

REPRÄSENTATIONEN DER ROLLE
DEUTSCHLANDS IN DEM ZWEITEN WELTKRIEG

Eine vergleichende Diskursanalyse zwischen einem finnischen
und einem deutschen Geschichtslehrbuch für die gymnasiale
Oberstufe

Masterarbeit
Inka-Milla Ahonen

Universität Jyväskylä
Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft
Deutsche Sprache und Kultur
13.11.2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Inka-Milla Ahonen	
Työn nimi – Title Repräsentationen der Rolle Deutschlands in dem Zweiten Weltkrieg – Eine vergleichende Diskursanalyse zwischen einem finnischen und einem deutschen Geschichtslehrbuch für die gymnasiale Oberstufe	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Marraskuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 88
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Toinen maailmansota on yksi historiamme merkittävimmistä tapahtumista, ja sen selittäminen, opettaminen ja ymmärtäminen ovat yhä edelleen tärkeitä. Saksan nähdään aloittaneen sodan, ja Hitleriä, hänen johtamiaan kansallissosialisteja ja Saksaa pidetään yleisesti vastuullisina sotaan ja Euroopan merkittävimpään kansanmurhaan holokaustiin. Toinen maailmansota ja sen perintö on pitkään ollut (ja on kenties yhä edelleen) arka aihe Saksassa, joten on mielenkiintoista tutkia, miten toisen maailmansodan tapahtumia opetetaan uusille sukupolville.</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää minkälaisia representaatioita Saksasta ja sen roolista toisessa maailmansodassa luodaan suomalaisessa ja saksalaisessa oppikirjassa. Tutkimusmateriaaliksi valittiin molemmista maista yksi lukiotason historianoppikirja, jossa käsitellään toista maailmansotaa. Suomesta valittiin Forum-kirjasarjan <i>Forum II: Kansainväliset suhteet</i> –oppikirja ja Saksasta valittiin Ala-Saksin osavaltiossa käytettävä <i>Zeiten und Menschen: Nationalsozialismus und deutsches Selbstverständnis</i> –oppikirja. Saksassa jokaisella osavalttiolla on oma opetussuunnitelmansa ja sen myötä myös omat oppikirjansa. Ala-Saksin osavaltio valittiin tähän työhön, koska se on Länsi-Saksassa ja sillä on siten todennäköisesti enemmän kulttuurillisia yhtäläisyyksiä Suomen kanssa.</p> <p>Tutkimusmenetelmänä käytettiin kriittistä diskurssianalyysiä, koska se mahdollisti myös oppikirjoihin olennaisesti liittyvän makrotason eli kulttuurisen ympäristön, historian ja niissä vallitsevien diskurssien tutkimisen ja heijastamisen analysoitavaan materiaaliin. Tämän lisäksi tutkittiin myös kielen mikrotasoa, eli minkälaisia representaatioita Saksan roolista toisessa maailmansodassa rakennetaan suomalaisessa ja saksalaisessa lukion historianoppikirjassa. Saksan roolia näissä oppikirjoissa on tutkittu agenttiuden eli aktiivisen tekijän avulla, sekä analysoimalla aktiivi- ja passiivilauseiden käyttöä oppikirjoissa.</p> <p>Suomalaisessa oppikirjassa on käsitelty toista maailmansotaa ja sen tapahtumia paljon laajemmin kuin alasaksilaisessa oppikirjassa. Suomalaisesta oppikirjasta analysoitiin 21,5 sivua ja alasaksilaisesta kirjasta analysoitiin 22,5 sivua. Alasaksilaisesta kirjasta analysoitiin toisen maailmansodan tapahtumien lisäksi myös kansallissosialismin ja Hitlerin nousua. Molemmissa oppikirjoissa on käytetty enemmän aktiivi- kuin passiivilauseita, mutta alasaksilaisessa oppikirjassa on käytetty suhteessa vähemmän Saksaan ja saksalaisiin henkilöihin ja ryhmiin viittaavia agentteja kuin suomalaisessa kirjassa. Suomalaisessa oppikirjassa käytettiin usein erilaisia Saksaan ja saksalaisiin viittaavia agentteja aktiivisina tekijöinä lauseessa ja suomalaisessa oppikirjassa tuotiin enemmän esiin Saksan syyllisyyttä sotaan kuin alasaksilaisessa oppikirjassa.</p>	
Asiasanat – Keywords diskurssianalyysi, representaatio, Saksa, toinen maailmansota, oppikirja-analyysi	
Säilytyspaikka – Depository JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information	

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	7
2 Repräsentationen zu dem Zweiten Weltkrieg	10
2.1 Repräsentationen in und zu Deutschland in dem Zweiten Weltkrieg	13
2.2 Repräsentationen in und zu Finnland in dem Zweiten Weltkrieg	15
3 Lehrplan als Rahmen für Lehrbücher	18
3.1 Geschichtslehrplan für die gymnasiale Oberstufe in Niedersachsen	19
3.2 Geschichtslehrplan für die gymnasiale Oberstufe in Finnland	21
3.3 Vergleich zwischen dem finnischen und dem niedersächsischen Lehrplan	22
4 Lehrbücher im Geschichtsunterricht	25
4.1 Allgemeines über Lehrbücher	25
4.2 Geschichte als Schulfach und in Geschichtslehrbüchern	27
6 Kritische Diskursanalyse als Methode	32
6.1 Zum Begriff Diskurs	32
6.2 Zum Begriff Repräsentation.....	33
6.3 Kritische Diskursanalyse	34
7 Grammaticische Begriffe	38
7.1 Agens	38
7.2 Aktiv und Passiv	39
8 Methode und Material	41
8.1 Material.....	41
8.1.1 Struktur des niedersächsisches Lehrbuchs	43
8.1.2 Struktur des finnischen Lehrbuchs.....	45
8.1.3 Vergleich zwischen den Büchern.....	47
8.2 Methode	49
9 Resultate	51
9.1 Deutschland als einheitliches Volk	51
9.1.1 Deutsches Volk als einheitlicher Entscheidungsträger	54
9.1.2 Deutschland als mächtige Nation.....	55
9.2 Deutsche Truppen als Täter und gehorsame Gruppe	56
9.3 Hitler als Entscheidungsträger	59
9.4 Nationalsozialisten als Entscheidungsträger und Täter.....	63
9.5 NS-Ideologie als Wohltäter.....	68
9.6 Holocaust ohne Täter	69
9.7 Verhältnisse zwischen den Diskursen.....	71

10 Schlussbetrachtung.....	77
Primärliteratur	82
Sekundärliteratur	82
Anhang 1	85
Anhang 2	85

1 Einleitung

Der Zweite Weltkrieg war das katastrophalste Ereignis des 20. Jahrhunderts. Es gab eine große Niederlage und Beschädigungen in ganz Europa. (Manninen 1994, 9.) Alle großen und historisch wichtigen Ereignisse werden auch in den Schulen unterrichtet, wie z. B. der Zweite Weltkrieg. Deutschland hatte die Schuld am Krieg und die Alliierten haben letztendlich Deutschland und die anderen Achsenmächte besiegt. Wie werden der Schuldige und dessen Rolle in den Geschichtslehrbüchern dargestellt?

Weil ich Deutsch- und Geschichtslehrerin werde, interessiere ich mich für die Rolle der Lehrbücher. In Bezug auf die deutsche Geschichte bin ich besonders interessiert an dem Zweiten Weltkrieg und habe mich seit langem gefragt, ob die Erklärungen zur Geschichte sich in verschiedenen Ländern unterscheiden. In dieser Arbeit vergleiche ich ein finnisches und ein deutsches Geschichtslehrbuch für die gymnasiale Oberstufe in Bezug darauf, wie der Zweite Weltkrieg, und besonders die Rolle Deutschlands im Krieg, in den Lehrbüchern dargestellt wird. Die Lehrbücher werden analysiert durch eine kritische Diskursanalyse und die Ergebnisse werden miteinander verglichen.

Es gibt schon diskursanalytische Untersuchungen über Lehrbücher, aber keine vergleichende Forschung über die Repräsentationen in finnischen und in deutschen gymnasialen Geschichtslehrbüchern. Obwohl der Zweite Weltkrieg viel untersucht worden ist, sind die Lehrbuchanalysen darüber, wie der Zweite Weltkrieg unterrichtet wird, nicht so üblich.

Meine Forschungsfragen sind: 1) Wie wird der Zweite Weltkrieg in einem deutschen und in einem finnischen Geschichtslehrbuch auf der Makroebene präsentiert bzw. wie sind die Lehrbücher strukturiert, 2) Wie wird die Rolle Deutschlands in dem Krieg durch unterschiedlichen Agens in den Lehrbüchern präsentiert, und 3) Welche Unterschiede gibt es in der Struktur der Lehrbücher und in der Rollenverteilung zwischen den Ländern. Mit der Rolle und der Rollenverteilung werden hier gemeint, welche unterschiedlichen Agens in Bezug auf Deutschland als Land und deutschen Personen und Gruppen verwendet werden, und in welchen Zusammenhängen sie in den Lehrbüchern verwendet werden.

Ich werde die Makro- und die Mikroebene der Lehrbücher analysieren. Die Mikroebene umfasst die sprachliche Ebene, u. a. das Wählen der unterschiedlichen Agens. Eins der bemerkenswertesten Objekte der Mikroebene ist das Agens des Satzes. Auf Grund des Agens werde ich die Repräsentationen der Rolle Deutschlands in dem Krieg analysieren. Außer dem Agens analysiere ich auch den Bestandteil der Konjugation des Verbs, d. h. ob der Satz im Aktiv oder im Passiv ist. Zu der Makroebene gehört die Struktur der Lehrbücher, die auch auf die gesellschaftliche Ebene und die gesellschaftlichen Phänomene bezogen wird.

Das Ziel dieser Arbeit ist, neue Information über die finnische und die deutsche Repräsentation zu dem Zweiten Weltkrieg zu geben, und dadurch die unterschiedlichen Repräsentationen und Schilderungen über einen der größten Konflikte Europas ans Licht zu bringen. Geschichtslehrbücher sind ein gutes Mittel diese Repräsentationen herauszufinden, weil sie dazu dienen, Jugendlichen diese Information zu vermitteln. Die Information in Lehrbüchern kann auch die erste Information über das behandelte Thema für die Jugendlichen sein.

In Finnland gibt es viele Geschichtslehrbücher für die gymnasiale Oberstufe. Das finnische Lehrbuch *Forum II: Kansainvälistet suhteet*¹ wurde wegen des weit verbreiteten Gebrauches des Buches in Finnland gewählt, und weil es mir am bekanntesten ist. Der finnische Lehrplan wurde 2015 erneuert (wurde im Herbst 2016 in Gebrauch genommen) und in dieser Arbeit wurde die neue Ausgabe von *Forum II: Kansainvälistet suhteet* verwendet, die dem neuen Lehrplan entspricht. Das Auswählen des deutschen Lehrbuchs war komplizierter, weil in Deutschland jedes Bundesland seinen eigenen Lehrplan und deswegen auch seine eigenen Lehrbücher hat. Das Bundesland Niedersachsen wurde ausgewählt, weil es ein Teil West-Deutschlands ist, was vermutlich in Bezug auf die Behandlung des Zweiten Weltkriegs ähnlicher mit dem finnischen Kulturerbe ist, als Ost-Deutschland. Das niedersächsische Lehrbuch war auch leicht zu beschaffen. Das deutsche Geschichtslehrbuch *Zeiten und Menschen: Nationalsozialismus und deutsches Selbstverständnis* wurde für die niedersächsischen gymnasialen Oberstufen geplant.

In dem Theorieteil der Arbeit wird der Zweite Weltkrieg behandelt und die Frage, welche Repräsentationen es dazu gibt. Es werden Lehrbücher im Allgemeinen und die

¹ Internationale Verhältnisse

Rolle des Lehrplans in Bezug auf die Lehrbücher behandelt. Das Kapitel 3 behandelt die Lehrpläne in beiden Ländern und ihre Rolle als Rahmen für Lehrbücher. Geschichte als Schulfach und Geschichtslehrbücher werden genauer in dem Kapitel 4 angeschaut. In Kapitel 5 werden bisherige Untersuchungen vorgestellt. Die Diskursanalyse im allgemein und die kritische Diskursanalyse werden in Kapitel 6 aus einer theoretischen Perspektive betrachtet und in dem Methodenkapitel wird behandelt, wie die kritische Diskursanalyse in dieser Arbeit verwendet wird. In dem Methodenkapitel wird auch das Material der Untersuchung vorgestellt. Die grammatischen Begriffe der Analyse werden in Kapitel 7 definiert, und letztendlich werden die Resultate meiner Lehrbuchanalyse präsentiert und diskutiert.

Weil ich Finnin bin und eine finnische Erziehung bekommen habe, bzw. in eine finnische Schule gegangen bin, ist die finnische Gedankenwelt tief in mir verwurzelt. Obwohl ich, und Forscher im Allgemeinen, immer objektiv sein sollte, ist die finnische Kultur und deren Gedankenwelt immer anwesend und beeinflussen auch meine Gendankweise in Bezug auf die Untersuchung bzw. die Analyse. Dieses ist in der gesamten Arbeit zu beachten, und darf nicht vergessen wird, besonders wenn die Resultate meiner Analyse betrachtet werden.

2 Repräsentationen zu dem Zweiten Weltkrieg

In diesem Kapitel werden die Repräsentationen zu dem Zweiten Weltkrieg dargestellt. Zuerst werden die Repräsentationen in und zu Deutschland in dem Zweiten Weltkrieg dargestellt, und danach die Repräsentationen in und zu Finnland in dem Zweiten Weltkrieg.

Über das Erbe des Zweiten Weltkrieges wird immer noch gestritten. Liu et al. (2005) stellen die Frage, ob es überall in der Welt ein gemeinsames Verständnis über die Geschichte gibt. Sehen alle Nationen in der Welt die gleichen historischen Ereignisse als die wichtigsten, die die Welt und uns verändert haben? Liu et al. (2005) schlagen vor, dass die Repräsentationen und Schilderungen eines Ereignisses in verschiedenen Nationen unterschiedlich sein können, obwohl es überall als bedeutungsvoll betrachtet wird, und dass jede Nation das Ereignis aus ihrem eigenen Blickwinkel betrachtet (Liu et al. 2005, 188). Das klingt logisch, weil z. B. die Alliierten und die Achsenmächte des Zweiten Weltkriegs wahrscheinlich unterschiedliche Repräsentationen zu dem Zweiten Weltkrieg haben. Die Achsenmächte wollen vielleicht ihre Verantwortung nicht betonen, und der Holocaust ist den Achsenmächten ein schweres Thema zu behandeln. Die Alliierten hatten vermutlich keine solche Probleme mit der Behandlung des Kriegs wie die Achsenmächte. Deshalb sind die Repräsentationen zu dem Zweiten Weltkrieg auch unterschiedlich zwischen den Achsenmächten und den Alliierten.

Laut Stenius, Österberg und Östling (2011, 9) haben verschiedene Nationen unterschiedliche Repräsentationen zu dem Krieg und dessen Bedeutung. Schon nach dem Krieg hatten die Nationen ihre eigenen Repräsentationen darüber, was passiert ist (ebd.). Wegen des chaotischen Ereignisses wurde eine neue, stabile Richtung in Bezug auf die Geschichtsschreibung gebraucht. Europäische Historiker haben diesen Bedarf betroffen, und sie haben eine neue Bedeutung für Europa gegeben. (Ifversen 2011, 82.) Damit die Geschichte des Zweiten Weltkriegs verstanden werden kann, haben die Historiker und die Forscher die geheimen Archive der Länder, besonders die Archive Deutschlands und der Sowjetunion, verwendet. Diese geheimen Archive wurden zum ersten Mal 1945 nach dem Nürnberger Prozess gegen die Hauptkriegsverbrecher zum Forschungsgebrauch zugänglich. Danach haben England und die USA viele ihren Dokumente und Archive aus dem Krieg für Forschung zugänglich gemacht, aber die Sowjetunion war nicht so offen mit ihren Kriegsdokumenten. (Manninen 1994, 9-10.)

Die weitere Forschung und die Interpretationen über den Zweiten Weltkrieg haben erst nach dem Kalten Krieg angefangen. Danach wurde überall in Europa öffentlich über den Krieg gesprochen, und Menschen und Nationen hatten den Mut öffentlicher über den Krieg zu sprechen und ihn zu analysieren und zu interpretieren. Ein Grund dafür war, dass der Wiederaufbau und die Integration von der Nachkriegsgesellschaft durchgeführt worden ist. Damals wurde überall in Europa öffentlich über den Kalten Krieg gesprochen, und man bemerkte, dass die Geschichte in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg irrtümlich gewesen war, was sogar als Scheinheiligkeit betrachtet werden kann. (Stenius, Österberg & Östling 2011, 9; 12.) Der Lauf der Zeit war wahrscheinlich auch ein Grund für die offene Diskussion des Zweiten Weltkriegs. Es ist leichter über schwere Themen zu sprechen und sie zu behandeln; wenn genug Zeit seit dem Geschehen vergangen ist, ist die Diskussion über sie leichter. In Bezug auf den Zweiten Weltkrieg haben sicher auch die Nachkriegsgesellschaften und Nachkriegsgenerationen zu der Behandlung des Kriegs beigetragen.

Die Repräsentationen der verschiedenen Nationen zu dem Krieg wurden von den nationalen Traditionen und Erfahrungen beeinflusst, was auch zu unterschiedlichen Repräsentationen über den Krieg geführt hat. Obwohl die Repräsentationen und Schilderungen des Krieges unterschiedlich sind, kann man auch Übereinstimmungen feststellen. Stenius, Österberg und Östling (2011) erwähnen zwei Merkmale, die im Allgemeinen für alle europäische Nationen gelten: den Sieg über Nazi-Deutschland und die Idealisierung der Widerstandsbewegung. In den nationalen Schilderungen steht der Patriotismus im Mittelpunkt, auch bei Nationen, die erobert worden waren, d. h. die Anstrengungen der Landsleute gegen Nazi-Deutschland wurden gelobt, unabhängig von der Größe der Anstrengungen. Neue Interpretationen bzw. Repräsentationen zu dem Zweiten Weltkrieg sind seit etwa den 1990er Jahren im (zumindest) westlichen Europa entstanden, und in diesen neuen Repräsentationen wurde die frühere offizielle Geschichtsschreibung in Frage gestellt. (Stenius, Österberg & Östling 2011, 9; 13-15.)

Weil Patriotismus vor dem Kalten Krieg im Mittelpunkt der Repräsentationen zum Zweiten Weltkrieg stand, wurde der Holocaust nicht als wesentliches Element des Zweiten Weltkriegs betrachtet, weil die Mehrheit der Opfer (Juden und Roma) keine eigene Nation hatten. Nach dem Kalten Krieg haben die Repräsentationen und das

Verständnis des Zweiten Weltkriegs sich geändert. Neben dem europäischen Universalismus wurde der Holocaust eines der wichtigsten Themen zum Krieg, d. h. es gab eine moralische Wende in der Interpretation des Krieges. Der europäische Universalismus bedeutet hier, dass in ganz Europa die Repräsentationen und Schilderungen des Zweiten Weltkrieges ähnlich geworden sind. Die Nazis wurden als ein deutsches Problem betrachtet, und die anderen Nationen waren nur unbeteiligte Beobachter, was dazu geführt hat, dass es keine großen Konflikte zwischen anderen Nationen gab. Früher hatten die Anstrengungen der Landsleute und andere heldenhafte Taten die führende Rolle, aber in den letzten 20 Jahren sind die grauenhaften traumatischen Erfahrungen mit dem Krieg, bzw. der Holocaust im Mittelpunkt gewesen. Nationen, Organisationen und Individuen haben die Schuld an den Straftaten während des Krieges auf sich genommen, was auch den europäischen Universalismus veranschaulicht. (Stenius, Österberg & Östling 2011, 15-17.)

Der Begriff *Normalisierung* kommt in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg, den Holocaust und den Nationalsozialismus sehr häufig vor (Rosenfeld 2015; Kansteiner 2006). Laut Rosenfeld (2015, 7) wird durch Normalisierung ein bestimmtes historisches Ereignis ähnlich wie andere Ereignisse betrachtet, d. h. kein einzelnes Ereignis wird als spezieller als die anderen betrachtet. Außer den historischen Begebenheiten können auch Personen, Zeiträume oder die Kombination von beiden normalisiert werden. Damit die Normalisierung durchgeführt werden kann, müssen die spezifischen Merkmale der betreffenden Begebenheit entfernt werden. In Bezug auf die Normalisierung der historischen Ereignisse muss verstanden werden, dass kein historisches Ereignis besonderer als die anderen ist. In der Wirklichkeit bzw. in der Praxis ist dies nicht möglich; einige historische Geschehnisse oder Phänomene sind bemerkenswerter als andere. (Rosenfeld 2015, 7-8.) Die Idee, dass jedes Ereignis der Geschichte gleich bemerkenswert ist, ist unsinnig. Es gibt unendlich viele historische Geschehnisse und sie können nicht alle gleich bemerkenswert sein. Natürlich sind alle Ereignisse bemerkenswert, aber einige spielen einfach eine größere Rolle in unserer Gesellschaft. Einige haben einen größeren Einfluss auf unsere Gesellschaften und Kulturen gehabt, und einige haben die Geschichte mehr beeinflusst als die anderen. Ein Ereignis kann unterschiedliche Einflüsse auf unterschiedliche Gesellschaften haben, weshalb auch alle historische Ereignisse aus dem Blickwinkel der Wichtigkeit nicht genau gleich betrachtet werden können.

2.1 Repräsentationen in und zu Deutschland in dem Zweiten Weltkrieg

In diesem Kapitel werden die Repräsentationen in und zu Deutschland in dem Zweiten Weltkrieg dargestellt.

Nach dem Krieg wollten europäische Intellektuelle, dass die negativen Hintergründe der Geschichte beiseitegelassen werden. Der deutsche Historiker Meinecke wollte schon sofort nach dem Krieg Deutschland von der Verantwortung der Nazi-Straftaten befreien. Er hat den Krieg als europäische Katastrophe und als gemeinschaftliches Ereignis für alle europäischen Gesellschaften betrachtet. Meinecke hat den Krieg als „*a process of moral deprevation within the European society*“ genannt (1946, zitiert nach Ifversen 2011, 77). 1946 wurde in Genf eine Zusammenkunft von Intellektuellen organisiert, in der der Zustand der europäischen Gesellschaft betrachtet wurde. Diese Zusammenkunft wurde „*L'Esprit Européen*“ (europäischer Geist²) genannt. In der Zusammenkunft wurde festgestellt, dass es für die Katastrophe des Zweiten Weltkriegs eine europäische Verantwortung gab, und die deutsche Schuld wurde von der Zusammenkunft nicht behandelt. Die Mehrheit der Teilnehmer hat der Idee zugestimmt, dass Europa für einen Moment seine Kontrolle verloren hat. (Ifversen 2011, 77-79.)

Die Bundesrepublik Deutschland (BRD) hat sofort nach dem Krieg den Krieg viel untersucht und beschrieben und Erzählungen über den Krieg zusammengetragen. Das Ziel war die Kollektivierung der Schuld. Mit anderen Worten wurden die Schuld und die Verantwortung von einzelnen Deutschen und deutschen Gruppen als Schuld der ganzen Nation angesehen. Das könnte als merkwürdig angesehen worden, weil Deutsche bzw. Deutschland keine offizielle Entschuldigung geleistet hatten. Es gibt ein standardisiertes Vorgehen darüber, wie mit der persönlichen kriminellen Schuld umgegangen werden soll, aber es gibt keine Empfehlungen oder Beispiele, wie mit der kollektiven Schuld umgegangen werden sollte. Deswegen wissen wir nicht, wann die Deutschen aus ihrer Schuld entlassen werden können. (Kansteiner 2006, 4-5.) Obwohl die neuen Generationen keine feste Verbindung mit dem Zweiten Weltkrieg haben, besonders weil sie die Kriegszeit nicht erlebt haben, wird Deutschland immer noch verantwortlich für den Zweiten Weltkrieg angesehen. Die neuen Generationen haben vermutlich nicht so starke Meinungen zu dem Zweiten Weltkrieg wie die vorherigen

² eigene freie Übersetzung

Generationen, die die Kriegszeit erlebt haben oder deren Eltern die Kriegszeit erlebt haben. Die Atmosphäre in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg wird wahrscheinlich im Lauf der Zeit immer freier, weshalb es interessant ist zu sehen, ob Deutschland eines Tages völlig aus seiner Verantwortung für den Krieg entlassen wird.

Mehr als 1 200 Sendungen über den Nationalsozialismus und den Holocaust wurden in dem deutschen Fernsehen zwischen 1963 und 1993 (vor den Privatsendern) gezeigt. Einer der bekanntesten deutschen TV-Historiker in Bezug auf den Holocaust war Guido Knopp. Er hat viele historische Dokumentationen über den Nationalsozialismus, den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust gefilmt. In den 1960er Jahren bis zum Anfang der 1990er Jahre waren in Deutschland die historischen Dokumentationen von Knopp beliebt. Die Inbetriebnahme der Privatsender im Fernsehen hat die Fonds der historischen Dokumentationen in öffentlichen Sendern eingeschränkt, weshalb es nach den 1990er Jahren im Allgemeinen weniger Dokumentationen, d. h. weniger historische Dokumentationen im Fernsehen gab. (Kansteiner 2006, 109-111.) Dokumentationen über den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust werden immer noch gefilmt, was dafür spricht, dass die Themen die Menschen immer noch interessieren und man etwas über sie lernen will.

In den 1960er Jahren gab es drei deutliche Themen in den Dokumentationen über die Endlösung; Philosemitismus, eingeführte Filme aus dem östlichen Europa, und Geschichten über die Rettung der Juden vor dem Nazismus. Duden Online definiert den Begriff *Philosemitismus* als „geistige Bewegung, die gegenüber Juden und ihrer Religion eine sehr tolerante Haltung zeigt“, d. h. der Philosemitismus ist das Gegenteil des Antisemitismus. Die philosemitischen Programme in den 1960er Jahren haben oft die deutsche jüdische Geschichte, die Kultur und die Sitten behandelt. Sie haben nur etwas auf den Holocaust hingewiesen, aber es wurden keine Straftaten des Holocausts behandelt. Das Ziel dieser Programme war gegen den Nachkriegsantisemitismus zu kämpfen. Die eingeführten Filme aus dem östlichen Europa haben misslungene Rettungen und das zufällige Überleben aus dem Holocaust in dem östlichen Europa gezeigt. In den Sendungen wurde auch die Rettung der Juden durch Deutsche, besonders durch die deutsche Geistlichkeit, behandelt. Obwohl die Themen der Programme sich irgendwie mit dem Holocaust beschäftigen, haben keine Programme direkt die Endlösung behandelt. (Kansteiner 2006, 112-115.)

Es wurde erwähnt, dass der Holocaust kein besonderes Ereignis war. Crawford und Foster (2008, 36-37) stellen dar, dass der Holocaust nicht der einzige Völkermord der Welt und der Zeit ist; andere bekannte Völkermorde sind der Terror Stalins, Maos kulturelle Revolution, Massenmorde in Kambodscha (Khmer Rouge) und die Völkermorde in Ruanda, Bosnien und Osttimor. Diese Völkermorde sind aber nicht so bekannt oder mindestens nicht gleich viel behandelt wie der Holocaust. Der Holocaust hat ganz Europa beeinflusst, aber die anderen erwähnten Völkermorde haben nur eine Nation bzw. Kultur beeinflusst. Vielleicht erklärt das, warum der Holocaust viel mehr behandelt worden ist als die anderen Völkermorde. Kansteiner (2006, 32-33) stellt dar, dass in den 1980er Jahren einige deutsche Historiker den Holocaust normalisieren wollten, damit sie ihn aus einem objektiven Blickwinkel betrachten könnten. Andere derzeitige deutsche Forscher haben dagegen die Wichtigkeit der Besonderheit des Holocaust beibehalten, weil ohne sie die Deutschen den Ereignissen und den Ergebnissen des Holocaust nicht direkt und als solchen begegnen können (edb.).

2.2 Repräsentationen in und zu Finnland in dem Zweiten Weltkrieg

In diesem Kapitel werden die Repräsentationen in und zu Finnland in dem Zweiten Weltkrieg dargestellt.

Sofort nach dem Krieg dominierten der Patriotismus und die patriotischen Repräsentationen auch in Finnland. In Finnland wurde gedacht, dass Finnlands Kriege nicht zu dem Zweiten Weltkrieg gehörten, sondern dass es separate Kriege waren. (Stenius, Österberg & Östling 2011, 55.) Der Winterkrieg war nur ein Grenzkonflikt zwischen Finnland und der Sowjetunion (Manninen 1994, 9). Auch der Fortsetzungskrieg war nur ein Krieg gegen die Sowjetunion. Der damalige finnische Präsident Risto Ryti hat klargemacht, dass beide Kriege finnische defensive Kriege gegen die Sowjetunion waren, und dass während des Fortsetzungskrieges die Deutschen ihren eigenen Angriffskrieg hatten. Obwohl Finnland seine Kriege als getrennt vom Weltkrieg gesehen hat, waren die anderen Nationen anderer Meinung. Die Alliierten hatten wegen der Vereinbarung zwischen Finnland und Deutschland die „finnischen“ Kriege als Teil des Zweites Weltkrieges gesehen, weshalb Großbritannien Finnland den Krieg erklärt hat. In den Kriegsprozessen nach dem Krieg wurden Ryti und andere gefangene Politiker als patriotische Märtyrer betrachtet. Die Vorstellung von Finnland

als Opfer dominierte das Land bis zum Ende des Kalten Krieges. (Stenius, Österberg & Östling 2011, 56-58.) Obwohl Finnland in Finnland nicht mehr als Opfer angesehen wird, vermute ich, dass der Winterkrieg und der Fortsetzungskrieg immer noch als von dem Zweiten Weltkrieg getrennter Kriege angesehen werden. In der Schule bzw. in der gymnasialen Oberstufe werden sie im Zusammenhang mit dem Zweiten Weltkrieg behandelt, aber trotzdem werden sie als finnische Kriege betrachtet, und die Zusammenarbeit zwischen Finnland und Deutschland wird nicht als Verbündete angesehen, sondern Deutschland war das einzige Land, das Finnland gegen die Sowjetunion zu Hilfe gekommen ist.

In den 1950er und 60er Jahren haben ausländische Historiker neue Interpretationen zum Zweiten Weltkrieg und zu Finnlands Rolle in dem Krieg veröffentlicht. Diese Publikationen³ machten klar, dass Finnland kein Opfer gewesen ist, sondern dass die Vereinbarung und die Kooperation mit Deutschland geplant und absichtlich waren. Nach diesen Publikationen haben viele neue Historiker, Forscher und Studierende ihre eigenen Untersuchungen, Dissertationen und andere Publikationen über die Rolle Finnlands und die Kooperation zwischen Finnland und Deutschland in dem Zweiten Weltkrieg veröffentlicht. Finnland wurde nicht mehr als ein hilfloses Opfer angesehen, und die Interpretationen wurden offener. (Stenius, Österberg & Östling 2011, 58-60.)

Trotter (1991, 3) stellt jedoch die Sowjetunion als Schuldigen für den Winterkrieg dar, und dass Finnland das Opfer der „großen bösen“ Sowjetunion war. Die Finnen werden als beharrliches Volk beschrieben, und Trotter (ebd.) argumentiert, dass alle „friedliebenden“ Menschen auf der Seite Finnlands gestanden sind. Auch Edwards (2006, 13) stellt Finnland als kleines Opfer und die Sowjetunion als große Machtnation dar, die in das kleine Finnland eingefallen ist. Mannerheim wusste, dass Finnland keine guten Ausgangspunkte für den Krieg gegen die Sowjetunion hatte, aber die finnischen Politiker haben ihm nicht geglaubt (ebd.). Trott (1991, 14) stellt aber auch verständliche Gründe für die Ansicht der Sowjetunion vor, was dann die frühere starke Wertung mildert. Stalin hatte Sorgen um Leningrad und seine Sicherheit, und er hatte Angst davor, dass die Sowjetunion aus der Richtung des Finnischen Meerbusens oder des finnischen Festlands angegriffen wird. Deshalb wollte er, dass Finnland karelische Gebiete und Inseln im Finnischen Meerbusen abtreten soll. (Trotter 1991, 15.)

³ z. B. Lundin, Leonard. 1957. Finland in the Second World War. Indiana University Press. Bloomington. Krosby, Hans Peter. 1967. Suomen Valinta 1941. Kirjayhtymä. Helsinki.

Die finnischen Archive bzw. Dokumente aus dem Winter- und Fortsetzungskrieg wurden für den Forschungsgebrauch seit den 1960er Jahren zugänglich gemacht, aber am Anfang war die Erlaubnis sie zu sehen, nicht leicht zu erhalten. Erst in den 1970er Jahren wurden die Dokumente leichter zugänglich. Nach dem Zerfall der Sowjetunion wurden immer mehr finnische und sowjetische Kriegsdokumente erhältlich. (Manninen 1994, 10-11.)

Nicht alle Finnen haben nach dem Kriege Finnland als Opfer gesehen. In den 1960er und 70er Jahren haben die Kommunisten, die radikale Studentenbewegung und die Pazifisten in Finnland die kritische Repräsentation zu der Rolle Finnlands in dem Zweiten Weltkrieg mit den ausländischen Historikern geteilt (Stenius, Österberg & Östling 2011, 60-61).

3 Lehrplan als Rahmen für Lehrbücher

In diesem Kapitel stelle ich den finnischen und den niedersächsischen Lehrplan vor, und vergleiche sie miteinander. Zuerst werden der Lehrplan und dessen Rolle in Finnland und in Deutschland erklärt, und danach werden die finnischen und die niedersächsischen Lehrpläne für die gymnasialen Oberstufen genauer betrachtet. Letztendlich wird der Vergleich zwischen den zwei Lehrplänen durchgeführt.

Lehrpläne werden auf Grund von Vorgaben zusammengestellt, d. h. es gibt Vorgaben, denen die Lehrpläne folgen müssen. In beiden Ländern, Deutschland und Finnland, werden die Vorgaben von einer staatlichen Institution verfasst. In Deutschland heißt diese Institution oft Kultusministerium und jedes Bundesland hat sein eigenes Kultusministerium. In Finnland heißt sie Zentralamt für Unterrichtswesen⁴. (Deutscher Bildungsserver; LOPS 2015, 9.) Laut Vitikka (2009, 40-50) gibt es zwei Definitionen für den Lehrplan: 1) ein gesellschaftlich-politisches Leitungsmittel, und 2) ein Mittel des Unterrichts. Im Allgemeinen ist der Lehrplan das zentrale Dokument, damit die Gesellschaft ihre Ziele und Wille in Bezug auf die Ausbildung mitteilt (ebd.).

In Finnland wird der Lehrplan ca. jedes zehnte Jahr erneuert. Das Modell und die Struktur des Lehrplans sind nach jeder Erneuerung fast gleich geblieben, aber die fachbezogenen Inhalte haben sich am meisten verändert. (Vitikka 2009, 23.) Die jüngste Grundlage für die neuen Lehrpläne in Finnland wurde in 2015 erneuert. Das Zentralamt für Unterrichtswesen hat die Grundlagen für die neuen Lehrpläne zusammengestellt, und jede gymnasiale Oberstufe hat dann ihren eigenen Lehrplan zusammengesetzt, der die Grundlagen des Zentralamts für Unterrichtswesen einhalten muss. Die neuen Lehrpläne wurden Anfang August 2016 in Gebrauch genommen. Die gymnasialen Oberstufen können die Grundlagen für den neuen Lehrplan auf ihren eigenen Lehrplan anwenden, d. h. die Lehrpläne aller finnischen gymnasialen Oberstufen sind nicht genau gleich, sondern es kann kleine lokale Unterschiede geben. Ein Beispiel für diese kleinen Unterschiede ist z. B. die angebotene Unterrichtssprache. Die Grundlagen sind aber die gleichen für alle Institutionen. (LOPS 2015, 9.) Mit den Grundlagen werden die schulischen Grundrechte und die schulische Gleichberechtigung, die Einheitlichkeit, Qualität und der Rechtsschutz des Unterrichts gesichert (Opetushallitus).

⁴ auf Finnisch *opetushallitus*

Der Lehrplan wird erneuert, damit die Ausbildung, der Unterricht und das Wissen in den Lehrbüchern zeitgemäß sind. Mit Hilfe des neuen Lehrplans sollen die pädagogische Handlungskultur, das Wohlbefinden und die Beteiligung der Schüler, flexible und effektive Gebrauch der Ressourcen und die Vielseitigkeit der Interaktion innerhalb der gymnasialen Oberstufe und zwischen den gymnasialen Oberstufen und der umliegenden Gesellschaft verbessert werden (LOPS 2015, 10).

3.1 Geschichtslehrplan für die gymnasiale Oberstufe in Niedersachsen

In diesem Kapitel wird der Geschichtslehrplan für die gymnasiale Oberstufe in Niedersachsen dargestellt.

Jedes Bundesland in Deutschland hat seinen eigenen Lehrplan. Die Lehrpläne werden vom Kultusministerium jedes Bundeslandes erlassen und es gibt auch eigene Schulgesetze die z. B. das Schulrecht für die Bundesländer vorschreiben. (Deutscher Bildungsserver.)

Der Lehrplan wird in Niedersachsen *Kerncurriculum* genannt und jedes Fach hat sein eigenes fachbezogenes Kerncurriculum. Die Kerncurricula müssen dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, dem Niedersächsischen Schulgesetz, der Verordnung über die gymnasiale Oberstufe und der Abiturprüfung entsprechen (Niedersächsisches Kultusministerium 2011, 6-7).

In dem niedersächsischen Kerncurriculum kommen die Kompetenzen vor, über die die Schüler verfügen müssen. Diese Kompetenzen sind Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen. Das Kerncurriculum teilt sich in zwei Kompetenzbereiche auf: prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzbereiche. Die prozessbezogenen Kompetenzbereiche enthalten die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Schüler lernen und beherrschen müssen, „um Wissen anwenden zu können“. Die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche sind die Inhalte, die die Schüler in der Schule beherrschen müssen. (Niedersächsisches Kultusministerium 2011, 5-6.)

In dem niedersächsischen Kerncurriculum für Geschichte in der gymnasialen Oberstufe kommen folgende fünf Kategorien für das Lernen vor: *Kontinuität und Wandel*, *Individuum und Gesellschaft*, *Freiheit und Herrschaft*, *Frieden und Krieg* und *Wirtschaft und Umwelt*. Alle diese Kategorien sollen während der Qualifikationsphase⁵ behandelt werden und sie werden in den Rahmenthemen des Unterrichts erfüllt. Es gibt vier Rahmenthemen und ein Rahmenthema soll in einem Kurshalbjahr behandelt werden. Die vier Rahmenthemen sind: *Krisen, Umbrüche und Revolutionen*, *Wechselwirkungen und Anpassungsprozesse in der Geschichte*, *Wurzeln unserer Identität* und *Geschichts- und Erinnerungskultur*. Jedes Rahmenthema wird noch in Module aufgeteilt. Die Module sind Kernmodul, Wahlpflichtmodul und Wahlmodul. Das Kernmodul ist der so genannte theoretische Teil der Module und des Unterrichts. Die Wahlmodule vertiefen die Kenntnisse des Kernmoduls, z. B. mit Hilfe der Arbeitsanregungen und der zusätzlichen Texte. (Niedersächsisches Kultusministerium 2011, 10-14.)

„Zentrales Ziel des Geschichtsunterrichts ist die Entwicklung der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft historisch zu denken“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2011, 7). Laut Kerncurriculum soll Geschichtsunterricht den Schülern die Ausbildung der persönlichen Identität und der sozialen Orientierung ermöglichen. Der Geschichtsunterricht soll die Schüler auch auf die Teilnahme an der Gesellschaft vorbereiten und Fähigkeiten dafür anbieten und lehren. Er soll lehren, historische Phänomene, Zusammenhänge und Zeitverläufe zu verstehen, und das Wissen mit der Gegenwart und der Zukunft zu verbinden. Eine der interessantesten Vorgaben ist die von Empathie und Distanz⁶: „Geschichtsunterricht stärkt die Fähigkeit zur Empathie, -- vermittelt aber auch die Fähigkeit zur kritischen Distanz“. (Niedersächsisches Kultusministerium 2011, 7.)

Unterschiedliche Medien werden als wichtige Mittel für den Geschichtsunterricht vorgebracht. Die Verwendung unterschiedlicher Medien vermittelt die Fähigkeit, Fragestellungen zu entwickeln und Problemlösungen zu finden, vermehrt die

⁵ Die gymnasiale Oberstufe ist in die Einführungsphase und in die Qualifikationsphase aufgeteilt. Die Einführungsphase umfasst die zwei ersten Halbschuljahre (10. Jahr des Gymnasiums) und die Qualifikationsphase umfasst die letzten vier Halbschuljahre (11. und 12. Jahr). Die Qualifikationsphase enthält vertiefendes und fortgeschrittenes Wissen.

⁶ Diese Vorgabe ist interessant, weil das die Schuld Deutschlands an dem Krieg berücksichtigt und auf die Bearbeitung der Schuld abzielt. Im Vergleich gibt es keine solche Vorgabe von der Empathie und Distanz in dem finnischen Lehrplan.

Methodenkompetenz der Schüler und bringt ihnen bei „Information zu beschaffen, sie zu interpretieren und kritisch zu bewerten“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2011, 8). Das Lernen selbstgesteuerten, kooperativen und kreativen Lernens wird auch durch die Verwendung unterschiedlicher Medien gefördert (ebd.).

3.2 Geschichtslehrplan für die gymnasiale Oberstufe in Finnland

In diesem Kapitel wird der Geschichtslehrplan für die gymnasiale Oberstufe in Finnland dargestellt.

In Finnland werden die Gründe für den Lehrplan vom Zentralamt für Unterrichtswesen erlassen. Das finnische Zentralamt für Unterrichtswesen wurde 1991 gegründet. Sein Ziel war die Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts zu entwickeln, und den Erfolg der Ausbildung zu verfolgen und zu fördern. (Opetushallitus.)

Der Geschichtsunterricht soll die Allgemeinbildung der Schüler verstärken, um das Verständnis für die gegenwärtige Welt und Perspektive für die Zukunft herauszubilden. Der Geschichtsunterricht soll auch die persönliche, nationale, europäische und globale Identität der Schüler vertiefen und das Wachsen zum aktiven Bürger fördern. Im Kern des Unterrichtes stehen die Wissenschaftlichkeit der Geschichte, wie die Geschichte entsteht, und die kritische Bewertung der Verlässlichkeit des Wissens. Im Unterricht wird die Bedeutung der Menschenrechte und der Gleichheit betont. Die Demokratie und die internationale Kooperation werden in Bezug auf gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen und deren Lösung betrachtet. (LOPS 2015, 170.)

In finnischen gymnasialen Oberstufen wird Geschichte in Form von Kursen unterrichtet, d. h. jeder Kurs hat sein eigenes Thema. Der zweite Geschichtskurs ist derjenige, in dem über den Zweiten Weltkrieg gesprochen wird. Dieser Kurs heißt *Internationale Verhältnisse*⁷. Im Lehrplan steht, dass die zentralen Themen die Spannung zwischen dem Wettbewerb und der Kooperation, das Streben nach der Balance und der Sicherheit, und der Wettbewerb zwischen unterschiedlichen politischen Systemen sind. In der Praxis heißt das, dass Themen und Ereignisse wie z. B. die

⁷ auf Finnisch *Kansainvälistet suhteet*

Weltkriege, der Kalte Krieg, die UNO, die Nationalstaaten, die Menschenrechte und der Holocaust behandelt werden. (LOPS 2015, 172-173.)

3.3 Vergleich zwischen dem finnischen und dem niedersächsischen Lehrplan

In diesem Kapitel werden der finnische und der niedersächsische Lehrplan miteinander verglichen.

Die Schulsysteme in Finnland und in Deutschland sind sehr unterschiedlich, weshalb die Struktur der gymnasialen Oberstufen und die Lehrpläne auch unterschiedlich sind. In finnischen gymnasialen Oberstufen wird in der Form von Kursen unterrichtet und in dem niedersächsischen Kerncurriculum wird über die Qualifikationsphase und deren Rahmenthemen und Module geschrieben. Die Qualifikationsphase hat vier Rahmenthemen und jedes Rahmenthema ist in Module aufgeteilt (Niedersächsisches Kultusministerium 2011, 12-14). Innerhalb eines Rahmenthemas werden drei Module behandelt, die das Kernmodul und zwei Wahlmodule umfassen (ebd., 13-14).

Die Kurse in den finnischen gymnasialen Oberstufen sind nicht weiter in Module aufgeteilt wie in Niedersachsen. Jeder Kurs hat sein eigenes großes Thema, das dann in dem Lehrbuch in unterschiedlichen kleineren Lektionen aufgeteilt ist. Die finnischen Kurse in den gymnasialen Oberstufen haben keine klare Kontinuität miteinander, weshalb die Kurse nicht in einer bestimmten Reihenfolge ausgeführt müssen (obwohl das empfehlenswert ist). In Niedersachsen müssen die Rahmenthemen und die Module in einer bestimmten Reihenfolge durchgeführt werden (ebd.).

In beiden Lehrplänen gibt es die allgemeine Beschreibung des Geschichtsunterrichts und dessen Ziele. Die Beschreibung des Geschichtsunterrichts ist ähnlich in beiden Lehrplänen, was heißt, dass das Verständnis, was der Geschichtsunterricht beinhalten soll, ähnlich ist, wenn nicht das gleiche. In beiden Lehrplänen kommen die Begriffe *Zeit*, *Veränderung*, *Gründe* und *Folgen*, und *Kontinuität* vor (LOPS 2015, 170; Niedersächsisches Kultusministerium 2011, 7-8). Der niedersächsische Lehrplan ist in getrennte fachbezogene Kerncurricula aufgeteilt, d. h. es gibt getrennte Dokumente für

die Fächer, während der finnische Lehrplan ein großer Lehrplan über die Fächer in demselben Dokument ist.

In beiden Lehrplänen kommt der Begriff *Identität* vor. Die Identität wird mehr in dem niedersächsischen Lehrplan betont als in dem finnischen. In dem finnischen Lehrplan wird nur erwähnt, dass Geschichte als Schulfach die persönliche, nationale, europäische und globale Identität vertiefen soll (LOPS 2015, 170). In dem niedersächsischen Lehrplan wird die Identität aber mehr betont. Während in dem finnischen Lehrplan die Identität nur in einem Satz erwähnt wird, kommt Identität in dem niedersächsischen Lehrplan viel mehr vor. Die Geschichte stützt die Ausbildung der persönlichen Identität, sozialen Orientierung und die Teilhabe an der Gesellschaft. (Niedersächsisches Kultusministerium 2011, 7). Der Geschichtsunterricht soll reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein entwickeln und den Schülern helfen, sich mit vorbildlichen Personen und ihren Charakteren zu identifizieren (ebd.).

Der finnische Lehrplan gibt keine Einblicke in die Bedeutung und die Rolle des Krieges in dem Geschichtsunterricht, während in dem niedersächsischen Lehrplan der Krieg erwähnt wird. Der Krieg wird im Zusammenhang mit Kategorien des Unterrichts erwähnt, und der Krieg wird mit dem Frieden verknüpft, d. h. eine der fünf Kategorien ist *Frieden und Krieg*. Zu den Kompetenzen, die im Zusammenhang mit Frieden und Krieg erworben werden sollen, gehört z. B., dass der Schüler sich in die Rolle der Entscheidungsträger und der Gesellschaften während eines Konfliktes hineinversetzen kann. (Niedersächsisches Kultusministerium 2011, 10.)

Der Geschichtsunterricht beinhaltete früher nur das Wissen, aber heutzutage wird Geschichte als viel mehr verstanden. Es geht um die Repräsentationen der Geschichte und die Perspektiven und Interpretationen der Geschichte. In den Lehrplänen wird z. B. erwähnt, dass der Geschichtsunterricht kritisches Denken und das Heranwachsen zu einem aktiven Bürger der Gesellschaft fördern soll (LOPS 2015, 170; Niedersächsisches Kultusministerium 2011, 7). In beiden Lehrplänen werden die Zusammenhänge historischer Ereignisse und Phänomene erwähnt. Das Verstehen der Vergangenheit und historisches Denken werden in dem niedersächsischen als zentrale Ziele Lehrplan erwähnt, während in dem finnischen Lehrplan der Ausgangspunkt des Geschichtsunterrichtes Geschichte als eine Wissenschaft ist (LOPS 2015, 170).

In beiden Lehrplänen kommt das Lernen der Empathie vor. In dem finnischen Lehrplan kommt Empathie in der Form von *historischer Empathie* vor, und in dem niedersächsischen Lehrplan wird Empathie in Zusammenhang mit Fähigkeiten erwähnt, d. h. der Geschichtsunterricht soll *die Fähigkeit zur Empathie* stärken. (LOPS 2015, 170; Niedersächsisches Kultusministerium 2011, 7.) Außer dem Wissen der Geschichte und dem kritischen Denken ist das Lernen der Empathie so wichtig, dass es in den Lehrplänen erwähnt wird. Duden Online definiert Empathie als „Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Repräsentationen anderer Menschen einzufühlen“. In dem Geschichtsunterricht ist es also wichtig, dass die Schüler bzw. die Jugendlichen eine Empfindsamkeit anderen Menschen, historischen Ereignissen und Phänomenen gegenüber entwickeln. Die historische Empathie bedeute, dass die Schüler sich in die Geschichte versetzen können und die historischen Phänomene aus den Augen der damaligen Menschen betrachten können.

4 Lehrbücher im Geschichtsunterricht

In diesem Kapitel werden die Lehrbücher als Teil des Unterrichts und als Unterrichtsmittel behandelt. Zuerst werden die Lehrbücher als Bücher und als Unterrichtsmittel behandelt, und danach werden Geschichte als Schulfach und Geschichte in Bezug auf die Geschichtslehrbücher behandelt.

4.1 Allgemeines über Lehrbücher

In diesem Kapitel werden die Lehrbücher als Bücher und als Unterrichtsmittel dargestellt.

Davis (2008, xiii-xiv) beschreibt Lehrbücher als eine besondere Sorte von Büchern. Sie sind nicht wie andere Bücher, sondern sie haben ihre eigenen speziellen Merkmale; die Texte bzw. die Geschichten sind nicht eine einheitliche Gesamtheit, sondern sie sind eine Sammlung von Erzählungen mit unterschiedlichen Themen, die irgendeine Verbindung zueinander haben. Die Lehrbücher beinhalten kein akademisches, wissenschaftliches Wissen oder Absichten, sondern sie enthalten das Grundwissen über ein bestimmtes Thema (z. B. Geschichte, Geographie, Biologie). Einige können denken, dass Lehrbücher das Wissen enthalten, aufgrund dessen die Schüler getestet werden. Laut Davis (ebd.) ist das nicht genug; Lehrbücher können nicht ausreichend Grundwissen beinhalten, und Schüler sollen nicht nur nach dem Wissen der Lehrbücher getestet werden. (ebd.) Damit hat Davis vielleicht gemeint, dass das Grundwissen nicht ins Lehrbuch passen kann. Trotz Davis Meinung werden die Schüler gewöhnlich nur nach dem Wissen der Lehrbücher getestet. In der gymnasialen Oberstufe ist es möglich, mit sogenannten Zusatzwissen Zusatzpunkte in einem Test zu bekommen, oder es kann eine so genannte Jokeraufgabe in einem Test geben, das Zusatzwissen testet oder in dem die Schüler ihr Wissen anwenden sollen. Im Allgemein werden die Schüler aber nur aufgrund der Lehrbücher getestet.

In den Lehrbüchern treffen die Schüler zum ersten Mal auf Wissen zu den behandelten Themen. Coman (1996, 329) vermutet, dass die Schüler die Lehrbücher als autoritäres Wissen ansehen. Das führt dazu, dass die Schüler das Wissen in Lehrbüchern als die

absolute Wahrheit betrachten, was dann einen Einfluss auf die Denkweise der Schüler hat. Dies macht die Rolle der Lehrbücher immer wichtiger, weshalb der Inhalt der Lehrbücher gründlich gewählt werden sollte. Obwohl Comans Untersuchung schon ein bisschen veraltet ist, gelten seine Resultate und Ideen immer noch. Die Lehrbücher sind immer noch ein wichtiger Teil des Unterrichts, obwohl z. B. die neuen Grundlagen für die neuen Lehrpläne in Finnland die Lehrer anspornen, neue Unterrichtsformen zu entwickeln und zu verwenden. Die innovativen Lehrer verwenden heute immer weniger die Lehrbücher und suchen andere Unterrichtsmaterialien irgendwo anders, oder machen sich selbst neues Material.

Die Schüler sind nicht alt und ausgebildet genug, um das Wissen der Lehrbücher in Frage zu stellen, und wahrscheinlich kommen sie nicht darauf, dass das Wissen in den Lehrbüchern nicht die absolute und ganze Wahrheit ist (Coman 1996, 329). Ein gutes Beispiel dafür ist das Fach Geschichte, weil das Wissen in der Geschichte von den Interpretationen der Gesellschaften und der Forscher abhängt. Außer für die Schüler, können die Lehrbücher auch das einziges Wissen über das Thema für den Lehrer sein. Dies ist der Fall bei den Gesamtschullehrern, die viele Fächer und die Themen ohne Spezialwissen unterrichten müssen. (ebd.)

Lehrbücher müssen dem Lehrplan entsprechen und diese Curricula stellen Bedingungen an die Lehrbücher (Crawford & Foster 2008, 7). In Finnland gibt es die Vorgaben für einen Lehrplan, die für den ganzen Staat gemeinsam ist, aber in Deutschland hat jedes Bundesland seine eigenen Vorgaben für den Lehrplan.

Lehrbücher sollen bei dem Lernen helfen und selbständiges Lernen und Denken ermöglichen. Sie sollen den Schülern kritisches Denken und reichhaltige Lernstrategien beibringen. Laut Crawford und Foster (2008) sollen die Lehrbücher auch eine spezielle kognitive Ebene haben, damit der Text nicht zu schwierig für die Schüler ist und dadurch das Lernen nicht erschwert wird. Je jünger die Schüler sind, für die die Lehrbücher gedacht sind, desto einfacher werden die Fakten und Erzählungen.

4.2 Geschichte als Schulfach und in Geschichtslehrbüchern

In diesem Kapitel werden die Geschichte als Schulfach und die Geschichte in Geschichtslehrbüchern behandelt.

In Bezug auf Geschichte gibt es keine Wahrheit, weil wir nicht wissen können, was wirklich passiert ist. Historiker können nur ihre eigenen Interpretationen auf Grund von unterschiedlichen Dokumenten, Erklärungen und anderen Beweisen machen. Wenn die Historiker die Geschichte untersuchen und ihre Interpretationen dann formulieren, gibt es immer Einflüsse von der Kultur und von der Gesellschaft, in der die Historiker leben. Das heißt, Geschichte bzw. Erklärungen über vergangene Zeiten, können niemals objektiv sein. (Crawford & Foster 2008, 6-7.)

Zurzeit wird Geschichte in Bezug auf große politische Gruppen oder Ereignisse erzählt. Bis in die 1930 Jahre wurde Geschichte durch Biografien erzählt, aber Mary Kelty hat in den 1930er Jahren vorgebracht, dass solche individuellen Erklärungen nicht das ganze Bild von historischen Ereignissen darstellen. Dank für Kelty lernen heutige Schüler die historischen Ereignisse in einem großen Bild zu kennen. (Barton & Levstik 2004, 150-153.)

Geschichtslehrbücher sind wichtig, weil sie den Schülern das gemeinschaftliche Gedächtnis⁸, die Nationalität und die nationale Identität unterrichten (Davis 2008, xiv; Barton & Levstik 2004, 48-49). An Kriege erinnert man sich in verschiedenen Nationen auf unterschiedliche Weise. Der Grund ist, dass etwas als eine Warnung oder ein Lob für die Nation gelernt wird. Nationen bilden eine Geschichte für sich selbst, mit der sie leben können. Das heißt, dass einige Faktoren weggelassen werden, während andere Faktoren im Mittelpunkt der Geschichte und des Gedächtnisses stehen. Weil das gemeinschaftliche Gedächtnis durch Kultur, Ideologie und Politik gebildet ist, bedeutet das, dass es viele unterschiedliche gemeinschaftliche Gedächtnisse auf der Welt gibt. Oft werden diese gemeinschaftlichen Gedächtnisse auch das offizielle Gedächtnis, woraus das „offizielle“ Wissen entwickelt werden kann. Dieses „offizielle“ Wissen kann in einer Nation als Wahrheit gelten. Anders gesagt, es gibt keine einheitliche Geschichte, sondern die Gesellschaften formulieren eine Geschichte mit den Fakten, die gut zu ihnen passen. (Crawford & Foster 2008, 5-8.)

⁸ *common memory*

5 Zur bisherigen Forschung

In diesem Kapitel werden einige bisherige Forschungen dargestellt und miteinander verglichen. Die gewählten Forschungen behandeln die Repräsentationen zum Zweiten Weltkrieg im Allgemeinen und in Lehrbüchern. Es gibt auch Forschungen und dadurch Repräsentationen aus unterschiedlichen Ländern.

Liu et al. haben 2005 untersucht, ob unterschiedliche Nationen verschiedene Repräsentationen über die Geschichte haben. Die Untersuchung wurde mit einem Fragebogen in zwölf verschiedenen Nationen durchgeführt. Die zwölf Nationen waren Großbritannien, Frankreich, Deutschland, die USA, Neuseeland, Australien, Philippinen, Malaysia, Japan, Singapur, Taiwan und Hong Kong, d. h. die Auswahl war breit und es gab in der Untersuchung westliche und östliche Nationen. In dem Fragebogen wurde z. B. gefragt, welche fünf Menschen in den letzten 1000 Jahren den größten Einfluss auf die Geschichte gehabt haben und welche sieben Ereignisse die Prüflinge in einem Seminar zur Weltgeschichte präsentieren würden. Der Zweite Weltkrieg als ein umwälzendes Ereignis in der Geschichte wurde in allen Antworten genannt. Außer dem Zweiten Weltkrieg wurde der Erste Weltkrieg auch in vielen Antworten genannt, d. h. die Weltkriege haben die ganze Welt beeinflusst und sie werden überall in der Welt als umwälzend und erwähnenswert betrachtet. In dieser Untersuchung wurde als eine bedeutende Person der Geschichte am häufigsten Hitler in den Antworten genannt.

Coman hat 1996 die englischen Geschichtslehrbücher in Bezug auf die Jahre 1940 und 1941 in dem Zweiten Weltkrieg untersucht. Er hat untersucht, wie die Rolle Deutschlands in dem Krieg gegen Großbritannien in den englischen Geschichtslehrbüchern präsentiert wird. Coman (1996) erwähnt auch andere Geschichtslehrbuchanalysen in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg und welche Agens in den Lehrbüchern gewählt wurden. Aus den Repräsentationen in den kanadischen Geschichtslehrbüchern für die gymnasiale Oberstufe hat Montgomery (2006) eine Untersuchung gemacht. Montgomery (ebd.) hat die Repräsentationen des Kriegs und des Friedens in den Lehrbüchern untersucht.

Während Coman (1996) nur ein Lehrbuch untersucht hat, hat Montgomery (2006) 27 kanadische Lehrbücher untersucht, die in unterschiedlichen Jahrzehnten publiziert und verwendet wurden. Die Lehrbücher sind von dem Unterrichtsministerium von Ontario⁹ genehmigt werden. Damit hat Montgomery (2006) in seiner Untersuchung auch einen breiteren Überblick darüber, wie die Repräsentationen zu dem Zweiten Weltkrieg sich in Kanada im Laufe der Zeit geändert haben. Comans (1996) Untersuchung ist viel knapper und älter als Montgomerys (2006) Untersuchung, aber die Resultate seiner Untersuchung gelten immer noch. Seine und Montgomerys Untersuchungen geben Information über die Geschichte der Repräsentationen, weil Montgomerys (2006) Untersuchung Lehrbücher aus unterschiedlichen Jahrzehnten umfasst.

Coman (1996) hat u. a. die Agens der Sätze untersucht, was ich auch in meiner Arbeit mache. Montgomery (2006) hat die Repräsentationen im Allgemein und in Bezug auf die kanadische Nation und das Nationalgefühl in Kanada untersucht. Seine Untersuchung betrachtet die Geschichtslehrbücher auch in Bezug auf die Rolle Kanadas in den Weltkriegen und auf das was während und nach den Kriegen mit Kanada passiert ist. Montgomerys Untersuchungsmethode ist die kritische Diskursanalyse, die auch in meiner Arbeit verwendet wird.

Laut Comans (1996) Untersuchung wurden in englischen Geschichtslehrbüchern *die Deutschen, Deutschland* oder *der Deutsche* oft anstatt *der Nazi* oder *der deutsche Offizier* als Agens genannt. Daraus kann interpretiert werden, dass ganz Deutschland im Krieg der Feind war, und nicht eine getrennte politische Gruppe bzw. Bewegung. Dadurch lag die Schuld für den Krieg bei Deutschland als einem Land, nicht bei den Nazis oder Hitler. Dies schafft einen aggressiven Eindruck von Deutschland als Land und von den Deutschen als Volk. Die Gründe der Taten der Deutschen bzw. Deutschlands kommen in den meisten englischen Geschichtslehrbüchern nicht vor. Die deutschen Angriffe gegen Großbritannien wurden z. B. durch Agens wie *deutsche Flugzeuge* anstatt *deutsche Piloten* unmenschlich dargestellt. (Coman 1996, 331-332.)

In den kanadischen Geschichtslehrbüchern aus den 40er und 50er Jahren war der Schwerpunkt der Beitrag Großbritanniens und Frankreichs für den Aufbau der kanadischen Nation (Montgomery 2006, 22). Auch die Lehrbücher der 60er Jahre

⁹ *Ontario Ministry of Education*

konzentrieren sich auf den Aufbau Kanadas und den Aufbau dessen nationalen Gefühls. Die Geschichte Kanadas war wichtiger als die Ereignisse in Europa. Natürlich wurden auch die Weltkriege in den Lehrbüchern behandelt, aber sie wurden in Bezug auf Kanadas Beitrag und Hilfe in den Kriegen betrachtet. (Montgomery 2006, 24-25.)

Die Lehrbücher aus den 70er und 80er Jahren unterschieden sich stark von den früheren Geschichtslehrbüchern: der Schwerpunkt lag nicht mehr auf dem Nationalgefühl und dem Aufbau Kanadas, sondern der Schwerpunkt lag in der Politik und der Judikative Kanadas. Die Lehrbücher hatten auch pädagogische Einheiten und sie waren schülerfreundlicher. Die Geschichte wurde aus einem multikulturellen Aspekt behandelt. (Montgomery 2006, 27.) Die neuesten Lehrbücher aus den 2000er Jahren waren am vielseitigsten und sie hatten viele Mittel, die den Schülern helfen, kritische und reflexive Fähigkeiten zu lernen. Kanada und sein Nationalismus und der Aufbau der Nation sind auch wichtig in den neusten Lehrbüchern und die Lehrbücher zeigen, wie Kanada sich seine spezielle Identität aufgebaut hat. (Montgomery 2006, 29.)

Crawford und Foster (2008) haben die Geschichtslehrbücher in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg in vielen Ländern untersucht. In ihrem Buch „*War, Nation, Memory: International Perspectives on World War II in School History Textbooks*“ stellen sie Geschichtslehrbücher aus Deutschland, Großbritannien, Frankreich, Japan, China und der USA dar. Crawford und Foster vergleichen die deutschen und die englischen Lehrbücher in Bezug auf den Holocaust miteinander, was sehr ähnlich wie in meiner Untersuchung ist. Des Weiteren haben sie einzelne Themen aus einzelnen Lehrbüchern analysiert, d. h. es gibt keinen weiteren Vergleich zwischen den Büchern bzw. den Ländern und ihre Repräsentationen.

Laut Crawfords und Fosters Untersuchung (2008) sind die Repräsentationen des Holocaust und des Zweiten Weltkriegs in Deutschland und in England unterschiedlich. In England wurde der Holocaust als Absicht der Nazis dargestellt, während er in Deutschland als sozioökonomischer und politischer Zerfall der Gesellschaft und des Staats im Zusammenhang mit dem Aufstieg des Nationalsozialismus angesehen wurde. Der Schwerpunkt des deutschen Lehrbuches war den Schülern kritisches historisches Bewusstsein beizubringen. Das wurde durch die Analyse der Handlungen unterrichtet, die den nationalen Charakter und das nationale Verhalten kritisch reflektiert. Die

Behandlung der historischen Themen in beiden Lehrbüchern war ähnlich, außer dem Holocaust. In dem englischen Lehrbuch wurde der Holocaust als ein Ereignis unter anderen angesehen, während er in dem deutschen Lehrbuch als einen Wendepunkt der deutschen Geschichte angesehen wurde. (Crawford & Foster 2008, 36.)

6 Kritische Diskursanalyse als Methode

In diesem Kapitel werden der Diskurs, die Repräsentation, die Diskursanalyse und die kritische Diskursanalyse vorgestellt. Zuerst kommt eine kurze Erklärung über den Diskurs, worauf eine allgemeine Erklärung über die Diskursanalyse folgt. Zum Schluss wird genauer die kritische Diskursanalyse angeschaut, weil sie die Untersuchungsmethode dieser Arbeit ist.

6.1 Zum Begriff Diskurs

In diesem Kapitel wird der Begriff *Diskurs* dargestellt und definiert.

Diskurs ist kein eindeutiger Begriff, sondern Diskurs kann unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen in unterschiedlichen Situationen haben. Die Bedeutung und die Funktion des Diskurses hängen von dem Forscher und von der Disziplin ab, d. h. der Forscher kann, und soll sogar, sein eigenes Verständnis von dem Begriff Diskurs definieren, und danach die Analyse bzw. Untersuchung durchführen. In der Sprachwissenschaft wird Diskurs als „ein Text, der länger und größer als ein Satz ist“ (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 24) verstanden. Hier bedeutet der Begriff *Text* nicht nur einen geschriebenen Text, sondern er bedeutet auch z. B. Gespräche, Bilder und Interviews. Demnach heißt Diskurs, wie die Sprache sich organisiert, aber außerdem hat Diskurs im Bereich der Sprachwissenschaft noch eine wichtige Bedeutung; zum Diskurs gehört auch die Sprachverwendung. Anders gesagt, wie die Sprache in der Praxis verwendet wird, wie die Sprache in unterschiedlichen Kontexten verwendet wird und was für einen Einfluss der Kontext auf den Sprachgebrauch hat. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 22-24.)

Der Begriff *Diskurs* beinhaltet noch einen wichtigen Aspekt: eine soziale Konstruktion. Diskurse bauen unsere soziale Wahrheit in Bezug auf andere Texte auf, d. h. es werden mehrere Texte gebraucht, die zusammen unsere soziale Wahrheit bilden. Diskurse sind sozial und sie sind sozial geteilt, und sie werden in sozialen Interaktionen zwischen sozialen Gruppen gebildet. Eine Definition für Diskurs kommt von Foucault, und laut

ihm sind Diskurse eine gemeinsame Art, das Objekt des Sprechens zu bearbeiten. (Pynnönen 2013, 6-7.)

6.2 Zum Begriff Repräsentation

In diesem Kapitel wird der Begriff *Repräsentation* dargestellt und definiert.

Die Repräsentation ist ein wichtiger Begriff in der Diskursanalyse. In Kapitel 6.1. wurde der Diskurs definiert und erläutert wie er die Macht repräsentiert. Repräsentationen werden durch Diskurse abgebildet und sie repräsentieren bzw. zeigen die Machtpositionen zwischen den Beteiligten des Diskurses und des Kontextes. Die Diskurse stellen unsere Welt, ihre Handlungen und Menschen als „Wahrheit“ oder „passiert“ dar. Anders gesagt, durch die sprachliche Verwendung bzw. Diskurses werden gesagt, was wahr ist, was passiert ist und was für Gründe und Folgen etwas gehabt hat. Die Verbindung zwischen Sachen bzw. Handlungen und Menschen werden durch den Diskurs zutage gebracht. Diese Verbindungen zwischen unterschiedlichen Handlungen und Menschen und ihr Zusammenhang mit der wahren Welt bilden Repräsentationen zu den Handlungen und den Menschen. Die sprachliche Repräsentation heißt, wie die Welt dargestellt wird. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 53-54; 56.)

Lehrbücher sind ein gutes Beispiel dafür, wie die Repräsentationen in der Wirklichkeit gebildet und dargestellt werden. Die Verfasser der Lehrbücher bestimmen welche Themen in den Lehrbüchern behandelt werden und wie sie behandelt werden. Zum Beispiel wer als verantwortlich für den Zweiten Weltkrieg dargestellt wird und aus welchen Gründen, und wie diese Verantwortung und die Rolle der Schuldigen in den Büchern dargestellt wird. Welche sprachlichen Mittel verwendet werden, um diese Verantwortung und die unterschiedliche Rolle der Beteiligte des Kriegs darzustellen.

Unsere Welt wird in unterschiedliche Kategorien und Gruppen eingeteilt und diesen Kategorien und Gruppen wird ein bestimmter Name gegeben. Mit der Benennung der Kategorien und der Gruppen werden die Substantive, die Namen und die adnominalen Phrasen gemeint, die den unterschiedlichen Kategorien und Gruppen gegeben werden.

Außer der Benennung ist die Beschreibung eine wichtige sprachliche Aktion. Die Beschreibung heißt, wie die Handlungen, Menschen, Kategorien usw. beschrieben werden bzw. welche Substantive, Adjektive, Adverbiale, Phrasen und idiomatischen Phrasen und Metaphern verwendet werden. Mit den unterschiedlichen Beschreibungen können unterschiedliche Akzente zu den behandelten Themen gesetzt werden. (Pynnönen 2013, 18)

Mit den Diskursen und den Repräsentationen wird Wissen gebildet und eingeteilt, und sie vermitteln Wissen in einer gewissen Weise und vermitteln gewisse Perspektiven und Eindrücke aus dem Wissen und den behandelten Themen. Es wird immer etwas weggelassen, was heißt, dass unterschiedliche Diskurse und Repräsentationen eine unterschiedliche Welt darstellen. (ebd.)

Die Repräsentationen stehen in Verbindung zu den vorherigen und schon existierenden Repräsentationen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 57), was merkwürdig in Bezug auf den Geschichtsunterricht ist. Zum Beispiel beeinflussen alle früheren Repräsentationen zu einem Krieg die heutigen Repräsentationen zu dem Krieg, und dadurch die Art, wie er unterrichtet wird. Ein Krieg kann z. B. viele unterschiedliche Namen haben und jeder Name hat seine eigenen Repräsentationen zu dem Krieg, d. h. was für ein Bild sie von dem Krieg abbilden und welche Vorstellungen diese Repräsentationen in dem Empfänger hervorrufen (ebd.).

6.3 Kritische Diskursanalyse

In diesem Kapitel wird die kritische Diskursanalyse als Forschungsmethode dargestellt und definiert.

Eine Diskursanalyse ist eine qualitative Forschungsmethode, d. h. das Ziel der Diskursanalyse ist, die Ergebnisse bzw. die Phänomene und die Kontexte der Phänomene zu beschreiben. Die Beschreibungen sollen exakt und detailliert sein. In der Diskursanalyse werden die Bedeutungen hinter dem Text untersucht, und die qualitativen Beschreibungen werden zu den Forschungsfragen in Beziehung gesetzt. Eine qualitative Forschungsmethode konzentriert sich auf die Erfahrungen der Menschen und auf die Art und Weise, wie die Bedeutungen in der Wahrheit konstruiert

werden. Es ist wichtig, immer die Kontexte der erforschten Texte und die Kontexte des Forschers im Gedächtnis zu behalten, weil der Kontext, in dem die Untersuchung durchgeführt wurde, ein wichtiger Teil der theoretischen Ausgangspunkte ist. Der Kontext ist sehr wichtig, weil die Bedeutungen nur in Bezug auf den Kontext verstanden werden können. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 139-141.)

Eine Diskursanalyse analysiert Texte und Gespräche in Bezug darauf, wie sie geschrieben oder gesprochen werden, d. h. welche Wörter verwendet werden und wie der Text und die Gespräche ausgedrückt werden (Jokinen, Juhila & Suoninen 2002, 17-20). Der Diskursforscher untersucht, wie ein Wort in unterschiedlichen Situationen, Zeiten und Räumen verwendet wird und wie der Gebrauch des fraglichen Wortes erklärt ist. Das setzt voraus, dass Wörter in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen haben können, was bedeutet, dass Sprache eine flexible Ressource ist. Genau die sozialen und kulturellen Regeln, Gewohnheiten, Bedingungen und Folgen, die mit den wechselnden Bedeutungen verbunden sind, interessieren den Diskursforscher. (Pietikäinen & Mäntynen 2002, 11-13.)

Die Diskursanalyse betrachtet alle Texte und Sprachverwendungen als Handlungen, die die soziale Wirklichkeit in der sozialen Praxis produzieren. Die soziale Praxis bedeutet hier, dass die kulturellen und sozialen Ausgangspunkte und Umgebungen immer unsere Interaktion und Kommunikation beeinflussen. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2002, 17-20.) Das heißt, dass die Sprache nicht nur eine sprachliche Aktion ist, sondern auch eine soziale Aktion. Außerdem erneuert sich die Sprache. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13.) Texte und Gespräche reflektieren nicht nur etwas, was es schon gibt, sondern sie schaffen auch eine neue soziale Welt. Ein Ziel der Diskursanalyse ist, etwas Neues über die Gesellschaft und die Kultur zu lernen. (Pynnönen 2013, 4-6.)

Die kritische Diskursanalyse untersucht wie die soziale Macht und deren Missbrauch, Dominanz und Ungleichheit mit Texten aufgebaut werden. Das Objekt der Analyse sind die Beziehungen zwischen Diskursen und anderen weiteren sozialen und kulturellen Konstruktionen, Relationen und Prozessen. Die kritische Analyse hat zum Ziel nachzuweisen, wie die diskursiven Texte und Verhandlungen sich wegen des Machtkampf und des Strebens nach Macht ändern. (Pynnönen 2013, 28-29.) Das Ziel der kritischen Natur der Methode umfasst die Aufmerksamkeit dafür, dass die

Sprachverwendungen und die Weise, wie die Sprache verwendet wird, mit unbewusster Ursache und Wirkung verbunden sind (Fairclough 1997, 75). In der Praxis heißt das, dass bestimmte Gruppen und Personen das Vertrauen der anderen haben um wahres Wissen zu verteilen. Zum Beispiel vertrauen die Lehrer, die Schüler und die Eltern der Schüler den Verfassern der Lehrbücher, dass sie Experten ihres Bereiches sind, und deswegen das Wissen der Lehrbücher wahr ist. Die Autorität der Verfasser der Lehrbücher wird nicht angezweifelt. Fairclough (1997) nennt das *ideologische Annahme*. Diese ideologische Annahmen sind unbewusst, weshalb sie normalerweise nicht reflektiert werden. In Texten wird die Macht durch die asymmetrischen Rollen der Teilnehmer veranschaulicht, d. h. einer hat die leitende Rolle im Gespräch. Z. B. sind nicht alle qualifiziert ein Lehrbuch zu verfassen, wodurch der Verfasser die sogenannte leitende Rolle bzw. die Macht hat, und die Lehrer und die Schüler arbeiten mit Hilfe dessen was die Verfasser der Lehrbücher in die Lehrbücher geschrieben haben.

Die kritische Diskursanalyse strebt danach, die Diskurse sichtbar und durchsichtig zu machen, z. B. wie die Verfasser der Lehrbücher ihre Macht als autoritative Personen ihres Bereichs verwenden. Was die kritische Diskursanalyse einzigartig gegenüber den anderen Diskursanalysemethoden macht, ist die Aufmerksamkeit auf konkrete textuelle Merkmale. Die kritische Diskursanalyse konzentriert sich auf die Beziehungen zwischen der Sprache bzw. dem Diskurs und den sozialen Sitten. Sie spornt zu einer Intervention gegen die untersuchten sozialen Sitten an. Wenn die kritische Diskursanalyse erfolgreich ist, werden Vorschläge für Veränderungen bestimmter Diskurse dargestellt. (Blommaert & Bulcaen 2000, 449.)

Laut Blommaert und Bulcaen (2000, 450-451) gibt es bevorzugte Themen, die mit der kritischen Diskursanalyse untersucht werden können. Die neun Themen sind: *politischer Diskurs, Ideologie, Rassismus, wirtschaftlicher Diskurs, Werbung und Werbungskultur, Mediensprache, Geschlecht, institutioneller Diskurs, Ausbildung und Kenntnisse* (ebd.). Eine Diskursanalyse über Lehrbücher gehört klar zu dem Ausbildungsthema, aber es kann auch zu den Themen *politischer Diskurs* und *Ideologie* gehören. Das Thema des Zweiten Weltkriegs, und welche Repräsentationen es zu dem Krieg gibt, gehört zu den Themen *des politischen Diskurses* und *der Ideologie*.

Die Ideologie hängt streng zusammen mit der sozialen Macht und deren Verwendung. Die Ideologien sind die Einstellungen und die Vorstellungen der Welt, die die

Handlungsweisen leiten können. Diskurse beschreiben die Einstellungen und die Vorstellungen der Welt, d. h. die Diskurse bilden auch die Ideologien der Welt und schaffen damit ein begrenztes Bild von der Welt. Die Ideologien können auch indirekt in dem Text vorkommen, wobei sie als Selbstverständlichkeiten oder „gesunder Menschenverstand“¹⁰ betrachtet werden. Diese Selbstverständlichkeiten haben Auswirkungen auf der Machtverhältnisse und der Kontrolle der Gesellschaft. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 59; Pynnönen 2013, 20.)

In dieser Arbeit analysiere ich, welche Repräsentationen der Rolle Deutschlands in dem Zweiten Weltkrieg in den Geschichtslehrbüchern dargestellt werden. Die Lehrbücher sind ein gutes Beispiel für die Verwendung der sozialen Macht, weil mit diesen Texten die Einstellungen der Schüler zu dem Zweiten Weltkrieg gebildet werden. Anders gesagt, können mit diesen Texten die Meinungen der Schüler beeinflusst werden. Die Lehrbücher bzw. ihre Verfasser haben die Macht, die Einstellungen der Kinder und der Jugendlichen zu beeinflussen und die Einstellungen zu bilden. Damit werden die Einstellungen und die Meinungen der Kinder und der Jugendlichen aufgrund der Lehrbücher gebildet. Die Macht der Lehrbücher ist in diesem Zusammenhang groß. Deshalb ist die kritische Diskursanalyse eine passende Forschungsmethode für diese Arbeit.

¹⁰ Fairclough (2015) verwendet den Begriff *common sense*

7 Grammatische Begriffe

In diesem Kapitel werden die drei grammatischen Begriffe definiert, die in der Analyse verwendet werden. Diese drei Begriffe sind *das Agens*, *das Aktiv* und *das Passiv*. In Bezug auf das Passiv werden die Passive des Deutschen und des Finnischen definiert und miteinander verglichen.

7.1 Agens

In diesem Kapitel wird der Begriff *das Agens* definiert und von dem Begriff *das Subjekt* unterschieden.

Obwohl das Subjekt und das Agens miteinander verwechselt werden können, haben sie unterschiedliche Rolle im Satz. Das Subjekt ist eine Ergänzung des Satzes, das mit dem zentralen Verb die Minimalstruktur des Satzes konstituiert (Engel 2004, 90). Es gibt unterschiedliche Ergänzungen, die dem Satz hinzugefügt werden können. Das Subjekt ist eine von diesen Ergänzungen, andere sind z. B. Akkusativ-, Dativ- und Direktivergänzung (Engel 2004, 92¹¹). Das Subjekt kongruiert in Person und Numerus mit den finiten Verb (ebd., 96).

Das Agens ist der Handlungsträger bzw. die verantwortliche und handelnde Person im Satz (Kunkel-Razum 2006, 396). Duden Online definiert Agens als „Träger eines durch das Verb ausgedrückten aktiven Verhaltens“, d. h. das Agens erfordert ein Verhalten mit einer aktiven Natur. Das Agens kann der Auslöser eines Vorgangs, Grund für einen Zustand oder der Träger einer Eigenschaft sein (ebd.). Laut Engel (2004, 192) muss das Agens „die Realisierung des Geschehens ermöglichen oder verhindern können“. Subjekt ist ein Satzglied, „in dem dasjenige genannt ist, worüber im Prädikat eine Aussage gemacht wird“ (Duden Online). Während also das Subjekt die grammatische Funktion des Worts in einem Satz darstellt, stellt das Agens die semantische Funktion des Worts in einem Satz dar.

¹¹ Eine volle Liste, Beispiele und Erklärungen der unterschiedlichen Ergänzungen des Satzes sind in Engels Werk zu finden. In dieser Arbeit wird nur das Subjekt kurz definiert (im Vergleich zu dem Agens), weil es bemerkenswert für diese Arbeit ist.

Das Agens¹² kommt normalerweise nur beim Subjekt vor, ausnahmsweise bei der Agensbestimmung in Passivsätzen (Engel 2004, 191). Das Agens drückt den Träger eines aktiven Verhaltens aus, während das Subjekt nicht unbedingt ein aktives Verhalten erfordert. Das Subjekt erfordert kein aktives Verhalten wie das Agens. Weil das Agens den Träger eines Verhaltens ausdrückt, wird es sowohl in Aktiv- als auch in Passivsätzen verwendet. Die semantische Funktion des Agens im Satz ist also wichtig, weil sie den Träger des Geschehens darstellt.

7.2 Aktiv und Passiv

In diesem Kapitel werden Aktiv und Passiv im Deutschen definiert. Das Passiv in der deutschen und in der finnischen Sprache wird auch verglichen.

Aktiv und Passiv gehören zu der Kategorienklasse *Diathese*, die auch *Genus Verbi* genannt wird. Diathese ist eine Flexionskategorie des Verbs, „sie bezieht sich darauf, ob das Verb im Aktiv oder im Passiv steht“ (Blidschun 2011, 118).

Aktiv ist eine „Verbform, die eine vom Satzgegenstand her gesehene Richtung einer Tätigkeit, eines Verhaltens, eines Geschehens o. Ä. ausdrückt (z. B. Fritz schlägt den Hund; die Rosen blühen) (Duden Online), während Passiv als „Verhaltensrichtung des Verbs, die von der im Satzgegenstand genannten Person oder Sache her gesehen wird, die von einer Handlung betroffen wird; Leideform (z. B. der Hund wird [von Fritz] geschlagen)“ (Duden Online). Engel (2004) definiert Aktiv und Passiv folgendermaßen „In aktivischen Sätzen spielen sowohl das verbale Geschehen als auch die beteiligten Größen eine tragende Rolle. In Passivsätzen hingegen konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf das Geschehen, die Größen treten zurück und werden teilweise auch gar nicht genannt.“

Engel (2004, 238-243) teilt das Passiv in das volle Passiv und das generelle Passiv auf. Das volle Passiv kann aus allen finiten Formen mit den Hilfsverben *werden*, *gehören*, *sein* und *bekommen* gebildet werden (ebd., 239). Das generelle Passiv kann von allen

¹² Anstatt *Agens* verwendet Engel den Begriff *Agentiv*, aber zur Deutlichkeit verwende ich in dieser Arbeit nur *Agens*.

Verben gebildet werden und es wird mit den Hilfsverben *werden*, *gehören* und *sein* gebildet (ebd., 242).

Laut Kunkel-Razum (2006, 551) gibt es zwei Bildungsweisen des Passivs: Vorgangspassiv und Zustandspassiv. Das Vorgangspassiv ist die zentrale Passivkategorie (ebd.), die mit Hilfe des Hilfsverb *werden* und dem Partizip II¹³ des Vollverbs¹⁴ gebildet wird (Blidschun 2011, 119). Das Zustandspassiv wird mit dem Partizip II des Vollverbs und mit dem Hilfsverb *sein* gebildet (ebd.). Im Aktiv ist das Subjekt oder das Agens bzw. der Träger des Verhaltens wichtig, d. h. es wird großen Wert auf das Subjekt oder den Träger gelegt. Während im Aktiv immer ein Subjekt vorhanden sein muss und es ein wesentlicher Teil des Satzes ist, muss im Passiv kein Träger ausgedrückt werden. Im Passiv steht das Ereignis bzw. was passiert ist, im Schwerpunkt, nicht wer es gemacht hat.

Im Finnischen wird mit dem Passiv eine Situation in einer Weise dargestellt, in der kein Träger oder keine wahrnehmende Person erwähnt wird. Im Finnischen gibt es im Passiv kein Subjekt, aber während im Deutschen im Passiv ein Träger ausgedrückt werden kann, kann im Finnischen im Passiv kein Träger erwähnt werden. Das Objekt oder das Ergebnis der Handlung steht auch hier im Schwerpunkt und nicht wer es gemacht hat. Im Finnischen gibt es Verben, die keine Passivform haben, weil im Zusammenhang mit ihnen kein lebendiger Träger verwendet werden kann. Solche Verben sind z. B. Verben, die die Wetterlage (*sataa*¹⁵, *tuulla*¹⁶), eine Änderung des Zustands (*palaa*¹⁷, *sulaa*¹⁸), das Geschehen (*tapahtua*¹⁹, *ilmetä*²⁰) und eine Wahrnehmung ausdrücken. (Kotimaisten kielten keskus.)

¹³ Partizip ist ein Verbform, die eine Mittelstellung zwischen Verb und Adjektiv einnimmt; Mittelwort. Partizip II heißt auch Partizip Perfekt und ist das Mittelwort der Vergangenheit. (Duden Online)

¹⁴ Ein Verb, das allein das Prädikat bilden kann (Langenscheidt e-Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 5.0. Langenscheidt KG. Berlin und München.)

¹⁵ regnen

¹⁶ wehen, blasen

¹⁷ brennen

¹⁸ schmelzen

¹⁹ geschehen

²⁰ sich äußern, sich zeigen

8 Methode und Material

In diesem Kapitel werden die Forschungsmethode und das Material der Analyse dargestellt.

8.1 Material

In diesem Kapitel wird das Material der Analyse vorgestellt. Es wird Hintergrundinformation über die Lehrbücher gegeben und die Struktur der Lehrbücher wird präsentiert. Obwohl die Bücher getrennt behandelt werden, werden die Unterschiede zwischen den Büchern auch dargestellt. Die Schulsysteme in Finnland und in Deutschland bzw. Niedersachsen sind unterschiedlich, was auch Einfluss auf die Lehrbücher hat. Die Rolle der Länder in dem Zweiten Weltkrieg beeinflusst die Inhalte der Kurse und Module, und dadurch auch die Struktur und die Inhalte der Lehrbücher.

Das gewählte Material für diese Arbeit besteht aus einem finnischen und einem deutschen Geschichtslehrbuch für die gymnasiale Oberstufe. Das Auswählen der Bücher wurde schon kurz in der Einleitung erläutert: das finnische Buch ist weit verbreitet in ganz Finnland, und das deutsche bzw. niedersächsische Buch war leicht zu beschaffen. In Finnland werden die gleichen Lehrbücher in dem ganzen Land verwendet, und es hängt von dem Lehrer ab, welches Buch er verwenden möchte. In Deutschland hat jedes Bundesland seinen eigenen Lehrplan, und deshalb hat jedes Bundesland auch seine eigenen Lehrbücher. Aus den deutschen Bundesländern, habe ich Niedersachsen für meine Arbeit gewählt, weil das ein Teil West-Deutschlands ist. Laut Kansteiner (2006) wurde über den Zweiten Weltkrieg in West-Deutschland früher und schneller als in Ost-Deutschland gesprochen. Im Westen wurde auch allgemein in offener und freier Weise über den Krieg gesprochen. Mir war dieses ein wichtiger Faktor, weil deshalb vermutet werden kann, dass die Mentalität in West-Deutschland in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg der finnischen ähnlicher ist als diejenige in Ost-Deutschland. Weil West-Deutschland ähnlich wie die anderen westlichen Länder (u. a. Finnland) ist, ist meiner Meinung nach die Untersuchung der Unterschiede der Geschichtslehrbücher interessant. Das niedersächsische Lehrbuch war auch am leichtesten im Internet zu finden und online zu kaufen.

Die Geschichtslehrbücher entsprechen den neuesten Lehrplänen in Finnland und in Niedersachsen, d. h. sie sind die neuesten Ausgaben der Bücher. Die Information in den gewählten Lehrbüchern ist aktuell. In Finnland wurde der Lehrplan 2015 erneuert und in Niedersachsen 2011. Das finnische Geschichtslehrbuch ist also sehr neu und kürzlich im Gebrauch genommen. Das deutsche Geschichtslehrbuch ist jedoch schon ein bisschen älter und ist schon seit einigen Jahren im Gebrauch.

Von den Lehrbüchern werden die Teile analysiert, die den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust behandeln. Aus dem niedersächsischen Lehrbuch werden auf eineinhalb Seiten auch der nationalsozialistische Rassismus und seine Wurzeln, und den Aufstieg des Nationalsozialismus und Hitlers analysiert. Aus dem finnischen Lehrbuch wird auch der Aufstieg des Nationalsozialismus und Hitlers analysiert.

In dem niedersächsischen Lehrbuch wird die Entwicklung des Zweiten Weltkriegs nur auf fünf Seiten behandelt und der Holocaust wird auch innerhalb dieser fünf Seiten behandelt. Diese fünf Seiten sind die siebte Lektion des Wahlpflichtmoduls des Buches (S. 90-95). Der nationalsozialistische Rassismus und seine Wurzeln werden am Anfang des Wahlpflichtmoduls behandelt. Dieser Textteil gehört zu der zweiten Lektion des Moduls und ist eineinhalb Seiten lang (S. 67-69). Lektionen 4 und 5 behandeln den Aufstieg des Nationalsozialismus und Hitlers und ihre Ideologie, und Lektion 6 behandelt den Weg in den Krieg, d. h. die letzten Momenten vor dem Krieg. Der analysierte Teil des niedersächsischen Buches ist zweiundzwanzig einhalb Seiten lang.

In dem finnischen Lehrbuch wird die Entwicklung des Zweiten Weltkriegs breiter behandelt; der Bereich über den Zweiten Weltkrieg ist 19 Seiten lang (der vierte Themenbereich, S. 73-93). Von diesen Seiten werden genauer nur die Sätze analysiert, die etwas mit Deutschland oder Finnland zu tun haben, damit die Repräsentationen der Rolle Deutschlands und Finnlands interpretiert werden können. Der Holocaust und der Aufstieg des Nationalsozialismus und Hitlers werden getrennt von dieser Lektion bzw. von diesen Seiten behandelt. Der Holocaust (S. 63) wird auf einer Seite und der Aufstieg des Nationalsozialismus und Hitlers (S. 59-61) auf eineinhalb Seiten innerhalb des dritten Themenbereichs *Von den Demokratien zu den Diktaturen* behandelt.

Aus dem niedersächsischen Lehrbuch werden also zweiundzwanzigeinhalb Seiten genauer analysiert und aus dem finnischen Lehrbuch werden einundzwanzigeinhalb Seiten genauer analysiert.

8.1.1 Struktur des niedersächsisches Lehrbuchs

In diesem Kapitel werden die Hintergrundinformation für das niedersächsisches Lehrbuch und dessen Struktur dargestellt.

In der niedersächsischen gymnasialen Oberstufe besteht der Geschichtsunterricht aus vier Rahmenthemen, die in einer bestimmten Reihenfolge in vier Schulhalbjahren bzw. in zwei Schuljahren behandelt werden müssen. Der Zweite Weltkrieg und der Nationalsozialismus gehören zu dem dritten Thema *Wurzeln unserer Identität*. Vor diesem Thema werden *Krisen, Umbrüche und Revolutionen* und *Wechselwirkungen und Anpassungsprozesse in der Geschichte* behandelt. Das niedersächsische Buch ist in drei Module eingeteilt: ein theoretisches Kernmodul und zwei Wahlmodule. Das theoretische Kernmodul muss erst behandelt werden, und danach muss von den zwei Wahlmodulen mindestens ein Modul ausgewählt und behandelt werden. (Niedersächsisches Kultusministerium 2011, 12-13.)

Das niedersächsische Buch ist in drei Module eingeteilt: in ein Kernmodul und zwei Wahlmodule. Das Kernmodul ist der mehr theoretische Teil des Buches, während die Wahlmodule das theoretische Wissen vertiefen sollen. Das Kernmodul ist in drei Lektionen eingeteilt, und jede dieser Lektionen ist noch in drei Teile eingeteilt: Info, Materialien und Arbeitsanregungen. Das Info behandelt die problemorientierten Darstellungstexte, Materialien beinhalten die theoretischen Schlüsseltexte und die Arbeitsanregungen sind konkrete Übungen zu dem Thema.

Das Wahlpflichtmodul ist eine große Lektion, die ein Info am Anfang der Lektion hat, und danach viele Themen. Das Info des Wahlpflichtmoduls behandelt allgemein den Nationalsozialismus und das deutsche Selbstverständnis, d. h. dieser Teil gibt die wesentliche Information über das Thema Nationalsozialismus. Das Info ist noch in neun

kleineren Lektionen eingeteilt. Die siebte Lektion innerhalb dem Infotext ist sie, sie den Zweiten Weltkrieg behandelt. Die Themen geben Zusatzinformation über gewisse Themen (z. B. die NSDAP, der Tag von Potsdam, das moralische Selbstbild der SS usw.) und Übungen für diese Zusatzinformation. Diese Thementeile sollen den Schülern eigenes Denken beibringen.

Nach dem Infotext kommen die Arbeitsanregungen, die nur die Themen in dem Infotext behandeln. Der Materialenteil des Wahlpflichtmoduls ist lang und umfassend und nach dem Materialenteil kommen zusammenfassende Arbeitsvorschläge über das Thema Nationalsozialismus und deutsches Selbstverständnis. Diese Übungen sind laut ihrem Namen zusammenfassende Übungen über das ganze Wahlpflichtmodul, die viel Denken und Erörtern verlangen. Das Kernmodul und die Wahlmodule haben keine zusammenfassenden Arbeitsanregungen, aber sie haben auch die Arbeitsanregungen nach dem Infotext.

Das dritte Modul *Wahlmodule* umfasst zwei getrennte Wahlmodule. Die Überschriften der Wahlmodule sind *Nationalstaatsbildung im Vergleich* und *Deutsches Selbstverständnis nach 1945*. Jedes Wahlmodul besteht aus einem Infotext, einigen Themen und zusammenfassende Arbeitsvorschläge zum Wahlmodul. Nach den Infotexten kommen in beiden Fällen die Arbeitsanregungen zum Infotext.

Die Module sind von der Länge her ganz ähnlich. Das Kernmodul ist etwa 60 Seiten lang, das Wahlpflichtmodul ca. 100 Seiten und die zwei Wahlmodule sind beide etwa 60 Seiten lang. Das Wahlpflichtmodul ist am längsten und die drei anderen Module sind gleich lang. Deswegen liegt der Schwerpunkt auf dem Wahlpflichtmodul, d. h. auf dem Thema *Nationalsozialismus und deutsches Selbstverständnis*. Das Kernmodul hat drei Infotexte, aber das Wahlpflichtmodul und die zwei Wahlmodule haben nur einen Infotext per Modul. Die Wahlmodule haben aber viele unterschiedliche Thementexte.

Ganz am Ende des Buches (nach den Modulen) wird noch Methodenkompetenz für Geschichte dargestellt. Auf sieben Seiten werden die Basismethoden der historischen Interpretation erklärt, wonach *der Operatorenkatalog für das Zentralabitur in Niedersachsen im Fach Geschichte* in einer Form einer Tabelle vorgestellt werden. Anders gesagt gibt es Tipps zu der Abiturprüfung im Fach Geschichte.

Der Begriff *Identität* scheint in dem niedersächsischen Buch sehr wichtig zu sein. Vor dem Thema Nationalsozialismus und den Zweiten Weltkrieg wird die Identität viel behandelt. Das Kernmodul am Anfang des Buches behandelt Identität, Nation und Nationalismus und deutsches Selbstverständnis im 19. und 20. Jahrhundert. Die Begriffe *Identität*, *Nation* und *Nationalismus* werden gründlich erklärt. Die Funktion dieses Moduls ist es Grundwissen für den Aufstieg des Nationalsozialismus und der Nationalsozialisten zu sein und die deutschen Wurzeln zu erklären.

Die Ereignisse in dem Zweiten Weltkrieg werden in dem niedersächsischen Buch nicht viel behandelt, sondern die Betonung liegt darauf, wie der Nationalsozialismus in Deutschland stärker geworden ist, und wie die Nationalsozialisten, besonders Hitler, an die Macht gekommen sind. Die politischen Bewegungen und Ereignisse in den 1920er und 1930er Jahren und die nationalsozialistische Ideologie und Politik werden genau dargestellt, aber die Ereignisse des Krieges werden nur kurz angesprochen. An den Stellen, wo über den Krieg und die Kriegereignisse gesprochen wird, sind die Sätze im Passiv (mehr dazu s. Kapitel 9.2). Der Widerstand der Deutschen gegen den Nationalsozialismus wird gründlich behandelt, obwohl das Buch selbst darauf aufmerksam macht, dass der Widerstand in Deutschland relativ gering war. Trotzdem hat der Widerstand seine eigene Lektion innerhalb dem Infotext und er wird seitenlang erklärt. Die unterschiedlichen Widerstandsgruppen werden genannt, und wie sie sich den Nationalsozialisten widersetzt haben. Dadurch wird den Deutschen und Deutschland ziemlich wenig Verantwortung und Schuld am Krieg gegeben.

8.1.2 Struktur des finnischen Lehrbuchs

In diesem Kapitel wird die Struktur des finnischen Lehrbuchs dargestellt.

Das finnische Buch ist für einen Geschichtskurs in der gymnasialen Oberstufe geplant. Der Kurs ist der zweite von den drei obligatorischen Geschichtskursen (LOPS). In finnischen gymnasialen Oberstufen müssen die Schüler die Geschichtskurse nicht in einer bestimmten Reihenfolge absolvieren, obwohl es empfehlenswert ist, die Kurse in der Zahlenfolge auszuführen. Die Geschichtskurse in den finnischen gymnasialen

Oberstufen sind getrennte Einheiten, die auch ohne das Wissen aus den anderen Kursen absolviert werden können.

Das finnische Lehrbuch ist in sieben Themenbereiche eingeteilt, von denen der Zweite Weltkrieg der vierte Bereich ist. Die Themenbereiche in der Zahlenfolge sind: Die Welt des Friedens und Kriegs, Die Machtbestrebungen der Großmächte in den Jahren 1870-1918, Von den Demokratien zu den Diktaturen, Der Zweite Weltkrieg, Der Kalte Krieg, Die Welt der gegenseitigen Abhängigkeit und Gebt dem Frieden eine Chance²¹. Die sieben Themenbereiche sind etwa gleich lang: die fünf ersten Themenbereiche sind alle etwa 20 Seiten lang und der sechste und der siebte Bereich sind etwa 30 Seiten lang. Obwohl auf Grund der Einteilung des Buches kein Themenbereich hervorgehoben wird, ist es bemerkenswert, dass der Zweite Weltkrieg seine eigene Lektion im Buch hat, und dass diese Lektion 23 Seite lang ist, während der Erste Weltkrieg keine eigene Lektion hat, sondern er wird in dem zweiten Bereich *Die Machtbestrebungen der Großmächte in den Jahren 1870-1918* behandelt. Der Erste Weltkrieg wird nur auf 13 Seiten behandelt, was deutlich weniger ist als der Umfang, in denen der Zweite Weltkrieg behandelt ist.

Nach jeder Lektion gibt es Übungen zu der Lektion. In den Übungen der Lektionen gibt es einfache Definitionsübungen und anspruchsvollere Übungen, in denen der Schüler seine Kenntnis über die Lektion testen kann. Nach fast jedem Themenbereich des finnischen Buches kommen Übungen über die Themen in dem vorliegenden Themenbereich. Diese Übungen fassen das Wissen des Themenbereiches zusammen und üben das kritische Denken der Schüler.

Am Ende des Buches gibt es die Wiederholungsseiten. Die Wiederholungsseiten sind nur zwei Seiten lang und die Wiederholung wird in Form einer Tabelle dargestellt. Die Wiederholung ist sehr kurz und knapp, aber sie gibt doch einen guten Überblick zu den Themen des Buches.

Obwohl der Zweite Weltkrieg seinen eigenen Themenbereich hat, wird er ein wenig auch in anderen Bereichen und ihren Lektionen behandelt, nämlich in dem ersten Bereich, der der so genannte einleitende Bereich des Buches ist, d. h. darin kommen alle

²¹ Die originalen finnischen Überschriften sind im Anhang 1 zu finden.

Themen des Buches vor. Außerdem wird der Zweite Weltkrieg auch in dem dritten Themenbereich in den Lektionen sieben und acht in Bezug auf die nationalsozialistische Diktatur und der Holocaust behandelt. Der Zweite Weltkrieg ist das einzige Thema, das in mehreren Themenbereichen und Lektionen behandelt wird.

Das finnische Buch konzentriert sich nicht nur auf den Zweiten Weltkrieg, sondern es besteht aus vielen internationalen Beziehungen und Konflikten. Die Zeitstrecke des Buches ist über 100 Jahre (von 1870 bis heute). Wegen der internationalen Aspekte kommen auch historische Ereignisse aus den USA, Nahost und Asien vor. Die ganze Welt ist in dem finnischen Lehrbuch repräsentiert. Während in dem niedersächsischen Buch das Ziel des Lehrbuches sei die Wurzeln der deutschen Identität zu erklären, sei das Ziel des finnischen Buches, die internationale Geschichte und deren Konflikte zu vermitteln und zu verstehen. Ein großer Faktor dafür sei die Schuld Deutschlands. Deutschland wird als schuldig für den Zweiten Weltkrieg angesehen, weshalb es wichtig sei, in Deutschland diese Schuld zu erklären und zu verstehen, wie Deutschland zu dem Schuldigen geworden ist, und wie das die nächsten Generationen beeinflusst hat. In Finnland wird Finnland als außenstehend angesehen und der Winterkrieg und der Fortsetzungskrieg werden als getrennte Kriege angesehen, d. h. sie waren nicht ein Teil des Zweiten Weltkrieges (s. Kapitel 2.1). Deshalb spielt der Zweite Weltkrieg nicht so eine große Rolle in Finnland wie in Deutschland. Auf Grund der Struktur des finnischen Buches ist der Zweite Weltkrieg ein Konflikt unter anderen. Er wird aber als ein großer und bemerkenswerter Konflikt angesehen, weil er seinen eigenen Themenbereich in dem finnischen Lehrbuch hat.

8.1.3 Vergleich zwischen den Büchern

Als nächstes werden die Unterschiede zwischen dem niedersächsischen und dem finnischen Buch behandelt.

Weil die Schulsysteme in Finnland und in Deutschland bzw. Niedersachsen sehr unterschiedlich sind, sind die Lehrbücher auch sehr unterschiedlich. Das niedersächsische Buch konzentriert sich auf die deutsche Identität und die Wurzeln der

Deutschen, während das finnische Buch die Geschichte der internationalen Konflikte behandelt. Die zwei Bücher sind sehr unterschiedlich in Bezug auf die Struktur des Buches. Nur das niedersächsische Buch ist in Module eingeteilt. Das niedersächsische Buch ist in drei Module und das finnische Buch ist in sieben Themenbereiche aufgeteilt. Die Module des niedersächsischen Buches haben einen Zusammenhang untereinander, während die Themenbereiche des finnischen Buches keinen klaren Zusammenhang miteinander haben. Alle Themenbereiche behandeln die internationalen Konflikte, aber zwischen ihnen besteht keine feste Verbindung.

In beiden Büchern gibt es immer Übungen nach den Lektionen, und in dem niedersächsischen Buch gibt es auch Übungen nach den Infotexten. Beide Bücher haben auch zusammenfassende Übungen nach großen Themenbereichen. Das finnische Buch hat wegen seiner Struktur mehr diese zusammenfassenden Übungen als das niedersächsische Buch, aber die zusammenfassenden Übungen sind auch nach dem Wahlpflichtmodul des niedersächsischen Buches zu finden. Das Kernmodul und die zwei Wahlmodule des niedersächsischen Buches haben keine zusammenfassenden Arbeitsanregungen am Ende des Moduls; nur die Arbeitsanregungen nach den Infotexten und die Übungen in den Materialteilen.

Das finnische Lehrbuch hat Wiederholungsseiten am Ende des Buches, aber das niedersächsische Buch hat keine solche Wiederholung. Anstatt irgendeiner Wiederholung hat das niedersächsische Buch einen eigenen Teil für die Methodenkompetenz, was den Schülern die historische Interpretationsmethode nahebringt. Dieser Teil für die Methodenkompetenz ist relativ lang und gibt gute Tipps und Mittel für die historische Interpretation. Die Wiederholungsseiten in dem finnischen Lehrbuch sind aber nur zwei Seiten, was sehr wenig Wiederholung bietet. Die Wiederholung in dem finnischen Buch ist mehr ein Überblick über die behandelten Themen als eine reine und eingehende Wiederholung.

Im Vergleich zu dem finnischen Lehrbuch, finde ich die Erklärung der *Identität* in dem niedersächsischen Lehrbuch interessant, weil in Finnland die Identität als Begriff kein Thema des Geschichtsunterrichts ist. In dem finnischen Buch liegt der Schwerpunkt auf den Ereignissen des Krieges, d. h. was in dem Krieg passiert ist. Die Handlungen vor dem Krieg werden auch behandelt, aber nicht so gründlich wie in dem

niedersächsischen Buch. Besonders das Erörtern des Begriffs *Identität* in dem niedersächsischen Buch ist interessant. Durch die Erklärung der Identität wird erörtert, was es bedeutet, Deutsch zu sein und was dazu gehört. Schon der Name des niedersächsischen Lehrbuches nennt Begriffe wie *deutsches Selbstverständnis* und *Wurzeln unserer Identität*.

In beiden Lehrbüchern werden die Konzentrationslager ganz wenig behandelt; in dem finnischen Buch haben die Konzentrationslager und ihre Bearbeitung ihre eigene kurze Lektion, und in dem niedersächsischen Buch wird der Holocaust nur etwa auf einer Seite behandelt. In dem finnischen Lehrbuch werden der Holocaust und die Konzentrationslager mehr behandelt als in dem niedersächsischen Buch. In dem niedersächsischen Buch werden hauptsächlich nur die Versklavung und die Morde an den Juden und anderen Personengruppen dargestellt, während in dem finnischen Buch auch die Last des Holocausts und seine Bearbeitung nach dem Krieg behandelt werden. Anders gesagt, wird in dem finnischen Lehrbuch der Holocaust weit und breit behandelt, und in dem niedersächsischen Buch wird der Holocaust nur ganz wenig und nur in Bezug auf die Schäden behandelt.

8.2 Methode

In diesem Kapitel wird die Forschungsmethode dieser Arbeit dargestellt.

In dieser Arbeit wird die kritische Diskursanalyse als Forschungsmethode verwendet. Die Objekte der Analyse sind die Aktiv und Passivsätze und in welchen Zusammenhängen sie verwendet werden und welche Agens in Bezug auf Deutschland in den Lehrbüchern verwendet werden, wenn über die Entwicklung des Kriegs gesprochen wird.

In der Analyse wird die Mikroebene bzw. Textebene der Lehrbücher behandelt. Ein großer Teil der Mikroebene ist das Agens des Satzes, d. h. wer wird als Agens in welcher Situation in den Aktivsätzen genannt. Im Rahmen dieser Arbeit wird nur das Agens der Aktivsätze analysiert. Die Verwendung von aktiven und passiven Sätzen wird auch verglichen und analysiert. Die Makroebene heißt hier die größere soziale und

gesellschaftliche Ebene und der größere soziale und gesellschaftliche Kontext in welchem die Bücher produziert sind.

Die Makroebene kann die Struktur und den Inhalt des Buches in großen Maßen beeinflussen. Schon die Struktur des Buches zeigt, was in den Ländern in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg für wichtig gehalten wird. Der Schwerpunkt und die Struktur des Buches zeigen was wichtig ist, d. h. was breit und genau behandelt wird und was nur als eine Nebenbemerkung erwähnt wird. Das Aktiv und das Passiv werden analysiert, weil mit Passiv das Agens bzw. der Verantwortliche weggelassen werden kann. In den Aktivsätzen zeigt das Agens des Satzes, wer als verantwortlich angesehen wird, was die Macht des Buches veranschaulicht.

Die Zusammenhänge in welchen die unterschiedlichen Agens verwendet werden, sind ein wichtiger Teil dieser Analyse. Die Verben, die im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Agens auftreten, werden analysiert, weil durch sie die Machtposition der unterschiedlichen Agens veranschaulicht werden. Die Verben veranschaulichen Macht (z. B. befehlen und fordern), weshalb analysiert wird, welchen Agens die Lehrbücher durch das Auswählen des Verbes den Macht geben. Außer den Verben werden auch die allgemeine Situation bzw. die ganzen Sätze und deren Inhalte in Bezug auf die unterschiedlichen Agens beachtet und analysiert.

9 Resultate

In diesem Kapitel werden die Resultate meiner Analyse beschrieben. Die Resultate werden in Diskurse *Deutschland als einheitliches Volk*, *Deutsches Volk als einheitlicher Entscheidungsträger*, *Deutschland als mächtige Nation*, *Deutsche Truppen als Täter und gehorsame Gruppe*, *Hitler als Entscheidungsträger* und *Nationalsozialisten als Täter* aufgeteilt.

9.1 Deutschland als einheitliches Volk

In diesem Kapitel werden *Deutschland* und *die Deutschen* als ein einheitliches Volk behandelt. In dem finnischen Lehrbuch werden *Deutschland* und *die Deutschen* viel als Agens verwendet, aber in dem niedersächsischen Buch wird *Deutschland* als Agens nicht verwendet, weshalb die Mehrheit der Sätze aus dem finnischen Lehrbuch ist.

Die Deutschen oder *Deutschland* werden in dem niedersächsischen Lehrbuch nie als Agens verwendet, weshalb alle Beispielsätze in Bezug auf diese Agens aus dem finnischen Lehrbuch sind.

Deutschland wird in dem finnischen Lehrbuch viel als Agens verwendet, z. B. wenn die Zusammenarbeit zwischen Nationen behandelt wird.

- (1) Die Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Italien begann vor dem Spanischen Bürgerkrieg 1936-1939.²² (Forum, 75)

Obwohl nicht alle Deutschen an der Entscheidung der Zusammenarbeit teilgenommen haben, wird die Zusammenarbeit durch das kollektive Agens *Deutschland* ausgedrückt. Dieses kollektive Agens ist hier verständlich, weil Zusammenarbeit und unterschiedliche Verträge zwischen Nationen die ganzen Nationen betreffen. Ein

²² Die originalen finnischen Sätze sind im Anhang 2 zu finden.

alternatives Agens in solchen Situationen könnte z. B. die deutschen Truppen, Militär oder Regierung sein, aber statt derer wurde hier Deutschland gewählt, was eine Darstellung des einheitlichen Volkes ausgedrückt. Wenn eins der anderen möglichen Agens verwendet würde, würde das ein ganz anderes Bild von dem Beteiligten ergeben; die deutschen Truppen könnten anstatt der ganzen deutschen Nation als Beteiligte dargestellt werden.

Die Deutschen werden in dem finnischen Lehrbuch aber auch in der Rolle des kollektiven Volkes verwendet, wie in den Beispielsätzen 2 bis 6.

- (2) Der deutsche "Blitzkrieg" war zu viel für Polen. Deutschlands Luftwaffe zerstörte die Kommunikations- und Transportverbindungen der Polen. (Forum, 81)
- (3) Frankreichs schneller Zusammenbruch wurde durch den deutschen gewandten Kriegsplan, den [deutschen] Blitzkrieg und die taktische Schwäche der französischen Armee beeinflusst. (Forum, 81)
- (4) Die Deutschen beantworteten die Kriegsniederlage mit Terror und Vergeltungsschlägen. (Forum, 88)
- (5) Der Erfolg der Deutschen hatte am Anfang des Kriegs auf der starken Panzerwaffe basiert. (Forum, 89)
- (6) Die Deutschen unterschätzten die Kraft der Sowjetunion, daher bereiteten sie sich nicht auf die Führung eines Winterkrieges vor. (Forum, 89)

Wenn über den Blitzkrieg (Beispielsatz 2) und den Erfolg am Anfang des Kriegs (Beispielsatz 5) gesprochen werden, wird mit *den Deutschen* das ganze Volk gemeint. Obwohl nicht alle Deutschen auf den Schlachtfeldern gekämpft haben oder indirekt an dem Krieg teilgenommen haben, wird der Krieg als kollektiver Krieg der Deutschen betrachtet, d. h. auch die Zivilisten werden als Feind und als Schuldige für den Krieg betrachtet.

In den Beispielsätzen 2, 4 und 6 könnten anstatt *der Deutschen* z. B. *die Nationalsozialisten* oder *die nationalsozialistische Regierung* als Agens verwendet werden. Der Kriegsplan wurde wahrscheinlich von Hitler oder der nationalsozialistischen Regierung ausgearbeitet und es waren die führenden Nationalsozialisten, die die Kräfte der Sowjetunion unterschätzt haben. Es ist klar, dass nicht das ganze deutsche Volk diese Entscheidungen und Pläne gemacht hat, aber trotzdem wird in diesen Sätzen das kollektive Agens *der Deutschen* verwendet. Die Verwendung dieses kollektiven Agens *der Deutschen* in diesen Fällen verleiht allen

Deutschen, auch den Zivilisten und dem Widerstand, die aktive Rolle des Kriegsbeteiligten. Damit werden die Gedanken, die Ideologie und die Meinungen des ganzen deutschen Volkes verbunden.

Der Terror und die Vergeltungsschläge der Deutschen wurden wahrscheinlich auch von Hitler oder der nationalsozialistischen Regierung geplant, und die Soldaten haben an ihnen teilgenommen und sie vollzogen, aber nicht alle Deutschen haben an in diesen Ereignissen teilgenommen. Die Beteiligung an dem Krieg wird mit diesem kollektiven Agens *der Deutschen* verallgemeinert.

In dem finnischen Lehrbuch werden *die Deutschen* und *Deutschland* manchmal anstatt *der deutschen Truppen* als Agens verwendet, d .h *die Deutschen* und *Deutschland* verweisen auf die militärische Kraft Deutschlands. Obwohl mit *den Deutschen* in einigen Fällen auf die militärische Kraft verwiesen wird, ist mit *den Deutschen* in anderen Fällen das ganze deutsche Volk gemeint. Dies ist der Fall zum Beispiel, wenn über die Kriegsentwicklung und den Erfolg Deutschlands in dem Krieg gesprochen wird. Manchmal werden *die Deutschen* als Agens in den Fällen verwendet, in denen anstatt *der Deutschen die nationalsozialistische Regierung* oder *Hitler* als Agens verwendet werden könnten. Die Verwendung *der Deutschen* als Agens in dem finnischen Lehrbuch hat eigentlich keine einheitlichen Absichten, sondern sie scheint ganz willkürlich zu sein. In dem niedersächsischen Lehrbuch werden *die Deutschen* fast niemals als Agens verwendet, was zeigt, dass das sogenannte kollektive Agens vermieden werden soll.

Deutschland wird viel in dem finnischen Lehrbuch als Agens verwendet, aber überhaupt nicht in dem niedersächsischen Lehrbuch. Wenn *Deutschland* in dem finnischen Lehrbuch als Agens verwendet wird, schafft das ein Bild des gemeinsamen deutschen Volks. In dem Krieg war Deutschland als Ganzes der Feind der Alliierten, und die Armee und die Zivilisten wurden nicht getrennt. *Deutschland* wird viel als Agens in den Fällen verwendet, in denen die Kriegserklärung, Verträge und andere Formen der Zusammenarbeit zwischen Nationen behandelt werden.

9.1.1 Deutsches Volk als einheitlicher Entscheidungsträger

In dem finnischen Lehrbuch wird Deutschland manchmal in der Rolle eines Entscheidungsträgers dargestellt. In solchen Fällen werden oft die Kriegserklärung und Verträge mit anderen Nationen behandelt.

- (7) 1936 schlossen Deutschland und Japan einen Antikominternpakt, dessen Ziel es war, die Ausbreitung des Kommunismus zu verhindern. (Forum, 75)
- (8) Am 23. August 1939 unterschrieben Deutschland und die Sowjetunion den so genannten Molotov-Ribbentrop-Vertrag. (Forum, 77)
- (9) Der Angriff fand nur etwa eine Woche nach der Unterzeichnung des Nichtangriffspakts zwischen Deutschland und der Sowjetunion statt. Dies zeigt, dass Deutschland auch ohne einen Vertrag zum Angreifen bereit war. (Forum, 79)

Die Verträge und die Zusammenarbeit zwischen Deutschland und den anderen Nationen werden in den Beispielsätzen 8 bis 10 beschrieben. Deutschland hat mit Japan und der Sowjetunion Verträge geschlossen und mit Italien zusammengearbeitet. Deutschland und die anderen Nationen werden meist als gleichwertige Beteiligte dargestellt. Es wird nicht gesagt, dass Deutschland einen Vertrag z. B. mit Japan schloss, sondern *Deutschland und Japan schlossen einen Vertrag*. Keiner wird als höherer oder niedrigerer Beteiligter erwähnt. Auch die Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Italien wird als gleichwertig beschrieben. Es wird: „die Zusammenarbeit Deutschlands und Italiens“ erwähnt, wieder nicht, dass Deutschland mit Italien zusammen arbeitet oder umgekehrt.

In Bezug auf die Zusammenarbeit ist der Beispielsatz 9 anders als die drei vorigen Sätze. Obwohl im Beispielsatz 8 Deutschland und die Sowjetunion als gleichwertige Beteiligte des Vertrags dargestellt werden, wird auch erwähnt, dass Deutschland den Vertrag gebrochen hat. Deutschland hat schon eine Woche nach dem Unterzeichnen des Vertrags den Vertrag gebrochen. In dem Buch wird geschrieben, dass der Bruch des Vertrags Deutschlands Respektlosigkeit gegenüber dem Vertrag zeigt. Dies beweist, dass Deutschland ein höherer Beteiligter des Vertrags war, weil es schon von Anfang an bereit war, den Vertrag zu brechen. Oder mindestens hat Deutschland sich selbst als der höhere Beteiligte angesehen. Obwohl in dem Lehrbuch *Deutschland* als Agens gewählt wurde, muss aber beachtet werden, dass es möglich ist, dass Hitler die Entscheidung getroffen hat, den Vertrag zu brechen. Das finnische Lehrbuch hat auf jeden Fall

Deutschland als Agens gewählt, was dann die Repräsentation der Rolle Deutschlands in Bezug auf den Vertrag mit der Sowjetunion beeinflusst. Deutschland als eine Nation hat also die Entscheidung getroffen, den Vertrag zu brechen.

9.1.2 Deutschland als mächtige Nation

Deutschland wird in dem finnischen Lehrbuch als mächtige Nation und Feind gesehen. Deutschland war der Feind und die Alliierten hatten Angst vor der Macht und der Kraft Deutschlands.

(10) Frankreich und Großbritannien nahmen an, dass Deutschlands Stärkung auch dem Westen Sicherheit brächte, denn ein starkes Deutschland könnte die unterstellten Weltrevolutionspläne der Sowjetunion verhindern. (Forum, 76)

In dem Beispielsatz 10 wird die Möglichkeit gezeigt, dass Deutschland zu einer mächtigen Nation werden kann, weshalb die Alliierten ein Bündnis mit Deutschland eingehen wollten. Die Alliierten hatten gedacht, wenn Deutschland stärker werde, könnte es Frankreich und Großbritannien gegen die Sowjetunion und die Bedrohung der weltweiten Revolution helfen. Es war also klar, dass Deutschland zu einer mächtigen Nation werden könnte. Die anderen europäischen Nationen wussten nicht, dass Deutschland nicht mit ihnen zusammen arbeiten wollte, sondern seine eigenen Pläne für Deutschland und für Europa hatte.

Die Alliierten waren der Meinung, dass der Friedensvertrag von Versailles zu hart für Deutschland war und sie wollten einem neuen Krieg entgehen, weshalb die Alliierten die Appeasement-Politik gegen Deutschland betrieben haben. Durch die Appeasement-Politik wurde sichergestellt, dass Deutschland die anderen Nationen nicht angreifen wird. Dadurch kann interpretiert werden, dass die europäischen Nationen wussten, dass Deutschland schon vor dem Zweiten Weltkrieg viel Kraft und Macht hatte, und die anderen europäischen Nationen Angst davor hatten. Deutschland wurde schon als möglicher Feind angesehen, aber die Verwandlung in einen richtigen Feind sollte verhindert werden. Trotz der Handlungen der Alliierten ist Deutschland zu ihrem Feind geworden und es war ein mächtiger Feind, der auch Frankreich besiegt hat. Weil

Deutschland so ein mächtiger Feind der Alliierten geworden ist, haben die Alliierten versucht, mit der Sowjetunion ein Bündnis zu schließen. Sie wussten, dass sie mehr militärische Kraft gebrauchen würden, und als eine große Nation, die im Osten von Deutschland liegt, war die Sowjetunion die beste Wahl.

Deutschland wird in dem finnischen Lehrbuch viel als Agens verwendet, aber überhaupt nicht in dem niedersächsischen Lehrbuch. Wenn *Deutschland* in dem finnischen Lehrbuch als Agens verwendet wird, schafft das ein Bild des gemeinsamen deutschen Volks. In dem Krieg war Deutschland als Ganzes der Feind der Alliierten, und die Armee und die Zivilisten wurden nicht getrennt. *Deutschland* wird viel als Agens in den Fällen verwendet, in denen die Kriegserklärung, Verträge und andere Formen der Zusammenarbeit zwischen Nationen behandelt werden.

9.2 Deutsche Truppen als Täter und gehorsame Gruppe

Während Hitler und die Nationalsozialisten oft in die Rolle des Entscheidungsträgers gesetzt werden, werden die deutschen Truppen oft als eine gehorsame Gruppe dargestellt, die die Befehle des Entscheidungsträgers befolgt und die militärischen Handlungen durchführt.

- (11) Ohne Kriegserklärung oder Vorwarnung griffen deutsche Truppen am 1. September 1939 Polen an. (ZuM, 91)
- (12) Deutsche Truppen besetzten das Land bis zu der im Hitler-Stalin-Pakt vereinbarten Linie. (ZuM, 91)
- (13) Auf die extrem kalten Temperaturen waren die deutschen Truppen nicht vorbereitet, die Waffentechnik versagte, viele Soldaten erfroren aufgrund unzureichender Kleidung. (ZuM, 92)
- (14) Am gleichen Tag fielen in Europa die ersten Schüsse des Zweiten Weltkriegs, als die deutschen Truppen Polen angriffen. (Forum, 79)
- (15) Den übrigen Widerstand brach die deutsche Infanterie. (Forum, 81)
- (16) [-] überzog die deutsche Luftwaffe England von Juli bis November 1940 mit einem Bombenkrieg, [-]. (ZuM, 91)

In dem Beispielsatz 16 ist die Verwendung des Attributs *deutsche* verständlich, weil der andere Teil des Agens *Luftwaffe* ist, und es musste klargemacht werden, welche

Luftwaffe gemeint ist. Die Verwendung *der deutschen Luftwaffe* macht die Luftwaffe, und nur die Luftwaffe, verantwortlich für den Bombenkrieg. Die ganze deutsche Armee oder die Nationalsozialisten werden nicht als verantwortliche genannt, sondern nur die deutsche Luftwaffe. Die Handlungen und ihre Verantwortung werden auf unterschiedliche Gruppen und Personen verteilt, damit nur die Personen oder Gruppen, die an der Handlung teilgenommen haben, auch für verantwortlich gehalten werden.

- (17) Den übrigen Widerstand brach die deutsche Infanterie. (Forum, 81)
- (18) Die Deutschen umzingelten den Großteil der alliierten Truppen an der Küste des Kanals in Dünkirchen. (Forum, 81)
- (19) Leningrad war umzingelt, und die Deutschen waren vor Moskau, aber die Ölfelder des Kaukasus erreichten sie nicht. (Forum, 83)
- (20) Die Deutschen besetzten Italien von Rom bis in den Norden, [--]. (Forum, 86)
- (21) Die Deutschen belagerten fast drei Jahre lang Leningrad. (Forum, 88)

Die Rolle der Entscheidungsträger und der Soldaten sind in den Beispielsätzen 17 bis 21 zu sehen. Wenn *die Deutschen* in diesen Sätzen erwähnt werden, werden in diesen Fällen mit *den Deutschen* die deutschen Truppen bzw. die militärische Kraft gemeint. In den Sätzen werden konkrete Ereignisse des Kriegs behandelt wie z. B. den Bruch des Widerstands, eine Blockade und eine Belagerung. *Die Deutschen* sind hier die Soldaten, die auf dem Schlachtfeld gekämpft haben. In dem Beispielsatz 17 wird sogar *die deutsche Infanterie* als Agens verwendet, was deutlich auf die Soldaten verweist. Obwohl mit *den Deutschen* das ganze deutsche Volk gemeint sein kann, werden in diesen Beispielen nur die Soldaten auf den Schlachtfeldern gemeint. Es waren nur die Soldaten, die den Widerstand gebrochen, die alliierten Truppen umzingelt und Leningrad belagert haben, nicht das ganze deutsche Volk.

Obwohl nur die Soldaten auf den Schlachtfeldern gekämpft haben, kann mit der Wortwahl *die Deutschen* auch auf das ganze deutsche Volk verwiesen werden. Wenn über die Deutschen gesprochen wird, kann der Leser im allgemein an das deutsche Volk denken, wodurch der Eindruck entstehen kann, dass alle Deutschen schuldig für den Krieg und seine Ereignisse waren, und dass alle Deutschen der gleichen Meinung mit den Zielen der Nationalsozialisten und Hitlers waren. Das ruft den Eindruck einer kollektiven und einheitlichen Gruppe der Deutschen hervor.

In dem niedersächsischen Lehrbuch werden *die deutschen Truppen* oft als Agens verwendet, wenn die Sätze im Aktiv sind, und wenn über die Kriegereignisse gesprochen wird.

- (22) Ohne Erklärung oder Vorwarnung griffen die deutschen Truppen am 1. September 1939 Polen an. (ZuM, 91)
- (23) Zwischen April und Juni 1940 eroberten und besetzten deutsche Truppen Dänemark und Norwegen sowie Frankreich. (ZuM, 91)
- (24) Im März 1941 landeten deutsche Truppen zur Unterstützung italienischer Verbände in Nordafrika. (ZuM, 91)
- (25) Deutsche Truppen besetzten das Land bis zu der im Hitler-Stalin-Pakt vereinbarten Linie. (ZuM, 91)

In den Fällen, wo Aktivsätze verwendet werden, werden die militärischen Handlungen wie ein Angriff, eine Eroberung und Besetzungen behandelt. Es waren die deutschen Truppen, die Polen angegriffen haben und die anderen Länder erobert und besetzt haben. Während in dem finnischen Lehrbuch das kollektive Agens des ganzen deutschen Volks viel verwendet wird, wird dieses kollektive Agens in dem niedersächsischen Buch nicht verwendet. In dem niedersächsischen Buch wird klargemacht, dass nur die militärischen Truppen an dem Krieg teilgenommen haben, und die Zivilisten nichts mit dem Krieg, oder mindestens mit den Kriegereignissen, zu tun gehabt haben. Das Militär wird für den Krieg verantwortlich gemacht.

In dem niedersächsischen Buch wird der Krieg von den Zivilisten und den Deutschen als einem kollektiven Volk getrennt. Die Deutschen als eine Nation sind nicht verantwortlich, sondern die Nationalsozialisten und die Soldaten bzw. das Militär. Diese Denkweise kann den heutigen deutschen Generationen bei der Behandlung und der Anerkennung des Kriegs und die Rolle Deutschlands in dem Krieg helfen. Die Ereignisse und die Resultate des Kriegs sind leichter zu behandeln, wenn die Verantwortung dem Militär zugeschoben wird und wenn der Krieg in einer entfernten Weise behandelt bzw. unterrichtet wird.

9.3 Hitler als Entscheidungsträger

In diesem Kapitel wird *Hitler* als Entscheidungsträger analysiert. *Hitler* wird mehr in dem finnischen Lehrbuch als in dem niedersächsischen Buch als Agens verwendet, weshalb es mehr Beispielsätze aus dem finnischen Lehrbuch gibt als aus dem niedersächsischen Lehrbuch.

In dem niedersächsischen Lehrbuch wird *Hitler* ganz wenig als Agens verwendet. Meistens wird er als Agens verwendet, wenn militärische und politische Entscheidungen und Pläne behandelt werden.

(26) Hitler – seit Dezember 1941 auch formell Oberbefehlshaber des Heeres – verbot Kapitulationsverhandlungen. (ZuM, 92)

(27) Hitler bezeichnete das Judentum als „schädlichen Bazillus“. (ZuM, 68)

(28) Hitler verfügte im Unterschied zu seinen Vorgängern über eine breite und gewaltbereite Massenbasis im Volk. (ZuM, 73)

(29) Am 31. Januar 1933 ließ Hitler den Reichstag auflösen. (ZuM, 74)

In dem Beispielsatz 26 wird Hitler als Entscheidungsträger dargestellt, der Macht hat, Verbote zu befehlen. Hitler war der Führer Deutschlands und er hatte die oberste Macht über Deutschland und über die Kriegsentwicklungen. Weil *Hitler* hier als Agens verwendet wird, wird er verantwortlich für das Fehlen der Kapitulationsverhandlungen gemacht. Hitler hat die Entscheidungen gemacht und die Befehle gegeben, und die Deutschen und die deutschen Soldaten haben nur diese Befehle befolgt.

In den anderen Beispielsätzen aus dem niedersächsischen Buch wird nicht der Krieg behandelt, sondern der Aufstieg Hitlers und seine Ideen. Der Beispielsatz 27 erwähnt, dass *Hitler* die Juden und das Judentum für minderwertig gehalten hat. Dies ruft den Eindruck hervor, dass Hitler schuldig am Holocaust war, und nicht alle Nationalsozialisten zusammen. Hitler wird als hauptsächlich Verantwortlicher angesehen. Es ist interessant, dass in diesem Fall die Ideologie des Antisemitismus und des Rassenhasses als Ideologie Hitlers und nicht als Ideologie der Nationalsozialisten dargestellt wird. Die Nationalsozialisten waren der gleichen Meinung wie Hitler, aber

hier wird betont, dass Hitler diese Ideologie entwickelt hat. Hitler war also der Ursprung allen Übels.

Die Beispielsätze 28 und 29 repräsentieren Hitlers Macht in Deutschland vor dem Krieg. Hitler hatte die Macht den Reichstag aufzulösen und er hatte eine große Anhängerschaft unter den Deutschen. Dieser große Rückhalt im Volk hat den Aufstieg Hitlers und des Nationalsozialismus ermöglicht. Obwohl in dem niedersächsischen Lehrbuch die Schuld und die Verantwortung oft von dem ganzen deutschen Volk entfernt werden, wird mit diesem Satz die Teilnahme des ganzen deutschen Volks hervorgehoben. Viele Deutsche haben Hitler unterstützt, weshalb es ihm möglich war, an die Macht zu kommen. Hitler wurde auch mit seinen Vorgängern verglichen. Hitler hatte größeren Rückhalt als seine Vorgänger, was auch die Teilnahme des ganzen deutschen Volks behandelt. Hitler war populärer unter den Deutschen als die vorherigen Reichskanzler, d. h. die Deutschen hatten gedacht, dass Hitler ein guter Reichskanzler wäre. Es darf nicht vergessen werden, dass der Beispielsatz 29 auf die Zeit vor dem Krieg verweist, weshalb diese Interpretationen nicht auf die Gedanken der Deutschen während des Krieges oder nach dem Krieg verweisen.

- (30) Durch diese englische Haltung ermutigt, wagte Hitler am 7.3.1936 einen weiteren wichtigen Schritt und ließ die entmilitarisierte Zone im Rheinland von deutschen Truppen besetzen. (ZuM, 89)
- (31) Am 12.3.1938 gelang Hitler der Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich. (ZuM, 89)
- (32) In einer geheimen Rede vor den Oberbefehlshabern der Wehrmacht, die in der sogenannten „Hoßbach-Niederschrift“ erhalten ist, entfaltete Hitler seine Kriegspläne in detaillierter Weise. (ZuM, 89)

Die Beispielsätze 30 und 31 behandeln militärische-politische Entscheidungen, die Hitler, laut diesen Sätzen, allein gemacht hat. Es war Hitler allein, der das Rheinland besetzen ließ und der Österreich an das Deutsche Reich angeschlossen hat. In diesen Fällen hat Hitler die Entscheidungen gemacht und die Befehle gegeben, laut denen ihre Truppen sie verwirklichten. Der Beispielsatz 32 veranschaulicht auch die Diktatur Hitlers, denn er nennt Hitler als denjenigen, der die Kriegspläne gemacht hat. Er hat die Pläne und Entscheidungen gemacht und seine Offiziere und Truppen sollten sie nur hören und befolgen. In allen diesen Beispielsätzen wird niemand anderes genannt, der an den Entscheidungen teilgenommen hätte, d. h. Hitler hat alles allein gemacht. Er hat

andere in der Beschlussfassung nicht gehört oder in die Beschlussfassung einbezogen. Das schafft ein Bild von Hitler als Diktator.

In dem finnischen Lehrbuch wird *Hitler* als Agens auch in Kontexten verwendet, in denen über die Kriegshandlungen wie z. B. Angriffe gesprochen wird.

(33) Im Mai 1940 griff Hitler Frankreich an [--]. (Forum, 81)

(34) Hitler, der eine Landung dahin geplant hatte, begann mit vehementen Luftangriffen. (Forum, 81)

(35) Im Sommer 1934 führte Hitler eine Säuberung unter seinen Anhängern durch: In dem so genannten Röhm-Putsch wurden wichtige Parteiführer ermordet, die Hitler als seine Rivalen empfunden hatte. (Forum, 60)

Laut dem Beispielsatz 33 hat Hitler Frankreich angegriffen, obwohl bekannt ist, dass Hitler selbst nicht auf den Schlachtfeldern gewesen ist. Er hat den Angriff gegen Frankreich befohlen, aber er hat nicht selbst auf dem Schlachtfeld angegriffen. Wenn *Hitler* in diesem Fall als Agens verwendet wird, werden die Deutschen und die deutschen Truppen nicht als verantwortlich angesehen. Obwohl es in dem finnischen Lehrbuch nicht gewöhnlich ist, die Verantwortung von dem gewöhnlichen deutschen Volk zu entfernen, wird das in den Beispielsätzen 33 und 34 gemacht. In dem Beispielsatz 34 hat *Hitler* die vehementen Luftangriffe angefangen, was auf zwei Arten interpretiert werden kann. Entweder hat Hitler konkret die Angriffe angefangen d. h. das Bombenflugzeug geflogen und die Bomben abgeworfen, oder er hat den Befehl gegeben, die Angriffe anzufangen. Wahrscheinlich ist in diesem Fall das Letztere gemeint, was wieder Hitler als Entscheidungsträger darstellt, der keine konkreten Angriffe gemacht hat. Die Verantwortung für die Angriffe liegt jedoch bei Hitler, weil er die Entscheidung zu den Angriffen getroffen hat und die Befehle gegeben hat.

In dem finnischen Lehrbuch wird *Hitler* oft als Entscheidungsträger dargestellt, d. h. Hitler hat die Entscheidungen für Deutschland und für den Krieg gemacht.

(36) Hitler erklärte den Ausnahmezustand im Land. (Forum, 60)

(37) Hitler nutzte die Inszenierung aus und erklärte am nächsten Tag Polen den Krieg. (Forum, 73)

- (38) Im März 1935 erklärte Hitler, dass diese Verbote²³ nicht mehr gelten. (Forum, 75)
- (39) Hitler erklärte den Angriff an der Front von Eismeer bis zum Schwarzen Meer. (Forum 82)
- (40) Überdies verbot Hitler eigensinnig den Truppen, sich in bessere Verteidigungsstellungen zurückzuziehen. (Forum, 89)
- (41) Im März 1938 schloss Hitler Österreich an Deutschland an. (Forum, 75)
- (42) Im März 1939 schloss Hitler ohne Vorwände die übrigen Gebiete der Tschechoslowakei an Deutschland an. (Forum, 76)

Die zwei Verben in den Beispielsätzen 36 bis 40, *erklären*²⁴ und *verbieten*²⁵, verweisen auf Hitler als Entscheidungsträger. In dem Beispielsatz 37 wird das Verb *erklären* in Bezug auf die Kriegserklärung verwendet. Alle diese Verben umfassen in diesen Kontexten Macht bzw. die Machtposition Hitlers. Hitler war es, der die Kriegserklärungen und eine Erklärung zu den Bedingungen des Friedensvertrags von Versailles abgegeben hat und den Ausnahmezustand in Deutschland verkündet hat. Hitler war allein der Entscheidungsträger und die mächtigste Person in Deutschland, weil er solche Erklärungen und Verbote aussprechen konnte. Seine Macht stand über allen anderen.

Hitler wird auch im Zusammenhang mit *anschießen* verwendet. In den Beispielsätzen 41 und 42 wird gesagt, dass *Hitler* Gebiete Deutschland angeschlossen hat. Hier ist wieder die Macht Hitlers zu sehen: er hatte genug Macht, dass er allein Gebiete Deutschland anschließen konnte. Im Beispielsatz 42 wird sogar erwähnt, dass Hitler keine Vorwände hatte, die übrigen Gebiete der Tschechoslowakei Deutschland anzuschließen. Aber er hat es trotzdem gemacht, ohne Gründe und Vorwände, weil er es konnte.

Verbe wie *befehlen*, *fordern*, *versichern*, und Substantive wie *Forderung* und *Ziel* werden in dem finnischen Lehrbuch auch im Zusammenhang mit *Hitler* verwendet.

- (43) Im Frühjahr 1936 befahl Hitler seinen Truppen, in das Rheinland einzumarschieren [--]. (Forum, 75)
- (44) Hitler befahl, die Geburtsstadt der Revolution zu zerstören [--]. (Forum, 88)
- (45) Hitler machte einen Fehler, als er den Angriff der Landstreitkräfte am Küstenstreifen beendete und befahl, die Feinde nur durch Angriffe der Luftwaffe zu zerstören. (Forum, 81)
- (46) [--] und Hitler versicherte, dass er keine weiteren Forderungen hätte. (Forum, 75)
- (47) Frankreich und Großbritannien haben die Unberührbarkeit Polens garantiert, als Hitler als nächstes von Polen die Freie Stadt Danzig gefordert hat [--]. (Forum, 76)

²³ Verbote des Friedensvertrags von Versailles

²⁴ auf Finnisch *julistaa*

²⁵ auf Finnisch *kieltää*

(48) Hitlers Ziel war die Stellung Deutschlands zu verbessern, was mit der Berichtigung der Unrechte des Friedensvertrages von Versailles, und mit der Verschaffung von mehr Lebensraum für das deutsche Volk, geschehen würde. (Forum, 74)

Alle diese Verben und Substantive im Zusammenhang mit *Hitler* veranschaulichen wieder Hitlers Machtposition. Er hatte die Macht, Befehle zu geben und Forderungen zu stellen. Die Forderungen und die Ziele waren Hitlers und nicht des ganzen Volkes, was auch wieder Hitler als verantwortlich und das gewöhnliche deutsche Volk als unschuldig ansieht. Es ist aber beachtenswert, dass *Hitler* als Agens anstatt z. B. *Nazis* bzw. *Nationalsozialisten* oder *der nationalsozialistischen Regierung* verwendet wird. Weil *Hitler* anstatt der oben erwähnten Agensalternativen verwendet wird, ist es in den Sätzen wichtig, dass es sich um die Befehle, die Forderungen und die Ziele Hitlers handelt. Dies kann möglicherweise die Verantwortung der anderen Nationalsozialisten vermindern.

9.4 Nationalsozialisten als Entscheidungsträger und Täter

Wenn in dem finnischen Lehrbuch für das erste Mal über die Nationalsozialisten gesprochen wird, wird der Unterschied zwischen den Wörtern *Nationalsozialisten* und *Nazis* gemacht.

(49) Die Nationalsozialisten bzw. die Nazis, wurden die größte Partei des Landes. Der für die Partei gebrauchte Schimpfname Nazis kommt aus dem deutschen Wort Nationalsozialistische, was „kansallissosialistinen“ bedeutet. (Forum, 60)

Das Lehrbuch macht es buchstäblich klar, dass das Wort *Nazis* ein Schimpfname ist. Auch laut Duden (2006) ist das Wort *Nazi* abwertend. Trotzdem verwendet das Buch *Nazis* in dem Buch immer anstatt *Nationalsozialisten*, wenn die Nationalsozialisten behandelt werden. Das zeigt schon, wie die Nationalsozialisten in Finnland repräsentiert werden und was über sie gedacht wird. Obwohl *Nazis* ein Schimpfname ist, wird das Wort aus meiner Erfahrung frei und ohne negative Gedanken und Absichten verwendet. Ich vermute, dass die Mehrheit der Finnen das Wort *Nazis* nicht für einen

Schimpfnamen halten. Heikkinen (2016) schreibt, dass die Definitionen der Wörterbücher nicht eindeutig sind, sondern die Definition und die Bedeutung des Wortes wird durch den Sprecher bzw. den Schreiber gebildet, was er damit meint und wie die umliegende Sprachgemeinschaft sie interpretiert. Es gibt keine einzelne richtige Bedeutung des Wortes *Nazi* oder *Nationalsozialist*, d. h. ob das Wort *Nazi* im Allgemein als abwertend interpretiert wird oder nicht.

In dem niedersächsischen Buch wird *Nazis* niemals als Agens verwendet, sondern immer *Nationalsozialisten*. Das zeigt, dass das Thema in Deutschland viel brisanter ist und dort viel aufmerksamer über die Nationalsozialisten gesprochen wird. Das Thema der Zweite Weltkrieg ist wahrscheinlich immer noch irgendwie empfindsam in Deutschland, obwohl er viel behandelt worden ist, und obwohl die heutigen Generationen nichts mit dem Krieg zu tun haben (mehr dazu siehe Kapitel 4.2).

(50) Die Nazis hatten kein eigentliches Wirtschaftsprogramm, aber Hitler versprach, die Arbeitslosigkeit abzuschaffen und Deutschland wirtschaftlich selbstständig zu machen. (Forum, 60)

(51) Die Nazis nahmen den Juden ihre Immobilien, Unternehmen, Bankeinlagen, Kunstgegenstände und anderen Hausrat ab. (Forum, 63)

(52) Zwanzig leitende Nazis wurden angeklagt. (Forum, 90)

(53) Aus diesem Grunde lehnten die Nationalsozialisten alle politischen Parteien oder Interessengruppen ab. (ZuM, 68)

(54) Die Nationalsozialisten blickten mit Verachtung auf die Demokratie. (ZuM, 69)

Obwohl in dem finnischen Buch gesagt wird, dass *Nazis* ein Schimpfname ist, wird *Nazis* als normales Agens verwendet. Anders gesagt, gibt es keine besonders negativen Einstellungen zu dem Wort. In dem finnischen Buch wird *Nazis* relativ wenig als Agens genannt; üblichere Agens sind *Deutschland*, *die Deutschen* und *Hitler*. *Nazis* ist also einfach eine praktische und kurze Alternative zu Nationalsozialisten. *Nazis* ist in Finnland schon ein eingebürgerter Name für die Nationalsozialisten, weshalb es viel, frei und ohne spezielles Erörtern verwendet wird. Ich vermute, wenn jemand in Finnland das Wort *Nazi(s)* verwendet, fällt der Person nicht ein, dass das verletzend sein kann. Wenn das Lehrbuch *Nazis* einen Schimpfnamen nennt und *Nazis* immer noch überall in dem ganzen Buch verwendet, zeigt das auf jeden Fall die Einstellungen des Buches bzw. der Verfasser des Buches.

In dem finnischen Lehrbuch werden die Nazis als Entscheidungsträger für die Ereignisse des Krieges dargestellt. Obwohl *die Nazis* relativ wenig als Agens genannt werden, ist die Rolle dieses Agens merkwürdig, weil damit die Schuld von dem gewöhnlichen deutschen Volk entfernt und auf die Nazis verschoben wird. Wenn die Juden und das, was mit ihnen passiert ist, behandelt werden (Beispielsätze 34 und 36), werden *die Nazis* als Agens verwendet. Die Nazis waren die, die den Juden Unrecht getan haben, und die Nazis sind verantwortlich für das Schicksal der Juden. Die Schuld am Holocaust ist von dem gewöhnlichen deutschen Volk entfernt.

In den Beispielsätzen 50, 53 und 54 wird die Rolle der Nazis als Entscheidungsträger und ihre Macht in der Gesellschaft gezeigt. Die Nazis waren die regierende Partei in Deutschland und sie hatten ihre eigenen klaren Pläne und Ziele für die deutsche Nation. Wenn jemand oder etwas gegen ihre Ideen war, war das ein Angriff gegen die Nazis, und die Nazis wollten diesen Widerstand entfernen. Auch das Erwähnen des Haushaltsprogramms der Nazis im Beispielsatz 50 zeigt die führende Position der Nazis in Deutschland. Sie hatten kein Haushaltsprogramm, aber Hitler hatte andere Versprechen gegeben. Die Rolle *Hitlers* in diesem Fall wird später genauer analysiert. Ich finde den Zusammenhang zwischen den Nazis und Hitler in diesem Satz interessant. Die Nazis werden im Zusammenhang mit dem Haushaltsprogramm erwähnt und Hitler mit den Versprechen für die Zukunft. Die Satzgefüge und das Verhältnis der zwei Sätze zeigen auch, dass Hitler zu den Nazis gehörte. Obwohl die Nazis kein Haushaltsprogramm hatten, konnte Hitler Versprechen an die Nation machen. Hitler war anders gesagt einer der Nazis, aber er hatte die Macht dieses Versprechen an die Nation zu machen.

Nazis werden in dem finnischen Buch als Entscheidungsträger dargestellt. Die Verwendung *der Nazis* als Agens befreit das gewöhnliche deutsche Volk von der Verantwortung und der Schuld des Kriegs, d. h. in Finnland wird der Unterschied zwischen den Nationalsozialisten und den Zivilisten gemacht. In dem niedersächsischen Lehrbuch werden niemals *die Nazis* als Agens verwendet, sondern immer die Nationalsozialisten. Das zeigt, dass dieses Thema in Deutschland brisanter ist als in Finnland. Obwohl die Verfasser des finnischen Buches sich dessen bewusst sind, dass *Nazis* ein Schimpfname für die Nationalsozialisten ist, wird *Nazis* viel als Agens verwendet. Das Wort *Nazi* ist schon ein eingebürgertes Wort in der finnischen Sprache,

weshalb es frei verwendet wird. Es ist aber interessant, dass das finnische Buch erwähnt, dass *Nazis* einen Schimpfname ist, und deshalb dieser Schimpfname verwendet.

Die Nationalsozialisten werden meist nur in dem niedersächsischen Lehrbuch als Agens verwendet, aber auch in dem nicht viel. Wenn sie jedoch als Agens erwähnt werden, wird auch ihre Macht veranschaulicht.

- (55) Aus diesem Grunde lehnten die Nationalsozialisten alle politischen Parteien oder Interessengruppen ab. (ZuM, 68)
- (56) [--] erklärte sie [die NSDAP²⁶] sich zur einzig legalen Staatspartei. Jeder Versuch, eine neue Partei zu gründen, wurde unter Strafe gestellt. Deutschland war zu einem Einparteienstaat geworden. (ZuM, 76)
- (57) Die eigentliche Machtergreifung fand in den auf den 30. Januar 1933 folgenden Monaten statt, in denen die NSDAP alle Gegner ausschaltete und die Weimarer Republik in eine totalitäre Diktatur umwandelte. (ZuM, 74)
- (58) Mithilfe der Reichskulturkammer kontrollierte die NSDAP nicht nur die „traditionellen“ Bereiche des kulturellen Lebens, [--], sondern auch die deutsche Filmindustrie, die jetzt auf die Produktion von seichten Unterhaltungsfilmern oder NS-Propagandafilmen verpflichtet wurde. (ZuM, 82)
- (59) Als unterste Gruppe sahen die Nationalsozialisten „das Judentum“, [--]. (ZuM, 67)

In den Beispielsätzen 55 und 56 veranschaulichen die Verben *ablehnen* und *sich erklären* die Macht der Nationalsozialisten; sie hatten die Macht und die Kraft alle andere Parteien und Interessengruppen abzulehnen und alle anderen Parteien als ungesetzlich zu erklären. Sie konnten die Regeln alleine aufstellen, als ob niemand etwas dagegen machen könnte. Die Nationalsozialisten hatten die Machtstellung in Deutschland und alle andere sollten ihnen gehorchen und machen, was sie sagten. Laut dem Beispielsatz 57 hat die NSDAP die Macht selbst ergriffen und hat Deutschland in eine Diktatur umgewandelt, d. h. das gewöhnliche deutsche Volk hat nichts damit zu tun. An dem neuen Zustand der Nation waren die Nationalsozialisten schuldig und nur sie.

Die diktatorische Kontrolle der Nationalsozialisten hat in das ganze Leben der Deutschen gereicht, sogar in die kulturellen Aspekte des Lebens wie Filme. Laut dem Beispielsatz 58 haben die Nationalsozialisten die Filmindustrie zu der Produktion nationalsozialistischer Propagandafilme *verpflichtet*. Das zeigt wieder wie das

²⁶ die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei, oft einfach als *die Nationalsozialisten* genannt

gewöhnliche deutsche Volk nicht gegen die Nationalsozialisten kämpfen konnte, sondern sie sollten der führenden Partei und den Parteimitgliedern gehorchen. Wenn jemand sich gegen die Nationalsozialisten widersetzt hat, bestand es die Gefahr, in ein Konzentrationslager geschickt zu werden, oder sogar ermordet zu werden.

Im Beispielsatz 59 wird die Ideologie des Rassismus gegen die Juden auch als Ideologie der Nationalsozialisten dargestellt, nicht als Ideologie des ganzen deutschen Volkes. Das entfernt das deutsche Volk von dem Rassismus gegen die Juden und dadurch auch von der Schuld an dem Holocaust.

Außer den Nationalsozialisten und der nationalsozialistischen Regierung nennt das niedersächsische Lehrbuch auch einige nationalsozialistische Offiziere als Agens oder als Teil des Agens.

(60) Am 1.4.1933 organisierte Reichspropagandaminister Goebbels eine reichsweit koordinierte Boykottaktion gegen jüdische Geschäfte und Betriebe. (ZuM, 84)

(61) Etwa ein Jahr vor Beginn des Zweiten Weltkrieges inszenierte die NSDAP, zentral gesteuert durch Joseph Goebbels und das Reichspropagandaministerium, die sogenannte „Reichskristallnacht“ (9./10.1938). (ZuM, 85)

(62) An die Stelle der SA trat die SS, die nun unter der zentralen Führung von Heinrich Himmler gemeinsam mit Polizei, Gestapo und SD systematisch zu agieren begann. (ZuM, 82)

Das finnische Lehrbuch nennt keinen anderen Nationalsozialisten anstatt Hitler, aber das niedersächsische Lehrbuch nennt *Joseph Goebbels* in den Beispielsätzen 60 und 61, und *Heinrich Himmler* im Beispielsatz 62. In beiden Sätzen 60 und 61 hätte Goebbels nicht genannt werden müssen, aber dennoch hat der Verfasser des Buches ihn genannt. Auch im Beispielsatz 62 ist die Erwähnung Himmlers nicht unumgänglich, weil das Agens des Satzes *die SS* ist. Trotzdem hat der Verfasser Himmler als der Führer der SS spezifiziert. Ich vermute, dass das Kennen der Namen einiger Nationalsozialisten, wie Goebbels und Himmler, in Deutschland wichtig ist. Weil sie in dem finnischen Lehrbuch nicht genannt werden, ist das Kennen dieser Nationalsozialisten in Finnland vielleicht nicht so wichtig wie in Deutschland.

9.5 NS-Ideologie als Wohltäter

In dem niedersächsischen Lehrbuch werden einige Vorteile der nationalsozialistischen Ideologie (im Folgenden NS-Ideologie) dargestellt. Obwohl beide Lehrbücher sich auf die Nachteile und die negativen Folgen der Nationalsozialisten konzentrieren, werden auch einige Vorteile dargestellt, die etwas gutes zum Volk gebracht haben.

- (63) In der Erinnerung vieler Zeitgenossen spielten diese gemeinsamen Aktivitäten eine ganz herausragende Rolle: Man konnte der Familie entfliehen, Freunde finden und Abenteuer erleben. Man wurde ernst genommen und fühlte sich als Teil einer ganz großen Gemeinschaft. (ZuM, 79)
- (64) Viele Arbeiter konnten sich jetzt erstmals leisten „mit KdF“²⁷ auf große Fahrt zu gehen, denn die Reisen waren sehr billig. (ZuM, 79)

Dank der NS-Ideologie konnten die Menschen neue Freunde bekommen und sogar erstmal Urlaube machen. In dem Beispielsatz 63 werden mit *den gemeinsamen Aktivitäten* die Aktivitäten der Hitlerjugend gemeint. Die Hitlerjugend hat unterschiedliche Aktivitäten für die Jugendlichen organisiert, wie z. B. Plauderstunden, Gesang, Schulungen, Ernteeinsätze, Spendensammlungen und Wanderfahrten (ZuM, 79) und laut dem Beispielsatz 63 spielten diese Aktivitäten, und dadurch die Organisation der Hitlerjugend, eine große und bemerkenswerte Rolle im Leben der zeitgenössischen Jugendlichen. Sie waren eine Möglichkeit ohne Familien mit anderen Jugendlichen zusammen zu sein und Abenteuer zu erleben. Die Hitlerjugend wurde also vielleicht als etwas Spannendes angesehen. Auch das Gefühl Teil von etwas größerem zu sein ist wichtig für die Jugendlichen und die Hitlerjugend hat das ihnen gegeben.

Die Möglichkeit eine Urlaubsreise anzutreten, war etwas besonderes für die Zeitgenossen. Der Erste Weltkrieg hatte die Industrie und die Ressourcen Deutschlands viel beeinflusst, weshalb die Deutschen zu der Zeit kein Geld für Reisen oder anderen Luxus im Leben hatten. Auch während der nationalsozialistischen Regierung hatten nur die Mitglieder und Anhänger der Partei einen Zutritt zum Luxus, wie Urlaubsreisen. Wenn man ein Mitglied der Deutschen Arbeitsfront war, konnte man in den Urlaub und in Konzerte gehen. Die Urlaube ohne das Programm „Kraft durch Freude“ waren sehr teuer, aber durch das Programm waren sie sehr billig, weshalb die Mitgliedschaft der Deutschen Arbeitsfront wahrscheinlich einladend und rentabel war.

²⁷ Kraft durch Freude, ein Programm der Deutschen Arbeitsfront, wodurch man an Konzerten, Wanderungen und Urlaubsreisen teilnehmen konnte. (ZuM, 79)

Obwohl das deutsche Volk in dem niedersächsischen Lehrbuch meistens als sogenannte Opfer der Nationalsozialisten angesehen wird, wird auch die Rolle des deutschen Volkes als Anhänger der NS-Ideologie, der Nationalsozialisten und Hitlers erwähnt.

- (65) Jedenfalls wäre es falsch, die deutschen Anhänger des Nationalsozialismus nur als passive Opfer nationalsozialistischer Verführung zu betrachten. Tatsächlich rangierte die Zustimmung im Einzelfall von fanatischer Begeisterung über hoffnungsvolles Wohlwollen bis hin zu opportunistischem Mitläufertum. Der weitaus größere Teil der Bevölkerung folgte bereitwillig der nationalsozialistischen Weltsicht. (ZuM, 77)
- (66) Der Führerglaube entwickelte sich zu einer Art Religion und trug wesentlich dazu bei, nicht nur Zustimmung, sondern geradezu ekstatische Begeisterung auszulösen. Weite Teile der Bevölkerung vertrauten „dem Führer“ bis buchstäblich zum letzten Tag. (ZuM, 81)

Laut diesen Beispielsätzen hat die Mehrheit des deutschen Volkes der NS-Ideologie zugestimmt und einige sind sogar fanatische Anhänger gewesen. Die Nationalsozialisten und Hitler mussten viele Anhänger gehabt haben, damit sie die Macht bekommen konnten. Verständlicherweise haben viele auch den Nationalsozialisten zugestimmt, weil sie keinen Mut hatten gegen sie zu kämpfen. Vermutlich war es auch einfach leichter, zuzustimmen und keinen Widerstand zu leisten. Als die Nationalsozialisten ihre Ideologie vollzogen haben, besonders in Form der Konzentrationslager, hatte das Volk Angst vor ihnen. Es war besser zuzustimmen. Als Anhänger der Nationalsozialisten war das Leben leichter und man konnte davon profitieren.

9.6 Holocaust ohne Täter

In diesem Kapitel werden die Sätze im Zusammenhang mit dem Holocaust analysiert. Sie sind entweder im Aktiv oder im Passiv. Der Holocaust wird in beiden Lehrbüchern auf etwa einer Seite behandelt und die Anzahl der Sätze ist in beiden Büchern ähnlich: in dem niedersächsischen Lehrbuch Zeiten und Menschen wird der Holocaust in 40 Sätzen behandelt und in dem finnischen Lehrbuch Forum in 44 Sätzen.

Das Bauen der Lager und die Ermordung der Menschen werden in beiden Lehrbüchern im Passiv ausgedrückt. Im Allgemeinen wird immer, wenn über die Handlungen gegen die Juden gesprochen wird, Passiv verwendet.

- (67) Für diesen Zweck wurde im Jahr 1941 damit begonnen, Vernichtungslager in den östlichen von Deutschland eroberten Gebieten zu bauen. (Forum, 63)
- (68) Zum Beispiel wurden in Auschwitz-Birkenau mehr als 1,1 Millionen Menschen ermordet. (Forum, 63)
- (69) Das Eigentum der Menschen, die in die Vernichtungslager gebracht worden waren, wurde beschlagnahmt und die Goldzähne der im Lager Ermordeten wurden gesammelt. (Forum, 63)
- (70) Die Züge wurden geleert; Männer, Frauen und Kinder wurden in die als Duschen getarnten Gaskammern geführt. (ZuM, 95)
- (71) Allein in Treblinka, das zur Liquidierung der Bewohner des Warschauer Gettos gebaut worden war, wurden etwa 800 000 Menschen ermordet. (ZuM, 95)

Der Holocaust und die Konzentrationslager werden in den Büchern wenig behandelt. Die Tatsache, dass in beiden Büchern in diesem Zusammenhang Passiv verwendet wird, finde ich interessant. Dieses ist interessant, weil im Allgemeinen die Lehrbücher ganz unterschiedlich sind, aber in Bezug auf den Holocaust sind sie ähnlich. Obwohl in dem finnischen Buch viel Aktivsätze verwendet werden, um die Ereignisse des Krieges zu beschreiben, verwendet das finnische Buch in Zusammenhang mit dem Holocaust Passiv. Das kann bedeuten, dass der Holocaust, obwohl der Krieg an sich kein Tabu oder ein Thema ist, mit dem man vorsichtig sein soll, auch in Finnland immer noch ein empfindsames Thema ist. Die Größe des Holocausts bzw. der Morde der Juden ist für die heutigen Generationen schwierig zu verstehen. Die Anzahl der gestorbenen Menschen ist unglaublich groß, und für viele sind die Taten der Nationalsozialisten unmöglich zu begreifen.

Auch Aktivsätze werden in Bezug auf den Holocaust verwendet, aber trotzdem wird in den Sätzen keine verantwortliche Person oder Gruppe genannt.

- (72) Der Holocaust [--] kennzeichnet den singulären Charakter der Verbrechen des nationalsozialistischen Regimes in der Weltgeschichte. (ZuM, 94)
- (73) Das Ziel systematischer Versklavung wird vor allem in den bildungspolitischen Maßnahmen der Besatzungsmacht deutlich [--]. (ZuM, 94)
- (74) Die Umsetzung der wahnsinnigen Idee der systematischen Ausrottung eines ganzen Volkes in die Realität begann im Frühjahr 1942 [--]. (ZuM, 94)
- (75) Der Hauptzweck der Vernichtungslager war die möglichst effektive Tötung und Einäscherung der Menschen. (Forum, 63)
- (76) Das unzureichende Essen und die schwere Arbeit hatten bei vielen den Tod verursacht, noch bevor sie in die Gaskammern kamen. (Forum, 63)

Aktivsätze werden im Zusammenhang mit dem Holocaust in solchen Fällen verwendet, wenn z. B. die Bedeutung des Holocaust definiert wird (Beispielsatz 72). Obwohl die Beispielsätze 73 bis 76 im Aktiv sind, wird kein Täter genannt, sondern die Subjekte der Sätze sind *das Ziel systematischer Versklavung* (73), *die Umsetzung der wahnsinnigen Idee der systematischen Ausrottung eines ganzen Volkes* (74), *der Hauptzweck der Vernichtungslager* (75) und *schwaches Essen und schwere Arbeit* (76). Es wird also nicht erwähnt, wessen Ziel das Ziel systematischer Versklavung war oder wer die Umsetzung der Ausrottung angefangen hat. Bei Verwendung dieser Agens wird die Verantwortung der Nationalsozialisten, und dadurch der ganzen deutschen Nation, indirekt verneint.

9.7 Verhältnisse zwischen den Diskursen

In diesem Kapitel werden die Verhältnisse zwischen den Diskursen betrachtet, d. h. ob ein Diskurs oft mit einem anderen Diskurs auftritt, ob die Diskurse widersprüchlich sind oder einander fördern, und ob es in den Lehrbüchern Beispiele gibt, die den Diskursen dieser Arbeit widersprechen.

Hitler als Entscheidungsträger und *Deutschland als einheitliches Volk* sind die bemerkenswertesten Diskurse dieser Arbeit, aber sie sind einigermaßen widersprüchlich. Besonders der Diskurs von *dem deutschen Volk als Entscheidungsträger* konkurriert eindeutig mit dem Diskurs von Hitler als Entscheidungsträger. Beide Lehrbücher schaffen ein Bild von Hitler als Entscheidungsträger, d. h. Hitler wird als Verantwortlicher dargestellt, aber das finnische Lehrbuch stellt auch die Deutschen und Deutschland in einer Rolle eines Verantwortlichen und Entscheidungsträgers dar.

(77) 1936 schlossen Deutschland und Japan einen Antikominternpakt, dessen Ziel es war, die Ausbreitung des Kommunismus zu verhindern. (Forum, 75)

(78) Am 23. August 1939 unterschrieben Deutschland und die Sowjetunion den so genannten Molotov-Ribbentrop-Vertrag. (Forum, 77)

- (79) Der Angriff fand nach nur etwa eine Woche nach der Unterzeichnung des Nichtangriffspakts zwischen Deutschland und der Sowjetunion statt. Dies zeigt, dass Deutschland auch ohne einen Vertrag zum Angreifen bereit war. (Forum, 79)
- (80) Hitler erklärte den Ausnahmezustand im Land. (Forum, 60)
- (81) Hitler – seit Dezember 1941 auch formell Oberbefehlshaber des Heeres – verbot Kapitulationsverhandlungen. (ZuM, 92)
- (82) Am 12.3.1938 gelang Hitler der Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich. (ZuM, 89)

Die Beispielsätze 76 bis 79 sind Beispiele von den Fällen, wo Deutschland als Entscheidungsträger und Täter dargestellt wird, und die Sätze 80 bis 82 stellen Hitler als Entscheidungsträger dar. Es ist unbestreitbar, dass die beiden, Hitler und das deutsche Volk, nicht gleichzeitig Entscheidungsträger sein können. In dem finnischen Lehrbuch werden *die Deutschen* und *Deutschland* oft als Agens verwendet, was ein Bild davon schafft, dass ganz Deutschland und alle Deutschen Verantwortliche im Krieg gewesen sind. Bemerkenswert ist auch, dass dieser Diskurs nur in dem finnischen Lehrbuch vorkommt. In dem niedersächsischen Lehrbuch werden die Deutschen oder Deutschland nicht in dieser verallgemeinerten Rolle des Entscheidungsträgers und Täters dargestellt. Das niedersächsische Lehrbuch ist von Deutschen für Deutsche geschaffen, weshalb die Stellung der Deutschen und Deutschland in dieser Rolle vermutlich umgangen wird. Der Krieg soll in möglichst neutraler Weise behandelt werden. In Finnland ist die Stellung der Deutschen und Deutschlands in solch einer Rolle nicht so riskant wie in Deutschland, weshalb die Stellung der Deutschen und Deutschland als Verantwortliche vermutlich üblicher ist. In Finnland werden der Krieg und dessen Beteiligte und Ereignisse von außerhalb betrachtet, während sie in Deutschland von innen betrachtet werden.

Wie schon vorher (s. Kapitel 9.1.1) dargestellt wurde, wird Deutschland ab und zu in dem finnischen Lehrbuch als das kollektive Agens der Deutschen und Deutschlands in Fällen verwendet, wo auch ein anderes Agens gewählt werden könnte, wie in den Beispielsätzen 82-84. Solch eine Verwendung *Deutschlands* als Agens steht im Widerspruch zum Diskurs *Hitler als Entscheidungsträger*, weil laut diesen Sätzen Deutschland die Beschlüsse gefasst hat, an der Zusammenarbeit mit anderen Nationen teilzunehmen, und die Zusammenarbeit bzw. den Vertrag zu brechen. Es ist aber bekannt, dass das deutsche Volk diese Entscheidungen nicht gemacht hat, sondern Hitler hat alle Entscheidungen für Deutschland und in dem Krieg gemacht. Es ist aber

gewöhnlich, dass das Land als Agens verwendet wird, wenn Konflikte behandelt werden, weil die Konflikte normalerweise das ganze Land betreffen.

Das Verhältnis zwischen den Diskursen *Deutschland als einheitliches Volk* und *deutsche Truppen als Täter und gehorsame Gruppe* ist ein bisschen problematisch. Einerseits können sie als widersprüchlich angesehen werden, und andererseits können sie einander fördern.

- (83) Ohne Erklärung oder Vorwarnung griffen die deutschen Truppen am 1. September 1939 Polen an. (ZuM, 91)
- (84) Zwischen April und Juni 1940 eroberten und besetzten deutsche Truppen Dänemark und Norwegen sowie Frankreich. (ZuM, 91)
- (85) Den übrigen Widerstand brach die deutsche Infanterie. (Forum, 81)
- (86) Die Deutschen besetzten Italien von Rom bis in den Norden, [--]. (Forum, 86)
- (87) Die Deutschen belagerten fast drei Jahre lang Leningrad. (Forum, 88)
- (88) Die Deutschen beantworteten die Kriegsniederlage mit Terror und Vergeltungsschlägen. (Forum, 88)
- (89) Der Erfolg der Deutschen hatte am Anfang des Kriegs auf der starken Panzerwaffe basiert. (Forum, 89)

Die deutschen Truppen werden als Täter der militärischen Maßnahmen dargestellt und damit als Verantwortliche für die Ereignisse des Kriegs betrachtet (Beispielsätze 83-85). Das ist widersprüchlich dem Diskurs *Deutschland als einheitliches Volk*, weil laut dem Diskurs *deutsche Truppen als Täter und gehorsame Gruppe* nur ein Teil des deutschen Volkes verantwortlich ist und nicht das ganze Volk. In den Beispielsätzen 86-89 werden dagegen *die Deutschen* anstatt *den deutschen Truppen* als Agens verwendet, was ein Bild von einem einheitlichen Volk schafft, das verantwortlich für den Krieg ist. Andererseits schließt der Diskurs *der deutschen Truppen* den Diskurs *Deutschland als einheitliches Volk* nicht aus, weil die deutschen Truppen eindeutig ein Teil des deutschen Volkes waren, und in den Beispielsätzen 91-94 werden *die Deutschen* in der Rolle *der deutschen Truppen* verwendet.

In dem niedersächsischen Lehrbuch werden *die deutschen Truppen* oft als Täter dargestellt, womit nur das Militär die Verantwortung des Kriegs hat, und nicht alle Deutschen. In dem finnischen Lehrbuch werden dagegen *die Deutschen* und *Deutschland* viel als Agens verwendet, wonach das ganze deutsche Volk die Verantwortung für den Krieg hätte. Nur das finnische Lehrbuch stellt Deutschland und die Deutschen als Verantwortliche für den Krieg dar. Das niedersächsische Lehrbuch

verwendet *Deutschland* und *die Deutschen* fast nie als Agens, d. h. *Deutschland* und *die Deutschen* werden in dem niedersächsischen Lehrbuch dargestellt nicht als einheitliches Volk als Verantwortliche für den Krieg.

Beide Lehrbücher stellen Hitler als Entscheidungsträger dar, und die Nationalsozialisten werden auch in einigermaßen in einer Rolle des Entscheidungsträgers dargestellt. Die Nationalsozialisten werden aber auch in einer Rolle der Täter dargestellt, die die Befehle Hitlers ausführen. Die Diskurse *Hitler als Entscheidungsträger* und *die Nationalsozialisten als Täter* fördern einander und passen gut zusammen. Die Nationalsozialisten werden nur in dem niedersächsischen Lehrbuch als Täter dargestellt. Das niedersächsische Lehrbuch stellt Hitler und die Nationalsozialisten, besonders einige gewisse Nationalsozialisten wie Himmler und Goebbels, in einer Rolle des Entscheidungsträgers dar. *Die Nationalsozialisten als Entscheidungsträger* kämpfen nicht unbedingt mit dem Diskurs *Hitler als Entscheidungsträger*, weil Hitler der oberste Führer Deutschlands war, aber die nationalsozialistische Führung hatte auch eine gewisse Macht. Die Nationalsozialisten könnten also Macht haben, und Hitler könnte jedoch noch mehr Macht haben und über dem Gesetz²⁸ und den anderen Nationalsozialisten stehen.

Die deutschen Truppen als Täter und gehorsame Gruppe und *Nationalsozialisten als Täter* treten oft zusammen mit *Hitler als Entscheidungsträger*.

- (90) Hitler – seit Dezember 1941 auch formell Oberbefehlshaber des Heeres – verbot Kapitulationsverhandlungen. Anfang Februar 1943 musste die 6. Armee aufgeben, [-]. (ZuM, 92)
- (91) Am 31. Januar 1933 ließ Hitler den Reichstag auflösen. [-]. Die NSDAP führte den Wahlkampf nun mit den ihr zur Verfügung stehenden staatlichen Machtmitteln und einem aufwendigen Propagandafeldzug. (ZuM, 74)
- (92) Die Deutschen umzingelten den Großteil der alliierten Truppen an der Küste des Kanals in Dünkirchen. [-] Hitler machte einen Fehler, wenn er den Angriff des Heeres am Küstenstreifen beendete und befahl, dass die Feinde nur mit der Schläge der Luftwaffe zu zerstören. (Forum, 81)
- (93) Hitler befahl die Stadt der Revolution zum Zerstören, [-]. Die Deutschen belagerten fast drei Jahre lang Leningrad. (Forum, 88)

In den Lehrbüchern wird oft beschrieben wie *Hitler* einen Befehl gegeben hat und *die deutschen Truppen* oder *die Nationalsozialisten* dann die eigentliche Tätigkeit

²⁸ ZuM 81

ausgeführt haben, und die Beispielsätze 90 bis 93 veranschaulichen dieses Phänomen. Hitler war der Führer der Nationalsozialisten und der deutschen Truppen, und er hat die Befehle gegeben, und die Nationalsozialisten und die deutschen Truppen haben die Befehle ausgeführt. *Die deutschen Truppen* und *die Nationalsozialisten* werden also in ähnlichen Fällen und in ähnlichen Rollen im Zusammenhang mit *Hitler* verwendet; Hitler ist der Entscheidungstäter und die Nationalsozialisten und die deutschen Truppen gehorchen seinen Befehlen und führen sie aus.

Die Diskurse *Deutschland als mächtige Nation*, *NS-Ideologie als Wohltäter* und *Holocaust ohne Täter* stehen zu den anderen Diskursen dieser Arbeit nicht in Verindung. *Deutschland als mächtige Nation* kommt nur in dem finnischen Lehrbuch vor und es wird durch die Einstellung anderer Nationen zu Deutschland veranschaulicht. *NS-Ideologie als Wohltäter* wird nur in dem niedersächsischen Lehrbuch dargestellt und das niedersächsische Lehrbuch behandelt im allgemeinen mehr spezifische soziale Aspekte des Nationalsozialismus.

Der Holocaust wird in beiden Lehrbüchern ohne Täter dargestellt, d. h. er wird durch Passivkonstruktionen behandelt. Immer wenn die Konzentrationslager und die Ermordung der Menschen behandelt werden, wird kein Agens erwähnt. Der Völkermord wird immer noch für grauenhaft und erschütternd gehalten, was vermutlich zu dieser Vermeidung des Agens geführt hat. Das Verhältnis des Holocaustdiskurses zu den anderen Diskursen ist problematisch.

Einerseits steht der Diskurs *Holocaust ohne Täter* in Widerspruch zu den Diskursen *Nationalsozialisten als Täter*, *deutsche Truppen als Täter*, *Hitler als Entscheidungsträger* und *Nationalsozialisten als Entscheidungsträger*. Es ist klar, dass jemand die Befehle in Bezug auf die Konzentrationslager und die Ermordung der Menschen gegeben haben muss, aber er wird in den Lehrbüchern nicht erwähnt. Es ist auch bekannt, dass es die Nationalsozialisten waren die, die Konzentrationslager errichtet haben und die Ermordungen in den Lagern ausgeführt haben, jedoch werden sie nicht erwähnt. Weil kein Täter oder Entscheidungsträger genannt wird, steht dieser Diskurs in Widerspruch zu allen Täter- und Entscheidungsträgerdiskursen. Andererseits kann der Holocaust einigermaßen als eine getrennte Maßnahme des Kriegs angesehen werden, weil er eigentlich keine militärische Maßnahme war und keine eigentliche

Rolle in den militärischen Angriffen gespielt hat. Der Holocaust war ein Verbrechen gegen die Menschlichkeit und er ist ein eigener Begriff geworden, d. h. er ist nicht nur ein einzelnes Ereignis der Geschichte, sondern er ist ein universaler Begriff, mit dem z. B. auf die Menschenrechte verwiesen wird. Das hat ihm in der europäischen Gesellschaft auch einen speziellen Stellenwert verliehen.

10 Schlussbetrachtung

In dieser Arbeit wurde untersucht, wie die Rolle Deutschlands in dem Zweiten Weltkrieg in Geschichtslehrbüchern für die gymnasiale Oberstufe in Finnland und in Deutschland dargestellt wird. Als Forschungsmethode wurde die kritische Diskursanalyse ausgewählt und als Material für die Analyse wurden ein Geschichtslehrbuch aus Finnland und ein Geschichtslehrbuch aus Niedersachsen, Deutschland ausgewählt.

Die Struktur und die Themen der zwei Lehrbücher waren sehr unterschiedlich, was auch die Analyse beeinflusst hat. Das niedersächsische Lehrbuch behandelt den Nationalsozialismus und das deutsche Selbstverständnis, während das finnische Lehrbuch die Geschichte unterschiedlicher globaler Konflikte behandelt. Das niedersächsische Buch konzentriert sich auf den Begriff *Identität* und auf die Frage was es bedeutet, Deutsche zu sein, und auf den Aufstieg des Nationalsozialismus und Hitlers. Die Handlungen des Zweiten Weltkrieges werden ganz kurz behandelt. Das finnische Lehrbuch konzentriert sich auf globale Konflikte, wie z. B. den Ersten Weltkrieg, den Zweiten Weltkrieg, den Kalten Krieg und die Konflikte in Nahost. Das finnische Lehrbuch hat keinen klaren Schwerpunkt in Bezug auf die Themen, während der Schwerpunkt des niedersächsischen Buches klar das Verstehen der deutschen Identität ist.

Aus dem niedersächsischen Lehrbuch wurden zweiundzwanzig einhalb Seiten analysiert und aus dem finnischen Lehrbuch wurden einundzwanzig einhalb Seiten analysiert. In dem finnischen Lehrbuch wurden mehr unterschiedliche Agens in den Aktivsätzen verwendet, die auf Deutschland oder die Deutschen verweisen, als in dem niedersächsischen Lehrbuch, weshalb mehr unterschiedliche Agens aus dem finnischen Lehrbuch analysiert wurden. In beiden Lehrbüchern wurden mehr Aktivsätze als Passivsätze verwendet. Obwohl in dem niedersächsischen Lehrbuch mehr Aktiv als Passiv verwendet wurde, wurde das Agens des Satzes nicht in jedem Satz erwähnt. Anders gesagt, wurden trotz der Aktivsätze, die auf Deutschland oder die Deutschen bzw. deutsche Personen oder Gruppen verweisen, nicht viel unterschiedliche Agens verwendet.

In dem finnischen Lehrbuch wurden unterschiedlichen Agens der Handlungen genannt, was auch die Verantwortung für die Handlungen auf jemanden, eine Gruppe oder ein Land abgewälzt. In dem finnischen Lehrbuch wurde meist *Hitler* als Agens der Aktivsätze verwendet, während in dem niedersächsischen Lehrbuch *die deutschen Truppen* meist als Agens der Aktivsätze verwendet wurden. Andere übliche Agens in dem finnischen Lehrbuch außer *Hitler* waren *die Deutschen* und *Deutschland*. Obwohl in dem finnischen Lehrbuch *Deutschland* und *die Deutschen* als Agens verwendet wurden, wurden sie trotzdem in einer Rolle der Bürger oder einem einheitlichen Land dargestellt, die nur die Befehle Hitlers befolgt haben. Manchmal konnten die Rolle *Deutschlands* und *der Deutschen* auch als Entscheidungsträger interpretiert werden.

Außer *den deutschen Truppen* wurden in dem niedersächsischen Lehrbuch nicht viel andere Agens verwendet, die auf Deutschland oder die Deutschen hingewiesen. Das Agens *die deutschen Truppen* wurde in der gleichen Weise verwendet, wie *die Deutschen* in dem finnischen Lehrbuch, d. h. mit *den Deutschen* und mit *den deutschen Truppen* wurden die Bürger Deutschlands gemeint, die die Befehle Hitlers befolgt haben. Die Verantwortung wurde also oft auf Hitler abgewälzt.

In dem finnischen Lehrbuch wurde Hitler als Entscheidungsträger dargestellt, was einen großen Teil der Verantwortung für den Krieg auf Hitler abgewälzt. Die Deutschen und Deutschland können aufgrund dieser Diskurse auch als Verantwortliche für den Krieg gehalten werden, weil in dem finnischen Lehrbuch oft *Deutschland* und *die Deutschen* als Agens verwendet wurden. Laut den Repräsentationen des finnischen Lehrbuches zur Rolle Deutschlands und Deutschen in dem Zweiten Weltkrieg, waren Hitler, und Deutschland und die Deutschen als einheitliches Volk verantwortlich für den Krieg. Hitler wird als sog. Hauptverantwortliche angesehen, der die Entscheidungen getroffen hat und der das ganze Land geführt hat. Die Rolle des deutschen Volkes im Krieg kann in zwei Arten interpretiert werden: einerseits wurden sie als einheitliches Volk dargestellt, das Hitler gefolgt ist, oder mindestens seine Befehle befolgt hat. Andererseits können die Verwendung *Deutschland* und *die Deutschen* als Agens als sog. kollektives Agens verstanden werden, d. h. wenn Kriege und andere ähnliche Konflikte behandelt werden, ist es üblich das Land bzw. die Länder als Agens zu verwenden, weil sie die Beteiligten des Konfliktes sind.

Die Diskurse aus der Rolle Deutschlands in den Lehrbüchern in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg wurden auch miteinander verglichen. Einige Diskurse waren widersprüchlich, wie z. B. *Hitler als Entscheidungsträger* und *die Deutschen als Entscheidungsträger*, weil eindeutig die beiden nicht gleichzeitig Entscheidungsträger sein können. Die zwei zusammen schaffen auch ein widersprüchliches Bild zur Rolle Deutschlands und der Deutschen in dem Zweiten Weltkrieg. Andererseits fördern viele Diskurse einander, z. B. *Hitler als Entscheidungsträger* trifft oft mit *Nationalsozialisten als Täter* und mit *deutschen Truppen als Täter und gehorsame Gruppe* auf. Hitler war in beiden Lehrbüchern oft der, der die Befehle gegeben hat, und die Nationalsozialisten und die deutschen Truppen haben die Befehle Hitlers ausgeführt.

Obwohl Passiv hier und da in beiden Lehrbüchern verwendet wurde, wurde Passiv besonders viel im Zusammenhang mit dem Holocaust verwendet. Wenn ein Aktivsatz im Zusammenhang mit dem Holocaust verwendet wurde, wurde oft kein Agens für die Handlung erwähnt, sondern anstatt des Agens wurden Subjekte wie z. B. *das Ziel systematischer Versklavung* oder *der Hauptzweck der Vernichtungslager* verwendet. Weil kein Täter erwähnt wurde, schafft das ein Bild vom *Holocaust ohne Täter*. Der Holocaust wird immer noch als das katastrophalste Ereignis und als der bemerkenswerte Völkermord der europäischen Geschichte angesehen, was wahrscheinlich auch einen Einfluss auf die Lehrbücher gehabt hat. Der Holocaust ist immer noch ein empfindliches Thema, besonders in Deutschland (s. Kapitel 2 und 2.1). In Deutschland ist es mit Passivkonstruktion leichter, dieses empfindliche Thema zu behandeln, besonders weil die Nationalsozialisten verantwortlich dafür waren und die Nationalsozialisten Deutsche waren. In Finnland ist das Thema des Holocausts vermutlich nicht so empfindlich wie in Deutschland, aber trotzdem wurde auch in dem finnischen Lehrbuch das Agens bzw. der Verantwortliche für den Holocaust nicht oft genannt. Das finstere Erbe des Holocaust ist in Europa immer noch erkennbar.

In dieser Arbeit wurde nur ein Lehrbuch pro Land analysiert, was eine knappe Auswahl ist. Im Rahmen dieser Arbeit konnten nicht mehrere Lehrbücher analysiert werden, weshalb nur ein Buch pro Land ausgewählt werden musste. Das heißt, aufgrund dieser Arbeit kann keine Verallgemeinerung gemacht werden. Es müssten mehrere Lehrbücher aus beiden Ländern analysiert werden, damit die Resultate zuverlässig sein könnten und verallgemeinert werden könnten. Diese Arbeit wurde mit der kritischen Diskursanalyse

(s. Kapitel 6.3) durchgeführt, und nur einige sprachliche Komponenten wurden analysiert (s. Kapitel 8). Es gibt noch viel mehr, was in den gleichen Lehrbüchern untersucht werden könnte, z. B. eine Inhaltsanalyse würde mehr Information zu diesen Lehrbüchern bringen, und deren Repräsentationen zu dem Zweiten Weltkrieg und der Rolle Deutschlands in dem Krieg. In dieser Arbeit wurden also die Repräsentationen der Rolle Deutschlands in dem Zweiten Weltkrieg nur aus einer knappen Perspektive analysiert.

Die Variierung des Textes in den Lehrbüchern blieb in dieser Arbeit unbeachtet, d. h. die Möglichkeit, dass die unterschiedlichen Agens verwendet wurden, um Variierung in den Text zu bringen, wurden nicht beachtet. Es ist zu vermuten, dass ab und zu unterschiedliche Agens gewählt wurden, damit der Text fließender und abwechslungsreicher ist. Die Variierung der Sprache bzw. des Textes sollte noch untersucht werden, womit noch zuverlässiger Resultate erzielt werden könnten.

Eine vergleichende Analyse zwischen den Geschichtslehrbüchern aus Ost- und West-Deutschland wäre auch interessant. Damit könnte untersucht werden, ob es in Deutschland noch Unterschiede in Bezug auf die Repräsentationen des Zweiten Weltkriegs zwischen dem Osten und dem Westen gibt. Weil jedes deutsche Bundesland seinen eigenen Lehrplan hat (s. Kapitel 3.1), wären die möglichen Unterschiede zwischen den deutschen Bundesländern auch ein interessantes Untersuchungsthema, und das würde vielseitige Information über die Repräsentationen der Rolle Deutschlands in dem Zweiten Weltkrieg bringen.

Die nationalen Traditionen und Erfahrungen beeinflussen die Repräsentationen der Nation, weshalb jede Nation ihre eigenen Repräsentationen zu dem Zweiten Weltkrieg hat (s. Kapitel 2). Jede Nation bildet sich eine Geschichte, mit der sie leben kann. Dies ist auch in der Analyse dieser Arbeit zu sehen: die Repräsentationen der Rolle Deutschlands in dem niedersächsischen und in dem finnischen Geschichtslehrbuch sind ganz unterschiedlich. Während das finnische Lehrbuch sich auf die Handlungen des Zweiten Weltkriegs konzentriert, konzentriert das niedersächsische Lehrbuch sich auf das Verstehen, warum der Zweite Weltkrieg ausgebrochen ist, und wie das das deutsche Selbstverständnis beeinflusst hat. Das niedersächsische Lehrbuch stellt Hitler als Entscheidungsträger und als Hauptverantwortlichen für den Krieg dar und das deutsche

Volk wird nicht in einer Rolle des Verantwortlichen dargestellt, während das finnische Lehrbuch sowohl Hitler als auch das ganze deutsche Volk als Verantwortliche betrachtet.

Diese Arbeit hat neue Information gebracht, weil früher keine ähnliche Untersuchung zu diesen Ländern durchgeführt wurde. Es gibt schon diskursanalytische Untersuchungen über Lehrbücher in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg (s. Kapitel 5), aber die Rolle Deutschlands in einem finnischen und einem deutschen Geschichtslehrbuch ist früher nicht untersucht worden. Es wäre interessant, mehrere Lehrbücher aus beiden Ländern zu analysieren und zu sehen, ob die gleichen Resultate auch für sie gelten, oder ob sie völlig anders sind als die Resultate der analysierten Lehrbücher in dieser Arbeit. Eine Untersuchung, in der mehrere Geschichtslehrbücher aus Finnland und aus Deutschland analysiert würden, würde wegen der breiteren Auswahl zuverlässigere Resultate erzeugen als diese Arbeit.

Primärliteratur

Kohl, Antti; Palo, Hannele; Päivärinta, Kimmo; Vihervä, Vesa. 2016. Forum II. Kansainväliset suhteet. Otava. Helsinki.

Austermann, Lambert; Bethlehem, Siegfried; Bratvogel Friedrich Wilhelm; Emer, Wolfgang; Gawatz, Andreas; Lahme, Jörg; Lenzian, Hans-Jürgen; Ostermann, Thomas; Schütze, Friedhelm. 2012. Zeiten und Menschen. Nationalsozialismus und deutsches Selbstverständnis – Wurzeln unserer Identität. Hrg. Lenzian, Hans-Jürgen. Schöningh Verlag. Paderborn.

Sekundärliteratur

Barton, Keith C; Levstik, Linda S. 2004. Teaching History for the Common Good. Routledge. New York.

Blidschun, Claudia. 2011. WespA: Würzburger elektronische sprachwissenschaftliche Arbeiten. Systemstrukturen des Deutschen. Band 11. Lehrstuhl für deutsche Sprachwissenschaft. Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Würzburg.

Blommaert, Jan; Bulcaen, Chris. 2000. Critical Discourse Analysis. Annu. Rev. Anthropol. 29: 447-466.

Coman, Paul. 1996. Reading about the Enemy: school textbook representations of Germany's role in the war with Britain during the period from April 1941 to May 1941. In: British Journal of Sociology of Education. Vol. 17. No. 3. 1996. 327-340.

Crawford, Keith; Foster, Stuart J. 2008. War, nation, memory: international perspectives on World War II in school history textbooks. Information Age. Charlotte, NC.

Davis, O. L. Jr. 2008. Foreword. In: Crawford, Keith & Foster, Stuart J. *War, nation, memory: international perspectives on World War II in school textbooks*. Information Age. Charlotte, NC.

Deutscher Bildungsserver. Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. (Zuletzt angesehen am 10.11.2017)
<http://www.nibis.de/nibis.php?menid=203>

Duden Online <http://www.duden.de/> (Zuletzt angesehen am 3.6.2017)

Edwards, Robert. 2006. White death: Russia's war on Finland, 1939-40. Weidenfeld & Nicolson. London.

Engel, Ulrich. 2004. Deutsche Grammatik. Neubearbeitung. Iudicium. München.

Fairclough, Norman. 1997. Miten Media Puhuu. Vastapaino. Tampere.

Fairclough, Norman. 2015. Language and Power. Third edition. Routledge. London.

- Heikkinen, Vesa. 2016. Uudet ja vanhat natsit – Voiko nykynatsia sanoa natsiksi?. Kotus-blogi. https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/vesa_heikkinen/uudet_ja_vanhat_natsit.21931.blog (Zuletzt angesehen am 7.10.2017)
- Ifversen, Jan. 2011. Myth and History in European Post-War History Writing. In: *European Identity And The Second World War*. Hrgs. Spiering, Menno; Wintle, Michael. Palgrave Macmillan. Basingstoke.
- Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. 2002. Diskurssianalyysi liikkeessä. 2. Auflage. Gummeruksen Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Jäger, Siegfried. 2004. Kritische Diskursanalyse – Eine Einführung. 4. unveränderte Auflage. UNRAST-Verlag. Münster.
- Kansteiner, Wulf. 2006. In Pursuit of German Memory – History, Television, and Politics after Auschwitz. Ohio University Press. Athens.
- Kotimaisten kielten keskus. Kielitoimiston ohjepankki. Passiivi: mikä passiivi on ja miten sitä käytetään? <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/haku/passiivi/ohje/341> (Zuletzt angesehen am 10.8.2017)
- Kunkel-Razum, Kathrin. 2006. Duden: Die Grammatik. (Nach den Regeln der neuen deutschen Rechtschreibung 2006 überarbeiteter Neudr. der 7., völlig neu erarb. und erw. Aufl.). Dudenverlag. Mannheim.
- Liu, James H.; Goldstein-Hawes, Rebekah; Hilton, Denis; Huang, Li-Li; Gastardo-Conaco, Cecilia; Dresler-Hawke, Emma; Pittolo, Florence; Hong, Ying-Yi; Ward, Colleen; Abraham, Sheela; Kashima, Yoshihisa; Kashima, Emiko; Ohashi, Megumi M.; Yuki, Masaki & Hidaka, Yukako. 2005. Social Representations of Events and People in World History Across 12 Cultures. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 36. No. 2, March 2005. 171-191.
- LOPS, Opetushallitus 2015: Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Als PDF-Datei abrufbar unter der Internet-Adresse http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Manninen, Ohto. 1994. Molotov cocktail – Hitlerin sateenvarjo: toisen maailmansodan historian uudelleenkirjoitusta. Painatuskeskus. Helsinki.
- Montgomery, Ken. 2006. Racialized hegemony and nationalist mythologies: representations of war and peace in high school history textbooks, 1945-2005. In: *Journal of Peace Education*. Vol. 3. No.1, March 2006. 19-37.
- Niedersächsisches Kultusministerium. 2011. Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Geschichte. Niedersachsen. Als PDF-Datei abrufbar unter der Internet-Adresse http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_geschichte_go_i_03-11.pdf

Opetushallitus.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet (Zuletzt angesehen am 10.11.2017)

Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Vastapaino. Tampere.

Pynnönen, Anu. 2013. Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. University of Jyväskylä. Jyväskylä.

Rosenfeld, Gavriel D. 2015. Hi Hitler! - How the Nazi Past is Being Normalized in Contemporary Culture. Cambridge University Press. Cambridge.

Stenius, Henrik; Österberg, Mirja & Östling, Juhan. (Hrsg.) 2011. Nordic Narratives of the Second World War – National Historiographies Revisited. Nordic Academic Press. Lund.

Trotter, William R. 1991. A Frozen Hell – A Russo-Finnish Winter War of 1939-1940. Algonquin Books of Chapel Hill. Chapel Hill.

Vitikka, Erja. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä.

Anhang 1

Die sieben Themenbereiche des finnischen Lehrbuchs Forum in der Reihenfolge, in der sie in dem Lehrbuch angeordnet sind und in der sie in der Arbeit erwähnt worden sind.

Rauhan ja sodan maailma

Suurvaltojen valtapyrkimykset vuosina 1870-1918

Demokratioista diktatuureihin

Toinen maailmansota

Kylmä sota

Keskinäisriippuvuuden maailma

Give Peace A Chance

Anhang 2

Die Beispielsätze aus dem finnischen Lehrbuch Forum in der originalen finnischen Sprache. Die Zahlen vor dem Satz entsprechender Zahl des Beispielsatzes bzw. der Beispielsätze in der Arbeit.

(1) Saksan ja Italian yhteistyö alkoi Espanjan sisällissodasta 1936-1939. (Forum, 75)

(2) Saksalaisten ”salamasota” oli liikaa puolalaisille. Saksan ilmavoimat tuhosivat puolalaisten viestintä- ja kuljetusyhteydet. (Forum, 81)

(3) Ranskan nopeaan romahdukseen vaikuttivat saksalaisten taitava sotasuunnitelma, salamasota ja Ranskan armeijan taktinen heikkous. (Forum, 81)

(4, 88) Saksalaiset vastasivat [sodan] tappioihin terrorilla ja kostoiskuilla. (Forum, 88)

(5, 89) Saksalaisten menestys oli sodan alussa perustunut voimakkaaseen panssariaseeseen. (Forum, 89)

(6) Saksalaiset aliarvioivat Neuvostoliiton voimat eivätkä varautuneet talvisodankäyntiin. (Forum, 89)

- (7, 77) Saksa ja Japani solmivat vuonna 1936 Antikomintern-sopimuksen, jonka tavoitteena oli estää kommunismin leviäminen. (Forum, 75)
- (8, 78) Elokuun 23. päivänä vuonna 1939 Saksa ja Neuvostoliitto allekirjoittivatkin niin sanotun Molotov-Ribbentrop-sopimuksen. (Forum, 77)
- (9, 79) Hyökkäys tapahtui vain runsaan viikon kuluttua siitä, kun Saksa oli solminut Neuvostoliiton kanssa hyökkäämättömyyssopimuksen. Tämä osoittaa Saksan olleen valmis hyökkäämään ilman sopimustakin. (Forum, 79)
- (14) Samana päivänä ammuttiin toisen maailmansodan ensimmäiset laukaukset Euroopassa saksalaisten joukkojen hyökätessä Puolaan. (Forum, 79)
- (15, 17, 85) Lopun vastarinnan mursivat saksalaiset jalkaväkijoukot. (Forum, 81)
- (18) Saksalaiset saartoivat pääosan liittoutuneiden joukoista kanaalin rannalle Dunkerqueen. (Forum, 81)
- (19) Leningrad oli saarrettu, ja saksalaiset olivat Moskovan edustalla, mutta Kaukasuksen öljykentät jäivät heiltä saavuttamatta. (Forum, 83)
- (20, 86) Saksalaiset miehittivät Italian Rooman korkeudelta pohjoiseen, [--]. (Forum, 86)
- (21, 87, 93) Saksalaiset piirittivät Leningradia lähes kolme vuotta. (Forum, 88)
- (33) Toukokuussa 1940 Hitler hyökkäsi Ranskan kimppuun [--]. (Forum, 81)
- (34) Maihinnousua sinne suunnitteleva Hitler aloitti voimakkaat ilmahyökkäykset. (Forum, 81)
- (35) Kesällä 1934 Hitler suoritti puhdistuksen omien kannattajiensa keskuudessa: niin sanottuna pitkien puukkojen yönä tapettiin merkittäviä puoluejohtajia, jotka Hitler koki kilpailijoikseen. (Forum, 60)
- (36, 80) Hitler julisti maahan poikkeustilan. (Forum, 60)
- (37) Hitler käyttää lavastusta hyväkseen ja julistaa Puolalle seuraavana päivänä sodan. (Forum, 73)
- (38) Maaliskuussa 1935 Hitler julisti, että nämä kiellot eivät ole enää voimassa. (Forum, 75)
- (39) Hitler julisti hyökkäyksen alkaneen Jäämereltä Mustallemerelle ulottuvalla rintamalla. (Forum 82)
- (40) Lisäksi Hitler kielsi jääripäisesti joukkoja vetäytymästä edullisempiin puolustusasemiin. (Forum, 89)
- (41) Vuoden 1938 maaliskuussa Hitler liitti Itävallan Saksaan. (Forum, 75)

- (42) Maaliskuussa vuonna 1939 Hitler liitti ilman mitään tekosyytä loput Tsekkoslovakian alueesta Saksaan. (Forum, 76)
- (43) Keväällä 1936 Hitler määräsi joukkonsa marssimaan Reininmaalle [--]. (Forum, 75)
- (44, 93) Hitler oli määrännyt vallankumouksen synnyinkaupungin tuhottavaksi, [--]. (Forum, 88)
- (45) Hitler teki virheen, kun hän lopetti maavoimien hyökkäyksen rannikkokaistalle ja määräsi viholliset tuhottaviksi pelkästään ilmavoimien iskuilla. (Forum, 81)
- (46) [--] ja Hitler vakuutti, ettei hänellä enää olisi muita vaatimuksia. (Forum, 75)
- (47) Ranska ja Iso-Britannia takasivat Puolan koskemattomuuden, kun Hitler seuraavaksi vaati Puolalta vapaakaupunki Danzigia [--]. (Forum, 76)
- (48) Hitlerin tavoitteena oli Saksan aseman parantaminen, mikä tapahtuisi oikaisemalla Versaillesin rauhansopimuksen ”vääryydet” ja hankkimalla Saksan kansalle lisää elintilaa. (Forum, 74)
- (49) Kansallissosialisteista eli natseista tuli maan suurin puolue. Puolueesta käytetty haukkumanimi natsit tulee saksan kielen sanasta Nationalsozialistische, joka tarkoittaa kansallissosialistinen. (Forum, 60)
- (50) Natseilla ei ollut varsinaista talousohjelmaa, mutta Hitler oli luvannut poistaa työttömyyden ja tehdä Saksasta omavaraisen. (Forum, 60)
- (51) Natsit ottivat haltuunsa juutalaisten kiinteistöt, yritykset, pankkitalletukset, taidesineet ja muun irtaimiston. (Forum, 63)
- (52) Syytettyinä oli parikymmentä johtavaa natsia. (Forum, 90)
- (67) Tätä tarkoitusta varten alettiin vuonna 1941 rakentaa tuhoamisleirejä Saksan idässä valloittamille alueille. (Forum, 63)
- (68) Esimerkiksi Auschwitz-Birkenaussa tapettiin yli 1,1 miljoonaa ihmistä. (Forum, 63)
- (69) Tuhoamisleireille tuotujen omaisuus takavarikoitiin ja leirillä tapetuilta kultahampaat kerättiin talteen. (Forum, 63)
- (75) Tuhoamisleirien päätarkoitus oli, että niissä voidaan surmata ja tuhkata ihmisiä mahdollisimman tehokkaasti. (Forum, 63)
- (76) Heikko ruoka ja raskas työ aiheuttivat monien kuoleman jo ennen kaasukammioon joutumista. (Forum, 63)
- (92) Saksalaiset saartoivat pääosan liittoutuneiden joukoista kanaalin rannalle Dunkerqueen. [...] Hitler teki virheen, kun hän lopetti maavoimien hyökkäyksen

rannikkokaistalle ja määräsi viholliset tuhottaviksi pelkästään ilmavoimien iskuilla.
(Forum, 81)