

Sophie Merit Müller

Körperliche Un-Fertigkeiten

Ballett als unendliche Perfektion

300 Seiten • Broschiert • € 39,90

ISBN 978-3-95832-089-5

© Velbrück Wissenschaft 2016

1. Übung macht den Meister

»Those [...] basic exercises at the barre, with all their variations, prepared us for practically any movement we would have to make while dancing, and when I finally grasped that simple but elusive truth, Balanchine's great insistence on these exercises made much more sense to me.« (Ashley 1984: 33)

Die ehemalige Erste Solistin des New York City Ballett, Merrill Ashley, begeistert sich in diesem Zitat für die wundersame Wirkung, welche die täglichen Ballettübungen an ihr entfalten, und ruft damit die »einfache und dennoch schwer fassbare Wahrheit« auf, die uns aus unzähligen Bereichen des Alltags bekannt ist: Übung macht den Meister. Es gibt wohl kaum eine verbreitetere Theorie zum Erwerb praktischen Wissens als jene, die in diesem Satz steckt. So ist es alltagsweltlicher Common Sense, dass Kleinkinder beim Laufenlernen mit der Zeit ›Übung bekommen‹ und es irgendwann ›können‹. Ebenso kann man ›aus der Übung kommen‹, etwa wenn man eine Fremdsprache lange nicht spricht.

Zudem wird der einübende Effekt allen Tuns in verschiedenen Kontexten auch zum Anlass der Ausführung gemacht. Die Rede vom Üben verweist dann auf etwas Bestimmteres: So gibt es Rückenübungen, Mathematikaufgaben, das heimische Geige-Üben und die Orchesterprobe; Kinder üben Englischvokabeln und Handstand, man probt den wissenschaftlichen Vortrag vor der Tagung und übt sich entlang systematischer Ratgeber in Achtsamkeit. Eine Tätigkeit als erwerbbarer Fertigkeit zu betrachten, ist uns also aus verschiedensten gesellschaftlichen Kontexten vertraut. Für Übende ist das zu Übende jeweils eine Kunst, die es zu beherrschen gilt. Dass Übung den Meister macht, wird dabei oft zum Leitsatz eines Ethos der Geduld und Beharrlichkeit.

Auch wissenschaftlich wird der Grundgedanke des Übens aufgegriffen und so die Alltagserfahrung unterfüttert: Nicht nur die Biologie oder Kognitionspsychologie, sondern auch soziologische Praxistheorien gehen von der Prämisse *unweigerlichen* körperlichen Lernens im Tun aus. Alle Praxis hat eine einübende, formende Seite, wiederholtes Tun verändert und erhält zugleich. Das im Tun ausgebildete praktische Wissen, so die praxeologische Annahme, liegt wiederum unseren körperlichen Praktiken und damit sozialer Ordnungsbildung zugrunde (vgl. z.B. Barnes 2001, Turner 2001).

Was aber, wenn es nicht um kompetentes Verhalten in Alltagspraktiken, sondern um Perfektion geht? Wenn ein Tun so weit als zu perfektionierende Kunst aufgebaut wird, so dass das Üben nie in ein definitives Können mündet? Wenn dieselbe Pirouette, so perfekt sie auf der Bühne scheint, im Training doch immer unvollkommen bleibt? Die vorliegende Studie untersucht das Üben als einen grundlegenden Aspekt allen menschlichen Tuns am Fall des klassischen Balletts, wo es – so die These – sozial ausdifferenziert, dramatisiert und als ewig unabgeschlossen entgrenzt wird. Gegenstand sind also *Praktiken des Perfektionierens*. Dieser Fall wirft grundlegende praxistheoretische Fragen auf gänzlich neue Weise auf: Woraus besteht ein ›Können‹ überhaupt? Und was passiert mit Körpern, wenn Personen sich Fertigkeiten aneignen?

Dem klassisch-akademischen Tanz – dem Ballett – geht es um ›Kunst‹ im engeren Sinne. Es lassen sich hier Formen von Übepaxis beobachten, die auf ein perfektes Ausführen stilisierter, dramaturgisch gestalteter Bewegung hin orientiert sind. Während alltagsweltlich etwa angenommen wird, dass Kinder eine Muttersprache im spontanen Ausdruck schon *irgendwie* lernen und dann beherrschen, ist für das Ballett geradezu das Gegenteil der Fall: Kaum ein anderes soziales Feld macht sich so gezielt, systematisch und materiell umfassend an menschlichen Körpern zu schaffen, um sie für gymnastische, aber auch kommunikative und ästhetische Hochleistung zu rüsten. Die Zielvorgabe der *Perfektion* ist dabei den stilistischen und technischen Prinzipien des Balletts eingeschrieben. Auf welche Weise stellt sich diese vom einfachen Tun so verschiedene Form des Übens her? Und wie funktioniert der Erwerb von Fertigkeiten als Perfektionieren?

Im Ballett gibt es vor allem zwei Settings des Übens. Zum einen werden in choreografischen Proben Bühnenstücke entwickelt und einstudiert, also konkrete Aufführungen vorbereitet. Zum anderen wird in Unterrichtssituationen Ballett als *Kulturtechnik* geübt, im Sinne einer bestimmten Bewegungs- und Ausdrucksform, denn Ballett als *Kunstform* braucht tanzfertige Körper, die dem Tänzer als ›Instrument‹ und dem Choreografen als ›Material‹ dienen. Meine Studie fokussiert dieses letztere Setting. Bei der ›Ballettstunde‹ handelt es sich um eine

schulklassenförmige Situation, die nicht nur die zentrale Ausbildungsstätte für Balletttänzerinnen darstellt, sondern auch im Theaterbetrieb begleitend neben den choreografischen Proben besteht. Unter Anleitung und Supervision eines Lehrers (oder auch: ›Ballettmeisters‹) wird kollektiv eine bestimmte Abfolge von formalisierten und ritualisierten Bewegungsaufgaben durchgeführt. Dem typischen Bild einer Ballettstunde – der strengen Raumordnung, den traditionellen Ballettbewegungen, den ernst und synchron zu Klaviermusik ausgeführten Schritten – wird jeder schon einmal begegnet sein. Mein Interesse bleibt allerdings nicht auf die einzelne Situation beschränkt: Vor dem Hintergrund einer praxeologischen Vorstellung des Sozialen erprobe ich einen *langweilig* auf Prozesse ausgerichteten, dabei aber dezidiert *mikrosoziologischen* Zugang.

Innerhalb dieser Perspektive beobachtet die Studie die Praxis des ›Können-Machens‹ als das Geschäft der Ballettstunde. Wie wird die Zerlegung von Bewegungen als eine aufbauende Ballettsystematik wirkmächtig? Welche materiellen Ordnungen konstituieren die ›ballet class‹ als gesonderte Übungssituation? Auf welchen Registern wird eine Bewegung mit unterschiedlichen Gelingenskriterien versehen und so ›verkompliziert‹? Mit welchen Praktiken fordern sich die Tänzerinnen im Üben selbst heraus? Wie geht ›ein Ballettkörper werden‹? Entlang solcher Forschungsfragen habe ich ethnografisch vier Jahre lang meinen eigenen Körper auf seinem Weg durch eine professionelle Tanzausbildung begleitet, um aus größter Nähe die praktischen *Details körperlicher Rekonfiguration* beim Perfektionieren von Fertigkeiten zu analysieren. Spezifische Formen des Übens stehen nämlich, so meine Annahme, mit bestimmten Körperkonzepten und Verkörperungsprozessen in Wechselwirkung. Dies scheint umso offensichtlicher so zu sein, wenn die Ausbildung bestimmter körperlicher Haltungen und Bewegungen zum Hauptanliegen des Feldes gehört. ›Ballettkörper‹ wirken sehr klar konturiert und springen aufgrund ihrer spezifischen Form und physiologischen (bewegungstechnischen) Gestaltung als spezielle kulturelle Artefakte ins Auge, sodass der ›ballet body‹ (Foster 1997, Thomas 2003) begrifflich als eigene Entität gefasst wird. Tänzer *haben* also einen ›besonderen‹ Körper. Gleichzeitig wird bei Tänzern die Relevanz des Körpers für Identität augenfällig, umso mehr, als dass gerade Balletttänzer ›entrepreneurs of bodily capital‹ (Featherstone & Turner 1995: 5f.) in ihrem Feld sind. Sie *sind* somit als Personen vor allem ihre Körper. Mein körpersoziologisches Interesse richtet sich darauf, wie diese Ballettkörper im Tun erst *hervorgebracht* werden: ›we also do (our) bodies‹ (Law & Mol 2004: 45). Wie also werden die Körper in bestimmte räumlich-materielle Ordnungen diszipliniert und zu Objekten gezielter Gestaltungsarbeit gemacht? Welche Konzepte von Körperlichkeit werden gebraucht, um Körper gleichzeitig umformend zu zergliedern, ballettästhetische Linienensembles an ihnen zu verbildlichen und trotzdem ihren Status als

tänzerisches Ausdrucksmedium von Personen zu erhalten? Wie werden diese Korporealitäten zu *einem* kunstfertigen Ballettkörper zusammengebracht? Und wie wird dieser gleichzeitig als ein *unfertiger*, im Werden begriffener Körper destabilisiert?

Neben den Tänzerkörpern wird auch die schulische Situation mit ihrer speziellen Beziehungskonstellation sowie die daran angeschlossene Einordnung in Leistungsklassen – Anfänger, Fortgeschrittene, Professionelle, oder ›gute‹ versus ›schlechte‹ Tänzer – zum Thema. Wie wird ›Können‹ aufgeführt, an bestimmten Teilnehmern hergestellt und welche Praktiken der Anerkennung gibt es dabei? Welche Deutungsoptionen haben die verschiedenen Beteiligten und wie wird eine ›richtige‹ Ausführung ausgehandelt? Und schließlich: Wie gelingt in diesem leistungsorientierten Setting ein Rahmenwechsel zur *Tanzkunst*, in der es eben nicht bloß um die Kunst der korrekten Ausführung gehen darf?

Im Hintergrund dieser Arbeit steht paradigmatisch die Frage nach dem »Körperwissen« (zuletzt: Renger & Wulf 2016). Dieser Begriff wird im soziologischen Diskurs oft als Beschreibung dessen verwendet, was im Tun durch Übung entsteht. Er verweist gleichzeitig auf drei Diskussionskontexte.

Erstens sind Körper in den letzten Jahren auf unterschiedliche Weise ins soziologische Interesse gerückt. In meinen Ausführungen wende mich gegen die oft vorausgesetzte Vorstellung vom Körper als geschlossene und konsistente Einheit und zeige, wie eine solche Einheit im Ballett erst figuriert und verfestigt wird. Ballettkörper weisen darauf hin, dass die körperlich verfassten ›Individuen‹ immer eine im Werden begriffene »Zusammensetzung« (Simmel 1917: 9) sind. Zweitens wird im wissenssoziologischen Diskurs von praxistheoretischer Seite das praktische, verkörperte Wissen gegenüber dem kognitiven, propositionalen Wissen herausgestellt. Die Aneignung praktischer Kompetenzen im Tun ist dabei in das Interessensfeld soziologischer Theorie gerückt. Ich trage zu dieser soziologischen Bildungsforschung bei, indem ich den ›Wissenserwerb‹ in Ballettstunden als praktisch-askriptives, aber dabei nicht weniger materiell verfestigtes ›doing skill‹ herausarbeite. Drittens spielt der Begriff des Körperwissens in der tanzwissenschaftlichen Diskussion um Tanz als Wissenskultur eine zentrale Rolle (Brandstetter 2007). Dort wird gefragt, was im Tanz auf ganz ›spezielle‹ Weise, nämlich körpergebunden, gewusst wird. Meine Untersuchungen zielen auf eine *empirische* Integration von Körpersoziologie und Tanzforschung (Thomas 2003) im Sinne einer *mikrosoziologischen* Fundierung der ›ballet studies‹, welche die Tanzkunst im ethnomethodologischen Sinne als ›art-work‹ versteht.

1.1 Ballettkörper und Tanzwissen

Wenn man Ballett soziologisch in den Blick nehmen will, fällt zunächst auf, wie viele kultur- und sozialwissenschaftliche Arbeiten es zum Thema mittlerweile gibt. Das Feld des Balletts ist längst kein Neuland mehr – wenn auch noch nicht vollständig erschlossen. In Folge verschiedener paradigmatischer Wenden wurde die Tanzwissenschaft im letzten Jahrzehnt verstärkt auf soziologische Ansätze zugetrieben. Gleichzeitig mehrten sich auch soziologisch informierte Arbeiten, die sich mit Tanz beschäftigen.

Meine Studie schließt an zwei prominente Diskussionen an, die das *Ideal der Perfektion im Ballett* einerseits und das *ins Tanzen eingebettete praktische Wissen* andererseits zum Referenzpunkt haben. In ersten, international geführten Diskurs wird vor allem thematisiert, dass materielle Körper in Tanzformen an einen *diskursiven »ideal body«* (Foster 1997: 237) angepasst werden. Oft wird dies mit einer humanistisch angelegten Kritik am Ballett verbunden. In der zweiten, vornehmlich im deutschsprachigen Raum geführten Diskussion wird das »*Tanzwissen*« (Klein 2007: 25) fokussiert. Die Hintergrundfolien bilden dabei die Soziologie des Körpers einerseits, und sozial- wie geisteswissenschaftliche Wissenstheorien andererseits. Eine Verbindung dieser Diskurslinien wurde bislang kaum verfolgt. Wie genau im Falle des Balletts der Erwerb von Tanzwissen mit der perfektionierenden Ausrichtung auf ein Ideal zusammenhängt, ist daher eine offene Frage.

Zunächst sei ein Blick auf die erste Diskussion geworfen. Neben der *philosophischen* Beschäftigung mit Tanz lassen sich für die *empirische* Tanzforschung zwei Grundhaltungen ausmachen: Einerseits wird Tanz *ethnologisch* als kulturelles Phänomen erkundet, wobei der Fokus auf das Fremde gerichtet bleibt.¹ In der *Tanzanalyse* hingegen wird die *eigene* Tanzform des westlichen Bühnentanzes als Kunst mit geschichtswissenschaftlichen und formal-analytischen Methoden untersucht.² Die histori-

1 Die längste Tradition besteht innerhalb der Ethnologie, wo Tänze in Forschungsberichten als Teil kultureller Ensembles beschrieben wurden. In den 1960er Jahren etablierte sich die Auseinandersetzung mit Tanz in der Kulturanthropologie, bis hin zu dem paradigmatischen Anspruch, ›den Menschen‹ vom Tanz her zu verstehen (Hanna et al. 1979). Im Fokus stand lange Zeit, die Strukturen, kulturellen Funktionen und Ästhetiken traditioneller ›ethnischer Tänze‹ z.B. der Tonga (Kaeppler 1972), der Hopi und Hawaiianer (Kealiinohomoku 1976) oder im Rahmen mexikanischer religiöser Riten (Sklar 1991) sowie auf den Philippinen (Ness 1992) herauszuarbeiten.

2 Die »dance analysis« (Adshead-Lansdale 1988) interessiert sich für einzelne Ballett-Choreografien als von bestimmten Künstlern erschaffene, zu interpretierende Kunstwerke. Tanzanalyse meint hier ›reine Bewegungsanalyse‹ anhand von

sche Analyse wie auch die Werkinterpretation wurden in den 1990er Jahren erheblich durch die allgemeine poststrukturalistische Wende in den Geistes- und Sozialwissenschaften beeinflusst (Buckland 1999). Dadurch hat sich eine tanzanalytische Strömung herausgebildet, die Abstand davon nimmt, Choreografen, Tänzer und Repertoire als Gegenstände für sich zu untersuchen, und sich der Frage zuwendet, wie kulturelle Kontexte in der Produktion von Tanz wirken und welche diskursiven Bedeutungen in Tanzstile und Tanzstücke eingeschrieben sind (Foster 1986, 1996a; Morris 1996, Desmond 1997, Manning 1993, Thomas 1993, 1997). Tanz wird zunehmend vor dem Hintergrund von »politics of identity, such as gender, race, class and sexuality« (O’Shea 2010: 7) interpretiert (z.B. Daly 1987, Hanna 1988, Novack 1993, Foster 1996b).

Durch diesen tanzwissenschaftlichen Mitvollzug des ›Cultural Turn‹ (Bachmann-Medick 2007) »from the documentation of a phenomenon, to problematizing the production of knowledge« (O’Shea 2010: 13) findet eine starke Annäherung an die kulturanthropologische Blickrichtung statt. Der schon 1983 von Joann Kealiinohomoku unterbreitete gegen eurozentristische Annahmen gerichtete Vorschlag, Ballett als ethnischen Tanz, also mit hinreichend *befremdeter* Blickeinstellung zu betrachten, wird zunehmend aufgegriffen und Ballett als Bewegungskultur diskutiert (Foster 1997; Bull 1997).

Zudem rücken verstärkt die *tanzenden Körper* in den Blick (Morris 2001, 2005). Der theoretische wie forschungsstrategische Anschluss an die Soziologie des Körpers (Thomas 2003), welche sich zugleich ausformt und etabliert (Featherstone & Tuner 1995; Shilling 1995; Gugutzer 2004; Schroer 2005), wird gesucht.³ Die in der Soziologie des

Kategoriensystemen (Brandstetter & Klein 2007: 10). Ursprünglich ausgehend von Tanzlehrern und Tanzkritikern, die Aufführungsanalysen anfertigten (O’Shea 2010: 6), wird hier zum einen an der Entwicklung von Tanznotationen vor dem Hintergrund eines linguistischen Verständnisses von Tanz als Text gearbeitet (Guest 1984) und zum anderen am ›Lesen‹ von choreografischen Werken im Sinne eines semiotischen Interpretierens anhand seiner formalen Bestandteile (z.B. Jordan 1993).

³ Der damals stattfindende »body turn« (Gugutzer 2006a) umfasst ein stark zunehmendes Interesse am Körper als soziologischem Forschungsgegenstand und an der Etablierung der Soziologie des Körpers als eigenständigem Teilbereich, aber auch den programmatischen Anspruch, den Körper auch auf der Ebene der Theoriebildung und in methodologischer Hinsicht in die Soziologie hinein zu holen. Dieses vielschichtige Anliegen basierte vor allem auf dem Eindruck, dass der Körper in den Sozialwissenschaften lange vernachlässigt wurde. Vielen dominanten Sozialtheorien wird dabei ein kognitivistischer, cartesianischer Bias diagnostiziert, der das Soziale nur in den Köpfen der Akteure verortet. In Annahmen eines »rational und normorientiert handelnden, ›körperlosen‹ Individuums« (Gugutzer 2004: 21) haben Körper lediglich als vorsoziale, natürliche Phänomene ihren Platz und gehören damit nicht zentral zum Untersuchungsgegenstand und schon gar nicht in die Theoriebildung oder Methode (ebd.: 131ff).

Körpers bislang zentralsten sozialphilosophischen Denkfiguren des Poststrukturalismus und der Leibphänomenologie haben zum einen betont, dass Körper mit gesellschaftlichen Bedeutungen beschrieben sind (Butler 1993; Foucault 1976), und zum anderen, dass der Weltzugang von Subjekten in ihrer unhintergehbaren Leiblichkeit, in ihrem Zur-Welt-Sein als belebter Körper liegt (Merleau-Ponty 1966; Plessner 1981, 1983; Schmitz 2011).⁴ Insbesondere Foucault (1976) und Bourdieu (1976) haben zu einer grundlegenden Soziologisierung dieser Annahmen beigetragen: Soziales beschreibt nicht nur Körper, sondern schreibt sich in die Körper ein. Diese sind jedoch nicht nur geformte Objekte; vielmehr sind Menschen »carnal« (Wacquant 2014: 3) und handeln immer körperlich, sodass Körpern als »adept and sensual organisms« (ebd.: 10) auch eine zentrale konstitutive Funktion für soziales Handeln zukommt.

Dass Körpern in der Tanzforschung erst Relevanz zugeschrieben werden muss, scheint zunächst überraschend. Wie allerdings Susan Leigh Foster (1997) verdeutlicht, sind Körper in den semiotisch orientierten Analysen lediglich an sich uninteressante Flächen, auf denen sich die

⁴ So haben viele Arbeiten in poststrukturalistischer und sozialkonstruktivistischer Blickeinstellung darauf hingewiesen, dass unser naturwissenschaftliches wie alltägliches Wissen vom Körper nur eine kulturell und historisch spezifische Variante ist. ›Den‹ Körper gibt es demnach lediglich im Plural, nämlich in Form der endlos vielfältigen kulturellen Klassifikations-, Bedeutungs- und Erklärungsmustern, in die Körper in verschiedenen Diskursen eingewoben sind. Als natürlich angenommene körperliche Klassifizierungen wie Geschlecht können so z.B. diskursanalytisch als performative kulturelle Konstruktionen entdeckt und dekonstruiert werden (Butler 1990, 1995). Von anderer Seite wird jedoch diese Linie dafür kritisiert, im Aufdecken gesellschaftlicher Determinationen und Machtformen (z.B. Foucaults ›docile bodies‹) die gelebte, körperliche Erfahrung der Subjekte zu vergessen. Mit dem Fokus auf die kulturellen Bedeutungen, mit denen Körper beschrieben sind, gerät ihre spürbare, aktiv ins Tun verstrickte Materialität aus dem Blick (z.B. Lindemann 1993; Shilling 1995: 79f.). Im deutschsprachigen Raum wird hier eine analytische Begriffstrennung von Körper und Leib vorgenommen. Dabei wird auf Plessners (1981) Unterscheidung von Leib-Sein und Körper-Haben rekurriert sowie auf die leibphänomenologischen Arbeiten von Schmitz (2011 u.a.), um das leiblich-affektive Betroffensein als Grundlage des Sozialen in den Blick zu rücken (z.B. Gugutzer 2004; Lindemann 1992, 2005). Diese begriffliche Lösung hat jedoch Schwächen: Das Spüren und allgemein sinnliche Wahrnehmen wird durch die Benennung mit einem eigenen Begriff (›Leib‹) exotisiert, während der menschliche »Körper« (als Gegenbegriff) tendenziell auf ein dingliches Objekt reduziert wird (z.B. Gugutzer 2002). Schindler (2011a:16) weist zudem darauf hin, dass bei diesem »Beibehalten einer auf Individuen fokussierten Soziologie« die Einheit zwischen Körper/Leib und Person unberührt bleibt. Ebenso wichtig erscheint mir auch ihr Einwand, die »dichotome Trennung eines Körpers von einem Leib« (ebd.) wiederhole strukturell lediglich die gerade kritisierte Trennung in Körper und Geist.

tänzerische Zeichenproduktion abspielt.⁵ Schon 1997 attestiert Forster der Tanzwissenschaft daher größtenteils »peculiarly disembodied literatures on dance, particularly ballet« (Wainwright et al. 2006: 536). Foster (1997: 235) verlangt einen »more meat-and-bones approach to the body based on an analysis of discourses or practices that *instruct* it«. Dabei geht es ihr darum, im Gefolge von Foucault die *Methoden der Kultivierung des tänzerischen Körpers* zu untersuchen, die »disciplines through which it is molded, shaped, transformed, and in essence created« (1997: 236). Um einen Ansatzpunkt für ihren »meat-and-bones-approach« zu schaffen, führt sie die Gegenfigur des »body-of-ideas« (ebd.) als die feldspezifische ideale Vorstellung von Körpern ein. Sie beschreibt diese kurzweilig für verschiedene Formen des westlichen Bühnentanzes, unter anderem für Ballett (ebd.: 243):

»The ideal body – light, quick, precise, strong – designates linear shapes, the rhythm of phrases, even the pantomimed gestures, all with lyrical effortlessness. The perceived body [...] must mold itself repeatedly into abstract forms [...]. [S]tandards for perfection are [...] clearly defined. The aesthetic rationale based on the pursuit of classical beauty offers dancers no alternative conceptions of dance.«

Die Figur des »ideal ballet body« ist auch in der *kultur- und sozialwissenschaftlichen Forschung* aufgegriffen worden. Diese hat ihrerseits vor dem Hintergrund der paradigmatischen Hinwendung zur kulturellen und körperlichen Dimension des Sozialen zunehmend das Ballett in den Blick genommen. Vor allem wird hier auf Ballett als kulturelle Berufswelt und die Untersuchung tänzerischer Identität abgestellt. Die erste und zugleich mikrosoziologisch spannendste Studie liefert hier Gail A. Hall (1977), die nachvollzieht, wie Tänzer in der »Werkstatt« der Ballettstunde als Professionelle sozialisiert werden – und wie man in diesem Feld Professionalität performiert. Der Körper tritt hier jedoch noch nicht in den Fokus, ebensowenig wie bei Helena Wulff (1998), die mit ihrer groß angelegten Studie zu internationalen Ballettkompanien eine umfassende Beschreibung des Alltags in dieser speziellen professionellen Subkultur liefert.

Neueren soziologisch informierten Arbeiten geht es hingegen gezielt darum, in Abgrenzung von einer diskursanalytischen Perspektive die körperliche *agency* der Tänzerinnen zu betonen und in Bezug auf die rigiden Anforderungen des Feldes zu reflektieren. Auf dieser Linie rückt

⁵ So stellen Wainwright et al. auch noch in 2006 fest, dass »there is a dearth of empirical research on the sociology of the body in western theatre dance [...] and especially on classical ballet« (536). Und selbst in den Beiträgen im 2014 erschienenen Sonderband »Body Parts« des einschlägigen *Dance Research Journal* (Dodds 2014) geht es weniger um die Materialität dieser Körperteile als um ihnen zugeschriebene semiotische und symbolische Bedeutungen in verschiedenen Tanzformen.

Anna Aalten (2005, 2007 u.a.) mit ihrer Studie die Tänzerkörper in den Mittelpunkt und gibt den schmerzenden, kaputten, essgestörten Körpern eine Stimme, die nicht zum Idealkörper passen und erst im Versuch seiner Verkörperung hervorgebracht werden. Sie stellt das Streben nach Perfektion und den Glauben an die Formbarkeit des Körpers als zentrale, folgenreiche Merkmale der Berufskultur des Balletts heraus. Auch in anderen Arbeiten wird dieser körperliche Selbstbezug von Tänzern als grundlegend für ihre Identität herausgearbeitet und dabei problematisiert, dass der eigene Körper im Ballett primär als »Werkzeug« gesehen werde, das um jeden Preis funktionieren muss, da es die Basis für das eigene Tänzerdasein ist (Gugutzer 2002; Alexias & Dimitropoulou 2011).

So interessiert sich auch die *Bourdiesian Ethnography of the Ballet Body* von Steven P. Wainwright (2004) für von einem ballettbezogenen Idealkörper deviante Körper. Diese gemeinsam mit Bryan S. Turner durchgeführte, habitustheoretisch angelegte Studie arbeitet die Bedeutung des »balletic body« (Wainwright & Turner 2004) für die Tänzeridentität heraus und untersucht Verletzungen und den Alterungsprozess als Bedrohungen für das tänzerische Selbst und seine berufliche Existenz (ebd.: 2006). Die Studie wird vor allem durch die Arbeiten von Angela Pickard (2015 u.a.) ergänzt, die sich gewissermaßen vom anderen Ende her nähert: Sie erforscht ethnografisch die Sozialisation junger Tänzerinnen und ihren dabei entstehenden »ballet body belief« (ebd. 2013), den sie (ebenfalls mit Bourdieu als theoretischem Gewährsmann) als zentral für den Habitus und damit die Identitätsbildung der jungen Ballerinnen sieht. Sie sammelt die »Ballet Body Narratives« (2015) der Tänzer, in denen sie ihre Idealkörper-Vorstellungen, ihre hohe Schmerztoleranz, ihre Perfektionsbesessenheit sowie ihre Freude am Tanzen artikulieren. Gemeinsam arbeiten diese Studien die Lebenswelt des Balletts als eine besondere »culture of injury and pain« (Wulff 1998: 105) heraus, die sich nicht zuletzt auch aus dem Perfektionsstreben mit Blick auf ein bestimmtes Körperideal ergibt. Wie das Preisboxen (Wacquant 1995) zeigt sich in dieser BlickEinstellung auch das professionelle Ballett als »Körperarbeit« im doppelten Sinne: Arbeit *am* Körper und *mit dem* Körper.⁶

⁶ Mit Blick auf das Setting der Ballettstunde, in der diese Sozialisation stattfindet, gibt es auch einige tanzpädagogische Arbeiten, die sich sozialwissenschaftlich informiert für den »ideal ballet body« und damit für die kulturelle Seite von Ballett interessieren. Hier geht es primär um Lehrmethoden bzw. ihren Wert, ihre Folgen und ihre Angemessenheit. Viele dieser Beiträge betonen die »somatic practice« (Green 1999: 80), die leibliche Erfahrung des Tanzens und stellen diese analytisch wie tanzpädagogisch gegen den »Mythos« (ebd.) eines Idealkörpers (Jackson 2005; Ritenburg 2010), der die Tänzer systematisch »entleiblicht«, wenn sie ihn über Manipulationen ihrer Körpermaterie zu verkörpern suchen und dabei ihre Urteilskraft an den Lehrer abtreten.

Zusammenfassend ist zur internationalen geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Forschung zu Ballett⁷ festzustellen, dass die traditionellen Tanzanalyse Ballett in einer implizit ethnozentristisch auf Kunst fokussierten Perspektive als das Universelle und *Natürliche* setzt (Buckland 1999: 8). Am entgegengesetzten (soziologisch-kulturwissenschaftlichen) Pol wird die idealisierte Bewegungsweise des Balletts und die entsprechende perfektionierende Formungsarbeit als *unnatürlich* und ›dem menschlichen Design entgegenstehend‹ dramatisiert (z.B. Hall 1977; Aalten 2007; Weickmann 2002).

Dazwischen bewegen sich einige wenige empirische Arbeiten, denen daran gelegen ist, Ballett als ›ethnischen Tanz‹ unter anderen in den Blick zu bekommen. Hier geht es auf tanzanalytischer Seite um die *Kunstwerke*, also die *Tänze*, die nun auch in Hinblick auf ihre kulturell geformten Körper relevant werden (z.B. Foster 1996). Vom sozialwissenschaftlichem Standpunkt aus wird die *berufliche Lebenswelt* und die vom Ideal ästhetischer Perfektion bedingte Identität, das *embodiment der Tänzer* als Subjekte in den Blick genommen. Dabei werden habitustheoretische und leibphänomenologische Annahmen herangezogen, um den Selbstbezug zum eigenen Körper sichtbar werden zu lassen.⁸ Der Vorschlag von Foster (1997), man müsse die *Praktiken der Rekonfiguration von Körpern* in den Trainingsprozessen verfolgen, ist innerhalb dieser Betrachtungen nie so recht aufgegriffen worden.

Die zweite Diskussionslinie, auf der sich die Tanzforschung derzeit sozialwissenschaftlichen Anknüpfungspunkten öffnet, spielt sich im deutschsprachigen Raum ab. Die Tanzwissenschaft etabliert sich hier erst seit einigen Jahren und ist vor allem aus der Theaterwissenschaft hervorgegangen, welche einerseits von der linguistischen Wende,

7 Nicht erwähnt habe ich hier die sich immer weiter herausbildende tanzmedizinische Forschung, die als »Dance Medicine and Science« international etabliert und organisiert ist. Arbeiten in dieser aus der Sportmedizin hervorgegangenen Sparte kommen aus den Bereichen der Physiologie, Psychologie, Anatomie, Biomechanik oder auch den Neurowissenschaften (z.B. Bläsing, Schack & Puttke 2010). Sie interessieren sich im Wesentlichen für Tanz entlang der Kategorie Gesundheit. Ballett wird hier vor allem als Hochleistungssport begriffen und als solcher auf seine Gesundheitsrisiken ausgeleuchtet; zudem wird der gesundheitsförderliche Wert von Ballett als Körpertechnik ausgelotet und ihr Wert z.B. für die Sturzprävention im Alter betont (z.B. Exner-Grave 2008). Trotz einiger weniger Versuche des Zusammenbringens (Thomas & Tarr 2011) scheint es grundsätzlich eine klare Arbeitsteilung zwischen der *Kulturwissenschaft* von Tanz und dieser *Naturwissenschaft* von Tanz zu geben.

8 Anzumerken ist dabei, dass diese drei Schienen, auf denen sich in Bezug auf Tanz mit Körpern auseinandergesetzt wird – Diskursanalyse, Phänomenologie und Bourdieus Habituskonzept – auch in Bezug auf den soziologischen Diskurs zu den prominentesten gehören.

andererseits vom jüngeren »performative turn« (Bachmann-Medick 2009; Fischer-Lichte 2012 u.a.) geprägt ist. Hier hat sich eine Debatte entsponnen, die sich für das Wissen *im* Tanzen interessiert (z.B. Gehm, Husemann, & von Wilcke 2007a; zuletzt Brandstetter 2016). Mit Tanz ist dabei, anders als auf internationaler Ebene, implizit der *westliche Bühnentanz* gemeint.⁹ Dieser Tanz wird nicht als Kunstform oder kulturelles Feld, sondern als »Wissenskultur« (Brandstetter 2007, Huschka 2009a) in den Blick gerückt. Zeigte sich also im oben vorgestellten Diskurs der *Körper* als Dreh- und Angelpunkt, so wird hier über den Kernbegriff des *Wissens* ein Anschluss an die breitere geistes- und sozialwissenschaftliche Diskussion vollzogen.¹⁰ In diesem Forschungsprogramm werden Wissensmedien und -formen in verschiedenen Bereichen und Bühnentanzformen beleuchtet; das Ballett als abgrenzbare, eigene Tanzform taucht hier vor allem in der Analyse von Aufführungstechniken bestimmter Choreografen (z.B. Siegmund 2004, 2006) oder als Wurzel westlichen Tanzes auf (z.B. Huschka 2009b, Franko 2009, Brandstetter 2009). Grundsätzlich sind die Untersuchungen auf eine Bestandsaufnahme dessen konzentriert, was hier alles von verschiedenen Praktizierenden und in unterschiedlichen Kontexten gewusst wird. Zudem wird auf eher theoretischer Ebene diskutiert, welche Formen Wissen annimmt, bzw. wie es »zwischen Praktiken und Diskursen« (Huschka 2009) vermittelt wird (Berger 2006; Berger & Schmidt 2009; Gehm et al. 2007a, Huschka 2008).¹¹

9 Die Beschränkung auf den westlichen Bühnentanz wird nicht explizit so markiert, allerdings beziehen sich die Beiträge zum Diskurs fast ausschließlich auf Formen westlichen künstlerischen Tanzes, insbesondere Ballett und zeitgenössischer Tanz. Mit dieser scheinbar unbemerkten (oder zumindest unproblematisierten) ethnozentristischen Generalisierung westlichen Wissens als ›das‹ Tanzwissen droht diese Forschungsrichtung m. E. hinter wichtige, international schon geleistete Relativierungen zurück zu fallen.

10 Dies hat nicht zuletzt auch den programmatischen Hintergrund, Tanzforschung als Wissenschaft im deutschen Wissenschaftsfeld einen Stand zu verschaffen und auf ihren konturierten Beitrag hin zu profilieren.

11 In dieser Diskussion werden entsprechend gezielt die Grenzen zwischen Felddiskurs und Forschung, zwischen Kunst und Wissenschaft gelockert; künstlerische wie wissenschaftliche Stimmen vermischen sich. Auf theoretischer Ebene wird diese Arbeit vor allem von (kultur-)philosophischen Ansätzen z.B. zu »Bewegungswissen« (Franke 2009) und »Bewegungserkenntnis« (Cramer 2009) fundiert. Wie Tänzer z.B. »Bewegung erinnern« (Brinkmann 2013), wird neurowissenschaftlich und philosophisch aufgeschlüsselt und kulturtheoretisch gerahmt. Hier zeigt sich beispielsweise eine deutliche Brücke zu dem aktuellen sportphilosophischen und soziologischen Interesse an »körperliche[r] Erkenntnis« (Bockrath, Boschert & Franke 2008).

Dabei wird die Figur des ›Tanzwissens‹ herangezogen und als eigene »Wissensform« (Böhme & Huschka 2009) behauptet:¹² Tanz, so heißt es, ermöglicht »außergewöhnliche Erkenntnisprozesse« (Gehm et al. 2007b). Die Besonderheit des Tanzwissens, vor allem aber auch seine gesellschaftliche und sozialtheoretische Relevanz (und damit die des Tanzes für die Wissenschaft) wird in seiner präreflexiven, performativen Qualität gesehen. So konstatiert Gabriele Brandstetter (2007: 40):

»Worin besteht das spezifische Wissen des Tanzes? Es ist ein *anderes* Wissen als jenes, das wir üblicherweise als rationales, technisches oder diskursives Wissen akzeptieren. Der Schauplatz dieses anderen Wissens ist der sich bewegende Körper. Das Wissen, das sich in Tänzern und Choreographen zeigt und überträgt, ist dynamisch: ein körperlich-sinnliches und implizites Wissen. Es vermittelt sich kinetisch und kinästhetisch.«

Diesbezüglich ist von Seiten der soziologisch orientierten Tanzforschung Kritik geäußert worden. Gabriele Klein (2007) etwa sieht es als problematisch an, dass Tanz als Wissenskultur im Sinne einer ganz eigenen Welt (auch von den Feldteilnehmern) zu ernst genommen und damit das tänzerische Wissen als das ›Andere‹ *exotisiert* werde (Klein 2007: 28f.). Erstens werde Tanzwissen auf diese Weise als »nicht diskursfähig, weil körperlich gebunden« (ebd.) gesetzt und ihm ein »Vermittlungsproblem« (ebd.: 27) attestiert. Dies trage zur gesellschaftlichen wie wissenschaftlichen Marginalisierung des Feldes bei. Zweitens werde ›Körperwissen‹ (im von Brandstetter gemeinten Sinne) dabei für den Tanz als Alleinstellungsmerkmal beansprucht, obwohl doch jedes praktische Handeln in Alltagssituationen von demselben flüchtigen, körperlichen und erfahrungsgeleiteten Charakter gekennzeichnet ist, so argumentiert Klein (ebd.: 29) mit Verweis auf die generelle Öffnung des Wissensbegriffs in der Soziologie.

Sie spielt dabei darauf an, dass am für den modernen Wissensbegriff grundlegenden cartesianischen Dualismus von Körper und Geist und der damit verbundenen Engführung des Wissens auf das Kognitive philosophisch und soziologisch schon lange Kritik geübt worden ist: etwa in den 1953 erschienen philosophischen Untersuchungen Ludwig Wittgensteins. Betont wird gegenüber dem kognitivistischen Wissensbegriff, dass Wissen als Praxis begriffen und zu großem Teil als ein körperliches Können gefasst werden muss.¹³

12 Tanzwissen wird dabei als eine Doppelstruktur begriffen, die »[d]as Wissen der Körper selbst, die sich in abgestimmte, eingeübte und geregelte Bewegung setzen, und das Wissen, nach welchen Regeln, Übungen und Abstimmungen die Körper in Bewegung gesetzt werden können« (Böhme & Huschka 2009: 14) umfasst.

13 Dieser Gedanke findet sich auch in Alfred Schütz' Rede von »Fertigkeiten« (Schütz & Luckmann 1979, 139f.), in Marcel Mauss' »Körpertechniken« (1989), in Bourdieu's »sens pratique« (1987) oder auch Garfinkels »Ethnomethoden« (1969).

Besonders prägend für ein solches Verständnis von Wissen sind die Überlegungen Gilbert Ryles (1969, 1971) und Michael Polanyi (1985).¹⁴ Davon ausgehend wurden in den letzten Jahren zunehmend eine »Somatisierung des Wissensbegriffs« (Hirschauer 2008b) vorangebracht und das implizite Wissen sowohl als sozialtheoretisches Konzept wie auch als Forschungsgegenstand herausgearbeitet. Mit der Rede vom praktischen Wissen (Hörning 2001), vom Wissen des Körpers (Keller & Meuser 2011), vom praktischem Vermögen (Schmidt 2012) oder von Kompetenzen (Hirschauer 2016a) ist dabei nicht nur das isolierte Beherrschen bestimmter technischer Fertigkeiten gemeint. Vielmehr sind diese stets eingebunden in ein vorreflexives Wissen um ihre situative Angemessenheit und ein Bewusstsein von umgebenden Regelwerken (Collins 2001), in ein »Umgangswissen« (Hörning 2001: 229) und in »Weisen des Spürens« (Keller & Meuser 2011: 14).

Das ›körperliche Wissen‹ kann also aus wissenssoziologischer Perspektive schwer als Besonderheit des Tanzens gesetzt werden. Klein (2007) folgend, kann man allerdings eine empirische oder sogar erkenntnistheoretische Chance darin sehen, dass im tänzerischen Feld dieses Körperwissen sehr prominent ist und diejenige Wissensart darstellt, um die es hier vorrangig geht. Um hieraus für die Tanzwissenschaft Profit zu schlagen (Brandstetter 2007: 41), müsse Tanz dann aber als ›Wissenskultur‹ auf andere Weise noch erster genommen werden. Mit Karin Knorr-Cetina, auf die sich Klein (2007: 25) bei ihrer Kritik beruft, kann dieser Begriff aus soziologischer Perspektive verstanden werden als Hinweis

14 Ryle konzipiert Können (›knowing how‹) und Wissen (›knowing that‹) als zwei Aspekte praktischer Tätigkeiten, die sich nicht in nacheinander geordnete Schritte im Handeln und auch nicht in verschiedene Operationen teilen lassen (Ryle 1969). Und Polanyi spricht davon, dass wir »mehr [wissen] als wir zu sagen wissen« (Polanyi 1985: 14), und bezeichnet die angewendeten, aber nie gänzlich verbalisierbaren Kompetenzen als implizites Wissen (›tacit knowledge‹). Trotz ihres Wertes als Angriff auf den kognitivistischen Wissensbegriff haben diese Alternativkonzepte auch ihre problematische Seite. Sowohl Ryle als auch Polanyi bieten Begriffspaare an, welche dazu einladen, die konzeptuelle Trennung von Geist und Körper im Gewand unterschiedlicher Wissensformen fortleben zu lassen. Unterschieden werden letztere dabei oft anhand ihrer Verbalisierbarkeit. Hier bietet Larissa Schindler (2011a) eine Alternative, indem sie vorschlägt, nicht von impliziten oder expliziten Dimensionen von Wissen zu sprechen, sondern von einem Kontinuum der Explizität und damit von einem Wissen auszugehen, »das durch verschiedene Praktiken auf verbalem, visuellem, technischem oder somatischem Wege implizit oder explizit vermittelt wird« (Schindler 2011a: 181). Schindler folgend gibt es also kein *anderes* Wissen, das sich in Praktiken verbirgt, sondern lediglich eine Reihe Gewusstes, das sich im Tun fortlaufend expliziert und von dem unterschiedliche Aspekte auf verschiedene Weise praktisch in den Fokus gerückt werden. Allen Praktiken wohnt demnach ein didaktisches Moment inne, indem sie im Vollzogenwerden immer auch (potenziell) zeigen, wie sie gehen.

auf »diejenigen Praktiken, Mechanismen und Prinzipien, die, gebunden durch Verwandtschaft, Notwendigkeit und historische Koinzidenz, in einem Wissensgebiet bestimmen, *wie wir wissen, was wir wissen*« (Knorr-Cetina 2002: 11). Wenn »Tanz als Wissenskultur« die »Praktiken der Anerkennung, Verteilung und Handhabung von Tanzwissen« (Klein 2007: 26) meint, darf man also das Tanzwissen dabei nicht reifizieren – stattdessen muss es zum Gegenstand soziologischer Rekonstruktion werden.

Dieser Diskurs hat dazu beigetragen, darauf aufmerksam zu machen, dass am Feld des Tanzes bestimmte kultur- und sozialwissenschaftliche Phänomene wie Flüchtigkeit, Bewegung oder eben Körperwissen besonders gut plausibilisiert werden können. Auch wurde betont, dass es dort eine ganze Reihe Gewusstes und bestimmte Umgangsweisen mit Wissen gibt, die wissenschaftlich noch zu entdecken sind und geistes- und sozialwissenschaftliche Theorien irritieren und bereichern können. Die argumentativ als Merkmal von Tanz als ›Wissenskultur‹ so zentrale *Verkörperung* von Wissen wurde bislang jedoch mehr konstatiert als empirisch erforscht. Zu klären wäre etwa, wie denn überhaupt Körper ihr praktisches Tanzwissen erhalten: Wie sind – im Sinne von Knorr-Cetina gefragt – die Maschinerien konstruiert, durch die hier Können an Personen fabriziert wird? Dies erfordert einen bisher noch nicht verfolgten mikrosoziologischen Zugang.

Ich habe dargestellt, wie der klassisch-akademische Tanz auf zwei Diskussionslinien in den Bereich kultur- und sozialwissenschaftlichen Interesses gerückt ist. Innerhalb einer Annäherung von Tanzforschung und Körpersoziologien gerät Ballett neben der zunehmend körpersensiblen Betrachtung von *Kunstwerken* als professionelle tänzerische *Berufskultur* ins Visier, die mit bestimmten Körperbildern und Identitätsangeboten arbeitet. Die zweite Entwicklung bildet eine Anschlussbewegung der (vornehmlich deutschen) Tanzwissenschaft an den wissenstheoretischen Diskurs in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Ballett wird hier (als Wurzel westlichen Bühnentanzes) als *Wissenskultur* betrachtet, die sich dadurch auszeichnet, dass sie über körperliches Wissen prozessiert.¹⁵ Es ist das Verdienst dieser zwei Forschungsperspektiven, die subjektiven (identitätsbezogenen) wie gesellschaftlichen (wissensbezogenen) *Konsequenzen und Folgen* der spezifischen Praktiken in diesem Feld erschlossen zu haben. Auffällig ist jedoch, dass auf diesen beiden, voneinander getrennt verlaufenden Linien an derselben Stelle eine Lücke bleibt, und zwar genau dort, wo sie auf einander treffen würden: bei der *Praxis*, bei

¹⁵ Problematisch bleibt dabei auf der einen Schiene die Tendenz zu einer kritisch verengenden Perspektive auf Ballett als Sonderwelt, auf der anderen droht durch die gleichzeitige Exotisierung und Universalisierung westlicher Wissensformen als ›das‹ Tanzwissen eine Selbstidealisation des Feldes.

eben den spezifischen »processes of training« (Foster 1997: 236), durch die Ballettkörper und ihre spezifischen Fertigkeiten hervorgebracht werden.

Die hierzu einschlägigsten bisherigen Forschungen konzentrieren sich auf die *Sozialisation* von Tänzerinnen und auf ihre *Narrative*. Dies spiegelt sich auch im methodischen Vorgehen wider: Vornehmlich wird auf Interviewdaten rekurriert. Da von den Tänzerinnen immer wieder der Glaube an Ballett als perfekte Ästhetik und das Streben nach der Perfektion verbalisiert wird, ordnen die Autoren dies als markantes Merkmal der habitusprägenden Berufskultur ein (Pickard 2012: 34f., Aalten 2007). Nicht berücksichtigt bleibt eine scheinbar ganz simple Frage: *Wie geht Perfektionieren* im Sinne eines gezielten, fortlaufenden Hinarbeitens auf ein Ideal? Und wie geht dies mit dem Erwerb von körperlichem Wissen zusammen, dessen Kennzeichen doch Vorbewusstheit und Routine sind? Verortet man das Körperidealbild der ästhetischen Perfektion nicht von vornherein in den Köpfen der Akteure oder den Machtstrukturen des Feldes, sondern in der Vollzugswirklichkeit, dann stellt sich mit dieser Frage das Problem des ›Erwerbs praktischen Wissens‹ in ganz anderer, nämlich konstruktivistischer Hinsicht: Wie und in welcher Materialität werden idealisierte Körperbilder und zu erwerbende Fertigkeiten als solche hervorgebracht? Mit welchen Verfahren wird an ihrer Verkörperung gearbeitet, also ihrer gekonnten Darstellung mit dem *eigenen* Körper? Und wie wird eine solche Verkörperung dann trotzdem »verbesserungswürdig«? Ziel meiner Studie ist es daher, mikrosoziologisch die *Praktiken des Perfektionierens* aufzuschließen, die in ihrer Eigenlogik nicht auf ›Einverleibung sozialer Strukturen‹ oder individuelle Motivationen reduzierbar sind. Anhand von dichten Beschreibungen des Balletts als einer Arena der Perfektion sollen so das Kerngeschäft und die Bedingungen dieser körperbildenden ›Wissenskultur‹ freigelegt werden.

1.2 Perfektion als Vollzugswirklichkeit

Bei meiner Untersuchung des Perfektionierens im Ballett nehme ich eine praxistheoretisch informierte Haltung zum Sozialen ein und schließe somit grundsätzlich an prominente Beiträge in der kultur- und sozialwissenschaftlichen Forschung zum Ballett an (1.1). Gleichwohl geht es mir dabei aber um die *Vollzugswirklichkeit* von Wissenspraktiken, wodurch sich diese Studie von der bisherigen Forschung unterscheidet. Entsprechend ist auch mein Zugriff ein anderer. Der praxeologische Ansatz stellt keine einheitliche ausgearbeitete Theorie, sondern eher einen Denkstil dar, sodass Vertreter ›Familienähnlichkeiten‹, aber auch große Unterschiede aufweisen (Reckwitz 2003). Ich setze mit meinem

Erkenntnisinteresse von einer mikrosoziologisch Seite her an, von einem ›methodologischen Situationismus‹ aus (Knorr-Cetina 1988), der die performative Herstellung sozialer Wirklichkeit betont – mit dem Anliegen, das ›Wie‹ des Perfektionierens im Ballett analysieren zu können.

Dabei gehe ich von Folgendem aus. Kennzeichnend für die praxistheoretische Perspektive ist die Annahme einer Prozesshaftigkeit des Sozialen, eines Praxisstroms, in dem Stabilisierungen sozialer Ordnungen erst *im Vollzug* hervorgebracht werden (siehe z.B. schon bei Wittgenstein und Elias, aber auch bei Dewey oder Mead).¹⁶ Praxistheoretischen Ansätzen ist dabei gemeinsam, dass sie Sozialität nicht in aggregierten Einzelhandlungen, aber auch nicht in übergeordneten Normen oder Kommunikationssystemen verorten, sondern vielmehr in einem fortlaufend im Wandel begriffenen Geflecht von Praxis (Reckwitz 2004).¹⁷ Entsprechend wird nicht von den Akteuren, sondern von den Aktivitäten aus geschaut: Praktiken werden nicht (wie Handlungen) intentional in Gang gesetzt, sondern sind immer schon im Gange. Menschen geraten daher nicht als rationale Urheber von Handlungen in den Blick, sondern als Teilnehmer, die sich in Praktiken verwickeln (Hirschauer 2016b). Dabei wird Praxis als genuin *situiert* und *materiell* gedacht (Reckwitz 2003), also eingebettet in konkrete Situationen und Settings, in denen sie erst ihre Logik entfaltet. Materialität ist dabei nicht nur Hintergrund sozialen Geschehens oder Bezugspunkt menschlichen Hantierens; vielmehr ermöglichen Dinge erst bestimmtes Tun und begrenzen anderes (Hörning 2001: 68; Hirschauer 2004: 73f.). Handeln ist also stets eine über verschiedene Entitäten verteilte Angelegenheit (Latour 2005).

Diese Entitäten (wie alle anderen sozialen Tatsachen) unterliegen einer fundamentalen *Relationalität* (Schatzki 2002, Barad 2003). Erst in den

¹⁶ In den Kanon der Praxistheorien werden typischerweise die poststrukturalistisch zu verortenden Ansätze von Bourdieu und Foucault, oft aber auch die Ethnomethodologie, Goffmans Mikrosoziologie oder die Actor-Network-Theory gezählt. Ich beziehe mich an dieser Stelle etwas weiter gefasst auf einen bestimmten Denkstil, der in vielen recht unterschiedlich (und nicht nur der Praxistheorie) zugeordneten Ansätzen zu finden ist. Dabei setze ich auf die empirische Produktivität eines ›cross-reading‹ so verschiedener Autoren wie George Herbert Mead, John Dewey, Karen Barad, Joseph Rouse u.a. mit den obigen, ohne dabei jedoch die relevanten (ebenfalls als produktiv verstandenen) Differenzen zu ignorieren.

¹⁷ Das Begriffsverhältnis Praxis/Praktik/Praktiken ist bislang nicht einheitlich geklärt. Ich folge hier Hirschauers (2016a) Vorschlag: Die Rede von *Praxis* verweist auf den situierten Strom ›praktische[r] Vollzugswirklichkeiten‹ (Hirschauer 2004: 73), der als Untersuchungsgegenstand gegenüber einer davon abgekoppelten Theoriebildung betont wird (Bourdieu 1976). Von *Praktiken* wird im Sinne von Kulturtechniken gesprochen (Reckwitz 2010: 188), die in diesem Strom von einem Beobachter als erkennbare Einheit individuiert und untersucht werden kann (z.B. in diesem Sinne Garfinkel & Sacks 1986; Schatzki 1996; Turner 2001; Hirschauer 2016b).

spezifischen Praxiszusammenhängen entstehen Bedeutungen und werden relevante Grenzen gezogen; auch ›passende Subjektformen‹ (Reckwitz 2010: 192) entstehen relational zu Praktiken. Subjekte sind daher grundlegend dezentriert gedacht. In der Praxis materiell-semiotisch ausdifferenzierte Entitäten lassen sich dann in umgekehrter Blickrichtung mit Hirschauer als ›Partizipanden‹ (2004) fassen, also als Beteiligte am Vollzug einer bestimmten Praktik: Menschen, andere Lebewesen, Artefakte, Textdokumente und Settings lassen gemeinsam etwas geschehen.

Die Rede von Praxis steht dabei in Wechselwirkung mit zwei anderen zentralen soziologischen Konzepten: Körperlichkeit und Wissen. Praxis formt *Körper* durch das wiederholte Tun und bringt sie damit erst hervor; gleichzeitig ist das Ausüben einer Praktik verankert in körperlichen Bewegungen, Haltungen sowie Wahrnehmungs- und Spürweisen, die wiederum nur im Tun eingeübt werden können (Reckwitz 2003: 290; Bourdieu 1976; Latour 2004). ›Modus operandi‹ von Praxis ist entsprechend praktisches *Wissen*, das sich im Ausüben vermittelt (Schindler 2011a) und im Sinne Bourdieus ›sens pratique‹ (1987) körperlich ist.¹⁸ Praktiken müssen also erlernt werden (Turner 2001). Sie lassen sich dabei als *normativ* konturiert fassen (Rouse 2007): Es gibt oft implizite Kriterien der Ausführung, die das Erlernen überhaupt erst ermöglichen; gleichzeitig kann ein Geschehen nur deshalb als eine bestimmte Praktik beschrieben werden, weil es *als etwas* erkennbar (mit Garfinkel: ›*accountable*‹) wird und sich dadurch für das Anlegen bestimmter Kriterien qualifiziert (und so als mehr oder weniger gelungene Ausführung einer bestimmten Tätigkeit erscheint). Somit haben Praktiken eine formende Seite und eine darstellende Seite, bilden Körper und sind als Tätigkeiten auf Verkörperung angewiesen.

Einüben kann so praxeologisch als eine *grundlegende Seite allen menschlichen Tuns* begriffen werden. Jedes Ausüben übt gleichzeitig ein. Mit diesem Begriff, der für das Phänomen des Perfektionierens die Hintergrundfolie bildet, möchte ich dieses Buch doppelt ausrichten: Einüben lässt sich zum einen als *Körperperformance* thematisieren, zum anderen als *Herstellung verkörpernten Wissens* im Sinne eines *praktischen Könnens*.

(Ein-)Üben

Macht man die Mechanismen des Perfektionierens zum Forschungsgegenstand, stellt sich die grundlegende Frage, wie genau sich das

¹⁸ Wenngleich dieses ›Vermögen‹ von den Teilnehmern als dauerhafter dinglicher Besitz erlebt wird, konzipiert es die Praxistheorie als relational, da es sich nur in den entsprechenden materiell-situativen Zusammenhängen als kompetentes Tun entfalten kann (Hirschauer 2008b).

Geschehen im Ballett eigentlich zum Einüben als grundlegendem Aspekt aller Praxis verhält.

Trotz der praxeologischen Zentralstellung des Erwerbs körperlichen Wissens im Tun ist das Einüben soziologisch bisher kaum systematisch konzeptionalisiert. Eine erste Konzeption ließe sich folgendermaßen vornehmen: Jedes Tun *übt* unvermeidlich *ein* – diesen körperbildenden Effekt allen Tuns hat Bourdieu (1987: 128) als »stille Pädagogik« beschrieben und in seinem Begriff vom Habitus ausgearbeitet. Auch viele Ethnosemantiken ums Üben beziehen sich darauf. Mit Peter Sloterdijk lässt sich hier das »anthropotechnische Grundgesetz« der »autoplastischen Rückwirkung aller Handlungen und Bewegungen auf den Akteur« (Sloterdijk 2011: 501) beobachten. Am Fall des Balletts (wie auch z.B. im Sport und beim Instrumentalspiel) wird allerdings deutlich: Ähnlich wie die *zeitigende* Seite von Tun, die ins Ostentative oder Demonstrative gewendet und gesteigert werden kann (Schindler 2011a; Schmidt et al. 2011), *kann auch die einübende Seite sozial aufgeladen werden*, nämlich thematisiert und formalisiert, kontrolliert oder dramatisiert. Dieses Phänomen lässt sich mithilfe eines Konzepts sozialer Ausdifferenzierung von Praxis fassen: Wenn gleich also ›Tun‹ immer heißt ›Übung zu bekommen‹, kann man heuristisch einen Bereich des *Übens* dadurch unterscheiden, dass hier eine Tätigkeit als (noch zu erlangende) *Fertigkeit* relevant und der einübende Effekt zum *telos* des Tuns wird.¹⁹ Die weitere Ausdifferenzierung dieses Bereiches kann, so die Annahme, auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichen Graden geschehen.²⁰

Von verschiedener Seite sind diesbezüglich schon unterschiedliche Aspekte theoretisiert worden, die ich hier mithilfe des Ausdifferenzierungsgedankens ordnen möchte. Rahmentheoretisch, und damit von der Situation her gedacht, fasst Erving Goffman das Üben als einen bestimmten *Modus von Tun*, als eine Modulation, mit der »in unserer Gesellschaft, und wahrscheinlich in jeder, [...] die Fähigkeit eine Handlung in der gewünschten Weise auszuführen [...] entwickelt [wird]« (1977: 72). Das Tun ist in diesem Fall anders *gerahmt* als im einfachen Vollzug und auch anders als dann, wenn es z.B. aufgeführt, vorgetäuscht

19 Als eine andere Linie des sozialen Thematisierens, Strukturierens oder Dramatisierens des einübenden Aspekts ohne die explizite Perspektivierung von Tun als Fertigkeit wäre dann das »Angewöhnen«, das nicht auf zunehmendes Können, sondern auf zunehmendes angenehmes Vertrautsein mit bestimmten Umständen setzt (z.B. Eingewöhnungszeit im Kindergarten, Gewöhnung an eine neue Matratze, auf der man zwar schlafen ›kann‹, die aber zunächst unbequem erscheint).

20 Dinkelaker und Herrle (2010) unterscheiden in ihrer empirischen Untersuchung von Tanzstunden ebenfalls begrifflich zwischen Einüben und Üben, sowie Ausüben. Sie nutzen dies allerdings, um didaktische Phasen (bzw. die Rahmung der Ausführung von Tanzbewegungen) innerhalb von Lernsituationen und -verläufen zu unterscheiden. Meine Begriffsunterscheidung ist hier grundsätzlicher angelegt.

oder persifliert wird.²¹ Mit dem Begriff des Rahmens fasst Goffman dabei alltagsweltliche Interpretationsschemata, mit denen Ereignisse kategorisiert und interpretiert werden. Ein Rahmen setzt den relationalen Wirklichkeitsstatus, den ein Ereignis in seinem Vollzug erhält. Modulationen verschieben nun den Status desselben Stücks Handlung, z.B. einer Pirouette. In Bezug auf das Üben ist dies zunächst einfach so vorstellbar, dass ein Handelnder etwas prospektiv orientiert unter dem Aspekt des ›Noch-nicht-(ausreichend-)Könnens‹ bzw. auf das Erleben einer ›Verbesserung‹ zielend ausführt; man ›macht‹ nicht einfach, sondern fügt einem Tun durch seine Perspektivierung als zu erwerbende Fertigkeit eine »Vertikalspannung« (Sloterdijk 2011: 29) hinzu. Eine solche Orientierung an Gelingenskriterien (Ryle 1969: 31) macht das Tun »reformatorisch«, da es »die schlechte Wiederholung gegen die gute tauschen« will (Sloterdijk 2011: 641). Im Hinblick auf Subjekte lässt sich Üben dann mit Foucault (1995) als *Technologie des Selbst* beschreiben: Als eine Manipulation des eigenen Körpers, die langsam und sukzessiv (eben durch ›Einschleifen‹) vollzogen wird.

Zudem gibt es aber auch ganze Situationen, die dezidiert als *Übesituationen* gerahmt sind. Goffman spricht hier von »Sonderausführungen« (ebd.: 71), die sich über den Kontrast zu einem Ernstfall abgrenzen, auf den sie konkret vorbereiten. Als »zweckorientiertes So-tun-als-ob« (ebd.: 72) wie z.B. bei Theaterproben ermöglicht die Situation dabei das Tun in einem Schutzraum: Wiederholung rein zu Einübungszwecken. Goffman weist dabei auf eine Linie der Ausdifferenzierung hin, nämlich darauf, dass das Üben vom Handelnden abgelöst und in Situationsformaten institutionalisiert werden kann. Und je elaborierter die Formalisierung und Institutionalisierung, desto mehr entwickelt sich das Üben zu einem eigenen Ernstfall (Goffman 1977: 70). Unter diesen Situationen lassen sich daher schließlich solche finden, die quer zum rein Situativen in etwas eingebunden sind, das Bourdieu (1993: 138; 1997: 27f.) oder Foucault (1976: 207) – unter anderem die Institution Schule vor Augen – den Bereich der »*Übung*« nennen. Dieser ist nun wiederum auch von einem konkreten Zweck der einzelnen Übesituation (im Sinne der Orientierung an einem konkreten Ernstfall) weitestgehend abgelöst: Praxis wird hier systematisch zu einem System von verschachtelten ›zweckfreien‹

21 Mit der Modulation des Rahmens geht oft auch ein Modifizieren der geübten Tätigkeit einher. Im Üben werden Tätigkeiten also nicht nur isoliert und repetiert, sondern auch fragmentiert, verlangsamt, gerafft, augmentiert, variiert oder vereinfacht (Dinkelaker & Herrle 2010; Schindler 2009a, 2011a). In Sport, Tanz und dem musikalischen Instrumentalspiel gibt es dabei zahlreiche Ethnotheorien darüber, was eine ›wirksame‹ übende Modifikation ist. Entsprechend werden spezielle Übemethoden formuliert: Manuals und Ratgeber vermitteln effektive Übestrategien, Wiederholungsanzahlen oder Übungen (z.B. Mantel 1987, Franklin, Burger & Harmann 2009, Wolff 2009).

Aufgaben verzerrt, die ausgeführt werden, *sodass* sie in ganz bestimmten Tätigkeiten einüben. Situationen der Übung finden sich hier eingegliedert in ein Spiel mit eigenen Mechanismen wieder.

Auf Basis dieser Theoretisierungen lassen sich vorläufig Einüben als Effekt allen Ausübens und Üben als sozial davon differenzierte Form von Tun unterscheiden. In Bezug auf institutionelle Entfaltung und Verankerung kann man darüber hinaus einfaches Üben im Sinne individuell situativ angestrebten Verbesserns, deklarierte Übesituationen und die komplexe, formalisierte Ausgestaltung von Übung ausmachen.²² Empirisch zu fragen ist, wie genau sich das Üben *im Ballett* ausdifferenziert.

Körper

Thematisiert man den einübenden Effekt von Tun (bzw. seine sozial ausdifferenzierten Varianten) als *Körperformung*, so fällt auf: In Ballettstunden sind die Körper der Tänzer die zentralen »formative[n] Objekte« (Scheffer 2013: 95), um deren Werden es explizit geht. Das Perfektionieren hat dabei ein Doppelgesicht: Einerseits geht es um das Erlangen und fortlaufende Verfeinern körperlicher Kompetenzen. Gleichzeitig aber geht es auch darum, einen für Ballett perfekt geeigneten Körper zu haben. Mit anderen Worten: Am eigenen Leib treffen sich die tanzwissenschaftlichen Diskurse um »Tanzwissen« (Klein 2007) und den »ideal body« des Balletts (Foster 1997), sie sind zwei Seiten derselben Medaille. In Ballettstunden wird der Körper nicht nur als *Wissensträger* relevant; gleichzeitig wird auch die Eignung bzw. Passung eines Körpers als Trägermedium dieser *Kunstform* verhandelt. Tanz »realisiert« sich in körperlichen Darstellungen. Die Kategorisierung der Personen nach Leistung setzt entsprechend gleich doppelt an den Körpern an: Die Körper zeigen immer zugleich – selbstreferentiell – sich selbst als (mehr oder minder geeigneter) Artefakt und – verweisend – bestimmte (vorhandene oder fehlende) Fertigkeiten.

Ähnlich wie die Stimme bei Sängern werden im Ballett Form und Bewegungsfunktionalität des Körpers als *Material* aufgerufen, das die verobjektivierten Bewegungen (die Ballettschritte) »besser« oder »schlechter« trägt. Ballett sieht an manchen Körpern »schöner« aus als an anderen, weil diese in ihren Konturen schon bzw. »jetzt endlich« den idealen Linienverläufen entsprechen; manche Körpereigenschaften (wie kräftige Waden oder ein aufrecht gehaltenes Becken) machen die

²² Das Kleinkind, das mit freudigen »Nochmal!« spielerisch auf den Vater zutappt und dabei begeistert erlebt wie es immer besser geht, ist hier ganz anders positioniert als der Teilnehmer einer Stellprobe für eine Hochzeitszeremonie, der die geplanten Wege abläuft; und dieser ist wiederum anders eingespannt als der Ballettschüler, der sich in seinem ersten Ausbildungsjahr mit Aufgaben zum körperlich und metrisch korrekten Gehen nach Ballettstandards konfrontiert ist.

körperliche Darstellung von Ballettschritten »leichter« als andere. So ist der Körperbau das »Material« des Balletts, das unterschiedliche Qualität haben kann – wie das Holz für den Schreiner, das Hühnchen für den Koch oder die Geige für den Musiker.

Im Ballett fallen Fertigkeiten und Material am Körper zusammen. Daher wird in diesem Feld der »Körper-Bau« (im Vergleich zur Alltagspraxis) weniger als Eigenschaft und vielmehr als Tätigkeit genommen: Tänzer lernen, den eigenen Körper als formbar zu begreifen (Aalten 2007: 113f.). Das Material sollte zwar schon geeignet sein, kann und muss aber bearbeitet und verändert, eben passend gemacht werden – indem man durch Balletttraining spezielle körpertechnische Fertigkeiten erwirbt, die man wiederum umso einfacher erwirbt, je besser das Material bereits dafür ausgerüstet ist. Tänzer sind also fortlaufend mit ihrer *Selbstinstrumentierung* beschäftigt. Es geht nicht nur darum, »neue Körpertechniken auszubilden, sondern – in Verbindung damit – auch darum, mitgebrachte Dispositionen im Hinblick auf angestrebte »Idealformen« disponibel zu machen« (Alkemeyer 2011: 59).

In diesem Sinne wird in der vorliegenden Studie genau das zum Thema, was die Tänzer, aber auch die semiotische oder diskursanalytische Tanzforschung als Ressource gebrauchen (1.1): Wie werden Körper so präpariert, dass sie auf der Bühne dann als an sich uninteressante, weil perfekt geeignete Flächen der Zeichenproduktion auftreten können? Körper ganz selbstverständlich als Flächen der Zeichenproduktion zu gebrauchen, ist allerdings keine besondere Sache des Balletts, sondern auch interaktive Alltagspraxis, wie Goffman (1971b) gezeigt hat. Soziologisch stellt sich dann das Problem des körperlichen Werdens zusätzlich in umgekehrter Blickrichtung: Wie werden Körper überhaupt in Ballettstunden zu *Gestaltungsobjekten*, um deren gezielte Formung es geht? Und inwiefern setzt diese Formung an den im körperlichen Tun abgesonderten Zeichen, also an Darstellungen, an? Am Fall des Balletts wird so die Verquickung des formenden und des darstellenden Aspekts von Tun brisant.

Indem ich Körper als formative Objekte des Perfektionierens verstehe, rücke ich sie somit in ethnomethodologischer Haltung einerseits als »Werk einer Fabrikation« (Scheffer 2013: 95), als »emergentes Phänomen« (Alkemeyer & Michaeler 2013: 218) in den Blick. Andererseits formieren sie die Situation, indem sie den kollektiven Fokus in einem Prozess bilden; dabei müssen sie aber überhaupt *als* formatives Objekt geltend gemacht werden. Unter Fabrikation verstehe ich daher nicht nur das, was man alltagsweltlich unter »Training« versteht (wie z.B. die habitustheoretische Perspektive nahelegt), sondern vielmehr darunterliegend die praktische, materiell-semiotische Hervorbringung des Körpers als Phänomen: Wie lässt sich Können an Körpern ablesen? Wie muss ein Körper überhaupt sozial konfiguriert sein, damit ein Tänzer sich fragt,

welche »Muskeln« er wohl »stärken« muss, um nicht »auseinanderzufallen«? Mit welchen Praktiken machen Tänzer in Ballettstunden Körper zu etwas, das trainiert werden kann, ästhetische Geometrien besitzt und an Leistungsgrenzen stößt? Wie gelangen diese lokal-situativ figurierten Körper dann über die einzelne Situation hinaus, sodass sich z.B. »Trainingseffekte« zeigen können?

Ich trete also einen Schritt hinter den üblichen Ausgangspunkt der Analyse zurück. Dabei greife ich vor allem auf Hirschauers (2004) Konzeption des Körpers als eigenständiger Partizipand von Praktiken zurück wie auch auf Mols (2002) Vorstellung einer ontologischen Multiplizität »des« Körpers. Mol hat darauf hingewiesen, dass wir Körper (als Entitäten) in unseren körperlichen Handlungen erst hervorbringen und sie dabei als etwas Bestimmtes *enaktieren* (Law & Mol 2004). Eine solche dezentrierte Sicht auf Körper ermöglicht empirische Öffnungen. So wird die Möglichkeit denkbar, dass Körper in unterschiedlichen Praktiken und Situationen als etwas ganz Unterschiedliches hervorgebracht werden.²³ Auch wird dabei die alltagsweltliche Zusammenschau von Körper und Person gelockert. So lässt sich dann fragen, wie situativ für Balletttänzer der »eigene Körper« überhaupt zu einem zu perfektionierenden Artefakt wird. Zudem ist körpersoziologisch der Körper als Agens betont worden, der die jeweilige Praktik mitgestaltet. Körper »agieren« vor dem Hintergrund einer von Mead ausgehenden Sozialanthropologie als »Sinnträger und Bedeutungsdarsteller« (Meuser 2002: 20), wie auch Goffman hervorhebt – sie sind Zeichenträger, aber auch Handlungsträger. Dadurch wird Offenheit dafür geschaffen, dass Handelnde von ihrer Körperlichkeit immer auch unterlaufen werden können.

Dieses Buch fragt nach der *speziellen Beteiligung* von Körpern an ihrer eigenen prozessualen Rekonstruktion zu möglichst perfekten Trägermedien des Balletts: Wie werden sie aufgerufen? Welche Funktionen übernehmen sie, wie strukturieren sie das Geschehen, welche Probleme stellen sie, wie wird mit ihnen umgegangen? Wie werden sie dabei konturiert, und welche Leistungen werden ihnen entsprechend abverlangt und zugemutet?

Können

In der Alltagsverwendung liegt das »Üben« auf halbem Wege zwischen dem Lernen und dem Trainieren. Das »Lernen« bezieht sich zumeist auf

²³ Einer ähnlichen Idee folgen auch Alkemeyer und Michaeler (2013: 220), wenn sie Körper als »Vollzugskörper« beschreiben: »Sie [die Körper] sind in praxeologischer Sicht ebenso dezentriert wie das Subjekt und existieren empirisch ausschließlich als auf die Intentionen, Zwecke und Ziele eines Spiels bezogene *Re-Konfigurationen*.«

das Erlangen von Wissen – womit beispielsweise die Möglichkeit gemeint ist, in der Klassenarbeit das Richtige ausrechnen oder auch sich in Paris ein Baguette kaufen zu können. Die Rede vom »Training« zielt auf das Konditionieren von Körperteilen und die Veränderung eines Organismus, etwas beim Stemmen von Hanteln oder beim sogenannten Gedächtnistraining. Lernen ist eher subjektbildend, Trainieren objektbearbeitend konnotiert. Hier geht es um Kognition, dort um materielle Option. Entsprechend ist das Lernen Domäne der klassischen Bildungsforschung und der Neurowissenschaften, während das Trainieren der Sportwissenschaft und Biologie zugeschlagen wird (Alkemeyer 2009). »Üben« liegt nun auf eigentümliche Weise dazwischen (mit verschiedenen Akzenten) und ist schon deshalb als soziologischer Begriff interessant: Seine Verwendung zielt auf »knowing how« (Ryle 2000 [1949]), auf »achtsames, fehlersensitives und in diesem Sinn intelligentes Verhalten« (Alkemeyer, 2011: 66).

Durch den Fokus darauf schließe ich nicht nur an bisherige Forschungen zum Ballett und an körpersoziologische Studien an, sondern auch an das praxistheoretische Interesse an der Vermittlung impliziten Wissens (z.B. Schindler 2011a) und damit in engerem Sinne an die neuere, praxeologische Bildungsforschung in Deutschland (siehe dazu z.B. Alkemeyer et al. 2015). Gemeinsam ist den dort in den letzten Jahren entstandenen Arbeiten, dass sie sich gegen eine kognitivistisch verengte Vorstellung von Lernen und Bildung wenden. Stattdessen wird Wissensvermittlung als situiert, körperlich und in materielle Gefüge eingelassen begriffen und empirisch untersucht.²⁴

Innerhalb dieses Forschungsprogramms lassen sich zwei zentrale Traditionen ausmachen. Auf der einen Seite wird mit Interaktionsanalysen akzentuiert, dass Lernen *Praxis* ist. So rücken mikrosoziologisch schulische Situationen in ihren Eigenheiten, Funktionsweisen, Materialitäten und interaktiven Ordnungen in den Fokus (z.B. Mohn & Amann 2005; Breidenstein 2006; Kalthoff & Röhl 2011). Dies schließt an internationale ethnomethodologische Studien an, welche sich für die »formalen Strukturen« (Garfinkel & Sacks 1986) von Instruktionen und didaktischen Situationen interessieren (z.B. Mehan 1979; Amerine & Bilmes 1988; Macbeth 2004; Lee 2007; Keevalik 2010; Lindwall & Ekstrom 2012). Ob die Teilnehmer dabei nun bestimmten Lernzielen nachkommen oder nicht, ist in dieser Perspektive uninteressant.

Auf der anderen Seite wird in Orientierung an Bourdieu betont, dass Subjekte immer »als Körper« (Alkemeyer 2006: 121) lernen. Ins Visier rückt die körperliche Sozialisation und Selbstbildung. Auch zum Lernen kognitiver Inhalte (wie in der Schule) gehört, so wird z.B. argumentiert,

²⁴ Mit ihrem Konzept des »Situating Learning« haben Lave und Wenger (1991) hier ein Schlagwort geprägt.

notwendigerweise das unweigerliche Einüben körperlicher Haltungen und Einstellungen.²⁵ Mit dem Begriff praktischen Wissens wird hier auf das Ensemble »je besonderer körperlich-mentaler Mitspiel-, Wahrnehmungs- und Spürfähigkeiten« (Kalthoff et al. 2015: 19) verwiesen, welches im Tun und durch »Strukturübungen« (Bourdieu 1976) in einem bestimmten Feld inkorporiert bzw. ausgebildet wird. Vom Habituskonzept her gedacht wird angeregt, der »empirischen Leerstelle« (Alkemeyer 2009: 126) Abhilfe zu leisten, die Bourdieu bezüglich der konkreten Praktiken der »Bildungsarbeit« (Bourdieu 1997: 167) offengelassen hat und die bis heute noch wenig gefüllt ist.

Die Ballettstunde als schulische Situation im Feld des Bühnentanzes ist im Kontext der praxeologischen Bildungsforschung auf besondere Weise positioniert. Wenn dezidiert an Fällen aus Sport, Tanz und Musik untersucht wird, wie in »Praktiken des Übens und Trainierens kompetente, d.h. mitspielfähige, Körper konkret hergestellt und verfügbar gemacht werden« (Alkemeyer & Michaeler 2013: 215; s. auch Alkemeyer et al. 2009; Brümmer 2015), dann wird oft die methodische und theoriestrategische Relevanz dieser Fälle für die Untersuchung praktischen Wissens betont. Da körperliche Fähigkeiten hier »gleichsam idealtypisch« (Alkemeyer et al. 2009) als zentrale Momente der Ordnungsbildung ins Auge springen, kann man an diesen Feldern »die Bedeutung des Körpers als Ort eines impliziten Praxis- und Erfahrungswissens [...] besser plausibilisieren und beobachten als in vielen anderen Sozialbereichen« (ebd.). Diese Felder stellen also ein »natürliches« Laboratorium« (Alkemeyer 2009: 125) für die Erforschung praktischer Kompetenzen dar.

Wenig wird bisher allerdings der *Unterschied* zwischen der Praxis in diesen Feldern und dem Alltagshandeln reflektiert und thematisiert. Zwar begreift Alkemeyer den Sport als »eine gesellschaftliche Einrichtung [...], in der ein normalerweise in die verschiedensten Vollzüge des täglichen Lebens [...] unspektakulär eingefaltetes praktisches Wissen *perfektioniert* und *dramatisiert* wird« (Alkemeyer 2011: 66, Herv. SMM). Dasselbe lässt sich auch für das klassische Ballett behaupten. Zugunsten einer Stilisierung dieser Felder als generelle gesellschaftliche *Schaubilder* praktischen Wissens bleibt jedoch bisher ihre *Spezifik* unausgelotet: Hier übt man *eben nicht* einfach unbemerkt etwas ein. Es wird in einem engeren Sinne geübt, und nicht nur das, sondern zudem in Ausrichtung auf ein jeweiliges Verständnis von Perfektion. Genau darin liegt aber die Chance, die Fabrikation von Können empirisch zu entfalten und so in ihren *sozialen Spielarten* differenzierter zu fassen. Statt

25 In Auseinandersetzung mit Bourdieu ist hier der Begriff der sozialen performativen »Mimesis« (Gebauer & Wulff 1998) gestärkt worden: Menschen lernen im Nachahmen, das aber kein bloßes Kopieren, sondern ein in der Wiederholung produktives und kreatives Weitermachen geschehender Praxis meint.

meinen Fall also als eine gute Gelegenheit zur Beobachtung der körperformenden Seite aller Praxis zu nehmen (Alkemeyer et al. 2009; Wacquant 2014), interessiere ich mich für die Spezifika dessen, wie diese Seite hier verhandelt wird.

Dazu einige Bemerkungen. Während das *Einüben* als *Ausüben* notwendigerweise mit Tun-Können zusammenfällt, funktioniert der Begriff des Übens in seiner Alltagsverwendung zumeist über die Konstitution einer *Differenz*: Man übt, was man *noch nicht* (angemessen, ausreichend etc.) ausüben kann. »Können« setzt also dem Üben ein Ende. Entsprechend muss gefragt werden, worüber diese Terminierung läuft und was sie bestimmt. Mit dem Begriff des *Perfektionierens* markiere ich im Folgenden die tanzwissenschaftliche und soziologische Beobachtung, dass die Übearbeit im Ballett in Hinblick auf Perfektion im Sinne einer fehlerfreien und nicht weiter verfeinerbaren Ausführung stattfindet (im Gegensatz zu »einfach schaffen« oder einen konkreten Ernstfall). Wenn es auf diese Weise nun ums *Verfeinern* geht, wenn also beim Sport, aber auch im Tanz oder im Instrumentalspiel praktisches Wissen »über jedes normale [sic!] Maß hinaus« (Alkemeyer 2009: 67) gesteigert und ins Rampenlicht gerückt wird – was bedeutet das dann auf theoretischer Ebene bezüglich der *Konstitution von »Können«*? Über die Ausdifferenzierungsformen des Übens im Ballett gilt es zu rekonstruieren, wie Perfektionieren auf »Können« Einfluss nimmt – und wie sich dieser Fall entsprechend systematisch einordnen lässt.

Wenngleich ich also auf der praxistheoretischen Grundannahme des reflexiven Aus-/Einübens aufbaue, nehme ich in Bezug auf meinen Fall auch hier eine empirische Öffnung vor. Statt Ballett nur als besonders guten Schauplatz für die Ordnungskraft und den Erwerb praktischen Wissens im Tun zu *setzen* und damit soziologisch von vornherein Tun als Kompetenzen zu thematisieren, gehe ich anders vor: Mit mikrosoziologischem Blick halte ich offen, wie *in diesem Feld* Tun mit Vokabeln wie Können, Leistung und Perfektion an Individuen festgemacht und an ihren Körpern über die einzelne Situation hinaus haltbar gemacht wird. Mit welchen Materialien, Semiotiken, Verfahrensweisen geschieht dies? Mit diesem Interessenzuschnitt knüpft die Studie an andere prozessinteressierte Mikrostudien an, wie sie u.a. zur Fabrikation wissenschaftlichen Wissens durchgeführt wurden (Knorr-Cetina 2001, s. auch Hirschauer 1989, Scheffer 2001). Damit verschiebe ich den Schwerpunkt von Habituswerb und Sozialisation, also dem Problem von Üben in einem bestimmten Stadium, hin zu den praktischen Problemen *des Übens*, also den Bedingungen und Mechanismen des sozialen Dramas ums *Besserwerden*. Wie werden *hier »Fertigkeiten«* verhandelt und verstetigt?

Blickanleitend für diese Fragerichtung sind dabei auch hier die Studien Erving Goffmans und der Ethnomethodologie. Beide betonen die Relevanz, die das »Wissen *an* Körpern« (Hirschauer 2008b) für die soziale

Ordnungsbildung hat. Körper kommunizieren unablässig (Goffman 1971b: 43); anhand dieser Zeichen ordnen sich Situationen, konstituieren sich Personen und werden soziale Tatsachen konstruiert. Körperliches Tun hat dabei selbstexplikativen Charakter, es macht sich *als* etwas erkennbar (Garfinkel 1967; Rouse 2007), z.B. eben als ›Ballett tanzen‹. Diese unhintergehbare Preisgabe hat noch eine weitere Dimension: Im Vollzug dokumentiert sie für den kompetenten Beobachter das Wissen der ›Ballerina‹, wie z.B. eine Pirouette auszusehen hat, und gleichzeitig auch ihr Können, eine Pirouette *erkennbar* darzustellen. ›Embodied knowledge‹ meint vor diesem Hintergrund nicht eine bestimmte Wissensgattung, sondern hebt den Körper als einen Wissensträger unter anderen hervor, der in seinem Verhalten kulturelle Informationen preisgibt (und diese als Kompetenz auf die zugehörige Person zurechenbar macht). Ich verstehe ›Verkörperung‹ daher im Folgenden als Doppelbegriff, der körperliche Medialität zugleich als materielle Trägerschaft und performative Kommunikation verdeutlicht. Was mit Blick auf Subjekte als (ihr) inkorporiertes Wissen auftritt, ist von der Praxis her gesehen *körperlich dargestelltes Wissen*.

Für Balletttänzer geht es nun allerdings nicht nur um Erkennbarkeit, sondern um kompromissloses Gelingen, um die Verkörperung von Perfektion im Sinne *aller* möglichen Qualifizierungskriterien von ›Ballett tanzen‹. Entsprechend streuen in diesem Praxiskontext Körper als Kommunikationsmedien nicht nur selbstexplikative Zeichen darüber aus, welche Praktik sie da verkörpern; sie zeigen immer auch, ob bzw. wie weit sie die *Idealform* verkörpern. Empirisch ist deshalb die Frage ernst zu nehmen, ob eine Ausführung jenseits ihrer Erkennbarkeit überhaupt (von ihr selbst oder anderen) auch als ›gelingen‹ und damit als Können *anerkannt* (oder als Persiflage, ungelinker Versuch, fehlerhaft oder verbesserungswürdig gewertet) wird. Und was im transsequenziellen Verlauf des ›Verbesserns‹ mit solchen Wertungen geschieht. Es gilt also zu untersuchen, wie (in Anlehnung an Hirschauer 2008b) Körperwissen als Fakten *über* den Körper, als langfristig *im* Körper hergestellte Handlungsoptionen und als situativ für andere körperlich *angezeigte* Fertigkeiten in Anerkennungsprozessen zusammenspielen. Wie werden Gelingenskriterien angewendet, wie wird durch sie ein Tun zu einer ›schlechten Ausführung‹ oder einer ›Glanzleistung‹?

Gleichzeitig halte ich es allerdings für notwenig, über den reinen Situationismus, der diesen mikrosoziologischen Ansätzen zueigen ist, hinauszugehen. Wie werden Fertigkeiten sukzessiv *erhärtet*, sodass es überhaupt zu so etwas wie einem perfektionierenden ›Leistungsaufbau‹ an einem bestimmten Körper kommen kann? Im Unterschied zu vielen anderen ethnomethodologischen Studien bin ich also an der Frage interessiert, ob und wie die Teilnehmer ›Wissen erwerben‹ – nehme dies aber wiederum als eine Angelegenheit, die sich weder auf didaktische Formen

noch auf (theoretisch gesetzte) Einverleibung reduzieren lässt, sondern die Analyse von Techniken und Prozessen der *Aneignung* und *Zuschreibung* verlangt. Zu diesem Zweck nehme ich in dieser Studie wechselnde Blickwinkel ein, setze sie mit einander in Bezug und beziehe so Situatives und Prozessuales, Diskurse und Darstellungen, Institutionalisierungen, Rahmen und Ethnomethoden aufeinander.

1.3 Das ethnografische Ballett-Ensemble

Die von mir eingenommene Forschungshaltung wird in Hinblick auf ihre methodologischen Implikationen oft als ›ethnografischer Blick‹ beschrieben, weil es dabei darum geht, Alltagswissen »vor Augen [zu] führen« (Hirschauer 2010: 211). Mit dem Begriff Ethnografie sind einige grundlegende Vorgehensweisen, aber auch spezielle Herausforderungen in Bezug auf meinen Forschungsgegenstand verbunden, die ich in diesem Kapitel ausführen werde.

Wie Ethnologen hinsichtlich ›fremder Kulturen‹ interessieren sich auch Subkulturforscher (wie zuerst die Vertreter der Chicago School) und Alltagssoziologen (wie Goffman und Garfinkel) für das »Geflecht von Handlungs- und Denkweisen, die uns zur Gewohnheit geworden sind und unserem Leben so eine bewusstlose, feste Ordnung geben« (Hirschauer 2010: 216). Ausgehend davon verstehe ich unter Ethnografie nicht eine Methode im engeren Sinne, sondern vielmehr eine »Forschungshaltung« (Strübing 2013: 75), mit der eine bestimmte »Forschungsstrategie« (Breidenstein et al. 2013: 39) verknüpft ist. Das Ethnografieren kann als ein Handwerk (van Maanen 1995), als eine spezielle kulturelle Praktik (Schindler 2011a: 20) gesehen werden, gekennzeichnet von einem bestimmten Erkenntnisstil: »[E]thnografisches Erkennen hat grundsätzlich etwas mit der Verwandlung von Fremdem in Vertrautes und von Vertrautem in Befremdliches zu tun« (Breidenstein et al. 2013: 13; vgl. Bourdieu & Wacquant 1992: 68). Mit anderen Worten, wer ethnografiert, ist darauf aus, etwas zu entdecken (ebd.), und wendet daher alle im spezifischen Fall hilfreichen »tricks of the trade« (Hirschauer 2008a: 181, Herv. i. O.) an, um seinen Gegenstand aufzuschließen.

Dementsprechend folgt meine Studie einem ›Methodenopportunismus‹ in Hinblick auf Datentypen, Erhebungs- und Analyseverfahren, der über Gegenstandsadäquatheit reguliert wird. Der Methodenzwang geht also vom Gegenstand aus, in dem Sinne, dass das Feld schon immer eine eigene Methodizität besitzt, die es soziologisch zu nutzen gilt (vgl. Hirschauer 2008a: 180ff). Das Kerngeschäft meiner Forschung bildete dabei ein längerer Feldaufenthalt mit dem Ziel, sich durch die unmittelbare Teilnahme am Geschehen, durch anhaltendes und serielles

Beobachten das dort stattfindende Fremde vertraut und mit befremdetem Blick Vertrautes fremd werden zu lassen. Konzeptionell leitend war zudem mein Anspruch, mikrosoziologisch nicht nur einzelne Situationen, sondern *Prozesse* in den Blick zu bekommen. In Hinblick auf meine Leitthemen der Fabrikation von Kompetenzen und der Formung von Körpern gibt es bisher kaum derartige langwellige Studien. Zwei einschlägige lassen sich jedoch nennen: David Sudnows »Ways of the Hand« (2001) und Loïc Wacquants »Leben für den Ring« (2003). Sie vollziehen die Logik des Kompetenzerwerbs nach, indem sie den Prozess ihres eigenen Körpers verfolgen, der sich in eine buchstäblich handwerkliche Praktik hinein begibt.²⁶ Das vorliegende Buch orientiert sich an diesen beiden Arbeiten in Bezug auf das Anliegen, auch *Prozesse* der Formation ›könnender Körper‹ mit *kleinteiliger, situationsanalytischer* BlickEinstellung einzufangen, also »Zug um Zug und Schritt für Schritt« (Scheffer 2008) das Perfektionieren zu erschließen.

Welchen spezifischen Methodenzwang übt nun das Ballett-Üben aus, wenn es auf diese Weise ethnografisch unter die Lupe nimmt? Wenn man die Methodizität des Feldes für soziologische Erkenntnisse anzapft, so stellt man schnell fest, dass Forschungsmethoden und erforschte Methoden oft eine unweigerliche Parallelität bekommen: Um die Techniken der perfektionierenden Selbstbeobachtung der Ballett-Übenden zu beobachten, musste ich mich selbst dabei beobachten. Goffman (1989: 125f.) schreibt über die Feldforschung als Methode:

»It's one of getting data, it seems to me, by subjecting yourself, your own body and your own personality, and your own social situation, to the set of contingencies that play upon a set of individuals [...]. That ›tunes your body up‹ and with your ›tuned-up‹ body and with the ecological right to be close to them (which you've obtained by one sneaky means or another), you are in a position to note their gestural, visual, bodily response to what's going on around them and you're empathetic enough – because you've been taking the same crap they've been taking – to sense what it is that they're responding to. To me, that's the core of observation.«

Wenngleich diese Formulierung recht ›anything goes‹ anmutet, so beschreibt sie doch ganz basal das, was mir die Beobachtung des

26 Sudnow beschreibt am Klavierspiel in ethnomethodologischer Einstellung sein intensives Experimentieren mit dem eigenen Körper sowie die praktische Logik und Prozesshaftigkeit, nach der seine Hände sukzessiv zu den kompetenten Werkzeugen eines Jazz-Pianisten heranwachsen. Wacquant hingegen liefert einen umfassenden, habitustheoretisch informierten Bericht der Sozialisation, die er als angehender Boxer in einem Chicagoer Ghetto durchläuft, mit all den Interaktionen, Ritualen und Rhythmen, durch die hier mit körperlichem Kapital versehene Boxer fabriziert werden.

Perfektionierens im Ballett ermöglicht hat. Ich habe mich selbst auf die – durch die Möglichkeit der Introspektion privilegierte – Beobachterposition der Ballett-Übenden begeben.

Mit dieser Positionierung stelle ich mich in die Tradition zweier praxeologischer Forschungsstrategien, die trotz aller theoretischen Differenz beide auf das Mittun und Miterleben im Feld setzen. Wacquant vertritt eine »*carnal sociology as a distinctive mode of inquiry*« (2014: 10, Herv. i. O.), welcher sich dadurch auszeichnet, dass die Forscherin sich als Teilnehmerin vom Feld transformieren lässt.²⁷ Garfinkel ging es mit seiner Forderung nach ›unique adequacy‹ ebenfalls darum, Praktiken von der Position eines ›Mitglieds‹ aus zu beobachten (Rawls 2002: 6f.). Er ging sogar davon aus, dass anderenfalls eine adäquate Beschreibung der Ethnomethoden kaum möglich sei – insbesondere in Spezialistenkulturen. Viele Ethnomethodologen haben daher im Zuge ihrer Forschung neue Berufe erlernt, wie z.B. auch Sudnow (2001) bei seiner Klavier-Studie.²⁸ Wenngleich sich an dieser methodischen Forderung viel kritisieren lässt (z.B. Amann & Hirschauer 1997: 24), hat sich ihr *positionaler* Grundgedanke für meinen Fall und mein spezifisches Interesse als produktiv erwiesen. Mit einer solchen (körperlichen) Positionierung konnte ich nämlich einen alten »forschungsstrategischen Trick« (Hirschauer 2011: 101) nutzen: das Krisenexperiment (Garfinkel 1967). Hinter diesem steht die Annahme, dass das ›Normale‹ in seiner Methodizität entdeckbar gemacht werden kann, indem man es mit sich inadäquat verhaltenden Teilnehmern konfrontiert und so seine Selbstverständlichkeit aufbricht.

Als ein solcher unpassender Teilnehmer hatte ich nicht lange vor Beginn meiner Studie das Feld des Balletts betreten, indem ich mich zuerst für privaten Ballettunterricht, dann für einen Intensiv-Vorbereitungskurs und nach absolvierter Prüfung (und begonnener Forschungsarbeit) schließlich für eine professionelle Berufsausbildung Bühnentanz einschrieb. Zu diesem Zeitpunkt hatte ich meine Grundausbildung als Soziologin abgeschlossen, zuletzt im Grundschulalter einen Ballettsaal betreten und

27 Mit seiner Boxer-Studie hat Wacquant eindrücklich gezeigt, dass ein solcher Ansatz, der auf den Soziologen als Neuling und Lehrling der Praktik setzt, sehr differenzierte Einblicke in das ›Embodiment‹ in einem bestimmten Feld liefert und damit »die Notwendigkeit einer Soziologie [...] thematisier[t], die sich nicht allein auf den Körper im Sinn eines Objekts bezieht, sondern vom Körper als Untersuchungsinstrument und Vektor der Erkenntnis ausgeht« (Wacquant 2003: 270).

28 Mehan und Wood (1975) haben diese Forschungshaltung als grundlegendes ethnomethodologisches Prinzip formuliert, mit dem die wechselseitige Konstruktion von Wissendem und Gewusstem, die Reflexivität allen Tuns entdeckbar wird: »If the purpose of the research is to know the reality work of a phenomenon, then the researcher must begin by first becoming the phenomenon. The researcher must become a full-time member of the reality to be studied« (ebd.: 227).

war etwas über zwanzig Jahre alt – uralte für das Ballett, bedenkt man, dass die professionelle Ausbildung an einer staatlichen Ballettschule mit zehn Jahren beginnt.²⁹ Mein Körper begegnete schon im Anfängertaining Herausforderungen, die zuvor nie an ihn gestellt worden waren und auf die ich absolut nicht vorbereitet war. Ich fand sehr schnell heraus, dass ich den Kriterien dieser Praktik zufolge noch nicht einmal stehen konnte, geschweige denn gehen – und dass ich hier von etwas wie »Tanzen« erst recht weit entfernt war. Um es dennoch in das professionelle Ausbildungsprogramm zu schaffen und das dortige Geschehen aus der Perspektive der Eleven beobachten zu können, musste ich an mir selbst genau das steigern, was ich untersuchen wollte: das Perfektionieren.³⁰

In diesem reflexiv gewendeten Krisenexperiment wurden also nicht ahnungslose Alltagsmenschen verunsichert und aus der Bahn geworfen, sondern die Ethnografin. Darüber stellte sich eine »Verfremdung und Fragilisierung der Selbstbeobachtung« (Hirschauer 2011: 101) her, die mir zusätzliche ethnografische Beobachtungsmöglichkeiten einbrachte. Während der Ausführung von Bewegungsaufgaben im Training blieb mir z.B. in der Draufsicht »nicht viel Anderes übrig, als nur zu notieren, was gerade geübt wird, ob bzw. wann Korrekturen in die Tat umgesetzt werden und auf situative Unregelmäßigkeiten zu »hoffen« wie etwa Krisen, Missverständnisse und Unfälle« (Mitchell 2010: 90). Dies stand im scharfen Kontrast zu dem, was während der »Übungen« und Korrektursituationen aus meiner Perspektive als Ballettschülerin passierte. Hier gab es stets fast zu viel zu berichten, wie z.B. in einem Protokollauschnitt zu einer Übung im Anfängerkurs:

Der Ablauf ist nicht schwer, in acht Schlägen bewegen wir das Spielbein zur Seite und in acht wieder zurück. Den Fuß also hinausschieben. Dabei das Gewicht auf das Standbein verlagern. Es fühlt sich total schief

29 In Deutschland werden allerdings auch an Fachhochschulen und privat getragenen Einrichtungen Tanzausbildungen angeboten, die wie ein B.A.-Studium aufgebaut sind – anders als staatliche Ballettschulen, die Kinder und Jugendliche parallel zur weiterführenden Schule ausbilden (z.B. Ballettschule des Hamburg Ballett, John Cranko Schule Stuttgart, Staatliche Ballettschule Berlin) – und also einen Schulabschluss voraussetzen und auf wenige Jahre ausgelegt sind. Hier wird auf tänzerische Vorbildung im privaten Bereich oder besondere Eignung aufgebaut (z.B. Palucca Hochschule für Tanz Dresden, Folkwangschule Essen, Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim, Freiburger Akademie für Tanz, Iwanson Schule München). Um eine solche Ausbildung handelt es sich in meiner Studie.

30 Dabei war in anderer Hinsicht allerdings wieder Befremdung des allzu Vertrauten notwendig: Durch das Erlernen verschiedener Musikinstrumente, mein Gesangsstudium und (nicht zuletzt) die wissenschaftliche Arbeit war ich, wie mir klar wurde, mit dem Logos und Ethos der Selbstdisziplinierung zur Selbstverbesserung schon bestens vertraut.

an, aber die Lehrerin hat gesagt, dass wir das Becken über den Ballen des Standbein-Fußes bringen müssen. Ich achte darauf, dass mein Bauch angespannt bleibt. Daran muss ich arbeiten. Mein Fuß streckt sich. Was war dabei noch mal wichtig? Ach ja, erst das Fußgelenk, dann die Zehen ... Ich schaue kurz zur Seite auf meine Nachbarn an der Stange, um zu prüfen, ob ich im Tempo richtig bin. Scheint so. Mein Blick richtet sich wieder auf die blassgrüne Wand vor mir, dann geht er nach innen. Wie soll das sich wohl eigentlich anfühlen? Ich konzentriere mich darauf, den Fuß beim Zurückschleifen gegen den Boden zu pressen, zähle in Gedanken die Schläge und spüre, wie die Musik meine Bewegung weich und gleitend werden lässt.

In der Selbstbeobachtung lag die Chance, nicht nur die sprachlosen, unbeschreiblichen und vorsprachlichen (Hirschauer 2001), sondern auch zunächst unsichtbare Schichten von Übepraktiken zu entdecken.³¹ Jenen subtilen Aktivitäten ethnografisch nachzuspüren, erforderte während des Tuns Achtsamkeit sowie besondere Mnemotechniken, also eine verstärkte Kompetenz, permanent »head-notes« (Hirschauer 2001: 432) anzufertigen. Und erst durch unendlich viele Wiederholungen ganz ähnlicher Ballettstunden entwickelte ich allmählich ein Gespür dafür, typische Aktivitäten in bestimmten Übungssituationen als solche wahrzunehmen und das stets unglaublich rasche und meistens nur halb bewusste Geschehen während des Übens in seiner ganzen Dichte beschreiben zu können. Mit dieser in Teilnahme geschulten Wahrnehmungs- und Erinnerungsfertigkeit entwickelte sich auch eine »Sehfertigkeit« (Liegl & Schindler 2013), mit der dann weiteres Video- und anderes Datenmaterial sinnvoll erhoben und in die Analyse eingebunden werden konnte.

Im Rahmen der vierjährigen Ausbildung hatte ich nämlich neben der Teilnahme als Eleven auch noch vielfältige andere Möglichkeiten, Dinge herauszufinden. Ich machte etliche Audio- und Videoaufzeichnungen. Ich beobachtete Ballettstunden, ohne selbst am Unterricht beteiligt zu sein, sowohl in derselben Ausbildungseinrichtung wie in anderen (unter anderem in einer staatlichen Berufsschule für Ballett). Ich hatte über die

31 Es zeigen sich beispielsweise im obigen Protokoll eine ganze Reihe Tätigkeiten, die eine sehr schwache visuelle Dimension haben: auf etwas achten, prüfen, kontrollieren, anfühlen, sich auf etwas konzentrieren, erinnern, zählen. Daneben geht es um es Tätigkeiten, die grundsätzlich nur subtil sichtbar werden, wie das Anspannen eines Muskels, eine Veränderung der Rückenstellung oder Verlagern des Gewichts oder ein permanentes Drücken gegen die Stange. Und auch die Ausrichtung des Blicks kann zwar auch von anderen unmittelbar beobachtet werden, sein situativer Zusammenhang, sein Anlass, aber unter Umständen nicht. Darüber hinaus fanden sich in vielen Protokollen auch noch Tätigkeiten, denen aufgrund ihres geringen Aktivitätsniveaus eine zur Beobachtung entscheidende Eigenschaft fehlt, nämlich der Event-Charakter der Handlung. Dazu gehörten beispielsweise zulassen, mitschwimmen, unterlassen, sich hingeben, spüren.

Jahre unzählige informelle Gespräche mit meinen Kontakten im Feld, zu denen ich v. a. durch die gemeinsame Ausbildung enge Vertrauensverhältnisse aufbaute. Zusätzlich führte ich auch deklarierte Interviews mit Ausbildungskolleginnen sowie mit professionellen Tänzern, freizeithlich Ballett Tanzenden und verschiedenen Ballettlehrerinnen und -lehrern. Ich beschäftigte mich mit Trainingshandbüchern, Ratgeber- und Fachliteratur des Feldes sowie Autobiographien von Tänzerinnen. Als besonders reiche, aber bisher selten ausgeschöpfte Datenquelle erwiesen sich Tanz-Tagebücher von Auszubildenden, in denen diese als Aufgabe eines Ausbildungsmoduls ihre Erlebnisse, Fortschritte, Vorgehensweisen, Gedanken und Probleme über ein Jahr hinweg dokumentierten.³² Zudem ließ ich Studierende der Soziologie aus drei Jahrgängen im Rahmen von kleinen Lehrforschungsprojekten Ballettstunden aus Schüler- und auch handlungsentlasteter Perspektive beobachten. Gegen Ende der Ausbildung hatte ich mehrmals die Gelegenheit, den Blickwinkel auf noch andere Weise zu wechseln, indem ich als Ballettlehrerin Vertretungsstunden in Anfängerklassen gab. Parallel dazu sammelte ich in Gelegenheitsbeobachtungen und -gesprächen sowie aus anderen Ethnografien Analogien, Vergleiche und Anhaltspunkte für die Besonderheiten des Übens in diesem Feld. Schwerpunkt bildete jedoch die Beobachtung von der Ballettstange aus, an der ich in durchschnittlich sechs zweistündigen Trainings pro Woche stand (ergänzt von Proben und Trainings in anderen Tanztechniken).

In der Analyse der Daten orientierte ich mich unter anderem an den von Emerson et al. (1995) explizierten Hinweisen, die nahelegen, schon im detaillierten Protokollieren die Beobachtungen zu reflektieren und daraus spezielle Szenen, aber auch Themen für anschließende

³² Den Wert von Tagebüchern als Datenmaterial haben Hirschauer und Hofmann (2012) anhand von Schwangerschaftstagebüchern plausibel gemacht. Sie weisen darauf hin, dass Tagebücher vom Datentypus her ganz in der Nähe von teilnehmender Beobachtung angesiedelt werden können: Tagebucheinträge entwickeln sich wie auch soziologische Beobachtungsprotokolle anlassgesteuert, haben einen geringen Zeitverlust und sind ähnlich seriell produzierte Notizen. Sie sind für die Exploration des Übens gut geeignet, da es sich trotz des stets sozialen Settings im Ballettunterricht um eine Tätigkeit mit recht intimen (und vor anderen aus verschiedenen Gründen nicht verbalisierbaren) Seiten handelt, die stets vom temporalen Spannungsbogen zwischen retrospektivem und prospektivem Engagement geprägt ist. An Eleven kann die Autorschaft deshalb gut abgegeben werden, weil sie durch das Ballett-Üben permanent mit neuen Herausforderungen und Körpererfahrungen konfrontiert sind: »Der Zugriff auf solche Dokumente setzt auf die [Übende] selbst als »teilnehmende Beobachterin«, die absorbiert von ihrer Erfahrung, aber auch laufend befremdet von den Geschehnissen ereignisnahe Verbalisierungen ohne die Interaktionsanforderungen der Interviewsituation und in einem durch kulturelle Formvorgaben relativ schwach vorformatierten Genre anfertigt« (Hirschauer & Hofmann 2012: 3).

Beobachtungen zu entwickeln. Mein schriftliches Material, das zunächst aus »Rohdaten« bestand, veränderte sich durch diesen Prozess nach und nach im Konstruktionsgrad bis hin zu theoriegeleitet synthetisierten, problemspezifischen Szenen und dichten Beschreibungen. Mein Vorgehen gestaltete sich also im Sinne eines Verfahrens, auf das häufig mit der von Glaser und Strauss (1967) erdachten Bezeichnung »Grounded Theory« referiert wird (vgl. Strübing 2008 u.a.).

Beobachten ist allerdings nur die eine Seite des Ethnografierens. Laut Clifford Geertz (1987: 28) macht der Ethnograf vor allem Folgendes: Er schreibt. Neben der Feldforschung besteht eine (im Vergleich bislang viel weniger diskutierte) Kernaufgabe der Ethnografin in der Überführung des am eigenen Leib Erfahrenen ins Medium der Schrift, da über dieses eben die wissenschaftliche Praktik funktioniert (Kalthoff 2003: 70). Die ethnografische Schreibtätigkeit ist eine »komplexe soziologische Kulturtechnik« (Hirschauer 2001: 430), die das Beobachtete *aufbrechen* soll. Sie ist doppelt herausforderungsvoll: Zum einen haben große Anteile der Praxis keine sprachliche Dimension, sodass etwas »zur Sprache gebracht [werden muss], das vorher nicht Sprache war« (ebd.). Gleichzeitig existieren zu vielen Tätigkeiten in einem Feld aber meist auch schon feldeigene sprachliche Beschreibungen, die als Rationalisierungen, Theorien oder auch Rezeptwissen diskursiv unterwegs sind. Als »neues Wissen« können aber »nur Beschreibungen gelten, die einen Unterschied machen zu schon vorhandenen Selbstbeschreibungen« (Hirschauer 2008a: 176).

Ethnografische Beschreibungen sind immer »etwas Gemachtes«, sie sind die Version des Forschers und haben insofern notwendigerweise in bestimmter Hinsicht fiktionalen Charakter (Geertz 1987: 23). Eine Ethnografie muss sich insofern als schriftliche Artikulationsanstrengung beweisen, in der das Herausgefundene für die Leser zwar nicht nachmachbar, aber doch nachvollziehbar werden soll. Es gilt, ein »Schaubild« (Hirschauer 2001: 437) mit hohem analytischen Potenzial zu entwerfen. Dass dieses kein Abbild sozialer Wirklichkeit sein kann, sondern immer ein wissenschaftliches Konstrukt darstellt, das Wirklichkeit hervorbringt (Emerson et al. 1995: 108; Kalthoff 2003: 71), ist Common Sense seit der »Krise der ethnografischen Repräsentation« (Berg & Fuchs 1993; Clifford & Marcus 1986). Die vorliegende Studie reiht sich also in die Vielzahl der »experimental texts« (van Maanen 1995: 21) ein, die infolgedessen entstanden sind und die ethnografischen Präsentationsmöglichkeiten ausloten.³³

Die von mir entwickelte Darstellungsweise sozialer Wirklichkeit ist nicht grundlegend neu, allerdings für das sozialwissenschaftliche

³³ Schon Goffman war stets auf ein »literary experiment« aus (Fine & Martin 1995: 193) und fordert mit seinen Metaphern und schrägen Begriffsverwendungen zur methodischen Befremdung durch gezielte Fiktionalisierung auf.

Schreiben wenig ausprobiert, zumindest im europäischen Raum (eine Ausnahme ist z.B. Rottenburg 2002): Ich entfalte die Praktiken des Perfektionierens mithilfe eines aus meinem Datenkorpus komponierten, *fiktionalen Ensembles* an auftretenden Charakteren, die sich um eine Hauptfigur gruppieren.³⁴ Dabei habe ich mich unter anderem von zeitgenössischen Romanen inspirieren lassen – einem literarischen Genre, das sich schon lange vom empirizistischen Rekurrieren auf die Haut des Körpers als Grenze für Beschreibbares gelöst hat, ohne notwendigerweise subjektivistisch zu sein. Trotz der schon von Geertz (1987: 23) angeführten offensichtlichen Differenz der Genres ›Roman‹ und ›Ethnografie‹ lassen sich hier einige hilfreiche Anregungen finden: Viele solche Romane öffnen die ›Subjekte‹ ganz nonchalant und dekonstruieren zudem auch die temporale Linearität von Geschehnissen. Die Erzählsituation wird oft kontinuierlich gewechselt und changiert zwischen unterschiedlichsten Perspektiven. Der Autor verbirgt sich dabei in allen Figuren und Perspektiven, wobei diese nicht in seiner Person aufgehen, sondern die Story bestimmter Situationen, Praktiken, Epochen erzählen. Er ist also nicht mit seinem Protagonisten gleichzusetzen, wenngleich sie vielleicht vieles teilen, sondern steckt vielmehr in dem, was er mithilfe eines Ensembles zeigen will.³⁵ Das dazugehörige Schreiben in literarischer Prosa bietet zudem (wie schon schon Geertz anmerkt) als ›dichte Beschreibung‹ vielfältigere und genauere Möglichkeiten, Stimmungen, Spannungsentwicklungen, Gleichzeitigkeiten und zeitliche Verknüpfungen sowie körperlich-räumliches Geschehen darzustellen als Transkriptionstechniken (welche etwa für Konversationsanalysen sinnvoll sein können).

Entsprechend werde ich im Folgenden nur noch als soziologischer Erzähler in Erscheinung treten; die Darstellung meines Feldes überlasse ich einem Ensemble an Figuren, die die »Tanzakademie«, eine berufsbildende Einrichtung, besuchen.³⁶ Die ›Story‹ ist also im Ausbildungsset-

34 Entsprechend sind auch die Abbildungen in dieser Arbeit zwar (sofern nicht anders ausgewiesen) meinem eigenen Datenmaterial entnommen, die Fotografien und Video-Ausschnitte jedoch verfremdet und durch zeichnerische *face work* mit fiktiven Personen ausgestattet. Auch auf bildlicher Ebene weise ich damit darauf hin, dass eine Ethnografie eben nicht soziale Wirklichkeit abbilden will, sondern ein Schaubild bietet, das dem Leser spezifische Einblicke ermöglichen soll. .

35 Insofern ist eine Ethnografie immer eine vielstimmige Komposition des Autors – Hirschauer (2016c) fasst dies als »Hohe Schule der Fünfstimmigkeit«: Die Aufgabe der Autorin besteht darin, technische Aufzeichnungen (wie Videos), dichte Beschreibungen, die Ethnosemantiken und Selbstdeutungen der Teilnehmer (eingefangen in Interviews) und die eigenen situativen Erlebnissnarrative geschickt zu einer Monografie zu verweben.

36 Hier sind drei Bemerkungen zum Vokabular zu machen, welches ich im Folgenden in dieser Arbeit verwenden werde: 1. Umständliche genderbewusst(machend)e Konstruktionen vermeidend, habe ich mich dafür entschieden, in Anlehnung an

ting fortgeschrittenen Grades angesiedelt. Die Rolle des Ballettschülers nimmt eine Protagonistin namens Lara ein. Sie befindet sich in der Ausbildung zur Bühnentänzerin. Zentral ist auch die Figur des Ballettlehrers, hier stets Helen genannt. Daneben bestehen die ›Parts‹ der Ausbildungskollegen, also der Mitschüler, von denen die des gleichen Ausbildungsjahrgangs (z.B. Julie, Anne, Kathrin) eine engere Beziehung zu Lara haben und in vielen Szenen dabei sind, während andere als sporadische Mitspieler auftreten. Je nachdem, was soziologisch gezeigt werden soll, werde ich mit verschiedenen Perspektivierungen auf dieses Ensemble zurückgreifen.³⁷

Einige günstige Eigenschaften dieser Darstellungsweise sind schon angeklungen: Der empirische Gehalt wird verdichtet und Perspektivenvarianz erleichtert. Zudem fordert sie, ›typische‹ Vorgänge und Aktivitäten herauszuarbeiten. Darüber hinaus sind die Daten auf diese Weise (z.B. durch die reduzierte Anzahl von Namen) schlicht besser lesbar. Vor allem aber wird die Forscherposition radikal dezentriert, indem ich die Personalunion von Teilnehmerin, Beobachterin und Autorin gezielt auflöse: Ich stelle die unweigerliche Identifikation, die ich als biografische Forscherperson mit all diesen Rollen habe, in ihrer Relevanz zurück.

das Englische die männliche Form als allgemeine Personenbezeichnungen zu verwenden (z.B. »teacher« = »Lehrer« oder »Lehrerin«). Dafür verwende ich im Gegenzug stets die weiblichen Formen, wenn ich konkrete Personen im Feld meine und habe diesen, ungeachtet ihres Geschlechts, durchweg weibliche Namen gegeben (z.B. »die Lehrerin« = Helen). Die Zuteilung von ›allgemein‹ und ›spezifisch‹ hätte selbstverständlich auch andersherum ausfallen können. 2. Auf Tänzer, die situativ die Rolle der Ballettschüler einnehmen, werde ich zumeist als »Elven« verweisen, auch wenn es sich in Hinblick auf die situative Logik und Praktiken nicht notwendigerweise um Ballett-Auszubildende handeln muss (sondern z.B. auch um Berufstänzer). 3. Um die Nachvollziehbarkeit für den Leser zu unterstützen, bemühe ich mich zudem auch, die in den Szenen vorkommenden Ballettschritte nach Möglichkeit auf jene begrenzt zu halten, die an anderer Stelle eingehend vorgestellt werden (2.1). Ich habe also z.B. in manchen Beschreibungen die Namen der geübten Schritte ausgetauscht, sofern auch an diesen bestimmte Besonderheiten des Übens erzählt werden konnten.

37 Die Szenen, in denen das obige Ensemble das Üben im Ballettunterricht zeigt, sind dabei zu unterschiedlichem Grad konstruiert: Viele sind zur Verdeutlichung bestimmter Aspekte auf Basis von Beobachtungsserien collagiert; gelegentlich gestalten sie sich auch aus einer Orchestrierung einzelner gehörter Aussagen oder beobachteter Tätigkeiten zu Szenen, die zwar nicht genau so passiert sind, aber (entlang meiner Erfahrung als Teilnehmer) genauso passieren könnten (vgl. hier auch z.B. Länger 2002; Newmahr 2011; Scheffer 2001). Wenn allerdings eine bestimmte Situation in ihrer Eigenlogik und ihrem interaktiven Verlauf im Zentrum meines soziologischen Darstellungsanliegens stehen, kann davon ausgegangen werden, dass ich hier tatsächlich so geschehene Szenen verwende (bzw. bei der stilistischen Anpassung ihre Sequenzlogik beibehalten habe).

Die Synthese des Datenmaterial zu fiktionalen Szenen hat sich dabei als sehr hilfreiche Distanzierungsstrategie und Analysetechnik erwiesen, da sie die Identifikation der ›Forscherin‹ mit der ›Teilnehmerin‹ und damit gewisse Blickhindernisse und Hemmungen in der Analyse herabsetzte.³⁸

Gleichzeitig erbringt diese Darstellungsform eine *forschungsethische* Leistung: Sie gewährleistet den Personenschutz *aller* ›Untersuchten‹, inklusive der selbstbeobachtenden Forscherperson. Die Ethikstandards qualitativer Forschung müssen also nicht aufgrund eines bestimmten methodischen Zugriffs aufgegeben werden. In gleicher Weise sichert das Genre auch, dass meine hohe Involviertheit ins Feld die Beschreibungen nicht in einen autoethnografischen »author saturated text« (Geertz 1988; vgl. Anderson 2006: 385) ableiten lässt. Meine spezielle Beobachterposition wird hier also mitreflektiert, ohne dass ich dabei einem Imperativ folge, der Authentizität und die Selbstpräsentation der Autorin als sich offenbarendes Subjekt verlangt (Ellis 2000: 273; Denzin 2003).³⁹ So hat die Darstellung mittels einer situationsbedingten ›Besetzung‹ den Vorteil zu betonen, dass es mir eben »nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen« (Goffman 1971: 9) geht. Genauer geht es mir bei diesen Situationen um die »Welt des Übens«, die »sowohl einfacher als auch komplizierter [ist] als die der ›lebensechten‹ Verhältnisse«, wie Goffman (1977: 78) sagt. Diese »Welt des Übens« gilt es für den Mikrokosmos des Balletts zu entdecken.

38 Dabei ist dieser ›Trick‹ eigentlich nur Formsache: Ohnehin beobachtet man ja schon im Tun jemanden beim Tun (zu dem man gewöhnlich ab dem zweiten Lebensjahr ›ich‹ sagt), dessen Tun man dann protokolliert; und auch im Protokoll lese ich über ›mich‹ immer nur als einen (zeitlich und positional) Anderen.

39 Aufgrund dieses Erkenntnisinteresses verstehe ich meine Studie trotz meiner Teilnahme als Ballett-Elevin nicht als Autoethnografie im engeren Sinne des Wortes, wie es oft im Kontext des amerikanischen Diskurses zu qualitativen Methoden verwendet wird (z.B. Anderson 2006; Denzin 2006; Ellis 2004; Ellis, Adams & Bochner 2011). Die Forscherin, ihre Biographie, kulturelle Identität und Veränderung durch das Forschungsfeld sind nicht mein Forschungsanliegen; auch stelle ich an Ethnografie nicht allein den Anspruch der Evokation von Gefühlen. Ich nehme als Forscherin lediglich eine Beobachterposition ein, die mir ein »richer and more sociological understanding« (Newmahr 2011:16) der Praktiken eröffnet, welches von anderen Positionen nicht zugänglich ist. Durch meine Darstellungsweise grenze ich mich allerdings auch von Ethnografen wie Newmahr ab, indem ich nicht durch die gängige Form des Narrativ mit dem Ethnografen als prominentem Ich-Erzähler (z.B. auch O'Connor 2005) die »Subjektivität« des Forschers als Erkenntnisinstrument stark mache (vgl. Newmahr 2008) sondern die Eigendynamik sozialer Praktiken und Situationen fokussiere, in die neue Teilnehmer verwickelt werden und die etwas mit diesen anstellen.

1.4 Aufbau des Buches

Das vorliegende Buch gliedert sich in drei Kapitel, in denen mit unterschiedlichen Blickeinstellungen die Praktiken des Perfektionierens beobachtet werden. Ich stelle in ihnen drei verschiedene Modi vor, über die sich im Ballett das Üben aus dem Einüben im einfachen Tun ins Perfektionieren ausdifferenziert. Die einzelnen Kapitel unterscheiden sich entsprechend *erstens* in ihrer Fragestellung, also den fokussierten Sinneinheiten, und *zweitens* in ihrer Beobachtungsperspektive:

In Kapitel 2 frage ich nach den institutionalisierten Ordnungen, in die Körper eingespannt werden und die Balletttanzen in Kaskaden von Sinneinheiten zerlegt, die als *Aufgaben* bezeichnet werden können. Mit Foucault stelle ich das Ballett als Dispositiv dar, in welches das Üben schon strukturell und institutionell eingebaut ist und das Bewegungen als Aufgaben *produziert*; anschließend rückt der Ballettunterricht als Situation des *Absolvierens* solcher Aufgaben und seine spezielle Rahmung in den Fokus. Hier etabliert sich Ballett-Üben als eigener ›Ernstfall‹.

Kapitel 3 fokussiert die Diversifikation von *Gelingenskriterien*, durch die die Steigerungsmöglichkeit von Können im Ballett potenziert wird. Sie werden auf verschiedenen *Registern* des Übens entfaltet. Entsprechend werden verschiedene ›Filter‹ über das Geschehen gelegt und entlang situativ geltender Gelingenskriterien an bestimmte Praktiken der Aneignung der entsprechenden Kompetenzen herangezogen. Ich interessiere mich in ethnomethodologischer Manier dafür, wie innerhalb des Ballett-Übens das Perfektionieren auf verschiedenen Registern betrieben wird. Dabei gilt es zu fragen, welche Methoden des Darstellens, Erlernens, Beobachtens und Bewertens von »Ballett« hier jeweils angewandt und so hervorgebracht werden.

Kapitel 4 verfolgt hingegen entlang der Sinneinheit eines *individuellen* ›Problems‹ die Optimierung eines bestimmten Körpers. Diese wird durch erhöhtes subjektives Engagement eines Teilnehmers ins Spiel des Besserwerdens perpetuiert. Im Sinne einer Prozessanalyse betrachte ich, wie ein Balletttänzer seine Standfestigkeit verbessert. Ich zeige daran nicht nur, wie das Perfektionieren als Haltung zum eigenen Tun funktioniert, sondern auch die »Eigenmächtigkeit des Geschehens, das Akteure in den Bann zieht« (Scheffer 2001: 22). Die Beobachtungslinse ist hier als ›Verfolger‹ eingestellt, der in einem Längsschnitt den charakteristischen Weg eines Teilnehmers durch das Perfektionieren aufnimmt. Am Ende eines jeden Kapitels verdeutlichen Grafiken »auf einen Blick« einige zentrale Punkte.

Das abschließende Kapitel 5 fasst die Ergebnisse zusammen. Von diesem Fazit aus werden körpersoziologische Schlussfolgerungen entwickelt

und konzeptionelle Überlegungen zur Konstitution praktischer Fertigkeiten angestellt.