

# »Why does every class start with walking?«

## Beobachtungen sprachlicher Routinen in einer Tanzausbildung in Berlin

---

*Anna Chwialkowska*

### **Einführung**

In den letzten Jahren hat die Debatte um das Konzept von »Tanzwissen« an Relevanz zugenommen. Dieses Tanzwissen wird oft als nonverbal generiertes und vermitteltes, sinnlich agierendes »Körperwissen« (embodied knowledge) beschrieben (vgl. Brandstetter 2016; Quinten 2016: 37–38), was auf der Idee eines impliziten Wissens (tacit knowledge) fußt.

Teils ungewollt macht diese Begriffsvorstellung eine Dichotomie zum diskursiven und »rational«, also verbal vermitteltem begriffenem Wissen auf (vgl. Klein 2007; Kleinschmidt 2018: 29). Gerade im Rahmen zeitgenössischer Tanzausbildungen und -vermittlungsformate ist eine Vielzahl an verbalisierten Interaktionen beobachtbar (vgl. Hardt 2020). Diese Dichotomie in unterschiedlichen Formaten wie Workshops, Intensiv- sowie regelmäßigen Tanzkursen zu erkennen, zu hinterfragen und Alternativen vorzuschlagen, ist mein ambitioniertes Forschungsvorhaben, in dessen Rahmen dieser Beitrag entsteht. Zunächst will ich mich hier dem noch wenig erforschten Aspekt verbalsprachlicher Praxen in zeitgenössischen Tanzvermittlungsformaten widmen.

Verbalsprachliche Praxen sind in zeitgenössischen Tanzunterrichtseinheiten relativ routiniert strukturiert. Dazu gehören beispielsweise Erklärungen von Aufgaben am Anfang der Stunde, das Fragenstellen seitens der Teilnehmer\*innen währenddessen und abschließende Gruppendiskussionen mit längeren Wortbeiträgen. Anhand einiger Beispiele werde ich hier aufzeigen, auf welche Weisen diese sprachlichen Routinen einen Beitrag zur Generierung eines Tanzwissens leisten. Anknüpfend an aktuelle praxeologische Forschungen in der Tanzwissenschaft (vgl. Kleinschmidt 2018; Hardt 2016, 2020a) frage ich

hier: Welche sprachlichen Routinen werden in tanzvermittelnden Formaten im zeitgenössischen Tanz erkennbar? Wie werden diese verkörpert? Wie entsteht dadurch Kollektivität? Wie greifen im Routinisieren Sprachlichkeit und Körperlichkeit ineinander?

## Material und Methoden

Die Beispiele, die ich im Folgenden analysieren werde, generiere ich aus meiner zehnmonatigen Feldforschung eines Tanzkurses an einer Tanzschule in Berlin, den ich autoethnographisch anhand teilnehmender Beobachtung untersuchte. Der Intensivkurs ist nicht staatlich zertifiziert und setzt ein zweistufiges Bewerbungsverfahren voraus, das Curriculum bestand größtenteils aus zeitgenössischen Tanzstilen, mit Fokus auf Floorwork und Movement Research. Der obligatorische Unterricht lief täglich von 12 bis 15 Uhr; darüber hinaus konnten alle offenen Klassen der Tanzschule besucht werden.

Die Wahl meiner Forschungsmethode fiel in Übereinstimmung mit gegenwärtigen praxeologischen Studien, die eine neue methodologische Perspektivierung in der Tanzwissenschaft vorschlagen, insbesondere in der Tanzvermittlung und Wissensproduktion in künstlerischen Prozessen (vgl. Müller 2016; Barthel 2017; Kleinschmidt 2018; Hardt 2020a, 2020b). Diese praxeologischen Studien sprechen sich dafür aus, Tanztechnik als Praxis unter dem Aspekt aller beteiligten materiellen und sozialen Komponenten, in die sie eingebettet ist, zu betrachten: »It is a bundle of social interactions that structures how people become and act as ›competent players‹ within the (dance) field.« (Hardt 2020a: 50) Die Sozialstruktur der Teilnehmenden einer Praxis ist ausschlaggebend, um zu verstehen, wie Wissen produziert wird, aber auch, was als »Wissen« in einem bestimmten Kontext gilt: »This includes all the participants and the things they say and do.« (2020a: 50)

Die Methode meiner Feldforschung lässt sich als »beobachtende Teilnahme« (*observant participation*, Wacquant 2013: 27) beschreiben: Als vollwertige Teilnehmerin des Kurses formte ich gleichzeitig das Feld, was ich erforschte. Das in dieser Zeit gesammelte Material ist sehr divers: Es besteht aus Feldberichten, handschriftlichen Notizen, Nachrichten aus dem Signal-Chat der Gruppe, E-Mails (einge davon habe ich nie abgeschickt), (private) Fotos und Videos, ein paar Audioaufnahmen und Interviews. Auf der Suche nach sprachlichen Ausdrucksformen in einer Tanzausbildung, merkte ich schnell – und das bildet auch das heterogene Material ab –, dass sich eine eindeu-

tige Eingrenzung des Felds problematisch darstellt. Sprachlicher Austausch, der mit dem Tanzunterricht zusammenhängt, erstreckt sich natürlich auch über das Studio hinaus: bei Zigarettenpausen, informellen Treffen, Partys und in unterschiedlichen virtuellen Kommunikationsräumen. Diese sprachlich-körperlichen Prozesse waren nicht loszulösen vom Geschehen während der drei täglichen obligatorischen Stunden des Kurses. Auch sie formten ein Repertoire von gemeinsamen kommunikativen Strategien (vgl. Rymes 2014: 6–10) und damit unser kollektives Wissen. Laut Betsy Rymes ist unser kommunikatives Repertoire nicht abhängig von einer gemeinsamen Sprache wie Deutsch oder Englisch, sondern vielmehr von einem »common ground« (2014: 6). Rymes' Repertoirebegriff umfasst auch Formen der gemeinsamen Begrüßung, Witze, Gesten sowie der Kleidung, durch die sich ein Sinn von Zugehörigkeit entwickelt.

Darüber hinaus ist meine Forschungshaltung im Feld durch die Perspektive eines »vulnerable observers« (Behar 1996) zu beschreiben, da es unumgänglich war, eigene Emotionen vom Material zu lösen. Schnell fühlte ich mich von meinem »Forschungsobjekt verführt« – und hier referiere ich erneut auf Loïc Wacquants Erfahrungen (vgl. 2003: 9–10). Nach nur sechs Monaten im Feld konnte ich nachempfinden, wie sich Wacquant nach drei Jahren Feldforschung im Boxtraining fühlte, als er ernsthaft darüber nachdachte, seine akademische Karriere als Soziologe an den Nagel zu hängen und als Berufsboxer durchzustarten. Glücklicherweise muss ich nicht das eine für das andere opfern. Aber meine ethnographischen Notizen litten an meinem zunehmenden Eifer, mehr zu tanzen, besser zu performen und auch eigene Stücke zu kreieren.

In meinem Vorgehen sollte es nun darum gehen, anhand der Beleuchtung spezifischer Aspekte, wie hier Routinen des Sprechens, mein Material zu perspektivieren. Bevor dieser Beitrag also in Feldanekdoten abtaucht, soll eine Theorie des Sprechens verhelfen, ritualisierte Sprechsituationen zu erkennen und zu analysieren.

## Was heißt eigentlich Sprechen?

Die oben bereits erwähnten praxeologischen Studien waren ausschlaggebend, um die Relevanz verbalsprachlicher Äußerungen in Tanzklassen herauszustellen. Verbalsprachliche Äußerungen sind omnipräsent, nicht nur für die Strukturierung der Tanzstunde im Sinne von Aufgabenerklärungen oder im Laufe von Feedback- und Diskussionsrunden, sie werden auch als kreatives Hand-

werk genutzt, um bestimmte Bewegungsmöglichkeiten zu erkunden – womit sie durchaus ästhetische Vorstellungen transportieren (vgl. Hardt 2020a: 53): Beispielsweise bedienen sich Trainer\*innen während des Intensivkurses immer wieder an der Figur des Oktopus (*move like an octopus*), um eine andere Fortbewegungsmöglichkeit in unseren Körpern anzuregen, die besonders weiche Arme, Beine und Wirbelsäule erfordert.

Im Einklang mit diesen Studien, die zum großen Teil auf dem von Bourdieu in *Outline for a Theory of Practice* (1977) entwickelten Ansatz fußen, ist eine Auseinandersetzung mit Bourdieus Theorie des Sprechens naheliegend. Das Werk *Was heißt sprechen?* (2012)<sup>1</sup> skizziert Distinktionsunterschiede von Sprecher\*innen und verbindet Konzepte symbolischer Macht mit einem bestimmten sprachlichen Habitus. Darin beschreibt Bourdieu

den alltäglichen sprachlichen Austausch als situierte Begegnungen zwischen Akteuren mit bestimmten sozial strukturierten Voraussetzungen und Kompetenzen, die bewirken, dass jede sprachliche Interaktion, wie persönlich und unbedeutend sie auch scheinen mag, die Spuren der sozialen Struktur trägt, die sie zum Ausdruck bringt und zugleich reproduzieren hilft (2012: 3, Einführung von John B. Thompson 1991).

Die in dem Werk zu findenden Thesen helfen in meinen Beispielen, Routinisierung und Kontextualität von Sprachsituationen in ihrer Verwobenheit mit individuellen Aussagen zu analysieren sowie Machtstrukturen zu identifizieren. Sprachliche Situationen sind institutionalisiert, sie setzen Rituale, in denen Sinn überhaupt erst hergestellt wird, unabhängig davon, ob Sätze grammatikalisch richtig sind oder nicht. Sprache ist nie abstrakt, es gibt keine »Idealsprache«. Die spezifische Situation zeigt in jedem Moment, wer befugt ist zu sprechen (2012: 47–49). Darüber hinaus operiert Bourdieu in seiner Ausarbeitung mit einem wirtschaftlich orientierten Vokabular, er setzt den Begriff des »sprachlichen Marktes«, in denen Aussagen der Sprecher\*innen – je nach ihrem spezifischen Hintergrund – im sprachlichen Austausch einen Wert mitbringen, aushandeln und bekommen. Auch in Tanzkursen lassen sich bestimmte institutionalisierte Situationen identifizieren, die durch ritualisierte Praxen legitime Sprecher\*innen produzieren. Diese routinisierten Situationen werden, so möchte ich hier aufzeigen, manchmal erst in ihrer Unterbrechung sichtbar.

---

1 Das Werk ist eine Sammlung unterschiedlicher Essays, die zwischen 1980 und 1990 geschrieben wurden.

## Sprecher\*innen in der Vorstellungsrunde

Die Arbeitssprache des intensiven Tanzkurses war Englisch. Die Sprecher\*innen, inklusive Trainer\*in, waren Personen im Alter zwischen 18 und 34 Jahren, unterschiedlicher Herkunft und sprachlichem Hintergrund; die meisten Teilnehmer\*innen wiesen jedoch andere Erst- und Bildungssprachen als Englisch auf. Die Levels an Tanz- und Bewegungserfahrungen waren höchst divers; einige haben bereits kürzere oder längere intensive Tanzprogramme absolviert, andere haben erst wenige Tanzkurse besucht, viele kamen aus anderen künstlerischen Disziplinen wie Musik, Theater oder bildender Kunst. Die folgenden Situationen beziehen sich größtenteils auf den Unterricht mit Laura<sup>2</sup>, die uns von der dritten bis fünften Woche des Programms (also relativ am Anfang) unterrichtet hatte.

*Die erste Stunde mit Laura beginnt in einem Kreis, der nicht einberufen wird – Laura setzt sich mit der Anwesenheitsliste an einen Rand des Raumes und wir setzen uns langsam um sie herum. Wie immer kommen einige Teilnehmer\*innen (viel) zu spät. Laura wirkt freundlich und annehmend; ihre Körperhaltung würde ich als »einladend« beschreiben; sie betrachtet uns neugierig und lächelt, während sie darauf wartet, dass alle eintrudeln. Wir fangen mit einer Vorstellungsrunde an, reihum sollen wir unsere Namen nennen. Laura beginnt mit der Vorstellung, sie nennt ihren Namen und ein, zwei Eckdaten zu ihrem Hintergrund. Als nächstes ist Julia dran, sie nennt ihren Namen und anschließend ihre Pronomen (»My name is Julia – she/her«). Laura unterbricht die Vorstellungsrunde sofort und sagt, wie wichtig es sei, die Pronomen zu nennen und wie sehr sich die Situation verändert habe, da diese Debatte [um Gender] vor zwei, drei Jahren noch kein Thema war.*

*Ich mache eine innere Notiz zu diesem plötzlichen Einschub – es ist nicht das erste Mal, dass die Frage nach und Nutzung der Pronomen im Kurs thematisiert wird. Zu dem Zeitpunkt haben wir bereits drei Vorstellungsrunden mit anderen Trainer\*innen gemacht. Jedes Mal wurden wir aufgefordert, unsere Pronomen zu nennen.*

In diesem Zusammenhang wirkt Julias sprachlicher Akt als das Aufgreifen einer Routine. Andererseits wirkte dieser Moment, als ob Julia mit diesem Sprechakt eine subtile Kritik an der fehlenden Sensibilität der Trainerin geäußert hat, die uns nicht nach unseren Pronomen gefragt hat – woraufhin die anschließende Aussage der Trainerin fast als Rechtfertigung zu lesen ist.

---

2 Alle Namen sind pseudonymisiert.

## Fragen/Unterbrechungen

Eine weitere »Unterbrechung« beobachtete ich wenige Tage später.

*Wir beginnen unsere Unterrichtsstunde mit einem Gang durch den Raum. Laura leitet uns durch das Gehen, sie sagt, wir sollen unsere Aufmerksamkeit zunächst auf den eigenen Körper lenken, dann auf den Raum und anschließend auf die Menschen im Raum (»Look at your friends.«). Anschließend sollen wir diese Aufmerksamkeit in kürzeren Abständen zwischen diesen Entitäten abwechseln. Alle gehen stillschweigend durch den Raum und folgen Lauras Anweisungen. Es tönt leise langsame RnB-Musik. Die Atmosphäre wirkt ruhig, gelassen und konzentriert. Plötzlich ruft Rhett durch den Raum: »Why does every class start with walking?« Die Frage erntet vereinzelt Gelächter – auch ich lache. Nicht nur über diese unerwartete Unterbrechung, aber auch über ihre Courage, mit einer Frage herauszuplatzen, wenn sie ihr auf der Seele brennt – etwas, was wir noch einige Male im Laufe des Kurses erleben dürfen. Laura unterbricht die Aufwärmung nicht, sie klärt kurz, dass es darum geht, bei sich anzukommen, aber auch, den Körper an seine Umwelt zu gewöhnen. Sie fragt nach, ob Rhett es denn nicht möge, sich zu Beginn gehend durch den Raum zu bewegen.*

Erst die Unterbrechung der Routine zeigt die Routine, die ich nicht infrage gestellt habe: das Leiten der Trainerin durch die Übung – ihre sprachlichen Anweisungen, die die Tanzenden während des Gehens zu befolgen haben. Dass ich und einige andere überrascht reagieren und lachen, zeigt, dass Rhetts Frage für die meisten selbsterklärend ist und deutet auf Rhetts Erfahrungshorizont mit zeitgenössischen Aufwärmungspraxen.

An beiden Beispielen lassen sich deutliche Strukturierungen sprachlicher Routinen ablesen: In der Vorstellungsrunde verlangt die Routine, dass alle Teilnehmenden hintereinander ihre Namen nennen. Die Aufwärmroutine, bei der alle Teilnehmenden durch den Raum gehen, verlangt nach einer Leiterin, die alle Teilnehmenden durch die Übung führt, während alle anderen schweigen. Die Routine verweist in dieser Situation auf die Setzung der »legitimen Sprecher\*innen« (Bourdieu 2012: 46) und der Institutionalisierung der Situation. Stillschweigend akzeptieren alle Teilnehmer\*innen diese sprachlichen Setzungen. An beiden Beispielen sehen wir aber auch, wie prekär diese Institutionalisierung (noch) ist. Falls Julias Aussage eine subtile Kritik mitträgt, so sehen wir, dass sie die Machtdynamik in dieser Situation kurz ausgehebelt hat – und die Trainerin zum erneuten Sprechen bringt, obwohl dies den Verlauf der Vorstellungsrunde unterbricht. Insbesondere machen sich »sprachliche

Zensuren« (Bourdieu 2012: 41) in diesen Situationen bemerkbar, in denen die Routine eigentlich darauf verweist, zu schweigen. Das Aufwärmen ist nicht der Moment, um Fragen zu stellen.

### »Eyes are more structure than quality«

Weitere machtbedingte Strukturen sprachlicher Situationen lassen sich in der Diskussionsrunde beobachten, die am zweiten Tag in der Mitte des Unterrichts stattfindet.

*Laura ruft uns in einer Seite des Raumes zusammen und erklärt uns ihre Arbeitsweise und ihr »Vokabular«. Insbesondere interessieren bestimmte »textures«. Wir sollen wiederholen, welche »textures« wir in den letzten zwei Tagen bereits gelernt haben. Die Teilnehmer\*innen werfen Begriffe ein, zu denen wir uns in Bewegung setzen sollten: »water bottle«, »pendulum«, »reaching«, »electricity« ... Dann kommen vereinzelt Fragen zum Begriff »textures«.*

*Mila meint, dass sie zwar Texturen wie »water« usw. verstehe, aber »reaching« sei ein Verb, eine Handlung und keine »texture«. Laura stimmt zu und versucht es zu erklären, switcht dabei kurz ins Französische, da sie es in diesem Moment nicht auf Englisch ausdrücken kann. Woran sie interessiert ist, sei der Inhalt, nicht die Form.*

*Julia fragt, ob die Nutzung von Augen nicht auch eine Art »texture« sei: »I was wondering whether using my eyes is also a texture. Because it invokes a very specific movement.« Laura antwortet daraufhin: »Eyes are more structure than a quality«.*

Die Eröffnung einer Diskussionsrunde oder eines Forums impliziert eine demokratische Beteiligung aller Teilnehmenden in einem gemeinsamen Austausch, was in zeitgenössischen Movement Research-Klassen nicht nur als ein routinisiertes Angebot, sondern durchaus als Aufforderung zu verstehen ist: »there is space as well as *the requirement* for individual adjustment, reflections, resistance, and the decontextualization or reworking of one's own and shared enablement.« (Hardt 2020a: 50, Herv. AC) Anhand des Beispiels wird die Verwendung von Metaphern in Movement Research-Kursen sichtbar, was bereits Susan Leigh Foster in Zusammenhang mit anderen Tanztechniken thematisiert. Die Nutzung dieser Metaphern kreierte, so Foster, unterschiedliche »bodies-of-ideas« (Foster 1997: 236). In diesem Fall hat Laura ein bestimmtes Vokabular etabliert, das in Milas Fall Resonanzprobleme erzeugt. Die Anwendung spezifischer sprachlicher Metaphern erfordert hier eine weitere sprachliche Aushandlung im tänzerischen Unterricht, damit eine

bestimmte körperliche Resonanz überhaupt erst erzeugt werden kann. Im Beispiel wird ersichtlich, dass es eine legitimierte Sprecherin gibt, die die begriffliche Deutungshoheit innehat. Darüber hinaus konnte ich beobachten, dass die Teilnahme an dieser Diskussion teilweise sehr verhalten war und einige Personen mehr sprechen als andere.

In meinem Verständnis birgt dieser Raum, der für einige Teilnehmer\*innen als »safe(r)« wahrgenommen wird, Einschüchterungspotenzial für andere. Im Laufe des Kurses habe ich vernommen, dass die Akteur\*innen im Feld aus unterschiedlichen Gründen zum Sprechen »befugt« werden. Zum einen lag dies an Erwartungen einer bestimmten Kompetenz im Englischen, also an der Verteilung »sprachlichen Kapitals«, was unter Umständen nicht immer an ökonomische Ressourcen gebunden ist. Eine der Teilnehmer\*innen, eine französische Akademikerin, beteiligte sich aufgrund unzureichender Englischkenntnisse weniger an den Diskussionsrunden. Eine andere Teilnehmerin aus Belarus ist sogar mehrmals im Laufe des Kurses in Tränen ausgebrochen, weil sie schlicht an fehlenden Worten verzweifelte.

## Repertoire

Ich möchte noch ein humorvolles, aber in bestimmter Hinsicht wichtiges Beispiel erwähnen, welches das Entwickeln einer weiteren sprachlichen Routine im »institutionalisierten« Raum des Tanzunterrichts aufzeigt und sich wie ein sprachliches »Nebenprodukt« über die Gruppendynamik entwickelte.

*Nach zwei Wochen Unterricht unternehme ich zum ersten Mal etwas mit einer Person außerhalb des Kurses. Jan studierte visuelle Kunst in Amsterdam und wir scheinen relativ schnell einen guten Draht zu haben. Nachdem wir in einer Kneipe über unsere ersten Erfahrungen im Kurs reflektieren, sagt Jan: »I have never heard the word pelvis as much in my life as in the last two weeks«. Darüber hinaus wundert er sich, dass sein Becken »juicy« zu sein hat. Die Forderung der Trainer\*innen nach einem »juicy pelvis« findet er ziemlich amüsant.*

*Dieser Begriff hat uns beide an diesem Abend so sehr beschäftigt, dass Jan am nächsten Tag den Witz auf einer Party, zu der fast alle aus dem Kurs kommen, wieder aufnimmt. Alle steigen darauf ein und der Witz schaukelt sich hoch, bis wir auf dem im WG-Zimmer improvisierten Dancefloor gegenseitig unsere »juicy pelvis« herausfordern. Ein paar Tage später teilt Jan ein passendes Meme über den Signal Chat der Gruppe (Abb.). Fortan war »juicy pelvis« ein ständiger Begleiter unseres Kurses – und jedes Mal,*

wenn Trainer\*innen das Wort »pelvis« in den Mund nehmen, werfen sich die Teilnehmer\*innen des Kurses verschwörerische Blicke zu.

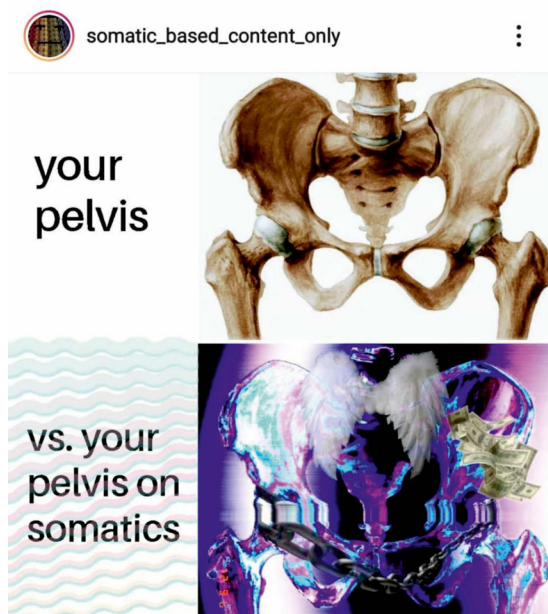


Abb: Meme des Instagram-Accounts »somatic\_based\_content\_only«

In dieser institutionalisierten Sprachsituation findet also eine Ermächtigung statt, die sich stillschweigend vollzieht – ein möglicher Widerspruch zu Bourdieus Theorie. Der Wert des von der/dem legitimen Sprecher\*in eingeführten Begriffes »juicy pelvis« wird in der spezifischen Situation neu besetzt.

Anhand des Phänomens des *juicy pelvis* kann ein Ineinandergreifen unterschiedlicher sozialer, diskursiver, geschichtlicher sowie körperlicher Aspekte gelesen werden. Dass Jan sich über die häufige Verwendung des Begriffes im Unterricht wundert, sagt u.U. über ihn aus, dass er wenig bis keine Erfahrungen mit zeitgenössischen Tanzpraxen hat, in denen das Becken seit den 1930iger Jahren mit Einflüssen der modernen Graham- und Dunham-Techni-

ken eine zentrale Rolle eingenommen hat (vgl. Aschbrenner 2002: 109; Bannerman 2010).

Die sozialen Dynamiken der sprachlichen Verwendung des *juicy pelvis* könnten deswegen als ein materiell-semiotisches Phänomen (vgl. Haraway 1988: 595) beschrieben werden. *Pelvis* in diesem rekurrierenden Witz erscheint wie eine »Art Bündelung von materiellen Räumlichkeiten, Praxen und Körpern des zeitgenössischen Tanzes, durch die sich theoretische Bezüge, Körperwissen, politische Entscheidungen sowie unterschiedliche Bedeutungen – sogar über die Tanzpraxis hinaus – materialisieren« (Chwialkowska 2020: 116).

Darüber hinaus wird aber auch deutlich, wie *pelvis* erst durch das Ergießen in unterschiedliche Kommunikationsmedien seine Wirkungskraft entfaltet und plötzlich zum Agenten einer körperlich-sprachlichen Ermächtigung wird sowie einen Kollektivitätsprozess in Gang setzt: Hier tritt eine Komponente eines spezifischen kommunikativen Repertoires hervor, was sowohl die Zugehörigkeit der Gruppe (über die Ermächtigung des Begriffs) als auch ihr kollektives Wissen (über die Nutzung des Beckens im Tanz) prägt.

## Einige Schlussfolgerungen

In *Dancing Bodies* zeigt Foster (1997) wie Sprache, insbesondere in Form von Metaphern, das Verständnis von einer bestimmten Tanzpraxis und Körper formt. Die Integration dieser Metaphern in das Bewegungssystem der Tanzenden resultiert in einer spezifischen Konzeptualisierung des Körpers und dem Erkennen von »guten« oder »schlechten« Gewohnheiten (1997: 239–240). In den o.g. Beispielen wird ersichtlich, wie dieses Verständnis in zeitgenössischen Movement Research-Praxen verhandelt wird und wie sich Hierarchien anhand von Deutungshoheiten über eben diese sprachlich vermittelten Metaphern zeigen. Ein *juicy pelvis* zielt darauf hinaus eine möglichst weiche Bewegungsqualität des Beckens zu erzeugen, das sich möglichst isoliert von den restlichen Körperteilen bewegt. Implizit sind darin Körperbilder einer Technik enthalten, die betont ein frei bewegliches Becken in den Vordergrund stellt. In diesem Falle trägt das sprachliche Bild eines Körperteils gleichzeitig dazu bei, einen bestimmten Körper zu kreieren und liefert auch Informationen darüber, welche Diskurse diesem Bild eingeschrieben sind. In dieser Hinsicht wird das Wissen in der Beckenbewegung – über die Gefühle, die es beispielsweise auslöst, die gesellschaftlich schambehaftete Beckenzone selbst zu bewegen – implizit

und explizit durch die Wirkung der sprachlichen Metapher und ihrer häufigen Wiederholung kreiert.

Dabei können wir auch sehen, wie über sprachliche Unterbrechungen von tänzerischen Routinen (körperliche) Routinen erst sichtbar werden. Unterbrechungen durch verbalsprachliche Äußerungen sind Momente, in denen Körperlichkeit allein nicht ausreicht, um eine Reflexion anzustoßen.

In einer Auseinandersetzung mit Bourdieu wird kenntlich, dass in tänzerischen Praxen verbalsprachliche Äußerungen in einem Spannungsfeld zwischen Schweigen und Sprechen, machtbefindlichen Situationen und Ermächtigung gleichzeitig auftreten können.

Somit wird kollektives Wissen in diesen Sprachsituationen tänzerischer Vermittlungskonstellationen über ein bestimmtes kommunikatives Repertoire erzeugt, welches über materiell-semiotische Phänomene erkennbar wird, in denen Machtdynamiken, Materialität sowie gesellschaftliche Diskurse verdichtet sind.

Schließlich weist meine erste Materialsichtung auf eine multimedial vermittelte Wissensgemeinschaft hin, die sich über mehrere Kommunikationskanäle erstreckt und die fließend durch unterschiedlich konstituierte Räume bewegt, virtuell und AFK<sup>3</sup>.

## Literatur

- Aschenbrenner, Joyce (2002): *Katherine Dunham: Dancing a Life*, Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Bannerman, Henrietta (2010): Martha Graham's House of the Pelvic Truth: The Figuration of Sexual Identities and Female Empowerment, in: *Dance Research Journal*, Jg. 42 Nr. 1, S. 30–45.
- Barthel, Gitta (2017): *Choreographische Praxis. Vermittlung in Tanzkunst und kultureller Bildung*, Bielefeld: transcript.
- Behar, Ruth (1996): *The Vulnerable Observer. Anthropology that Breaks your Heart*, Boston: Beacon Press.
- Brandstetter, Gabriele (2016): Körperwissen im Tanz – Bewegung und Übertragung, in: *Paragrana*, Jg. 25 Nr. 1, S. 327–332.
- Bourdieu, Pierre (1977): *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

---

3 »away from the keyboard« (Russell 2016/17: Absatz 2)

- Bourdieu, Pierre (2012): *Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*, 2. Aufl., Wien: New Academic Press. [Originatitel 1982: *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*].
- Chwialkowska, Anna (2020): Situiertes Wissen und Berührung. Eine (Auto)Ethnographie im zeitgenössischen Tanz, in: Margrit Bischof/Friederike Lampert (Hg.), *Sinn und Sinne im Tanz. Perspektiven aus Kunst und Wissenschaft*, Bielefeld: transcript, S. 103–112.
- Farnell, Brenda (1999): It Goes Without Saying – But Not Always, in: Theresa Buckland (Hg.), *Dance in the Field. Theory, Methods and Issues in Dance Ethnography*, New York: MacMillan Press, S. 145–160.
- Foster, Susan Leigh (1997): Dancing Bodies, in: Jane C. Desmond (Hg.), *Meaning in Motion. New Cultural Studies of Dance*, Durham/London: Duke University Press, S. 235–257.
- Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective, in: *Feminist Studies*, Jg. 14 Nr. 3 (Autumn 1988), S. 575–599.
- Hardt, Yvonne (2016): Praxis begreifen: Reflektionen zu Praktiken und Epistemien des Wissens und Forschens im Kontext tänzerischer Vermittlung, in: Stephanie Schroedter/Susanne Quinten (Hg.), *Tanzpraxis in der Forschung – Tanz als Forschungspraxis. Choreographie, Improvisation, Exploration*, Bielefeld: transcript, S. 155–169.
- Hardt, Yvonne (2020a): Researching/Searching Dance Technique and Education. Developing a Praxeological Methodology, in: Helen Thomas/Stacey Prickett (Hg.), *The Routledge Companion to Dance Studies*, Abingdon/New York: Routledge, S. 44–55.
- Hardt, Yvonne (2020b): How Do We Learn to (Make) Sense in Dance (Classes)? Kritische und methodische Überlegungen zu Umfang und Erforschung von Sinnlichkeit in tanzvermittelnden Praktiken, in: Margrit Bischof/Friederike Lampert (Hg.), *Sinn und Sinne im Tanz. Perspektiven aus Kunst und Wissenschaft*, Bielefeld: transcript, S. 191–200.
- Klein, Gabriele (2007): Tanz in der Wissensgesellschaft, in: Sabine Gehm/Pirkko Husemann/Katharina von Wilcke (Hg.), *Wissen in Bewegung. Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz*, Bielefeld: transcript, S. 25–36.
- Kleinschmidt, Katarina (2018): *Artistic Research als Wissensgefüge: Eine Praxeologie des Probens im zeitgenössischen Tanz*, München: epodium.
- Müller, Sophie Merit (2016): *Körperliche Un-Fertigkeiten*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- Quinten, Susanne/Schroedter, Stephanie (2016): Vorwort, in: Stephanie Schroedter/Susanne Quinten (Hg.), *Tanzpraxis in der Forschung – Tanz als Forschungspraxis. Choreographie, Improvisation, Exploration*, Bielefeld: transcript, S. 9–16.
- Russell, Legacy (2016/2017): On #GLITCHFEMINISM and The Glitch Feminism Manifesto [online] <http://beingres.org/2017/10/17/legacy-russell/> [22.01.2023]
- Rymes, Betsy (2014): *Communicating Beyond Language. Everyday Encounters with Diversity*. New York/London: Routledge.
- Wacquant, Loïc (2003): *Leben für den Ring. Boxen im amerikanischen Ghetto*, Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Wacquant, Loïc (2013): Habitus as a Topic and a Tool: Reflections on Becoming a Prizefighter, in: Raúl Sánchez García/Dale C. Spencer (Hg.), *Fighting Scholars. Habitus and Ethnographies of Martial Arts and Combat Scholars*, London: Anthem Press, S. 19–31.
- Williamson, Amanda (2018): Falling in Love with Language, in: Sondra Fraleigh (Hg.), *Back to the Dance Itself. Phenomenologies of the Body in Performance*, Urbana: University of Illinois Press, S. 78–98.

