl-Heinz/Oomen, Hans-Gert/Potente, Dieter/Regenhardt, Hans-Otto/Richter, Dieter/Rudyk, Ellen/Welle, Martin*, 2010, Menschen, Zeiten, Räume 2, Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre, Hessen, Gesamtschule, Berlin: Cornelsen.
- Barth, Boris/Brückner, Dieter/Bruniecki, Judith/Brunner, Bernhard/Fink, Werner/Freyberger, Bert/Frieß, Peer/Hammann, Christoph/Hein-Mooren, Klaus Dieter/Hirschfelder, Heinrich/Kohser, Stephan/Lanzinner, Maximilian/Maier, Lorenz/Nonn, Ulrich/Ott, Thomas/Pfändtner, Bernhard/Schell, Reiner/Schulte, Rolf/Wagner, Herbert/Weber, Jürgen/Willert, Helmut/Würfel, Maria*, 2014, Buchners Kolleg Geschichte, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Gymnasium, Ausgabe N, Bamberg: Buchner.
- Barth, Boris/Erbar, Ralf/Frieß, Peer/Hoffmann-Kuhnt, Alexandra/Lanzinner, Maximilian/Maier, Lorenz/Mücke, Ulrich/Nonn, Ulrich/Ottmer, Jochen/Ott, Thomas/Riedel, Hartwig/Sanke, Markus/Schulte, Rolf/Stello, Benjamin/Strohmeier, Arno/Wagner, Wolfgang/Wunderer, Hartmann*, 2016, Buchners Kolleg Geschichte Einführungsphase, Schleswig-Holstein, Gymnasium, Bamberg: Buchner.
- Barth, Wera/Geyik, Dilek/Grunemann, Vera/Lücke, Martin/Pankratz, Wolfgang/Rüter, Monika/Schuster, Heike*, 2016, Trio 5/6, Gesellschaftswissenschaften, Berlin, Brandenburg, Braunschweig: Schroedel.
- Baßmann, Winfried/Bente, Markus/Berger-von der Heide, Thomas/Brokemper, Peter/Di Pardo, Nadine/Holstein, Karl-Heinz/Kühnen, Frank V./Margedant, Udo/Potente, Dieter/Rudyk, Ellen/Schreder, Gabriele/Zimmermann, Thomas/Zinner, Reinhard*, 2007, Politik und Wirtschaft 9/10, Niedersachsen, Gymnasium, Berlin: Cornelsen.
- Baumann, Johannes/Binke-Orth, Brigitte/Lindner, Nora/Orth, Gerhard/Ott, Silvia*, 2018, Sowi NRW, Einführungsphase, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, Gymnasium, Bamberg: Buchner.
- Benzinger, Markus/Galm, Caroline/Galm, Kirsten/Harteker, Frank/Hepp, Ursula/Herrmann, Volker/Kümmerle, Julian/Sanke, Markus/Setz, Dagmar/Winkle, Regine/Zach, Franziska*, 2018, Das waren Zeiten 3, Baden-Württemberg, Gymnasium, Bamberg: Buchner.
- Berg, Rudolf/Eilert, Klaus/Gestrich, Andreas/Hinrichs, Ernst/Hofacker, Hans-Georg/Hoffmann, Dirk/Jäger, Wolfgang/Körte-Braun, Bernd/Laschewski-Müller, Karin/Martin, Jochen/Prignitz, Christoph/Rauh, Robert/Schröfer, Hans-Christoph/Vogel, Ursula/Weiß, Ulrike/Will, Wolfgang*, 2009, Kursbuch Geschichte, Von der Antike bis zur Gegenwart, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sekundarstufe II, Berlin: Cornelsen.
- Berger-von der Heide, Thomas/Berger, Michael/Fischer, Peter/Flath, Martina/Laspe, Tanja/Margedant, Udo/McClelland, Susanne/Mittelstädt, Ulrich/Müller, Karl-Heinz/Regenhardt, Hans-Otto/Rudyk, Ellen/Schley, Cornelius/Schreder, Gabriele/Zinner, Reinhard*, 2010, Entdecken und Verstehen 3, Arbeitsbuch

- für Gesellschaftslehre/Weltkunde, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Berlin: Cornelsen.
- Berger-von der Heide, Thomas/Box, Claudia/Martin, Judith/Oomen, Hans-Gert/Schley, Cornelius/Schöll, Jürgen/Wenzel, Birgit/Zehrer, Thomas, 2018, Entdecken und Verstehen 9/10, Geschichte, Berlin, Brandenburg, Differenzierende Ausgabe, Berlin: Cornelsen.*
- Berger-von der Heide, Thomas/Breithack, Christoph/Di Pardo, Nadine/Drescher, Andrea/Falk, Dietmar/Harter-Meyer, Renate/Heid, Sabine/Holstein, Karl-Heinz/Kneip, Winfried/Meyer, Heinrich/Neumann, Frank/Potente, Dieter/Rudyk, Ellen/Schwandt, Lothar/Skörries, Birgit/Stachwitz, Reinhard/Zimmermann, Thomas, 2011, Politik entdecken 1, Nordrhein-Westfalen, Ausgabe B, Berlin: Cornelsen.*
- Berger-von der Heide, Thomas/Haefner, Edith/Holzwarth, Ulrike/Iglesias-Dunz, Elke/Rau, Jonas/Schaechterle, Lothar/Willfahrt, Wolfram/Wolpert, Christian, 2019, Politik entdecken 9/10, Gemeinschaftskunde, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, Berlin: Cornelsen.*
- Berger-von der Heide, Thomas/Heide, Heidrun von der/Lerch-Hennig, Ilse/Mende, Bettina/Mittelstädt, Ulrich/Müller, Karl-Heinz/Oomen, Hans-Gert/Potente, Dieter/Quill, Martina/Regenhardt, Hans-Otto/Schley, Cornelius, 2010, Entdecken und Verstehen 9, Geschichte, Sachsen-Anhalt, Sekundarstufe I, Berlin: Cornelsen.*
- Bicheler, Joachim/Gläßer, Bastian/Gloe, Markus/Müller, Kerstin/Scherz, Armin/Staub, Christophe, 2017, Politik direkt 7/8, Urteilen und Handeln, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, Paderborn, Braunschweig: Schöningh; Westermann.*
- Birkendorf, Christof/Leinen, Klaus/Pinter, Georg/Pyritz, Eberhard, 2018, Projekt G 3, Gesellschaftslehre, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, Stuttgart, Leipzig: Klett.*
- Blaufuß, Katrin/Brokemper, Peter/Figge, Alexander/Humann, Wolfgang/Jahnke-Ouni, Maren/Köster, Elisabeth/Linnenbrink, Kathrin/Nemetschek, Natascha/Potente, Dieter/Schreck, Klaus, 2014, Menschen, Zeiten, Räume 2, Gesellschaftslehre, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, Berlin: Cornelsen.*
- Blaufuß, Katrin/Brokemper, Peter/Humann, Wolfgang/Köster, Elisabeth/Potente, Dieter/Weppelmann, Katharina, 2017, Menschen, Zeiten, Räume 6, Gesellschaftswissenschaften, Berlin, Brandenburg, Grundschule, Differenzierende Ausgabe, Berlin: Cornelsen.*
- Böhmer, Torsten (1983), Gutachten zur Behandlung der Geschichte und aktuellen Situation von Sinti und Roma im Unterricht der Mittel- und Oberstufe sowie als Gegenstand der Lehrerfortbildung: Eine Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Weiterentwicklung, Darmstadt: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.*
- Bölting, Franz-Josef/Schrieverhoff, Christel/Stiller, Edwin/Völlering, Werner, 2014, Dialog sozi 1, Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, Gymnasium, Bamberg: Buchner.*
- Bölting, Franz-Josef/Schrieverhoff, Christel/Stiller, Edwin/Völlering, Werner, 2015, Dialog sozi 2, Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, Gymnasium, Bamberg, Paderborn: Buchner; Schöningh.*
- Brabänder, Michael/Kitzel, Ingo/Köhler, Andrea/Kramer, Gerlind/Sanke, Markus, 2017, Das waren Zeiten 4, Niedersachsen, Gymnasium, Bamberg: Buchner.*
- Brameier, Ulrich/Eck, Thomas/Kirch, Peter/Marth, Uwe/Moritz, Wolfgang/Nebel, Jürgen/Rusch, Waltraud, 2016, Heimat und Welt+ 5/6, Gesellschaftswissenschaften, Berlin, Brandenburg, Braunschweig: Westermann.*
- Brameier, Ulrich/Kirch, Peter/Kreuzberger, Norma/Nebel, Jürgen, 2013, Gesellschaft 9/10, Hamburg, Stadtteilschule, Braunschweig: Westermann.*
- Bremm, Andreas/Dziak-Mahler, Myrle/Kirch, Peter/Kreuzberger, Norma/Nebel, Jürgen/Pauly, Friedrich/Schweppenstette, Frank/Wenzel, Volker/Wohlt, Klaus/Zumpfört, Karin, 2012, Gesellschaft bewusst 3, Gesellschaftslehre Klasse 9/10, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, Braunschweig: Westermann.*
- Bröckel, Thorsten/Brokemper, Peter/Ernst, Christian M./Häußler, Elke/Holstein, Karl-Heinz/Nopper, Bernhard/Rudyk, Ellen, 2007, Welt, Zeit, Gesellschaft 4, Baden-Württemberg, Hauptschule, Berlin: Cornelsen.*
- Brokemper, Peter/Humann, Wolfgang/Jahnke-Ouni, Maren/Köster, Elisabeth/Nemetschek, Natascha/Potente, Dieter/Schreck, Klaus/Urbanczyk, Andrea, 2015, Menschen, Zeiten, Räume 3, Gesellschaftslehre, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, Berlin: Cornelsen.*
- Brokemper, Peter/Humann, Wolfgang/Köster, Elisabeth/Potente, Dieter, 2017, Menschen, Zeiten, Räume 7/8, Gemeinschaftskunde, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe, Berlin: Cornelsen.*

- Brückner, Dieter/Brunner, Bernhard/Freyberger, Bert/Frieß, Peer/Hamann, Christoph/Hein-Mooren, Klaus Dieter/Hirschfelder, Heinrich/Kohser, Stephan/Lanzinner, Maximilian/Maier, Lorenz/Nonn, Ulrich/Ott, Thomas/Pfändtner, Bernhard/Reinbold, Markus/Sanke, Markus/Schell, Reiner/Schulte, Rolf/Wagner, Wolfgang/Weber, Jürgen/Willert, Helmut*, 2017, *Buchners Kolleg Geschichte*, Rheinland-Pfalz, Gymnasium, Bamberg: Buchner.
- Brückner, Dieter/Focke, Harald/Heigenmoser, Manfred/Lachner, Hannelore/Natzer, Ulrike/Sigel, Robert/Weber, Jürgen*, 2010, *Das waren Zeiten 4*, *Widerstreit der Ideologien und Systeme im 20. Jahrhundert*, Bayern, Gymnasium, Bamberg: Buchner.
- Budelmann, Geerd/Grünkorn, Diana/Krautter, Yvonne/Schäfer, Florian/Zader-Ulitzka, Andrea*, 2018, *Geschichte, Politik, Geographie 6*, Bayern, Mittelschule, Braunschweig: Westermann.
- Carrier, Peter/Fuchs, Eckhardt/Messinger, Torben*, 2015, *The International Status of Education about the Holocaust. A Global Mapping of Textbooks and Curricula*, Paris: UNESCO.
- Castner, Jan/Hitzler, Anita/Volkert, Thomas/Betz, Christine/Wölfl, Friedrich*, 2015, *Politik aktuell 10*, *Verfassung und politischer Prozess in Deutschland*, Bayern, Gymnasium, Bamberg: Buchner.
- Christoffer, Sven/Heiter, Maria/Kenkmann, Alfons/Leinen, Klaus/Michalek, Lars/Offergeld, Peter*, 2015, *Zeitreise 4*, Sachsen, Mittelschule, Ausgabe D, Stuttgart: Klett.
- Cruz, Barbara C.* (1994), „Stereotypes of Latin Americans Perpetuated in Secondary School History Textbooks“, in: *Latino Studies Journal*, 1 (1), 51-67.
- Deiseroth, Dieter/Meyer, Karl-Heinz/Peters, Jelko/Wolf, Heinz-Ulrich*, 2016, *Politik und Wirtschaft verstehen 9*, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Druck B, Braunschweig: Schroedel.
- Deiseroth, Dieter/Peters, Jelko/Smula, Hans-Jürgen/Wegmann, Gregor/Wolf, Heinz-Ulrich*, 2016, *Demokratie heute 5/6*, Politik, Nordrhein-Westfalen, Realschule, Braunschweig: Schroedel Westermann.
- Deiseroth, Dieter/Peters, Jelko/Smula, Hans-Jürgen/Wegmann, Gregor/Wolf, Heinz-Ulrich*, 2016, *Demokratie heute 7/8*, Politik, Nordrhein-Westfalen, Realschule, Braunschweig: Schroedel.
- Deiseroth, Dieter/Wolf, Heinz-Ulrich*, 2017, *Demokratie heute*, *Wirtschaft/Politik*, Schleswig-Holstein, Gemeinschaftsschule, Hauptschule, Realschule, Regionalschule, Braunschweig: Schroedel Westermann.
- Deiseroth, Dieter/Wolf, Heinz-Ulrich*, 2017, *Demokratie heute Sekundarstufe I*, *Politische Bildung*, Berlin, Brandenburg, Braunschweig: Schroedel Westermann.
- Derichs, Johannes*, 2012, *Denk mal – Geschichte 3*, Nordrhein-Westfalen, Gemeinschaftsschule, Gesamtschule, Realschule, Sekundarschule, Braunschweig: Schroedel.
- Detjen, Joachim/Knebel, Dennis/Krämer, Katrin/Meyer, Karl-Heinz/Raps, Christian/Schmidt, Jens/Westphal, Jürgen*, 2015, *Blickpunkt Sozialwissenschaften 2*, *Qualifikationsphase SII*, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Braunschweig: Schroedel.
- Diarra, Eugenia/Glowczewski, Raphaela/Klinge, Henry/Melster, Martina/Neumann, Harald-Matthias/Pauli, Lukas/Pinter, Georg/Werner, Steffen*, 2017, *Projekt G 5/6*, *Gesellschaftswissenschaften*, Berlin, Brandenburg, Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Eck, Guiskard/Grünberg, Nina/Krebs, Michael/Neumann, Harald-Matthias/Pyritz, Eberhard/Schappel, Simone*, 2014, *Das IGL-Buch 3*, *Gesellschaftslehre*, Hessen, Gesamtschule, Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Eck, Guiskard/Neumann, Harald-Matthias/Richter, Burkard/Salomon, Ulrich/Scharfe, Astrid*, 2006, *Terra 8*, *Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde*, Bayern, Hauptschule, Gotha: Klett-Perthes.
- Engehausen, Frank/Hasberg, Wolfgang/Sanke, Markus/Ottmer, Jochen/Stohmeyer, Arno*, 2014, *Buchners Geschichte Oberstufe Einführungsphase*, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Bamberg: Buchner.
- Forster, Christa/Großmann, Monique/Klöckner, Egbert/Wunderer, Hartmann*, 2017, *Trio 3*, *Gesellschaftslehre*, Hessen, Gesamtschule, Braunschweig: Schroedel Westermann.
- Füchter, Andreas/Heither, Dietrich/Hünlich, Reinhold/Klöckner, Egbert/Wunderer, Hartmann*, 2016, *Mensch & Politik Sekundarstufe II Qualifikationsphase*, *Politik und Wirtschaft*, Bremen, Hambrg, Hessen, Gymnasium, Braunschweig: Schroedel Westermann.
- Gaffga, Peter/Kirch, Peter/Kreuzberger, Norma/Nebel, Jürgen/Rademacher, Jochen*, 2015, *Gesellschaft bewusst 2*, *Gesellschaftslehre Klasse 7/8*, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, Braunschweig: Westermann.
- Gaffga, Peter/Kirch, Peter/Kreuzberger, Norma/Nebel, Jürgen/Rademacher, Jochen*, 2016, *Gesellschaft bewusst 3*, *Gesellschaftslehre Klasse 9/10*, Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, Braunschweig: Westermann.

- Gaul, Anne (2014), „Where Are the Minorities? The Elusiveness of Multiculturalism and Positive Recognition in Sri Lankan History Textbooks”, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 6 (2), 87-105.
- Grohmann, Martin/Hoffmeyer, Miriam/Jäger, Wolfgang/Möller, Silke/Rauh, Robert, 2017, *Kursbuch Geschichte Qualifikationsphase, Sachsen-Anhalt, Sekundarstufe II*, Berlin: Cornelsen.
- Haefner, Edith/Holzwarth, Ulrike/Iglesias-Dunz, Elke/Rau, Jonas/Schaechterle, Lothar/Schemel, Rolf/Willfahrt, Wolfram/Wolpert, Christian, 2018, *Politik entdecken 8-10, Gemeinschaftskunde Baden-Württemberg, Gymnasium, Baden-Württemberg*, Berlin: Cornelsen.
- Hecht, Dörthe/Kirsamer, Sandra/Reiter-Mayer, Petra/Metzger, Kai/Tuda, Martina, 2017, #Politik 1, *Baden Württemberg, Differenzierende Ausgabe*, Bamberg: Buchner.
- Hecht, Dörthe/Kirsamer, Sandra/Reiter-Mayer, Petra/Metzger, Kai/Tuda, Martina, 2019, #Politik 2, *Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe*, Bamberg: Buchner.
- Hecht, Dörthe/Kübler, Gerfried/Müller, Erik/Podes, Stephan/Rehm, Tina/Reiter-Mayer, Petra/Riedel, Hartwig, 2018, *Politik & Co Gesamtband, Gemeinschaftskunde für das Gymnasium, Baden-Württemberg*, Bamberg: Buchner.
- Heither, Dietrich/Klößner, Egbert/Wunderer, Hartmann, 2012, *Mensch & Politik Sekundarstufe I, Politik und Wirtschaft, Hessen, Gesamtschule, Gymnasium G8/G9, Druck A*, Braunschweig: Schroedel.
- Heither, Dietrich/Klößner, Egbert/Wunderer, Hartmann/Brandt, Uwe/Egner, Anton/Hitzschke, Angela/Immesberger, Werner/Lauenhardt, Werner/Meyer, Karl-Heinz/Schnorrenberger, Gerhard/Schulz-Bode, Beate/Simon, Ulrike, 2012, *Mensch & Politik Sekundarstufe II, Politik und Wirtschaft, Gymnasium, Hamburg, Hessen, Schleswig-Holstein, Braunschweig*: Schroedel.
- Herzig, Karin/Keßner-Ammann, Ute/Kübler, Gerfried/Schirrmeister, Jörg, 2011, *Politik im Wandel 2, Wirtschaftswelt und Staatenwelt, Baden-Württemberg, Gymnasium, Paderborn*: Schöningh.
- Hofmeier, Franz/Langbehn, Hans-Joachim/Regenhardt, Hans-Otto/Siebeneicker, Arnulf/Tatsch, Claudia/Winberger, Ursula, 2011, *Forum Geschichte 3, Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen, Gymnasium, Berlin*: Cornelsen.
- Homann, Annette/Kinzius, Dirk/Krawietz-Hüll, Antje/Kreutz, Anna/Lambertz, Peter/Lübbert, Heinrich, 2008, *Anstöße 1, Politik/Wirtschaft, Rheinland-Pfalz, Gymnasium, Realschule, Stuttgart*: Klett.
- Iglesias-Dunz, Elke/Rau, Jonas/Schaechterle, Lothar/Schemel, Rolf/Weber, Anna/Willfahrt, Wolfram, 2017, *Politik entdecken 7/8, Gemeinschaftskunde, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe*, Berlin: Cornelsen.
- Janmaat, Jan Germen (2007), „The Ethnic ‚Other‘ in Ukrainian History Textbooks: The Case of Russia and the Russians”, in: *Compare: A Journal of Comparative Education*, 37 (3), 307-324, <https://doi.org/10.1080/03057920701330180>.
- Kelso, Michelle (2013) „‚And Roma were victims, too.‘ The Romani genocide and Holocaust education in Romania”, in: *Intercultural Education*, 24 (1-02), 61-78
- Kitzel, Ingo/Köhler, Andrea/Kramer, Gerlind/Sanke, Markus/Stello, Benjamin, 2016, *Das waren Zeiten 3, Niedersachsen, Gymnasium, Bamberg*: Buchner.
- Lenzian, Hans-Jürgen (Hg.), 2013, *Geschichte und Gegenwart 3, Realschule, Paderborn*: Schöningh.
- Mayer, Ulrich/Onken, Björn/Reuter, Andreas/Schnakenberg, Ulrich, 2014, *Geschichte entdecken 4, Hessen, Realschule, Gesamtschule, Bamberg*: Buchner.
- Messerschmidt, Astrid (2017), „Verbunden und getrennt – Antisemitismus- und Rassismuskritik“, in: *IDA NRW*, 23 (2), 2-6.
- Mirga-Kruszelnicka, Anna/Acuña, Esteban /Trojański, Piotr (Hg.) (2015), *Education for Remembrance of the Roma Genocide: Scholarship, Commemoration and the Role of Youth*, Kraków: Wydawnictwo Libron
- Modood, Tariq (2002), „The Place of Muslims in British Secular Multiculturalism“, in: Nezar Alsayyad und Manuel Castells (Hg.), *Muslim Europe or Euro-Islam: Politics, Culture, and Citizenship in the Age of Globalization*, New York: Lexington Books, 113-130.
- Möhlenkamp, Uta/Grosser, Walther/Kuchler, Evelyn/Kunz, Rudolf/Libera, Renata/Senft, Astrid/Wagner, Herbert, 2005, *Trio 8, Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde, Bayern, Hauptschule, Hannover*: Schroedel.
- Müller, Franziska/Wolf, Heinz-Ulrich (2016), *Demokratie heute 1, Gemeinschaftskunde, Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe*.
- Padgett, Gary (2015), „A Critical Case Study of Selected U.S. History Textbooks from a Tribal Critical Race Theory Perspective“, in: *Qualitative Report*, 20 (3), 153-171.

- Pecak, Marko/Behling, Simona/Spielhaus, Riem* (2021), „Between Reproducing Antigypsyism and Human Rights Education: A Critical Discourse Analysis of the Romani Holocaust in European Textbooks“: in *Critical Romani Studies* (im Erscheinen).
- Rosenberg, Petra/Nowak, Měto* (2010), *Deutsche Sinti und Roma. Eine Brandenburger Minderheit und ihre Thematisierung im Unterricht*, Potsdam: Zentrum für Lehrerfortbildung an der Universität Potsdam.
- Schweiger, Egon* (1998), „Zur Darstellung und Wahrnehmung der Geschichte und Gegenwart der Sinti und Roma in den Schulbüchern“, in: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.), *Zwischen Romantisierung und Rassismus - Sinti und Roma*, <https://www.lpb-bw.de/publikationen/sinti/sinti11.htm>, zuletzt geprüft am 18.06.2020.
- Stachwitz, Reinhard* (2006), „Der nationalsozialistische Völkermord an den Sinti und Roma in aktuellen deutschen Geschichtsschulbüchern“, in: *Internationale Schulbuchforschung*, 28 (2), 163-175.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (2013), „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013)“, 8, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 18.06.2020.
- Strauß, Adam* (2008), „Zigeunerbilder“ in *Schule und Unterricht*, Marburg: I-Verb.
- UNESCO/Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development* (2017), *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding*, New Delhi: Mahatma Gandhi Institute.
- Weninger, Csilla/Williams, J. Patrick*, (2005), „Cultural Representations of Minorities in Hungarian Textbooks“, in: *Pedagogy, Culture & Society*, 13 (2), 159-180.
- Zachos, Dimitris T.* (2017). Roma, Curriculum, and Textbooks: The Case of Greece. *Creative Education*, 8, 1656-1672. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.810112>.

APPENDIZES

Eine Liste der untersuchten Schulbücher, der untersuchten Lehrpläne sowie der Fundstellen zu Antiziganismus, Sinti und Roma in den untersuchten Schulbüchern ist im Repository des Georg-Eckert-Instituts online verfügbar: <https://repository.gei.de/handle/11428/73>.

APPENDIX I: Bibliografie der untersuchten Schulbücher

APPENDIX II: Liste der untersuchten Lehrpläne

APPENDIX III: Liste der Fundstellen zu Sinti und Roma sowie zu Antiziganismus