

Zwischen sinnlichem Erleben und sprachlich-rationalem Begreifen. Zur Reflexion der ästhetischen Dimension der Forschung in der Geographie

MIRKA DICKEL und LISA KEßLER

Zusammenfassung

Die Forschungswerkstatt „Das Auge forscht mit“, die 2016 vom Leibniz-Institut für Länderkunde in Leipzig angeboten wurde, bot eine Plattform für kritische Reflexionen von Visualisierungen in der raumbezogenen Forschungspraxis sowie für das Erproben und Diskutieren neuer innovativer Forschungsmethoden.

Vor dem Hintergrund einer phänomenologisch-hermeneutischen wissenschaftlichen Grundperspektive boten wir einen experimentellen Workshop mit dem Titel „Zeichnen als epistemisches Verfahren. Eine geographische Werkstatt“ an. Ziel des Workshops bestand darin, die Bedeutung des Zeichnens als eine epistemische Praxis, die Neues hervorbringt, für die raumbezogene Wissenschaft Geographie (wieder) ins Bewusstsein zu rufen. Wird das Zeichnen zur epistemischen Praxis, über die eine Geographie Form gewinnen kann, die sich im Entstehen und Entwurf begreift, handelt es sich um ein Tun, das Wissen schafft und produktiv ist. Produktivität in der Forschung, so unser Argument, setzt dann ein, wenn Sinnlichkeit und Reflexion als komplementäre Teile des Forschungsprozesses begriffen werden. Unser Workshopformat gab den Teilnehmern auf verschiedenen Ebenen Anregungen, um das Verhältnis von sinnlichem Erleben und sprachlich-rationalem Begreifen im Forschungsprozess zu erleben und zu reflektieren. In unserem Beitrag setzen wir uns vor dem Hintergrund des Forschungsstandes zur ästhetischen Dimension der Geographie mit der Verhältnisbestimmung von sinnlichem und kognitivem Begreifen auseinander; begründen den Aufbau des Workshops und reflektieren den Erkenntnisgewinn. Schließlich zeigen wir auf, welche Folgen das Ernstnehmen der ästhetischen Dimension der geographischen Forschung für das Fach- und Wissenschaftsverständnis und die Identität des Forschenden hat.

Geographie; Forschungsmethoden; Visualisierung; geführtes Zeichnen; ästhetische Dimension

Abstract

Between sensory experience and linguistic-rational comprehension.

A reflection on the aesthetic dimension of research in geography

The research workshop “Das Auge forscht mit” [Research is also a visual experience], which was offered by the Leibniz Institute for Regional Geography in Leipzig in 2016, provided a platform for critical reflections of visualizations in spatial research practice as well as for the examination and discussion of new innovative research methods.

Against the background of a basic phenomenological-hermeneutic scientific perspective, we offered an experimental workshop entitled “Drawing as an epistemic procedure. A geographical workshop”. The aim of the workshop was to (re) raise awareness of the importance of drawing as an epistemic practice that produces innovations for spatial-related geography. If drawing becomes an epistemic practice, through which geography can take shape that is understood in its creation and design, it is an action that creates knowledge and is productive. Our argument is that productivity in research begins when sensory perception and reflection are understood as complementary parts of the research process. Our workshop format provided participants with suggestions on various levels to experience and reflect on the relationship between sensory experience and linguistic-rational comprehension within the research process. In our contribution, we examine the relationship between sensory and cognitive comprehension against the background of the state of research at the aesthetic dimension of geography, substantiate the structure of the workshop and reflect on the gain in terms of knowledge. Finally, we show what consequences the seriousness of the aesthetic dimension of geographical research has for the understanding of the subject and of science and for the identity of the researcher.

Geography; research methods; visualization; guided drawing; aesthetic dimension

Wissenschaftstheoretische Einordnung

Mit dem Auftreten des wissenschaftlichen Ideals der Neutralität und Objektivität seit dem 19. Jahrhundert differenzieren sich die Systeme der Kunst und der Wissenschaft immer weiter aus, treten in Konkurrenz zueinander und werden zu Rivalen im Erkenntnisgewinn (MERSCH u. OTT 2007, S. 10). Rationales Denken nach den Regeln der Logik wurde zur Eigenart der Wissenschaft, Emotionalität und ästhetisches Empfinden zur Eigenart der Kunst. Diese Trennung hatte Auswirkungen auf die epistemischen Tugenden und auf das wissenschaftliche und künstlerische Selbst. „Künstler waren nun gehalten, ihre Subjektivität zum Ausdruck zu bringen, sogar zur Schau zu stellen, und gleichzeitig mahnte man Wissenschaftler, die ihre zu unterdrücken“ (DASTON u. GALISON 2007, S. 39). Maßnahmen der Selbstbeschränkung, Selbstdisziplin und Selbstkontrolle wurden zur Bedingung wissenschaftlichen Arbeitens (DASTON u. GALISON 2007, S. 208). „Objektiv zu sein, heißt, auf ein Wissen aus zu sein, das keine Spuren des Wissenden trägt – ein von Vorurteil und Geschicklichkeit, Phantasievorstellungen oder Urteil, Wünschen und Ambitionen unberührtes Wissen“ (DASTON u. GALISON 2007, S. 17). Doch die Wissenschaft war nicht immer schon durch Objektivität gekennzeichnet. Bis zur Renaissance bestand z.B. überhaupt keine Notwendigkeit, begrifflich zwischen Malerei, heute als Kunst bezeichnet, und Kartographie, heute als Wissenschaft anerkannt, zu unterscheiden (vgl. REES 1980, S. 60–63). Nicht selten wurden Karten und Landschaftsgemälde durch ein und dieselbe Person gefertigt. Das Zeichnen von Karten galt als Ausweis der Kunstfertigkeit des Malers. Ähnlichkeiten zwischen Karten und der Landschaftsmalerei sind im 15. und 16. Jahrhundert offensichtlich. Nicht anders als in Gemälden wurden auch in Karten historische Ereignisse, biblische Geschichten und antikes Wissen illustriert. Da es nicht so sehr die geographische Lage eines Ortes war, die über seine Position auf der Karte entschied,

sondern seine Bedeutung im Kontext der Universal- und Heilsgeschichte, werden diese Karten heute auch als „Geschichtsgemälde“ bezeichnet (vgl. SCHNEIDER 2006, S. 27). Von der Renaissance bis zur Aufklärung waren „Ansichten von der engen Verwandtschaft zwischen künstlerischer und wissenschaftlicher Arbeit weit verbreitet“ (DASTON u. GALISON 2007, S. 39). Noch bis ins 19. Jahrhundert bedienten sich Wissenschaftler wie selbstverständlich künstlerischer Praktiken, Künstlerinnen und Künstler hatten einen eigenen Platz in den Ordnungen des Wissens. So stellte z.B. Leonardo da Vinci die Malerei auf den Gipfel der Künste und erklärte sie zur ausgezeichnetsten „Scientia“ und Galileo Galileis „Kosmologische Konstruktion“ fußte auf einem ästhetisch-philosophischen Entwurf (vgl. MERSCH u. OTT 2007, S. 10 und S. 14). Und auch seit dem 20. Jahrhundert verschieben sich die Grenzen zwischen künstlerischen und wissenschaftlichen Praktiken wieder. Zum einen gibt es neben der Objektivität in der Wissenschaft epistemische Tugenden, die der Subjektivität des Wissenschaftlers in unterschiedlichen Formaten Rechnung tragen (z.B. die interpretativ-verstehenden Verfahren, narrativen Geographien, Methoden qualitativer Feldforschung). Zum anderen hat sich ein Wissenschaftsfeld der „Ästhetik in der Wissenschaft“ ausgebildet (vgl. z.B. KROHN 2006). Und umgekehrt nimmt auch die künstlerische Praxis vermehrt Formen einer Forschungstätigkeit an und setzt sich mit der „Freilegung der impliziten oder unbewussten Voraussetzungen der Wissenschaften“ (BUSCH 2009, S. 143) auseinander.

Anschluss an Vorarbeiten

Geht man davon aus, dass jeder Forschung eine ästhetische Dimension inne wohnt, so lassen sich zu verschiedenen Zeiten in den Wissenschaftsdisziplinen gleichwohl Forschungsformate, epistemische Praktiken und Idealvorstellungen des wissenschaftlichen Selbst unterscheiden, insbesondere hinsichtlich des Stellenwertes, der der ästhetischen Dimension der Forschung zugestanden

wird. In der Geographie und ihrer Didaktik ist die Reflexion der ästhetischen Dimension des Forschens und Lehrens nach wie vor unterbelichtet, gleichwohl wurden und werden die Grenzverläufe zwischen Kunst und Wissenschaft immer wieder aufs Neue diskutiert. Wegweisend sind Beiträge von HARD (u.a. 1995, 1995a), HASSE (u.a. 1993), REICHERT (u.a. 1996) und ZAHNEN (u.a. 2015). Sie haben tiefgründige Gedanken zur ästhetischen Rationalität der Geographie und den ihr innewohnenden Möglichkeiten für die Bestimmung der Identität des Faches Geographie vorgelegt. So geht es z.B. HARD (1995) in seinem Aufsatz „Ästhetische Dimensionen in der wissenschaftlichen Erfahrung“ um die ästhetische Dimension der Gegenstandserfahrung in der Wissenschaft, wie sie sich unter anderem in den Texten der Wissenschaftler widerspiegelt. Wesentlich ist auch die „Frage nach der Ästhetisierung dieser wissenschaftlichen Texte selber“ (HARD 1995, S. 330). HASSE (1993) führt u.a. aus, dass der logozentrische Mensch einen „zu kurzen Arm“ (HASSE 1993, S. 12) hat: „Die Wirklichkeit erscheint uns – und insbesondere Kindern! – ja nicht in erster Linie als dingliche Bestätigung einer Theorie, sondern primär als Netz emotionalisierter Beziehungen. Diese wirken auf das Handeln folglich nicht über theoretische Rationalitäten ein, sondern über ästhetische“ (HASSE 1993, S. 12). REICHERT macht sich in ihren Arbeiten auf die Suche nach einem erweiterten Wissenskonzept, einem neuen Selbstverständnis von Wissen, „eines, in dem zwei Seiten wie Denken und Fühlen, Alltagsleben und Kontemplation, Fremdes und Bekanntes, ‚Reines‘ und ‚Schmutziges‘, Wissenschaft und Praxis fruchtbar miteinander in Kommunikation treten und keine Seite ausgegrenzt wird, eines, das Lebendigem, so wie wir es empfinden, entsprechen kann, das Lebendigkeit nicht zerstören muss, sondern fördern kann – und zwar sowohl die der Forschenden wie auch die des/der von ihnen Erforschten“ (FRY et al. 2000, S. 73). In jüngerer Zeit haben sich SCHLOTTMANN und MIGGELBRINK (2009/2015) verdient gemacht, den

disziplinären Austausch über „Visuelle Geographien“ anzustoßen, durch den das Verhältnis von Bild (Ästhetik) und Begriff (Ratio) neu befragt werden kann: „In der deutschsprachigen Geographie erleben wir derzeit weniger die Konsolidierung einer breiten bildwissenschaftlichen Geographie als eine fortlaufende Entdeckung der Bedeutung des Visuellen für verschiedenste kritisch-reflexive geographische Fragestellungen“ (SCHLOTTMANN u. MIGGELBRINK 2015, S. 13). In dem von SCHLOTTMANN und MIGGELBRINK im Jahre 2015 herausgegeben Sammelband „Visuelle Geographien“ sowie in dem ein Jahr später von GRYL (2016) herausgegebenen Band „Reflexive Kartenarbeit“ wird das Verhältnis einer künstlerischen und wissenschaftlichen Praxis in verschiedenen Aufsätzen zum Thema (vgl. DICKEL 2015/2016; DIRKSMEIER 2015; HASSE 2015; NÖTHEN 2015/2016; PETTIG 2016; SCHNEIDER 2015/2016). International wird das Verhältnis von ästhetischen und rationalen Logiken in der Bedeutung für eine wissenschafts- und gesellschaftskritische und wissenschafts- und gesellschaftsverändernde Forschung vor allem in der postkritischen Ethnographie verhandelt (vgl. NOBLIT et al. 2004).

Zur Aktualität des Themas

Im Zusammenhang mit einer immer dringender werdenden gesellschafts- und erkenntniskritischen Praxis, als einer Praxis, die Verhältnisse nicht bloß reproduziert, sondern zu allererst einen Standpunkt aufsucht, von dem aus eine gesellschafts- und erkenntniskritische Praxis überhaupt betrieben werden kann, kommt der ästhetischen Dimension der Forschung gerade heute eine Schlüsselrolle zu. Den Zusammenhang zwischen Gesellschafts- und Erkenntniskritik sowie Ästhetik dazulegen, war zentrales Anliegen der Kritischen Theorie. Die Kritische Theorie ist in dieser Hinsicht alles andere als veraltet. Sie führt vor Augen, dass der kritische Standort unter aktuellen gesellschaftlichen und wissenschaftspraktischen Bedingungen, in der die Wirklichkeit über die Ausprägung zweckrationaler Verwertungszusammenhänge

in Widerspruch zum Anspruch der Aufklärung tritt, nicht an sich und nicht ohne Weiteres existiert. Folglich bleibt die Verwirklichung der Vernunft häufig aus, die Verwertungslogik greift als totale Vernunft auf Bereiche, wie Wissenschaft und Forschung über, die davon frei sein sollten. Gesellschafts- und Erkenntnisformen sowie Gesellschafts- und Erkenntniskritik sind bei ADORNO eng miteinander verschränkt: „Kritik an der Gesellschaft ist Erkenntniskritik und umgekehrt“ (ADORNO zit. nach WESCHE 2018, S. 126). Eine Kritik des Kapitalismus schließt also eine Kritik der Erkenntnis ein.

Aufgrund der wechselseitigen Verknüpfung von Erkenntnis- und Gesellschaftskritik sind wir alle, so führt z.B. WESCHE (2018, S. 126f.) eindrücklich aus, blind für die Pathologien des Kapitalismus. Damit eine „scheinhafte Erkenntnisform“ – und in Verbindung damit eine pathologische Gesellschaftsform – überhaupt freigestellt und sichtbar werden kann, kommt der Ästhetik eine besondere Rolle zu. Denn nach ADORNO wird Kritik als ästhetische Kritik und Vernunft als ästhetische Vernunft wirksam. Die kritische Theorie der Gesellschaft erfüllt sich über die Ästhetik (WESCHE 2018, S. 150). ADORNO macht die Bedeutung der Ästhetik an einem Kunstwerk klar. Kunstwerke haben einen ästhetischen Sprachcharakter bzw. eine Beredtheit, gemeint ist, dass Kunstwerke uns ansprechen, uns etwas zu sagen haben. Als Betrachter eines Bildes beispielsweise fühlen wir uns angesprochen und angezogen, aufgrund dieser ästhetischen Dimension eines Bildes merken wir auf, interessieren uns und gewinnen Einsichten, anderenfalls lassen uns Bilder auch kalt, sie bleiben stumm, haben uns nichts zu sagen (WESCHE 2018, S. 174). Die Idee, dass Kunstwerke kraft ihres Sprachcharakters Fragen aufwerfen und neue Erkenntnisse stiften, lässt sich, so WESCHE (2018, S. 181), paradigmatisch verstehen und auf andere Geltungsbereiche übertragen. WESCHE geht davon aus, dass „die autonome Form der Sprache und ihre Kraft zur Kritik von Selbsttäuschungen [...] auch in der Kommunikation, Kooperation und Kultur wirksam sein könnten“

(WESCHE 2018, S. 181). Im Folgenden greifen wir die von WESCHE vorgeschlagene Möglichkeit der Übertragung des Sprachcharakters von Kunstwerken auf andere Geltungsbereiche auf und transformieren die Beredtheit der Kunst auf den Bereich der Forschung. Wir verstehen Forschung als responsive Praxis, in der die ästhetische Beredtheit des Forschungsgegenstandes, die Beredtheit der Aufzeichnungen und die Beredtheit des dialogischen Austausches im Forschungsprozess etwas in den Blick geraten lässt, was der Forscher zuvor nicht gesehen hat und das auf diese Weise zu neuen Erkenntnissen führt.

Ziel des Beitrags und Bedeutung des experimentellen Settings

Dieser Beitrag knüpft unmittelbar an das zentrale Anliegen der Kritischen Theorie an, über eine ästhetische Vernunft ein vernünftiges forschendes Tun zu kultivieren, das im Zuge der ästhetischen Forschungspraxis neue Formen der Erkenntnis- und Gesellschaftspraxis hervorbringen kann. Im Folgenden wird ein Workshopformat vorgestellt und dokumentiert, das das Ziel hat, eine ästhetische Forschungspraxis zu ermöglichen, die im Hinblick auf das Tun des Geographen, seine Identität als Wissenschaftler sowie das Selbstverständnis der Fachdisziplin Geographie reflektiert wird. Durch ein experimentelles Setting wird die Diskussion um die Frage, was es heißt, geographisch zu forschen, erneut aufgegriffen und eine wissenschaftstheoretische Reflexion über das Verhältnis von sinnlichem Erleben und sprachlichen Symbolisierungen in der Forschung angeregt.

Das experimentelle Setting ist notwendig, um gängige Rahmungen wissenschaftlicher Forschung zu überschreiten und dem ästhetischen Moment der Wissensformierung Raum zu geben. MERSCH bringt zum Ausdruck, dass es gerade die experimentellen Settings sind, die unser Augenmerk auf die „Besonderheit des ästhetischen Vollzugs lenken, der auf Wahrnehmungen und nicht auf argumentative Bestimmungen oder Diskurse referiert, der daher im Sinnlichen und nicht

im Begrifflichen operiert“ (MERSCH 2009, S. 37). Der Experimentbegriff weist in Anlehnung an DEWEY darauf hin, dass das Experimentieren darauf abzielt, „Emanzipation gegenüber der Herrschaft habitueller Abläufe“ (DEWEY nach AHRENS 2011, S. 59) zu gewinnen. Das Experimentieren wird hier somit „als philosophische Praxis verstanden, die die Kritik an der Tendenz der Natur- und Sozialwissenschaften, in ihren ausgetretenen Bahnen zu verharren, zum Gegenstand“ (AHRENS 2011, S. 59) hat.

Konkret haben wir uns für die experimentelle Methode des „Geführten Zeichnens“ anhand von Gegenständen entschieden. Wir gehen davon aus, dass analog zur Beredtheit eines Kunstwerkes (s.o.), auch Gegenstände beredt sind, dass sie uns ansprechen und zur Auseinandersetzung drängen, dass sie uns zum Fragen, Nachdenken und begrifflichen Reflektieren und Differenzieren herausfordern. Das sinnliche Erleben der Gegenstände löst die Notwendigkeit einer sprachlich-rationalen Antwort aus, die sich u.a. als Formulierung von Fragen oder Erkenntnissen realisiert. Im Zwischenbereich von sinnlichem Erleben und differenzierendem sprachlich-rationalem Begreifen findet Lernen als Umlernen bzw. als Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses statt (vgl. MEYER-DRAWE 1982). Im forschenden Tun mit dem Gegenstand gehen die Veränderung des Gegenstandes, der in weiteren Sinnschichten erkennbar wird und die Veränderung des forschenden Selbst, Hand in Hand. HARD stellt in dem vor 25 Jahren erschienenen und nach wie vor aktuellen Aufsatz „Zur Imagination und Realität der Gesteine nebst einigen Bemerkungen über die wissenschaftliche Geographie als eine unbewusste Semiotik“ die Produktivität und Potentialität der ästhetischen Dimension am Beispiel der Erforschung von Gesteinen heraus:

„Viele Gesteinsarten (sind) von (oft weitläufigen) ‚Höfen‘ aus Anmutungen, Vorstellungen, Assoziationen, Wertgebungen und Ideen umgeben. ‚Granit‘ z.B. hat nicht nur eine

denotative Bedeutung (z.B. ‚Körniges Tiefengestein, das hauptsächlich aus Feldspat, Quarz und Glimmer besteht‘); er hat noch andere, konnotative Bedeutungen in einem ‚zweiten Bedeutungssystem‘, und dieses ‚zweite Bedeutungssystem‘ ist, wie man in unterschiedlichen Worten schon häufig gesagt hat, unter anderem auch der sprachlich semantische Ort der historisch-gesellschaftlich lokalisierbaren Mythen. Da ist z.B. auch der Marmor nicht einfach, ja gar kein petrographischer Marmor, sondern ‚Marmorbilder stehn und sehn mich an‘ [...] Erst in diesem semantischen Raum wird der gemeinte Gegenstand mit unseren primären Lebensinteressen verknüpft, erhält psychische und kulturspezifische Bedeutungen und kann auch ideologisch aufgeladen werden. Hier wird sozusagen der Stein zum Stein für uns und für mich. Diese konnotative Bedeutung erst vermittelt auch die eigentliche Wertinformation und Wertverständigung: den Sinn, den Wert, den angemessenen Gebrauch, den richtigen (außertechnischen, außerscientifischen) Umgang, den Mythos und die Ästhetik des gemeinten Gegenstandes.“ (HARD 1993, S. 106)

Unser experimentelles Vorhaben schließt grundsätzlich an die Vorarbeiten von HARD (1993) an. Zugleich nehmen wir eine andere Pointierung vor: Wir legen unser Augenmerk nicht auf die unthematischen Sinnschichten selbst, sondern auf den Forschungsprozess, über den die Sinnschichten thematisch werden, darauf, wie Forschung, in der Begegnung zwischen Forscher und Gegenstand als offener, gleichwohl nicht beliebiger, Prozess Gestalt gewinnt. Gemeint ist eine Forschung, die der Leiblichkeit des Forschers und der Materialität des Gegenstandes gerecht wird.

Um die Rationalität der Ästhetik, die sich im Zeichnen einstellt, schreibend, also sprachlich, vermitteln zu können,

benötigen wir eine besondere Form der Darstellung, denn im Zeichnen selbst sind wir sprachlos. Eine Grundfrage der Beschäftigung mit dem Ästhetischen ist also, wie man dieser vorsprachlichen Dimension überhaupt sprachlich gerecht werden kann. Die Schwierigkeit, vom Zeichnen zu sprechen führt auch HINSBERG (2009) aus: „Der Vorgang des Zeichnens, etwa zwischen Papier, Stift und Hand, ist ‚unmittelbar‘ zu erfahren. Wie ein Händedruck ist diese direkte Wahrnehmung, über sich selbst hinaus, nicht mitteilbar, sie ist: abstandslos, berührend, körperlich (nicht räumlich, distanziert). Und indem ich das Zeichnen ‚immediat‘ erfahre – und distanzlos denke – bin ich darin auch sprachlos. Vom Zeichnen dann zu schreiben oder zu sprechen, ist ein Denken des Zeichnens in einer anderen Sache, mit einer zunächst mangelhaften Handhabe und Grammatik von Begrifflichkeiten. [...] Daraus entsteht ein vorsichtiges Tun, Tasten und Probieren mit Begriffen“ (HINSBERG 2009, S. 159). Dieses vorsichtige Tun, Tasten, Probieren, charakterisiert unsere Arbeit im Workshop ebenso wie die Darstellung der Ergebnisse im vorliegenden Text. Die Darstellung des Forschungsprozesses im Zuge des Geführten Zeichnens trägt also einen paradoxen Charakter, denn wir versuchen etwas sprachlich zu greifen und theoretisch zu rahmen, was nur im spürenden Tun, im Moment des Zeichnens, gegenwärtig und wirksam ist. Wir können es zwar sprachlich vermitteln, gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass die Vermittlung selbst immer schon eine Transformation der erlebten Erfahrung darstellt.

Die Forscherwerkstatt zum „Geführten Zeichnen“

In einem Seminarraum der Universität Leipzig haben sich Forscher aus unterschiedlichen „raumbezogenen Wissenschaften“ zu dem Workshop „Geführtes Zeichnen als epistemische Praxis“ zusammen gefunden. Sie sind unserer Einladung gefolgt, die im Rahmen der Ausschreibung der 2. Ifl-Forschungswerkstatt „Das Auge forscht mit. Visualisierungen in den

raumbezogenen Wissenschaften“ (März 2016) ergangen ist. Schon in der Workshop-Beschreibung wurde deutlich, dass sich die Teilnehmer in ein experimentelles Setting wagen, in dem sie das Geführte Zeichnen als Möglichkeit kennenlernen, über die eine Geographie Form gewinnen kann, die sich im Entstehen und im Entwurf begreift. Bevor die Teilnehmer zu den Kohlestiften greifen und sich in den Zeichenprozess begeben, erhalten sie eine methodische Einführung. Jeder sitzt an einem Zeichentisch, auf dem ein Stoß weiße Blätter im DIN-A2-Format auf einer Graupappe aufliegen. An den Rändern ist das Papier an der Pappe mit Kreppband fixiert. Die Graupappe ist auf dem mit Zeitungspapier ausgelegten Tisch angeklebt. Am oberen Rand der Zeichenaufgabe liegen mehrere Kohlestifte unterschiedlicher Feinheit und Festigkeit. In den Händen hält jeder einen zuvor gewählten Gegenstand, z.B. eine Muschel, einen Schieferstein, eine Gebetskette oder auch künstliches Tannengrün. Die Teilnehmer werden aufgefordert, sich im Zuge des Zeichnens ein inneres Erleben zuzulassen. Diese innere Bewegung überträgt sich über die Hand und den Stift auf das Blatt, die Hände werden von Innen geführt. Die Zeichnung ist somit das Zeugnis einer inneren Bewegung, die mit Hilfe der Kohlestifte zum Ausdruck gebracht wird. Die Verschränkung zwischen innerer Bewegung bzw. Führung und äußerer Dokumentation führte zur Bezeichnung des Zeichenprozesses als „Geführtes Zeichnen“. Es handelt sich also um einen Prozess der Übertragung, bei dem es nicht darauf ankommt, dass man besonders gut zeichnen kann, sondern dass man bereit ist, der inneren Bewegung Form zu geben. Neues wird nicht direkt auf das Papier gezeichnet, vielmehr entsteht Neues dadurch, dass sich ein Erfahrungsraum öffnet, sobald sich jemand auf ein formgebendes Zeichnen einlässt und bereit ist, dieses zu versprachlichen.

Während des Zeichnens sind die Forscher mit ihrer ganzen Aufmerksamkeit bei der Sache. Das Bild zeichnet sich nun fast wie von selbst. Sichtbar werden Spuren der inneren Bewegung, die sich

während des Betastens des Gegenstandes einstellen. Im selben Zuge kommt es zu einem Begreifen des Gegenstandes, im doppelten Wortsinn. Die affektiven und emotionalen Bewegungen werden ins Bild gesetzt. Im Zuge des wiederholten Ausdrucks über den Kohlestrich flaut die innere Bewegung ab. Das ist der Moment, wenn der Kohlestift abgesetzt wird und auch äußere Ruhe einkehrt. Die Wissenschaftler öffnen die Augen und schauen ihr Werk an. Sie geben dem Bild einen Titel und schreiben ihren Namen und den Bildtitel auf seine Rückseite. Sie notieren auch stichwortartig, was sie beim Zeichnen erlebt haben, welche Gefühle, Gedanken und Stimmungen sich in den Vordergrund geschoben haben und wieder in den Hintergrund getreten sind und wie sich dieser Prozess im Laufe des Zeichnens verändert hat. Auf einen inneren Impuls hin beginnen sie erneut mit dem Zeichnen ihren inneren Bewegungen folgend. Im Laufe der nächsten Stunde entsteht auf diese Weise ein Bilderzyklus von 4–5 Zeichnungen.

Kontextualisierung I: Zeichnen – eine geographische Praxis

Das Setting der experimentellen Zeichenwerkstatt zumal im universitären Kontext ist zunächst irritierend. Denn dort, wo wir es in der Geographie mit Zeichnungen und Bildern zu tun haben, sehen wir ihren Wert heute zumeist bloß in der illustrativen Beigabe zu einer im Vorfeld in Textform gefassten wissenschaftlichen Erkenntnis denn als Praxis. ACHILLES kritisiert bereits im Jahr 1979, dass das Zeichnen mit dem Aufkommen neuer visueller Medien (Foto, Lichtbild, Film) als „wissenschaftsmethodisches Handwerksmittel“ (ACHILLES 1979, S. 293) in Vergessenheit geraten ist. Er sieht einen großen Verlust darin, dass auch im Schulunterricht kein Wert mehr auf die zeichnerische Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler gelegt wird. Denn nach ACHILLES liegt der „Wert der Landschaftszeichnung [...] nicht im Dokumentarischen, sondern in der Selbsttätigkeit des Zeichners, im ‚Selbst Sehen‘ also im Erkennen, im Durchschauen, im Umsetzen und in der

graphischen Ausführung. Der pädagogische Grundwert des Selbsttuns, des Selbsterkennens und Selbstanwendens, ist gerade beim zeichnerischen Gestalten in der Natur relevant“ (ACHILLES 1983, S. 66). Beim Zeichnen kann es gelingen, Neues zu sehen. Ungereimtheiten und Fragwürdigkeiten treten hervor. Über das Zeichnen entwickeln sich auch Ideen zur Klärung, es formiert sich ein Sinn für den Aufbau, die Struktur und Genese der konkreten Bedingungen eines Forschungsgegenstandes in seiner Einzigartigkeit und Eigenheit.

Das Zeichnen und Skizzieren war über mehrere Jahrhunderte das wissenschaftliche Handwerkzeug eines jeden Forschungsreisenden. So ist u.a. von Alexander von Humboldt bekannt, dass er sich mit Staffelei und Skizzenblock in die Landschaft begab und zeichnete (DÜRR u. ZEPP 2012, S. 113–121). Das Zeichnen war auch eine der wichtigsten Feldarbeitsweisen der Landschaftsgeographen, mit der sie ihre Sehfähigkeit und -schärfe immer wieder aufs Neue schulten und überprüften (vgl. ACHILLES 1979, S. 294). ZAHNEN versteht das Geographische an sich als ein Zeichnen: „Das Geographische ist [...] – im Sinne des griechischen *graphein* – als ein Zeichnen zu verstehen: Denn auch das Zeichnen vollzieht sich – wie das implizite Wissen der Erdwissenschaftler, wie die vor jeglicher Subjekt-Objekt-Spaltung liegende hermeneutische Existenz des Menschen – in einer Bewegung entlang einer Spur, von der man sich führen lässt“ (ZAHNEN 2007, S. 86).

Exkursionen in der Schule oder an der Universität reproduzieren zumeist begrifflich vorhandenes Wissen im Gelände, sogenannte Theoriekonserven. Wir erkennen unterwegs wieder, was wir vorher theoretisch aus Büchern gelernt haben. Wir reproduzieren Konzeptions- und Modellwissen und stülpen es den konkreten Bedingungen über. Diese reproduktive und nachvollziehende Exkursionspraxis darf allerdings nicht als grundlegende Arbeitsweise der Geographie missverstanden werden. ZAHNEN (vgl. 2005, 2006, 2007, 2011) macht vielmehr deutlich, dass es gerade die Physische

Geographie ist, die den Vollzugscharakter der Geographie ernst nimmt. Die alltägliche wissenschaftliche Praxis der (Physischen) Geographie zeichnet sich auch heute durch ein evolutives Tun aus. „Die Gebilde begegnen uns ja im Gelände nie so aufgespalten, und vor allem nicht als geschlossene, alle einzelnen Elemente klar und deutlich umfassende statische Ganzheiten, sondern im Prozess der Geländeerkundung, im Vollzug einer physischen Bewegung durch das Gelände, stets auf spezifische Weise ineinander verschachtelt und übergänglich – eben als sich wandelnde Gebilde“ (ZAHNEN 2011, S. 53).

ZAHNEN stellt heraus, dass das Herausarbeiten des Vollzugscharakters der Physischen Geographie als besonderes Potenzial der Physischen Geographie nicht hoch genug geschätzt werden kann (ZAHNEN 2011, S. 48). Denn zum einen ist dies „der Kern“, in dem sich die Physische Geographie von den anderen Erdwissenschaften unterscheidet. Zum anderen ist dieser Kern „brachliegend“. Gemeint ist, dass die Physische Geographie diesen Teil ihrer wissenschaftlichen Praxis nicht reflektiert, so dass der Vollzugscharakter ihrer Forschung im Impliziten liegt und für die meisten Forscher noch nicht explizit verfügbar ist. ZAHNEN betont auch die leibliche Dimension des Geographen, die sich in einem physisch-geographischen Takt des formsuchenden und formfindenden Verhaltens zeigt, und durch ein Gespür motiviert ist, „dass der, der das Gelände erkundet, erst einmal herausfinden will, was am jeweiligen Ort und zur jeweiligen Zeit ‚überhaupt Sache ist‘“ (ZAHNEN 2011, S. 54).

Auch in der Humangeographie hatte das evolutive Zeichnen seinen Platz, insbesondere im Zusammenhang mit der Perzeptionsgeographie. So hatte es sich LYNCH zur Aufgabe gemacht, über das Zeichnen verschiedener Elemente während eines Erkundungsganges, sowie des Vermerks ihrer Übersichtlichkeit, Verbindungen, Unterbrechungen etc. sowie über ein anschließendes Interview Gruppenvorstellungen zu erforschen, gemeint

sind Übereinstimmungen subjektiver Beurteilungen der Geländeerscheinungen in einem Gruppenbild. Damit beschäftigte er sich mit dem Herausschälen dessen, „was man ‚allgemeine Vorstellungen‘ nennen könnte: mit den gemeinsamen geistigen Bildern, die eine große Anzahl der Einwohner einer Stadt in sich trägt“ (LYNCH 2010, S. 17). Ihm ging es also um die Übereinstimmung der Probanden, die sich über die Wechselwirkung zwischen physischer Realität, einer gemeinsamen Kultur und der physiologischen Natur figurierte. Der Vollzugscharakter des Zeichnens kommt in anderen Bereichen der humangeographischen Forschung vor allem in dem erweiterten Sinne des Aufzeichnens zum Tragen. Denn humangeographische Forschung wird häufig in den sogenannten Zwischenzeiten vorangebracht, über Aufzeichnungen (bahnbrechender) Gedanken, die uns nicht selten zwischen den Stunden am Schreibtisch oder im Gelände kommen und in Forschungstagebüchern, auf Schmierzetteln, Blöcken oder blogs, auf Bierdeckeln oder Briefumschlägen festgehalten werden, bevor sie dann systematisiert werden. Interessant wäre das Reflektieren der Art und Weise, wie Humangeographen im noch unwegsamen Raum des Forschungsvorhabens Daten sichern (vgl. z.B. HOFFMANN 2008), wie sie über Verfahren der Aufzeichnung, z.B. im Forschungstagebuch, sich im Dunkeln herantasten und wie sich darüber Erkenntnis figuriert.

Dass die Tragfähigkeit des Zeichnens für die Erkenntnisgewinnung im Forschungsprozess selten reflektiert wird, mag auch an der für das Zeichnen spezifischen Wissensform des impliziten Erfahrungswissens liegen, das in seiner Bedeutung für die epistemische Praxis nur schwer greifbar ist. Durch das Zeichnen kommt „etwas zum Tragen, das für einen Wissenschaftler eigentlich allein aus dem Vollzug des eigenen wissenschaftlichen Tuns heraus Geltungskraft entwickelt“ (ZAHNEN 2011, S. 51). Die Tatsache, dass und wie sich Erkenntnis im Vollzug der eigenen Forschung überhaupt erst formiert, und dass und wie

Forschungspraktiken diese Formierung ermöglichen oder behindern können, war lange Zeit – trotz der vielseitigen, tiefgründigen und komplexen Ausführungen ZAHNENS zur Geographizität (u.a. 2007, S. 77ff.; 2011, S. 57f.), der blinde Fleck des geographischen Wissenschafts- und Erkenntnisregimes. Indem die Disziplin der Geographie diese ästhetischen Praktiken, als unabdingbar für den Forschungsprozess anerkennt und ggf. in der Dokumentation zur Darstellung bringt, wird es eher wahrscheinlich, dass sich innerhalb der Geographie eine im Sinne der Kritischen Theorie erkenntnis- und gesellschaftskritische Forschung formiert, als eine Forschung, die sich nicht bloß im Fahrwasser der gesellschaftlichen Distinktions- und Anerkennungslinien bewegt. Dieses Tasten im Noch-Unbekannten und Noch-nicht-Gewussten ist als Bedingung für die Entwicklung der Forscherpersönlichkeit, der Entwicklung der Disziplin (und Gesellschaft) grundlegend.

Kontextualisierung II: Die Bedeutung des Unverfügbaren für die Forschung

Unbestritten ist, dass jeder Forschungsprozess mit einer Forschungsfrage beginnt. Doch selten machen wir uns darüber Gedanken, wie die Forschungsfrage zu uns kommt und welche Bedeutung, der Weg, auf dem die Forschungsfrage formuliert wird, für unsere Forschung hat. Das liegt u.a. daran, dass die Forschungsfrage im modernen Wissenschaftsbetrieb häufig von Dritten festgelegt wird, statt vom Forscher selbst. Im Kontext der Auftragsforschung wird sie von den Auftraggebern gesetzt. Im Rahmen drittmittelfinanzierter Projektforschung wird sie von einem Antragssteller – zumeist nicht demjenigen, der die Forschung später auch durchführt – gestellt, in Antizipation dessen, was vom Drittmittelgeber als relevant anerkannt und gefördert wird. Und angesichts des Interesses vieler Lehrstuhlinhaber „Schulen“ zu gründen, ist die Entscheidung des wissenschaftlichen Mitarbeiters für einen Wissenschaftsstandort immer auch zugleich die

Entscheidung für die vor Ort kultivierte Forschungslogik und für die in diesem Paradigma überhaupt nur verhandelbaren Fragen.

Durch die Setzung der Forschungsfrage wird das Unverfügbare jeden Forschungsprozesses, das besonders in der Phase der Suche nach der Forschungsfrage durchschlägt und die Erkenntnisgewinnung verzögern oder aufhalten kann, übersprungen und kontrolliert. Die Spielräume des Forschers, der einer Forschungskultur folgt, die das Unverfügbare als Störung oder Ärgernis zu eliminieren versucht, sind gering, da mit der Festlegung der Forschungsfrage zugleich das Erkenntnisinteresse und das Forschungsdesign präformiert werden. Wissenschaft wird so als eine Praxis entworfen, die zu erwartbaren Ergebnissen führt, als eine Hierarchie und Wissen reproduzierende Praxis. Sicherlich ist dieses Vorgehen dem Effizienzdruck des modernen Wissenschaftssystems geschuldet, allerdings hat es seinen Preis. Denn es ist gerade das ereignishaft Unverfügbare, das den gewohnten Rahmen des Nachdenkens sprengt, und zum Fragen drängt. Eine solcherart formulierte Frage bringt Neues, Abwesendes, bisher bloß Geahntes ans Licht und ist weltbildend. Im forschenden Tun, das der Dimension des Unverfügbaren Raum gibt, bilden sich Forscher und Gegenstand im beständigen Wechselspiel. Im Antworten auf das Unverfügbare formen sich der Verstehenshorizont des Forschers und der Sinnhorizont des Gegenstandes um (WALDENFELS 2009, S. 32f.). Eine in diesem Sinne wirksame Forschung ist auf das Unverfügbare angewiesen.

Eine Forschung, die dem Unverfügbaren zum Ausdruck verhilft, statt es zu verdrängen, wird der ursprünglichen Idee von Forschung als eine Suchbewegung an der Grenze zwischen Wissen und Nicht-Wissen überhaupt erst gerecht. Diese Suchbewegung ist nicht vorhersehbar und stößt gerade dadurch ins Unbekannte vor. Auf die Unvorhersehbarkeit der Suche weist auch RHEINBERGER hin: „Das Grundproblem besteht darin, dass man nicht genau weiß, was man nicht

weiß. Damit ist das Wesen der Forschung kurz und bündig ausgesprochen. Es geht letztlich um das Gewinnen von Erkenntnissen, und was wirklich neu ist, ist definitionsgemäß nicht vorhersehbar, es kann also nur begrenzt herbeigeführt werden. Was wirklich neu ist, muss sich einstellen, und man muss die Bedingungen dafür schaffen, dass es sich einstellen kann“ (RHEINBERGER 2013, S. 146). Und in diesem schöpferischen Prozess, dem man nicht vorgreifen kann, sondern der sich als Grenzerfahrung vollzieht, wird auch die Forschungsfrage gefunden, die sich nicht losgelöst von der ganz konkreten je eigensinnigen und leiblichen Auseinandersetzung des forschenden Subjekts denken und formulieren lässt.

Verstehen wir nun das Unverfügbare als den Motor des Forschungsprozesses, so stellt sich die Frage, wie wir dem Unverfügbaren methodologisch beikommen können. „Wie kann man das Unverfügbare, das Neue und das Fremde beobachten, es inszenieren oder darstellen, wenn es sich dem Sagen und Zeigen zugleich entzieht?“ (SABISCH 2013, S. 141). Das Ereignishaft markiert nicht nur den Mangel, sondern auch den Überschuss des Unverfügbaren. Es stellt den Dreh- und Angelpunkt dar, an dem unser Nachdenken über die Berücksichtigung des Unverfügbaren im Forschungsprozess ansetzen kann. SABISCH (2013, S. 141) betont die Nachträglichkeit des Ereignishaften. Wir werden des Ereignisses immer erst im Nachhinein gewahr, wir können es erst identifizieren oder erfassen, wenn es schon vorüber ist. Es ist das Wesen des Ereignis', dass es unseren logischen Einordnungen zuvor kommt, dass es unseren Denk- und Darstellungsordnungen vorausgeht, dass es sich der Bedeutung entzieht. Etwas Anarchisches wohnt ihm inne. Diese Leerstelle stellt nun nicht nur ein Fehlen dar, sondern zugleich eine Chance, die Chance der Neupositionierung.

Kontextualisierung III: Über das Visualisieren und Versprachlichen des Unverfügbaren

Wie lässt sich die Leerstelle als Chance begreifen? Wir versuchen diese Leerstelle

mit Hilfe der Sprache zu fassen, die wir zur Verfügung haben und von der wir zugleich wissen, dass sie dem Ereignis nicht gerecht werden kann, da dieses sich ja gerade dadurch auszeichnet, dass es mehr und anders ist, als sich in unseren gewohnten Symbolisierungs- und Denkweisen ausdrücken lässt. An dieser Stelle kommt die Frage ins Spiel. Denn anders als eine Aussage, fixiert die Frage uns nicht, sondern öffnet unseren Erfahrungshorizont. Die Forschungsfrage geht von einem Ereignishaften aus, von etwas, das uns affiziert, und sie stößt ins Offene vor, dahin, von wo aus sich eine sprachliche Form finden lässt, über die das Ereignishaft nachträglich Gestalt gewinnt. „Eine solche Forschungsfrage stellt sich vor dem Hintergrund einer als Unwissen erfahrenen oder als Bedürftigkeit erkannten Erfahrung. Sie antwortet als Frage auf eine sich auftuende Not oder Bedürftigkeit“ (VORKOEPER 2009, S. 136).

Eine Frage, die in dieser Weise gefunden wird, die uns im kreativen Prozess, im Zwischenraum des Affiziertseins im Ereignis und der Symbolisierung einfällt, nennt GADAMER (1960, S. 369) eine echte Frage im Unterschied zu einer unechten oder schiefen Frage, die die Offenheit nur vortäuscht. Mit GADAMER lässt sich verstehen, dass die Offenheit der Frage zugleich ihre Begrenzung voraussetzt. Denn nach GADAMER gibt die echte Frage immer schon einen Sinn, einen Richtungssinn vor, eine Richtung aus der eine Antwort möglich wird: „Sinn ist eben stets Richtungssinn einer möglichen Frage. Der Sinn dessen, was richtig ist, muss der von der Frage gebahnten Richtung entsprechen“ (GADAMER 1960, S. 370).

Dieser Zwischenraum, der ereignishaft aufbricht, und die routinierte Ordnung des Denkens und Sprechens stört, birgt die Chance des Neuen, das sich in der Forschungsfrage schon andeutet. Um die „Inszenierung der Suche“ (SABISCH 2007) nach einer Frage im Forschungsprozess ernst zu nehmen, geht es also darum, einen Weg zu finden, diesen Zwischenraum zunächst offen zu halten, so dass der Wissenschaftler die Erfahrung machen kann, dass es angesichts seines

Forschungsgegenstandes etwas Erstaunliches, Unerwartetes, Unbekanntes, Unerhörtes zu vermelden gibt. Im Modus des Geführten Zeichnens wenden wir uns dem Gegenstand zu, nähern uns dem Unverfügbaren über den zeichnerischen Ausdruck. Wie andere Darstellungsweisen des Schreibens, Malens oder Filmens bannt auch das Zeichnen das ereignishaft Unverfügbare in eine Form. Die gewählte Darstellungsform, hier das Geführte Zeichnen, stellt eine experimentelle Rahmung (SABISCH 2013, S. 141) dar, in der sich das Unverfügbare als Spur aktualisiert, so dass es dann sprachlich exploriert bzw. bedeutet werden kann. Das Geführte Zeichnen lässt sich somit als Versuchsanordnung verstehen.

Die Vermittlungspraxis des Zeichnens hat den Vorteil, dass es unserem symbolischen Kategoriensystem noch vorläufig ist. So kann es leichter gelingen, dass sich im Zuge der erneuten Hinwendung zum Gegenstand der Zwischenraum zwischen dem Forscher und dem Gegenstand erneut öffnet und das Unverfügbare wiederholt im Malprozess aufscheint und sich als Spur in die Zeichnungen einschreibt. Im Zuge der Vertiefung der Erfahrung in der mehrfachen Begegnung mit dem Gegenstand entsteht eine Serie von Zeichnungen. Ein Prozess wird sichtbar, eine Etappe des Entwicklungsprozesses der Dynamik zwischen Forscher und Gegenstand (vgl. ELBRECHT 2011, S. 24). Nachdem sich der Erfahrungsprozess im Verlauf der zeichnerischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand erschöpft hat, gehen wir zur sprachlichen Symbolisierung über.

Der Bedeutungsüberschuss, der sich im Unverfügbaren Bahn bricht, wird also zweifach transformiert. Im Zuge des Geführten Zeichnens findet eine erste Übersetzung ins Bild statt. Das Unverfügbare schreibt sich in das Gekritzeltel als Spur ein. BOEHM spricht davon, „dass Bilder über eine eigene stumme Logik verfügen, ein eigenes Organ der Erkenntnis sind, im Wettstreit mit anderen, vor allem mit Sprache und Begriff“ (BOEHM 2002, S. 5). Im Sprechen über die Zeichnung findet

eine weitere Transformation statt, indem das Unverfügbare symbolisiert wird und in offene Fragen mündet, denen man im Zuge der wissenschaftlichen Praxis antwortend nachgehen kann. Die Rede von der Transformation meint hier nicht nur die Verwandlung der Existenz von Sinngebilden, sondern auch die Entstehung von neuen Sinngebilden, die sich dann „wieder sedimentieren und wieder zu Arbeitsmaterialien werden“ (HUSSERL 1976, S. 378 nach RHEINBERGER 2013, S. 149). Der Akt des Hervorbringens neuer Sinngebilde im Zeichnen ist ein leiblicher Akt. In der meditativen Einstimmung bahnt sich die Bereitschaft, die Aufmerksamkeit nach innen zu richten und den inneren Bewegungen, Empfindungen und Impulsen zu folgen. Der Verstand hört auf, das Zeichnen kontrollierend und bewertend zu steuern. Durch Übung, insbesondere bei geschlossenen Augen, kann es zunehmend besser gelingen, dass wir uns auf unsere inneren Körperwahrnehmungen verlassen und dem Eigensinn unserer leiblichen Verfasstheit vertrauen. So bezieht das Geführte Zeichnen über die multisensorische Wahrnehmung unserer physiologischen Impulse unseren Leib ganzheitlich mit ein. Schließlich überträgt sich die innere Bewegung über die Hand aufs Zeichenpapier oder mit ELBRECHT gesprochen: „Der Zeichner flattert dann mit den Kreiden genau so, wie ‚es‘ gerade im Bauch flattert“ (ELBRECHT 2011, S. 19).

Ausgehend von der Zeichnung wird die Erfahrung im Anschluss in Worte gefasst und so die Be-Deutung angebunden. Gemeint ist eine Be-Deutung der Spur, die im Zuge des Sprechens über die Zeichnung in einem kreativen Akt gefunden bzw. erfunden wird. Anders als HIPPIUS (1936), die in ihrer Untersuchung zum „Graphische[n] Ausdruck von Gefühlen“, eine Zuordnung von graphischem Ausdruck und psychologischer Bedeutung vornahm, geht es in unserer Arbeit darum, die Leerstelle zwischen graphischer Form und Bedeutung zu markieren und die Bedeutung der Spur als offenen, gleichwohl nicht beliebigen, sinnlich und sinnhaften schöpferischen Prozess zu gestalten. Da

sich das Unverfügbare gerade dadurch äußert, dass es „etwas“ gibt, das (noch) nicht zur Sprache gebracht werden kann, ist es wichtig, dass der Zeichner im verbalen Austausch mit weiteren Personen nicht auf eine Deutung festgelegt wird, sondern Deutungsangebote bekommt, die er hinsichtlich ihrer Relevanz für sich selbst überprüfen kann.

In der Reflexion über die Zeichnungen ist im Besonderen darauf zu achten, dass die Gruppe die meditative Haltung beibehält, gemeint ist ein Sprechen, das an die eigene Leiblichkeit angebunden ist. Analog zum Geführten Zeichnen verstehen wir auch das Setting des Dialogs (vgl. BOHM 2014) als experimentelle Rahmung, in der Bedeutung nicht bloß sprachlich zu verstehen gegeben wird, sondern in der Bedeutung sprachlich überhaupt erst hervorgebracht wird. Ebenso wie im Geführten Zeichnen scheint das Unverfügbare im Dialogischen durch und gewinnt sprachlich Gestalt. Durch den kollektiven Erfahrungsraum, der sich im Sprechen über die Zeichnungen bildet, lassen sich Sinnstiftungen von anderen versprachlichen, die einem selbst noch nicht bewusst, aber als in hohem Maße für den eigenen Arbeitsprozess relevant erfahren werden können.

Weiterführung: Das Experimentelle Setting der dialogischen Praxis

Die Zeichnung ist also nicht mehr und nicht weniger als eine graphische Spur. Im Gespräch wird diese Spur nun bedeutet. Dazu werden drei verschiedene Settings gewählt: das Zweierteam, das Plenum, die Dialoggruppe.

Reflexion I: Austausch im Zweierteam

Die Wissenschaftler gehen zunächst in einen 45-minütigen Zweieraustausch. Dabei kann beobachtet werden, wie die Teilnehmer im Gespräch auf einzelne Passagen der Bilder deuten und die Linienformen und -gestaltungen mit verschiedenen Hand- und Armbewegungen nachfahren, gleichsam so, als zeichneten sie im Gespräch Teile des Bildes noch einmal nach. Gelegentlich blicken sie auf die

Rückseite der Bilder, um die stichwortartig notierten Gedanken und Gefühle, die sie während des Zeichenprozesses begleiteten als Gedankenstütze und Gesprächsimpuls zu verwenden. Auch das Gegenüber hat sich zu diesem Zeitpunkt bereits mögliche Titel für die einzelnen Bilder des anderen überlegt und auf einem Blatt Papier notiert. Nun sprechen die Partner über Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Kontinuitäten und Brüche der Darstellungen innerhalb der Bilderserien.

Reflexion II: Austausch im Plenum

Jeder Teilnehmer heftet zwei aussagekräftige Bilder an eine Stellwand und setzt sich auf einen Stuhl im Halbkreis vor die Stellwände. Ziel ist es über wesentliche Erkenntnisse aus dem zuvor zu zweit durchgeführten Reflexionsprozess ins Gespräch zu kommen. Anvisiert wird die Formulierung einer Forschungsfrage angesichts der versprochenen Auffälligkeiten. Exemplarisch werden zwei Gesprächssituationen vorgestellt: Eine Teilnehmerin, die sich zu Beginn eine Schieferplatte als Gegenstand ausgewählt hatte, beschreibt zunächst ihr Erstaunen über die Glätte, Kühle und Schwere des Schiefersteines. Beim Betasten fährt sie mit dem Daumen entlang der Abbruchkante und spürt ihre Scharfkantigkeit. Sie stellt dar, dass sie sich nacheinander aller Sinneskanäle bedient hat, um den Stein zu erforschen: riechen, schmecken, sehen, fühlen, hören. Nach jeder Sinneswahrnehmung hat sie ein Bild gezeichnet, in das sie die Atmosphäre, die sie beim Wahrnehmen verspürt hat, hineingelegt hat. So hat sich die Schwere des Gegenstandes in dunklen und großflächigen mit viel Kohleabrieb gezeichneten Formen ausgedrückt. Die konkrete Auseinandersetzung mit der Materialität habe sie dazu geführt, die Frage nach der Biographie, der Genese des Materials zu stellen: Wie kommt die Schwere und Dichte des Steines zustande, wo war der Stein lokalisiert, und wie ist es zum Abbruch gekommen?

Eine andere Teilnehmerin sagt, dass die Materialität des Gegenstandes für sie nur ein „Kick-off“, ein Startpunkt der Auseinandersetzung gewesen ist. Das

habe vor allem daran gelegen, dass ihre erste tastende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, Tannengrün, mit einer Enttäuschung begann. Mit bloßem Auge war für sie nicht erkennbar gewesen, was sie beim Anfassen spürte, dass es sich um künstliches Tannengrün handelte. Ihre Enttäuschung habe sich dann in ein ungeahntes Interesse gewandelt. Sie war nun mit der Künstlichkeit als Natur des Gegenstandes befasst. Sie wendet sich der Frage nach dem Verhältnis von Künstlichkeit und Echtheit, von Natur und Kultur zu. Konkret geht es ihr darum, nach der Notwendigkeit der Imitation des Natürlichen durch das Künstliche und unserer Blindheit dafür, dass künstliche Produkte aus Natur entstehen bzw. Natur sind, zu fragen.

Metareflexion: Einordnung der Arbeit

Wir unterstellen, dass beide Fragen aus einer rationalen Logik heraus formuliert wurden, gerade nicht aus einem offenen Prozess der ästhetischen Begegnung. Dies machen wir vor allem an der geringen atmosphärischen Dichte im Prozess des Erzählens fest. Wir vermuten, dass dies an zwei miteinander verschränkten Gründen liegt. Zum einen war aufgrund der Gruppengröße (20 Personen) und des nicht vorhandenen gemeinsamen kontinuierlichen Arbeitshintergrundes das notwendige Vertrauen nicht gegeben, das notwendig ist, um sich in einen offenen Prozess zu wagen. Zum anderen müssen erst grundsätzliche Fragen geklärt werden, z.B. hinsichtlich der Akzeptanz dieses Forschungsstiles in der Forschungsgemeinschaft, bevor diese ästhetische Praxis in der Öffentlichkeit lebbar wird.

Von vielen Teilnehmern wird geäußert, dass sie es als schwierig ansehen, wie sie mit der Offenheit der Methode umgehen sollen, konkret mit der Tatsache, dass die Methode keine Ergebniserwartung im herkömmlich wissenschaftlichen Sinn nahelegt. Die Verunsicherung wird spürbar, ebenso wie der Wunsch, von der Seminarleitung einen Hinweis zu bekommen, der der eigenen Orientierungslosigkeit eine Richtung weist. Mit der Dialogmethode wird nun ein Raum eröffnet, um diese

Themen aufzugreifen und besprechbar zu machen.

Reflexion III: Austausch in der Dialoggruppe

BOHM (2014, S. 41) zufolge führen wir keinen echten Dialog, wenn es uns in der Dialoggruppe darum ginge, unsere eigenen Standpunkte zu verteidigen, was wir allzu oft im Alltag auch unbewusst tun. Vielmehr müssen wir „einen leeren Raum haben, wo wir nicht verpflichtet sind, etwas zu tun, zu irgendwelchen Schlüssen zu kommen, etwas zu sagen oder nichts zu sagen. Der Dialog bleibt offen und frei, ein leerer Raum“ (BOHM 2014, S. 50). Im Dialog kann sich also jede Person nach eigenem Dafürhalten in den gemeinsamen Denk- und Austauschprozess einlassen, aufmerksam zuhören, sich äußern oder auch schweigen. So ist es durch die dialogische Praxis möglich, Themen und Fragen zu finden, die ins Offene führen, die im gemeinsamen Denken und Sprechen Neues hervorbringen. Um einen Gesprächsanfang zu erleichtern, eröffnen wir die Dialoggruppe, indem wir die Wissenschaftler bitten, einen Satz darüber äußern, was sie im Workshop neu in Erfahrung gebracht haben. Genannt werden die Kohlestifte, die Zeichenpraxis mit geschlossenen Augen, das meditative Einstimmen, das Abtasten, Spüren und Reflektieren des Erlebten, der Gegenstand als Gegenüber, der Austausch über Erfahrungen, Freude und Unbehagen angesichts der Aufgabe. Der weitere Gesprächsverlauf setzt sich dann zunächst eher zögerlich fort. Die Teilnehmer beginnen Impulse zu formulieren, die im gemeinsamen Gedankenaustausch aufgegriffen und Anlass zur Besprechung werden. Drei Gedankengänge werden im Folgenden aspektorientiert vorgestellt.

Gedankengang I

Üblicherweise sind Wissenschaftler um eine Struktur bemüht, sei es durch das Einhalten von Schritten einer bestimmten wissenschaftlichen Methode oder durch die wissenschaftliche Übereinkunft, dass Ergebnisse von Forschungsprozessen meist in Form eines gegliederten Textes festgehalten werden. Das rationale

Vorgehen, disziplinäre Strukturmomente und klare wissenschaftliche Standards prägen unsere Tätigkeit und sollen die Nachvollziehbarkeit der Forschung durch Dritte und den Austausch über die Sache ermöglichen. Das Geführte Zeichen entzieht sich in Teilen der Idee von Erklärbarkeit und Strukturiertheit. Statt der induktiven oder deduktiven Logik wissenschaftlichen Schließens, steht die Abduktion, das sprunghafte kontextweiternde oder das von der ursprünglichen Wahrnehmung wegführende Schließen im Zentrum. Der Ausgangspunkt der Auseinandersetzung entspringt einem intuitiven Impuls, der das weitere Vorgehen in Gang setzt und trägt. Der eigensinnige und eigenzeitliche Charakter dieser Form der Forschung steht somit einem rationalen und strukturierten Vorgehen gegenüber. Folgende Fragen werden aufgeworfen: Gehört Intuitives überhaupt zum Wissenschaftsprozess? Findet das intuitiv hervorgebrachte Ergebnis in der *scientific community* Anerkennung? In welchem Verhältnis stehen Intuition und Kognition? Ist ein Forschungsprozess, der die Intuition berücksichtigt, von Dritten nachvollziehbar? Was bedeutet das für die Identität des Wissenschaftlers, auch im Unterschied zum Künstler?

Gedankengang II:

Im Vergleich zu einem veröffentlichten Text, der im Wesentlichen das Ergebnis der Auseinandersetzung mit einer Fragestellung aufzeigt, dokumentiert das Zeichnen einer Bilderserie den Forschungsprozess bis hin zur Forschungsfrage. Die Bilderserie und die Reflexion darüber machen die leiblich-sinnliche Auseinandersetzung sowie das emotionale Erleben ebenso wie das Be-deuten sichtbar. Doch gehört diese leiblich-sinnliche Auseinandersetzung zum Forschungsprozess? Soll sie überhaupt kultiviert werden? Soll sie dokumentiert werden? Wo sind die Grenzen der Veröffentlichung der Intimität des Forschungsprozesses? Wieviel Selbstoffenbarung ist möglich und nötig? Wird die Darstellung der Suche nach der eigenen Position im Zuge der Forschung von den Stakeholdern der Disziplin

akzeptiert? Was wird eigentlich gezeichnet und be-deutet, der Forscher oder der Gegenstand? Ist der Zeichenprozess eine Ent-Dinglichung? Was passiert genau zwischen Eindruck und Ausdruck? Hat die Methode auch nach dem Finden der Forschungsfrage einen Platz im Forschungsprozess?

Gedankengang III:

Die Überlegungen ziehen weiteres Nachdenken über das Verhältnis von Text und Bild nach sich. Ein Text ist ein sprachlich artikuliertes, ein dargestelltes Produkt, ein Forschungsergebnis des individuellen Tuns. Das Zeichnen unterscheidet sich von Forschungspraktiken, die allein auf die Darstellung der Ergebnisse gerichtet sind und führt zu der Frage, wie es gelingen kann einen Umgang mit der Diskrepanz zu finden, dass es im Forschungsprozess auch Momente gibt, die gerade nicht sprachlich fassbar sind. Das Zeichnen dokumentiert den Forschungsprozess, es sind Spuren der eigenen inneren Form der Auseinandersetzung, die vergleichbar mit Indizien im Nachhinein genutzt werden. Welche Bedeutung hat die Vollzugslogik der Forschung? Wie gehen wir damit um, dass jede sprachliche Äußerung immer erst im Nachhinein Bedeutung an das Ereignis heranträgt? Das Ereignis, das Zeichnen, die sprachliche Darstellung sind nicht kausal-logisch miteinander verbunden. Vielmehr ist die begriffliche Fassung eine Erfindung. Wie lässt sich der Zusammenhang zwischen dem ereignishaften Unverfügbaren und der Bedeutungsfindung plausibilisieren? Wann beginnt eine Forschung und wann endet sie? In welchem Verhältnis stehen Forschungsstadien und Forschungsergebnis?

Fokussierung der Ergebnisse und Ausblick

Die Konzeption unseres Workshops gründet in der wissenschaftstheoretischen Position der hermeneutischen Phänomenologie. Obwohl HUSSERL, der Begründer der Phänomenologie, seine Art der Auseinandersetzung mit den Sachen als „Phänomenologische Methode“, (HUSSERL

1985) bezeichnet, so handelt es sich nicht um eine Methode, die man einfach anwenden kann. Vielmehr geht es um die Ausbildung einer Haltung, über das forschende Tun, in dem sich die Erfahrung des Forschers bildet und umbildet. Diese Haltung lässt sich an der spezifischen Art und Weise festmachen, wie sich ein Wissenschaftler mit seinem Forschungsgegenstand auseinandersetzt, konkret, wie er in seiner Forschung auf den Anspruch des Unverfügbaren antwortet. Diese geisteswissenschaftliche Forschung ist nicht etwas, das der Geographie bloß aus den Geisteswissenschaften hinzugefügt wurde. Vielmehr wohnt die geisteswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Sache dem Tun der Geographen seit jeher inne. Darauf weist auch ZAHNEN hin: „Da die hermeneutische Phänomenologie bzw. hermeneutische Philosophie kein vorliegender ‚Ansatz‘, keine bereitstehende Methode ist oder sein kann, sondern vielmehr einer nur durch eigene Einsichten zu gewinnenden Haltung entspricht, ist es [...] wesentlich, [...] dass sie aus der Geographie selbst heraus entwickelt wurde – oder genauer gesagt: auf der Basis von Erfahrungen und Problemen, die in dem Fach Geographie als solches auftauchen“ (ZAHNEN 2011, S. 50).

Diese Forschungshaltung für unser Fach Geographie zurückzugewinnen bzw. explizit zu machen, wo sie gelebte Praxis ist, wäre unseres Erachtens unbedingt notwendig. Mit der Stärkung des Vollzugscharakters der Geographie in der Praxis und der Kommunikation über Wissenschaft lassen sich drei Spaltungen überwinden: Zum einen lässt sich die Spaltung innerhalb der Identität der Disziplin überwinden, die sich über die Selbstbeschreibung ihres Doppelcharakters von Physischer Geographie und Humangeographie als zweigeteilt versteht. Sobald wir den forschenden Geographen ins Zentrum stellen und verstehen, wie er der Welt fragend begegnet, wird die Einheit der Geographie plausibel: Denn der fragende Geograph bewegt sich im Zuge seines Fragens mühelos über Fächer-grenzen hinweg, erlebt die Gegenstände in ihrem einheitlichen Zusammenhang

und sich selbst als Natur-, Sozial- und Kulturwesen. Zum anderen lässt sich die Spaltung in der Identität des forschenden Geographen überwinden, der seine Leiblichkeit nicht selten disziplinieren oder verleugnen muss, um professionell zu sein. Denn Forschung wird im Kontext der ästhetischen Vernunft gerade in der Komplementarität von sinnlich-emotionalem und analytisch-rationalem Zugang zur Welt fruchtbar. Zum dritten lässt sich mit der widersprüchlichen Anforderung der Moderne ein Umgang finden, die den forschenden Geographen in eine Doppelbindung verstrickt: Denn zum einen ist der forschende Geograph aktuell in ökonomische Logiken des Gewinn- und Profitstrebens eingebunden, die auch in der Wissenschaft zu Maßnahmen der Produktivitätssteigerung führen. Diesen Ansprüchen muss der auf Anerkennung der *scientific community* angewiesene Geograph gerecht werden, will er sich die Chancen auf eine berufliche Position im Wissenschaftsbetrieb nicht verbauen. Zum anderen wäre er nicht Forscher, wenn ihn nicht das Interesse an der Hervorbringung von Neuem antreiben würde. Der in einer Zeit des Kapitalismus, wie der unsrigen, forschende Geograph ist daher einer antinomischen Grundspannung (vgl. HELSPER 1996, S. 521) zwischen dem Imperativ der Anpassung an die kapitalistischen Systemlogiken und dem Imperativ des Eigensinns, der zur Hervorbringung von Neuem führt, ausgesetzt. Diese Antinomie lässt sich zwar nicht grundsätzlich, aber doch situativ über die Kultivierung der ästhetischen Forschungspraxis überwinden. In der leiblich-sinnlichen Begegnung mit dem Gegenstand kommt Neues in den Blick, die reflexiv-symbolischen Bedeutungszuweisungen fußen in den tradierten fachlichen Symbolisierungen, weisen an Leerstellen über diese hinaus und führen zu neuen Formen der Versprachlichung, zu neuen Theorien und Modellen.

Deutlich wurde, dass die Antinomie zwischen Anpassung und Eigensinn ein zentrales Moment der professionellen Identität des wissenschaftlich tätigen Geographen im 21. Jahrhundert ist. Um gesellschaftliche

Veränderungen zu ermöglichen, gilt es neben der Anpassung an die modernen Erkenntnisstrukturen den Eigensinn immer wieder zu betonen. Die eigensinnige wissenschaftliche Erkenntnispraxis lässt sich unter den antinomischen Bedingungen des professionell arbeitenden Selbst in der Moderne aber nicht losgelöst vom Gegenpol, der Anpassung an die systembewahrenden Logiken, stärken. Eigensinn lässt sich indirekt fördern. Durch eine größere Bewusstheit über die Komplementarität von Sinnlichkeit und Reflexion im Forschungsprozess wird eine innere Erlaubnis gebahnt, eigensinnig zu sein. Im selben Zuge wird die Spaltung der Disziplin in Physische Geographie und Humangeographie und die Spaltung der Wissenschaftlerpersönlichkeit in Sinnlichkeit und Intellektualismus überwunden. Es kann nicht allein die Aufgabe des Einzelnen sein, die Reflexion über die ästhetische Dimension des forschenden Tuns als hohen Wert der Disziplin zu kultivieren, es ist vielmehr Teil der fachpolitischen Verantwortung. Unser Beitrag versteht sich als ein Mosaiksteinchen auf diesem Weg.

Literatur

ACHILLES, F. (1979): Die Landschaftszeichnung. In: Geographische Rundschau 31, Heft 7, S. 293–295.
 ACHILLES, F. (1983): Zeichnen und Zeichnungen im Geographie-Unterricht. Schulgeographie in der Praxis 4. Köln.
 AHRENS, S. (2011): Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung. Theorie Bilden Band 22. Bielefeld.
 BOEHM, G. (2002): Die Kraft der Bilder. In: Fuchs, T., I. Jade, B. Brand-Claussen u. C. Mundt (Hrsg.): Wahn Welt Bild. Heidelberger Jahrbücher 2002, XLVI. Heidelberg.
 BOHM, D. (2014⁷): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussion. Stuttgart.
 BUSCH, K. (2009): Wissenskünste. Künstlerische Forschung und ästhetisches Denken. In: Bippus, E. (Hrsg.): Kunst des Forschens. Zürich, Berlin, S. 141–158.
 DASTON, L. u. P. GALISON (2007): Objektivität. Frankfurt am Main.

DICKEL, M. (2015): Sehendes Sehen. In: Schlottmann, A. u. J. Miggelbrink (Hrsg.): Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von Raumbildern. Bielefeld, S. 243–258.
 DICKEL, M. (2016): Kartographische Konventionen über Kartenkunst befragen – Das Beispiel „Alte Welt – Neue Welt“ des Künstlers Stephan Huber. In: Gryl, I. (Hrsg.): Reflexive Kartenarbeit. Methoden und Aufgaben. Braunschweig, S. 208–216.
 DIRKSMEIER, P. (2015): Bildbegriffe und ihre Reichweite zur Analyse von Gesellschaft-Raum-Verhältnissen. In: Schlottmann, A. u. J. Miggelbrink (Hrsg.): Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von Raumbildern. Bielefeld, S. 195–207.
 DÜRR, H. u. H. ZEPP (2012): Geographie verstehen. Ein Lotsen- und Arbeitsbuch. Paderborn.
 ELBRECHT, C. (2011): Die Wandlungsreise. Der Prozess des Geführten Zeichnens – Eine Initiatische Kunsttherapie. Rütte.
 FRY, P., C. HEID, D. REICHERT u. U. STEINEMANN (2000): Methoden einer erfahrenden Wissenschaft. In: Fry, P., C. Heid, D. Reichert u. U. Steinemann (Hrsg.): Wissenschaft als Erfahrungswissen. Wiesbaden, S. 73–237.
 GADAMER, H.-G. (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen.
 GRYL, I. (Hrsg.) (2016): Reflexive Kartenarbeit. Methoden und Aufgaben. Braunschweig.
 HARD, G. (1993): Zur Imagination und Realität der Gesteine nebst einigen Bemerkungen über die wissenschaftliche Geographie als eine unbewusste Semiotik. Kasseler Schriften zur Geographie und Planung. Urbs et Regio Band 61. Kassel, S. 105–155.
 HARD, G. (1995): Spuren und Spurenleser. Zur Theorie und Ästhetik des Spurenlesens in der Vegetation und anderswo. Osnabrück.
 HARD, G. (1995a): Ästhetische Dimensionen in der wissenschaftlichen Erfahrung. Kasseler Schriften zur Geographie und Planung. Urbs et Regio Band 62. Kassel, S. 323–367.

- HASSE, J. (1993): Wahrheiten und Wirklichkeiten sind plural. Aufgaben eines vielperspektivischen Geographieunterrichts. In: Hasse, J. u. W. Isenberg (Hrsg.): Vielperspektivischer Geographieunterricht. OSG (Osnabrücker Studien zur Geographie) Band 14. Osnabrück, S. 9–19.
- HASSE, J. (2015): Das Bild – ein visuelles Medium? In: Schlottmann, A. u. J. Miggelbrink (Hrsg.): Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von Raumbildern. Bielefeld, S. 31–47.
- HELSPER, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A. u. W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M., S. 521–569.
- HINSBERG, K. (2009): Perseiden, Perceides. In: Bippus, E. (Hrsg.): Kunst des Forschens. Zürich, Berlin, S. 159–172.
- HIPPIUS, M. T. (1936): Graphischer Ausdruck von Gefühlen. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde Band 51, Heft 5 u. 6, S. 257–336.
- HOFFMANN, C. (Hrsg.) (2008): Daten sichern. Schreiben und Zeichnen als Verfahren der Aufzeichnung. Wissen im Entwurf Band 1. Zürich.
- HUSSERL, E. (1976²): „Der Ursprung der Geometrie“. In: Biemel, W. (Hrsg.): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Husserliana Band 6. Den Haag, S. 365–386.
- HUSSERL, E. (1985): Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I (Reclams Universal-Bibliothek, Band 8084, hrsg. von K. Held). Stuttgart.
- KROHN, W. (2006): Ästhetik in der Wissenschaft. Interdisziplinärer Diskurs über das Gestalten und Darstellen von Wissen. Hamburg.
- LYNCH, K. (2010²): Das Bild der Stadt. Bauwelt Fundamente Band 16. Gütersloh.
- MATT-WINDEL, S. (2014): Ungewisses, Unsicheres und Unbestimmtes. Eine phänomenologische Studie zum Pädagogischen in Hinsicht auf LehrerInnenbildung. Stuttgart.
- MERSCH, D. (2009): Kunst als epistemische Praxis. In: Bippus, E. (Hrsg.): Kunst des Forschens. Zürich, Berlin, S. 27–48.
- MERSCH, D. u. M. OTT (2007): Tektonische Verschiebungen zwischen Kunst und Wissenschaft. In: Mersch, D. u. M. Ott (Hrsg.): Kunst und Wissenschaft. München, S. 9–34.
- NOBLIT, G. W., S. Y. FLORES, u. E. G. MURILLO (2004): Postcritical Ethnography: An Introduction. In: Noblit, G. W., S. Y. Flores, u. E. G. Murillo (Hrsg.): Postcritical Ethnography. Reinscribing Critique. Cresskill, S. 1–52.
- NÖTHEN, E. (2015): Raumbilder und Kunst. In: Schlottmann, A. u. J. Miggelbrink (Hrsg.): Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von Raumbildern. Bielefeld, S. 161–174.
- NÖTHEN, E. (2016): Aesthetic Mapping – Reflexion ästhetischen Raumerlebens am Beispiel von Werken des Künstlers Franz Ackermann. In: Gryl, I. (Hrsg.): Reflexive Kartenarbeit. Methoden und Aufgaben. Braunschweig, S. 199–207.
- PETTIG, F. (2016): Mapping – Möglichkeitsräume erfahren. An- und Aufsichten im Geographieunterricht am Beispiel Berlins. In: Gryl, I. (Hrsg.): Reflexive Kartenarbeit. Methoden und Aufgaben. Braunschweig, S. 194–198.
- REICHERT, D. (1996): Räumliches Denken als Ordnen der Dinge. In: Reichert, D. (Hrsg.): Räumliches Denken. Zürich, S. 15–46.
- RHEINBERGER, H.-J. (2013). Über die Kunst, das Unbekannte zu erforschen. In: Pazzini, K.-J., A. Sabisch, u. D. Tyradelli (Hrsg.): Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung. Zürich, Berlin, S. 143–151.
- SABISCH, A. (2007): Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrungen im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld.
- SABISCH, A. (2013): Ereignisse des Unverfügbaren. In: Pazzini, K.-J., A. Sabisch, u. D. Tyradelli (Hrsg.): Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung. Zürich, Berlin, S. 141.
- SCHLOTTMANN, A. u. J. MIGGELBRINK (2009): Visuelle Geographien – ein Editorial. In: Social Geography Heft 4, 1, S. 13–24.
- SCHLOTTMANN, A. u. J. MIGGELBRINK (Hrsg.) (2015): Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von Raumbildern. Bielefeld.
- SCHLOTTMANN, A. u. J. MIGGELBRINK (Hrsg.) (2015): Ausgangspunkte. Das Visuelle in der Geographie und ihrer Vermittlung. In: Schlottmann, A. u. J. Miggelbrink (Hrsg.): Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von Raumbildern. Bielefeld, S. 13–25.
- SCHNEIDER, U. (2006²): Die Macht der Karten. Eine Geschichte der Kartographie vom Mittelalter bis heute. Darmstadt.
- SCHNEIDER, A. (2015): RaumBilder und Bildung. In: Schlottmann, A. u. J. Miggelbrink (Hrsg.): Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von Raumbildern. Bielefeld, S. 91–102.
- SCHNEIDER, A. (2016): Geo-Animationen – Anspruch, Handhabe und Fragen einer „Schule des Sehens“. In: Gryl, I. (Hrsg.): Reflexive Kartenarbeit. Methoden und Aufgaben. Braunschweig, S. 89–96.
- TILLMANN, A. (2013): Zeichnen als Methodenbaustein zur Konstruktion von Wirklichkeit. Vortrag, Deutscher Geographentag: Kongress für Wissenschaft, Schule und Praxis Fachsitzung „Ästhetische Erfahrung und Geographische Bildung“ (02.-08.10.2013). Passau.
- VORKOEPER, U. (2009): Das fragliche des Forschens. Oder: Einer Kunst des Forschens geht es um Verantwortung. In: Bippus, E. (Hrsg.): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich, Berlin, S. 125–137.
- WALDENFELS, B. (2009): Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In: Ricken, N., H. Röhr, J. Ruhloff, u. K. Schaller (Hrsg.): Umlernen, Festschrift für K. Meyer-Drawe. München, S. 23–34.
- WESCHE, T. (2018): Adorno. Eine Einführung. Stuttgart.

- ZAHNEN, B. (2005): Fragwürdigkeit und Eigensinn der Geographie. In: Geographische Zeitschrift, 93. Jg., Heft 4, S. 201–220.
- ZAHNEN, B. (2006): Im Auge der Physischen Geographie: Vom Blicken und Sehen. In: Erdkunde, Band 60, S. 231–245.
- ZAHNEN, B. (2007): Lesen, Zeitlichkeit und das Geographische der Physischen Geographie. In: Geographische Zeitschrift, 95. Jg., Heft 1 u. 2, S. 72–90.
- ZAHNEN, B. (2011): Vollzug und Sprache Physischer Geographie und die Frage geographischen Taktes. In: Social Geography, Heft 6, S. 47–61.
- ZAHNEN, B. (2015): Tragweiten geographischen Denkens. Wien.

Prof. Dr. Mirka Dickel
Lisa Keßler
Universität Jena
Institut für Geographie
Lehrstuhl Didaktik der Geographie
Löbdergraben 32
07743 Jena
mirka.dickel@uni-jena.de
lisa.kessler@uni-jena.de

Резюме

МИРКА ДИКЕЛЬ и ЛИЗА КЕССЛЕР

Между чувственным восприятием и рационально-речевым осмыслением.

Анализ эстетической составляющей географических исследований

Научно-исследовательская мастерская «Das Auge forscht mit» («Визуальное восприятие как составляющая исследования»), проведенная в 2016 году Институтом региональной географии им. Лейбница в Лейпциге, направлена на критическое осмысление визуализации в практике географических исследований и опробование и обсуждение инновационных методов исследования.

Взяв за основу феноменолого-герменевтический научный подход, мы провели экспериментальный семинар под названием «Рисование как эпистемический метод. Географическая мастерская». Цель семинара заключалась в том, чтобы (вновь) актуализировать значимость рисования как эпистемической практики, порождающей нечто новое, для географической науки. Если рисование станет эпистемической практикой, через которую география сможет обрести новую форму, то оно станет продуктивной деятельностью, формирующей знания. Мы считаем, что продуктивности в рамках исследований можно добиться тогда, когда чувственное восприятие и рефлексия осмысляются как составляющие процесса исследования. Формат нашего семинара позволил участникам на собственном опыте оценить и проанализировать соотношение чувственного восприятия и рационально-речевого осмысления в процессе исследования. В нашей статье мы рассматриваем соотношение чувственного и когнитивного восприятия, опираясь на актуальные научные представления об эстетической составляющей географии, обосновываем структуру семинара и анализируем полученные знания. В заключение мы показываем, как серьезное восприятие эстетической составляющей географических исследований влияет на понимание предмета и науки и идентичность исследователя.

География; методы исследования; визуализация; ведомое рисование; эстетическая составляющая

Résumé

Entre expérience sensorielle et compréhension linguistique rationnelle.

De la réflexion sur la dimension esthétique de la recherche en géographie

L'atelier de recherche «Das Auge forscht mit» (On recherche avec les yeux) qui a été proposé en 2016 par l'Leibniz-Institut für Länderkunde (Institut de géographie régionale) à Leipzig offrait une plateforme pour les réflexions critiques sur les visualisations dans la pratique de recherche basée sur l'espace et pour l'expérimentation et la discussion sur des nouvelles méthodes innovantes de recherche.

Dans le contexte d'une perspective fondamentale phénoménologique et herméneutique, nous avons proposé un atelier expérimental intitulé «Zeichnen als epistemisches Verfahren. Eine geographische Werkstatt» (Le dessin comme procédé épistémique. Un atelier géographique). L'objectif de l'atelier consistait à sensibiliser (à nouveau) à l'importance du dessin en tant que pratique épistémique qui apporte de la nouveauté pour la science basée sur l'espace, la géographie. Lorsque le dessin devient une pratique épistémique grâce à laquelle une géographie peut obtenir une forme compréhensible dans sa création et son ébauche, il s'agit d'un acte qui crée des connaissances et est productif. Notre argument est que la recherche devient productive lorsque les sens et la réflexion sont entendus comme des parties complémentaires du processus de recherche. Notre format d'atelier a fourni aux participants des propositions sur différents niveaux pour expérimenter et réfléchir au rapport entre l'expérience sensorielle et la compréhension linguistique et rationnelle dans le processus de recherche. Dans notre article, nous étudions le niveau de la recherche sur la dimension esthétique de la géographie ainsi que le rapport entre la compréhension sensorielle et la compréhension cognitive, nous exposons les raisons de la réalisation de l'atelier et nous réfléchissons aux connaissances acquises. Pour finir, nous exposons les conséquences de la prise en considération sérieuse de la dimension esthétique de la recherche géographique pour la compréhension technique et scientifique et l'identité du chercheur.

Géographie; méthodes de recherche; visualisation; dessin guidé; dimension esthétique