

Praxis begreifen

Eine praxeologische Perspektive auf Praktiken und Episteme des Wissens und Forschens im Kontext tänzerischer Vermittlung

Yvonne Hardt

»In my practice I do... in my practice I am interested in ...« – mit diesen Formulierungen stellt Russell Maliphant im Kontext der 5. *Biennale Tanzausbildung* in Köln seinen Workshop vor.¹ Er beschreibt, dass er seinen Arbeitsansatz als hybride Zusammenführung unterschiedlichster von ihm praktizierter Techniken begreift und diese darüber hinaus mit neuester Forschung zu den Faszien verbindet. Der Workshop ist als Experimentierfeld zu verstehen. Eine solche Benennung naturwissenschaftlicher bzw. medizinischer Forschungseinflüsse, das Begreifen von tänzerischen Vermittlungssituationen als Laboratorien und die Vorstellung, dass tänzerische Praktiken der Ort eigenständigen Handelns sind, kennzeichnen in unterschiedlicher Weise die Entwicklung zeitgenössischer und vor allem auch somatisch inspirierter Tanztechniken seit längerem (Hardt/Stern 2014; Lampert/Diehl 2014; Legg 2011). Tänzerische Vermittlungspraxis wird dabei dahingehend verstanden, dass sie nicht nur tanztechnische Fähigkeiten vermittelt, sondern auch Ort der Recherche, der Wissensfindung und -produktion ist. Ausgehend von diesem Verständnis erweisen sich gerade Vermittlungssituationen als besonders geeignet, um an die aktuelle Diskussion von *Practice as Research* anzuknüpfen.

1 | Die 5. *Biennale Tanzausbildung* unter dem Titel »Feedback und Reflexion« fand vom 15. bis 22. Februar 2016 am Zentrum für Zeitgenössischen Tanz an der Hochschule für Musik und Tanz Köln statt. Die *Biennale Tanzausbildung* wird alle zwei Jahre von der *Ausbildungskonferenz Tanz* ausgerichtet und an wechselnden Hochschulorten durchgeführt. Sie dient dem Austausch und der grundlegenden Diskussion über universitäre Tanzausbildungen und wird gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der kulturellen Bundeswettbewerbe. Vgl. www.biennale-tanzausbildung.de/

In dem folgenden Beitrag möchte ich Beobachtungen von der 5. *Biennale Tanzausbildung* im Rahmen meines aktuellen Forschungsinteresses an Praktiken der tänzerischen Vermittlung und mit ihnen verwobenen Körper- und Wissenssystemen aus einer praxeologischen Perspektive beleuchten. Diese praxeologische Perspektive – die sich mittlerweile als ein »turn to practice« (Reckwitz 2003: 282; Schatzki 2001) in den Sozial- und Kulturwissenschaften etabliert hat – fordert dazu auf, das Verständnis von Praxis genauer zu definieren und mit der Verwendung des Begriffs, wie er in *Practice as Research* anklingt, gegenzulesen. Denn während es eine rege Diskussion um das spezifische Wissen tänzerischer Praxis gibt,² scheint in diesem Kontext der Begriff der Praxis bisher nur wenig thematisierungsbedürftig.³ Doch ein differenzierteres Verständnis von Praxis – sowohl im Sinne einer klareren Definition als auch ihrer empirischen Erfassung – könnte dazu beitragen, Fragen nach den Wissens- und Forschungspotenzialen tänzerischer Praxis zu justieren. Welches Verständnis von tänzerischer Praxis liegt vor, wenn Tanz vor allem dahingehend diskutiert wird, dass dieser klassische, statische Wissenskonzepte in Frage stellt? Eine dabei durchaus sichtbare Tendenz zur Essenzialisierung tänzerischen Wissens ist erkennbar, wenn dieses beispielsweise grundlegend als ein »anderes« oder »implizites« Wissen konzipiert wird (Brandstetter 2007; Borgdorff 2011).

Im Folgenden wird es also darum gehen, sowohl auf ein aus der Praxeologie⁴ stammendes Verständnis von Praxis zu rekurrieren, um die Diskussion von *Practice as Research* zu erweitern, als auch damit verbunden die jeweils spezifischen Konstellationen von Wissen und Forschung in den Praktiken zu betrachten. Wissen ist nicht per se im Tanz vorhanden, sondern wird durch Praktiken erst erzeugt, etabliert und sichtbar – und das je nach Situation oder Kontext auf unterschiedliche Art und Weise. Dabei muss es auch darum gehen, diese Differenzen innerhalb einzelner Vermittlungskonstellationen in

2 | Das Feld der Diskussion um ein tänzerischen Wissen und um *Practice as Research* ist mittlerweile riesig – wie auch die Beiträge dieses Bandes belegen. Eine systematische Auswertung und Weiterentwicklung der Wissenskonzeptionen in *Practice as Research*-Figurationen bietet die Dissertation von Katarina Kleinschmidt: *Wissensgefüge choreographischer Forschung. Zu generativen Routinen und Partizipanden des Probens im zeitgenössischen Tanz*, Dissertationsschrift HfMT Köln, 2016.

3 | Dies geschieht zumeist ausschließlich in soziologisch beeinflussten Forschungskontexten, siehe z.B. Klein 2014.

4 | Mit dem Begriff der Praxeologie wird hier nicht auf ein einheitliches Konzept eines praxistheoretischen Zugangs verwiesen, sondern der Begriff steht für multiple methodische Zugänge, die Praxis als zentralen Ausgangspunkt der Forschung begreifen und immer bereits von einer Verflechtung von Theorie und Praxis ausgehen.

den Blick zu rücken, und nicht nur entlang diverser Vermittlungsformate oder -konzepte zu unterscheiden.

BEOBSACHTUNG 1: UNTERRICHTSKONSTELLATIONEN

Die 5. *Biennale Tanzausbildung* bot hier einen sehr spezifischen Rahmen, um tänzerische Forschung und Vermittlung als ineinander verzahnt zu betrachten. Zehn deutsche Hochschulausbildungen im Tanz und einige internationale Institutionen sandten jeweils zehn Studierende, um in gemeinsamen Workshops zu arbeiten und zu reflektieren, worin die neuesten Entwicklungen und Potenziale von Tanzausbildung bestehen könnten. Die Workshops vereinen daher eine sehr heterogene Gruppe von Studierenden, die aus unterschiedlichen Kontexten stammen und deren Vorbildungen stark differieren. Da sind jene Studierende der Staatlichen Ballettschule Berlin, deren Ziel es ist, an staatlichen Bühnen zu reüssieren, jene von der Folkwang Universität der Künste in Essen, deren Nähe zum Tanztheater deutlich wird, und dort Studierende vom Hochschulübergreifenden Zentrum Tanz (HZT Berlin), deren Ziele bewusst offener formuliert werden, so dass Körper und Tanz möglicherweise nur ein Aspekt ihrer choreographischen bzw. künstlerischen Arbeit ist.

Diese Studierenden zusammen in dem Gaga- und Performance-Workshop *On Relationships between Performance and Training* von Yael Schnell und Jörg Schiebe zu beobachten, kann sehr erkenntnisreich in Bezug auf die Komplexität von Vermittlungssituationen sein.⁵ In diesem Co-Teaching-Format stand das Improvisieren, Erforschen und eigenständige Entwickeln von performativen Kompetenzen wie der Erzeugung von Präsenz und spezifischen Qualitäten oder Improvisationsfähigkeiten im Vordergrund. Damit lässt sich der Workshop in einem weiteren Trend verorten, in dem klassische Verständnisse von Tanztraining befragt werden. Solche Settings generieren Fragen wie: Wie lernen angehende Tänzerinnen und Tänzer bestimmte Zustände und Qualitäten zu verkörpern und erfahrbar zu machen? Was passiert, wenn wir sie ebenso wie das Vermitteln von virtuoson Bewegungsformen als ein Können und Technik verstehen? Dabei steht in den Workshops nicht die Diskussion dieser Fragen im Mittelpunkt, sondern der praktische Vollzug als Ort der Reflexion und Entwicklung. In der Beobachtung des Workshops werden daher zunächst

5 | Die hier folgende Beschreibung ist eine kondensierte und abstrahierte Beschreibung von Workshopbeobachtung (vgl. Hirschauer 2004), die aus den Notizen teilnehmender Beobachtungen der Autorin, von Studierenden, und aus Gesprächen mit Studierenden im Anschluss verdichtet wurde. Es wird daher eine verallgemeinernde Benennung der Beobachterposition in der Beschreibung gewählt.

andere Dinge auffällig. So sind während der ersten Tage die lang gestreckten Beine der angehenden Ballett-Tänzer, die expressiven Bewegungen der Folkwangstudierenden und eine auffällig entspannte Haltung jener vom HZT deutlich zu erkennen. Erst im weiteren Verlauf des Workshops werden diese ausgeprägten Bewegungsmuster weniger dominant, und es werden Prinzipien und Qualitäten der Studierenden sichtbar, die deutlich von der Aufgabenstellung der beiden Lehrenden beeinflusst sind. Obwohl ich den klar erkennbaren Wandel, wie er auf einer abschließenden Workshop-Präsentation zu sehen ist, für wirklich bemerkenswert halte – eine Entwicklung, die nicht im gleichen Maße in allen Workshops zu sehen war –, blieb der ursprüngliche Lernkontext der Studierenden sichtbar. Mehr noch, werden Studierende nach ihrer Erfahrung mit dem Workshop gefragt, so wurden die Differenzen der Lerneignung und -wahrnehmung noch sehr viel deutlicher. Während ein Student der Ballettschule Hamburg *Ballett John Neumeier* den Workshop als eine Offenbarung begriff, die seine Sichtweise sowohl auf das, was Tanz als auch Tanztraining sein kann, erweitert hat, so sagte eine Studierende vom Zentrum für Zeitgenössischen Tanz (ZZT) Köln, dass sie die Lehrer und Gruppe toll fand, aber dass sie viele Aufgaben und Elemente bereits kannte, und dass es ihr phasenweise zu langsam voranging.⁶ Was ein anderer Ballett-Student als eine wirklich mutige und provokative Bewegung einer anderen Workshop-Teilnehmerin bewertete, nämlich das intensive Schütteln auf allen Vieren unter dem Klavier, beschrieb diese selbst dahingehend, dass andere in ihrer Schule es wahrscheinlich als zu typisch für sie und damit kritisch und wenig innovativ bewerten würden. Auch gab es eine ganz unterschiedliche Wahrnehmung und Wertschätzung in Bezug auf das Unterrichtsformat und die Funktion der Lehrer.

Der Workshop wurde in Form eines Co-Teachings (wie alle Workshops dieser *Biennale*) gegeben. Konzentrierte sich Yael Schnell vor allem auf die Vermittlung der Gaga-Technik, so war Jörg Schiebe für die improvisatorischen und Performance-orientierten Teile zuständig. Ein Studierender der Ballettschule Hamburg war noch nicht vertraut mit dieser Form des Co-Teachings und erstaunt, dass sich Lehrer in Improvisationen und Aufgaben physisch gleichwertig neben den Studierenden ausprobierten. Daraus resultierte für ihn eine ungewohnt flache Hierarchie zwischen Lehrer und Schüler, die er als sehr befreiend empfand. Eine Studierende des ZZTs mochte zwar durchaus beide Lehrer und ihre sich gegenseitig manchmal widersprechenden Unterrichtsformen, allerdings sah sie zugleich Jörg Schiebe als durchaus dominant an, vor

6 | Die Aussagen der Studierenden stammen aus abschließenden Gesprächen in einem Format, das sich *Smuggling* nannte. Hier konnten Studierende in Eins-zu-eins-Begegnungen in einem abgesteckten Raum sowohl in Gesprächen als auch im Tun ihre Erfahrungen mit anderen Studierenden und Lehrenden teilen.

allem in den improvisierten Performance-Situationen. Dadurch wurde auf der einen Seite das ausgeprägte Improvisations-Können von Jörg Schiebe sichtbar, gleichzeitig begriff die Studierende seine Art und Weise in der Performance mitzuwirken und klare Vorschläge demonstrativ einzubringen als eine implizite Wertung, dass die Performance-Situation der Studierenden gerade nicht »interessant« genug sei. Der Raum wurde von ihr somit keinesfalls als frei von Hierarchien oder Wertungen begriffen; allerdings ohne diesen Umstand als einen qualitativen Verlust des Workshops zu bewerten.

Was hier als scheinbar kaum erklärungsbedürftige und fast schon stereotype Differenzen beschrieben wird, scheint mir dennoch erwähnenswert, weil es in der Frage, was eine Vermittlungspraxis konstituiert, wenig diskutiert wird. Denn in dieser Situation wird deutlich, dass wir nicht so einfach von *der* Lernsituation, Tanzausbildung oder gar Technik bzw. Vermittlungspraxis sprechen können. Eine differenzierte Betrachtung von Tanzvermittlungssituationen erfordert vielmehr sowohl die einzelnen Teilnehmer und ihre Erfahrungen und biografischen Reisewege in den Blick zu nehmen, als auch die kollektive Situation der Lernerfahrung nicht aus den Augen zu verlieren. Obwohl es sicherlich in dem Workshop von Yael Schnell und Jörg Schiebe etwas in den Aufgabenstellungen, in der Offenheit und Atmosphäre gab, das den Lernprozess ermöglichte und die Qualität von Bewegung und Performance veränderte, so kann die Praxis der Tanzausbildung und Tanzvermittlung nicht allein von diesen Intentionen der Lehrenden oder einem übergreifenden Konzept (z.B. dem Lehrer als *Facilitator*) abhängig verstanden werden. Vielmehr ist ein komplexeres Szenario, wie Tanz unterrichtet wird, zu erfassen, insbesondere dann, wenn wir es als Form der (kollektiven) Wissensgenerierung und Ort der Forschung verstehen wollen.

PRAXIS VERSTEHEN: DEFINITIONEN UND METHODEN EINER PRAXEOLOGISCHEN PERSPEKTIVE

Eine Analyse derart komplexer Konstellationen könnte aus einer praxeologischen Perspektive geschehen, also in enger Verzahnung von empirischer Forschung und Theoriebildung (Hillebrandt 2014: 118). Ausgangspunkt und Erkenntnisinteresse richten sich dabei auf die Praxis »in ihrer materiellen Vollzugswirklichkeit« (Schäfer/Daniel 2015: 43). Ähnlich wie in der »grounded theory« – deren Einfluss hier in der Art meiner Beschreibung und darin, wie aus dem Feld heraus Themen, Begriffe und Konzepte generiert werden, durchaus sichtbar ist – geht es in einer praxeologischen Perspektive darüber hinaus darum, nicht nur die Perspektive der Teilnehmenden, sondern eine komplexe Konstellation von »Körper-Ding-Assoziationen« zu erfassen (Hillebrandt 2015:

27). Beiden Forschungsansätzen ist dabei gemein, dass die empirische Recherche im Feld unabdingbar ist. Allerdings werden in der Praxeologie neben bewährten ethnografischen Verfahren wie der Teilnehmendenbeobachtung und Interviews, vor allem auch Situations- und Diskursanalyse als Methoden diskutiert.⁷

Wie verhält sich nun ein Verständnis von Praxis aus praxeologischer Perspektive zu einem im Feld gängigen, und jenem im Kontext von *Practice as Research*? Es geht hier nicht darum, die unterschiedlichen Nutzungen des Begriffs zu bewerten, sondern aus einer praxeologischen Perspektive zu fragen, auf welche Art und Weise der Begriff im Feld genutzt wird und welche Implikationen dies z.B. für die Tanzvermittlungspraxis hat.

Im tänzerischen Feld wird mit dem Begriff, wie Russell Maliphant ihn beispielsweise verwendet, wenn er sagt »In my practice I do ...«, auf eine individualisierte Praxis hingewiesen, die aus persönlichen Erfahrungen aus unzähligen körperlichen Trainings- und Probenstunden hervorgeht und als Hort eines *substanziellen* Wissens verstanden wird. Gleichzeitig geht mit dieser Tendenz zur Individualisierung von Praxis auch der Anspruch einer eher weniger hierarchischen oder dogmatischen Vermittlungspraxis einher, die nicht unbedingt auf eine Universalisierung angelegt ist. Es gibt nicht mehr das eine tänzerische System, sondern die Praxis wird als der individuelle Handlungsraum gesehen, in der aus ganz unterschiedlichen Praktiken und Interessen über die Jahre eine *eigene* Praxis zusammengesetzt werden kann. Manchmal wird der Begriff von Tänzern auch genutzt, um auf das spezifische Wissen im körperlichen Tun hinzuweisen und es von möglichen theoretischen Rahmungen abzugrenzen, die z.B. durch einen Kontext wie die *Biennale* mit ihren übergreifenden Ideen vorgegeben werden.

Als solches unterscheidet sich dieser Gebrauch des Begriffs der Praxis aus dem tänzerischen Feld von jener Art wie Praxistheorien ihn verwenden (Alkeymer 2009 und 2014). Einschlägige Praxistheorien – allen voran die Studien von Pierre Bourdieu, Theodore Schatzki oder auf der deutschen Seite beispielsweise von Andreas Reckwitz und Frank Hillebrandt – würden trotz ihrer Differenzen untereinander im Detail zunächst einmal Praxis nicht als individuell fassen, auch wenn zu einer Praxis dazu gehören kann, Individualität und das Herausstellen dieser als ein zentrales Prinzip, wie es in *doings and sayings* der Praxis entworfen wird, zu positionieren (Schatzki 2002: 73). Praxis ist für die Praxistheorien immer sozial und intersubjektiv bzw. interobjektiv (Reckwitz 2003: 290; Schmidt 2012; Hillebrandt 2014; Latour 2007). Ein Satz wie »In my practice I do ...« – als ein wiederkehrendes Phänomen wäre dann im Sinne

7 | Obwohl die empirische Arbeit für die Praxeologie bzw. praxisanalytische Verfahren so zentral ist, steht eine dezidierte Diskussion ihrer Methoden erst am Anfang. Vgl. Schäfer/Daniel 2015.

der Kategorien von Schatzki ein *saying* einer Praktik, die das praktische Vollziehen ebenso wie Individualität zu zentralen Aspekten erhebt und dadurch auch Ausschlusskriterien des Feldes markiert, z.B. jenen gegenüber, die eher beobachten oder aus dem Feld der Theorie stammen.

Praxistheorien gehen davon aus, dass Praktiken zentral für das Verständnis von sozialen Ordnungssystemen sind, und dass diese die Regeln, Konzepte, Wissensbestände, Konventionen und Grenzen erst performativ hervorbringen. Praxis ist demnach ein hoch komplexes Phänomen, das immer eine Art menschlicher, sozialer Organisation ist (Reckwitz 2003: 290; Schatzki 2002: 101; Hirschauer 2004). In Bezug auf den Tanz und die Tanzvermittlung bedeutet dies immer ein ganzes Setting in den Blick zu nehmen: dazu gehören neben den Teilnehmern und Dingen, den artikulierten Diskursen, z.B. auch die impliziten Regeln der Felder. Diese sind allerdings nicht als vorgefundene, stabile Strukturen zu verstehen, denen lediglich gefolgt wird. Vielmehr werden sie jeweils in den einzelnen Konstellationen als solche mit hervorgebracht und erkennbar. Dabei sind sie nicht beliebig, sondern greifen auf bereits etablierte Praktiken zurück. Gerade diese impliziten Regeln geraten oftmals in der Betrachtung eher intentional orientierter Lernsituationsanalysen aus dem Blickfeld. Zu solchen impliziten Konventionen gehört z.B., dass wir in der Regel pünktlich zum Tanzunterricht erscheinen und keine Straßenkleidung mehr tragen, dass wir es im Ballettunterricht als normal empfinden, dass französische Begriffe auch in einem deutschen Kontext für die Vermittlung genutzt werden, dass eine Tanzstunde damit beginnt, einzelne Körperteile (Füße, Beine, Arme) zu trainieren, indem mit kleinteiligen Übungen wie Tendus begonnen wird, gefolgt von größeren Battements, und die Bewegung erst am Ende der Unterrichtseinheit in raumgreifendere Kombinationen übergeht. Solche Konventionen sind aber auch in Vermittlungskonstellationen zu finden, die als alternativ betrachtet werden. Eine release-basierte Klasse fängt z.B. eher am Boden an, es wird zunächst aufgefordert, ein Gefühl, ein Spüren für die einzelnen Bewegungen zu finden. Dieses Spüren ist meist genauso kleinteilig organisiert und steigert sich ähnlich wie in konventionelleren Klassen oft von einfach zu komplex. Auch gibt es trotz unterschiedlicher Übungen einzelner Lehrer ein übergreifendes Interesse, eine spezifische, offene Lernatmosphäre zu schaffen. Auch Begrifflichkeiten, die beispielsweise auf das *liberating of joints* und die Durchlässigkeit hinweisen, sind wiederkehrende Tropen. Dass dieses analytische oder spürende Zergliedern körperlicher Bewegung ein sehr spezifisches Verständnis von Regeln tänzerischer Vermittlung ist, wird deutlich, würden wir das Szenario eines Tanztees mit älteren Menschen oder eine Volkstanzgruppe zum Vergleich heran ziehen, das auch Momente des Unterrichten und Lernens enthält. Während ein Warm-up in diesen Settings durchaus möglich ist, wird Tanzen hier primär mimetisch durch das Ausführen von Tänzen, vor allem ihres Schrittmaterials erlernt und praktiziert.

Betrachtet man die anfangs geschilderte Beschreibung der Vermittlungssituation vor diesem Hintergrund an Regeln und (impliziten, theoretischen) Referenzsystemen, so wird die Reflexion von Vermittlungspraktiken noch komplexer und weist einmal mehr darauf hin, dass die Lernsituation nicht auf der Grundlage einzelner Vermittlungsideen oder deren Konzeptualisierung zu erfassen ist. Auch solche übergreifenden Konzepte, wie das jeweilige Verständnis von Wissen oder Forschen, oder was als Wissen in Frage stellend und grundlegend bildungstheoretisch relevant sein könnte, ist daher nicht in der Vermittlungsintention der Lehrenden alleine zu suchen. Von daher sollte eine empirische Forschung zwar die Vorstellung von »In my practice I do...« als Teil der Praxis ernst nehmen, sich aber auch den konkreten Konstellationen in ihrer performativen Hervorbringung widmen.

PRAXIS ALS FORSCHUNG UND WISSENSFELD

Es ließe sich nun genauer fragen, inwiefern sich solch ein Praxisbegriff als soziale Organisationsform zu einem Praxisverständnis wie es in *Practice as Research*-Diskursen verwendet wird, verhält. Grundsätzlich könnte man zunächst davon ausgehen, dass sowohl Praxistheorien als auch Diskurse des *Practice as Research* von ähnlichen Prämissen ausgehen, in dem Sinne, dass sie Praxis selbst als einen Ort der Reflexion und des Wissens begreifen. Mit solch einer Perspektive stellen sie ältere Verständnisse von Wissen in Frage, die dieses primär in den intellektuellen Kapazitäten des Menschen und rationalen und geplanten Aktionen verorten (Borgdorff 2011; Brandstetter 2007). Schaut man jedoch etwas genauer auf die Diskurse – wie das beispielsweise Katarina Kleinschmidt in ihrer Dissertation getan hat (Kleinschmidt 2016) – werden zwei sehr unterschiedliche Trends, diesen Begriff zu gebrauchen, sichtbar. Während Kleinschmidt vor allem in Bezug auf die in der Literatur verwendeten Wissensverständnisse feststellt, dass es zum einen jene gibt, die versuchen, *Practice as Research* in institutionellen Kontexten mit den Standards anderer Forschungskontexte in Einklang zu bringen, gibt es andererseits jene, die versuchen, Tanzwissen als ein spezifisches Wissen zu profilieren, das gegenüber solchen Standardisierungen resistent ist oder verstanden werden sollte. Obwohl letzteres darauf hinzielt, die für das Wissenssystem destabilisierenden Eigenschaften tänzerischer Praxis zu fokussieren, birgt es die Gefahr nicht minder essenzialisierend zu sein. Dadurch, dass eine grundsätzliche Differenz zu etablierten Wissensformen postuliert wird und oftmals von *dem* Tanz als einer Art Überkategorie gesprochen wird, können die stark diversifizierten Ausformungen tänzerischer Praktiken und ihrer Wissenskonzeptionen nicht erfasst werden. Damit wird nicht nur ungewollt eine Dichotomie zwischen Praxis und Wissen aufrechterhalten, sondern es geraten auch die Re-

geln, Routinen und Strukturen aus dem Blickfeld, die durchaus stabil, deshalb aber nicht weniger wissenstechnisch innovativ sein müssen. Noch bedeutsamer an Kleinschmidts empirisch fundierter Studie ist, dass sie aufzeigt, wie diese Modelle zu tänzerischem Wissen nur bedingt anschlussfähig sind an aktuelle Wissenstheorien, die gerade in den Routinen einer forschenden Praxis das Potenzial zur Generierung von Wissen erkennen (wie z.B. in der Forschung von Bruno Latour oder Karin Knorr Cetina).⁸ Bezogen auf die anfangs gestellte Frage, wie denn nun Praxis zu begreifen ist, ist es notwendig durch eine differenzierte Betrachtung der jeweiligen komplexen Szenarien tänzerischen Schaffens und tänzerischer Vermittlung einer Essenzialisierung sowohl des jeweiligen Wissens- als auch Praxisverständnisses entgegen zu wirken. Die Erforschung tänzerischer Vermittlungspraxis entpuppt sich dann als ein Feld, in dem die Diversität tänzerischer Vermittlungskonstellationen beschrieben werden kann, und erlaubt in idealer Weise gerade jene konstitutiven Momente der Genese der Einverleibung körperlichen Wissens nachzugehen. Während viele Praxistheorien zwar eine dezidierte Methodik zur Erfassung körperlicher Vollzugsprozesse einfordern, so bleibt mit Fokus auf die Gelingensmomente der jeweiligen Praxis diese Hervorbringung körperlichen Wissens eher ausgeblendet. In der Analyse tänzerischer Vermittlungskonstellationen kann jedoch konkret beobachtet werden, wie Theorie und praktische Übungen interagieren, um jenes körperliche Wissen, jenes *tacit knowing* hervorzubringen und jeweils kontextspezifisch zu aktualisieren. Das erlaubt, die tägliche Routine tänzerischer Vermittlungsarbeit – die auch und gerade in forschungsorientierten, mit Improvisation arbeitenden Vermittlungskontexten auftreten – als zentral für die Wissensproduktion zu erkennen.

Damit wird es auch möglich, die diversen Wissens- und Forschungsvorstellungen tänzerischer Praxis (ähnlich wie auch in der Wissenschaft) zu erfassen und die Frage nach der Innovationsfähigkeit tänzerischer (Vermittlungs-) Praxis von der Ebene der Vermittlungskonzepte und choreographischer Verfahren, hin zu jenen Situationen und Interaktionen des Vermittelns zu verlagern, in denen diese Verfahren als Teil einer differenzierten Vollzugspraxis ebenso einfließen wie sie sie auch mit hervorbringen. Eine Offenlegung von wissenschaftlichen Referenzsystemen in den Vermittlungskonzepten, die mitunter durchaus klassisch und stabilisierend (in Hinblick auf ein Forschungs- oder Wissensverständnis) sein können, wäre dann nicht per se eine Kritik an der Vermittlungssituation selbst. Vielmehr können diese für Einzelne oder Gruppen durchaus bildungsrelevante Momente in ihrer Anwendung generieren. Gerade weil es im Erlernen und Aneignen tänzerischer Kompetenzen oft erst um die Schaffung einer Resonanz zwischen verwendeten Imaginationen

8 | Solch eine Perspektive befragt auch eine Trennung von einem sogenannten impliziten und expliziten Wissen. Vgl. hierzu neben Kleinschmidt 2016 auch Stern 2011.

bzw. leitenden Konzeptbildern einerseits und der körperlich-sinnlichen Ausföhrung andererseits geht,⁹ können sie auf ganz unterschiedliche Weise destabilisierende Effekte auf ein vorgängiges Wahrnehmungs- oder Wissensmodell haben. Selbst klassische Wissensmodelle können so dazu beitragen, das *wie* eines Unterrichts zu befragen, neue Erfahrungen provozieren und Vermittlungspraxis als eine forschende und offene Situation erfahrbar zu machen. Ob sie hingegen stabilisierend auf Wissenssepisteme oder gar normativ auf Vermittlungssituationen wirken können – wie es in der Regel mit klassischen Wissensverständnissen assoziiert wird –, hängt also von einer spezifischen Vermittlungskonstellation ab.

WISSENSEPISTEME BEGREIFEN – ODER VERMITTELN MIT (NATUR-)WISSENSCHAFTLICHEN FORSCHUNGSVORSTELLUNGEN

Wie wird aber ein forschender Unterricht angeleitet? Was meine ich, wenn ich davon spreche, wie forschende, auf Improvisation und Eigeninitiative basierende Unterrichtsformate in ihrer wissenstheoretischen Referenz und ihrem Verständnis von Forschung eher stabilisierend sind in Bezug auf klassische Wissenskonzeptionen, aber durchaus nicht für die daraus resultierende tänzerische Erfahrung? Bevor ich dafür auf den anfangs benannten Workshop von Russell Maliphant zurückkomme, möchte ich zunächst eine Lecture-Performance von Eva Karczag beschreiben, um Maliphants Arbeit (gleichsam über einen Umweg) in einer langen Tradition des Aufrufens naturwissenschaftlicher Diskurse in alternativen Tanzpraktiken zu verorten und Verschiebungen innerhalb dieses Wissensverständnisses aufzuzeigen.¹⁰

Eva Karczag liegt auf dem Boden, sie wartet, und während sie wartet, spricht sie in ein Mikrofon, sie erzählt genau von diesem Warten und darüber, dass sie wartet bis »images come« – Bilder, Imaginationen – die dann zum Ausgangspunkt einer Bewegungsregung werden. Es sind Bilder von Wellen, die in ihr aufsteigen, wie auch ihr Atem sie wellenförmig durchströmt. Gleichzeitig werden Bilder über einen Beamer projiziert. Wir sehen Wellen, die sanft am Strand brechen, oder später Abbildungen des menschlichen Skeletts, während sie davon spricht, wie sie versucht ihre Gelenke verfügbar zu machen (»make joints available«), sie frei und unblockiert, effizient und offen werden zu lassen. Die Art und Weise, in der Karczag dies performt, die Zeit,

9 | Für eine ausführliche Diskussion zur Bedeutung von Imagination für die tänzerische Vermittlungspraxis siehe Hardt/Stern 2014.

10 | Eva Karczag hielt die Lecture Performance »When Dance Became Movement (and Movement Material)« im Rahmen des Symposiums zum Abschluss der 5. *Biennale Tanz-ausbildung* unter dem Titel »(Re)thinking Modes of Artistic Learning« am 21.02.2016.

die sie sich nimmt, um ihren Bildern und Wahrnehmungen und letztlich der Qualität ihrer Bewegungen nachzuspüren, zeigen sie als eine herausragende Performerin, deren Worte glaubwürdig sind. All das weist sie sicherlich als eine alternative Tanzkünstlerin aus, die den leichten kommerziellen Erfolg und die Verdinglichung des Körpers in vorgefertigten Formen ablehnt. Allerdings könnten ihre Begrifflichkeiten wie Effizienz, das *Unblocking* und ihr Ziel, eine *Responsiveness* im Körper zu erzeugen, auch in neoliberalen Kontexten Verwendung finden (Hardt/Stern 2014: 155f.). Man könnte es auch als eine Strategie einer *Sorge um das Selbst* begreifen wie Foucault sie beschrieben hat (ebd. S. 156; Foucault 1993).

Es soll mir hier aber nicht darum gehen, das alternative Anliegen der Performerin und Lehrerin grundsätzlich zu befragen, sondern durch einen Fokus auf die impliziten wissenschaftlichen Referenzen eine Sensibilisierung für die Komplexität von Wissensgefügen in Vermittlungssituationen zu bewirken, die keinesfalls *per se* nur wissenschaftskritisch oder alternativ sind, wie viele somatische Praktiken ebenso wie Theorien zum Wissen der Künste bzw. in *Practice as Research* postulieren.¹¹ Gerade vor dem Hintergrund, dass künstlerisches Wissen und Vermittlungssituationen sich von jenen Wissenssystemen leiten lassen, die aus einer wissenschaftskritischen Position eher als *faktenbasiert* und *statisch* und damit wenig selbstreflexiv in Bezug auf die Genese ihrer Kategorien und kritisch gelten, sollte doch dazu auffordern, nach dem konkreten Gebrauch und Nebeneinander von wissenschaftlichen Referenzsystemen in der tänzerischen Vermittlungssituation zu fragen. Dass Karzcg hier nicht nur beiläufig diese Begrifflichkeiten nutzt, sondern aktiv auf medizinisch-anatomische Diskurse zurückgreift, wird daran deutlich, dass es nicht einfach nur um ein Finden von Bildern und dem Nachspüren von *irgendwelchen* Imaginationen geht. So inspiriert sie ihre Zuschauer und Schüler durch eine Vielzahl von anatomischen Abbildungen. Wenn sie darauf angesprochen wird, sagt sie, dass sie diese oft nutzt, da die meisten Studierenden nur eine rudimentäre oder »falsche« Vorstellung vom menschlichen Skelett haben. Das wissenschaftliche Referenzsystem ist hier also deutlich ein anatomisch-medizinisches, wie es die Tanzszene – und gerade auch die release-basierten Techniken – unter anderem seit dem Buch von Mabel E. Todd *The Thinking Body*¹² beeinflusst hat. Dass dies aber nur eine und an spezifische Wissenssysteme gebundene Form von medizinisch geleiteten Vorstellungsbildern in der Tanzvermittlung ist, wird deutlich, wenn man sich der neuesten Forschung der Faszien widmet, wie sie Russell Maliphant in seiner Vorgehensweise aufruft. Nimmt man das den Körper überspannende System der Faszien als Referenz,

11 | Für eine ausführliche Diskussion zu diesem Aspekt siehe Kleinschmidt 2016.

12 | Die Originalausgabe erschien bereits 1937, die deutsche Übersetzung erst 2001 unter dem Titel *Der Körper denkt mit. Anatomie als Ausdruck dynamischer Kräfte*.

so wird die Struktur, der Zusammenhalt und das Zusammenspiel des Körpers zu denken keinesfalls mehr an Metaphern der Statik oder dem Knochengerüst festgemacht. Faszien, die einst als Überschüssiges, die Muskulatur verdeckendes Material betrachtet und bei Autopsien entfernt wurden, sind in den letzten Jahren zum zentralen Ausgangspunkt für die Erforschung des menschlichen Körpers geworden. Die Faszien spannen sich dabei über Muskel- und Knochen hinweg, sie verweben die Körperpartien miteinander. Dementsprechend geht es in Russel Malphiant's Klassen, die mit dem Vorstellungsbild der Faszien arbeiten, nicht mehr um die Isolation einzelner Körperteile, ihre Freiheit und Offenheit, sondern es geht um die Zusammenhänge. So bittet Maliphant die Studierenden sich vorzustellen und zu erfahren, wie es sich anfühlt mit dem Gedanken einer Faszie zu arbeiten, die vom unteren Rücken, nach vorne auf die Brust und weiter bis zum und um den Nacken herum reicht.¹³ Verbundenheit und das Bild der Spirale scheinen hier auf, die er exemplarisch auf bekannte Hebungen in der Partnerarbeit der Contact Improvisation übertragen möchte. Sie schaffen die nötige Spannung bei gleichzeitiger Flexibilität und interner Rotation. Maliphant verweist hier auf Praktiken wie Yoga und Kampfsportarten, die mit diesen Prinzipien arbeiten. Sie dienen ihm als Erklärung und gleichzeitige Legitimierung seiner Verfahrensweise.

Spannend ist hier, dass sowohl Maliphant als auch Karczag auf ein naturwissenschaftliches Referenzsystem zurückgreifen, um ihre Tanzvermittlung im Sinne einer Forschung zu begreifen – diese wissenschaftlichen Parameter aber keinesfalls in sich selbst unveränderlich sind. Vielmehr wird gerade in der Differenz ein Paradigmenwechsel innerhalb des medizinisch-anatomischen Diskurses sichtbar. Hat Mabel E. Todd einst noch von »Statik« gesprochen, und war das Referenzsystem die Bauweise des klassischen Ingenieurs, so verweist jetzt Maliphant in einer Zeit, in der flexible Systeme von Bedeutung werden, auf den Einfluss von Buckminster Fuller und zeitgenössischen Architekten, die Bauten nicht mehr durch Wände, sondern durch Gehänge und Seile stabilisieren. Hier ergibt sich ein Spannungsverhältnis zwischen jenen alternativen Unterrichtsformaten und der Arbeit mit klassischen, faktenbasierten Wissenschaftsreferenzen, insofern tänzerische Praktiken das kontextspezifische und veränderliche dieser Forschung unreflektiert lassen. Umso wichtiger ist es also, dass wir nicht nur von den Vermittlungskonzepten ausgehen, wenn wir den forschenden Aspekt einer tänzerischen Praxis verstehen wollen, sondern dass wir die gesamte Unterrichtskonstellation in den Blick rücken.

Hier wird sich dann zeigen, dass die Arbeit mit naturwissenschaftlichen Referenzen sowohl unterschiedlich eingesetzt werden kann als auch zu

13 | Dies berichtet Maliphant in einem informellen Showing, das er als Präsentation zur Forschung von Faszien nutzt, im Rahmen der »Resonanzen« zum Abschluss der *Biennale* am 20.02.2016.

unterschiedlichen Effekten führt. Beispielsweise gibt es solche somatischen Praktiken, die trotz einer in sich postulierten Differenz zwischen einzelnen Körpern dazu tendieren, ein durchgängiges Ideal der Durchlässigkeit und somit ein universelles Referenzsystem zu etablieren. Solche Verfahren können zwar einzelne Bewegungsmuster aufbrechen und in Frage stellen, grundsätzlich Modelle des Lernens oder des Wissens, die zwischen falsch und richtig unterscheiden, werden dadurch jedoch nicht befragt. Werden hingegen solche naturwissenschaftlichen Referenzen derart eingebunden, dass sie ein allgemeines Befragen hervorrufen, wie wir uns Bewegung aneignen und eine Offenheit für sämtliche Verfahren des Lernens schaffen, dann kann auch das routinierteste wissenschaftliche Referenzsystem einen Raum für Experimente bieten, im Sinne einer Erforschung des Unbekannten im Bekannten.¹⁴ Zwar lassen sich wahrscheinlich gewisse Affinitäten bestimmter tänzerischer Vermittlungspraktiken zu einer forschenden Haltung im Unterricht finden, die dazu geeignet sind, Neugier an Systemen – und nicht nur an *einem* System – zu ermöglichen. Allerdings lässt sich das nur in der (konkreten) Praxis, also in der spezifischen Vollzugswirklichkeit untersuchen. Um das Gefüge tänzerischer Vermittlung und ihrer Dimensionen der Forschung und des Wissens daher dezidiert erfassen zu können, bedarf es einer eingehenden Untersuchung der Diversität tänzerischer Praktiken und Vermittlungskonstellationen und nicht nur der theoretischen Beschäftigung mit Wissensmodellen *des* Tanzes.¹⁵

LITERATUR

- Ahrens, Sönke (2011): *Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung*. Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, Thomas/Schürmann, Volker/Volbers, Jörg (Hg.) (2015): *Praxis denken. Konzepte und Kritik*, Wiesbaden: Springer.
- Alkemeyer, Thomas/Brümmer, Kristina/Kodalle, Rea/Pille, Thomas (2009): Einleitung: Zur Emergenz von Ordnungen in sozialen Praktiken, in: dies. (Hg.), *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung*, Bielefeld: transcript, S. 7-19.

14 | Diese Trennung geht auf das bildungstheoretische Konzept von Sönke Ahrens (2011) zurück, der hier gerade die Erforschung des Bekannten als *experimentieren* begreift im Gegenzug zu einem eher additiven Lernen, das Lernen nicht selbst befragt, das er mit dem Begriff des *Explorierens* bezeichnet.

15 | Zu unterschiedlichen bildungsrelevanten Dimensionen von tänzerischen Praktiken siehe auch Stern 2011.

- Borgdorff, Henk (2011): The Production of Knowledge in Artistic Research, in: Michael Biggs/Henrik Karlsson (Hg.), *The Routledge Companion to Research in the Arts*, London/New York: Routledge, S. 44-63.
- Brandstetter, Gabriele (2007): Tanz als Wissenskultur. Körpergedächtnis und wissenstheoretische Herausforderung, in: Sabine Gehm/Pirkko Husemann/Katharina von Wilcke (Hg.), *Wissen in Bewegung. Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz*, Bielefeld: transcript, S. 37-48.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Clarke, Gill/Cramer, Franz Anton/Müller, Gisela (2014): Gill Clarke. Minding Motion, in: *Dance Techniques 2010. Tanzplan Germany*, Leipzig: Henschel, S. 200-229.
- Diehl, Ingo/Lampert, Friederike (2014): Introduction, in: dies. (Hg.), *Dance Techniques 2010. Tanzplan Germany*, Leipzig: Henschel, S. 10-23.
- Foucault, Michel (1993): Technologien des Selbst, in: Gutman, Huck/Hutton, Patrick H./Martin, Luther H. (Hg.): *Technologien des Selbst*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 24-62.
- Hardt, Yvonne/Stern, Martin (2014): Körper und/im Tanz – historische, ästhetische und bildungstheoretische Dimensionen, in: Diana Lohwasser/Jörg Zirfas (Hg.): *Der Körper des Künstlers. Ereignisse und Prozesse der Ästhetischen Bildung*, München: kopaed, S. 145-162.
- Hillebrandt, Frank (2014): *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*, Stuttgart: Springer VS.
- Hirschauer, Stefan (2004): Praktiken und ihrer Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns, in: Karl H. Hörning/Julia Reuter (Hg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*, Bielefeld: transcript, S. 73-91.
- Klein, Gabriele (2014): Praktiken des Tanzens und des Forschens. Bruchstücke einer praxeologischen Tanzwissenschaft, in: Margrit Bischof/Regula Nyffeler (Hg.): *Visionäre Bildungskonzepte im Tanz. Kulturpolitisch handeln – tanzkulturell bilden, forschen und reflektieren*, Zürich: Chronos, S. 103-115.
- Kleinschmidt, Katarina (2016): *Wissensgefüge choreographischer Forschung. Zu generativen Routinen und Partizipanden des Probens im zeitgenössischen Tanz*, Dissertationsschrift Hochschule für Musik und Tanz Köln (HfMT).
- Knorr Cetina, Karin (2002): *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2000): *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Legg, Joshua (2011): *Introduction to Modern Dance Techniques*, Hightstown: Princeton Books Company.

- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive, in: *Zeitschrift für Soziologie* (32/4), S. 282-301.
- Schäfer, Franka/Daniel, Anna/Hillebrandt, Frank (Hg.) (2015): *Methoden einer Soziologie der Praxis*, Bielefeld: transcript.
- Schäfer, Franka/Daniel, Anna (2015): Zur Notwendigkeit einer praxissoziologischen Methodendiskussion, in: dies./Frank Hillebrandt (Hg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*, Bielefeld: transcript, S. 37-58.
- Schatzki, Theodore/Knorr Cetina, Karin/Savigny, Eike von et al. (Hg.) (2000): *The Practice Turn in Contemporary Theory*, London/NY: Routledge.
- Schatzki, Theodore (2002): *The Site of the Social. A philosophical account of the constitution of social life and change*, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken – Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stern, Martin (2011): Tanz als Möglichkeit ästhetischer Bildung in der Schule, in: Yvonne Hardt/Ders. (Hg.): *Choreographie und Institution. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik, Produktion und Vermittlung*, Bielefeld: transcript, S. 209-232.
- Todd, Mabel E. (2001): *Der Körper denkt mit. Anatomie als Ausdruck dynamischer Kräfte*, Bern: Huber.

