

MEDIENBILDUNG
STUDIEN ZUR AUDIOVISUELLEN KULTUR
UND KOMMUNIKATION

Conny Pappert

Bildungsprozesse durch die Analyse der Form?

Kriegsfotografie aus Sicht der Konflikttheorie von Georg Simmel

Medienbildung

Studien zur audiovisuellen Kultur und Kommunikation

Band 3

Eine Schriftenreihe der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für
Humanwissenschaften, Institut I: Bildung, Beruf und Medien

Herausgegeben von

Ralf Biermann

Johannes Fromme

Stefan Iske

Conny Pappert

Bildungsprozesse durch Analyse der Form?

Kriegsfotografie aus Sicht der Konflikttheorie von
Georg Simmel



Conny Pappert

Magdeburg, Deutschland

Masterarbeit im Studiengang Medienbildung

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (2014)

ISBN 978-3-944722-61-0

DOI 10.24352/UB.OVGU-2018-002

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg 2018



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung–Nicht-kommerziell–Keine-Bearbeitung 4.0 Deutschland zugänglich.

Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, CA, 94041, USA.

Bezug (Open Access):

Digitale Hochschulbibliothek Sachsen-Anhalt: <http://edoc2.bibliothek.uni-halle.de/>

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	5
1. Einleitung.....	8
2. Strukturelle Medienbildung und Soziologie der Formen von Georg Simmel.	11
2.1 Grundlagen der strukturalen Medienbildung	11
2.2 Grundlage der Konflikttheorie: Soziologie der Formen.....	14
2.2.1 Inhalt, Form und Vergesellschaftung	15
2.2.2 Gesellschaftsbegriff.....	16
2.2.3 Soziologie der Formen	17
2.3 Vereinbarkeit beider Konzepte	18
2.3.1 Menschenbild und Gesellschaft	18
2.3.2 Die Medien.....	21
2.3.3 Der Bildungsbegriff	21
2.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	22
2.4.1 Der Einzelne.....	22
2.4.2 Der Inhalt.....	22
2.4.3 Die Individualität.....	23
2.4.4 Die Begriffe Gesellschaft und Form.....	23
3. Strukturelle Bildanalyse	25
3.1 Methode.....	25
3.1.1 Stufe 1: Beschreibung der Objekte.....	25
3.1.2 Stufe 2: Ordnung der Objekte.....	26
3.1.2.1 Bedeutungen.....	26
3.1.2.2 Sinn	27
3.1.3 Stufe 3: Inszenierung der Objekte (mise-en-scène).....	28
3.1.4 Stufe 4: Bildungstheoretische Analyse der Selbst- und Weltreferenzen	29
3.2 Analyse	30
3.2.1 Stufe 1: Beschreibung der Objekte.....	31

3.2.2	Stufe 2: Ordnung der Objekte.....	34
3.2.2.1	Bedeutungen.....	34
3.2.2.2	Sinn	38
3.2.3	Stufe 3: Inszenierung der Objekte (mise-en-scène).....	44
3.2.3.1	Weitere Aufnahmen der selben Begebenheit.....	45
3.2.4	Stufe 4: Bildungstheoretische Analyse der Selbst- und Weltreferenzen	49
3.2.4.1	Bildungstheoretische Analyse ohne Kontext	49
3.2.4.2	Bildungstheoretische Analyse mit Kontext	52
3.2.4.3	Bildungsdimensionen	57
4.	Konflikttheorie von Georg Simmel	60
4.1	Formen des Konfliktes (Konflikttheorie).....	60
4.1.1	Kampf als Vergesellschaftungsform.....	60
4.1.2	Einheit von Liebe und Hass.....	61
4.1.3	Im Kleinen negativ, im Großen positiv?	61
4.1.4	Positive Opposition	62
4.2	Grenzfälle	63
4.2.1	Meuchelmord/Ausrottungskrieg (absolute innere Feindseligkeit).....	63
4.2.2	Kampflust	63
4.2.3	Formaler Feindseligkeitstrieb	63
4.2.4	Rechtsstreit.....	63
4.2.5	Fundament von Antagonismus: Gemeinsamkeiten.....	64
4.2.6	Neid – Missgunst – Eifersucht.....	65
4.2.7	Konkurrenzen	66
4.2.8	Immanente Veränderungen durch Streit	66
4.2.9	Kampf und Frieden: Formen der Streitbeendigung.....	67
4.2.10	Spielarten des Sieges.....	67
4.2.11	Kompromiss.....	68
4.2.12	Versöhnung und Unversöhnlichkeit	68
4.3	Zusammenfassung	68

4.4	Analyse	70
4.4.1	Bildungstheoretische Analyse ohne Kontext	71
4.4.2	Bildungstheoretische Analyse mit Kontext	76
5.	Schluss.....	87
5.1	Vorgehensweise und Ergebnisse.....	87
5.2	Fazit.....	93
5.3	Kritik an Simmel.....	93
5.4	Ausblick.....	94
6.	Literaturverzeichnis.....	96
7.	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	100
8.	Anhang: Auszüge aus den Gutachten	101

1. Einleitung

„Krieg ist die Kunst, den Tod zu schönen.“ Wird dieser japanische Spruch¹ in einem Zusammenhang mit Kriegsphotografie gelesen, erhält er eine ganz eigene Bedeutung. Der Blickwinkel der Propaganda wird auf neue Fragen gerichtet, wie: „Geht es um die künstlerisch-schöne Gestaltung von Fotos? Wenn dazu digitale Bearbeitungen erforderlich sind, inwieweit sind diese moralisch vertretbar? Erfüllen diese Aufnahmen dann noch dokumentarische Zwecke?“ oder polarisierender: „Darf man schöne Bilder von toten Kindern zeigen?“ Diese Fragen sind nicht die Hauptthemen dieser Arbeit. Sie präsentieren jedoch mögliche Aspekte der Kriegsphotografie „Gaza Burial“, welche als empirisches Beispiel analysiert wird. Im Vordergrund steht die Beantwortung der Frage, welchen Beitrag Georg Simmels Konflikttheorie zu der Erforschung von Bildungspotenzialen im Sinne der strukturalen Medienbildung leisten kann.

Für unsere Gegenwart sind Krisenerfahrungen kennzeichnend. Die Kriegsphotografie ist nur ein Beispiel, das auf Konflikte und Krisen in der Welt weist. Krisen betreffen jeden Einzelnen. Die Integration neuer kultureller Einflüsse in unsere Lebenswelten, der Kontakt zu anderen Ländern über die Massenmedien, der gesellschaftliche Wandel zu einer Wissensgesellschaft, durch den der Einzelne zunehmend auf sich gestellt ist, sich in der medial vermittelten Informationsvielfalt zu orientieren – dies sind nur einige Beispiele dafür, dass bewährte Weltanschauungen und Handlungsmuster oft nicht mehr ausreichen, um sich in der Welt zurechtzufinden. Darum ist nach Jörissen und Marotzki (2009) ein Bildungsbegriff erforderlich, der die Menschen darauf vorbereitet, sich orientieren zu können, wenn vertraute Verhaltens- und Denkmuster nicht mehr funktionieren. Das strukturale Verständnis von Bildung, welches Kapitel 2 ausführlicher betrachtet, regt an, das eigene Weltbild zugunsten vieler anderer zu dezentrieren (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 25). Die strukturale Medienbildung geht davon aus, dass Medien in den Lebenswelten der Menschen, aus denen sie nicht mehr wegzudenken sind, neue Anlässe für Bildungserfahrungen und -prozesse bieten (vgl. ebd., S. 30). In diesem Zusammenhang wurde die Konflikttheorie von Georg Simmel ausgewählt, die er in seinem Werk „Soziologie“ darlegt.

1 Die genaue Herkunft ist unbekannt. Paul Virilio (1991) stellt dieses Zitat seinem Werk voran.

Die Soziologie als Wissenschaft hat einen historischen Beitrag zum heutigen Wissen der Menschheit über gesellschaftliche Zustände und Prozesse geleistet. Ohne die Soziologie wüsste die Menschheit weniger über sich selbst, als sie heute wisse (vgl. Kaesler/Vogt 2000, XVI). Georg Simmel gilt als Klassiker der Soziologie (vgl. z. B. Stark 2005, S. 92), der vielfach rezipiert wurde. Zum Beispiel schließt sich Lewis A. Coser mit seinem Buch „The Functions of Social Conflicts“ (1956) an Simmel an. Hierin stelle Coser fest, dass „gesellschaftliche Konflikte auch sehr nützlich für die Stabilität von Gesellschaften sein können“ (Kaesler/Vogt 2000, XVI), womit er eine Idee Simmels aufgreift (vgl. z. B. Stark 2005, S. 95 oder vgl. Simmel 1908, S. 314). Eine Rezeption Simmels im bildungstheoretischen Kontext steht noch aus.

Verschiedene sozialwissenschaftliche Konflikttheorien wurden formuliert. Nach Bonacker (2005) gibt es keine einheitliche Konflikttheorie, da der Konfliktbegriff, als sozialwissenschaftlicher Grundbegriff, in seiner Verwendungsweise immer an den jeweiligen Theoriekontext gebunden sei. Konflikttheorien seien sozialwissenschaftliche Theorien, die sich mit der Konflikthaftigkeit eines bestimmten politischen, soziologischen oder sozialpsychologischen Gegenstandes beschäftigen. Die Konflikttheorie Georg Simmels würde nach einer allgemeinen Einteilung der Konflikttheorien durch Bonacker in das Feld der „Konflikttheorien im Kontext von (soziologischen oder sozialpsychologischen) akteurstheoretischen Ansätzen“ fallen, wobei zu beachten sei, dass Simmel (neben Hobbes, Marx und Weber) eher als ein Vorläufer konflikttheoretischen Denkens gilt. Weitere konflikttheoretische Felder sind die „Konflikttheorien im Kontext der (politikwissenschaftlichen) Theorien internationaler Beziehungen“ und die „Konflikttheorien im Kontext von (soziologischen) Gesellschaftstheorien“ (vgl. Bonacker 2005, S. 15–19).

Bisher gibt es keinen Forschungsstand zum Thema dieser Arbeit, also zu der Erforschung der Bildungspotenziale im Rahmen der strukturalen Medienbildung unter Einbezug der Konflikttheorie Simmels. Für die Fragestellung dieser Arbeit wurde diese Simmelsche Theorie ausgewählt, weil er Formen erarbeitet hat, die die Gesellschaft abbilden. Sie basieren auf Wechselwirkungen von Individuen, durch die ihr Denken und Handeln bestimmt wird (vgl. Simmel 1908, S. 3). Der Konflikt ist eine solche Form. Die Medienbildung ermittelt die formalen Strukturen in Medien, die Bildungspotenziale aufweisen. Bildung ist letztlich auch durch Wechselwirkungen des Einzelnen mit der Welt bestimmt (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 12). Das Kapitel 2 nähert sich beiden Theorien. Um den Gewinn der Konflikttheorie für die Erfor-

schung der Bildungspotenziale ableiten zu können, wurde hier zunächst die Vereinbarkeit der Konzepte überprüft. Es werden Unterschiede aufgezeigt und festgelegt, unter welchen Bedingungen die beiden Konzepte vereinbar sind.

Kapitel 3 stellt die Methode der strukturalen Bildanalyse von Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen (2009) vor, die mit dem Bildungsbegriff und weiteren Grundannahmen der strukturalen Medienbildung übereinstimmt. Die im Anschluss durchgeführte Bildanalyse des Fotos „Gaza Burial“ entschlüsselt dessen Bildungsgehalte.

In Kapitel 4 wird überprüft, welchen Beitrag die Konflikttheorie leisten kann, indem ihre Kernthesen auf die Bildungsgehalte Anwendung finden. Dahinter liegt die Strategie einer Theorietriangulation, denn es werden verschiedene Sichtweisen auf dasselbe Material angewandt (vgl. Treumann 2005, S. 211). Inwiefern Simmel das Bildungspotenzial erweitern kann und ob er positive Aspekte am Tod der Kinder auf der Fotografie sichtbar werden lässt, erschließt dieses Kapitel.

Das Kapitel 5 fasst schließlich die Ergebnisse der Arbeit zusammen. Neben kritischen Anmerkungen zur Soziologie der Formen und zu der Nutzbarkeit der Konflikttheorie Simmels im Kontext der Fragestellung dieser Arbeit wird im Ausblick auf einen Zusammenhang zwischen Konflikten und Bildung hingewiesen.

2. Strukturelle Medienbildung und Soziologie der Formen von Georg Simmel

In diesem Kapitel wird überprüft, inwiefern das Konzept der strukturalen Medienbildung mit der Konflikttheorie von Georg Simmel vereinbar ist. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden hierzu nach einer kurzen Einführung zunächst die jeweiligen Grundlagen erläutert und im Anschluss konfrontiert.

2.1 Grundlagen der strukturalen Medienbildung

Der Begriff „Bildung“ wird sehr unterschiedlich verwandt. Die Politik spricht beispielsweise von Bildungschancen oder beklagt die Bildungsmisere und meint Ergebnisse der PISA-Studie. Die Alltagssprache meine nach Jörissen und Marotzki mit „Bildung“ umfassende Belesenheit und solides geschichtliches Wissen. Die verbreitete bildungsbürgerliche Vorstellung von Bildung (als Aneignung klassischer oder anderweitig verbindlicher Bildungsinhalte²) könne heutzutage jedoch nicht mehr als hinreichendes Bildungskonzept verstanden werden (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 9f.). Die Moderne sei von Krisenerfahrungen geprägt, „die nach und nach jedem Glauben an einen irgendwie fixierbaren Standpunkt, von dem aus sich ein allgemein verbindliches ‚Wahres, Schönes, Gutes‘ festlegen ließe, eine Absage erteilt haben“ (ebd., S. 10). Das von Jörissen und Marotzki erarbeitete Konzept der strukturalen Medienbildung basiert daher auf der von Marotzki (1990) entwickelten strukturalen Bildungstheorie. Mit ihrer Hilfe kann den Orientierungskrisen der Moderne mit dem Ziel begegnet werden, einen eigenen Platz in der Welt zu finden.

Um sich einer Definition der strukturalen Medienbildung zu nähern, werden die Wörter zunächst in ihre Grundbegriffe „Medien“ und „struktural“ getrennt. „Medien“ werden als Orientierungsmittel verstanden, da sie Selbst- und Weltbezüge vermitteln. Der Begriff umfasst Printmedien, Fernsehen und Internet (vgl. Jörissen/

2 Diese wird in den Erziehungswissenschaften materiale Bildungstheorie genannt: Ziel der Bildung sei die Aneignung von Inhalten (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 11). Die Auffassung der strukturalen Medienbildung ist jedoch, dass Lernen die Herstellung von Verfügungswissen (Faktenwissen) beabsichtigt, während Bildungsprozesse die Herstellung von Orientierungswissen bezwecken (vgl. Marotzki/Jörissen 2008, S. 51).

Marotzki 2009, S. 15). Dazu gehören zum Beispiel auch Fotografien, Filme, aber auch Computerspiele. „Struktural“ bezieht sich zum einen auf die formalen Eigenschaften der Medien. Das sind die Strukturen der Medien, in denen Reflexionsoptionen eingeschrieben sind (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 41). Zum anderen wird sich auf strukturelle Aspekte von Bildung bezogen, die im Folgenden vorgestellt werden. Sie sind konstitutiv für die strukturelle Medienbildung, die im Anschluss erläutert wird.

Nach Jörissen und Marotzki (2009) können Individuen aus sozialen Tradierungen Muster ableiten, mit denen sie Welt- und Selbstsichten entwickeln können. Je klarer und eindeutiger dabei die Orientierungen seien, desto höher sei der Grad der Bestimmtheit der Lebensentwürfe (vgl. ebd., S. 16). Die gegenwärtige Gesellschaft ist jedoch komplex und von Transformationen und pluralen Einflüssen gekennzeichnet. Der Überschuss der medialen und technischen Wahlmöglichkeiten stelle den Einzelnen vor neue Handlungs- und Entscheidungsprobleme (vgl. ebd., S. 15). Soziale Tradierungen, also von Generationen überlieferte Muster von Selbst- und Weltauffassungen, werden unverbindlicher. Das Leben sei durch höhere Unbestimmtheiten gekennzeichnet. Es treten Kontingenzen auf. Das heißt, dass „die Zufälle, die einem Individuum im Leben begegnen, nicht mehr durch umgreifende Orientierungsmuster mit Sinn versehen werden können“ (ebd., S. 16). Es kommt zu den oben genannten Krisenerfahrungen, die die bestehenden Orientierungssysteme relativieren und Unsicherheit schaffen.

Um sich trotz dieser Unbestimmtheiten orientieren zu können, bedürfe es eines modernen Bildungsverständnisses, das nicht von bestimmten Bildungsinhalten ausgehe. Es solle vielmehr strukturelle Aspekte von Bildung (Flexibilisierung, Dezentrierung, Pluralisierung und Kontextualisierung von Wissens- und Erfahrungsmustern) beschreiben (vgl. ebd., S. 15 und Marotzki/Jörissen 2008, S. 51). Aus bildungstheoretischer Perspektive lasse sich Bildung nicht als Ergebnis oder Zustand verstehen, sondern müsse als ein Prozess aufgefasst werden. In diesem Prozess werden vorhandene Strukturen und Muster der „Weltaufordnung“ durch komplexere Sichtweisen auf „Welt“ und „Selbst“ ersetzt. Informationen zu erhalten und zu verarbeiten sei eben nicht identisch mit Bildung. Es bedürfe vielmehr einer reflexiven lebensweltlichen Integration dieser Informationen. Die Individuen ändern hierdurch sich selbst und ihre Welthaltungen (vgl. Marotzki/Jörissen 2008, S. 51f.).

Der Bildungsprozess der formalen Bildungstheorie konzentriert sich auf die Form der Selbst- und Weltbeziehung. Genauer geht es darum, eine Flexibilität des Selbst- und Weltbezuges zu erreichen, indem andere Perspektiven wahrgenommen und angeeignet werden (zum Beispiel durch die Erfahrung, dass Sprachen nur bedingt ineinander übersetzbar sind, dies gilt auch für kulturelle Sinnhorizonte und Weltansichten³). Die eigene Weltansicht wird zu einer von vielen gleichwertigen, alternativen Weltansichten. Sie wird flexibel und relativiert. Es findet eine Dezentrierung der eigenen Wertorientierungen und kulturellen Sinn- und Deutungsmuster statt, denn diese werden nicht mehr als Zentrum betrachtet. Wenn neue Weltansichten zugelassen werden, dann sind Veränderungen der eigenen Deutungsmuster möglich (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 11–13). Der Mensch kann Orientierungskrisen „nur dann adäquat lösen [...], wenn er über die Flexibilität verfügt, sich auch in Zeiten der Umbrüche Orientierung zu verschaffen“ (ebd., S. 15).

Um das Fremde zu verstehen, ist also eine Relativität und Vorläufigkeit der eigenen Weltansicht notwendig, denn sie ermöglicht, das Neue tentativ zu erarbeiten, indem Regeln oder Schemata gefunden werden. Diese bilden die neuen Weltaufordnungen (und damit die Selbst- und Weltverhältnisse). Die Alternative wäre, das Unbekannte bereits vertrauten Kategorien unterzuordnen, was einem Verständnis des Unbekannten widerspräche (vgl. ebd., S. 18f.). Es geht also darum, eindeutige Werte- und Normsysteme zugunsten einer Pluralisierung von Selbst- und Weltansichten aufzugeben. In der Folge entstehen Unbestimmtheitsräume, die reflexiv und tentativ verarbeitet werden können. Hierdurch ergeben sich vielfältige Orientierungsoptionen (vgl. ebd., S. 21f.). Die Prozesse der Veränderung von Ordnungsschemata und Erfahrungsmustern werden Bildungsprozesse genannt. Bildungsprozesse verändern das Repertoire an Optionen, wie Selbst- und Weltverhältnisse konstruiert werden können. Das heißt, gewohnte Denk- und Verhaltensweisen – und schließlich die Sicht auf Welt und Selbst⁴ – werden verändert (vgl. ebd., S. 23–25).

3 Diese Sichtweise geht auf Wilhelm von Humboldt zurück (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 12f. zit. n. Humboldt 1827–1829).

4 Jörissen/Marotzki kennzeichnen diese Lernebenen mit den Begriffen Bildung I und II. Bildung I mache verschiedene Arten des Weltbezuges zugänglich und ermögliche, neue Gewohnheiten bilden zu können. Bildung II schließt eine Steigerung und Differenzierung des Selbstbezuges mit ein und meint zusätzlich, dass eine Flexibilität erworben wird, verschiedene Gewohnheiten übernehmen zu können (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 22–26).

Werden mediale Gesichtspunkte zu den oben dargelegten Grundelementen der strukturalen Bildungstheorie hinzugefügt, so entsteht das Konzept der strukturalen Medienbildung.

Da Selbst- und Weltbezüge prinzipiell medial vermittelt werden und Sozialisation in der Moderne grundlegend medial erfolge, sind Medien ein wichtiges Orientierungsmittel (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 15 und 7). Medien können die Konstruktion von Wirklichkeit und der kulturellen Ordnung verändern (vgl. ebd., S. 41), denn (multimediale) Artikulationen des Menschen resultieren aus seinen Erfahrungen. Komplexe mediale Formate beinhalten hohes reflexives Potenzial, da sie unter anderem Fremdheitserfahrungen inszenieren und dadurch nachvollziehbar und reflektierbar machen (vgl. ebd., S. 30). Sie repräsentieren also mögliche Selbst- und Weltbilder. Reflexive Orientierungsoptionen ergeben sich in verschiedenen Lebensbereichen. Jörissen und Marotzki unterscheiden in Anlehnung an Immanuel Kant vier Orientierungsdimensionen, mit deren Hilfe die Orientierungspotenziale verschiedener Medien analysiert werden können: Wissens-, Handlungs-, Grenz- und Biografiebezug (vgl. ausführlicher hierzu Jörissen/Marotzki 2009, S. 31–34).

Die Medienbildung analysiert die reflexiven Potenziale von medialen Räumen und medialen Artikulationsformen. Sie fragt nach ihren Orientierungsleistungen und -dimensionen und schätzt somit ihren Bildungswert ein. Dabei gehe es weniger um die Inhalte der jeweiligen Medien, sondern um ihre strukturalen Aspekte (vgl. ebd., S. 38f.). Die Selbst- und Weltbilder, die von den Medien angeboten werden, werden in einer bewusst ausgewählten Form präsentiert. Diese weist Bildungspotenziale und reflexiven Gehalt auf. „Die Analyse der medialen Formbestimmtheiten mündet im Sinne der oben vorgebrachten Bildungstheorie in einer Analyse der strukturalen Bedingungen von Reflexivierungsprozessen“ (ebd., S. 39f.). Die Medienbildung fragt also danach, wie durch die Formelemente der Medien Reflexion ermöglicht werden kann (vgl. ebd., S. 41).

2.2 Grundlage der Konflikttheorie: Soziologie der Formen

Die Grundlagen der „Soziologie“ von Georg Simmel sind zum Verständnis der Konflikttheorie notwendig. Georg Simmel veröffentlichte 1908 das Werk „Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung“ (Simmel 1908) als einen Versuch, „dem schwankenden Begriffe der Soziologie einen eindeutigen, von einem

methodisch sicheren Problemgedanken beherrschten Inhalt zu geben“ (Simmel 1908, Vorwort). Er versuchte den Begriff der Soziologie von seinerzeit vielfältigen Begriffsverständnissen abzugrenzen, ihn im System der Wissenschaften zu verorten und Methoden sowie mögliche Fragestellungen zu erörtern (vgl. ebd.). Die Aspekte der Soziologie Simmels, welche für die Beantwortung der Fragestellung der vorliegenden Arbeit relevant sein werden, sind hauptsächlich folgenden Kapiteln entnommen: dem Kapitel I „Das Problem der Soziologie“, in dem Simmel Grundlagen festlegt, die im weiteren Verlauf Simmels‘ Soziologie fortlaufend mitzudenken seien (vgl. ebd., Vorwort) und dem Kapitel IV „Der Streit“, in welchem Simmel die Konflikttheorie entwickelt, die im Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit konkretisiert wird. Die Bezeichnungen der Theorie als „Soziologie der Formen“, „Formensoziologie“, „Formale Soziologie“, „Konfliktsoziologie“ oder auch als „Konflikttheorie Simmels“ entstammen nicht der Feder Georg Simmels, sondern späterer Bearbeiter (z. B. Stark 2005).

2.2.1 Inhalt, Form und Vergesellschaftung

Als Inhalt – oder auch die Materie der Vergesellschaftung – bezeichnet Simmel alles, „was in den Individuen, den unmittelbar konkreten Orten aller historischen Wirklichkeit, als Trieb, Interesse, Zweck, Neigung, psychische Zuständigkeit [!] und Bewegung“ vorhanden ist, so, dass es auf andere und auf sie selbst Wirkungen ausüben kann (vgl. Simmel 1908, S. 6). Er geht davon aus, dass jede individuelle Erscheinung durch eine Unermesslichkeit von Einflüssen aus ihrem menschlichen Umgebungs-kreise bestimmt sei. Dabei ist die vergangene wie auch die gegenwärtige Gesellschaft die Substanz, die die einzelne Existenz bilde. Simmel betont, dass das menschliche Denken und Handeln durch die Gesellschaft bestimmt wird (vgl. ebd., S. 2f.). Die Inhalte bilden die Vergesellschaftung aber erst, „indem sie das isolierte Nebeneinander der Individuen zu bestimmten Formen des Miteinander und Füreinander gestalten“ (ebd., S. 6). Die speziellen Modifikationen des materiellen Zweckes und Interesses des Inhaltes der Vergesellschaftung würden nach Simmel oft oder immer über ihre spezielle Formung entscheiden (vgl. Simmel 1908, S. 10). Die Vergesellschaftung ist also die Form der Wechselwirkung, die sich in den verschiedensten Arten verwirklichen kann. Dies geschieht, wenn sich die Individuen aufgrund ihrer Interessen zu einer Einheit verbinden, in der sich diese Interessen verwirklichen (vgl. ebd., S. 6).

Simmel bestimmt „Form“ und „Inhalt“ als vorläufige Namen ohne präjudizierende Wirkung. Ihre Unterscheidung versteht er vielmehr als Gleichnis, um den Gegensatz beider Elemente auszudrücken. Gleichzeitig betont er, dass sie in jeder vorliegenden sozialen Erscheinung eine einheitliche Realität bilden (vgl. ebd., S. 5f.).

2.2.2 Gesellschaftsbegriff

Wie oben geschildert, existiere Gesellschaft da, wo mehrere Individuen in Wechselwirkung treten. Simmel erklärt weiter, dass der Mensch in seinem ganzen Wesen und allen Äußerungen durch Wechselwirkungen bestimmt sei (vgl. ebd., S. 3). Diese Wechselbeziehungen werden durch gewisse Motive und Interessen, aus bestimmten Trieben heraus oder um bestimmter Zwecke Willen hervorgerufen (vgl. ebd., S. 5 und 11). Diese Inhalte sind unter anderem auch Zwecke der Verteidigung, des Angriffs, der Hilfeleistung oder der Belehrung. Aufgrund dieser Zwecke entstehen Wechselwirkungen. Gesellschaft kann das Zusammensein sein, aber auch jegliches Füreinander-, Miteinander- oder Gegeneinander-Handeln. Der individuelle Träger von Inhalten wird durch Wechselwirkung zu einer Einheit, also durch Vergesellschaftung zu Gesellschaft. Einheit sei im empirischen Sinn nichts anderes als die Wechselwirkung von Elementen (vgl. ebd., S. 5f.). Die Gesellschaft wird durch die Arten (Formen) der Wechselwirkung (unmittelbar oder durch ein Drittes vermittelt) zur Gesellschaft. Das zeitliche Nacheinander oder auch das räumliche Nebeneinander der Menschen bestimmen die Gesellschaft mit (vgl. ebd., S. 7). Gesellschaft bestehe nicht schon von sich aus, denn wenn man sich alle Vergesellschaftungsformen wegdenke, so bleibe keine Gesellschaft mehr übrig (vgl. ebd., S. 11).

Der Gesellschaftsbegriff trägt nach Simmel zwei voneinander zu trennende Bedeutungen: Zum einen sei er der Komplex vergesellschafteter Individuen, das gesellschaftlich geformte Menschenmaterial, wie es die ganze historische Wirklichkeit ausmache. Zum anderen sei Gesellschaft auch die Summe jener Beziehungsformen zwischen den Individuen, aus denen die Gesellschaft im ersten Sinn besteht (vgl. Simmel 1908, S. 10).

2.2.3 Soziologie der Formen

Simmel beschreibt die Soziologie in ihrer Beziehung zu den bestehenden Wissenschaften als „eine neue Methode, [...] um den Erscheinungen aller jener Gebiete auf einem neuen Wege beizukommen“ (ebd., S. 3). Solange sie kein Objekt hat, dessen Erforschung die Soziologie zu einer selbstständigen und grenzbestimmenden Wissenschaft mache, verstehe Simmel sie auch nicht als eine besondere Wissenschaft (vgl. ebd., S. 3f.). Die Suche Simmels nach diesem Objekt führt ihn zu der Festlegung, dass alle gesellschaftlich-geschichtlichen Gegebenheiten und Zusammenhänge, die sich aus Begriffen wie Politik, Wirtschaft und Kultur u. a. ergeben, nun unter den Begriff der Gesellschaft als Objekt einer Wissenschaft – der Soziologie – zu fassen seien (vgl. ebd., S. 5). Sollte es eine Wissenschaft geben, deren Gegenstand ausschließlich die Gesellschaft sei, so könne sie nur die Wechselwirkungen, diese Arten und Formen der Vergesellschaftung untersuchen wollen (vgl. ebd., S. 7).

Die Analyse der Form und des Inhalts von historisch-gesellschaftlichen Erscheinungen sind laut Simmel von zwei Tatsachen abhängig: Erstens müsse die gleiche Form der Vergesellschaftung an ganz verschiedenem Inhalt, für ganz verschiedene Zwecke auftreten. Als zweiten Punkt nennt er den Umkehrschluss: Das gleiche inhaltliche Interesse kleide sich in ganz verschiedene Formen der Vergesellschaftung als seine Träger oder Verwirklichungsarten. Zur Veranschaulichung zieht er die Geometrie hinzu, bei der sich die gleichen geometrischen Formen an verschiedenen Materialien fänden und sich die gleiche Materie in den verschiedensten Raumformen darstelle (vgl. ebd., S. 8). Diese zwei Tatsachen müssen nach Simmel als Bedingung gelten.

Jede Wissenschaft könne entweder zeitlos gültige Gesetze oder die Darstellung und das Begreiflichmachen einmaliger historisch-realer Verläufe zur Aufgabe haben. Für die Soziologie zieht Simmel beide Aufgaben in Betracht (vgl. ebd., S. 13). Vergesellschaftungsformen könnten demnach einerseits als Induktionsmaterial zur Auffindung zeitloser Gesetzmäßigkeiten dienen und andererseits auf ihr Vorkommen in einem Dort und Dann, auf ihre geschichtliche Entwicklung innerhalb bestimmter Gruppen hin gesehen werden (vgl. Simmel 1908, S. 13). Im zweiten Fall sei ihre Feststellung historischer Selbstzweck.

Soziologie als Lehre von dem Gesellschaft-Sein der Menschheit überlasse die Erforschung der Inhalte anderen Wissenschaften (vgl. ebd., S. 12). Große Organe und

Systeme scheinen nach Simmel die Gesellschaft auszumachen und die Wissenschaften, die die Gesellschaft thematisieren, zu erfüllen. Diese Organe und Systeme sind zum Beispiel Staaten und Gewerkschaften, Priesterschaften und Familienformen, Wirtschaftsverfassungen und Heerwesen, Zünfte und Gemeinden, Klassenbildung und industrielle Arbeitsteilung (vgl. ebd., S. 18). Simmel hebt jedoch die primären Prozesse hervor, die sich aus dem unmittelbaren, individuellen Material der Gesellschaft bilden. Sie seien, neben den höheren und komplizierteren Vorgängen und Gebilden, der formalen Betrachtung zu unterziehen. Die besonderen Wechselwirkungen seien als Teile der Vergesellschaftung überhaupt zu prüfen (vgl. ebd., S. 20f.).

2.3 Vereinbarkeit beider Konzepte

Die strukturelle Medienbildung basiert auf bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Annahmen, welche ihrerseits den Sozial- und Kulturwissenschaften untergeordnet sind (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 110). Das Konzept der Medienbildung ist also ein Teilbereich dieser Wissenschaften. Die Soziologie der Formen hingegen hat den Anspruch, eine eigene Wissenschaft der Gesellschaft zu beschreiben. Beide Konzepte liefern jedoch vergleichbare Begriffe. Im Folgenden werden Kernthesen der strukturalen Medienbildung denen der Soziologie der Formen gegenübergestellt. Ziel ist es, abzuleiten, inwieweit beide Konzepte vereinbar sind. Das Wissen darum ist notwendig, um die Fragestellung der Arbeit, was die Konflikttheorie Simmels zur Erforschung von Bildungspotenzialen beitragen könne, qualitätssicher und überschaubar beantworten zu können.

2.3.1 Menschenbild und Gesellschaft

Der Einzelne ist bei Simmel eine Einheit. Er ist ein Träger aller Inhalte, welche das Beeinflussen anderer und das Beeinflusst-Werden durch andere ermöglichen (vgl. Simmel 1908, S. 5f.). Das Denken und Handeln des Individuums werde in der und durch die Gesellschaft bestimmt (vgl. ebd., S. 3). Somit steht das Individuum immer in Wechselwirkung mit der Gesellschaft und mit anderen Menschen.

Simmel schlussfolgert daraus, dass die Individualität des Seins und Tuns in dem Maße erwachse, „wie der das Individuum sozial umgebende Kreis sich ausdehnt“ (ebd., S. 710). Georg Simmel führt aus, dass in jedem Menschen eine unveränderli-

che Proportion zwischen dem Individuellen und dem Sozialen bestehe, die nur die Form wechsele: Je enger der Kreis sei, dem wir uns zugehörig fühlen, desto weniger Freiheit der Individualität besäßen wir. Dieser Kreis selbst sei dafür etwas Individuelles. Dies trifft auch umgekehrt zu: Erweitere sich der Kreis, in dem wir uns betätigen und dem unsere Interessen gelten, so sei mehr Spielraum für die Entwicklung unserer Individualität gegeben. Als Teile dieses Ganzen hätten wir jedoch weniger Eigenart. Letzteres sei als soziale Gruppe weniger individuell (vgl. ebd., S. 715). Hierzu ein Beispiel: In Gruppen, bei denen es enge Vorschriften für Umgangsformen und Heiratsnormen gibt, zum Beispiel in einem Kastensystem, ist die Wahl der Ehepartner nur in einem begrenzten Rahmen möglich. Wenn die äußeren Anforderungen jeweils stimmen, könne ein Mann nahezu jede Frau seiner Kaste heiraten. Sind die Grenzen der Gruppe weiter, so ist auch die Auswahl größer, was zur Folge hat, dass die individuelle Selektion anhand eigener Neigungen stattfindet (vgl. Simmel 1908, S. 725f.). In weiteren Gruppen richtet sich die Individualität nach eigenen Interessen, in engeren Gruppen wird sich eher über die Gruppenzugehörigkeit definiert. Simmel stellt zusammenfassend fest, dass die Elemente des differenzierten Kreises undifferenziert seien und die Elemente des undifferenzierten Kreises seien differenziert (vgl. ebd., S. 715).

Eine weitere Bedeutung der Individualität ist nach Simmel die, dass sich der einzelne Mensch von den anderen unterscheide. Form und Inhalt sowie Sein und Tun kommen nur ihm allein zu. Dieses Anderssein besitze einen positiven Sinn und Wert für sein Leben (vgl. ebd., S. 727).

101 Jahre später gibt es auch bei Jörissen und Marotzki diesen Einzelnen. Sie verzeichnen jedoch ein Individuum, welches zunehmend auf sich selbst gestellt ist. Dies wird mit der Pluralisierung der Gesellschaft begründet. Mit Simmel gedacht, gibt es somit eine Vielzahl von undifferenzierten Kreisen. Marotzki (1990) schreibt, dass das vom einzelnen anzueignende Wissen, das für die selbständige Bewältigung des Alltags und die individuelle berufliche Qualifizierung und Entwicklung benötigt werde, explosionsartig zunehme. Der Einzelne sehe sich in verstärktem Maße diesen Anforderungen gegenüber und habe das Recht, hierauf vorbereitet zu werden (vgl. Marotzki 1990, S. 17). Lebensläufe und Biografien müssen selbst gestaltet werden. Sie beruhen auf der Handlungs- und Entscheidungsfreiheit des Einzelnen und sind, wie bereits oben erläutert, nicht mehr durch einen Verweis auf tradierte Handlungsmuster zu rechtfertigen. Nach Jörissen und Marotzki (2009) komme es darauf

an, dass die Herstellung von Bestimmtheit Unbestimmtheitsbereiche ermögliche und eröffne. Eine tentative und kreative Erfahrungsverarbeitung sei nur dann möglich, wenn Unbestimmtheiten einen Ort oder mehrere Orte in unserem Denken erhielten. „Diese Orte, die eigentlich Leerstellen – Grenzen unserer Selbst- und Weltdeutungsschemata – sind, sind die Heimat von Subjektivität“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 21).

Doch auch im Zuge der Individualisierung ist der Einzelne im Sinne der strukturalen Bildungstheorie nicht isoliert. Der Mensch hat die Aufgabe, zu sich selbst eine reflexive Beziehung herzustellen und dabei unter Ansicht der verschiedenen Perspektiven seiner Umwelt seine eigene Weltsicht zu relativieren (vgl. ebd., S. 18).

Medien sind Artikulationen von einzelnen Menschen. Aus bildungstheoretischer Sicht sind Medien Manifestationen des menschlichen Geistes. Folglich können aus ihnen Selbst- und Weltreferenzen des Menschen erschlossen werden (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 110). Die Medien seien daher ein wichtiges Orientierungsmittel, denn die meisten orientierungsrelevanten Informationen über unsere Welt erführen wir durch Printmedien, Fernsehen und Internet (vgl. ebd., S. 15). Der Einzelne ist also Träger sowie Lieferant von Selbst- und Weltbezügen mittels Medien. In Bildungsprozessen werden neue Selbst- und Weltsichten kennengelernt und untereinander ausgetauscht.

Wie oben bereits ausgeführt, ist Gesellschaft einerseits eine Einheit und andererseits die Wechselwirkung von Einheiten (vgl. Simmel 1908, S. 10). Der Mensch befindet sich auch nach Humboldt, welchem sich die strukturalen Medienbildung anschließt, in Wechselwirkung mit der Welt. Dies ist der Subjekt-Objekt-Dualismus. Dabei hinterlasse der Mensch Spuren und setze sich mit seiner Umwelt auseinander. Er stehe zu sich selbst und zur Umwelt in einem reflexiven Verhältnis (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 109). Was hier auf die Analyse von Bildungsprozessen hinausläuft, ist an dieser Stelle ein Abbild von Gesellschaft. Die Spuren, die der Mensch hinterlässt, sind zum Beispiel Medien. In Anlehnung an Panofsky wird das Medium – hier im Besonderen das Bild – zum Dokument einer Epoche, es sei Ausdrucksform für eine kulturrelative, historisch bedingte Geisteshaltung. Der Mensch sei in das sozio-strukturelle Gefüge von Gemeinschaften und Gesellschaften „geworfen“ (vgl. ebd., S. 108–111). Sozialisation in der Moderne erfolge nach Jörissen und Marotzki grundlegend und unhintergebar medial (vgl. ebd., S. 7).

2.3.2 Die Medien

Es stellt sich die Frage, was Medien nach Simmel sind. Wie oben erläutert, sind Medien im Sinne der Medienbildung Orientierungsmittel, da sie Selbst- und Weltbezüge vermitteln. Simmel nimmt dazu nicht ausdrücklich Stellung. Er sagt jedoch, dass hoch entwickelte Epochen ein System mannigfaltiger Mittel entwickelten, um die in räumlich weit ausgedehnten Gruppen voneinander entfernten Elemente dynamisch zusammenzuhalten. Die Fotografie sei so ein Mittel (vgl. Simmel 1908, S. 677f.). Bei Simmel gibt es zusätzlich den Begriff „Inhalt“. Er ist Ausdruck für alle Interessen und Bedürfnisse, die Menschen haben und die Wechselwirkungen anregen können – die Materie der Vergesellschaftung. Nach diesem Verständnis sind Medien, als Produkte von Menschen, Träger von Inhalten. Mit Simmel gedacht, ist ein Foto Inhalt, weil es von Menschen geschaffen wurde. Einerseits ist das Bild Ausdruck der individuellen Interessen, andererseits soll bei anderen Menschen etwas bewirkt werden. Es kann Menschen dazu anregen, miteinander in Wechselwirkung zu treten, oder im Sinne der Medienbildung: Es kann bildungstheoretische Gehalte aufweisen. Die strukturelle Medienbildung trifft keine Aussagen dazu, welche Bildungsprozesse Medien tatsächlich in den Nutzern bewirken. Es werden die Muster der Selbst- und Weltsichten analysiert, die mit den Strukturen der Medien verknüpft sind. Werden Medien als Inhalt definiert, gibt es keine Möglichkeit, sie mit Simmel zu analysieren. Es können nur die Formen erfasst werden, die sich aus den Wechselwirkungen mit Medien und zwischen Medien ergeben.

2.3.3 Der Bildungsbegriff

Der Arbeit liegt der Bildungsbegriff (vgl. hierzu in dieser Arbeit: Kapitel 2.1 Grundlagen der strukturalen Medienbildung) der strukturalen Medienbildung zu Grunde. Simmel trifft hierzu keine explizite Aussage. Ein anderer Bildungsbegriff ist in dem Modell der Medienbildung und der Anlage der strukturalen Bildinterpretation zudem nicht zielführend.

2.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

2.4.1 Der Einzelne

Nach Simmel ist der Einzelne Träger von Inhalten, durch die er mit anderen wechselseitig in Beeinflussung tritt. Der Einzelne bei Jörissen und Marotzki ist ein Träger sowie Lieferant von Selbst- und Weltbezügen mittels Medien. Diese Positionen sind sich sehr nah. Bei Simmel steht zwar nicht das Bildungspotenzial im Mittelpunkt, sondern die Vergesellschaftung. Im Grunde aber lassen sich Simmels Inhalte teilweise in dem Medienbegriff der Medienbildung finden und die Bildungsprozesse können aus den Formen der Vergesellschaftung erwachsen.

2.4.2 Der Inhalt

Der Inhaltsbegriff beider Konzepte ist auf den ersten Blick unterschiedlich. Während Simmel „Inhalt“ als Materie beschreibt, die Wechselwirkungen ermöglicht, sind die Inhalte der Medienbildung als Strukturmuster der Weltaufordnungen in den Strukturen der Medien eingeschrieben. Der Inhalt wird hauptsächlich über Formalanalysen⁵ erschlossen, denn sie weisen eine inhaltliche Funktion auf (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 108).

Die Abgrenzung beider Inhaltsbegriffe ist dennoch nicht eindeutig. Gleich ist, dass die Inhalte vom Individuum nach außen getragen werden. Dies geschieht in der Medienbildung durch Medien und bei Simmel in Form der Wechselwirkung. Der Inhalt der Medienbildung kann auch Reflexionen und Wechselwirkungen auslösen. In diesem Punkt sind sich die beiden Begriffe sehr nah. Der Inhaltsbegriff Simmels ist jedoch weiter gefasst. Weil in der Medienbildung die medialen Bildungspotenziale im Mittelpunkt stehen, bezieht sich der Inhaltsbegriff auf die Strukturmuster der Weltaufordnung in den Medien. Nach Simmel ist die Materie der Gesellschaft alles das, was in den Individuen und zwischen ihnen Wechselwirkungen auslösen kann. Diese Definition enthält auch die Inhalte im Sinne der Medienbildung. Ein Meinungs- oder Wissensaustausch ist nach Simmel vergesellschafteter Inhalt. Die Medienbildung würde, falls der Austausch medial erfolgt, die Form der Wissensvermittlung

5 Hierzu werden die Methoden der strukturalen Medienbildung angewandt. Mit ihnen wird die Form der Medien analysiert, welche die Strukturmuster der Weltaufordnungen enthält.

analysieren und fragen, ob die Strukturen des Mediums Bildungsgehalte über das Lernpotenzial hinaus aufweisen. Kurz: Nicht alles, was Simmels Inhalt ist, ist auch Inhalt der Medienbildung, also Strukturmuster von Selbst und Welt; andersherum schon: Der Inhaltsbegriff der Medienbildung wird durch Simmels Inhalt erfasst. Weiterhin erschließt sich der Inhalt der Medienbildung über die Formalanalysen.

Die Bearbeitung des Inhaltes überlässt Simmel anderen Wissenschaften. Wenn hier davon ausgegangen wird, dass sich Simmels Inhalt in den Medien der strukturalen Medienbildung äußern kann und Simmel deren Bearbeitung anderen Wissenschaften überlässt, so ist an dieser Stelle eine Verbindung der beiden Konzepte möglich.

2.4.3 Die Individualität

Individualität im Sinne der Medienbildung entwickelt sich in der reflexiven Auseinandersetzung des Einzelnen mit Selbst und Welt. Im Gegensatz dazu entsteht die Individualität bei Simmel in Abhängigkeit von der Art der Gruppenzugehörigkeit. Diese wird wiederum durch Wechselwirkung von persönlichen Interessen gesteuert. Jörissen und Marotzki leiten von den Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen in der Gesellschaft – die Simmel im Rahmen des oben beschriebenen „undifferenzierten Kreises“ dargestellt hat – eine bildungstheoretische Handlungsnotwendigkeit ab. Diese bereitet den Einzelnen mithilfe von Bildungsprozessen auf die Krisenerfahrungen und Unbestimmtheiten der Moderne vor. Simmel hingegen geht es eher darum, die Formen zu analysieren, nach denen sich Vergesellschaftung vollzieht. Diese Unterschiede werden in der Analyse im Kapitel 4.2 der vorliegenden Arbeit insofern berücksichtigt, als dass das Ermitteln des Bildungspotenzials im Vordergrund stehen wird. Wie Simmels Verständnis von Individualität und Vergesellschaftung dabei unterstützen kann, wird die Analyse zeigen.

2.4.4 Die Begriffe Gesellschaft und Form

Die obigen Ausführungen zu den jeweiligen Gesellschaftsbegriffen zeigen die Gemeinsamkeit, dass sich in der Gesellschaft historische Entwicklungen abbilden, die aufeinander aufbauen. In beiden Konzepten kommt es darauf an, dass sich Individuen gegenseitig beeinflussen. In der strukturalen Medienbildung liegt der Fokus dabei stärker auf dem Einzelnen, bei Simmel stehen die Formen der Wechselwirkungen

im Mittelpunkt. Die Konzepte gehen von unterschiedlichen Fragen aus. Simmel fragt danach, „wie“ sich Wechselwirkungen vollziehen und antwortet mit der Analyse der Formen. Jörissen und Marotzki fragen danach, „wie“ sich die individuellen Welt- und Selbstreflexionen in den Strukturen der Medien, also in der Form der Artikulationen des Einzelnen äußern. Sie verfolgen das Ziel, diese Strukturen für andere Menschen sichtbar und reflektierbar zu machen. Diese unterschiedlichen Formbegriffe lassen sich schwer vereinen, wenngleich beide Seiten die Inhaltsseite ausblenden. Ebenso steht für beide fest, dass das Individuum nur in der Gesellschaft (mittels wechselwirkenden Inhalten/medial) sozialisiert wird. In der strukturalen Bildanalyse wird daher der Formbegriff der Medienbildung verwandt. Es wird dennoch zum einen überprüft, welche Fragestellungen sich im Kontext des zu analysierenden Fotos ergeben, wenn man von Simmels Formbegriff ausgeht. Zum anderen wird gefragt, inwiefern Kenntnisse über die Form der Wechselwirkung „Konflikt“ Auswirkungen auf die Bildungspotenziale haben.

Simmel behauptet weiter, die gleiche Form der Vergesellschaftung müsse an ganz verschiedenem Inhalt, für ganz verschiedene Zwecke auftreten, und das gleiche inhaltliche Interesse kleide sich in ganz verschiedene Formen (vgl. Simmel 1908, S. 8). Diese These wird am empirischen Material geprüft, da sie vermutlich verallgemeinernde Aussagen zulässt, die grundsätzlich für die Erforschung des Bildungsgehaltes relevant sein können.

3. Strukturelle Bildanalyse

Nachdem festgestellt wurde, unter welchen Bedingungen die strukturelle Medienbildung mit der Soziologie Simmels vereinbar ist, wird im Folgenden die Methode der strukturalen Bildinterpretation vorgestellt. Sie wird im Anschluss auf die Fotografie „Gaza Burial“ von Paul Hansen angewandt.

3.1 Methode

Das Modell zur Ikonologie des Kunsthistorikers Erwin Panofsky ist grundlegend für die strukturelle Bildanalyse (auch bildungstheoretisch-strukturelle Bildinterpretation genannt) von Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 101). Panofsky unterscheidet zunächst zwischen dem Sujet – dem Bildgegenstand oder der Bedeutung von Kunstwerken – und ihrer Form. Diese Definition entstammt der Kunstgeschichte, genauer gesagt der Ikonographie. Hiernach beschränke sich die Form eines Bildes nur auf Farben-, Linien- und Körpermuster, also ganz allgemein auf das Visuelle. Wenn der Betrachter die gegebenen visuellen Konfigurationen deute, so habe er die Sphäre des Sujethaften betreten (vgl. Panofsky 1975, S. 36).

Das Bildinterpretationsmodell Panofskys wurde mithilfe von Filminterpretationsmodellen zu einer vierstufigen strukturalen Bildanalyse weiterentwickelt. Jörissen und Marotzki griffen hierzu insbesondere auf das neoformalistische Filminterpretationsmodell von Bordwell und Thompson (2008) zurück, das diese in ihrem Werk „Film Art“ formulierten. Die Einbeziehung der Filmanalyse verspreche eine stärkere systematische Betrachtung formaler Elemente von Bildern (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 101).

3.1.1 Stufe 1: Beschreibung der Objekte

Diese erste Stufe entspricht dem primären oder natürlichen Sujet Panofskys, konkreter der vorikonographischen Beschreibung (vgl. Panofsky 1975, S. 39). Es werden die unmittelbar sichtbaren Bildgegenstände (Objekte) identifiziert und benannt. Dies können Phänomene, Gegenstände, Personen oder Ereignisse sein. Da die Benennung

auf Erfahrungswissen basiert, müsse man präziser sagen, dass Hypothesen der Objektbenennung erzeugt werden, denn spätestens im Falle von Bildern aus anderen Kulturkreisen könne der Interpret nicht sicher sein, um welche Objekte es sich handle. Es stehe uns der entsprechende erfahrungsgeschichtliche Hintergrund nicht oder nur bedingt zur Verfügung (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 102).

Methodisch sei bei diesem Schritt ein Problem zu beachten: Es könne sich als schwierig erweisen, einerseits die Bildmotive zu identifizieren, ohne gleichzeitig die kulturell varianten Bedeutungsgehalte mitzutransportieren. Falls letzteres nicht vermieden werden kann, können Interpretationsgruppen hier einer methodischen Kontrolle dienen (vgl. ebd., S. 103).

3.1.2 Stufe 2: Ordnung der Objekte

Bei Panofsky entspricht diese zweite Stufe dem konventionellen oder sekundären Sujet, also der ikonographischen Analyse. Hierbei verstehe der Betrachter ausdrucksstarke Nebenbedeutungen aufgrund seines praktischen Erfahrungswissens der Welt von Bräuchen und kulturellen Traditionen, in deren Zusammenhang das Bild entstand (vgl. Panofsky 1975, S. 37). Es werden zunächst Bedeutungshypothesen erzeugt, mit deren Hilfe schließlich Sinnzusammenhänge konstruiert werden (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 104).

3.1.2.1 Bedeutungen

Um die konventionelle Bedeutung von Bildgegenständen zu entschlüsseln, sei ein Rückgriff auf kulturell variantes Wissen erforderlich. Dieses müsse identifiziert werden und auf diese Weise würden ein Zusammenhang und eine Ordnung der Dinge und Personen hergestellt. All dies ermögliche schließlich, die ikonographischen Themen der Bilder zu bestimmen, welche auch häufig als Bildunterschriften gegeben seien. Das ikonographische Thema ermögliche komparative Analysen, also Vergleiche mit anderen Bildern des gleichen ikonographischen Themas. Diese Vorgehensweise könne in einigen sozialwissenschaftlichen Forschungsbereichen sinnvoll sein, wenn beispielsweise Pilarczyk und Mietzner (2005) themenorientiert große Fotobestände mehrerer Generationen untersuchen (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 104f.).

Um die konventionelle Bedeutung der Bildgegenstände zu entschlüsseln, müsse man die oben erwähnte methodische Einklammerung der kulturvarianten Bedeutungsgehalte aufheben. Somit würden die Bedeutungsgehalte methodisch kontrolliert in den Forschungsprozess geführt werden und damit der Reflexion zugänglich gemacht (vgl. ebd., S. 105). „Der entscheidende Punkt dieses Interpretationsschrittes besteht also darin, historische und kulturelle Wahrnehmungs- und Thematisierungsweisen der Reflexion zuzuführen“ (ebd.). Um die Einklammerung der kulturspezifischen Gehalte aufzuheben, sei es weiterhin notwendig, das Bild zu situieren. Das heißt, dass alle bekannten, das Bild betreffenden Informationen in den Interpretationsprozess einbezogen werden (z. B. Entstehungszeit und -ort, Fotograf, Zweck, etc.). Durch eine solche raum-zeitliche Situierung könne die kulturelle Rahmung herausgearbeitet werden. Auf dieser Interpretationsstufe könne gegebenenfalls auch die explizite Intention des Künstlers einfließen (vgl. ebd.).

3.1.2.2 Sinn

Die Analyse der Bedeutung des auf einem Bild Dargestellten führt zur Generierung eines Sinnzusammenhangs. Dieser wiederum führt zu einer Narration. „Die Motive und das Thema des Bildes werden mit einer Geschichte (im weitesten Sinne) in Verbindung gebracht“ (ebd.).

Liegen in alltagskulturellen Kontexten keine kodierte Narrationen (intertextuelle Quellen) vor – wie es häufig der Fall sei, so müsse eine Narration nach den Kriterien der Konsensualität und der Kohärenz systematisch erzeugt werden. Hierbei entstehen mehrere Lesarten, die im Gruppendiskurs aufrecht erhalten werden können. Die generierten Narrationen bilden nach Jörissen und Marotzki einen wesentlichen Bestandteil der Interpretationshypothese (vgl. ebd., S. 106).

An dieser Stelle ist ein methodischer Grundsatz zu beachten, der besagt, dass dieses Verfahren als objektiv zu bezeichnen sei, wenn mehrere Interpreten das Material bearbeiten. Man gehe davon aus, dass das Bild in der Regel mehrere Sinnzusammenhänge aufweise. Entscheidend sei bei diesem Teilinterpretationsschritt die Annahme, dass das Bild selbst nur in wenigen Fällen eine eindeutige Sinnstruktur, also nur einen eindeutigen Sinnzusammenhang entfalte. Es komme gerade darauf an, die Vielfältigkeit zur Geltung zu bringen. Visuelles Material lasse demnach fast immer

eine (begrenzte) Vielzahl von Lesarten zu, die schließlich einer diskursiven Prüfung einer Interpretationsgruppe standhalten müssen (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 106).

Dieser Teilinterpretationsschritt „Entwicklung von Sinnzusammenhängen“ erinnere an den Übergang von der Plot-Ebene eines Films zur Story-Konstruktion⁶ (vgl. ebd., S. 107). Übertrage man diese Unterscheidung von Plot und Story auf die Kategorien Panofskys für die Bildinterpretation, so sei die Plot-Ebene die vorikonographische Ebene und die Story-Ebene die ikonographische Ebene. In der Begrifflichkeit der strukturalen Bildanalyse seien dies also die Ebene der Ordnung der Objekte und die Ebene der Sinnzusammenhänge. Die Story des Bildes ergebe sich, indem kulturelle Bedeutungen und sinnhafte Zusammenhänge in einem Interpretationsprozess durch den Betrachter hergestellt würden. Die ersten Konturen einer Gesamtinterpretation werden durch Hypothesen und Lesarten über die Ordnung der Objekte und deren Sinnzusammenhänge (Narrationen) erzeugt (vgl. ebd.).

3.1.3 Stufe 3: Inszenierung der Objekte (mise-en-scène)

Die hier vom Filminterpretationsmodell von Bordwell und Thompson übernommenen Analyseaspekte sind:

- Setting: Landschaften, Räume, Hintergründe, etc.,
- Farbe und Licht,
- Staging: Einstellungsgrößen, Perspektiven und Komposition (vgl. ebd., S. 107).

Diese Analysen erheben den Anspruch, das Bildhafte des Bildes zur Geltung zu bringen. Um das Bild zu verstehen, können nach Jörissen und Marotzki auch Kontexte des Bildes herangezogen werden (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 107).

Formalanalysen weisen eine inhaltliche Funktion auf. Mit dieser Aussage folgen die Autoren dieses Bildinterpretationsverfahrens Panofsky, der sage, dass die rein formalen Darstellungselemente zu Symbolen von etwas Dargestelltem umgedeutet werden müssten (vgl. ebd., S. 108).

6 Plot beinhaltet nach Bordwell/Thompson (2008) die Cues (Hinweise) in der formalen Struktur eines Films (alles seh- und hörbare). Anhand dieser Hinweise konstruiert der Betrachter die Story des Filmes (Deutung und Kombination der Hinweise zu einer Geschichte) (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 42).

3.1.4 Stufe 4: Bildungstheoretische Analyse der Selbst- und Weltreferenzen

Die letzte Stufe entspricht der ikonologischen Interpretation Panofskys (vgl. Panofsky 1975, S. 45). Es wird der gesellschaftliche Gehalt des Bildes herausgearbeitet. Es geht hierbei um die Einbindung des beobachteten und entschlüsselten Phänomens in den geistesgeschichtlichen Zusammenhang. Aus dieser Einbindung resultiere erst das Verständnis eines Epochencharakters. Das Phänomen des Bildes werde Ausdruck für eine Person, ein Milieu, eine Gesellschaft oder einen ganzen Zeitraum. Nach Panofsky sei dies die eigentliche Bedeutung des Phänomens (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 108 und vgl. Panofsky 1975, S. 38).

Das Werk sei Ausdrucksform für eine kulturrelative, historisch bedingte Geisteshaltung. Der Rezipient des Bildes wisse daher, welches das Wesen einer Epoche sei. Er nehme dieses Wissen, um zu sagen, dass das Werk in dieser oder jener Hinsicht typisch sei. Es wird also das Wissen über das Werk mit dem zeitdiagnostischen Wissen kombiniert (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 108). Das Bild werde auf dieser Analyseebene zum Dokument einer Epoche. Die darin zugrunde liegenden Koordinaten der Selbst- und Weltreferenz können durch sie entschlüsselt werden. Hier werde der bildungstheoretische Bezug deutlich (vgl. ebd., S. 109).

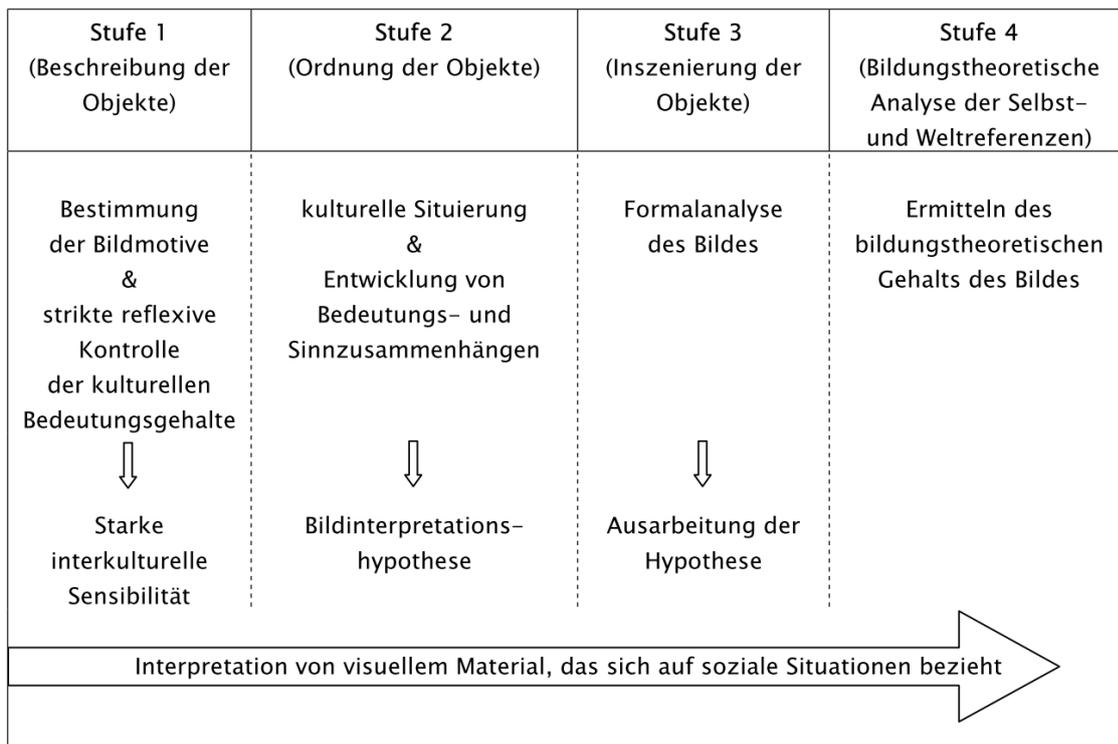
Ein Rückgriff auf die klassische Subjekt-Objekt-Dialektik erklärt, wie der Mensch sich zu sich selbst und zur Umwelt in ein reflektiertes Verhältnis setzt. Dies liege der Entwicklung des Menschen zugrunde: Der Mensch setze sich mit seiner natürlichen, sozialen und kulturellen Umwelt auseinander und hinterlasse aufgrund seiner wirkenden Gestaltung der Verhältnisse Spuren (ebd., S. 109).

Diese Entwicklung des Menschen erfolge ganz wesentlich über Sprache, denn nur über Sprache könne der Mensch ein (reflektiertes) Verhältnis zu sich und zur Welt entwickeln. Nun wird davon ausgegangen, dass sich die sprachlich organisierte Selbst- und Weltreferenz des Menschen auch auf bildhafte Artikulationen bezieht. Bei einer bildungstheoretischen Betrachtungsweise können aus bildhaften Artikulationen Selbst- und Weltreferenzen des Menschen erschlossen werden (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 110). Eine bildungstheoretische Interpretation eines Bildes frage also danach, wie sich aus der Sicht des Einzelnen Gesellschaftliches und Kulturelles im Sinne einer Zeitdiagnose in einem Bild artikuliere (vgl. ebd.). Der Methodenentwurf stelle den Versuch dar, etwas über die „Geworfenheit“ des Menschen

in das sozio-strukturelle Gefüge von Gemeinschaften und Gesellschaften zu erfahren (vgl. ebd., S. 111).

In der folgenden Abbildung 1 werden die Stufen der strukturalen Bildanalyse zusammenfassend dargestellt:

Abb. 1: Übersicht der strukturalen Bildanalyse.



Quelle: Eigene Darstellung.

3.2 Analyse

Das zu interpretierende visuelle Material ist die Kriegsfotografie „Gaza Burial“ von Paul Hansen. Der schwedische Fotojournalist nahm das Bild am 20. November 2012 für die Tageszeitung Dagens Nyheter (2013) auf. Seine Aufnahme wurde das World-Press-Photo-of-the-Year-2012. Die Fotografie wurde ausgewählt, weil sie sich auf soziale Situationen bezieht und demnach geeignet ist für das Modell der bildungstheoretisch-strukturalen Bildinterpretation. Des Weiteren verspricht diese professionelle Aufnahme eher Bildungspotenzial als eine Laien- oder Amateurfotografie (vgl. hierzu auch Jörissen/Marotzki 2009, S. 111 und 167). Wie in der Darstellung der Analyseverfahren beschrieben, werden im Folgenden die einzelnen Stufen der Analyse vollzogen.

Abb. 2: „Gaza Burial“.



Quelle: Hansen (2012).

3.2.1 Stufe 1: Beschreibung der Objekte

Die Farbfotografie (Abb. 2) zeigt im Querformat eine Ansammlung von mindestens 26 dem Betrachter entgegenkommende Männer unterschiedlichen Alters. Die Männer im Vordergrund tragen zwei in weiße Tücher gewickelte Kinder. Es handelt sich um eine Außenaufnahme mit einer hohen Schärfentiefe, denn die meisten Personen wie auch die Häuser sind über den Bildmittelpunkt hinaus scharf. Erste Unschärfen sind im oberen Drittel des Bildes erkennbar.

Die Fassaden, welche die Szene einrahmen, erscheinen grau, schmucklos und schlicht. Das rechte Gebäude scheint sich im Bau zu befinden, da ein Gerüst angebracht ist und keine Fenster vorhanden sind. Zudem ist die Wand nicht verputzt. Das Gerüst könnte aber auch zu einer industriellen Anlage gehören, die sich hinter dem Haus befindet. Die sichtbaren Fensterläden des linken Gebäudes sind geschlossen. Die oberen Fenster desselben sowie die Fenster an einem hinteren Haus auf der rechten Seite sind vergittert. Am linken Gebäude ist neben einem grau-schwarzen

Hauseingang (eventuell eine Tür) ein Schalter zu erkennen, oberhalb dessen ein Kabel aus der Wand zur Tür führt. Auf dem Boden befindet sich links ein Muster, eventuell ein Mosaik oder ein Schriftzug.

Der Bildhintergrund wirkt unscharf und staubig. Strommasten und Leitungen – letztere hängen über der Straße –, sowie weitere Häuser kennzeichnen den Hintergrund. Der Himmel ist wolkenlos, aber dunstig. Das Sonnenlicht fällt von oben rechts auf die Männer und reflektiertes Licht strahlt von links in deren Gesichter, sodass manche ihrer linken Gesichtshälften im Schatten liegen. Die Männer tragen, soweit erkennbar, Anzüge mit Sakko und Hemd ohne Krawatte, Hemden mit Jacken darüber, T-Shirts oder Trainingsjacken mit Hemd oder Shirt. Die Farben der Kleidung sind vorwiegend Brauntöne oder dunkel. Mindestens ein Mann rechts im Bild (vor dem Mann mit der Videokamera) trägt jedoch ein weißes Hemd. Links daneben ist in der Bildmitte weißer Stoff zu sehen, welcher dem Stoff ähnelt, in den die beiden Kinder im Vordergrund eingewickelt sind. Die erkennbare Trainingsjacke des zweiten vorderen Mannes von rechts trägt den Schriftzug der Marke Adidas auf ihrer rechten Seite, auf der linken Seite befindet sich ein Aufnäher, der einem Wappen ähnelt. Der jüngere Mann rechts neben ihm (aus Betrachtersicht) trägt ebenfalls einen Aufnäher auf der linken Jacken-Vorderseite, welcher in seiner Form einem anderen Wappen ähnelt.

Kleidung, Körpersprache, insbesondere Hände und deren Gestik, Gesichter und deren Mimik sind für Menschen besonders wichtig und aussagekräftig, da sie für eine Kommunikation notwendige Informationen liefern. Sie geben nicht nur Auskunft über das Alter, gegebenenfalls die Herkunft und Berufstätigkeit des Gegenübers, sondern auch über dessen innere Haltung. Kulturvergleichende Untersuchungen haben gezeigt, dass die Sprache des Gesichts zwar universell entzifferbar sei, aber sie sei deswegen jedoch noch lange nicht verständlich. Es gebe keine natürlichen mimischen oder gestischen Zeichen, die überall auf der Welt richtig interpretiert und verstanden werden könnten. Sie seien abhängig von der Kultur, in der wir aufgewachsen sind (vgl. Wahrlich 2002, S. 3). Die erste Stufe dieser Bildanalyse verlangt eine Benennung und Identifizierung der unmittelbar sichtbaren Bildgegenstände. Es werden Hypothesen der Objektbenennung erzeugt, denn spätestens bei Bildern aus anderen Kulturkreisen können wir uns nach Jörissen und Marotzki nicht sicher sein, um welche Objekte es sich handelt. Hierzu fehle der entsprechende erfahrungsgeschichtliche Hintergrund oder stehe nur bedingt zur Verfügung (vgl. Jörissen/

Marotzki 2009, S. 102). Diese Unsicherheit wird im Folgenden auf die Symbolhaftigkeit der Mimik, Gestik und des Aussehens der Männer bezogen, deren Identifizierung auf dem Erfahrungswissen der Interpretin basieren.

Die Fotografie zeigt mehrere Hände und Gesichter, Gestik und Mimik. Das Foto ist ein Gruppenportrait. Dem Bildausschnitt nach sind die Männer entweder als Halbfigur abgebildet, oder nur ihre Gesichter bzw. Teile davon sind zu erkennen (dies entspricht in der Filmsprache etwa der halbnahen oder nahen Einstellung). Alle Gesichter der Männer sind dem Betrachter des Bildes zugewandt, doch nur etwa vier blicken direkt in die Kamera, mehrere haben ihren Blick gesenkt. Etwa im mittleren Bereich der Menge auf dem Foto werden zwei Arme nach oben gehalten. Der rechte Arm auf dem Bild ist auch der rechte Arm eines Mannes, der nicht eindeutig identifizierbar ist. Seine Hand ist leicht nach außen gekippt, alle Finger sind fast gestreckt und die Hand wirkt offen. Der linke Arm auf dem Bild ist ebenfalls der rechte Arm eines Mannes. Im Gegensatz zu dem anderen kann dieser Arm eindeutig zugeordnet werden, denn das Gesicht des Mannes ist vollständig erkennbar. Der Arm scheint weiter gestreckt zu sein als der rechte, die Geste der Hand ähnelt einem sich melden. Der Zeigefinger zeigt nach oben, alle anderen Finger sind fast zur Faust gekrümmt. Links und rechts im Bildvordergrund sind Hände zu sehen, die sich von den Wänden abstützen. Diese Geste lässt darauf schließen, dass sich der Mann – und mit ihm entsprechend alle Männer – in einer gehenden Bewegung befindet. Das Foto wurde mit einer kurzen Verschlusszeit aufgenommen, da keine bewegungsbedingten Verwischungen zu sehen und die Körperhaltungen für die Annahme statischer Haltungen zu unnatürlich sind.

In der Bildmitte wird eine Hand auf die Schulter eines anderen Mannes abgelegt. Die weiteren Hände, die das Foto zeigt, halten die in weißen Tüchern eingewickelten Kinder. Der Mann ganz links hält mit einer halb geschlossenen Hand und dem Unterarm die Füße des Kindes, während der Mann rechts neben ihm das Kind hauptsächlich mit den Unterarmen trägt. Seine rechte Hand ist zur Faust geballt, seine linke hält das Kind, soweit erkennbar, mit ausgestrecktem Ring- und kleinem Finger und stark gekrümmten Daumen, Zeige- und Mittelfingern, was zeigt, dass der Mann sehr angespannt ist. Das rechte Kind wird allein von dem Mann mit der Trainingsjacke in den Armen gehalten. Er stützt den Kopf mit dem Arm, seine Hände, die teilweise vom weißen Stoff bedeckt sind, umfassen das Kind. Es ist eine weiße Uhr

rechts im Bild zu sehen. Schmuck, Fingernägel oder Hinweise auf Religiosität sind nicht ausreichend erkennbar.

Alle Männer haben eine etwas dunklere Hautfarbe als in unserem Kulturkreis üblich. Die Jüngeren haben alle schwarze oder dunkelbraune Haare, manche der Älteren sind ergraut. Die Männer, die nicht in die Kamera blicken, halten den Kopf gesenkt, die Münder sind teilweise offen, sodass gepflegte Zähne sichtbar werden. Die Stirnen sind in Falten gelegt, was im Folgenden als Ausdruck von Wut und Trauer gedeutet wird.

Beide Kinder im Bildvordergrund haben kurze Haare und geschlossene Augen. Ihre Mimik ist friedlich. Sie sind bis zum Hals in weiße Tücher eingewickelt, auf denen Symbole in rot bzw. grün zu sehen sind. Die Tücher sind um die Beine und Schultern der Kinder verknotet und rahmen den Kopf ein. Das vordere Kind hat ein schmutziges Gesicht und zerzauste Haare.

3.2.2 Stufe 2: Ordnung der Objekte

Auf dieser Stufe werden Bedeutungshypothesen erzeugt, mit denen schließlich Sinnzusammenhänge konstruiert werden. Um die kulturelle Rahmung herauszuarbeiten, ist eine raum-zeitliche Situierung nötig.

3.2.2.1 Bedeutungen

Auf der Ebene der Objektbedeutung kann das ikonographische Bildmotiv eines Protest- oder eines Trauerzuges abgeleitet werden. Es ist eine Gruppe in eine Richtung laufender, klagender Männer zu erkennen, die sich in einer Gasse oder auf einer Straße einer Stadt oder eines Dorfes befinden. Die Szene wird von Hausfassaden eingerahmt.

Eine erste oberflächliche Betrachtung der Abbildung ergab die These, dass sich der Fotograf vor eine heranlaufende Menschenmenge gestellt habe, um das Foto aufzunehmen. Diese These wird an dieser Stelle in Frage gestellt, da die Kameraposition über der Augenhöhe der Männer liegt, sodass der Betrachter auf sie herabschaut. Die Kamera scheint sich leicht erhöht befunden zu haben und die Männer blicken

leicht nach oben. Zudem sind teilweise der Boden mit einem Bild sowie die Beine zweier der vorderen Männer bis zu den Knien erkennbar, was ohne eine leichte Vogelperspektive (Obersicht) und ein Weitwinkel-Objektiv nicht möglich wäre. Der Betrachter blickt von schräg oben auf die Schultern der Männer und auf die Kinder, welche in den Armen der vorderen Männer liegen. Wäre die Fotografie frontal in Augenhöhe aufgenommen worden, so läge der Fokus nur auf den vorderen Männern und der Blick auf die Kinder bliebe weitestgehend verwehrt, zudem blickten die Männer nicht nach oben in die Kamera. Des Weiteren scheint es so, als sei sich die Gruppe der Kamera bewusst, da einige Männer direkt in das Objektiv sehen. Der Fotograf kann also nicht aus weiter Ferne mit einem Teleobjektiv gearbeitet haben. Es besteht demnach die Möglichkeit, dass sich der Fotograf entweder leicht erhöht befand, zum Beispiel aus einem niedrigeren Fenster als die der anderen Häuser (Begründung: die sichtbaren Fenster befinden sich über der Höhe des Kamerastandpunktes), oder er hat die Kamera vor oder in der Menge stehend nach oben gehalten. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass sich der Fotograf in oder auf einem Fahrzeug befand. Dafür sprächen der relativ hohe Abstand der Männer zur Kamera im Vergleich zu den anderen Männern untereinander und die Aufmerksamkeit, die der Kamera zukommt. Gegen diese Lesart spricht allerdings, dass kein weiteres Fahrzeug auf dem Bild zu sehen ist. Der Kamerastandpunkt bleibt deshalb vorerst ungeklärt.

Für das Motiv eines Protestzuges sprechen dieselbe Laufrichtung der Männer und die erhobenen Arme im Bildmittelgrund sowie die Mimik aller voller Klage. Die Falten in den Gesichtern sind Ausdruck von Wut und Trauer und die geöffneten Münder sprechen dafür, dass die Männer etwas rufen. Die Mimik des Mannes im Vordergrund, der direkt in die Kamera blickt, drückt Schmerz, Trauer, aber vor allem Wut und eine Anklage aus. Seine Augenbrauen sind zur Gesichtsmitte nach unten gezogen, die Augen leicht geschlossen und der Mund geöffnet, als rufe er dem Betrachter etwas zu. Insgesamt blicken etwa fünf Männer direkt in die Kamera, aber nicht alle sind so präsent, wie der eben beschriebene. Ihre Gesichter sind teilweise nur unvollständig erkennbar, oder die Männer scheinen nicht in die Szene zu passen (dazu später mehr). Für das Motiv eines Trauerzuges sprechen die scheinbar toten Kinder, welche vorangetragen werden.

Es tritt eine Ähnlichkeit einiger Personen untereinander auf: Der Mann ganz links, der zweite von rechts und der dritte von links ähneln sich in der Form der Nase und

der Art, den Bart zu tragen. Weiterhin ähnelt sich der zweite Mann von links mit dem vierten von links darin, dass Haare fehlen, der Bart und die Kopfform sowie Augenbrauen und Nase fast gleich sind. Diese Ähnlichkeiten könnten auf Verwandtschaftsbeziehungen hindeuten.

Die Kleidung und Erscheinung der abgebildeten Personen verweisen auf ihre soziale Situierung. Wie oben beschrieben, werden unter anderem Anzüge und Hemden getragen. Die Kleidung insgesamt erscheint gepflegt und nicht verschlissen. Da auch sportliche Kleidung getragen wird, zeigt die Szene vermutlich die alltägliche Kleidung der Männer. Auf der anderen Seite weisen schmucklose Fassaden, das Fehlen moderner Gebäude und Technik sowie das vermutlich zerstörte Gebäude hinten rechts im Bild darauf hin, dass diese Männer nicht im Wohlstand leben.

Ort und Zeit der Aufnahme sind vorerst unklar. Die Schattenlänge lässt auf einen Aufnahmezeitpunkt von vormittags oder nachmittags schließen. Das oben beschriebene Aussehen der Männer (vorwiegend dunkle Haare und dunklere Haut, viele tragen Vollbärte) führt zu der Vermutung, dass sich die Szene nicht im mitteleuropäischen Kulturraum abspielt, sondern im östlichen Mittelmeerraum. Dafür sprechen weitere Hinweise im Bild: vermutlich tote Kinder, die in weiße Tücher eingewickelt durch eine Straße getragen werden; die unbekanntenen Symbole oder Schriftzeichen, die auf den Tüchern zu sehen sind; die Aufnäher beispielsweise auf der Jacke von Adidas, welche Wappen ähneln; das aus der Wand hängende Kabel sowie die Form und Position des Schalters an der Außenwand des linken Hauses. Der Schalter könnte eine Außenbeleuchtung bedienen oder zu einer Klingel führen. Da er einem Schalter ähnelt, der zu einem Wohnhaus gehören könnte, lässt sich ein Namensschild, wie es in unserem Kulturkreis üblich wäre, vermissen. Auch die Architektur des linken Hauses erscheint für Mitteleuropa ungewöhnlich: die Fenster sind jeweils mit einem Betondach, Türen mit einem Überbau versehen, über der ersten Fensterreihe ist augenscheinlich ein Holzvorsprung gesetzt, Fenster sind auf ungewöhnliche Art vergittert und Fensterläden tagsüber geschlossen.

Die Kinder im Bildvordergrund haben kurze Haare, woraus der Schluss gezogen werden kann, dass sie Jungen sind. Das hintere Kind sieht friedlich aus und scheint zu lächeln, das vordere Kind scheint zu schlafen. Beide Stimmungen der Kinder passen nicht in das Gesamtbild, denn – diese Spekulation verweist auf einen späteren Entwurf möglicher Narrationen – vermutlich sind die Klagerufe der Menge laut und auch das Eingewickelt-Sein und Getragen-Werden von einer sich bewegenden Men-

ge regt nicht zum Schlafen an (lebende Kinder würden das vermutlich nicht freiwillig über sich ergehen lassen, es sei denn, es gäbe einen angenehmen Anlass, aber in einem solchen Fall wären die Männer in ihrem Umfeld heiter gestimmt). Es ist folglich davon auszugehen, dass die Kinder nicht mehr leben.

Wie oben angedeutet, weist das Foto versteckte Besonderheiten auf, die sich nicht in das Gesamtbild fügen und erst nach intensiver Betrachtung auffallen. So findet sich unter den Männern, die den Betrachter anzusehen scheinen, ein Mann mit einer Filmkamera auf seiner Schulter ganz rechts im Bild. Er scheint emotional weniger beteiligt zu sein. Weiter befindet sich im Bildmittelgrund ein Mann mit einer Fotokamera und großem Blitzaufsatz. Beide Männer tragen moderne Brillen, letzterer sieht europäisch aus. Aufgefallen ist auch ein Mann mit einer schwarzen Hautfarbe (rechts im Bildmittelgrund neben dem rechten erhobenen Arm).

Die Methode erfordert bei der Analyse der Bedeutungsebene, das Bild zu situieren. Es werden „alle bekannten [!] das Bild betreffenden Informationen zur Verfügung gestellt [...]: Entstehungsdatum und -ort des Bildes; im Falle eines Fotos: wer hat das Bild zu welchem Zweck aufgenommen etc.“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 105). Dies ist begründet, denn die kulturspezifischen Bedeutungsgehalte sollen methodisch kontrolliert der Reflexion zugeführt werden (vgl. ebd.). Anders gesagt: Um sich seiner kulturell bedingten Deutungen (= Bedeutungen) der Bildgegenstände bewusst zu werden, werden die Deutungen in einem ersten Schritt entschlüsselt. In einem weiteren Schritt werden Kontexte und Informationen zum Bild hinzugenommen und mit dem neuen Wissen die konventionellen Deutungen reflektiert. An dieser Stelle wurde jedoch entschieden, zunächst nicht alle Angaben zur Verfügung zu stellen. Die Gründe hierfür sind folgende: Es gibt relativ viele Informationen zum Bild, zu seiner Entstehungsgeschichte, seiner Wirkungsabsicht (gemeint hier die Intention des Künstlers und den Verwendungszweck der Fotografie) sowie zur vom Foto ausgelösten Kritik und zu den Zweifeln. Die strukturelle Medienbildung fragt in erster Linie danach, wie durch die Formelemente der Medien Reflexion ermöglicht werden kann (vgl. ebd., S. 41). Dieser Anspruch soll auch erfüllt werden. Würde man all diese Informationen bereits jetzt in den Interpretationsprozess einfließen lassen, wäre – aufgrund präjudizierender Wirkung – eine kontextunabhängige Interpretation, die verschiedene Lesarten erzeugt, nicht mehr möglich. Man muss zudem davon ausgehen, dass dem Rezipienten nicht alle Informationen zur Verfügung stehen. Die folgende Sinnkonstruktion wird daher Lesarten enthalten, die ohne diese Kontextin-

formationen entstehen können, aber auch Zusatzinformationen berücksichtigen. Vorwegzunehmen ist, dass diese Lesarten aus Gründen der Objektivität des Verfahrens von einer Interpretationsgruppe diskursiv überprüft werden sollten. Berücksichtigung sollte zudem finden, dass dies aufgrund der Anlage der Arbeit als Einzelleistung nicht möglich ist.

3.2.2.2 Sinn

Narrationen zum Bild ergeben sich, wenn die herausgearbeiteten Objektbedeutungen zu Zusammenhängen verkettet werden, also der Betrachter seine konventionellen Bedeutungen zu einer Story zusammenfügt. Es entstehen folgende Lesarten:

Protestzug

Das Bild stellt einen Protestzug dar, da eine Gruppe von in eine Richtung laufender Männer Protestgesten ausführt und deren Mimik Anklage und Wut ausdrückt. Arme werden nach oben genommen und die Hände zu Fäusten geballt. Die Hand des links erhobenen Armes zeigt eine Geste, die wie sich melden aussieht. Tatsächlich will der Mann etwas mitteilen. Die Männer rufen etwas und er scheint in dem Rhythmus des Rufens den Takt anzugeben, wie es oft bei Demonstrationen zu sehen ist. Er verleiht seinen Gefühlen mit der Geste Ausdruck.

Demonstrationen und Proteste werden eher in Ortschaften gehört und finden dort auch eher Anhänger als außerhalb. Entsprechend befinden sich die Männer in einer Stadt oder einem Dorf, da die Szene von Fassaden eingerahmt wird. Der Zusammenhalt der Männer untereinander scheint groß zu sein, denn die Geste, die Hand auf die Schulter eines anderen zu legen, wie es im Bildmittelgrund zu sehen ist, ist eine Geste der Unterstützung: Der ältere Mann hat Schwierigkeiten beim Laufen und stützt sich daher auf dem Jüngeren ab. Ein Grund des Protestes ist nach dieser Lesart nicht unmittelbar erkennbar. Es fehlen Plakate und Symbole, die die Demonstration unterstützen. Daher muss sich der Protestzug spontan zusammengefunden haben, wie es etwa bei einem Arbeitsstreik vorkommen kann. Da die Kleidung der Männer, im Gegensatz zu den Häusern, keinen Mangel an Wohlstand vermuten lässt, könnte sich die Protestaktion gegen die Wohnsituation richten.

Trauerzug

Werden die Kinder in die Interpretation einbezogen, so ist sehr offensichtlich ein Grund zur Klage vorhanden, was gegen einen unergründbaren Protest spricht. Der Blick des Betrachters wird ausgehend von dem Anblick der Kinder im Bildvordergrund über die Gesichter der Männer, die den Betrachter direkt anzusehen scheinen, in die Tiefe des Bildes geführt. Diese Bildelemente werden damit besonders hervorgehoben. Entsprechend dem kulturellen Verständnis der Interpretin sind neben Anklage und Wut auch Klage, Schmerz und Trauer in den Gesichtern abzulesen. Diese Mimik ist ein grundlegendes Muster in dem Bild, welches im Gegensatz zu der Darstellung der Kinder steht. Offensichtlich sind die toten Kinder Auslöser für diese Gefühle und Protestgesten. Der Zusammenhalt der Männer untereinander ist auch nach dieser Lesart groß. Neben der verwandtschaftlichen Ähnlichkeit wird die Geste, die Hand auf die Schulter eines anderen zu legen, als Geste des Trostes und der Unterstützung verstanden. Alle Männer trauern gemeinschaftlich um die toten Kinder. Vermutlich ist Weiß im östlichen Mittelmeerraum traditionell die Farbe des Todes, denn die Kinder sind in weiße Tücher gehüllt, was für die Lesart spricht, dass es sich um einen Trauerzug handelt. Die Todesursache der Kinder wird aus der Fotografie selbst nicht ersichtlich. Sicher scheint jedoch, dass sie sich unmittelbar vor der Aufnahme ereignet hat, wofür die alltägliche Kleidung der Männer spricht. Die Männer, genauer gesagt die männlichen Familienangehörigen der toten Jungen, sind also nach einem Unfall oder einem gewaltsamen Akt, der zu ihrem Tode geführt hat, zusammengekommen. Sie beklagen die Umstände des Todes, trauern und klagen mögliche Verantwortliche an, oder rufen zur Vergeltung auf. Die Kinder werden benutzt, um ihre Botschaft zu bekräftigen. Diese Lesart wird gegenüber der des Protestzuges bevorzugt, wobei das Moment des Protestes nicht abgelehnt wird.

Die Botschaft der Männer

Die Männer betrauern gemeinschaftlich ihre toten Kinder. Da es in diesem Kulturkreis üblich ist, dass nur Männer öffentlich trauern und protestieren, sind auf dem Bild auch nur Männer zu sehen. Dass einige Personen direkt in die Kamera blicken und rufen, zeigt, dass die Männer sich der Kamera bewusst sind. Sie nutzen die Anwesenheit der Journalisten, um ihre Botschaft einer größeren Empfängerschaft – neben der Öffentlichkeit vor Ort einer medialen Öffentlichkeit – mitzuteilen. Sie prä-

sentieren ihre Kinder als unschuldige Opfer und scheinen zu rufen: „Seht her, was hier für Unrecht geschieht! Denkt darüber nach und handelt, damit das Leid ein Ende hat.“ Dabei ist der Kontrast zwischen den trauernden und wütenden Gesichtern der Männer und den friedlichen Gesichtern der Kinder auffällig. Ob auch Mädchen unter den Toten sind oder ob Frauen nicht öffentlich trauern, sind Fragen, die in der bildungstheoretischen Analyse gestellt werden.

Der Fotograf

Die obigen Spekulationen über den Standort des Fotografen während der Aufnahme des Bildes führen zu einer Lesart, die nach der Entstehungssituation des Fotos und nach der Personalie des Fotografen fragt. Aus den Ausführungen folgt, dass sich der Fotograf entweder erhöht befunden, oder – und diese Annahme ist wahrscheinlicher – dass er die Kamera nach oben gehalten hat, wie es ein Fotograf im Bildmittelgrund tut. Da keine Verkehrsmittel auf dem Bild vorhanden sind, ist es unwahrscheinlich, dass sich der Fotograf auf einem befunden hat. Auch der Standort in einem Gebäude kommt nicht in Frage, denn alle anderen Fenster sind höher. Es ist anzunehmen, dass der Fotograf kein Teilnehmer des Trauerzuges ist. Denn keiner der Trauernden trägt eine Kamera und die Männer, die Kameras bei sich tragen, sind offenbar Journalisten. Sie weisen äußerlich keine Ähnlichkeit zu den Trauernden auf und sie zeigen keine Trauer. Angenommen wird also, dass der Fotograf ein europäischer oder mindestens westlicher Journalist ist, der spontan zu der Szene kam und seine Kamera während der Aufnahme über die Szene hielt. Die Spontaneität der Aufnahme wird mit ihrem Motiv begründet, denn es gibt keine Anhaltspunkte dafür, dass die Szene gestellt ist und der Fotograf Zeit hatte, seine Aufnahme zu planen.⁷ Das Foto dient unter diesen Voraussetzungen dokumentarischen Zwecken.

7 Ausgenommen sei die Annahme, dass sich die Männer mit der Kamera auf dem Foto zum Dreh eines Spielfilms an dieser Stelle befinden. In dem Fall wäre der Zweck der Aufnahme eine Dokumentation des Drehs und das Foto planbar.

Abb. 3: Ausstellungsfoto „Gaza Burial“.



Quelle: Eigene Aufnahme, Ort: Magdeburg: City Carré. (14.01.2014).

nem Bereich, der ausdrücklich nur für Erwachsene geeignet ist. Das Foto wird meistens mit dem Text veröffentlicht, der im Internet, wie in der Ausstellung folgender ist:

Die vielen vorangegangenen Spekulationen werden durch die folgende Situation des Bildes überprüft. Die Fotografie wird im Internet unter dem Titel „Gaza Burial“ (Gaza-Beerdigung) veröffentlicht. In der Wanderausstellung erscheint die Fotografie mit einem anderen Titel: „Paul Hansen. Schweden, Dagens Nyheter. World Press Photo des Jahres 2012“. Es wird hier mit dem Fotografennamen und dem Ort der Erstpublikation des Fotos veröffentlicht. Die Ausstellung zeigt das Bild stark vergrößert (vgl. Abb. 3) in ei-

Tab. 1: Begleittexte zu „Gaza Burial“ im Internet und in der Ausstellung.

“Gaza Burial. 20 November 2012
Gaza City, Palestinian Territories

The bodies of two-year-old Suhaib Hijazi and his elder brother Muhammad, almost four, are carried by their uncles to a mosque for their funeral, in Gaza City. The children were killed when their house was destroyed by an Israeli airstrike on 19 November. The strike also killed their father, Fouad, and severely injured their mother and four other siblings. Israel had begun an intense offensive against Hamas-ruled Gaza on 14 November in response to continued rocket fire from Palestinian militant groups. In the first days of the offen-

„Gaza Burial. 20 November 2012

Die Leichen von Suhaib Hijazi, 2, und ihrem älteren Bruder Muhammad, fast vier, werden von ihren Onkeln in Gaza-Stadt für die Beerdigung zur Moschee getragen. Die Kinder wurden am 19. November getötet, als ihr Haus bei einem israelischen Luftangriff zerstört worden war. Ihr Vater, Fouad, starb ebenfalls bei dem Angriff. Ihre Mutter und vier weitere Angehörige waren schwer verletzt worden. Israel hatte als Antwort auf unablässigen Raketenbeschuss durch militante Palästinensergruppen am 14. November mit einer intensiven Offensive gegen den

sive, Israel struck at targets of military and strategic importance, though the scope of attack later widened to include residences suspected of harboring Hamas militants. By the time a ceasefire was brokered on 21 November, over 150 people had been killed in Gaza. Of these 103 were thought to be civilians, including at least 30 children.”

von der Hamas regierten Gaza-Streifen begonnen. In den ersten Tagen der Offensive hatte Israel auf militärische und strategisch wichtige Ziele geschossen. Später wurden jedoch auch Häuser von vermeintlichen Hamas-Mitgliedern oder ihre Verstecke angegriffen. Als am 21. November ein Waffenstillstand ausgehandelt wurde, waren in Gaza über 150 Menschen getötet worden, darunter wahrscheinlich 103 Zivilisten, mindestens 30 davon waren Kinder.“

Quelle: World Press Photo, a.

Diese Informationen bestätigen die Lesart „Trauerzug“, wobei auf dem Bild nicht erkennbar ist, dass es sich um eine Beerdigung handelt, wie es der Bildtitel angibt. Vielmehr lag aufgrund der alltäglichen Kleidung der Männer die Schlussfolgerung einer spontanen Zusammenkunft der Männer nahe. Da die Ausstellung von einer Stiftung erstellt wurde, die Wert auf Qualitätsjournalismus⁸ legt, muss davon ausgegangen werden, dass sich die Zusatzinformationen zum Bild tatsächlich auf die Bildobjekte und die dargestellte Szene beziehen. Dementsprechend bestätigen sich auch die Vermutungen, dass Verwandtschaftsbeziehungen vorliegen, die Szene sich nicht in Mitteleuropa abspielt und dass die Kinder eines gewaltsamen Todes starben. Trotz des Übersetzungsfehlers ausschließlich in den deutschen Textversionen (Internet und Ausstellung) – das englische Wort „his“ müsste korrekt mit „seinem“ übersetzt werden –, hat sich die Vermutung bestätigt, dass die Kinder Jungen sind. Suhaib ist nachweislich ausschließlich ein Jungenname⁹ und auch die äußere Er-

8 Der Slogan, welcher auf fast jeder Website des Internetauftrittes der Stiftung World-Press-Photo (vgl. World Press Photo, b) steht, lautet: „We exist to inspire understanding of the world through quality photojournalism.“

9 Vgl. zum Beispiel: muslimbabynames.co.

scheinung spricht dafür. Da auch der Vater der Jungen starb, scheint der weiße Stoff im Bildmittelgrund tatsächlich der gleiche Stoff zu sein, in welchen die Kinder eingewickelt wurden. Es ist anzunehmen, dass der Vater gleichzeitig beerdigt wird. Intentionen des Fotografen und Umstände, die zu der Aufnahme führten, bleiben weiterhin unbekannt.

Es gibt dennoch Widersprüche zwischen Text und Bild, denn der einzige Satz, der sich tatsächlich nur auf die Szene im Bild bezieht, ist folgender: „Die Leichen von Suhaib Hijazi, 2, und ihrem älteren Bruder Muhammad, fast vier, werden von ihren Onkeln in Gaza-Stadt für die Beerdigung zur Moschee getragen“ (World Press Photo, a). Der Rezipient erfährt die Namen und das Alter der Kinder auf dem Bild, dass sie von ihren Onkeln getragen werden sowie den Ort der Bildszene. Eine Moschee ist nicht zu sehen. Das Eingewickelt-Sein der Kinder könnte ein Hinweis auf eine bevorstehende Beerdigung sein, aber ein direkter Zusammenhang erscheint nicht offensichtlich. Weitere Zusatzinformationen liefern darüber hinaus Hintergrundwissen zum Luftangriff, der das Haus zerstörte, in dem sich die Kinder befanden und zu weiteren Opfern im politischen Konflikt. Der Zusatztext dient also dazu, die Bildszene zu situieren, Glaubwürdigkeit herzustellen, und die Menschen dazu anzuregen, über den Nahostkonflikt nachzudenken. Man sieht jedoch Trauer und Wut in den Gesichtern, es gibt Kontaktaufnahmen zur Öffentlichkeit über die Journalisten, die Kinder werden gezeigt, der ebenfalls tote Vater nicht. Der Rezipient erfährt nicht, was die Männer rufen, oder was die Gesten mit den erhobenen Händen tatsächlich bedeuten. Weist die rechts erhobene Hand auf eine Religiosität hin? Könnte sie eine Geste sein, die einen Gott anruft? Diese Überlegungen führen jedoch bereits in eine bildungstheoretisch orientierte Analyse. Zusammenfassend fokussieren die innerbildlichen Narrationen in erster Linie auf die Interaktionen der Männer, was eher für die Lesarten „Trauerzug“ und „Botschaft der Männer“ spricht, als für ein Bildmotiv einer Beerdigung nach einem Luftangriff, wie es Bildtitel und -text anregen. Dies kann bei der Rezeption zu Irritationen führen und damit eventuell Bildungsprozesse anregen. Aus der Kombination des Bildes mit seinem Kontext ergibt sich eine weitere Lesart, denn der Text lenkt das Bildverstehen bewusst in eine andere Richtung, als es das Foto selbst anregt:

Nahostkonflikt

Die Funktion des Bildes ist die eines Lockmittels. Das Bild zieht die Aufmerksamkeit der Ausstellungsbesucher an, weil der Betrachter direkt angesehen wird. Wie oben bereits erwähnt, wird der Blick des Rezipienten ausgehend von dem Anblick der Kinder im Bildvordergrund über die Gesichter der Männer in die Tiefe des Bildes geführt. Es werden also zuerst die friedlichen Gesichter der toten Kinder und danach die betroffen machende Mimik der Männer wahrgenommen. Vermutlich wird sich gefragt, was denn dort passiert sei. Der Blick wandert zu den Bildinformationen, die meist bei dem Bild stehen. Ausgehend vom Bildmotiv, erläutern diese Hintergründe zum Konflikt. Damit liefert das Bild eine Anregung, sich mit den entsprechenden Geschehnissen näher auseinanderzusetzen. Ob diese Vermutung stimmt und ob man hiermit tatsächlich angeregt wird, die Welt zu verstehen, wie es der Slogan der Stiftung ankündigt, wird in der bildungstheoretischen Analyse überprüft.

3.2.3 Stufe 3: Inszenierung der Objekte (mise-en-scène)

Mithilfe der folgenden Analyse der Inszenierung der Objekte sollen die entwickelten Narrationen überprüft werden, indem sie mit den formalen Eigenschaften des Bildes in Beziehung gesetzt werden.

Das Setting ist, wie bereits herausgearbeitet wurde, eine Gasse in einem Dorf oder einer Stadt, da die Szene von Hausfassaden eingerahmt wird. Die Gebäude sind im Bau, teilweise verfallen oder zerstört. Die Fenster sind, falls vorhanden, mit Fensterläden verschlossen oder vergittert. Nachweislich spielt sich die Szene nicht in Mitteleuropa ab (belegt durch z. B. Haut- und Haarfarben, Symbole auf den Tüchern, ausschließlich Männer). All dies beweist jedoch nicht, dass die Kontextinformationen zum Ort der Aufnahme und ihrem zeitgeschichtlichen Hintergrund (Gaza-Stadt, wechselseitiges Bombardement der Militärs) der Wirklichkeit der Bildobjekte entsprechen, was formal gegen die Lesart „Nahostkonflikt“ spricht. Die hohe Schärfentiefe verweist dennoch auf einen dokumentarischen Charakter der Fotografie, da auf partielle Fokussierungen mittels Schärfe und Unschärfe verzichtet wurde, was für die Lesart „Der Fotograf“ spricht, nach welcher die Aufnahme dokumentarisch erfolgte.

Das Bild weist einen Grauschleier auf, denn die grauen Fassaden links und rechts der Szene sowie die Kleidung der Männer in dunkleren Grau-, Braun- und Blautönen nehmen einen großen Anteil an der Fläche des Bildes ein. Der Schatten an der linken Fassade, in den Gesichtern der Männer und über den Kindern liegend, verstärkt diesen Eindruck. Auch das Weiß der Tücher, in die die Kinder eingewickelt wurden, erscheint als helles grau. Dennoch sind die Gesichter auffällig farblich hervorgehoben. Sie reflektieren das Licht der Sonne und lenken den Fokus auf sich. Im Gegensatz zu den Fassaden sind die Licht-Schatten-Kontraste vor allem der Gesichter im Vordergrund sehr gering, insgesamt sind aber keine hohen Hell/Dunkel-Kontraste vorhanden, welche dramatisieren und von den Gesichtern ablenken. Eher nivelliert die weiche Kontrastierung den Eindruck der Szene. Dieser Effekt zum einen und zum anderen, dass die Männer aufgrund des leicht nach unten geneigten Kamerawinkels nach oben blicken, hebt die Mimik der Gesichter stärker hervor. Die Schattierungen, der friedliche Anblick der Kinder und gleichzeitig die Betonung der Mimik der Männer unterstützt einerseits die Deutung, dass die Männer um die Kinder trauern. Andererseits wird der Blick des Betrachters hierdurch auf die trauernden Gesichter gelenkt, welche den Betrachter anzurufen scheinen. Die schlichten grauen Fassaden und deren Linien lenken den Blick zusätzlich in die Tiefe des Bildes und damit auf die Größe der Gruppe. Diese Merkmale sprechen für die Lesarten „Botschaft der Männer“ und „Trauerzug“. Auch die Lesart „Protestzug“ wird mit diesen Eigenschaften bestätigt. Sie wird jedoch aufgrund des offensichtlichen Zusammenhangs des Zuges mit den toten Kindern als eine Hauptlesart abgelehnt. Der zum Ausdruck gebrachte Protest wegen der Wohnsituation im Allgemeinen, wird zu einem Protest gegen Gewalt und Krieg.

3.2.3.1 Weitere Aufnahmen derselben Begebenheit

Die oben herausgearbeitete weiche Kontrastierung und der Kamerawinkel erscheinen besonders interessant, wenn man zwei weitere Aufnahmen derselben Begebenheit hinzuzieht, die erheblich von „Gaza Burial“ abweichen. Die Abb. 4 und 5 weisen starke Licht-Schatten-Kontraste in den Gesichtern auf. Auch die Gesichter der Kinder sind aufgrund des Lichtes und auch der Kameraposition auf Augenhöhe nicht oder schlechter zu erkennen. Das Hinzunehmen dieser Aufnahmen ist auch durch

weitere Aspekte interessant, denn die dargestellten Szenen haben sich verändert und ermöglichen dadurch die Validierung der Narrationen.

Abb. 4 und 5: Weitere Aufnahmen der selben Begebenheit.



Quelle: Omer (2012).



Quelle: Rafah Today (2012).

Die Abb. 4 zeigt, dass die Männer dasselbe zu rufen scheinen, denn hier sind nicht nur die Münder geöffnet, sondern teilweise die Zungen hinter die Vorderzähne gestellt, als riefen sie ein Wort mit „L“. Diese Erkenntnis spricht für den Zusammenhalt der Gruppe, aber auch dafür, dass sie eine gemeinsame Botschaft nach außen tragen. Des Weiteren sind in den Abbildungen mehrere Hände auf Schultern gelegt. Auf dem linken Bild umfasst eine Hand sogar die Hand, die das linke Kind trägt. Diese Auffälligkeiten bestätigen die Spekulation, dass es sich um Gesten des Trostes und der gegenseitigen Unterstützung handelt. Auch der Wechsel des das rechte Kind tragenden Mannes, den Abb. 5 nachweist, ist ein Hinweis hierauf. In den Gesichtern der Männer auf diesen Bildern werden wie in der Abb. 2 („Gaza Burial“) die Wut und die Trauer sehr deutlich.

Auf der linken Abbildung deutlicher zu erkennen ist, dass der weiße Stoff hinter den Männern im Vordergrund tatsächlich der gleiche Stoff ist, in welchen die Kinder eingewickelt sind. Da sich eine Trage abzeichnet, ist davon auszugehen, dass der ebenfalls tote Vater der Kinder auch zur Beerdigung getragen wird. Nebenbei ist auf der rechten Abbildung ein fehlender Zahn bei dem Mann im Vordergrund aufgefallen, welcher in „Gaza Burial“ direkt in die Kamera blickt. Dieses Merkmal relativiert die Annahme, dass die Männer im Wohlstand leben.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Lichtverhältnisse in „Gaza Burial“ offensichtlich bewusst angepasst wurden, um die oben herausgearbeiteten innerbildlichen Narrationen „Botschaft der Männer“ und „Trauerzug“ zu begünstigen. Das Vorhandensein weiterer Aufnahmen und Berichte zu dem Vorfall in Gaza-Stadt sprechen dafür, dass die zeitgeschichtlichen Hintergrundinformationen tatsächlich stattgefunden haben.

Abb. 6: „Gaza Burial“ – Bildkomposition.



Quelle: Eigene Bearbeitung des Fotos „Gaza Burial“ (vgl. Abb. 2).

Aufgrund der Aufnahme mittels eines Weitwinkelobjektives mit einer Brennweite von 16 mm (vgl. World Press Photo, a) ist ein Fluchtpunkt nicht eindeutig bestimmbar. Dies bestätigt die Nebenlesart „Der Fotograf“ in dem Punkt, dass er vor der Menge stand. Wie das Dreieck in Abb. 6 (durchgezogene Linie) zeigt, liegt der approximier- te Fluchtpunkt in etwa über dem Kopf des Mannes, welcher sich mittig im Bild (als Fläche betrachtet) befindet. Wie anhand des Rasters im Bild deutlich wird, liegt der Fluchtpunkt links der Mittellinie, weshalb eine leicht nach links verschobene Sym- metrie im Bild vorhanden ist. Der linke Schenkel des Dreiecks ist die Fortsetzung der Fensterlinie der rechten Fassade, in der Bildkomposition durch die gepunktete Linie dargestellt. Die Symmetrie ergibt sich durch die Fassaden, welche die Gruppe der

Männer einrahmt. Auch die Anordnung der Personen selbst weist eine Symmetrie auf. Die Basis des Dreiecks mit durchgezogener Linie ist eine parallele Linie zum unteren Bildrand, aber auch zur waagerechten Lage des hinteren Kindes. Des Weiteren befinden sich jeweils zwei Männer links und rechts im Vordergrund, der jeweils äußere hat den Blick weiter nach unten gesenkt als der innere. Beide sind von der Bildmitte leicht abgewandt. Die von der Bildecke links oben nach unten führenden, gestrichelten parallelen Linien entsprechen in etwa der Kopfneigung des vorderen Kindes. Die Linien teilen die Gruppe in vier Bereiche und nehmen dabei Linien der Bildobjekte auf. Die Flächen, die die Linien in ihrer Mitte einschließen, enthalten die Gesichter der Kinder, den Mann, welcher direkt in das Objektiv der Kamera blickt und das Gesicht des Mannes, welcher durch das Handauflegen getröstet wird. Rechts der Parallele ist der Mann im Vordergrund hervorgehoben, seine linke Wange bildet mit der linken des tröstenden Mannes eine Linie. Eine weitere gestrichelte Linie durchkreuzt die Parallelen. Sie führt unter den Kinnen von fünf Männern entlang. Diese symmetrischen Anordnungen bewirken um ein Weiteres die Blickführung des Rezipienten in die Tiefe des Bildes und in die Gesichter, deren Mimik ein wichtiges Muster in dem Bild ist. Unterhalb des Fluchtpunktes, und damit in einer visuell hervorgehobenen Stelle des Bildes, befindet sich die Menschenmenge, die nicht nur narrativ, sondern auch formal das bestimmende Bildelement ist. Die formale Komposition des Bildes spricht also für eine Narration, die die soziale Interaktion hervorhebt.

Abschließend führen die drei Stufen der Bildanalyse zu folgenden Bildinterpretationshypothesen:

Hypothese ohne Situierung

Das Foto zeigt eine Gemeinschaft trauernder und wütender Männer, die spontan ihre toten Jungen mahnend und zum Ausdruck ihres Protestes durch die Straßen einer Stadt im östlichen Mittelmeerraum tragen. Sich der Kamera bewusst, blicken und rufen sie ihre Botschaft in das Objektiv des Fotografen, welcher als ausländischer Journalist unvermittelt zu der Begebenheit kam. Das Foto dient dokumentarischen Zwecken.

Hypothese mit Situierung

Die Funktion des Bildes ist die eines Lockmittels. Die dargestellte Szene wirft Fragen zu dem Tod der Kinder auf, welche der Text zunächst beantwortet. Er verortet das Bildmotiv und lenkt die Aufmerksamkeit des Rezipienten auf den Nahostkonflikt. Hierfür nutzt der Text die Betroffenheit, die die Mimik der Männer auslöst.

3.2.4 Stufe 4: Bildungstheoretische Analyse der Selbst- und Weltreferenzen

Von den jeweiligen Interpretationshypothesen, beginnend mit der, welche die Situierung nicht einbezieht, wird in diesem Abschnitt der bildungstheoretische Gehalt des Fotos abgeleitet. Diese Trennung wird vorgenommen, da vermutet wird, dass das Foto mit und ohne Kontext jeweils verschiedene Bildungspotenziale enthält.

3.2.4.1 Bildungstheoretische Analyse ohne Kontext

Der Rezipient des Fotos sieht eine Gruppe von Männern, die öffentlich Gefühle zeigt. In unserem Kulturkreis ist das gemeinschaftliche Zeigen von Trauer nur von Beerdigungen oder öffentlichen Gedenken bekannt, Wutäußerungen finden eher im Rahmen von Protesten und Demonstrationen statt. Dabei gibt es Unterschiede zum Bildmotiv. Zum einen nehmen bei solchen Anlässen in Deutschland auch Frauen teil, Anlässe zur Trauer laufen in der Regel andächtig und ohne Protestgesten und Rufe ab. Zum anderen tragen diese Männer die Toten offen zur Schau, was für unseren Kulturkreis untypisch ist. Die alltägliche Kleidung der Männer lässt eine Spontaneität des Trauerzuges vermuten, denn bei Beerdigungen in Deutschland wird dunkle Kleidung getragen. Auch weil das Bild keinen Hinweis auf eine Beerdigungszeremonie liefert, wird ein spontaner Zug unmittelbar nach dem tödlichen Ereignis angenommen, was in Deutschland – falls überhaupt – mit Männern und Frauen vorkäme. Diese Unterschiede zeichnen bereits ein differenziertes Bild einer Gesellschaft, ein Weltbild mit anderen Strukturen als die uns bekannten.

Die ausschließlich männlichen Personen auf dem Bild bieten eine Reflexion der Geschlechterfrage an, die nach Gründen für die Trennung der Geschlechter sucht. Ist es Frauen aus religiösen Gründen untersagt, öffentlich zu trauern? Erledigen die Frauen Aufgaben im Haushalt, versorgen sie die Kinder und haben daher keine Zeit,

an dem Zug teilzunehmen, oder ist es für ganze Familien zu gefährlich, in dieser Gegend, in der Kinder sterben, laut Protest und Trauer zu äußern? Immerhin sind alle Fensterläden geschlossen und einige Fenster vergittert, was für einen gewaltsamen Tod der Kinder spricht, oder einfach nur für warme Temperaturen in dem Land? Warum werden nur Jungs gezeigt? Sind auch Frauen und Mädchen gestorben und werden nicht gezeigt? Sind männliche Nachkommen wichtiger als weibliche? Diese und ähnliche Fragen regt das Foto an, beantwortet sie aber nicht. Es muss sich mit dem Kontext der Aufnahme und der Kultur beschäftigt werden, um tentativ Antworten zu finden.

Das Foto verspricht weiteres Reflexionspotenzial, wird die Farbe Weiß in den Fokus genommen. Auffallend ist, dass nur die Stoffe der Kinder und der Stoff im Bildmittelgrund weiß sind, und nur ein Mann weiße Kleidung trägt. Ist Weiß die Farbe der Toten? Ist der Mann mit der weißen Kleidung ein Imam? Warum tragen dann nicht alle Weiß? Oder wurden die Kinder nur in weiße Stoffe gehüllt, um ihre Unschuld zu betonen und damit dem Protest der Männer mehr Gewicht zu geben? Es sind Journalisten anwesend und das Präsentieren toter Kinder kann Betroffenheit auslösen, nur mit welchem Zweck? Möglicherweise ist der Trauerzug ein Mittel, Mitmenschen aufzurufen, sich gegen die Täter zu verbünden und die toten Söhne zu rächen.

Durch die Anwesenheit von Journalisten wird die Botschaft der Männer in die ganze Welt getragen. Damit hat das Bildmotiv die Möglichkeit, viele Menschen zu erreichen. Menschen können angeregt werden, über eigene Kinder als Symbol für die Zukunft nachzudenken und über Handlungsoptionen zu reflektieren. Dies kann alle Lebensbereiche betreffen: politische oder persönliche Entscheidungen, wie zum Beispiel eine Familie zu gründen. Weiterhin können die eigenen Lebensumstände mit dem anderen Kulturkreis verglichen werden, auch sind Gedanken zum zwischenmenschlichen Umgang denkbar, denn der familiäre Zusammenhalt auf dem Foto – formal zumindest unter Männern – ist sehr stark. Geht man davon aus, dass die Bildobjekte auf dieser professionellen Fotografie bewusst vorhanden sind, werden weitere Reflexionen angeregt. So ist der schwarze Mann im Bildmittelgrund ein Symbol dafür, dass sich diese Begebenheit auf der ganzen Welt ereignen kann. Damit wird jeder einzelne Mensch angesprochen.

Werden die anwesenden Journalisten fokussiert, werden Überlegungen in eine andere Richtung gelenkt. Es geht um Fragen der Authentizität der Bildmedien. Die formale Analyse hat ergeben, dass die Lichtverhältnisse der Bildobjekte bewusst ange-

passt wurden, um den Blick des Betrachters zu lenken. Man kann nun allgemeiner fragen, inwiefern die digitale Bearbeitung eines Presse- oder Dokumentar-Fotos erlaubt sein sollte. Oder ob sie rein technisch überhaupt zu verhindern ist und was sie bewirken kann. Die eigene Manipulierbarkeit kann reflektiert und eine Meinung zu diesen Themen gebildet werden. Die Anwesenheit der Journalisten kann aber auch den Blick speziell auf Kriegsphotografen richten, oder auch auf den Fotografen des Bildes „Gaza Burial“. Dies kann moralische Fragen aufwerfen. Warum fotografiert jemand solche menschlichen Tragödien? Aus Lust am Leid Anderer, aus Interesse an einer guten Story, Ansehen oder aus Motiven der Vision einer besseren Welt, indem man das Schlechte zeigt, um Gutes zu erreichen? Und selbstreflexiv: Warum interessieren mich solche Bilder? Wie gelingt es diesen Fotografen, so nah an die Szenen zu kommen? Wo liegen die Grenzen der Pressefreiheit? Diese Fragen regen an, sich mit dem Thema Kriegsphotografie, Manipulationen (der Bilder an sich und Manipulation durch die Bilder) auseinanderzusetzen und provoziert Meinungsbildungen.

Die Licht- und Schattenverhältnisse können eigens gedeutet werden, da von einer bewussten Anordnung der formalen Eigenschaften der Fotografie auszugehen ist. Es sind beispielsweise die toten Kinder im Schatten, während das Licht einerseits von oben kommt und andererseits auf die Köpfe der Männer fällt und sie nur teilweise beleuchtet. Hier offerieren sich religiöse Erörterungen zur Bedeutung von Licht und Schatten, welche Orientierungen anbieten können. Es besteht die Möglichkeit, Trost im Glauben zu finden. Die Abbildung stellt zudem in formaler Hinsicht einen Bezug zum christlichen-ikonographischen Motiv der Beweinung Christi dar, bei dem der tote Sohn von Maria in den Armen gehalten wird. Diese Motive sind von Vesperbildern bekannt, die das Mitleiden der Maria veranschaulichen (vgl. Büttner/Gottdang 2006, S. 80). Der Ausdruck des Leidens eröffnet in diesem Kontext orientierendes Potenzial.

Die oben erwähnte Möglichkeit, den Rezipienten mithilfe der Bildmotive in eine Betroffenheitsposition zu versetzen, ist gegeben. Bestimmte Formen des körperlichen Ausdrucks werden von den meisten Menschen gleich verstanden. Das Bild „Gaza Burial“ wird in unserem Kulturkreis vorgeführt. Somit kann angenommen werden, dass die Körpersprache und die Mimik in unserem Kulturkreis betroffen machen und Aufmerksamkeit erregen. Das Involvement ist möglich, da das Foto auf die Wirklichkeit verweist (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 50). Es wird aber vor allem dadurch eingeschränkt, dass der Mann im Bildvordergrund direkt in das Objektiv blickt und

den Betrachter anzusprechen scheint. Damit sieht der Mann aus dem Bild heraus und überschreitet eine mediale Grenze. Der Betrachter wird zum Teilnehmer und kann nicht mehr einfach wegsehen, womit er in eine Reflexionsposition versetzt wird.

3.2.4.2 Bildungstheoretische Analyse mit Kontext

Um den bildungstheoretischen Gehalt des Fotos einschätzen zu können, kombiniert diese vierte Stufe der Bildinterpretation das Wissen über das Werk mit dem zeitdiagnostischen Wissen (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 108). Wurden im vorigen Abschnitt die Kontextinformationen zum Bild bewusst ausgeschlossen, um die Reflexionspotenziale des Mediums an sich zu erschließen, werden sie nun eingebunden. Es wird ersichtlich, wie die Kontexte die Rezeption des Mediums beeinflussen können. Dieser Einfluss wirkt sich auch auf die Bildungspotenziale aus, sie werden eingeschränkt oder in andere Richtungen geführt, wenn das Bild situiert wird.

Die Fotografie „Gaza Burial“ war zur Veröffentlichung bestimmt. Der schwedische Fotojournalist Paul Hansen nahm das Foto am 20. November 2012 für die Tageszeitung Dagens Nyheter auf (vgl. World Press Photo, a). Es erfüllt dokumentarische Zwecke. Nachdem die Aufnahme den World-Press-Photo-Award-2012 gewinnt, wird sie in vielen journalistischen Beiträgen und Userbeiträgen im Internet sowie auf einer Wanderausstellung veröffentlicht und besprochen. Die Ausführungen hier konzentrieren sich vordergründig auf die Veröffentlichungen durch die World-Press-Photo-Foundation.¹⁰ Auf die Informationstexte, welche das Bild in beiden Öffentlichkeitsräumen begleiten, wurde in dieser Arbeit bereits zurückgegriffen (vgl. Kapitel 3.2.2).

Die Analyse der Sinnebenen im Bild hat unter Einbezug des Kontextes eine Narration ergeben, die die Funktion des Bildes als Lockmittel identifiziert. In der Interpretationshypothese heißt es weiter:

„Die dargestellte Szene wirft Fragen zu dem Tod der Kinder auf, welche der Text zunächst beantwortet. Er verortet das Bildmotiv und lenkt die Aufmerksamkeit des Rezipienten auf den Nahostkonflikt [...]“ (in vorliegender Arbeit, Kapitel 3.2.3).

10 Gemeint sind hiermit die Veröffentlichungen im Internet (World Press Photo, a) und während der Wanderausstellung „World Press Photo 13“.

Die Tentativität, die bildformal angeregt wird, mündet in einer Beantwortung der Fragen durch den Begleittext des Bildes. Der Text liefert Hinweise zum Tod der Kinder, ergänzende Informationen zum Bildmotiv (Beerdigung) und Wissen zum Konflikt. Da die Reflexionsoptionen des Fotos auf dieses Wissen umgeleitet werden, hat das Foto nur noch die Aufgabe, den Rezipienten in eine Betroffenheitsposition zu bringen, um seine Aufmerksamkeit auf den Text lenken zu können. Ob der Text Bildungsoptionen bereithält, ist fraglich, denn auch er nutzt die Betroffenheit der Konsumenten aus:

Das Vokabular des Textes zielt darauf ab, Betroffenheit auszulösen. Der Text fokussiert zunächst die Kinder, deren junges Alter hervorgehoben wird. Weiterhin enthält er auffallend persönliche Informationen zu den Opfern. Es werden ihre vollständigen Namen genannt. In Deutschland wird dies unter den Schlagworten Täter- und Opferschutz kritisch diskutiert. So heißt es auch in der Richtlinie 8.2 (Opferschutz) des Pressekodex des Deutschen Presserates¹¹, dass die Identität von Opfern besonders zu schützen sei. Name und Foto eines Opfers könnten nach Zustimmung von Angehörigen oder sonstigen befugten Personen veröffentlicht werden, oder wenn es sich bei dem Opfer um eine Person des öffentlichen Lebens handle. Weiter heißt es in der Richtlinie 8.3 (Kinder und Jugendliche) des Pressekodexes: „Insbesondere in der Berichterstattung über Straftaten und Unglücksfälle dürfen Kinder und Jugendliche bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres in der Regel nicht identifizierbar sein“ (Deutscher Presserat 2013). Im Fortlauf des Textes lernt der Rezipient die Eltern der Kinder kennen – den Vornamen des Vaters und der Mutter –, welche neben anderen Angehörigen als weitere Opfer vorgestellt werden. Die Gewalt wird personifiziert. Hiernach versucht der Text durch Objektivität Distanz zu erzeugen. Indem das Datum des tödlichen Luftangriffes genannt wird, wird ein dokumentarischer Charakter des Textes erzielt. Die Raketenangriffe seien wechselseitig erfolgt. Schließlich werden Opferzahlen beider Seiten genannt, zivile Opfer und die Anzahl der Kinder unter ihnen werden hervorgehoben. Damit steht das Bild als Symbol für die vielen unschuldigen Opfer dieses Krieges. Der Rezipient ist involviert und betroffen, Reflexion ist nicht mehr möglich. Wären die Informationen zum Nahostkonflikt nicht in die betroffen machende Rahmung eingebettet, hätte das Bild anregen können, sich mit den Hintergründen zum Krieg im Nahen Osten oder den Traditionen des Landes, zum Beispiel mit Beerdigungsriten, zu beschäftigen. Neue Strukturen von Selbst-

11 Der Pressekodex ist ein Instrument der Freiwilligen Selbstkontrolle des Deutschen Presserates.

und Weltverhältnissen könnten aufgebaut werden, denn das Beispiel ist auf alle Kriege der Welt übertragbar. Auch Handlungsmotivationen wären denkbar, doch der Text vermittelt den Eindruck, dass man als Einzelner bei dem Ausmaß des Krieges nichts bewirken kann. Zusätzlich ist gerade im Kontext der Ausstellung anzumerken, dass dieses Foto neben vielen anderen Pressefotos steht. „Gaza Burial“ wird zudem in einem abgetrennten Bereich der Ausstellung veröffentlicht, der sehr bewegende Motive zeigt, weshalb er ausdrücklich für Kinder nicht empfohlen ist. Diese Informationsdichte begrenzt oder verhindert Reflexion.

Viele deutschsprachige Beiträge (journalistische Beiträge, aber beispielsweise auch Blogbeiträge) greifen auf die das Foto begleitenden Informationstexte zurück. Dies ist daran erkennbar, dass in diesen Beiträgen von einem toten Mädchen und ihrem Bruder zu lesen ist.¹² Dieser Übersetzungsfehler – Suhaib ist nachweislich ein reiner Jungensname (vgl. Seite 40 in dieser Arbeit) – ist bildungstheoretisch relevant. Die formale Analyse des Bildungsgehaltes hat ein Orientierungspotenzial in der Geschlechterfrage offenbart, welches nun durch den Kontext relativiert wird. Das Hinterfragen der gesellschaftlichen Rolle von Männern in diesem Land wird durch die suggerierte Annahme, dass ein Mädchen auf dem Bild zu sehen sei, gestoppt, bevor sie reflektiert werden kann.¹³

In diesem Gefüge ist es interessant, dass auch der Slogan der Stiftung Irritationen hervorruft, wenn er im Zusammenhang mit den Analyseergebnissen des Bildungsgehaltes des situierten Fotos gelesen wird: „We exist to inspire understanding of the world through quality photojournalism“ (World Press Photo, a). Der Slogan bezieht die Texte zu den Fotos ein („photojournalism“) und möchte damit ein Verständnis der Welt anregen. Tatsächlich bleiben nach dem Lesen des Textes zu „Gaza Burial“ Fragen offen. Es wird nicht erklärt, warum die Parteien gegeneinander kämpfen, auch bleibt offen, was die Männer rufen, welche Botschaft an die Welt sie haben und auch, warum nur männliche Personen abgebildet sind. Verstehe ich die Welt besser, wenn der Text in erster Linie betroffen macht? Weitere Informationen über die Stiftung bieten hierzu eine Lösung an:

12 Vgl. zum Beispiel die Thematisierungen des Fotos durch den Norddeutschen Rundfunk (2013a) und den Blogbeitrag von Morre (2013).

13 Dies gilt nur für die Fälle, bei denen ausschließlich der deutsche Text gelesen wird und der Fehler nicht auffällt.

Die Stiftung sagt unter anderem über sich selbst, sie wolle einerseits Qualitätsjournalismus und Dokumentarfotografie fördern und andererseits Wertschätzung für die Arbeit der Fotografen und auch für den freien Austausch von Informationen erzeugen. Sie glaube daran, dass der visuelle Journalismus die Menschen inspirieren und formen könne:

„World Press Photo is committed to supporting and advancing high standards in photojournalism and documentary photography worldwide. We strive to generate wide public interest in and appreciation for the work of photographers and for the free exchange of information.

Our activities include organizing an annual contest, exhibitions, the stimulation of photojournalism through educational programs, and creating greater visibility for press photography through a variety of publications.

We believe in the power of visual journalism to inspire and shape us [...]”

(World Press Photo, c).

Da diese Aussagen viel Deutungsspielraum lassen, stellt ein weiteres Zitat heraus, worum es der Ausstellung geht. Geht es der Stiftung wirklich darum, Bildungsprozesse anzuregen, so erreicht sie ihr Ziel nur, falls Diskussionen angeregt werden:

„[The exhibition] offers the means to an increased awareness of global issues and situations. The collection of a variety of photos from countries all over the world helps stimulate public interest not only in a range of issues, but in the role of press photography itself. The show can become a platform for wide-reaching discussion [...]“ (World Press Photo, d).

Eine absolute Negierung von Bildungspotenzial ist folglich in Frage zu stellen, denn Rezeption erfolgt in der Regel nie geradlinig. Es besteht beispielsweise die Möglichkeit, dass das Foto dem Ausstellungsbesucher in Erinnerung bleibt. Die Aufnahme erfährt großes Medieninteresse, da es den renommiertesten Wettbewerb für Pressefotografie gewonnen hat. Es ist daher denkbar, dass der Besucher der Ausstellung nach einer zeitlichen Distanz, durch wiederholten Kontakt mit dem Bild oder aus eigenem Antrieb beginnt, sich mit den Hintergründen der Aufnahme und den Themen, die das Bildmotiv anbietet, zu beschäftigen. Er kann hierzu beispielsweise das Internetangebot der Stiftung World-Press-Photo (World Press Photo, a) nutzen, welches zusätzlich zum Informationstext weiteres Wissen anbietet. Es werden viele Fra-

gen beantwortet, die das Bild durch seine formalen Strukturen anregt. Neue Reflexionen sind möglich. Neben technischen Informationen zur Aufnahme und einem kurzen Werdegang des Fotografen werden Interviews mit ihm in Form von Videos unter dem Bild angeboten. Hansen spricht davon, wie er einen Abend vor der Aufnahme die Geschichte der Familie hörte, in deren Haus die Rakete einschlug und zwei Kinder und deren Vater dabei starben, wie er sie besuchte und entschied, einen Bericht darüber zu schreiben. Weiter beschreibt er die Aufnahmesituation des Fotos, wie er gerade auf die Gruppe zukam, die sich zuvor auf einem weiten Platz verteilte und dann in die Gasse ging, die die Gruppe zusammenführte, nun bewegte er sich rückwärts. Er beschreibt den Lichteinfall und spricht davon, dass es nach seiner Erfahrung dort üblich sei, die Toten aus dem Krankenhaus abzuholen und in einer privaten Zeremonie zu ihren Häusern zu bringen. Daran nehmen auch die Frauen teil, denn sie seien nicht in der Moschee dabei, wo dann die Beerdigungszeremonie stattfände. Nur diese Familie ging zu keinem Haus. Hiernach spricht er darüber, warum er dieses Bild von unschuldigen Opfern anderen zugänglich macht. Er hofft, dass die Aufnahme der beiden toten Kinder dazu beitragen kann, die Menschen aufzurütteln, denn das Motiv lässt niemanden gleichgültig. Er sagt weiter, dass er überlege, wann er fotografiere und wann nicht, dass er an erster Stelle als Mensch dort sei und eher helfen würde, wenn er könne, als ein Foto zu schießen. Er suche die Nähe zu den Menschen und sagt: „If I'm not mood, why am I there?“ (Hansen 2013). Diese Informationen enthalten Welt- und Selbstbezüge. Der Hypertext bietet Informationen zur Stiftung selbst, zu ihren Beweggründen, einen solchen Wettbewerb auszuschreiben und was sie bewirken möchte.

Das Internet gewährt viele weitere Möglichkeiten, auf das Bild aufmerksam zu werden. Beschäftigt man sich zum Beispiel mit der digitalen Bildbearbeitung, so stößt man aufgrund seines Bekanntheitsgrades schnell auf „Gaza Burial“. Es bot vielfach Anlass für Spekulationen und Diskussionen im Kontext digitaler Bearbeitung (vgl. zum Beispiel: Krug/Niggemeier 2013, Rost 2013) und insbesondere auch von Pressefotografien. Zu diesen Themen kann man sich mithilfe dieses Fotos seine Meinung bilden.

3.2.4.3 Bildungsdimensionen

„Reflexive Orientierungsoptionen entfalten ihre Relevanz in unterschiedlichen lebensweltlichen Bereichen“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 31). Diese Bereiche werden auf die Dimensionen Wissens-, Handlungs-, Grenz- und Biografiebezug aufgeteilt. Im Folgenden werden die vielschichtigen Aussagen des Fotos (mit und ohne Kontext) in diese Dimensionierung überführt. Dabei wird deutlich, dass mithilfe dieser Heuristik neue Erkenntnisse gewonnen werden können.

Die Fotografie „Gaza Burial“ entfaltet ihr Bildungspotenzial in allen Dimensionen. Zuerst jedoch in der des Wissensbezuges. Die Aufnahme wurde zu dokumentarischen Zwecken erstellt und dokumentarische Merkmale wurden formal nachgewiesen. Die Gebäude und die Kleidung der abgebildeten Personen sowie ihre Gesamterscheinung lassen Rückschlüsse auf deren Lebensumstände zu. Der Dokumentations- und Informationswert besteht auch auf der Interaktionsebene. In diesem Zusammenhang wurde auf der einen Seite der Zusammenhalt zwischen den Personen beschrieben. Auf der anderen Seite wurde festgestellt, dass nur männliche Personen abgebildet sind. Dies kann Suchbewegungen bezüglich alternativer Lebenskonzepte auslösen. Diese formalen Bildinformationen haben Reflexionspotenzial, welches durch das Hinzunehmen des Kontextes (Nahostkonflikt) auf die Ebene der Geschichtlichkeit gestellt werden kann. Weiterhin wird bekanntes Wissen, wie beispielsweise, dass Kinder – als Symbol für alle unschuldigen Opfer – in Kriegen sterben und das Volk darunter leidet, visualisiert. Das Foto macht diesen Sachverhalt sichtbar und präsentiert zusätzlich eine emotionale Seite, die dem Rezipienten so vorher eventuell noch nicht bewusst war. Der Informationstext rahmt bereits bestehende Wissensgehalte zum Krieg im Nahen Osten auf neue emotionale Weise, denn er ergänzt bestehendes Wissen durch Einzelschicksale. Dies kann Flexibilisierungsprozesse auslösen. Damit entfaltet die Fotografie (und ihr Informationstext unterstützt sie in diesem Punkt) ihr Bildungspotenzial vorwiegend im Modus der Bestimmtheit.

Sucht man Orientierung in der lebensweltlichen Dimension Handlungsbezug, wird man bereits innerbildlich fündig. In Bezug auf die Botschaft der Männer lässt die Fotografie relativ geringe Interpretationsmöglichkeiten zu, es werden sozialpolitische Handlungsnotwendigkeiten thematisiert. Das Handeln der Männer (das öffentliche Mahnen und Aufrufen zum Handeln) kann auch in eine eigene Handlungsmoti-

vation oder mindestens der Reflexion dieser münden, denn der Betrachter wird direkt angesprochen. Es kann weiterhin die Frage nach bestehenden Optionsräumen und deren Einschränkung gestellt werden, insbesondere wenn der Text zum Bild hinzugezogen wird. „Gaza Burial“ provoziert in dieser Dimension Such- und Fragebewegungen, weshalb der Handlungsbezug dem Modus der Unbestimmtheit zugeordnet wird.

Auch der Grenzbezug findet im Modus der Unbestimmtheit statt. Vor allem geht es hier um das Bildobjekt „Mann, der aus dem Bild herausschaut“. Es überschreitet zum einen die Grenze des Mediums. Zum anderen wird auch eine zeitliche Grenze überschritten, denn der Mann scheint zum bereits vergangenen Aufnahmezeitpunkt in die Gegenwart der Rezeption zu sehen. Damit spielt die Fotografie mit Wahrnehmungsmustern und flexibilisiert diese. Ein weiteres transzendentes Erfahrungsmuster wurde bereits in der formalen Analyse des Fotos angesprochen. Es geht um den religiösen Bezug des Bildes, welcher beispielsweise durch die Farbe Weiß und durch die Licht- und Schatteninszenierung im Bild hergestellt wurde. Auch Grenzerfahrungen werden visualisiert: Leben und Tod, Kinder, die vor ihren Eltern sterben. Diese Reflexionen auf Grenzen des rationalen Denkens, Grenzüberschreitungen und -erfahrungen sind Bildungsarbeit.

Die vierte Dimension ist die des Biografiebezuges. Diesen stellt die Fotografie im Modus der Unbestimmtheit her, denn sie regt die Frage nach dem Fotografen an. Dies geschieht erstens durch die formal angeregte Erörterung seines Standpunktes bei der Aufnahme. Zweitens sind sich die Teilnehmer des Zuges der Kamera bewusst, denn sie blicken teilweise direkt in das Objektiv, also sehen sie auch den Fotografen an. Drittens sind weitere Journalisten auf dem Foto abgebildet, was hervorzuheben ist, denn bei einer professionellen Fotografie sind keine Bildobjekte Zufall. All dies hat bereits tentatives Potenzial, wie es in der vorangegangenen Analyse ausführlicher beschrieben wurde (Motivation des Fotografen, Lust am Leid Anderer, Manipulationen durch Bildbearbeitungen und Instrumentalisierungen der Fotos, etc.). Der Bezug zur Biografie wird jedoch durch eine Selbstthematizierung des Fotografen hergestellt. Obwohl der Fotograf anwesend ist (die Personen auf dem Bild sehen ihn an), ist er nicht sichtbar. Dies ist zunächst nicht verwunderlich. Und doch wirkt es wie Ironie, da andere Fotografen sichtbar sind. Einer von ihnen hält die Kamera sogar so, wie es Paul Hansen gemacht haben muss, als er „Gaza Burial“ aufnahm. Der Fotograf projiziert sich in das Bild. Es findet eine Biografisierung im Hori-

zont der eigenen Kontingenz statt (vgl. hierzu auch Jörissen/Marotzki 2009, S. 165). Die Option des eigenen Verschwindens wird in die Bedeutung der Bildobjekte aufgenommen. Deutlich wird die Biografisierung, wenn die Motive des Bildes, die Abbildung toter Kinder, das Leiden der Männer, der Kriegsbezug, der durch den Text hergestellt wird, mit dem Bezug zum Fotografen in einen Zusammenhang gebracht werden. Die „Selbst-Losigkeit“ der Aufnahme sagt einerseits über den Fotografen aus, dass er sich der Gefährlichkeit seiner Arbeit als Kriegsfotograf bewusst ist. Andererseits hat er mit dem Foto und seiner Arbeit als Journalist eben nicht die Absicht, nur an seine Karriere zu denken oder sich am Leid Anderer zu erfreuen. Er möchte im Gegensatz dazu etwas Positives in der Welt bewirken und Vorbild für andere sein. Dazu ist es auch notwendig, den Namen des Fotografen zu nennen, denn dies erzeugt Authentizität.¹⁴ Durch diese Lesart wird der Betrachter aufgerufen, über sein vergangenes und zukünftiges Handeln in seiner eigenen Biografie nachzudenken. Diese Lesart wird im Übrigen durch die Absichten der Stiftung bekräftigt, welche auf die Arbeit der Journalisten hinweist (vgl. hierzu die Zitate der Stiftung in dieser Arbeit: Kapitel 3.2.4).

14 Vgl. aber hierzu die Aussagen von E. A. Werner (2005) in ihrem Beitrag „Embedded Artists“. Hiernach erzeuge der Topos der Augenzeugenschaft zwar Authentizität. Er wurde jedoch fragwürdig, „weil eine neue Form der ‚sauberen Kriegsführung‘ und das Bewusstsein von den Manipulationsmöglichkeiten digital produzierter Bilder den Blick auf die Bilder verändert haben“ (77f.).

4. Konflikttheorie von Georg Simmel

Dieses Kapitel stellt die Konflikttheorie Georg Simmels vor, welche er im vierten Kapitel seiner Soziologie unter dem Titel „Der Streit“ formuliert hat. Simmel selbst nennt seine Ausführungen zum Streit die „Soziologie des Kampfes“ (Simmel 1908, S. 325). Hier erfasst er analytisch die Formen von Konflikten. Nach einer Übersicht und einer anschließenden Zusammenfassung der Konfliktformen, folgt eine Analyse, in welcher die Annahmen der Konflikttheorie auf die Bildungsgehalte der Fotografie angewandt werden.

4.1 Formen des Konfliktes (Konflikttheorie)

4.1.1 Kampf als Vergesellschaftungsform

Nach Simmel habe der Kampf soziologische Bedeutung, indem er Interessengemeinschaften, Vereinheitlichungen, Organisationen verursache oder modifiziere. Es scheint aber einen Widerspruch in der Annahme zu geben, dass der Kampf, den mindestens zwei Einheiten gegeneinander führen, eine Form der Vergesellschaftung sein soll, wie es jede Wechselwirkung von Menschen sei. Tatsächlich seien das eigentlich Dissoziierende die Ursachen des Kampfes, Haß und Neid, Not und Begier (vgl. ebd., S. 247):

„Ist auf sie hin der Kampf erst ausgebrochen, so ist er eigentlich die Abhülfsbewegung [!] gegen den auseinanderführenden Dualismus, und ein Weg, um zu irgend einer Art von Einheit, wenn auch durch Vernichtung der einen Partei, zu gelangen [...]“ (ebd.).

Das eigentlich Trennende zwischen den Parteien ist also nicht der Kampf, sondern seine Ursache. Der Kampf selbst wirkt dem Streitgrund entgegen. Und darum folgert Simmel weiter:

„[...] daß [der Kampf] auf den Frieden ausgeht, ist nur ein einzelner, besonders nahe-
liegender Ausdruck dafür, daß er eine Synthese von Elementen ist, ein Gegeneinander,
das mit dem Füreinander unter einen höheren Begriff gehört“ (ebd.).

Ein Kampf entsteht also, wenn es einen beiderseitigen Grund gibt, miteinander lebhaft in Wechselwirkung zu treten. Kampf sei damit ein „gemeinsamer Gegensatz

beider Beziehungsformen gegen die bloße gegenseitige Gleichgültigkeit zwischen Elementen“ (Simmel 1908, S. 248). Dies bedeutet alternativ eine Abwesenheit von Wechselwirkung:

„[Die] Ablehnung wie die Auflösung der Vergesellschaftung sind auch Negationen, aber gerade in dem Unterschied gegen sie bezeichnet der Kampf das positive Moment, das sich mit seinem Verneinungscharakter zu einer nur begrifflich, aber nicht tatsächlich auseinanderzutrennenden Einheit verpflichtet“ (ebd.).

4.1.2 Einheit von Liebe und Hass

Es gibt nach Simmel eigentlich nur die Einheit des Individuums und die Einheit aus Individuen, also die Gesellschaft. Der Kampf könne aber nicht als Einheit bezeichnet werden, sonst fände sich keine Stelle, an dem man ihn untersuchen könne. Er bedeute vielmehr Verneinung der Einheit. Darum unterscheidet Simmel die Beziehungen der Menschen in diejenigen, die eine Einheit ausmachen – die gesellschaftlichen im engeren Sinne – von denen, die der Einheit entgegenwirken. Es sei hierbei zu bedenken, dass jedes historisch wirkliche Verhältnis an beiden Kategorien teilzuhaben pflege. Widerspruch und Streit gehen jeder Einheit voran und seien in jedem Augenblick ihres Lebens in ihr wirksam. Eine ausnahmslos harmonische würde nach Simmel keinen eigentlichen Lebensprozess aufweisen (vgl. ebd.):

„Wie der Kosmos ‚Liebe und Haß‘ attraktive und repulsive Kräfte braucht, um eine Form zu haben, so braucht auch die Gesellschaft irgendein quantitatives Verhältnis von Harmonie und Disharmonie, Assoziation und Konkurrenz, Gunst und Mißgunst, um zu einer bestimmten Gestaltung zu gelangen“ (ebd., S. 249).

4.1.3 Im Kleinen negativ, im Großen positiv?

Was zwischen den Individuen negativ ist, kann im Gesamtgefüge positive Auswirkungen haben. Simmel begründet diese Aussage mit dem Doppelsinn der Einheit. Eine Einheit sei einerseits die Übereinstimmung und der Zusammenschluss gesellschaftlicher Elemente. Andererseits hieße eine Einheit auch die Gesamtsynthese der Personen und Formen zu einer Gruppe. Das führe zu einem Missverständnis: Die Entzweiung, die ihren verneinenden oder zerstörerischen Sinn zwischen den einzelnen Elementen entfalte, werde auf das Gesamtverhältnis übertragen, mit der Folge:

„als risse die eine [Kategorie] nieder, was die andere aufbaut, und als sei, was schließlich dasteht, das Ergebnis ihrer Subtraktion (während es in Wirklichkeit viel eher als das ihrer Addition zu bezeichnen ist)“ (Simmel 1908, S. 250).

In Wirklichkeit aber brauche, was zwischen Individuen, in bestimmter Richtung laufend und isoliert betrachtet, etwas Negatives, Abträgliches sei, innerhalb der Totalität der Beziehung keineswegs ebenso zu wirken. Simmel begründet dies damit, dass sich ein ganz neues Bild ergibt, wenn die von dem Konflikt nicht berührten Wechselwirkungen insgesamt betrachtet werden. Das Negative und Dualistische könnte nach Abzug dessen, was es etwa an singulären Beziehungen zerstört habe, seine durchaus positive Rolle spielen (vgl. ebd., S. 250f.). Als Beispiel hierfür wird das indische Kastensystem angeführt. In diesem erhalten die Feindseligkeiten zwischen den Kasten das hierarchische System aufrecht. Ein Vermischen der Gruppen wird verhindert. Dies schafft innere Sicherheiten und gibt den Klassen und Persönlichkeiten ihre Stellungen, die es ohne die Abgrenzung so nicht gegeben hätte. Ein weiteres Beispiel findet Simmel in der Ehe. Ehe hat äußere und innere Kontroversen, die insgesamt ein einheitliches, gewachsenes soziologisches Gebilde schaffen (vgl. ebd., S. 251).

4.1.4 Positive Opposition

Beziehungen werden durch die Fähigkeit, „gegen Tyrannei und Eigensinn, gegen Launenhaftigkeit und Taktlosigkeit wenigstens zu opponieren“ (ebd., S. 252), erträglich. So sei z. B. die Opposition eines Elementes gegen ein ihm vergesellschaftetes schon deshalb kein bloß negativ sozialer Faktor, weil sie vielfach das einzige Mittel sei, durch das uns ein Zusammen mit eigentlich unaushaltbaren Persönlichkeiten noch möglich werde. Simmel begründet dies damit, dass sich Bedrückungen zu steigern pflegten, wenn man sie sich ruhig und ohne Protest gefallen ließe. Des Weiteren gewähre uns die Opposition eine innere Genugtuung, Ablenkung und Erleichterung. Sie gebe uns das Gefühl, in dem Verhältnis nicht völlig unterdrückt zu sein (vgl. ebd.).

4.2 Grenzfälle

4.2.1 Meuchelmord/Ausrottungskrieg (absolute innere Feindseligkeit)

Wenn ein Kampf nur auf Vernichtung der anderen Partei abziele, gebe es kein vereinheitlichendes Moment. Sobald dagegen irgendeine Schonung, eine Grenze der Gewalttat vorhanden sei, liege auch schon ein sozialisierendes Moment, wenn auch nur als zurückhaltendes, vor. Es webe sich dann ein Element der Gemeinsamkeit in die Feindseligkeit (vgl. Simmel 1908, S. 258).

4.2.2 Kampflust

Sobald ein Objekt, Haben- oder Herrschenwollen, Zorn oder Rache den Kampf entfachte, könne jeder Zweck prinzipiell durch verschiedene Mittel (auch andere als der Kampf) erreicht werden, denn die Ursachen des Kampfes schaffen Bedingungen, die den Kampf gemeinsamen Normen oder beiderseitigen Restriktionen unterwerfe. Ist jedoch nur der Kampf das einzige Mittel, eine Kampflust zu befriedigen, dann kann es keine anderen Möglichkeiten geben, dieses Ziel zu erreichen. Der Kampf um des Kampfes willen entstehe durch einen formalen Feindseligkeitstrieb (vgl. ebd., S. 259).

4.2.3 Formaler Feindseligkeitstrieb

Simmel unterscheidet verschiedene Formen von Feindseligkeit, zum Beispiel die natürliche Feindseligkeit zwischen Mensch und Mensch. Mit diesen Formen verbindet er das „merkwürdig starke Interesse z. B., das der Mensch gerade am Leiden anderer zu nehmen pflegt“ (ebd., S. 260). Dies wird mit einer Mischung aus naturgegebener Gegnerschaft als Form oder Grundlage der menschlichen Beziehungen und der Sympathie zwischen Menschen erklärt.

4.2.4 Rechtsstreit

Beim Rechtsstreit liegt ein Streitobjekt vor. Der Streit könne durch dessen freiwillige Konzessionierung befriedigend beendet werden (vgl. ebd., S. 266). Lust und Leiden-

schaft des Streites entstehen eigentlich durch das energische Rechtgefühl. Das Ich kann einen wirklichen oder vermeintlichen Eingriff in die Rechtsphäre, mit der es sich solidarisch fühlt, nicht ertragen. Die ganze Hartnäckigkeit und der kompromisslose Eigensinn, durch die sich Parteien so oft an Prozessen verbluteten, haben einen defensiven Charakter. Es handele sich um die Selbsterhaltung der Persönlichkeit. Die Persönlichkeit definiert sich über ihren Besitz und ihre Rechte. Jede Antastung dieser vernichte die Persönlichkeit. Der Einsatz der ganzen Existenz im Kampf sei nach Simmel darum nur konsequent. Solche Fälle seien also durch individualistische Triebe und nicht durch den soziologischen Trieb des Kampfes bestimmt. Im Gegensatz dazu werde der gerichtliche Streit mit reiner Sachlichkeit durchgeführt (vgl. Simmel 1908, S. 266).

Es stellt sich bei dem Streit ein Bewusstsein ein, „nur der Vertreter überindividueller Ansprüche zu sein, nicht für sich, sondern nur für die Sache zu kämpfen“ (ebd., S. 268). Der Kampf werde radikalisiert: Weil sie auf sich selbst keine Rücksicht nähmen, nähmen sie sie auch nicht auf Andere. Die Kämpfenden hielten sich für berechtigt, für die Idee, der sie sich selbst opfern, auch jeden Anderen zu schlachten. Über dieser Gemeinsamkeit der Parteien, dass jede nur die Sache und ihr Recht verteidige und auf alles Persönlich-Selbstische [!] verzichte, werde der Kampf nun mit der absoluten Schärfe ausgefochten. Der Gegensatz zwischen Einheit und Antagonismus sei am stärksten, wenn beide Parteien das gleiche Ziel verfolgen (vgl. ebd., S. 269).

4.2.5 Fundament von Antagonismus: Gemeinsamkeiten

Die Qualität der Gemeinsamkeiten geht nach Simmel ausschließlich auf die Tatsache zurück, dass Menschen Unterschiedswesen seien. Bei friedlicher Gesinnung könne die Bewusstheit der Dissonanz dazu führen, den Streit zu beseitigen. Wenn jedoch eine Grundabsicht fehlt, sich unter allen Umständen schließlich zu vertragen, werde der Antagonismus verschärft. Eine Gegnerschaft müsse das Bewusstsein um den Widerstreit umso tiefer und heftiger erregen, je unterschiedlicher sich die Parteien seien (vgl. ebd., S. 272).

Umgekehrt täten sich Menschen, die viel Gemeinsames haben, oft schlimmeres, ungerechteres Unrecht an, als ganz Fremde. Dies erklärt Simmel unter anderem damit, dass man dem Fremden, mit dem man keine Interessen teile, objektiv gegenüber

stehe. Mit dem sehr Verschiedenen begegne man sich eben gerade nur an den Punkten einer einzelnen Verhandlung und deshalb werde die Austragung eines Konflikts auch auf jene selbst beschränkt (vgl. ebd., S. 273f.).

Weitere Formen ergeben sich aus den elementaren Aversionen zwischen Männern und Frauen. Diese können aufgrund der Unterschiedsempfindlichkeiten zu starker Verbundenheit führen. Hass nach gebrochener Liebe (nicht nur auf der sexuellen Ebene) entsteht, wegen der Enttäuschung, dem Dementi der gemeinsamen Vergangenheit und einem geheimen Gefühl der eigenen Schuld (vgl. Simmel 1908, S. 273).

Ein weiterer Konflikt auf Basis der Gleichheit ergibt sich da, wo die Sonderung ursprünglich homogener Elemente bewusster Zweck sei. Hier folge das Auseinandergehen eigentlich nicht aus dem Konflikt, sondern der Konflikt folge aus dem Auseinandergehen:

„Der Typus hierfür ist der Haß des Renegaten und gegen den Renegaten. Die Vorstellung des ehemaligen Übereinstimmens wirkt hier noch so stark, daß der jetzige Gegensatz unendlich viel schärfer und erbitterter ist, als wenn von vornherein überhaupt keine Beziehung bestanden hätte“ (ebd., S. 276).

Ein anderer Typus sei der soziale Hass, also der Hass gegen einen Gruppenangehörigen, weil von ihm eine Gefahr für den Bestand der Gruppe ausgehe. Dies muss nicht zur Teilung der Gruppe führen. Da dennoch Gemeinsamkeiten bestehen, ist der Verlauf tragischer (vgl. ebd., S. 277).

4.2.6 Neid – Missgunst – Eifersucht

Neid: Neid definiert Simmel als Begehren und Erlangen des versagten Wertes, auch wenn dem Neider der Wert nicht zusteht. Der Wert steht hier im Zentrum.

Missgunst: Die Missgunst sei das neidische Begehren eines Wertes nur weil der andere es besitzt.

Eifersucht:

Der Eifersüchtige erhebe einen Rechtsanspruch auf einen Wert und möchte diesen bewahren. Dieser Wert liege in der Hand eines anderen. Wenn dies aufgehoben wer-

de, falle er dem Eifersüchtigen scheinbar zu. Gleichzeitig besteht die Annahme, dass dieser Wert dem Eifersüchtigen zustehe und dass er ihm von einem Dritten weggenommen wurde. Der Besitzer steht im Zentrum (vgl. ausführlicher hierzu Simmel 1908, S. 278–282).

4.2.7 Konkurrenzen¹⁵

Konkurrenzen sind indirekte Kämpfe. Wer den Gegner unmittelbar beschädige oder aus dem Wege räume, konkurriere insofern nicht mehr mit ihm. Es gebe ein paralleles Bemühen beider Parteien um einen und denselben Kampfpriis.

4.2.8 Immanente Veränderungen durch Streit

Die tägliche Erfahrung zeige, wie leicht ein Streit zwischen zwei Individuen das Einzelne nicht nur in seiner Beziehung zum Anderen, sondern auch in sich selbst verändere. Dies geschehe nach Simmel durch die Vorbedingungen, die er stelle und durch die inneren Änderungen und Anpassungen, die er wegen ihrer Zweckmäßigkeit für das Durchfechten des Konfliktes züchte (vgl. Simmel 1908, S. 306). Simmel sagt, dass Streit ein Zusammennehmen der Kämpfenden zur Folge habe. Darunter versteht er eine Konzentration all seiner Energien. Dieses formale Verhalten überträgt Simmel auf die Gruppe. In der Kampfsituation werden Vertreter gewählt, welche sich zusammenschließen und verbindliche Entscheidungen für die gesamte Gruppe treffen oder kämpfen. Im Krieg übernimmt dies die Armee (vgl. ebd., S. 307). Daraus wird geschlussfolgert, dass ein Konzentrieren der Kräfte für beide Parteien Vorteile habe. Hierdurch könne der Kampf selbst ein konzentrierter, übersichtbarer, einen dauernden und wirklich allgemeinen Frieden sichernder sein. Gegen eine diffuse Menge von Feinden können zwar häufiger einzelne Siege verzeichnet werden. Es bieten sich jedoch weniger Möglichkeiten für entscheidende und das Verhältnis der Kräfte wirklich feststellende Aktionen. Die objektive Idealform der Kampfverfassung sei also die Zentripetalität, die das sachliche Resultat des Kampfes auf dem kürzesten Wege herausstelle (vgl. ebd., S. 309).

15 Vgl. ausführlicher hierzu Simmel 1908, S. 282–306.

Eine Folge daraus ist, dass Gruppen, die sich in irgendeiner Art von Kriegszustand befinden, nicht tolerant seien. Der Streitzustand ziehe die Elemente zusammen, darum könnten individuelle Abweichungen von der Einheit nur bis zu einem bestimmten Punkt ertragen werden. Ist dieser Punkt überschritten, werde das Individuum mit größter Härte ausgeschlossen. Hierbei täuschen die Gruppen eine scheinbare Toleranz vor, damit sie die definitiv nicht Einzuordnenden mit umso größerer Entschiedenheit ausschließen können (vgl. Simmel 1908, S. 311). Minderheiten lehnten oft das Entgegenkommen und die Duldung von der anderen Seite ab, weil damit die Geschlossenheit ihrer Opposition verwischt wird, ohne die sie nicht weiterkämpfen könnten (vgl. ebd., S. 314). Der Krieg stärkt also das Einheitsbewusstsein einer Gruppe. Folglich sei der vollständige Sieg einer Gruppe über ihre Feinde nicht immer ein Glück im soziologischen Sinne, denn damit sinke die Energie, die ihren Zusammenhalt garantiert. Simmel behauptet, dass es innerhalb mancher Gruppen geradezu eine politische Klugheit sei, für Feinde zu sorgen. Damit würde die Einheit der Elemente als ihr vitales Interesse bewusst und wirksam bleiben (vgl. ebd., S. 315).

4.2.9 Kampf und Frieden: Formen der Streitbeendigung

Simmel stellt fest, dass sich in jedem Friedenszustand die Bedingungen für den künftigen Kampf herausbildeten und in jedem Kampf bildeten sich die Bedingungen für den künftigen Frieden heraus (vgl. ebd., S. 324). Indirekte Motive des Friedenswunsches können die Erschöpfung der Kräfte sein, aber auch das Verlieren des Interesses am Streitgegenstand. Die einfachste und radikalste Art, vom Kampf zum Frieden zu kommen, sei der Sieg (vgl. ebd., S. 326f.).

4.2.10 Spielarten des Sieges

Spielarten des Sieges können zwei Formen annehmen. Zum einen gibt es den Sieg, der ausschließlich durch das Übergewicht einer Partei zustande kommt. Zum anderen nennt Simmel den Sieg, der mindestens teilweise aus der Resignation der anderen Partei folgt (vgl. ebd., S. 328).

4.2.11 Kompromiss

Der Kompromiss steht im Gegensatz zum Sieg. Hier unterscheiden sich Kämpfe darin, ob sie ihrem Wesen nach einen Kompromiss ermöglichen oder nicht (vgl. Simmel 1908, S. 329).

4.2.12 Versöhnung und Unversöhnlichkeit

Die Versöhnung ist nach Simmel eine Ursache für eine Streitbeilegung, die mit dem Verzeihen verwandt sei. Das Verhältnis, welches einen Bruch erlitten hat, kann in seiner Intensität gesteigert oder herabgesetzt sein (vgl. ebd., S. 331–333).

Bei einer Versöhnung ist es wichtig, dass die latenten Energien, die den Streit begleitet haben, irgendeine Aktualisierung erfahren. Dann wird im Laufe der Zeit nicht ständig das Ereignis wiederbelebt, sondern ein versöhnlicher Umgang entsteht:

„Wie man nicht zu schnell lernen darf, wenn das Gelernte uns bleiben soll, so darf man auch nicht zu schnell vergessen, wenn das Vergessen seine soziologische Bedeutung ganz entfalten soll“ (ebd., S. 333).

Die Unversöhnlichkeit ist ein negatives Extrem. Sie bedeute, dass die Seele durch den Kampf eine Modifikation ihres Seins erlitten habe. Diese sei nicht mehr rückgängig zu machen. Insofern sei sie nicht mit einer vernarbenden Wunde, sondern mit einem verlorenen Gliede vergleichbar (vgl. ebd., S. 334f.).

4.3 Zusammenfassung

Georg Simmel stellt zunächst grundsätzliche Eigenschaften des Streites fest und analysiert daraufhin die Formen, die ein Streit annehmen kann. Dabei verwendet er die Begriffe Kampf, Streit und Konflikt nahezu synonym. Kampf ist eine Form der Wechselwirkung, grundsätzlich verursacht oder modifiziert er Interessengemeinschaften, Vereinheitlichungen und Organisationen. Der Kampf wird nicht als Einheit aufgefasst, kann aber zu einer führen. Das Dissoziierende zwischen den Parteien ist nicht der Kampf, sondern seine Ursachen. Der Kampf selbst wirkt dem Streitgrund entgegen und kann einen friedlichen Ausgang haben.

Die Beziehungen der Menschen, die der Einheit entgegenwirken, werden von denen unterschieden, die eine Einheit ausmachen. Widerspruch und Streit gehen jeder (historischen) Einheit voran und seien in jedem Augenblick in ihr wirksam. Was zwischen den Individuen negativ ist, kann im Gesamtgefüge positive Auswirkungen haben. Beziehungen werden durch die Fähigkeit erträglich, „gegen Tyrannei und Eigensinn, gegen Launenhaftigkeit und Taktlosigkeit wenigstens zu opponieren“ (Simmel 1908, S. 252). Die Grenzfälle Meuchelmord/Ausrottungskrieg und reine Kampflost, weisen keine Gemeinsamkeiten und keine vereinheitlichenden und sozialisierenden Momente auf, mit denen ein Friedensschluss denkbar wäre. Formale Feindseligkeiten können die Grenzfälle, aber beispielsweise auch das Interesse von Menschen am Leid anderer erklären.

Ein Streit um Recht, falls er kein gerichtlicher Streit ist, ist eigentlich ein Kampf um die Selbsterhaltung der Persönlichkeit auf Basis eines starken Rechtgefühls. Findet der Streit für eine Sache statt und liegt beiderseitig das gleiche Ziel zu Grunde, wird der Kampf mit absoluter Schärfe ausgefochten. Der Gegensatz zwischen Einheit und Antagonismus ist in diesem Fall am stärksten.

Ein Antagonismus kann einerseits entstehen, wenn es Differenzen in harmonischen Verhältnissen gibt. Der Streit kann die Verbindung stärken, wenn die Differenzen geklärt werden. Andererseits kann die „Gemeinsamkeit durch Befäßtsein in einem sozialen Zusammenhang“ (ebd., S. 272) zu einem verschärften Antagonismus führen. Dies sei der Fall, wenn eine friedliche Grundabsicht fehle. Fremde stehen sich objektiver gegenüber, daher komme es zu weniger Konflikten. Simmel nennt weitere Formen von Spannungen zwischen Antagonismen und Gemeinsamkeiten, zum Beispiel die Eifersucht und die Konkurrenz.

Streit verändert auf der einen Seite die Beziehung eines Individuums zu sich und zu anderen. Auf der anderen Seite finden zentralisierende Bewegungen innerhalb einer Gruppe statt, wenn sie sich mit einer anderen Gruppe im Streit befindet. Der Krieg stärkt das Einheitsbewusstsein der Gruppe derart, dass Minderheiten Kompromisse ablehnen und Abweichler ausschließen, mit dem Ziel, die Opposition aufrecht zu erhalten, mit der der Kampf überhaupt möglich ist.

Auf jeden Kampf folgt Frieden und umgekehrt. Simmel zeigt die Formen auf, die sich bei der Streitbeendigung ergeben können: die Spielarten des Sieges, der Kompromiss, die Versöhnung und schließlich auch die Unversöhnlichkeit.

4.4 Analyse

Bisher wurden die Bedingungen für die Vereinbarkeit der strukturalen Medienbildung mit der Soziologie Simmels festgelegt, die Bildungspotenziale der Fotografie „Gaza Burial“ ermittelt und die theoretischen Grundlagen der Konflikttheorie erarbeitet. In der folgenden Analyse werden die Annahmen der Konflikttheorie auf die Bildungsgehalte der Fotografie angewandt. Ziel ist es, die Fragestellung der Arbeit zu beantworten, inwieweit die Bildungspotenziale der Fotografie durch die Konflikttheorie von Georg Simmel erweitert werden. Hierbei wird auch angedeutet, was die Medienbildung zur Soziologie Simmels beitragen kann.

Am Anfang steht das Problem, was eine Fotografie im Sinne Simmels ist. Wie oben festgestellt, tauchen Medien im Inhaltsbegriff Simmels auf. Ein Foto ist demnach ein Träger von Inhalten, durch den Wechselwirkungen möglich sind. So vielfältig die Absichten sind, mit denen eine Fotografie produziert wurde, so vielfältig sind die Formen der Gesellschaft (Wechselbeziehungen), die das Bild provozieren kann. Die Aufnahme kann als empirisches Beispiel nur einen Zugang zu den Simmelschen Formanalysen schaffen, denn als Inhalt wird das Foto nicht von Simmels Analyse erfasst. Aus diesem Grund kann mit Simmel nur untersucht werden, welche Wechselwirkungsformen von einer Fotografie ausgehen können. Es wäre eine Abbildung der Ergebnisse Simmels auf die Fotografie als Inhalt, denn nach Simmel könne die gleiche Form der Vergesellschaftung an ganz verschiedenem Inhalt, für ganz verschiedene Zwecke auftreten, und das gleiche inhaltliche Interesse kleide sich in ganz verschiedene Formen (vgl. Simmel 1908, S. 8). Neue Erkenntnisse sind nicht zu erwarten. Wird angenommen, dass durch Medien neue Vergesellschaftungsprozesse erzeugt werden, die eventuell auch zwischen den Medien stattfinden, kann die Soziologie Simmels mit dieser Argumentation um formale Analysen bereichert werden. Für die Erforschung der Bildungspotenziale an der Fotografie „Gaza Burial“ können an dieser Stelle jedenfalls keine Aussagen über Simmels Erkenntnisse hinaus getroffen werden. Wären die Formen der Wechselwirkungen, die von Fotografien ausgelöst werden können, bereits erhoben, könnten diese allgemeinen Erkenntnisse über dieses Medium auf das spezielle Bild Anwendung finden. Ob dieses Vorgehen den Bildungsgehalt von „Gaza Burial“ erheblich bereichert, sollte in einer gesonderten Untersuchung überprüft werden. In dieser Arbeit kann die Medienbildung bereits einen Beitrag leisten, denn ihre Aufgabe ist es, die Strukturen der Medien herauszuarbeiten. Dazu gehören nach Auffassung der Autorin dann im weiteren Sinne auch wech-

selseitige Beeinflussungen der Medien, welche Bildungsprozesse auslösen können. Diesen Aspekt greift das Kapitel unter dem Abschnitt „Bildungsgehalt mit Situierung“ auf.

Die vorliegende Arbeit fokussiert das Bildungspotenzial der Kriegsfotografie „Gaza Burial“ im Kontext der Konflikttheorie. Um zu erweiterten Einsichten zu gelangen, muss bei einer Verbindung der Konflikttheorie mit der Medienbildung aus oben genannten Gründen der Grundsatz der Simmelschen Soziologie, den Inhalt nicht zu betrachten, aufgehoben werden. Dies ist methodisch möglich, da in Kapitel 2.3 der vorliegenden Arbeit eine Schnittstelle zwischen den Inhaltsbegriffen der Medienbildung und der Soziologie nachgewiesen wurde. Der nachstehend zu betrachtende Simmelsche Inhalt ist der bildungstheoretische Gehalt des Fotos, welcher mithilfe von Formalanalysen in Kapitel 3.2 ermittelt wurde. Es wird sich also gleichzeitig der Formebene der Medienbildung zugewandt. So ergibt sich das scheinbar Paradoxe: Wird „Gaza Burial“ im Folgenden vor dem Hintergrund der Konflikttheorie betrachtet, werden die Ergebnisse der Formalanalyse der Medienbildung mit den Konfliktformen, die Simmel analysiert hat, ergänzt. Gleichzeitig befindet man sich auf den Inhaltsebenen beider Konzepte.

Der Bildungsgehalt der Fotografie wird in der strukturalen Bildanalyse in die Bereiche ohne und mit Kontextualisierung geteilt. Die Trennung wurde aufgrund der Vermutung vorgenommen, dass das Foto ohne und mit Kontext jeweils andere Bildungspotenziale aufweist. Diese Vorgehensweise, beginnend ohne Kontext, wird hier übernommen.

4.4.1 Bildungstheoretische Analyse ohne Kontext

Das Bildmotiv ist ohne Situierung ein Protest- und Trauerzug. Es werden öffentlich Gefühle gezeigt, was in dieser Art und Weise untypisch für unseren Kulturkreis ist. Mit Simmel gedacht, hebt das Bild die Einheit der Gruppe hervor. Hierfür sprechen nicht nur die verwandtschaftlichen Beziehungen, sondern auch die gleiche Laufrichtung der Personen, die Gesten der gegenseitigen Unterstützung und die gleichen Rufe und Gefühlsausdrücke, welche die bildungstheoretische Analyse ermittelt hat. Die Personen auf dem Bild sind nach Simmel einzelne Individuen und Träger von Inhalten, über die sie mit anderen wechselwirken, wodurch sie Gesellschaft werden.

Gleichzeitig bilden sie durch diese Interaktionen ihre Persönlichkeiten. Das Foto zeigt also verschiedene Gesellschaftsformen.

Anlass dieser Ansammlung von Männern ist der Tod der Kinder. Mit Simmel gesprochen: Weil die Kinder gestorben sind, hat sich das Einheitsbewusstsein der Gruppe verstärkt. Es zeichnet sich eine Konzentrierung der Kräfte ab, die auf kürzestem Wege ein Resultat des Kampfes herausstellt (vgl. hierzu in dieser Arbeit: Kapitel 4.1 Immanente Veränderungen durch Streit). Dass ein Kampf entsteht oder bereits vorhanden ist, darauf weisen die Protestgesten sowie der gewaltsame Tod der Kinder hin. Wäre deren Todesursache ein Unfall, so wäre vorwiegend Trauer im Bild. Würde der Trauerzug, welcher aus Männern in alltäglicher Kleidung besteht, in der strukturalen Bildanalyse als untypisch für unseren Kulturkreis erkannt, kommt mit Simmel der vereinheitlichende Aspekt der Gruppe hinzu, welcher eine schnellere Auflösung des Konfliktes verspricht. Wie ein solcher Frieden entstehen, unter welchen Bedingungen er vielleicht sogar eine starke Einheit der Konfliktparteien erzeugen kann, das vermittelt die Konflikttheorie (vgl. hierzu in dieser Arbeit: Kapitel 4.1 Versöhnung). In einem Bildungsprozess ist dieses Wissen beispielhaft auf das Bild anwendbar. Das Foto ermöglicht eine Flexibilisierung des Denkens. Der Betrachter kann mit Simmel, trotz der Tatsache, dass das Bildmotiv der toten Kinder und der trauernden Angehörigen im ersten Moment betroffen macht, über die Möglichkeiten von Frieden, aber auch dessen Folgen (Lockerung des Zusammenhaltes der Gruppe und die Wahrscheinlichkeit eines neuen Kampfes) reflektieren und diese Erfahrungen im eigenen Verhalten berücksichtigen. Das Bildungspotenzial entfaltet sich in der Handlungsdimension.

Die Nähe der Männer untereinander spricht auch dafür, dass die Gruppe einem engen Kreis im Sinne Simmels angehört. Erstens sind es ausschließlich Männer, zweitens sind sie sich in Aussehen, Kleidung und Verhalten ähnlich. Das spricht dafür, dass sie sich eher über die Gruppe identifizieren und ihre Individualisierung in der von der Gruppe vorgegebenen Rahmung stattfindet (vgl. hierzu in dieser Arbeit: Kapitel 2.3 Menschenbild und Gesellschaft). Dieses Wissen wiederum lässt Schlussfolgerungen auf deren Verhalten nach innen und nach außen zu. Das kann zu einer Aufschlüsselung eines unbekanntes Weltbildes führen und dann einen Bildungsprozess anregen.

Fragen bezüglich der einseitigen Geschlechterverteilung auf dem Foto können mit der Konflikttheorie nur spekulativ beantwortet werden. So könnte vermutet werden,

dass der Einbezug der Frauen die Einheit der Gruppe gefährde. Gründe hierfür gehen nicht aus dem Bild hervor, könnten aber mithilfe des Kontextes erschlossen werden. Es scheint jedenfalls ein gruppen- oder kulturspezifisches Phänomen zu sein, dies ist an dieser Stelle keine neue Erkenntnis.

Es wurde herausgearbeitet, dass die Aufnahme professionell erstellt und daher die Bildgegenstände bewusst gewählt wurden. Aus der Anwesenheit der Journalisten auf dem Foto geht ein Bildungspotenzial hervor. Sie verweisen a) auf die Persönlichkeit des Fotografen und werfen moralische Fragen zum Fotografieren des Leids Anderer auf, b) ist den Bildobjekten der Fotograf bewusst, denn sie blicken direkt ins Objektiv und damit den Betrachter an, c) erzeugt die Kenntnis des Fotografen¹⁶ Authentizität. Die Glaubwürdigkeit wurde jedoch auch dadurch, dass das Foto digital bearbeitet wurde, infrage gestellt, was neue Überlegungen bezüglich der Manipulierbarkeit der Medien und der Betrachter anregen kann. Dieses Wissen kann durch die Grundannahmen der Formensoziologie und Konflikttheorie erweitert werden:

a) Georg Simmel hat den formalen Feindseligkeitstrieb in seine Konflikttheorie aufgenommen. Mit diesem erklärt er das Interesse der Menschen am Leid Anderer. Er beruft sich dabei auf eine naturgegebene Gegnerschaft als Form oder Grundlage menschlicher Beziehungen und auf die Sympathie zwischen Menschen (vgl. hierzu in dieser Arbeit: Kapitel 4.1 Formaler Feindseligkeitstrieb). Von dieser Aussage sind Handlungsmotivationen aller Beteiligten (Fotograf, Bildobjekte als Menschen, Betrachter, rezipierende Medien) ableitbar und die Bildungsdimension Handlungsbezug erweiterbar. Das Wissen um ein biologisch begründbares Wechselspiel zwischen Gegnerschaft und Sympathie ermöglicht die Akzeptanz dessen und damit Reflexion. Mittels Akzeptanz kann das schlechte Gewissen beim Betrachten der Bilder im Kontext der eigenen Untätigkeit aufgehoben werden. Die kognitive Kapazität hat nun Raum, sich distanziert und sachlich dem Bildmotiv und den Intentionen des Fotografen zu widmen. Die aus der strukturalen Bildanalyse hervorgehenden Bildungsgelände haben das Potenzial, sich zu entfalten.

16 Auf dieser Stufe der Interpretation ist der Fotograf namentlich nicht bekannt. Es wird von den fotografierten Journalisten auf den Fotografen „Gaza Burials“ geschlossen. Er ist nur über die Notwendigkeit seiner Anwesenheit, die Rückschlüsse auf ihn zulässt, bekannt.

b) Durch das Foto kann die Botschaft der Männer in die Welt getragen werden. Also sind Medien ein Mittel zur Kommunikation und Verbindung unterschiedlicher Kulturkreise. Simmel sagt hierzu:

„Um in einer räumlich weit ausgedehnten Gruppe die von einander [!] entfernten Elemente dynamisch zusammenzuhalten, bilden hoch entwickelte Epochen ein System mannigfaltiger Mittel aus [...]“ (Simmel 1908, S. 677).

Als Beispiele hierfür nennt er u. a. die Gleichheit der Sprache und des Rechtssystems, allgemeine Lebensweise oder auch den Stil von Gebäuden und Geräten. Es gelänge dem modernen Leben:

„das Bewußtsein der gesellschaftlichen Einheit einerseits durch jene sachlichen Gleichmäßigkeiten und das Wissen um die gemeinsamen Berührungspunkte, andererseits durch die ein für allemal fixierten Institutionen, drittens endlich durch schriftliche Verständigung herbei zuführen“ (ebd.).

Zu letzterer zählt auch die Fotografie (vgl. ebd., S. 678). Sie ist also ein Mittel, den Zusammenhalt bereits bestehender Gruppen zu stärken, aber nach Ansicht der Autorin eben auch ein Mittel, Nähe zu anderen Gruppen herzustellen. Bezogen auf „Gaza Burial“ bedeutet das einerseits, dass das Bild von den Männern genutzt werden kann, um Gruppenmitglieder ihrer engen Gruppe zur Vergeltung aufzurufen, also durch das gemeinsame Leiden zur Zentrierung ihrer Kräfte zu einem Kampf aufzurufen. Auf der anderen Seite erhalten Menschen, die nicht zu der Gruppe gehören, Kenntnis von dem Ereignis. Sie bekommen die Möglichkeit, sich diesbezüglich zu positionieren und Strukturmuster abzuleiten. Ein weiterer Aspekt des Fotos sind die Protestgesten auf dem Bild als ein Zeichen dafür, dass sich die abgebildeten Palästinenser in einer „positiven Opposition“ nach Simmel befinden (vgl. hierzu in dieser Arbeit: Kapitel 4.1 Positive Opposition). Das Protestieren gegen das Unrecht, das ihnen angetan wird, schafft innere Genugtuung und Erleichterung, denn sie können ihren Gefühlen Ausdruck verleihen und sich somit gegen ihre Unterdrückung wehren.

c) Die bildungstheoretische Analyse des Fotos erforderte nach der Erkenntnis der eigenen und medialen Manipulierbarkeit diesbezüglich eine Meinungsbildung durch den Rezipienten. Nach Simmel ist Manipulation von Menschen eine Form der Wechselwirkung, also Vergesellschaftung zu einer Einheit. Die Ursache der Bearbeitung von Bildern ist der Inhalt, also das Ziel, welches erreicht werden soll. Ergeben sich

Konflikte aufgrund der Bearbeitung, so ist diese Bearbeitung nicht das Trennende der Individuen, sondern die dahinter liegenden Inhalte (z. B. Gefühle der Unehrlichkeit, des Übergangen- oder Betrogenwerdens, das Nichterfüllen von Erwartungen oder Ähnliches). Aus der Frage, wie weit die Bearbeitung von Fotos gehen dürfe, wird die Frage, was sich der Manipulierende davon verspricht und welche vereinheitlichenden positiven Auswirkungen sich ergeben. Die Vorteile der Manipulation als Einheit werden hervorgehoben und können die Meinungsbildung um diesen Perspektivwechsel ergänzen.

Simmel versteht Gesellschaft u. a. als Komplex gesellschaftlich geformten Menschenmaterials, das die historische Wirklichkeit enthält (vgl. Simmel 1908, S. 10). Wenn Fotografien Inhalte der Menschen konservieren, enthalten sie auch diese historischen Entwicklungen. Sie transportieren diese in die zukünftige Gesellschaft. In der Konflikttheorie beschreibt Simmel, dass es bei einer Versöhnung wichtig sei, nicht zu schnell zu vergessen, „wenn das Vergessen seine soziologische Bedeutung ganz entfalten soll“ (ebd., S. 333). Die Fotografie kann einen Beitrag dazu leisten, eine mögliche Versöhnung der Konfliktparteien in einem langsamen Prozess nachhaltig zu gestalten. Simmel kann also mit einem positiven Aspekt des eigentlich negativen Anlasses der Aufnahme beitragen. Etwas plakativ könnte man sagen, dass die Kinder sterben mussten, damit der Fotograf die Aufnahme machen konnte, mit der eine mögliche Versöhnung gestaltet werden kann.

Viele der ermittelten bildungstheoretischen Aspekte, die das Foto ohne Kontext hervorbringt, sind mit der Konflikttheorie nicht näher erklärbar und damit ist auch deren Bildungsgehalt nicht erweiterbar. Im Besonderen sind mit Simmel keine weiteren Erkenntnisse zur Bedeutung der Farbe Weiß, zum erkennbaren religiösen Bezug in den Licht- und Schattenverhältnissen des Bildes sowie zu der Referenz auf das christlich-ikonologische Motiv der Beweinung Christi möglich. Auch sind die Ziele der Männer nicht mit Simmel erklärbar. Sie sind sich der Anwesenheit der Journalisten bewusst, doch was sie rufen und ob sie tatsächlich zur Vergeltung aufrufen, geht nicht aus dem Bild hervor. Diese Fragen können mit Simmel nur spekulativ oder gar nicht beantwortet werden, weil er grundsätzlich die Bearbeitung des Inhaltes im Rahmen seiner Soziologie ausschließt. Hilfreicher wäre es, wenn man die Hintergründe des Geschehens hinzuzöge, worauf der nachstehende Abschnitt hinführen wird. Vermutlich ist dann eine gezielte Bearbeitung der Bildungsgehalte mit der Konflikttheorie möglich. Das Hinzunehmen des Kontextes wird auch auf der Seite

der Medienbildung notwendig. Die strukturelle Bildanalyse ohne Situierung hat ergeben, dass das Foto dokumentarischen Zwecken dient. Daher wird das Bildmotiv als Momentaufnahme einer realen Begebenheit definiert. Diese ist aber nicht selbsterklärend, ein Bild muss immer interpretiert werden:

„Als alleiniger Zugang zu fremden Lebenswelten eingesetzt, wirft die Photographie [!] eher Probleme auf. Denn, erstens, die Fotos sprechen nicht von alleine, sie bedürfen der Kommentierung und Kontextualisierung, um sie interpretieren zu können. Und, zweitens, ein Foto aktualisiert in jedem Betrachter unterschiedliche Wirklichkeitsinterpretationen und möglicherweise differierende Emotionen“ (Marotzki 2012, S. 75f.).

4.4.2 Bildungstheoretische Analyse mit Kontext

Nach Auffassung der Autorin ist „Gaza Burial“ eine Kriegsfotografie. Eine einheitliche Begriffsbestimmung der Kriegsfotografie gibt es nicht. Die vorliegende Arbeit definiert Kriegsfotografien als instrumentalisierte¹⁷ Zeugnisse von Gewalt und Leid, die auf Krisen und Kriege zurückzuführen sind. Anton Holzer schließt auch Motive ein, die in der Kriegszeit entstanden und vom Krieg sprechen, ohne die Front zu zeigen, beispielsweise das Fotomotiv eines schlittenfahrenden Soldaten (vgl. Holzer 2003, S. 7). Was ist Krieg nach Simmel? Als eine Form von Konflikten ist Krieg eine Vergesellschaftungsform. Damit sind mit Simmel formale Aussagen über Ursache, Verlauf und Auflösung des der Fotografie zu Grunde liegenden Konfliktes möglich.

Der Bildtitel benennt Gaza als den Ort des Geschehens. Das Bild kann bereits vorhandenes Wissen des Betrachters zu den Konflikten im Nahen Osten um den visuellen Eindruck, den es vermittelt, aktualisieren. Die Analyse mit Kontext hat jedoch gezeigt, dass das Bild im Rahmen der Ausstellung lediglich den Zweck erfüllt, den Blick auf den Text zu lenken, welcher wiederum eine Betroffenheitsposition erzeugt und damit Bildungspotenziale vermeidet. Eine Reflexion ist offenbar nur möglich, und so geht es auch aus den Absichten der Stiftung World-Press-Photo hervor, wenn durch das Bild Diskussionen angeregt werden (vgl. hierzu in dieser Arbeit: Kapitel 3.2).

17 „Instrumentalisiert“ meint nicht nur das Medium als Instrument oder Werkzeug, sondern vor allem die Art und Weise der Nutzung der Fotografie, welche immer zweckgerichtet ist. Fotos werden immer zweckorientiert hergestellt und mit einer bestimmten Absicht in Kontexte eingebettet.

Die Analyse hat ebenso dargestellt, unter welchen Bedingungen die Kontexte des Fotos doch für den Betrachter reflektierbar werden. Befasst sich der Betrachter eingehender mit dem Kontext, können die Absichten des Fotografen und moralische Fragen reflektiert, oder mittels Informationen zu kulturellen Besonderheiten in Israel tentativ weitere Fragen beantwortet werden, die das Bild anregt. All dies bietet keine Schnittstelle zur Konflikttheorie. Es müssen die Hintergründe zu den Konflikten in Israel herangezogen werden, auf die der Text zum Bild hinweist.

Der bildbegleitende Text informiert darüber, dass die Personen auf dem Foto palästinensische Moslems sind. Sie befinden sich in Gaza-Stadt auf dem Weg zur Beerdigung. Die Toten sind zivile Opfer eines israelischen Luftangriffes, welcher der Hamas galt, und der die Raketenbeschüsse von militanten Palästinensergruppen erwiderte. Bevor der Text, wie oben beschrieben, durch die Betonung der zivilen Opfer betroffen macht, stiftet er Verwirrung. Das durch das Foto erzeugte Gefühl der Betroffenheit wird auf die israelische Täterschaft gelenkt. Das potenzielle Wutgefühl auf die Täter wird durch die Information relativiert, dass Israel offenbar zuvor angegriffen wurde. Die Irritation und die Lenkung der Gefühle des Betrachters haben selbstreflexives Potenzial. Bereits ohne Hintergrundkenntnisse kann dem Rezipienten seine Beeinflussbarkeit bewusst werden. Er wird dadurch motiviert, sich mit den tatsächlichen Begebenheiten in Israel auseinanderzusetzen, denn der Text erläutert keine Ursachen des kriegerischen Konfliktes im Nahen Osten. Mit Simmel gedacht können die Ursachen Hass, Not oder Begier identifiziert werden. Da es Wechselwirkungen gibt, stehen sich die Gruppen nicht gleichgültig gegenüber. Wo es Wechselwirkungen gibt, ist Gesellschaft. Beide kämpfenden Gruppen wollen eine Lösung für ihr Problem finden, darum kämpfen sie. Hiermit unterstreicht Simmel, dass die Parteien nur gemeinsam eine Lösung für ihren Streitgegenstand finden können. Er hebt dies hervor, indem er den Kampf als „Synthese von Elementen“ bezeichnet, ein Gegeneinander, das mit dem Füreinander unter einen höheren Begriff gehöre (vgl. Simmel 1908, S. 247). Das Annehmen eines positiven Moments des Kampfes (vgl. ebd.) ermöglicht einen Perspektivwechsel. Die Anschauung des Konfliktes durch den außenstehenden Betrachter wird auf eine Lösung und den Frieden gelenkt. An dieser Stelle ist ein Zugang zur Konflikttheorie hergestellt, deren theoretische und formale Aussagen nun Gegenstand der Betrachtung sein können.

Eine weitere Möglichkeit ist die Anwendung der Konflikttheorie auf den Inhalt der Konflikte. Auch hier gibt es zwei, sich gegebenenfalls ergänzende Herangehenswei-

sen. Zum einen ist der historische Hintergrund zu recherchieren, der anschließend mit Simmel gerahmt wird. Zum anderen sind Beispiele in der Geschichte der Israelis und Palästinenser zu suchen, mit denen die Konflikttheorie verifiziert werden kann. Vor dem Hintergrund der Bildungstheorie und der Medienbildung ist in beiden Fällen zu fragen, welchen Einfluss die Konflikttheorie auf die Bildungspotenziale der Fotografie hat. Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit der geschichtlichen Ereignisse erhoben, die im Folgenden exemplarisch herangezogen werden, um die Auswirkungen der Konflikttheorie auf die Bildungspotenziale zu untersuchen. Die vollständigen Zusammenhänge des Nahostkonfliktes werden als bekannt vorausgesetzt, da deren Ausführung in dieser Arbeit zu umfangreich wäre. Des Weiteren wird sich auf die zweite Herangehensweise beschränkt, um die Konflikttheorie vollständig abzubilden.

„Nahostkonflikt“ ist die Bezeichnung verschiedener Konfliktfelder im Nahen Osten, deren zentrale Streitparteien Israelis und Palästinenser sind (vgl. Auswärtiges Amt 2014a). Im Mittelpunkt stehen folgende Streitthemen: territoriale Ansprüche einschließlich der Hauptstadt Jerusalem, welche heilige Stätten der Juden, Christen und Moslems verortet; die Gründung eines Palästinenserstaates; Entschädigungsforderungen bzw. ein Rückkehrrecht für geflüchtete Palästinenser (vgl. Norddeutscher Rundfunk 2013b); aber auch die israelischen Siedlungen in den besetzten Gebieten und die Problematik der Wasserressourcen (vgl. Auswärtiges Amt 2014a).

Angesichts der Dauer und der Härte der Kämpfe zwischen Israelis und Palästinensern fällt es schwer, den oben beschriebenen einenden Gedanken zwischen den Konfliktparteien zu sehen. Wenn die Vermutung stimmt, dass die Kämpfe bestehen, weil beide Seiten ihr Problem lösen wollen, dann müssten sich auch beide Seiten abseits der Kämpfe um eine Auflösung der Konflikte bemühen. Andernfalls muss angenommen werden, dass Grenzfälle vorliegen, die Simmel Ausrottungskrieg oder Kampflust nennt. Betrachtet man die jeweiligen Wechselwirkungen, so liefert der Konflikt für beide Varianten zahlreiche Beispiele. So kam es beispielsweise nach der Unterzeichnung des Oslo-Abkommens¹⁸ 1993 auf beiden Seiten zu brutalen Angriffen radikaler Gruppen, mit denen sie ihren Protest gegen die Friedensverhandlungen

18 Bei dem Abkommen wurde ein Kompromiss geschlossen: Israel kündigte einen Rückzug aus den besetzten Gebieten an und im Gegenzug sollte eine palästinensische Autonomiebehörde die Gebiete verwalten. Yassir Arrafat, Jitzchak Rabin und Schimon Peres erhielten hierfür 1994 den Friedensnobelpreis (vgl. Schäuble/Flug 2012, S. 120 und 171).

ausdrücken wollten. Beide konnten einen Staat des jeweils anderen nicht anerkennen (vgl. Schäuble/Flug 2012, S. 121f.). Dies ist nur ein Beispiel, das die unterschiedlichsten Interessen symbolisiert, welche zu den Konflikten in Israel führen. Ein weiteres liefert das Foto „Gaza Burial“. Es wurde am 20. November 2012 aufgenommen und zeigt eine Folge der Operation „Wolkensäule“, auch Operation „Pillar of Defense“ genannt (vgl. Süddeutsche Zeitung GmbH 2012), die am 14. November begann und mit einem Waffenstillstand am 21. November 2012 endete (vgl. World Press Photo, a). Die Ursachen der wechselseitigen Kämpfe sind dem Grenzfall Kampflost zuzuordnen. Die Konflikttheorie sagt zwar voraus, dass die Zwecke Haben- oder Herrschenwollen, Zorn oder Rache mit verschiedenen Mitteln erreicht werden können – so ist auch der Waffenstillstand zu erklären –, doch wird auch um des Kampfes willen gekämpft worden sein. So schreiben Schäuble und Flug ganz allgemein:

„Bis heute können sich die Regierungen beider Seiten über die entscheidenden Fragen nicht einigen [...]. Jeder Versuch [auch von den Vereinten Nationen], sich der heiklen Themen anzunehmen, wird von radikalen Friedensgegnern auf beiden Seiten attackiert“ (Schäuble/Flug 2012, S. 157f.).

Mit Simmel kann die Unnachgiebigkeit und Gewalt bei den Kämpfen auch mit der Form des Rechtsstreits erklärt werden (vgl. hierzu in dieser Arbeit: Kapitel 4.1 Rechtsstreit). Die Kämpfenden identifizieren sich einerseits mit ihrem Rechtsgefühl und der Sache, für die sie kämpfen. Aus diesem Grund gleicht ein Eingriff in ihr Recht einem Angriff auf die Persönlichkeit. Wird das Streitobjekt zum überindividuellen Anspruch, radikalisiert sich der Kampf. Es wird nicht für die Persönlichkeit, sondern für die Sache gekämpft. Sie nehmen weder auf sich noch auf andere Rücksicht. Indem Simmel diese Aspekte in seiner Konflikttheorie formal aufführt, wird der Betrachter des Konfliktes angeregt, unterschiedliche Varianten der Kampfformen in dem konkreten Konfliktgeschehen zu erkennen. Diese Distanz ermöglicht einerseits Reflexion. Es sind andererseits damit Prognosen über den Verlauf des Krieges möglich. Gleichzeitig werden Bereiche sichtbar, in denen ein Veränderungsprozess angeregt werden sollte, um einen Frieden zu erreichen. Sollte die Kampflost identifiziert worden sein, können andere Ventile geschaffen werden, um das Bedürfnis des Kämpfens und Messens zu befriedigen (zum Beispiel Sport). Bei einem Rechtsstreit genügte es, das Streitobjekt freiwillig abzugeben beziehungsweise der anderen Partei zuzugestehen.

Der oben erläuterte einende Charakter und die immanenten Veränderungen der Gruppe durch den Kampf können unter Hinzunehmen des Kontextes durch bildungstheoretische Aspekte erweitert werden. Wurde oben das Zentrieren der Kräfte herausgestellt, sind hier die Veränderungen des Einzelnen im Fokus. Nach Simmel zeige die tägliche Erfahrung, „wie leicht ein Streit zwischen zwei Individuen das einzelne nicht nur in seiner Beziehung zum andern [!], sondern auch in sich selbst verändert [...]“ (Simmel 1908, S. 306). Das ist Bildung im Sinne der strukturalen Bildungstheorie. Ein Mitglied der Knesset schreibt in seinem Buch über den 1987 beginnenden Bürgerkrieg der Palästinenser:

„Der Aufstand von 1987 bereitete uns große Sorgen, weil er urplötzlich den wilden Haß offenbarte, der in den Herzen des palästinensischen Volkes geschlummert hatte; die Entschlossenheit einer ganzen Nation, uns mit Steinen, Messern, Äxten und Brandbomben zu bekämpfen [...].

Aber der Aufstand hielt uns auch einen grausamen Spiegel vor. Und viele von uns waren über das grimmige Bild schockiert, das sie anblickte“ (Bar-Zohar 1991, S. 11).

Das Zitat stellt den Gesichtspunkt heraus, dass der Einzelne selbst die Erfahrung machen kann, unter gewissen Bedingungen mit eigenen Moralvorstellungen zu brechen. Es wird darüber hinaus offensichtlich, dass die unterschiedlichsten Interessen auch innerhalb der Parteien zu Widersprüchen führen. Die Identifikation der Einzelnen über ihre Gruppenzugehörigkeit zu den Israelis oder Palästinensern wird durch den Kampf durch Einstellungen, Moralvorstellungen und den sich daraus ergebenden Handlungen der anderen Gruppenmitglieder irritiert. Diese Erfahrungen erfordern eine selbstreflexive Haltung, die bildungstheoretisch der Handlungs- und Biografiedimension zugeordnet werden kann.

Eine weitere These der Konflikttheorie besagt, dass negative Wechselwirkungen zwischen Individuen im Gesamtgefüge positive Auswirkungen haben können (vgl. hierzu in dieser Arbeit: Kapitel 4.1 Im Kleinen negativ, im Großen positiv?). „Gaza Burial“ zeigt ein Einzelschicksal und verweist mit seinem Begleittext auf eine Vielzahl dieser negativen Folgen von Wechselwirkungen. Welche positiven Auswirkungen haben denn der Tod der Kinder und weiterer Familienmitglieder sowie das Leid der Angehörigen? Wie oben bereits besprochen, hat sich das Einheitsbewusstsein der Gruppe der Palästinenser (und auch der Israelis) durch den Tod der Kinder innerhalb beider Parteien gestärkt. Dieses hat nicht nur positive Auswirkungen auf

einen möglichen Frieden. Nach Ansicht der Autorin sollte an dieser Stelle auch die Verstärkung des Hasses zwischen Palästinensern und Israelis beachtet werden, welche eine friedliche Lösung der Konflikte zu verhindern scheint. Simmel jedoch betont, dass gerade das scheinbar Trennende der Parteien doch ein Gesamtbild ihres Verhältnisses zueinander ergibt. Die Gesamtsynthese sei das Ergebnis der Addition der einzelnen Kategorien. Aufgrund der Dauer der Kämpfe (mindestens seit der Staatsgründung Israels im Jahr 1948) und der sich dadurch verstärkenden Abgrenzung der Gruppen voneinander lässt diese Ansicht die Vermutung zu, dass die Individuen ihre Identität durch die Konflikte bilden. Dieses erschwert den Friedensprozess. Georg Simmel wollte aber auf einen anderen Punkt hinaus. Nach Abzug des Negativen zwischen Individuen kann sich ein positives Bild im Totalitären ergeben und das Dualistische eine positive Rolle spielen. An dieser Stelle kann eine tentative Suche nach den positiven Auswirkungen stattfinden. Sollte das Trennende zwischen den Gruppen keine über die Stärkung des Einheits- und Identitätsbewusstseins hinausreichenden positiven Auswirkungen erkennen lassen, kann dies jedoch das Foto als Medium im Gesamtgefüge leisten: Über den Weg der Massenmedien erreicht das Bild eine Vielzahl von Menschen auf der ganzen Welt. Es stellt eine emotionale Seite der Kriege in Israel heraus, die die üblichen Nachrichten nicht erfahrbar machen, darum kann es neue Diskussionen um Friedenslösungen anregen.

Die Konflikttheorie besagt in einem weiteren Punkt, dass das Fundament von Antagonismus Gemeinsamkeiten sein können. Je größer die Gleichheit zwischen den Parteien ist, desto stärker ist ihr Wunsch, ihre Unterschiede im Streit hervorzuheben. Menschen, die viel Gemeinsames haben, täten sich oft schlimmeres, ungerechteres Unrecht an, als ganz Fremde (vgl. hierzu in dieser Arbeit: Kapitel 4.1 Fundament von Antagonismus: Gemeinsamkeiten). Diese Aussage bietet Anlass, Gemeinsamkeiten zwischen Israelis und Palästinensern zu suchen, denn dass die Kämpfe ungerecht sind, lassen bereits das Foto und sein Begleittext vermuten, nach denen viele Opfer der Kämpfe in der zivilen Bevölkerung zu verzeichnen sind. Die Geschichte bietet weitere Beispiele, wie das Massaker an 100 Menschen durch eine jüdische Untergrundbewegung in dem arabischen Dorf Deir Yasin 1948 und vier Tage darauf die palästinensische Antwort: der Angriff auf einen Konvoi zum Krankenhaus, bei dem etwa 80 Krankenschwestern, Ärzte und Patienten starben (vgl. Schäuble/Flug 2012, S. 59f.). Gemeinsamkeiten zwischen Israelis und Palästinensern sind beispielsweise in ihren Sprachen (Hebräisch und Arabisch) zu finden, denn sie sind gleicher Herkunft (vgl. ebd., S. 11). Ab 1880 flüchteten russische Juden nach Palästina. Die

größte Einwanderungswelle begann 1933. Bis zu den 1920er Jahren lebten Juden, Christen und Moslems weitestgehend friedlich in Palästina. Palästinenser arbeiteten bei vielen jüdischen Unternehmen und landwirtschaftlichen Betrieben (vgl. ebd., S. 14–16). Es entstanden Freundschaften. Der Palästinenser Maurice Tabarani beschreibt sein Verhältnis zu einer jüdischen Einwandererfamilie aus Deutschland, sie hatten 1947 im selben Haus Apartments. Tabarani: „[...] Wir schlossen Freundschaft. Ich dachte zu dieser Zeit weder an eine Teilung des Landes noch an Krieg“ (ebd., S. 37). Weitere Gemeinsamkeiten sind beispielsweise religiöse Interessen der Juden, Christen und Moslems an Jerusalem, Jahrzehnte dauernde Kriegserfahrungen auf beiden Seiten sowie eine gemeinsame Geschichte in jeweils „ihrem“ Land (vgl. Schäuble/Flug 2012, S. 13). Mit Simmel gesprochen führen die Gemeinsamkeiten zu den Konflikten. Er sagt, wie in Kapitel 4.1 der vorliegenden Arbeit erläutert, man stehe Menschen, mit denen man keine Interessen teile, objektiv gegenüber. Welchen Bildungswert hat diese Feststellung? In einem Bildungsprozess, bei dem Verständnis für die Selbst- und Weltbilder der jeweils anderen Seite gewonnen wird, sollten beide Parteien erkennen, dass die radikalen Forderungen – zum Beispiel nach einem alleinigen Staat auf beiden Seiten auf demselben Gebiet – zu keinem friedlichen Ergebnis führen können. Es ist eine Annäherung der gemeinsamen Interessen mit der Einsicht notwendig, dass beide Gruppen Abstriche in ihren Forderungen machen müssen. Ausgehend von der durch Simmel angeregten Erkenntnis, dass die Konflikte der Palästinenser und Israelis auf Gemeinsamkeiten basieren, sind Konfliktlösungen denkbar.

Die Konkurrenz ist eine weitere Dimension der Simmelschen Konflikttheorie, deren Bildungspotenzial überprüft wird. Als indirekter Kampf ist Konkurrenz nicht unmittelbar im Nahostkonflikt erkennbar, denn sobald ein Gegner beschädigt wird, liegt keine Konkurrenz mehr vor (vgl. hierzu in dieser Arbeit: Kapitel 4.1 Konkurrenzen). Der Fotowettbewerb, welchen Paul Hansen mit „Gaza Burial“ gewann, basierte jedoch auf konkurrierendem Verhalten der Teilnehmer, was ein regelgeleitetes paralleles Bemühen mehrerer Parteien um einen Kampfpreis ist. Es ist eher ein Lernen als Bildung in dieser Konkurrenz erkennbar. Denn durch das Streben nach dem Sieg im Zuge mehrerer Wettbewerbe findet ein Anpassungsverhalten an die äußeren Anforderungen und Strukturen, also beispielsweise an die Weltbilder der Jury, statt.

Vielfach wurde in dieser Analyse auf Simmels Anregungen, an einen möglichen Frieden zu denken, hingewiesen. In seiner Konflikttheorie benennt er Formen, die zur

Streitbeendigung führen. So gibt er an, dass indirekte Motive des Friedenswunsches einerseits das Verlieren des Streitgrundes und andererseits die Erschöpfung der Kräfte sein können (vgl. hierzu in dieser Arbeit: Kapitel 4.1 Kampf und Frieden: Formen der Streitbeendigung). Dass letzteres denkbar ist, kann bei Bar-Zohar gelesen werden:

„Sowohl für die Juden als auch für die Araber war eine friedliche Lösung dringend erforderlich. Als das Jahr 1989 seinem Ende entgegen ging, zeigte unsere Gesellschaft Ermüdungserscheinungen, die bis in die tiefsten Grundfesten reichten“ (Bar-Zohar 1991, S. 365).

Wie umfassend solche Motive vorliegen, kann beispielsweise in einer Analyse von Zeitzeugeninterviews erarbeitet werden. Die Bearbeitung solcher Interviews ermöglicht eine erweiterte und subjektive Einsicht in die Strukturen der Weltaufordnung von Israelis und Palästinensern, die Bildungsprozesse anregen kann.

Die einfachste und radikalste Art vom Kampf zum Frieden zu kommen, sei der Sieg (vgl. hierzu in dieser Arbeit: Kapitel 4.1 Spielarten des Sieges). Die Abbildung der Spielarten des Sieges im Nahostkonflikt kann zu einer Beschäftigung mit den Eigenschaften des Konfliktes führen. Hierbei kann sich das Bildungspotenzial in der Wissensdimension entfalten, wenn das Arrangement der jeweiligen Zusammenhänge kritisch hinterfragt wird. Werden die Spielarten des Sieges auf den Konflikt projiziert, ergeben sich die Fragen, ob eine Partei im Übergewicht ist und ob wenigstens eine Partei partiell zur Resignation bereit ist. Auch eröffnen sich dadurch Handlungsoptionen, wenn nach logischen Konfliktlösungen gesucht wird. Diese Suche könnte sich an dem Mehrheitswillen der Bevölkerung ausrichten, alle Minderheiten müssten sich dem unterordnen (also resignieren). Israel ist zwar eine Demokratie, doch hat diese bisher nicht zu einer Einigung der vielen Gruppen geführt.

Sollte kein Sieg möglich sein, ist ein Kompromiss denkbar. Simmel unterscheidet Kämpfe danach, ob sie einem Kompromiss zugänglich sind oder nicht. Es gab im Nahostkonflikt viele Lösungsansätze und diplomatische Versuche, diese umzusetzen. Das oben erwähnte Oslo-Abkommen von 1993 enthielt zum Beispiel bereits einen Kompromiss. Doch eine Annäherung der Parteien blieb nicht von Dauer: „Immer wieder versuchten radikale Gruppierungen auf beiden Seiten den Friedensprozess gewaltsam zu beenden [...]“ (Schliwski 2012, S. 138). Ein weiteres Beispiel ist die Entwicklung der „Roadmap“ im Jahr 2003, dessen Ziel eine Zwei-Staaten-Lösung

ist (vgl. Auswärtiges Amt 2014b). Dass sich die Parteien grundsätzlich Frieden wünschen, ist daran erkennbar, dass es immer wieder zu Friedensverhandlungen kommt. Doch die wechselseitige Unversöhnlichkeit verhindert eine tatsächliche Annäherung der Interessen. Auch aus dem Foto „Gaza Burial“ geht kein Hinweis zu einer solchen Annäherung der Parteien hervor. Es werden Protestgesten gezeigt und die Gruppe der Palästinenser ist unter sich.

Versöhnung sei nach Simmel mit dem Verzeihen verwandt. Wenn der Streit versöhnlich beigelegt werden soll, müssen die Teilnehmer folglich verzeihen können. Diese Feststellung ermöglicht ausgehend von der Unversöhnlichkeit im Nahostkonflikt ein Hinterfragen der eigenen Unnachgiebigkeit in Streitsituationen. Georg Simmel hebt die Chancen einer Versöhnung hervor. Werden die Aussagen der Konflikttheorie auf den Nahostkonflikt übertragen, besteht die Möglichkeit, dass Israelis und Palästinenser ein sehr intensives Verhältnis zueinander aufbauen können. In diesem Zusammenhang könnte beispielsweise reflektiert werden, wie ein Zusammenleben die Gruppen kulturell bereichern kann. Simmel schlägt vor, nach der Versöhnung bereits bekannte Interaktionen durch neue positive Erfahrungen zu aktualisieren. Es gab jedoch bisher keine Versöhnung in dem Konflikt; die Geschehnisse scheinen unverzeihlich zu sein. Vor dem Hintergrund der Gedanken Simmels liegt daher nahe, dass die Zwei-Staaten-Lösung erdacht wurde. Sie fördert eine Trennung der Parteien. Mit Simmel gesagt, haben die seit etwa 100 Jahren¹⁹ andauernden Konflikte zu viele und zu starke seelische Verwundungen in der Bevölkerung hinterlassen. Ein friedliches Nebeneinander-Leben ist undenkbar. Trotzdem wurde die Hoffnung auf eine Versöhnung nicht aufgegeben, denn es gibt weitere Versuche der Annäherung. Eine Schule in Israel hat beispielsweise einen arabischen und einen israelischen Schulleiter. Die Kinder werden gemeinsam unterrichtet. Sie lernen die jeweils andere Kultur und Religion kennen. Anfängliche Schwierigkeiten führen schließlich zu Freundschaften untereinander. Ein weiteres Beispiel ist der Versuch von Organisationen, junge Israelis und Palästinenser in Friedenscamps zusammenzuführen (vgl. Schäuble/Flug 2012, S. 159–161).

Es hat sich gezeigt, dass gelösten Konflikten ein Bildungsprozess vorausgeht (ausgenommen ist der Sieg durch Übermacht einer Partei). Anders formuliert: Um Kon-

19 Das Gebiet des heutigen Israel ist seit 3000 Jahren umkämpft. Zwischen den muslimischen und christlichen Palästinensern und den jüdischen Einwanderern kam es Anfang der 1920er Jahre zu ersten größeren Auseinandersetzungen (vgl. Schäuble/Flug 2012, S. 13 und 16).

flikte friedlich lösen zu können, muss ein Bildungsprozess angeregt werden. Die Konfliktparteien müssen auf der einen Seite dazu bereit sein, sich den Argumenten und Ansichten der anderen zu nähern. Dazu sind eigene Selbst- und Weltbezüge zu relativieren. Auf der anderen Seite sind Kompromisse und Verzeihen notwendig, damit in einem Versöhnungsprozess ein enges und friedliches Zusammenleben möglich wird. Dies hat nicht zwingend eine Angleichung der Werte, Muster und Strukturen der Lebensauffassung zur Folge. Wenn alle Seiten offen und tolerant für die Weltaufordnung der anderen sind, ist Frieden zwischen Israelis und Palästinensern denkbar. Die strukturelle Bildanalyse hat nachgewiesen, dass das Foto einen Zugang zu den Lebenswelten im Nahen Osten ermöglicht, der aber durch Recherche von Hintergrundwissen erweitert werden muss. Mit einer flexiblen Grundhaltung können in einem Bildungsprozess Selbst- und Weltreferenzen erfasst und deren Strukturen verändert werden. Der Beitrag der Simmelschen Soziologie und der Konflikttheorie ist, Erklärungsansätze zu liefern, aber auch Perspektivwechsel zu ermöglichen.

Die eingangs gestellte Frage, was die Medienbildung zur Soziologie Simmels beitragen kann, soll im Folgenden kurz besprochen werden. Die Interpretationshypothese der strukturalen Bildanalyse mit Situierung bezieht sich auf das Foto „Gaza Burial“ und seinen Begleittext in den gemeinsamen Veröffentlichungsräumen. Das Foto wird neben der Ausstellung und der Internetpräsentation durch die Stiftung World-Press-Photo in diversen journalistischen Beiträgen und in Internetauftritten publiziert. Dieses Zusammenspiel der Medien weist einen Bildungswert auf, da den Publikationen Rezeptions- und Reflexionsformen zu Grunde liegen. Die Formen sind zum einen von den Strukturen abhängig, die das Medium vorgibt, zum anderen verändern sich Medien hierdurch. In einer strukturalen Bildanalyse kann von den Formen der Vervielfältigung und Kontextualisierung des Fotos abgeleitet werden, auf welche Art und Weise es rezipiert und damit reflektiert wurde. Es sind also in den Formen der Publikation Strukturen der Weltaufordnung enthalten, welche ihr Bildungspotenzial entfalten können. Des Weiteren finden wechselseitige Beeinflussungen der Medien statt. Auf dieser Ebene der Abstraktion können Vergesellschaftungsformen für die Simmelsche Soziologie abgeleitet werden. Es geht also darum, zu prüfen, wie einerseits die Strukturen der Medien die Reflexion des Fotos beeinflussen und andererseits, wie sich die Strukturen der Medien untereinander bedingen, was jeweils Wechselwirkungen sind. Es käme also der Bildungsbegriff in die Soziologie der Formen, welcher mittels einer strukturalen Medienanalyse Formen von medialen Wechselwir-

kungen ermittelt. Hierbei sollten die Simmelschen Formen berücksichtigt werden, denn Medien sind Inhalte in der Soziologie der Formen, deren Wechselwirkungsformen Simmel bereits analysiert hat.

Die Vergesellschaftungsformen, die sich hieraus ergeben, können an dieser Stelle nur angedeutet werden. So gehen beispielsweise Formen der Gesellschaft aus der Nutzung der Neuen Medien hervor. Die Neuen Medien unterscheiden sich von den „alten“ Medien durch eine „Transformation von einer Kultur für alle zu einer Kultur durch alle“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 176). Neben der Analyse der „Vergemeinschaftungsformen“ der Sozialen Netzwerke (vgl. ebd., S. 199), die beispielsweise Erkenntnisse für die Bildungsdimension Handlungsbezug ermöglicht, gehen aus diesem Unterschied die Formen der Wechselwirkung hervor. Jörissen und Marotzki beschreiben diese mit den partizipatorischen und interaktiven medialen Möglichkeiten des Internets (vgl. ausführlicher hierzu Jörissen/Marotzki 2009). Es können sich Gruppen und Individuen auf der ganzen Welt verbinden und dabei ihre Strukturen der Welt- und Selbstaufordnung transformieren, was wiederum neue Wechselwirkungen hervorbringt. Ein Beispiel: Das Foto „Gaza Burial“ wird auf Facebook geteilt, weil der Nutzer Anerkennung von anderen und die Nähe zu ihnen sucht. Es wird über das Bild diskutiert, weil es Fragen aufwirft und Facebook dieses struktural ermöglicht. Einer von ihnen manipuliert das Bild und erzählt dazu auf seinem Blog eine Geschichte, welche das Foto in neue Kontexte stellt, andere Nutzer kritisieren dies in den Kommentaren und auf Twitter. Sie verbreiten dadurch ihre Auffassungen von Selbst und Welt, woraufhin ein Youtube-Video die Macht der Manipulation anhand dieses Beispiels erläutert, etc. Die Funktionen der Medien gehen aus ihren Strukturen hervor. Zusammenfassend gelangt somit der Bildungsbegriff in die Soziologie Simmels und die neuen Formen der Vergesellschaftung können ausgehend von der Art der Rezeption des Beispielfotos aus den Strukturen der Neuen Medien abgeleitet werden.

5. Schluss

Dieses Kapitel fasst die Vorgehensweise zur Beantwortung der Fragestellung und die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammen. Im Anschluss an ein Fazit werden die Soziologie der Formen und die Konflikttheorie Simmels kritisch betrachtet. Der hiernach folgende Ausblick weist auf einen Zusammenhang zwischen Konflikten und Bildung hin.

5.1 Vorgehensweise und Ergebnisse

„Bildungsprozesse durch die Analyse der Form?“ Die im Titel gestellte Frage ist zweideutig. Zum einen erfordert sie, Bildungspotenziale mit Formalanalysen zu erheben. Zum anderen bezieht sie sich auf die Analyse der Formen von Georg Simmel. Ziel dieser Arbeit war es, zu ermitteln, welchen Beitrag Simmels Konflikttheorie für die Erforschung von Bildungspotenzialen im Rahmen der strukturalen Medienbildung leisten kann.

Georg Simmel formulierte die Konflikttheorie in seiner „Soziologie“. Daher war es in Kapitel 2.3 zunächst notwendig, die Vereinbarkeit von Kernthesen der Medienbildung mit den Grundannahmen der Soziologie Simmels zu überprüfen. Es wurden Aussagen zum jeweiligen Menschenbild getroffen, die Inhalts-, Form-, Gesellschafts- und Bildungsbegriffe gegenübergestellt und die Einordnung der Medien vorgenommen. Dabei haben sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgestellt, welche in den nachfolgenden Analysen berücksichtigt wurden. So ist beispielsweise der Einzelne bei Simmel Träger von Inhalten, durch die er mit anderen wechselwirken kann. Der Einzelne bei Jörissen und Marotzki ist Träger und Lieferant von Selbst- und Weltbildern (mittels Medien). Diese Feststellung führte zu der Erfassung der jeweiligen Inhaltsbegriffe. Der Simmelsche Inhalt wird als Materie aufgefasst, die Wechselwirkungen auslösen kann. Die Strukturmuster der Weltaufordnungen, die in den Strukturen der Medien eingeschrieben sind, sind die Inhalte nach Auffassung der Medienbildung. Auch diese können Wechselwirkungen und Reflexionen auslösen. Weil der Inhaltsbegriff Simmels weiter gefasst ist, enthält er den der Medienbildung. Der Simmelsche Inhalt kann sich wiederum in Medien äußern und Medien sind Inhalt nach Simmel. Da er die Bearbeitung des Inhaltes an-

deren Wissenschaften überlässt, ist eine Verbindung der beiden Theorien möglich. Auch die Formbegriffe beider Konzepte sind unterschiedlich. Simmel untersucht Vergesellschaftungsformen, daher kann ein Foto, als empirisches Beispiel und Inhalt, nur einen Zugang zu den Simmelschen Formanalysen schaffen. Formalanalysen der Medienbildung erschließen die Strukturmuster der Welt- und Selbstbilder in den Medien. Es wurde daher in der strukturalen Bildanalyse der Formbegriff der Medienbildung verwandt. Der Formbegriff Simmels fand über die Konflikttheorie Berücksichtigung. Des Weiteren konnte mit dem Formbegriff ein Anschluss der Medienbildung an die Soziologie erarbeitet werden: Durch die Annahme, dass Medien neue Vergesellschaftungsformen erzeugen, kann die Soziologie Simmels um formale Analysen bereichert werden. Auch gelangt somit der Bildungsbegriff in die Soziologie der Formen.

Um die Fragestellung der Arbeit beantworten zu können, war eine Bildanalyse notwendig, die mittels Formalanalysen Strukturen der Selbst- und Weltreferenzen in Medien entschlüsseln konnte (vgl. Kapitel 3.2). Die Methode sollte mit dem Bildungsbegriff und weiteren Grundannahmen der strukturalen Medienbildung übereinstimmen. Diese Kriterien erfüllte die strukturale Bildanalyse von Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen, weshalb sie vorgestellt und ausgewählt wurde. Das so ermittelte Bildungspotenzial wurde genutzt, um im Anschluss die Eignung der Soziologie Simmels und seiner Konflikttheorie im Sinne der Fragestellung zu überprüfen (vgl. Kapitel 4.2). Der Untertitel der Arbeit spezifiziert, dass eine Kriegsfotografie Gegenstand der Untersuchung sein werde. Für die strukturale Bildanalyse wurde die Fotografie „Gaza Burial“ von Paul Hansen bestimmt. Sie zeigt eine soziale Situation, verweist auf einen Konflikt und ist daher für die Methode und Fragestellung geeignet. Da sie professionell erstellt wurde, versprach sie eher Bildungspotenzial als eine Laien- oder Amateurfotografie.

Bei der Durchführung der Bildanalyse wurde im Abschnitt der „Analyse der Bedeutung“ des Fotos zunächst von einer Situierung des Bildes abgesehen. Begründet wurde dies auf der einen Seite mit der Annahme, dass dem Rezipienten die umfangreich vorhandenen Informationen zum Bild in einer Ausstellung oder beim ersten Kontakt auf der Internetpräsentation der Stiftung nicht zur Verfügung stehen. Auf der anderen Seite fragt die Medienbildung in erster Linie danach, wie durch die Formelemente der Medien Reflexion ermöglicht werden kann. Dieser Anspruch hätte nicht erfüllt werden können, wenn all diese Informationen an dieser Stelle des Inter-

pretationsprozesses eingeflossen wären. Eine kontextunabhängige Interpretation, die verschiedene Lesarten erzeugt, wäre nicht mehr möglich. So ergaben sich verschiedene Lesarten mit und ohne Situierung. Diese Trennung wurde bei der bildungstheoretischen Analyse der Selbst- und Weltreferenzen übernommen, da jeweils andere Bildungspotenziale mit und ohne Kontext erwartet wurden. An dieser Stelle ist zu berücksichtigen, dass die Lesarten aus Gründen der Objektivität des Verfahrens von einer Interpretationsgruppe diskursiv überprüft werden sollten, was aufgrund der Anlage der Arbeit als Einzelleistung nicht möglich war.

Die Lesarten „Trauerzug“ und „Botschaft der Männer“ aus der Sinnkonstruktion ohne Situierung wurden bevorzugt und teilweise durch den Kontext bestätigt. Dieser lenkt den Blick jedoch eher auf die Beerdigung und auf den Nahostkonflikt. Das geht so nicht aus dem Bild hervor. Es wurden Widersprüche zwischen dem Bild und seinem Begleittext aufgedeckt, denn der einzige Satz, der sich auf das Bild bezieht, ist der, welcher die Namen und das Alter der Kinder nennt. Das Foto wird mit seinem Bildungspotenzial, das nachweislich bildformal vorhanden ist, zum Lockmittel für den Text und auf seine Eigenschaft, Betroffenheit auszulösen, reduziert. Die anfängliche Vermutung, dass die Zusatzinformationen dazu dienen, die Bildszene zu situieren, Glaubwürdigkeit herzustellen, und die Menschen dazu anzuregen, über den Nahostkonflikt nachzudenken, wurde im Abschnitt der bildungstheoretischen Analyse widerlegt. Der Text versetzt den Leser in eine Betroffenheitsposition, die Reflexionen verhindert. Ein Übersetzungsfehler, der suggeriert, dass eines der Kinder ein Mädchen sei, unterstützt dies. Auch rufen Aussagen der Stiftung Irritationen hervor. Die Stiftung möchte mit ihrer Arbeit ein Verständnis der Welt anregen. Im Gegensatz dazu werden Fragen, die das Bild formal anregt, durch den Betroffenheit auslösenden Text nicht beantwortet. Wie das Foto mit seinem Begleittext trotzdem Reflexionen anregen kann, wurde aufgezeigt. So entfaltet die Fotografie ihr Bildungspotenzial schließlich in allen Bildungsdimensionen.

Nachdem der Bildungsgehalt der Fotografie ermittelt wurde, konnte mit der in Kapitel 4 vorgestellten Konflikttheorie überprüft werden, welchen Beitrag die Theorie zu der Erforschung von Bildungspotenzialen leisten kann. In einer Analyse wurden hierzu die Annahmen der Konflikttheorie auf die Bildungsgehalte der Fotografie angewandt. Hierbei konnte auch angedeutet werden, was die Medienbildung zur Soziologie Simmels beitragen kann.

Zunächst wurde das Medium Fotografie nach Simmel als Inhalt und als Träger von Inhalten bestimmt, durch den Wechselwirkungen möglich sind. Da Georg Simmel den Inhalt nicht analysiert, kann das Foto nur einen Zugang zu seinen Gesellschaftsformen anbieten. Mit Simmel kann also untersucht werden, welche Wechselwirkungsformen von einer Fotografie ausgehen können. Es wäre eine Abbildung der Ergebnisse Simmels auf die Fotografie als Inhalt. Neue Erkenntnisse sind dabei nicht zu erwarten. Mit der Argumentation, dass Medien neue Vergesellschaftungsprozesse erzeugen, kann die Soziologie Simmels jedoch um Formalanalysen bereichert werden, die wiederum den Bildungsgehalt eines Fotos erweitern könnten. Dies sollte in einer gesonderten Untersuchung überprüft werden.

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit stand das Bildungspotenzial der Kriegsfotografie „Gaza Burial“ im Kontext der Konflikttheorie. Um zu erweiterten Einsichten zu gelangen, musste der Grundsatz der Simmelschen Soziologie, den Inhalt nicht zu betrachten, aus oben genannten Gründen aufgehoben werden. Der bildungstheoretische Gehalt des Fotos wurde zu dem nun zu betrachtenden Simmelschen Inhalt. Im Folgenden konnten die Ergebnisse der Formalanalyse der Medienbildung mit den Konfliktformen, die Simmel analysiert hat, ergänzt werden. Die Beantwortung der Titelfrage, ob Bildungsprozesse durch Analysen der Form denkbar sind, vorwegnehmend: Es sind Bildungspotenziale vorhanden, wenn einerseits Formalanalysen im Sinne der Medienbildung durchgeführt werden und die Ergebnisse in einen Bildungsprozess einfließen. Andererseits kann der Bildungsgehalt erweitert werden, wenn die Theorien an der oben beschriebenen Schnittstelle verbunden werden.

Die oben begründete Trennung der Bildungsgehalte in die Bereiche ohne und mit Kontextualisierung wurde im Kapitel 4 übernommen. Mit Simmel gedacht, hebt das Foto ohne Kontext das Einheitsbewusstsein der Gruppe hervor, welches durch den Tod der Kinder verstärkt wurde. Diese Erkenntnis ist eine Erweiterung der Ergebnisse aus der strukturalen Bildanalyse mithilfe von Grundannahmen der Soziologie der Formen. Simmels Konflikttheorie liefert dazu das Wissen, dass eine Konzentration der Kräfte bei einem möglichen Kampf schneller ein Resultat erzielen kann. Werden diese Annahmen einem Bildungsprozess zugeführt, kann die Flexibilität des Denkens geschult werden. Im Tod der Kinder findet sich ein weiteres Beispiel für die Veränderung des Bildungspotenzials, wenn der Kontext hinzugezogen wird. Die strukturale Bildanalyse hat nach einer Antwort auf die Frage, warum die Kinder sterben mussten, gesucht. Der Fotograf Hansen hoffte in einem Interview, die Menschen

mit dem Motiv der unschuldigen toten Kinder aufrütteln zu können. Wie geschildert, hat der Tod der Kinder das Einheitsbewusstsein der Gruppe gestärkt. Mit der Konflikttheorie kommt ein weiterer Aspekt hinzu: Die Fotografie kann in einem langsamen Prozess eine mögliche Versöhnung der Konfliktparteien nachhaltig mitgestalten. Simmel kann also zu einer langfristig positiven Sichtweise beitragen, trotz des eigentlich negativen Anlasses der Aufnahme. Mit Simmel sind Perspektivwechsel möglich, die auch die positive Seite zu sehen helfen. Aus den obigen Beispielen geht hervor, dass der Betrachter mit Simmel, trotz der Tatsache, dass das Bildmotiv der toten Kinder und der trauernden Angehörigen im ersten Moment betroffen macht, über die Möglichkeiten von Frieden, aber auch dessen Folgen reflektieren und diese Erfahrungen im eigenen Verhalten berücksichtigen kann. Das Bildungspotenzial entfaltet sich in der Handlungsdimension.

Weil Simmel nur Aussagen zu Vergesellschaftungsformen trifft, können die Gedanken des Betrachters bezüglich des konkreten Beispiels (in hiesigem Fall ist es das Foto „Gaza Burial“) auf eine formale Ebene gehoben werden. Damit werden die Sichtweisen in allgemeingültige Richtungen geführt, die ein Spektrum an Möglichkeiten und Erklärungen bereit halten, die so aus der Fotografie nicht hervorgehen. Beispielsweise weist die in der strukturalen Bildanalyse ermittelte Nähe der Männer untereinander, mit Simmel gedacht, darauf hin, dass sich die Männer eher über die Gruppe identifizieren, da sie einen „engen Kreis“ bildet. Ihre Individualisierung findet also in der von der Gruppe vorgegebenen Rahmung statt. Diese Erkenntnis kann zu einer Aufschlüsselung eines dem Betrachter unbekanntes Weltbildes führen und infolgedessen einen Bildungsprozess anregen. An anderer Stelle werden aus einer Frage, die die strukturalen Bildanalyse ergeben hat („Wie weit darf die Bearbeitung von Fotos gehen?“) mit Simmel die Fragen: „Was verspricht sich der Manipulierende davon? Hat es vereinheitlichende positive Auswirkungen?“ Ein weiteres Beispiel ist das Interesse der Menschen am Leid anderer, das Simmel mit dem formalen Feindseligkeitstrieb erklärt. Wie gezeigt wurde, ist mit Simmel eine Distanzierung zum Bildmotiv denkbar, die Reflexion ermöglichen kann.

Ein Nachteil des formalen Blickwinkels der Konflikttheorie ist, dass konkrete Fragen, die das Foto anregt, nicht beantwortet werden können. So sind viele der ermittelten bildungstheoretischen Aspekte, die das Foto ohne Kontext hervorbringt, mit der Konflikttheorie nicht näher erklärbar. Damit ist auch deren Bildungsgehalt nicht erweiterbar. Ein weiterer Nachteil ergibt sich daraus, dass das Foto nur einen Aus-

schnitt zeigt. Die Konflikttheorie kann darum nur relativ wenig zu der bildungstheoretischen Analyse ohne Kontext beitragen. Aus diesem Grund wurde der Nahostkonflikt als zeitgeschichtlicher Hintergrund der Aufnahme hinzugezogen. Auch die strukturelle Bildanalyse hat belegt, dass die Situierung des Fotos Fragen beantworten kann und die Thematisierung des Nahostkonfliktes, angeregt durch das Foto und seinen Begleittext, Bildungspotenzial aufweist. Die Vermutung, dass damit die konkreten Fragen, die zuvor nicht beantwortet werden konnten, nun mit Simmel erklärt werden könnten, wurde widerlegt. Die Konflikttheorie kann also nur einen Beitrag leisten, wenn das Medium einen Konfliktbezug aufweist.

Dies bestätigt sich erneut, wenn der Nahostkonflikt mit Simmel betrachtet wird. Die Konflikttheorie liefert auch hier Erklärungen und neue Denkansätze, die Reflexionen ermöglichen. Die Theorie hilft dabei, den Konflikt und die Welt- und Selbstbilder der Menschen besser zu verstehen. Beispielsweise sagt Simmel, dass die Konfliktparteien kämpfen, weil sie eine Lösung für ihr Problem finden wollen. Gäbe es keinen Streitgrund, würden sie nicht kämpfen. Dabei hebt er hervor, dass die Parteien nur gemeinsam eine Lösung finden können. An anderer Stelle wird die Dauer und Unnachgiebigkeit der Kämpfe verständlich, indem Simmels Ausführungen zum Rechtsstreit hinzugezogen werden. Ein drittes Beispiel regt an, Gemeinsamkeiten zwischen Israelis und Palästinensern zu suchen, denn die Konflikttheorie besagt, dass das Fundament von Antagonismus Gemeinsamkeiten sein können. Mit Simmel können Unbestimmtheitsräume eröffnet werden, die eine tentative Suche nach Ursachen und Lösungsmöglichkeiten des Konfliktes anregen. Durch eine Distanzierung ist Bildungspotenzial gegeben, das sich auf die Selbst- und Weltbeziehung auswirken kann.

Der Nahostkonflikt bietet die Möglichkeit, gezielt Themen zu bearbeiten, die den Aufbau neuer Strukturen der Selbst- und Weltbilder ermöglichen. Es können die eigenen Verhaltensweisen in Krisensituationen infrage gestellt werden und die Perspektive auf die eigene Haltung in die Richtung der Vorteile einer Versöhnung gelenkt werden. Gleichzeitig bietet sich ein Zugang zu den Lebenswelten und Ansichten der unterschiedlichsten Gruppen, die in Israel interagieren. Im Rahmen zielgruppenorientierter Medienarbeit können gezielt Fragen gestellt werden, die – ausgehend von Filmen oder Fotografien zum Konflikt, aber auch zu den Lebensweisen und Weltbildern der Akteure – mit der Unterstützung Simmels und der strukturalen Bildanalyse tentativ beantwortet werden können.

5.2 Fazit

Zusammenfassend wird festgestellt, dass Konflikte mit der Konflikttheorie nicht gelöst, aber erklärt werden können. Dazu muss auf den Simmelschen Inhalt zurückgegriffen werden. Es ergeben sich zwei Blickrichtungen: Auf der einen Seite ist das Foto als Medium ein Mittel zur gegenseitigen Beeinflussung, dessen Formen analysiert werden können. Auf der anderen Seite stehen die Bildungspotenziale von „Gaza Burial“ im Zentrum der Betrachtungen. Werden diese mit der Konflikttheorie gelesen, können sich Selbst- und Weltbilder der Menschen hinter den Streitparteien erschließen. Es ist eine Flexibilisierung des Denkens möglich, da Simmel Perspektivwechsel anbietet, bei denen auch die positive Seite betrachtet wird. Die Möglichkeiten von Frieden, aber auch deren Folgen werden reflektierbar, da Simmel Unbestimmtheitsräume eröffnet, die eine tentative Suche nach Ursachen und Lösungsmöglichkeiten des Konfliktes anregt. Ansichten werden in allgemeingültige Richtungen geführt. Die Konflikttheorie hält ein Spektrum an Möglichkeiten und Erklärungen bereit, die so aus der Fotografie nicht hervorgehen. Dabei erlaubt sie eine Distanzierung zum Bildmotiv, die Reflexion anregen kann. Die Theorie kann aber nur einen Beitrag leisten, wenn das Medium einen Konfliktbezug aufweist, denn speziellere Fragen, die vom Foto ausgehen, können mit Simmel nicht beantwortet werden.

5.3 Kritik an Simmel

In der „Soziologie“ Simmels zu lesen, ist wie eine Weltkugel in die Hand zu nehmen, um ihre Form und deren Zusammenhänge durch Hin-und-her-Drehen intensiv zu betrachten und zu analysieren. Dennoch muss Kritik an der Soziologie der Formen und der Konflikttheorie geübt werden. Wie oben bereits erwähnt, kann die Konflikttheorie Simmels durch ihren formalen Blickwinkel nur einen Beitrag für die Erforschung von Bildungspotenzialen leisten, wenn das Medium einen Konfliktbezug herstellt. Dies wird durch die Eigenschaft der Fotografie, nur eine Momentaufnahme zu sein, erschwert. Des Weiteren schließt Simmel die Bearbeitung des Inhalts aus, obwohl er sagt, dass Inhalt und Form nicht voneinander zu trennen sind (vgl. Simmel 1908, S. 6). Die Bedeutung seines Werkes wird jedoch erst deutlich, wenn man seine Formen auf den Inhalt bezieht. Genau dies schlägt Simmel auch

vor, wenn er sagt, Vergesellschaftungsformen können einerseits als Induktionsmaterial zur Auffindung zeitloser Gesetzmäßigkeiten und andererseits „auf ihr Vorkommen in einem Ort und Dann, auf ihre geschichtliche Entwicklung innerhalb bestimmter Gruppen hin angesehen werden“ (ebd., S. 13). Er leitet die Formen anscheinend von Inhaltsbeobachtungen ab, was zahlreich vorhandene Beispiele zeigen. Georg Simmel bietet in seiner Soziologie jedoch keine Methode an, die sich dazu eignet, mit seinen Formen Rückschlüsse auf Inhalte zu ziehen.

Weiterhin sagt er, eine Soziologie müsse die Formen der Vergesellschaftung analysieren (vgl. ebd., S. 7f.). Doch auch hierzu schlägt er keine Methode vor. Dies führt zu der Frage, wie er zu seinen Formen kommt, die damit anzweifelbar werden, und wie man neue Formen herausarbeiten kann. Letzteres wäre interessant für die Analyse von Vergesellschaftungsformen, die potenziell von Medien ausgehen. Trotz der Kritik liefern Simmels psychologische und soziale Beobachtungen eine Vielfalt an Thesen, die es verdienen, in empirisch-psychologischen Untersuchungen, aber auch in qualitativen Sozialforschungen überprüft zu werden.

5.4 Ausblick

Es hat sich gezeigt, dass ein Bildungsprozess angeregt werden muss, wenn Konflikte friedlich gelöst werden sollen. Nach Simmel zeige die tägliche Erfahrung, „wie leicht ein Streit zwischen zwei Individuen das einzelne nicht nur in seiner Beziehung zum andern, sondern auch in sich selbst verändert [...]“ (Simmel 1908, S. 306). Diese Aussage hat einen Bezug zur Bildung im Sinne der strukturalen Bildungstheorie. Ein Streit kann nur gelöst werden, wenn die Parteien die jeweils anderen Welt- und Selbstsichten verstehen und bereit sind, die eigenen zu dezentrieren. Die Pluralität der Einflüsse, die im Nahostkonflikt zusammentreffen, erzeugen Orientierungskrisen. Es liegen also unüberschaubare und kontingente gesellschaftliche Bedingungen vor. Marotzki und Jörissen stellen fest, dass es eine Kernkompetenz der Lebensbewältigung sei, sich in solchen Gegebenheiten zu orientieren und positionieren (vgl. Marotzki/Jörissen 2008, S. 56). Die Thematisierung der Konflikte und Kriege im Nahen Osten, durch Medien initiiert, bietet die Möglichkeit, Flexibilität des Denkens, Tentativität und Dezentrierung der Selbst- und Weltauffassung zu üben. Simmel kann hierbei unterstützen. Da die Moderne durch viele Orientierungskrisen gekennzeichnet ist (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 10), und nach Sarcinelli Massenmedien

besonders stark von Konflikten leben und diese inszenieren (vgl. Bonacker 2005, S. 12 zit. n. Sarcinelli 1997), gibt es entsprechend viele Anschlussmöglichkeiten für Simmels Konflikttheorie in Verbindung mit der strukturalen Medienbildung.

Konflikte erfordern Bildungsprozesse. Diese Erkenntnis sollte in weiteren Untersuchungen genutzt werden, um einen Zusammenhang zwischen dem Konfliktbegriff mit dem Bildungsbegriff der strukturalen Bildungstheorie sowie der Medienbildung herzustellen. Dies scheint bisher ein Desiderat in der Forschung zu sein. Bonacker stellt, die Konflikttheorien zusammenfassend, fest, dass im Mittelpunkt gesellschaftlicher Konflikttheorien die (positive) Funktion von Konflikten stehe. Sie trügen einerseits zum sozialen Wandel bei. Nur wenn über etwas gestritten werde, scheine es möglich zu sein, etwas zu verändern. Andererseits erfüllten Konflikte die Funktion sozialer Integration, womit er an Simmel anschließt (vgl. Bonacker 2005, S. 22). Auch die Soziobiologie sei der Auffassung, dass Veränderung als Kennzeichen von Leben überhaupt, Konflikte als Motoren der Variation und Selektion benötige und produziere (vgl. Bonacker 2005, S. 25). Diese Beispiele lassen einen expliziten Bezug zur bildungstheoretischen Bedeutung von Konflikten vermissen. Die interdisziplinär ausgerichtete Friedenspädagogik hingegen (vgl. Jäger 2010, S. 538) thematisiert unter anderem Maßnahmen zur Friedenserziehung, deren Ziele teilweise mit dem strukturalen Bildungsbegriff vereinbar sind (vgl. z. B. ebd., S. 547). Die Begriffe Lernen, Bildung und Erziehung scheinen hier jedoch nicht ausdifferenziert worden zu sein, was beispielsweise folgende Aussage zeigt: „Geht es um den friedenspädagogisch angeleiteten Diskurs, sind die Ergebnisse von Lernprozessen nicht festgelegt. Friedenspädagogik ist selbstreflexiv“ (ebd., S. 542). Eine Klarheit der Begriffe kann die strukturale Bildungstheorie mit ihrer Unterscheidung von Lernen und Bildung leisten. Ein Zusammenhang der strukturalen Medienbildung mit der Konfliktforschung sollte für einen Beitrag zur Friedensforschung überprüft werden.

6. Literaturverzeichnis

- Auswärtiges Amt (2014a). Der Nahostkonflikt (Stand: 07.01.2014) Online [http://www.auswaertiges-
amt.de/DE/Aussenpolitik/RegionaleSchwerpunkte/NaherMittlererOsten/IsraelPalaestinensicheGebiete/IsraelischPalaestinischerKonflikt_node.html](http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/RegionaleSchwerpunkte/NaherMittlererOsten/IsraelPalaestinensicheGebiete/IsraelischPalaestinischerKonflikt_node.html), zugegriffen: 22.03.2014.
- Auswärtiges Amt (2014b). Geschichte des Nahostfriedensprozesses (Stand: 07.01.2014) Online [http://www.auswaertiges-
amt.de/DE/Aussenpolitik/RegionaleSchwerpunkte/NaherMittlererOsten/IsraelPalaestinensicheGebiete/geschichte-des-nofp_node.html](http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/RegionaleSchwerpunkte/NaherMittlererOsten/IsraelPalaestinensicheGebiete/geschichte-des-nofp_node.html), zugegriffen: 22.03.2014.
- Bar-Zohar, M. (1991). *Wenn David zu Goliath wird. Geschichte und Entwicklung des israelisch-palästinensischen Konflikts*. München: Knauer.
- Bonacker, Th. (Hrsg.) (2005). *Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Bordwell, D./Thompson, K. (2008). *Film Art. An introduction*. (8. internat. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Büttner, F./Gott dang, A. (2006). *Einführung in die Ikonographie. Wege zur Deutung von Bildinhalten*. München: C.H.Beck.
- Dagens Nyheter (2013). *Paul Hansen: Finally I realised the power of the picture*. Online <http://www.dn.se/nyheter/sverige/paul-hansen-finally-i-realised-the-power-of-the-picture>, zugegriffen: 20.03.2014.
- Deutscher Presserat (Hrsg.) (2013). *Publizistische Grundsätze (Pressekodex). Richtlinien für die publizistische Arbeit nach den Empfehlungen des Deutschen Presserats. Beschwerdeordnung*. Fassung vom 13. März 2013.
- Hansen, P. (2012). „Gaza Burial“. Aufnahme für: Dagens Nyheter. In *World Press Photo*: Online http://www.worldpressphoto.org/sites/default/files/styles/990x720/public/Year_SN1%20copy.png, zugegriffen: 24.01.2014.
- Hansen, P. (2013). *Paul Hansen. Interview*. <http://vimeo.com/67526660>, Online <http://www.worldpressphoto.org/awards/2013/spot-news/paul-hansen#fullcontext>, zugegriffen: 21.03.2014.

Holzer, A (2003). Das fotografische Gesicht des Krieges. In A. Holzer (Hrsg.), *Mit der Kamera bewaffnet. Krieg und Fotografie*. Marburg: Jonas, S. 7–20.

Humboldt, W. v. (1827–1829). Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus. In A. Flitner/K. Giel (Hrsg.) (1980). *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden*. Bd. 3. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 144–367.

Jäger, U. (2010). Friedenspädagogik: Grundlagen, Herausforderungen und Chancen einer Erziehung zum Frieden. In P. Imbusch/R. Zoll (Hrsg.), *Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung*. 5. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 537–552.

Jörissen, B./Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Stuttgart: UTB.

Kaesler D./Vogt, L. (Hrsg.) (2000). *Hauptwerke der Soziologie*. Stuttgart: Alfred Kröner.

Krug, M./Niggemeier, S. (2013). *Enhanced Reality: Exploring the Boundaries of Photo Editing*. Online <http://www.spiegel.de/international/world/growing-concern-that-news-photos-are-being-excessively-manipulated-a-898509.html>, zugegriffen: 03.01.2014.

Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Marotzki, W./Jörissen, B. (2008). Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung. In J. Fromme/W. Sesink (Hrsg.), *Pädagogische Medientheorie*. Wiesbaden: VS, S. 51–70.

Marotzki, W. (2012). *Einführung in qualitative Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*. Manuskript zur Vorlesung (Stand: Juni 2012). Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität. Online <http://www.uni-magdeburg.de/iniew/files/u4/M-Manuskript.pdf>, zugegriffen: 25.03.2014.

Morre, A. (2013). *World Press Photo Contest Siegerfoto. Wieviel [!] Bearbeitung ist erlaubt im Fotojournalismus?* Online <http://andre-morre.de/world-press-photo-contest-siegerfoto/>, zugegriffen: 21.03.2014.

muslimbabynames.co. Online <http://www.muslimbabynames.co/component/namemeaning/7550-suhaib-suhayb.html>, zugegriffen: 24.01.2014.

Norddeutscher Rundfunk (Hrsg.) (2013a). Online http://www.ndr.de/kultur/kunst_und_ausstellungen/hamburg/worldpress229_p-22.html, zugegriffen: 20.03.2014.

- Norddeutscher Rundfunk (Hrsg.) (2013b). *Hintergrund: Konflikt zwischen Israelis und Palästinensern. Die zentralen Streitpunkte* (Stand: 20.07.2013). Online <https://www.tagesschau.de/ausland/israel-palaestinenser106.html>, zugegriffen: 24.01.2014.
- Omer, M. (2012). Human Rights. Father and two sons among 162 slain by Israel in Gaza. In *The Electronic Intifada*. Online <http://electronicintifada.net/content/father-and-two-sons-among-162-slainisraelgaza/11931>, zugegriffen: 25.03.2014.
- Panofsky, E. (1975). Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In ders. *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. Köln: Dumont. Online <http://www.uni-kassel.de/~whansman/Texte/Panofsky.htm>, zugegriffen: 09.12.2013.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U. (2005). *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rafah Today (2012). *In Gaza, Another Eight Days of Killing*. Online <http://rafahtoday.org/?p=149>, zugegriffen: 25.03.2014.
- Rost, H. (2013). *Photos, Visual Culture. 2013 World Press Photo – Fakten und Fiktion*. Online <http://imageandview.com/photos/2013-wpphoto-fakten-fiktion/>, zugegriffen: 20.03.2014.
- Sarcinelli, U. (1997). Politische Kommunikation und multikulturelle Gesellschaft. Kann die öffentliche Kommunikation die Konfliklatenz begrenzen? In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Was hält die Gesellschaft zusammen?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 403–424.
- Schäuble, M./Flug, N. (2012). *Die Geschichte der Israelis und der Palästinenser*. 3. Aufl. München: dtv.
- Schliwski, C. (2012). *Geschichte des Staates Israel*. Stuttgart: Reclam.
- Simmel, G. (1908). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Leipzig: Duncker und Humblot.
- Stark, C. (2005). Die Konflikttheorie von Georg Simmel. In Th. Bonacker (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 83–96.
- Süddeutsche Zeitung GmbH (Hrsg.) (2012). *Operation „Pillar of Defense“. Israel lässt Panzer am Gaza-Streifen auffahren*. Quelle und Bearbeiter: Süddeutsche.de/dpa/dapd/Reuters/rela/wüll. Online sz.de/1.1524748, zugegriffen: 20.03.2014.
- Treumann, K. P. (2005). Triangulation. In L. Mikos/C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK, S. 209–221.

Virilio, P. (1991). *Krieg und Kino. Logistik der Wahrnehmung*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Wahrlich, H. (2002). *Interkulturelle Kommunikation. Die wortlose Sprache im Kulturkontakt*. Niedersächsischer Bildungsserver. Referat auf der IAKM-Studienwoche. Online <http://www.nibis.de/~iakm/Materialen/wahrlich.pdf>, zugegriffen: 21.03.2014.

Werner, E. (2005). Embedded Artists. Augenzeugenschaft als visuelle Strategie in Kriegsdarstellungen des 16. Jahrhunderts. In Th. Knieper/G. M. Müller (Hrsg.), *War Visions. Bildkommunikation und Krieg*. Köln: Halem, S. 57–79.

World Press Photo (a). Online <http://www.worldpressphoto.org/awards/2013/spot-news/paul-hansen#fullcontext>, zugegriffen: 24.01.2014.

World Press Photo (b). Online <http://www.worldpressphoto.org>, zugegriffen: 24.01.2014.

World Press Photo (c). Online <http://www.worldpressphoto.org/foundation>, zugegriffen: 25.01.2014.

World Press Photo (d). Online <http://www.worldpressphoto.org/content/join-exhibition-tour>, zugegriffen: 25.01.2014.

7. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Übersicht der strukturalen Bildanalyse.....	30
Abb. 2: „Gaza Burial“.	31
Abb. 3: Ausstellungsfoto „Gaza Burial“.....	41
Abb. 4 und 5: Weitere Aufnahmen der selben Begebenheit.	46
Abb. 6: „Gaza Burial“ – Bildkomposition.	47
Tab. 1: Begleittexte zu „Gaza Burial“ im Internet und in der Ausstellung.	41

8. Anhang: Auszüge aus den Gutachten

Prof. Winfried Marotzki:

„Dass in unserer Gesellschaft zentrale Phänomene medial, und das heißt hier vor allem visuell, kommuniziert werden, ist spätestens seit dem sog. Pictorial turn von Mitchell klar. Das gilt insbesondere auch für die Kriegsberichterstattung. Die vorgelegte Arbeit beschäftigt sich exemplarisch mit dem Thema der Kriegsfotografie und erprobt einige Analyse- und Interpretationsvarianten.

Sie ist übersichtlich in fünf Kapitel gegliedert. Nachdem in der Einleitung (Kap. 1) die Fragestellung entwickelt worden ist, rekonstruiert Frau Pappert in Kapitel 2 die Grundlagen strukturaler Medienbildung wie auch den grundsätzlichen soziologischen Ansatz von Georg Simmel als theoretische Rahmung für die in Kapitel 3 folgende strukturale Bildanalyse. Zu diesem Zweck wird das preisgekrönte Bild „Gaza Burial“ (1992) von Paul Hansen gewählt, das sich auf den israelisch-palästinensischen Konflikt bezieht. Das Bild wird handwerklich solide und methodisch sensibel interpretiert und die Bildungsdimension herausgearbeitet. Kapitel 4 fokussiert den Simmelschen Ansatz auf seine Konflikttheorie, indem sie zunächst seine Formen des „Streites“ rekonstruiert und dann auf die Bildinterpretation anwendet. Das abschließende Kapitel 5 fasst die Ergebnisse der Arbeit zusammen und diskutiert sie kritisch.“

Prof. Johannes Fromme:

„Die von Conny Pappert vorgelegte Masterarbeit greift den Umstand auf, dass für öffentliche Diskurse über Krieg und Gewalt heute Bilder eine sehr große Bedeutung haben, z.B. auch für die politische Legitimierung oder Delegitimierung von Kriegseinsätzen. Das Interesse der Verfasserin richtet sich, wie es für die strukturaler Medienbildung charakteristisch ist, auf die Untersuchung von Bildungspotenzialen von visuellem Material, hier von Kriegsfotos. Die Besonderheit Ihres Ansatzes besteht darin, dass sie nicht nur eine bildungstheoretisch orientierte Fotoanalyse/-interpretation vorlegt, sondern ergänzend mit Georg Simmel eine konflikttheoretische Rahmung vornimmt und prüft, welche weitere Lesarten sich daraus entwickeln lassen. Als Untersuchungsgegenstand wählt sie das preisgekrönte Pressefoto „Gaza Burial“ des schwedischen Fotojournalisten Paul Hansen.“

„Die Masterarbeit greift mit dem Themenbereich Kriegsberichterstattung und Kriegsfotografie gesellschaftlich höchst relevante Phänomene auf. Ihr wissenschaftliches Interesse gilt den Bildungsprozessen, die durch Fotos wie „Gaza Burial“ angeregt werden können, aber auch den Möglichkeiten, durch entsprechende Kontextualisierungen die Deutungs- und Reflexionsmöglichkeiten ein-

zugrenzen. In diesem Zusammenhang sind vor allem die unterschiedlichen Lesarten interessant, die Frau Pappert im empirischen Teil herausarbeitet, wo sie Kontextinformationen einmal bewusst ausblendet und dann einbezieht. Als theoretische Rahmung zieht sie neben der strukturalen Medienbildung auch Simmels Konflikttheorie mit heran. Die Darstellung dieser soziologischen Theorie ist zum Teil etwas holprig (speziell in Abschnitt 2.2, wo es um die Soziologie der Formen geht), aber es verdient Beachtung und Anerkennung, dass sie sich an dieses Werk herangetraut und es offenbar auch im Original rezipiert hat. Die vorgelegte Fotoanalyse umfasst, wie erläutert, mehrere Durchgänge, und überzeugt sowohl von der methodisch-handwerklichen Seite als auch von den Ergebnissen her. Insgesamt zeigt Frau Pappert, dass sie in der Lage ist, für die Bearbeitung ihrer Fragestellung ein passendes Forschungsdesign zu entwickeln, die entsprechenden Analysen solide und differenziert durchzuführen und im Lichte der strukturalen Bildungstheorie und der Konflikttheorie auch klug zu interpretieren. Sprachlich und formal ist die Arbeit ebenfalls auf einem insgesamt sehr guten Niveau. Zusammenfassend werden die Anforderungen, die an eine Masterarbeit zu stellen, in sehr überzeugender Weise erfüllt.“