

Professioneller Bühnentanz als Lebensentwurf

**Perspektiven junger Tänzer:innen auf das Selbst und
dessen biographische Verankerung im Kontext eines
spezifischen sozialen Feldes**

Master-Thesis
Jasmin Werder

Begleitperson
Prof. Dr. Thomas Gabriel

Zweitgutachter*in
Dr. Alexander Knoll

Abstract

Die vorliegende Master-Thesis beleuchtet im Rahmen einer empirischen Untersuchung aus deren Perspektive die Karrieren ausgewählter junger Bühnentänzer:innen und ihre einzigartigen Realitäten sowie spezifischen Herausforderungen, denen sie im Rahmen ihrer professionellen Tanzausbildung begegnen. Im Zentrum stehen die Fragen nach der subjektiven Bedeutung des Tanzens im Kontext sozialisatorischer Bedingungen, den identitätsprägenden Aneignungsprozessen im Rahmen dieser sozialen Praxis und nicht zuletzt den Problemen, mit denen sie im Laufe ihrer Biographie und in ihrer vom Tanzen geprägten Lebenswelt konfrontiert wurden und werden. In diesen Zusammenhängen werden ferner ihre Bewältigungsstrategien ins Auge gefasst und hierbei geht es auch um die Frage, wie ihnen in ihrem von zweckrationalen Strukturen geprägten kompetitiven Umfeld die Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben gelingt. Das übergeordnete, praxisorientierte Forschungsinteresse bestand darin, im Kontext der Erkenntnisse solche Problemlagen und Tatbestände zu identifizieren, die auf eine Überforderung der Jugendlichen verweisen und hierin bestimmte Interventionen im Rahmen der Sozialen Arbeit nahelegen. Entsprechend passende Massnahmen sollten in diesem Zusammenhang auch erörtert werden.

Zur Erfassung der Perspektiven dieser Nachwuchselite wurden leitfadengestützte Interviews mit vier Tänzer:innen geführt, die nach Kuckartz gemäss der Kategorien des Forschungsinteresses systematisch ausgewertet wurden. Die Einzelfälle wurden rekonstruiert, und es wurden unter Bezug auf die theoretischen Konzepte, die mit diesen Kategorien korrespondieren, die Forschungsfragen in einer zusammenfassenden Perspektive erörtert.

Wesentliche Ergebnisse sind, dass von Beginn an fallübergreifend eine überaus hohe Identifikation mit dem professionellen Bühnentanz und eine starke intrinsische Motivation hinsichtlich einer Tanzkarriere vorhanden waren. Hierfür wurden verschiedene Probleme, Konflikte und Zumutungen in Kauf genommen, deren Überwindung eine gewisse Resilienz und Bewältigungsstrategien erkennen lässt. Die hohe identitätsprägende Bedeutung korrespondiert mit starken Aneignungsprozessen in diesem Feld. Die teils damit verbundene eindimensionale Sinnorientierung und Persönlichkeitsentwicklung erscheint dabei nicht unproblematisch, so werden depressive Phasen, Essstörungen und Dissonanzen in Bezug auf Gemeinschaftsorientierungen erwähnt, was im biographischen Verlauf auch mit bestimmten Phänomenen wie grenzverletzendem Verhalten von Lehrkräften zusammenhängt. Infolge des starken Fokus auf das Tanzen lassen sich Indizien für eine eingeschränkte Persönlichkeitsentwicklung und Erfüllung der Entwicklungsaufgaben erkennen, hinsichtlich alternativer Lebensperspektiven besteht teils eine gewisse Unsicherheit.

Es zeigte sich insgesamt deutlich ein gewisser Bedarf an Unterstützung durch Konzepte der Sozialen Arbeit. Sinnvoll erscheinen dabei karrierebegleitend regelmässige Reflexionsgespräche, Angebote mentalen Trainings, die präventive Sensibilisierung für Probleme, Anlaufstellen im Akutfall und die Einbindung entsprechender fachlicher Expertisen, die Implementierung eines vielfältigen Freizeitangebotes in den Alltagskontext, eine soziale Öffnung des Internatslebens sowie Angebote zum Kennenlernen alternativer beruflicher Orientierungen.

Vorwort

Die Autorin der vorliegenden Master-Thesis ist seit 2018 im Internat der Tanzakademie Zürich (kurz taZ) tätig. Es ist das temporäre Zuhause von 47 jungen Tänzer:innen im Alter von 12 bis 18 Jahren, die eine Berufsausbildung im professionellem Bühnentanz absolvieren. Die tägliche Arbeit mit diesen jungen Menschen hat die Verfasserin dazu inspiriert, sich eingehender mit dem Tanzfeld, den darin vorhandenen Strukturen und den Lebensentwürfen, die diese jungen Menschen im Hinblick auf ihre Tanzkarriere verfolgen, auseinanderzusetzen. Diese Erfahrungen bilden die Grundlage für die vorliegende Arbeit.

Ausserdem haben viele Menschen auf unterschiedliche Weise und in besonderem Masse zum Gelingen der vorliegenden Master-Thesis beigetragen.

Mein besonderer Dank gilt den vier angehenden Tänzer:innen, die bereit waren, in grosser Offenheit ihre Erfahrungen auf ihrem biographischen Weg zum Beruf des professionellen Bühnentanzes mit der Autorin zu teilen. Ihre Erzählungen haben wesentlich zur Gewinnung spannender und wichtiger Erkenntnisse beigetragen. Ein besonderer Dank gilt darüber hinaus Jason Beechey, der im Rahmen eines Experteninterviews bereit war, Auskunft über die aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen im Tanzfeld zu geben.

Ein herzliches Dankeschön geht auch an meine Begleitperson, Prof. Dr. Thomas Gabriel, für die aktive Unterstützung bei der Entwicklung erster Ideen, für die hilfreichen Inputs und die stetige Präsenz bei Fragen und Unsicherheiten. Seine Expertise, sein Engagement und sein Optimismus in Bezug auf die Erarbeitung der vorliegenden Arbeit haben massgeblich zu deren Gelingen beigetragen.

Auch Guido Kellermann möchte ich für seine tiefen Fachkenntnisse, seine wertvollen Inputs und für das professionelle Lektorat von Herzen danken.

Zuletzt bin ich auch meinem Partner, meiner und seiner Familie und all meinen Freund:innen zum Dank verpflichtet, die mich stets angespornt, mir den Rücken freigehalten und meine Hochs und Tiefs im Zuge des Erarbeitungsprozesses geduldig ausgehalten haben. Ihre Unterstützung war von unschätzbarem Wert.

In grosser Dankbarkeit

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	7
1.1	Ausgangslage	7
1.2	Erkenntnis- und Praxisinteresse	8
1.3	Fragestellungen.....	9
1.4	Methodische Vorgehensweise	9
1.5	Aufbau der Arbeit	9
2	Forschungsstand: Subjektzentrierte Problemstellungen in Bezug auf die Nachwuchselite in den professionellen Feldern Kunst und Sport	11
3	Kontextueller Bezugsrahmen.....	17
3.1	Das Feld der Kunst nach Pierre Bourdieu.....	17
3.2	Strukturelle Rahmenbedingungen in der Ausbildung und im Beruf	21
3.2.1	Allgemeine Betrachtungen	21
3.2.2	Rahmenbedingungen an der taZ	24
3.3	Internatsleben – soziologische und pädagogische Perspektiven	25
3.4	Zusammenführende Reflexion des kontextuellen Bezugsrahmens und aktuelle Trends	29
4	Theoretischer Bezugsrahmen: Sozialisation und Identitätsentwicklung – der Weg zur (Tanz-)Persönlichkeit im biographischen Kontext	33
4.1	Zum Sozialisationsverständnis	33
4.2	Jugend und ihre Entwicklungsaufgaben.....	34
4.3	Biographie und Biographizität.....	37
4.4	Biographische Schliessung	40
4.4.1	Zeitliche Fixierung.....	40
4.4.2	Sachliche Fixierung.....	41
4.4.3	Soziale Fixierung.....	41
4.5	Persönlichkeit, Identität, Selbst und Selbstkonzept	42
4.5.1	Identität	43
4.5.2	Selbst und Selbstkonzept.....	45
5	Methodisches Vorgehen.....	50
5.1	Feldzugang und Sampling	50
5.2	Datenerhebung	52
5.3	Datenaufbereitung.....	54
5.4	Auswertungsmethode.....	55
6	Empirische Ergebnisse: vier Fallrekonstruktionen	58
6.1	Ivan – “I know that the passion is still inside.” (Ivan, Pos. 60).....	59
6.1.1	Sozialisation ins Tanzfeld und Tanzbiographie	60
6.1.2	Selbstkonzept(e).....	61
6.1.3	Alltagsstrukturen	64
6.1.4	Problemkontexte und Ressourcen und Strategien zu deren Bewältigung.....	65
6.1.5	Alternative Zukunftsentwürfe	67
6.1.6	Orientierungsmuster und -bezüge	69

6.2	Liana – “It's like when you see a painting, but the painting is like expressing more than just one picture (...) but at the same time even more than a movie. (...) It's everything combined.” (Liana, Pos. 19).....	71
6.2.1	Sozialisation ins Tanzfeld und Tanzbiographie	71
6.2.2	Selbstkonzept(e).....	72
6.2.3	Alltagsstrukturen	74
6.2.4	Problemkontexte und Bewältigungsstrategien	75
6.2.5	Alternative Zukunftsentwürfe	77
6.2.6	Orientierungsmuster und -bezüge	78
6.3	Viktoria – “There were like a lot of things that I had to work towards.” (Viktoria, Pos. 11) .	80
6.3.1	Sozialisation ins Tanzfeld und Tanzbiographie	80
6.3.2	Selbstkonzept(e).....	81
6.3.3	Alltagsstrukturen	83
6.3.4	Problemkontext, Ressourcen und Bewältigungsstrategien	84
6.3.5	Alternative Zukunftsentwürfe	86
6.3.6	Orientierungsmuster und -bezüge	89
6.4	Johannes – “Ballet has always been like the main focus.” (Johannes, Pos. 49)	91
6.4.1	Sozialisation ins Tanzfeld und Tanzbiographie	91
6.4.2	Selbstkonzept(e).....	92
6.4.3	Alltagsstrukturen	94
6.4.4	Problemkontext und Bewältigungsstrategien	95
6.4.5	Alternative Zukunftsentwürfe	98
6.4.6	Orientierungsmuster und -bezüge	99
7	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	106
7.1	Kategorienbezogene fallübergreifende Erörterung.....	106
7.1.1	Sozialisation ins Tanzfeld und Tanzbiographie	106
7.1.2	Selbstkonzept	107
7.1.3	Alltagsstrukturen	107
7.1.4	Problemkontexte	108
7.1.5	Alternative Zukunftsentwürfe	110
7.1.6	Orientierungsmuster und -bezüge	111
7.2	Beantwortung der Forschungsfragen.....	112
7.3	Chancen und Limitationen	118
8	Fazit und Ausblick	121
	Literatur	126
	Anhang	131
	Anhang 1: Persönliche Erklärung Einzelarbeit.....	132
	Anhang 2: Experteninterview	133
	Anhang 3: Interviewleitfaden Tänzer:innen	140
	Anhang 4: Fallzusammenfassungen	141

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Das multidimensionale und hierarchische Selbstkonzept	46
Abbildung 2. Eingliederung des künstlerischen Selbstkonzepts (1995) in das mehrdimensionale Modell von Shavelson et al. (1976)	48
Abbildung 3. Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen	55
Abbildung 4. Codesystem	59

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

„People have asked me why I chose to be a dancer. I did not choose. I was chosen to be a dancer, and with that, you live all your life.“ – Martha Graham

Mit diesem Zitat verdeutlicht Martha Graham, die vom TIME-Magazin als Tänzerin des Jahrhunderts bezeichnet wurde, dass sie ihren Lebensweg als Tänzerin weniger infolge einer rationalen Entscheidung beschritten habe, sondern gewissermassen einer Art Bestimmung gefolgt ist. Doch wie ist das mit den anderen, wie finden diese ihren Weg in das Tanzfeld, welche Faszination, Leidenschaft und Hingabe verbinden sie damit, was zeichnet sie als „Sozialfiguren“ aus und was kennzeichnet ihre Karrieren und Entwicklungsprozesse? Um einige dieser anderen soll es in der vorliegenden Arbeit gehen. Genauer gesagt, wird dabei der Fokus auf junge Tänzer:innen gelegt, die eine starke Aspiration haben, eines Tages den Tanz als Hauptberuf ausüben zu können. Diese Jugendlichen absolvieren analog zu den Talentschmieden im Spitzensport in einem institutionellen Rahmen eine professionelle Ausbildung. Dies bedeutet für sie hohe zeitliche Investitionen und körperliche sowie mentale Anforderungen während der Phase der Adoleszenz.

Es kann vermutet werden, dass das intensive tägliche Training, wenig Freizeit und das kompetitive Umfeld den jungen Menschen viel abverlangen. Parallel müssen sie gegebenenfalls auch noch schulische Anforderungen erfüllen. Das Jugendalter ist zudem auch ohne athletische Höchstleistungen bereits eine herausfordernde Zeit, in der sich grosse Veränderungen im Bereich der physischen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten vollziehen. Wenn vor diesem Hintergrund eine Tätigkeit nicht nur zeitlich, sondern als Sinninstanz dermassen alltagsbestimmend ist und massgeblich das Leben prägt, ist diese zwangsläufig eng verwoben mit dem Identitätskonzept der Jugendlichen.

Dieser Lebensentwurf nimmt seine Anfänge dabei meist bereits in frühen Jahren. Was im Kindesalter in der Regel spielerisch beginnt, wird ungefähr im Alter von zehn bis zwölf Jahren dann im Sinne einer hochgradig rationalisierten und Selbstdisziplin einfordernden Praxis „ernst“. Viele der heranwachsenden Tänzer:innen verlassen dann meist in einem verhältnismässig jungen Alter ihr Zuhause zugunsten ihres Berufswunsches, um an einer international renommierten Ballettschule ihre Karriere voranzutreiben. Nicht wenige verlassen hierfür auch ihr Heimatland. Der im Kern einzige Grund für das Verschieben ihres Lebensmittelpunktes und damit einhergehend eine biographisch hochbedeutsame Transition ist das Voranbringen ihrer Tanzkarriere und die Hoffnung, irgendwann als Solist:in an einer renommierten Kompanie auf der Welt Fuss zu fassen.

Von aussen betrachtet erscheint das Investment und der scheinbare Verzicht auf vieles, was im Jugendalter der Norm entspricht, daher nicht nur ausgesprochen hoch, sondern auch als gewisse Zumutung. Doch wie sieht die Perspektive der Betroffenen selbst aus? Womit begründen sie ihren Antrieb, welchen Sinn verbinden sie mit dem Tanzen, was bindet sie und welche Auswirkungen auf das Selbst schreiben sie dem Ganzen zu?

1.2 Erkenntnis- und Praxisinteresse

Die vorliegende Master-Thesis taucht ausgehend von der beschriebenen Situation, die ein grobes Schlaglicht auf das soziale Feld des professionellen Bühnentanzes und die damit verbundenen Lebensweltbedingungen der Nachwuchselite wirft, sowie anknüpfend an die bereits aufgeworfenen Fragen in diese Lebenswelt ein und lässt Betroffene zu Wort kommen. Es soll darum gehen, ihre einzigartigen Realitäten und spezifischen Herausforderungen näher zu betrachten, indem ihr subjektives Erleben dieser Lebenswelt sowie ihres Lebensweges erfasst wird. Das impliziert auch die Fragen, welche (typischen) Probleme ihnen in ihren Karrieren begegnet sind, wie junge Menschen in diesem System mit dem Leistungsdruck und dem Verzicht, aber auch mit möglichen Brüchen bzw. kritischen Lebensereignissen umgehen und ob sie hierauf in irgendeiner Form vorbereitet sind bzw. ihnen adäquate Bewältigungsstrategien zur Verfügung stehen. Ferner geht es darum, ihre Perspektiven zu verstehen und herauszuarbeiten, was sie antreibt und wie der Tanz ihre Lebenswege formt.

Im Kontext der Schilderung und Selbstreflexion ihrer persönlichen Situation soll zudem herausgearbeitet werden, welche individuelle konkrete Bedeutung der Tanz für die Heranwachsenden als sinnstiftende und identitätsprägende Aktivität hat und welcher Habitus im Bourdieuschen Sinne verinnerlichter Dispositionen des Denkens, Handelns und Empfindens (siehe Kap. 3.1) allenfalls erkennbar ist. Dabei soll auch geprüft werden, welche verbindenden Elemente im Sinne eines kollektiven Erfahrungsraums bei Jugendlichen im sozialen Feld des Tanzens sichtbar werden und inwieweit diesbezüglich bestimmte Aneignungsprozesse stattfinden und ob so etwas wie ein feldspezifischer Habitus erkennbar ist. Diesbezüglich sollen Zusammenhänge mit dem eigenen Selbstkonzept sowie Orientierungsmustern und -bezügen der Jugendlichen Berücksichtigung finden. Und natürlich soll in diesem Zusammenhang die biographische Persönlichkeitsentwicklung in den Blick genommen werden, um auch Sozialisations- bzw. Formungsbedingungen der „Sozialfiguren“ und ihrer Orientierungen zu berücksichtigen.

Im Kontext dieser umfassenden Forschungsperspektive auf die „Sozialfigur“ wird zudem die Frage untersucht, ob sich die Heranwachsenden in diesem sozialen Feld des Tanzes angemessen und selbstbestimmt mit typischen, altersspezifischen Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen können, oder ob es allenfalls aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen zum Aufschub gewisser Aufgaben kommt. Damit soll ein empirischer Beitrag zum aktuell eher knappen Forschungsstand in diesem Nischenfeld der Sozialen Arbeit geleistet und diesbezüglich zugleich valides Handlungswissen generiert werden. Das übergeordnete praxisorientierte Ziel aus der sozialarbeiterischen Perspektive besteht nämlich darin, im Kontext der angestrebten Erkenntnisse Anhaltspunkte für Interventionen im Rahmen der Sozialen Arbeit zu identifizieren und diesbezüglich mehr oder weniger konkrete Massnahmen ableiten und begründen zu können, mit denen die betreffenden Jugendlichen in solchen spezifischen Leistungsumfeldern bei der Bewältigung der extrem hohen und vielfältigen Anforderungen eine passende Unterstützung durch Professionelle der Sozialen Arbeit erhalten können.

1.3 Fragestellungen

Aus der Darlegung der Ausgangslage sowie dem Erkenntnis- und Praxisinteresse ergibt sich daraus für die vorliegende Master-Thesis folgende Hauptfrage:

Welche subjektive Bedeutung hat der professionelle Bühnentanz für die jungen Balletttänzer:innen im Rahmen ihrer Identität und Biographizität?

Ausserdem soll folgenden Unterfragen nachgegangen werden:

- *Wie viel Aneignung steckt in den untersuchten Tanzbiographien?*
- *Welche Problematiken im Kontext der Tanzkarriere und der einhergehenden spezifischen Alltagsstrukturen sind hinsichtlich der zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben im Jugendalter erkennbar, welche Bewältigungsstrategien sind damit verknüpft und werden diese Aufgaben damit erfüllt?*
- *Sind die jungen Menschen mit Blick auf ihre langfristige Lebensperspektive hinsichtlich der biographischen Risiken der Tanzkarriere reflektiert, wie gehen sie damit um und haben sie in diesem Zusammenhang einen (selbstreflektierten) Plan B im Visier?*
- *Welche Massnahmen im Rahmen der Sozialen Arbeit können aus den Erkenntnissen dieser Untersuchung als sinnvolle Unterstützungsangebote für junge Bühnentänzer:innen zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben und typischer Probleme im Karrierekontext sowie zur Stärkung ihrer protektiven Ressourcen abgeleitet werden?*

1.4 Methodische Vorgehensweise

Zur empirischen Datengewinnung kam das leitfadengestützte episodische Interview nach Flick (2011) zum Einsatz. Im Zuge dessen wurden vier junge Tänzer:innen, die sich in einer Berufsausbildung in professionellem Bühnentanz befinden, befragt. Die aufgezeichneten Interviews wurden anschliessend zur weiteren Bearbeitung transkribiert. Zur Analyse des erhobenen Materials wurde die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Kuckartz & Rädiker, 2022) angewendet. Diese Methode ermöglichte es, thematische Schwerpunkte herauszuarbeiten und die Ergebnisse systematisch zu gliedern. Die gewonnenen Ergebnisse wurden schliesslich in Form einzelner Fallrekonstruktionen dargestellt, um die individuellen Perspektiven und Erfahrungen anschaulich und vertieft darstellen zu können.

1.5 Aufbau der Arbeit

Anknüpfend an das skizzierte Forschungsinteresse wird im zweiten Kapitel der Forschungsstand dahingehend aufgearbeitet, wie sich hieraus nützliches (empirisches) Wissen für die eigene Forschungsperspektive, die Richtung der Analyse und den Erkenntniszusammenhang insgesamt heranziehen lässt. Vor diesem Hintergrund kann das Erkenntnisinteresse auch in die Forschungslandschaft eingeordnet werden. Der Fokus liegt auf empirischen Studien und relevanter sozialwissenschaftlicher Literatur, die das Tanzfeld betreffen. Aufgrund der nur sehr begrenzt vorhandenen Literatur wurden mit Bezug auf

die Forschungsfragen ergänzend auch Studien herangezogen, die aus soziologischer und psychologischer Sicht solche ähnlich gelagerten Problemstellungen im Hochleistungssport untersucht haben. Auf diese Weise konnten erkenntnisleitende Anknüpfungspunkte für das eigene Forschungsinteresse gewonnen werden, die auch als Grundlage für die Entwicklung des theoretischen Kontextes und der methodischen Vorgehensweise der vorliegenden Arbeit dienen.

Das dritte Kapitel befasst sich mit dem kontextuellen Bezugsrahmen. Zum Verständnis der subjektbezogenen Forschungsperspektive und damit des Forschungsgegenstandes im engeren Sinne ist eine theoretisch fundierte Erläuterung der Rahmenbedingungen unerlässlich. Die theoretische Einordnung erfolgt anhand der feldtheoretischen Überlegungen Pierre Bourdieus, speziell hinsichtlich seiner Betrachtung des Feldes der Kunst. Anschliessend werden bezogen auf das Tanzfeld die konkreten strukturellen und kontextuellen Rahmenbedingungen in der Ausbildung und im Beruf sowie das Leben im Internat unter soziologischen und pädagogischen Gesichtspunkten betrachtet. Insbesondere im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen im Feld, sind hierzu auch Erkenntnisse aus einem Experteninterview eingeflossen, das allerdings nicht nach „strengen“ methodischen Massgaben konzipiert war und ausgewertet wurde. Es erfolgt dann eine Zusammenführung des kontextuellen Rahmens.

Im vierten Kapitel werden die theoretischen Begriffe und begrifflichen Zusammenhänge im Kontext der Dimensionen der Analyse dargelegt, auf die sich die Forschungsfragen beziehen. Sie dienen am Ende zur Erklärung und Einordnung der Ergebnisse und geben das methodische Vorgehen insofern vor, dass sich hieraus zentrale Kategorien der Erhebung und Auswertung ergeben. Dies betrifft theoretische Konzepte und Grundlagen zur Sozialisation, zu Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und die Begrifflichkeiten Biographizität, Persönlichkeit, Identität, Selbst und Selbstkonzept.

Das fünfte Kapitel beschreibt das methodische Vorgehen im Rahmen der empirischen Untersuchung. Es wird dargelegt, wie der Feldzugang und das Sampling erfolgten, wie die Datenerhebung und -aufbereitung durchgeführt wurden, welche Methode zur Auswertung der Daten herangezogen und in welcher Weise dies realisiert wurde.

Im sechsten Kapitel werden die empirischen Ergebnisse, die im Rahmen der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Kuckartz & Rädiker, 2022) gewonnen wurden, sowie die Fallrekonstruktionen der vier befragten Tänzer:innen mit Blick auf die unterschiedlichen Dimensionen bzw. Kategorien des Forschungsinteresses dargestellt.

Das siebte Kapitel fasst die Ergebnisse fallübergreifend zusammen und diskutiert diese im Hinblick auf die Forschungsfragen, d. h., hiermit werden diese mit Bezug auf den theoretischen Kontext in einem Begründungszusammenhang beantwortet. Daraufhin werden die Chancen und Limitationen der vorliegenden Arbeit beleuchtet und die Erkenntnisse diesbezüglich kritisch eingeordnet. Im abschliessenden Fazit in Kapitel 8 wird das gesamte Forschungsprojekt rekapituliert und die wesentlichen Erkenntnisse werden in den wissenschaftlichen Forschungskontext und in ihren Wert für die Praxis der Sozialen Arbeit eingeordnet. In diesem Zusammenhang werden in einem Ausblick auch weiterführende Forschungsperspektiven skizziert, die sich aus den Erkenntnissen dieser Studie ergeben.

2 Forschungsstand: Subjektzentrierte Problemstellungen in Bezug auf die Nachwuchselite in den professionellen Feldern Kunst und Sport

In einem ersten Schritt erfolgt eine Übersicht über empirische Studien, die sich mit bestimmten sozialen Problemstellungen hinsichtlich des Tanzes und der Biographien von Tänzer:innen auseinandergesetzt haben und hierin eine grosse Nähe zum Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit aufweisen. Da der Tanz und seine Profession, zumal in seinen nicht wettkampforientierten Erscheinungsformen, aufgrund der ästhetischen Aspekte auf der einen Seite der Kunst zugeschrieben werden, aufgrund der hohen körperlichen Anforderungen und Trainingsbelastungen jedoch auf der anderen Seite auch dem Hochleistungssport, wird der Fokus anschliessend auf den Sport allgemein und hierbei analoge oder ähnliche Problemstellungen erweitert. Es sollen dabei erkenntnisleitende Anknüpfungspunkte für das eigene Forschungsvorhaben identifiziert werden, sowie dieses in diesem Zusammenhang auch sinnvoll in die Forschungslandschaft einzuordnen. Dieser gewisse Zwischenstatus des Tanzes, was ja vor allem auch den Bühnentanz bzw. das Ballett betrifft, stellt eine Besonderheit dar und die Tänzer:innen vor spezifische Herausforderungen, denen es gerecht zu werden gilt, leisten sie körperlich doch Ähnliches wie Hochleistungssportler:innen, agieren aber in einem Feld, welches hauptsächlich durch geistig-ästhetische Bewertungskriterien geprägt ist (Lüdemann, 2020, S.14).

Dass es sich hierbei um kein Massenphänomen handelt, lässt der Blick auf die vorhandene Forschungsliteratur erahnen, denn es konnten trotz ausgiebiger Recherche nur wenige empirische Studien ermittelt werden, die sich mit dem Thema Tanz und Tänzer:innenbiographien auseinandersetzen. Vor allem qualitativ ausgerichtete Studien findet man kaum. Eine Ausnahme und damit äusserst bedeutsame Bezugsquelle für die vorliegende Arbeit bildet die Dissertation von Lüdemann (2020). Lüdemann beschäftigt sich im Rahmen einer qualitativen Längsschnittstudie mit werdenden Tänzerinnen und Tänzern. Im Zuge der Untersuchung wurden vier angehende Tänzer:innen zu insgesamt drei verschiedenen Zeitpunkten befragt. Bei der ersten Interviewreihe waren die Teilnehmer:innen 15 und 16 Jahre alt und besuchten allesamt ein Gymnasium mit tänzerischem Schwerpunkt. Die weiteren Interviews wurden in einem Abstand von etwa eineinhalb bis zwei Jahren durchgeführt. Wie sich die biographischen Prozesse im Kontext der tanzspezifischen Sozialisation entwickeln, bildet dabei die zentrale Fragestellung ihrer Untersuchung. Unter Anwendung der dokumentarischen Methode zeigt Lüdemann auf, dass sich bereits zu Beginn der Tanzkarriere ein stabiler, feldspezifischer Habitus, ein sogenannter *Modus Operandi* rekonstruieren lässt, der massgeblich den Verlauf der Karriere bzw. deren Abbruch bestimmt. Zwei der vier Befragten wurden tatsächlich Tänzer:in, zwei haben ihre Tanzkarriere vorzeitig beendet. Lüdemann gelangt zur Erkenntnis, dass die jungen Tänzer:innen über ein hohes Mass an Selbstreflexion verfügen und die Entscheidung des Abbruchs nicht vorschnell getroffen, sondern im Zuge „belastender Erwägungsprozesse“ vollzogen wurde (Lüdemann, 2020, S.203).

Eine weitere Studie aus dem Bereich der Tanzkunst stellt die Arbeit von Pfaff (2018) dar, die biographische (Un-)Sicherheiten bei Bühnentänzer:innen erforscht und sich somit eher auf die aktive Berufskarriere fokussiert hat. Sie ist dabei der Entstehung von (Un)sicherheiten in den Biographien näher auf

den Grund gegangen, hat untersucht, welche biographischen Hintergründe von Bedeutung für die Frage der (Un)sicherheiten in Tänzer:innenbiographien sind und wie sich diese in Bezug auf die biographische Gesamtformung auswirken. Pfaff (2018) führte hierzu rund 20 autobiographisch-narrative Interviews mit Tänzer:innen in Deutschland und den Niederlanden und verwendete weiteres Datenmaterial, zum Beispiel ethnografische Beobachtungen, welche sie allesamt mittels objektiver Hermeneutik ausgewertet hat. Pfaff hält fest, dass der Aspekt der Unsicherheit von den Tänzer:innen im Allgemeinen als normaler Bestandteil ihrer Biographie wahrgenommen wird und auf der Identitätsebene nicht per se ein Problem darstellt. Im Gegenteil, es lassen sich seitens der befragten Tänzer:innen erhebliche bewusste Abgrenzungstendenzen gegenüber Normalarbeitsverhältnissen feststellen. Beruflicher (risikoarmer) Stillstand wird als etwas Negatives angesehen. Stattdessen werden die Möglichkeiten zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung hervorgehoben, wodurch der Aspekt der Unsicherheit nobilitiert wird. Nichtsdestotrotz stossen die positiven Bewertungen biographischer Unsicherheit gemäss Pfaff (2018) bei bestimmten Themen an ihre Grenzen. Beispielsweise werden die körperlichen Beschaffenheiten, die nur eingeschränkt kontrollierbar sind, als identitätsbedrohlich wahrgenommen. Des Weiteren wird die zeitliche Dimension von den Tänzer:innen kritisch verhandelt, da mit zunehmendem Alter die Anpassungsfähigkeit an die sich stetig ändernden Bedingungen nachlässt. Ebenso kann die Beziehungsdimension Unsicherheiten in Bezug auf die Tanzkarriere hervorrufen, da Kinder und langfristige Beziehungen oft als hinderlich betrachtet werden, was mitunter Orientierungskonflikte evozieren kann.

Im Hinblick auf kritische Lebensereignisse in Hochleistungsbiographien, sowohl im Feld der Kunst als auch im Sport, stellt die Studie von Wippert (2011) eine interessante Bezugsquelle für die vorliegende Arbeit dar. Wippert analysierte in ihrer Studie Karriereabbrüche sowohl im Musik- als auch im Sportbereich. Darüber hinaus untersuchte sie Tänzer:innen angesehener Kompanien während der aktiven Karriere, in der Phase des Abbruchs und in der Zeit danach. Diese Studie ist insofern relevant und spannend, als dass kritische Lebensereignisse, wie beispielsweise Verletzungen, nachhaltige Auswirkungen auf die Karrieren der jungen Tänzer:innen haben und im ungünstigsten Fall biographische Brüche verursachen können. In diesem Zusammenhang weisen Wanke, Mill und Groneberg (2012, S.168) darauf hin, dass die Balletttechnik ursprünglich für den erwachsenen Körper entwickelt wurde und sich durchschnittlich jede dritte Ballettschülerin und jeder dritte Ballettschüler einmal jährlich während des Trainings verletzt. Laut Wippert (2011) zeigte sich in Bezug auf das Karriereende, dass sich die ehemaligen Tänzer:innen mit deutlichen Identitätsveränderungsprozessen konfrontiert sehen. Bei denjenigen, die den Karriereabbruch als einschneidendes und belastendes Ereignis bewerten, lassen sich oftmals psychosomatische Beschwerden bis hin zu posttraumatischen Belastungsstörungen feststellen. Darüber hinaus kommt Wippert zu folgender Erkenntnis: Je höher die Bewertung der eigenen Kontrollierbarkeit über den Karriereabbruch ausfällt, desto weniger belastend wird dieser wahrgenommen.

Im Bereich der qualitativen Sozialforschung finden sich auch einige internationale Studien, die die Transition nach Beenden der Tanzkarriere in beispielsweise ein anderes Berufsfeld in den Blick nehmen (Dümcke, 2008; Jeffri & Throsby, 2004; Langsdorf, 2004). Langsdorf (2004) hält fest, dass die zeitliche Begrenzung der aktiven Tanzkarriere einen zentralen Aspekt darstellt, da ihre Untersuchung von 27

Forschungsstand: Subjektzentrierte Problemstellungen in Bezug auf die Nachwuchselite in den professionellen Feldern Kunst und Sport

Balletttänzer:innen zeigt, dass deren Karrieren typischerweise bereits Ende 20 bzw. Anfang 30 enden. Die Studien beleuchten ausserdem insbesondere die physischen und psychischen Gründe für den Abbruch einer Tanzkarriere, die subjektive Wahrnehmung der Betroffenen in Bezug auf diese Transition sowie die Gestaltung in Bezug auf das Berufs- und Privatleben nach der tänzerischen Laufbahn. In einigen der aufgezählten Studien werden in Form von Handlungsanleitungen konkrete Tipps im Umgang mit dieser Transition entwickelt. Für die vorliegende Arbeit sind diese Studien nur von geringer Relevanz, da der Fokus auf der aktiven Phase, insbesondere der Tanzausbildung und der Bedeutung des Tanzes für die Individuen liegt und nicht auf der Übergangsphase beim Karriereende.

Einen weiteren wichtigen Aspekt stellt die zeitliche Begrenzung der aktiven Tanzkarriere dar. Langsdorf (2004) stellt diesbezüglich fest, dass in dem von ihr untersuchten Sample von 27 Balletttänzer:innen die Tanzkarriere mit Ende 20 bzw. Anfang 30 bereits beendet wird.

Weitere biographieanalytische Arbeiten in Bezug auf das Berufsfeld Tanz konnten trotz umfassender Recherche nicht ausfindig gemacht werden.

Im Bereich der quantitativen Sozialforschung lassen sich einige Studien finden, welche sich mit der prekären Arbeitsmarktlage im Berufsfeld Tanz in Deutschland auseinandersetzen. Die im Jahr 2011 erschienene Studie der International Federation of Actors ([FIA], 2011) hält fest, dass es im Bereich des Tanzes immer weniger Arbeitsstellen bei gleichzeitig stetigen Kürzungen der Gehälter gibt. Zum Problem der hierin markierten prekären Verhältnisse, mit welchen sich Tänzer:innen konfrontiert sehen, gesellt sich ausserdem die omnipräsente und gegebenenfalls problemverstärkende Verletzungsgefahr als durchaus auch psychisch belastender Risikofaktor hinzu. Dümcke (2008, S.24) hält fest, dass jede fünfte Tänzerin und jeder fünfte Tänzer einer Kompanie in Deutschland in der Tat aus Verletzungsgründen aus dem Beruf ausscheidet. Hartewig (2013) veranschaulicht umfassend die berufliche Situation professioneller Bühnentänzer:innen, insbesondere im Hinblick auf den Übergang nach der aktiven Karriere. Sie beschreibt die verschiedenen beruflichen Herausforderungen im Tanzfeld, einschliesslich der Ausbildungsmöglichkeiten und des Arbeitsmarktes. Besonders betont wird die Problematik der drohenden Arbeitslosigkeit aufgrund zurückgehender Arbeitsstellen. Zudem wird auf die Unsicherheiten hinsichtlich der Absicherung im Krankheitsfall, der Rentenleistungen und der Unterstützung bei Umschulungen und Weiterbildungen eingegangen.

Blickt man auf die Biographieforschung im Hochleistungssport insgesamt, stellt sich der Forschungsstand etwas vielfältiger dar. So wird in einigen Studien unter anderem ebenfalls das Karriereende von Leistungssportler:innen untersucht (Abraham, 1986; Alfermann, 2007). Diese Studien beleuchten auf der Grundlage belastungs- und bewältigungstheoretischer Ansätze zudem die körperlichen und mentalen Herausforderungen, die meist durch die intensive zeitliche Beanspruchung bedingt sind.

Andere Studien untersuchten zudem das Spannungsfeld zwischen dem ausgeübten Sport und anderen Anforderungen im Leben wie Schule, Studium oder Beruf (Borggreve 2012; Brettschneider 2001; Richartz & Brettschneider 1996).

Richartz und Brettschneider (1996) arbeiten in ihrer Studie in diesem Zusammenhang etwa verschiedene Bewältigungsstrategien im Umgang mit den Anforderungen von Sport und Schule heraus.

Richartz und Brettschneider (1996) untersuchten aus einer sportpädagogischen Perspektive die alltägliche Doppelbelastung junger Spitzensportler:innen in Bezug auf Schule und Sport. Hierzu wurden insgesamt 39 Interviews mit Schüler:innen der 8. und 11. Klasse zweier Gesamtschulen und eines Gymnasiums durchgeführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die beiden Autoren kommen zum Schluss, dass die Doppelbelastung je nach sozialen Beziehungen, psychischer Verfassung und Lebenslage, subjektiv sehr unterschiedlich bewertet wird.

Richartz (2000) hat sich im Rahmen einer qualitativen Längsschnittstudie zudem über mehrere Jahre mit den Bewältigungsstrategien von 56 jugendlichen Leistungssportler:innen beschäftigt. Mit Blick auf sein Erkenntnisinteresse lassen sich gewisse Parallelen in Bezug auf die Fragestellungen der vorliegenden Master-Thesis erkennen, zum Beispiel wie die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in einem solchen spezifischen sozialen Feld mit seinen strukturellen Zwängen gelingt, welche sportbezogenen, schulischen und beruflichen Ziele die jungen Menschen in welcher Weise verfolgen und wie sie dies alles in ihren Alltag zuzüglich ihrer Freizeitorientierung integrieren. Dies dürfte auch auf bestimmte Indizien verweisen, die mit dem Selbstkonzept in Verbindung gebracht werden können. Des Weiteren untersucht er, was es bedeutet, wenn Abschied genommen werden muss vom Leistungssport. Wie in zahlreichen weiteren Studien anderer Autor:innen widmet sich ein Abschnitt dieses Buches dem Spannungsfeld von Schule und Sportkarriere (Richartz, 2000), ein Thema, welches für die vorliegende Arbeit nur eine untergeordnete Rolle spielt. In einer weiteren ähnlichen Studie (Richartz, Hoffmann & Sallen, 2009) untersuchte er gemeinsam mit Hoffmann und Sallen im Kontext des Belastungs-Bewältigungs-Paradigmas der Stressforschung Zusammenhänge der Mehrfachbelastung von Training, Schule, Wettkämpfen etc. und den altersspezifischen Entwicklungsaufgaben von Kindern im Leistungssport. Unter anderem wurde der Frage nachgegangen, über welche personalen und sozialen Ressourcen die Kinder bei der Bewältigung dieser Belastungen verfügen. Es konnten insgesamt elf Stressfaktoren wie etwa sozialer Druck oder familiäre Isolation identifiziert werden. Eltern können einerseits als Ressource durch emotionale Fürsorge, Stabilität usw. fungieren, andererseits können sie jedoch auch durch übermäßigen Leistungsdruck und hohe Erwartungen eine Belastungsquelle darstellen. Ein starkes Selbstwertgefühl wirkt zwar als Puffer gegen Stress, jedoch weniger stark als von den Autor:innen erwartet. Zudem beeinflussen die Bindungsmuster zu den Eltern und Trainer:innen massgeblich die Wahrnehmung und Wirkung von sozialer Unterstützung, was sich wiederum auf die Bewältigung von Belastungen auswirkt.

Bette und Schimank (2006) haben sich tiefergehend mit der Doping-Thematik im Spitzensport befasst, was zunächst keinen unmittelbaren Zusammenhang mit den Forschungsfragen der vorliegenden Master-Thesis vermuten lässt. Allerdings betrachten sie auch biographische Dynamiken bei jugendlichen Leistungssportler:innen im Hinblick auf die Möglichkeiten und die Grenzen der Dopingprävention, so dass es hier doch thematische Berührungspunkte gibt. Gerade auch mit Blick auf die Frage, inwiefern die Soziale Arbeit junge Bühnentänzer:innen auf kritische Lebensereignisse im Kontext der Karriere vorbereiten und bei deren Bewältigung Unterstützung leisten kann, ist es ja auch wichtig, die

biographischen Dynamiken im Blick zu haben und präventiv solchen subjektiven Bewältigungsstrategien wie der Einnahme von Drogen entgegenzuwirken. Es geht dabei eben auch um die Herstellung und Gewährleistung einer angemessenen Handlungsfähigkeit.

Eine weitere Quelle stellt die Dissertation von Swat (2020) dar, die vor allem aus einer Lebensbewältigungs- und Agency-Perspektive junge Leistungssportler:innen untersucht hat. Ein Begriff in diesem Zusammenhang, den sie von Bette und Schimank (2006) entliehen hat, ist die *biographische Schliessung* oder auch *biographische Falle* (siehe Kap. 4.4). Auf dem Weg in diese biographische Falle entwickeln Leistungssportler:innen, wie auch Menschen in spezifischen anderen Lebenswelten, ein gewisses routiniertes Bewältigungshandeln, um die an sie gestellten Anforderungen in einem spezifischen Feld zu erfüllen. Dies kann dazu führen, dass sie zunehmend fremdbestimmt und auf ihre sportliche Karriere fixiert sind. Diese Fixierung kann zu einer zunehmenden zeitlichen, sachlichen und sozialen Verengung des Lebensweges führen. Bettes Auffassung der biographischen Schliessung legt dar, dass es Athlet:innen in der Lebenswelt Leistungssport quasi unmöglich ist, andere Übergänge und Lebensperspektiven angemessen in den Blick zu nehmen als diejenigen im Kontext ihrer Sportkarriere. Im Rahmen ihrer Dissertation gelangt Swat (2020) jedoch zum Schluss, dass Athlet:innen nicht zwangsläufig in eine biographische Falle geraten müssen und sich dies nicht eindeutig als passiver Prozess rekonstruieren lässt. Der Vergleich der von ihr untersuchten Fälle erlaubt keine solch pauschale Aussage, sondern zeigt eher, dass sich die jungen Leistungssportler:innen aktiv mit ihrer eigenen Lebensbewältigung auseinandersetzen. Für die vorliegende Arbeit steht somit die spannende Frage im Raum, inwiefern die Analysen, so sie denn Erkenntnisse diesbezüglich liefern, eher Bettes theoretischer Auffassung oder Swats relativierender empirischer Erkenntnis entsprechen.

Aus dem Bereich der Sozialen Arbeit gibt es bislang so gut wie keine Forschungsbeiträge zum Thema Jugend und Bühnentanz oder Jugend und Hochleistungssport. Einzig eine auf Soziothek veröffentlichte Bachelorarbeit der beiden Autorinnen Nadia Baeriswyl und Nicole Schwaller (2021) mit dem Titel *Soziale Arbeit im Schweizer Leistungssport* konnte ausfindig gemacht werden, die sich aus der Perspektive der Sozialen Arbeit mit der Thematik beschäftigt. In der Arbeit stehen Belastungen und Risiken im Zentrum des Interesses und ausgehend davon wird der Frage nachgegangen ob, und inwiefern die Soziale Arbeit einen Beitrag zur Bewältigung von Belastungen im heutigen Leistungssport leisten kann. Die Autorinnen gelangen zum Schluss, dass der Soziale Arbeit unbedingt mehr Relevanz im *System Leistungssport* zugesprochen werden sollte. Durch die professionelle Begleitung und Unterstützung und unter Beizug vielfältiger methodischer Interventionen können potentielle Risiken und Belastungen, mit denen sich junge Leistungssportler:innen konfrontiert sehen, früher erkannt und präventiv angegangen werden. Sozialarbeitende, die in solch einem Feld tätig sind, müssen zudem im Umgang mit typischen Belastungen, über spezifische Fachkenntnisse verfügen. Auch weisen sie auf die dringende Notwendigkeit hin, dass Risiken, wie beispielsweise ein potenzielles Karriereende, bereits während der aktiven Karriere in Beratungssequenzen bearbeitet und reflektiert werden (Baeriswyl & Schwaller, 2021, S.91-93).

Unter dem Strich weisen die bisherigen Forschungserkenntnisse zum Thema im weiteren Sinne viele Bezüge zum Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit auf. Die vorliegende Arbeit lässt sich dabei

Forschungsstand: Subjektzentrierte Problemstellungen in Bezug auf die Nachwuchselite in den professionellen Feldern Kunst und Sport

stark an Lüdemann anlehnen, die die biographischen Entwicklungen der Tänzer:innen aus deren subjektiver Perspektive heraus nachgezeichnet und lebensweltspezifische habituelle Prägungen, Sinnorientierungen und Bewältigungsstrategien aus den narrativen Interviews herausgearbeitet hat. Daran knüpft diese Arbeit einerseits an, will den Fokus aber noch stärker auf biographische Muster, Sozialisationseffekte und Persönlichkeitsmerkmale im Kontext des Selbstkonzeptes lenken. Damit ist nicht nur die theoretische Grundlage anders gelagert, auch der methodische Zugang zum Feld ist ein anderer.

3 Kontextueller Bezugsrahmen

Im folgenden Kapitel wird der Bezugsrahmen des Forschungsgegenstandes dargestellt, d. h., auf der theoretischen Grundlage der Überlegungen Pierre Bourdieus zum sozialen Feld der künstlerisch-kulturellen Produktion werden die strukturellen Begebenheiten des Tanzfeldes erläutert, damit die Karrierebedingungen und alltäglichen Anforderungen für die Nachwuchselite anschaulich werden. Darauf bezogen können dann auch die erkenntnisleitenden theoretischen Konzepte (siehe Kap. 4) eingeordnet werden. Das Erkenntnisinteresse impliziert u. a. die klassische soziologische Zielsetzung, Zusammenhänge und gegebenenfalls Wechselwirkungen zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen sozialem Handeln und sozialen Strukturen in einer bestimmten Konstellation zu indizieren. Hinsichtlich der Strukturen wird sich zeigen, dass deutliche Bezüge zwischen den typischen Feldlogiken des Tanzes und dem Konzept der künstlerisch-kulturellen Produktion von Bourdieu hergestellt werden können. Ergänzend zur Beschreibung der strukturellen Rahmenbedingungen der Ausbildung und des Berufes ist zur Annäherung an die Lebenswelt der Jugendlichen zudem eine nähere Betrachtung des Lebens in einem Internat relevant.

Das Feld der Kunst einschliesslich der lebensweltlichen Bedingungen der Akteur:innen in diesem Feld ist dabei von einer hohen Dynamik geprägt. Zur besseren Erfassung dieser Dynamik, insbesondere im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen, wurde ein Experteninterview mit Jason Beechey, dem Leiter des Departements Tanz an der *Zürcher Hochschule der Künste* geführt. Beechey war 18 Jahre lang als Rektor der Palucca Hochschule für Tanz tätig, bevor er im August 2024 die Leitung des Fachbereichs Tanz an der Zürcher Hochschule der Künste übernommen hat. Ziel dieses Interviews war es, seine Expertise und Einschätzungen (siehe Anhang 2) zur aktuellen Lage einzuholen. Diese werden im Folgenden jeweils an gegebener Stelle in die theoretische Betrachtung integriert. Das Experteninterview findet im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit keine Erwähnung, da dieses lediglich zur Vertiefung und Untermauerung des kontextuellen Rahmens herangezogen wurde. Das Interview wurde aufgezeichnet und anschliessend mithilfe von *Amberscript* transkribiert. Die abschliessende Überarbeitung im Sinne eines korrigierenden Feinschliffs, wurde danach von der Autorin vorgenommen. Es wurde nicht nach strengen wissenschaftlichen Massgaben ausgewertet.

3.1 Das Feld der Kunst nach Pierre Bourdieu

Das soziale Feld des professionellen Bühnentanzes in Nordeuropa, genauer in Deutschland und der Schweiz, stellt den strukturellen Kontext für die vorliegende Arbeit dar. Als theoretische Grundlage zum Verständnis dieses strukturellen Rahmens dienen Pierre Bourdieus Abhandlungen zum Feld der Kunst sowie die spezifische Übertragung der feldtheoretischen Annahmen Bourdieus auf das Tanzfeld durch Pfaff (2018). Demnach wird das Tanzfeld als dem Kunstfeld untergeordnetes Feld betrachtet, welches nicht nur die Biographien der jungen Tänzer:innen massgeblich mitprägt, sondern dessen Strukturen von ihnen in ihren Handlungen auch reproduziert, verändert oder verworfen werden (Pfaff, 2018, S.102–103).

Aus der Perspektive von Bourdieus Konzept lässt sich Kunst als ausdifferenziertes Feld der Gesellschaft fassen, das einer spezifischen inneren Logik folgt und neben anderen eigenständigen Feldern wie Wirtschaft, Politik und Wissenschaft koexistiert (Pfaff, 2018, S.73). Um das Kunstfeld einer näheren Betrachtung zu unterziehen, bedarf es zunächst einer kurzen Einführung in die Theorie des Feldes, welche Bourdieu zu Beginn der 1970er Jahre in Anlehnung an Max Webers Religionssoziologie entwickelte (Schumacher, 2011, S.120).

Nach Bourdieu sind *Felder* zweidimensionale Räume, deren Grundmechanismus durch Wettbewerb der Akteur:innen und deren konkurrierenden Positionen gekennzeichnet ist (Schumacher, 2011, S.121). Diese sozialen Universen folgen ihren eigenen Regeln und Feldlogiken. Sie stehen in ambivalentem Zusammenhang mit der restlichen Gesellschaft, da sie sich als (teilautonome) Bereiche von ihr abgrenzen und sich grösstenteils gegen diese entwickelt haben.

Bei Bourdieu nimmt dabei der Begriff des *Kampfes* eine zentrale Rolle ein, da er den Wettbewerb um soziale Positionen innerhalb des Feldes veranschaulicht. Diese Kämpfe zeigen sich in den unterschiedlichen Feldern auf vielfältige Weise, doch die grundlegende Auseinandersetzung spielt sich stets zwischen den auf dem Feld *Etablierten*, den *Herrschenden* und den *Anwärter:innen* auf die Herrschaft ab (Bourdieu, 1993, zitiert nach Schumacher, 2011, S.121). Dabei spielen verschiedene Formen von *Kapital* (kulturelles, ökonomisches, soziales, symbolisches und feldspezifisches Kapital) samt ihren spezifischen Logiken eine entscheidende Rolle. Diese stehen in einem Wechselverhältnis und beeinflussen in ihrer Interaktion die Positionen und Handlungsmöglichkeiten der Akteur:innen (Pfaff, 2018, S.85). Das Volumen und die Struktur des Kapitals, über das jemand verfügt, sind die Ressourcen seiner Positionierung auch im Sinne von Macht und gesellschaftlicher Geltung. Es geht bei den Kämpfen daher nicht zuletzt um die Erhöhung nützlichen Kapitals.

Während die etablierten Akteur:innen versuchen ihre privilegierte Stellung innerhalb eines Feldes zu verteidigen, versuchen Neulinge, sich durchzusetzen und sich Zugang zu verschaffen (Schumacher, 2011, S.121). Die Feldstruktur bleibt dabei stets dynamisch und verändert sich fortlaufend. Dieser Kampf ist ein kontinuierlicher Prozess, der auch die Geschichte der Kunst und Literatur massgeblich formt, und im Zuge dessen traditionelle Kunstformen durch neue, innovative Strömungen ersetzt werden, die sich dann ihre Geltung verschaffen. Das künstlerische Feld stellt somit einen Raum dar, in welchem spezifische soziale Kämpfe ausgetragen werden, die auf die Verteidigung oder Veränderungen der im Feld vorherrschenden Werte und Normen oder der Feldgrenzen abzielen (Schumacher, 2011, S.145-146).

Die Auseinandersetzung im Kunstfeld ist darüber hinaus durch das Kämpfen der Akteur:innen um symbolisches Kapital gekennzeichnet, das in Form von Prestige, Anerkennung und künstlerischem Ruhm sichtbar wird. Dieses symbolische Kapital ist von enormer Bedeutung, da es die Position der Akteur:innen im Feld definiert und ihnen Macht und Einfluss zukommen lässt (Schumacher, 2011, S.141). Im Gegensatz zum ökonomischen Kapital kann symbolisches Kapital nicht direkt in finanzielle Mittel umgewandelt werden, hat jedoch eine zentrale Funktion bei der Etablierung von ästhetischen Standards und der Festlegung dessen, was als legitime Kunst gilt (Schumacher, 2011, S.122).

Das Feld ist durch eine Hierarchie strukturiert, die von der Art und dem Umfang des Kapitals abhängt, das die Beteiligten besitzen. Die dominanten Akteur:innen, die über reichlich symbolisches Kapital verfügen, sind in der Lage, die Regeln und Strukturen des Feldes zu bestimmen. Demgegenüber stehen die weniger etablierten Akteur:innen, die versuchen, sich im Feld zu positionieren und symbolisches Kapital anzusammeln. Dieser Kampf um symbolisches Kapital führt, wie gesagt, zu kontinuierlichen Veränderungen und Neudefinitionen der Feldgrenzen und der darin geltenden Normen und Werte (Schumacher, 2011, S.131-S.136). Die Grenzen des Feldes verlaufen dort, wo die spezifischen Regeln keine Gültigkeit mehr haben, oder anders ausgedrückt: Das Feld definiert die Feldgrenzen selbst. Trotz der Konkurrenz zwischen den Beteiligten innerhalb eines Feldes, besteht eine grundlegende Übereinstimmung und ein gemeinsames Interesse, was die Existenz des Feldes betrifft (Schumacher, 2011, S.122). Der Kampf zwischen den Mitgliedern setzt den generell geteilten Glauben der Antagonisten voraus, dass der Kampf es wert ist, gekämpft zu werden. Sie glauben also an den Wert und die Bedeutung des Spiels. Dieses Phänomen wird auch *illusio* genannt (Bourdieu, 1993, zitiert nach Schumacher, 2011, S.122).

Das künstlerische Feld bildet sich zudem sowohl innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft als auch in Opposition zu ihr und weist somit eine paradoxe Struktur auf. Obwohl Bourdieu die Kunst überwiegend als Teil der bürgerlichen Kultur und als Ausdruck der Herrschaft der Bourgeoisie auffasst, hat sich das künstlerische Feld dennoch entgegen der Logik der bürgerlichen Werte herausgebildet (Schumacher, 2011, S.124).

Im künstlerischen und literarischen Feld besteht ferner ein Spannungsverhältnis zwischen *zwei zentralen Prinzipien*: dem Ideal der reinen Kunst und der Orientierung am ökonomischen Markt. Bourdieu hält fest, dass das Zusammenspiel dieser beiden Prinzipien das künstlerische Feld charakterisiert. Auf der einen Seite steht das grundlegende Gesetz der reinen Kunstorientierung und damit der Unabhängigkeit gegenüber wirtschaftlichen und politischen Einflüssen. Dieses Prinzip verweist auf selbstlose Interessen und zeichnet sich durch die Leitvorstellung *L'art pour l'art* aus, das heisst Kunst existiert nur um ihrer selbst willen und unterliegt keinem ökonomischen Druck. Auf der anderen Seite steht das Prinzip der Marktorientierung, bei der der Wert des Kunstwerks nicht ausschliesslich durch die Künstler:innen bestimmt wird, sondern wesentlich durch das Produktionsfeld und dessen Regeln. Diese Regeln schaffen den Rahmen, in dem innovative und revolutionäre Kunst überhaupt erst möglich wird (Schumacher, 2011, S.125). Künstler:innen die ihre Arbeit nicht vollständig der Wahrheit und Unabhängigkeit verpflichten, sondern offenkundig wirtschaftlichen Interessen folgen, verlieren im Feld ihre Glaubwürdigkeit. Gemäss dem Bourdieuschen Modell geht die „echte“ Kunst stark mit materieller Uninteressiertheit einher (Schumacher, 2011, S.126). Dieses Prinzip lässt sich zugespitzt mit dem Satz „Wer verliert, gewinnt.“ zusammenfassen (Bourdieu, 1999, zitiert nach Schumacher, 2011, S.126).

Der Kampf im Kunstfeld findet also „auf zwei unauflöslich miteinander verflochtenen Ebenen“ statt, welche er als die beiden Subfelder des Kunstfeldes beschreibt (Schwingel, 1997, zitiert nach Schumacher, 2011, S.127). Auf der einen Seite sind die intellektuellen Künstler:innen der Avantgarde zu finden, deren anspruchsvolle Kunst nur für einen kleinen Kreis von Eingeweihten verständlich ist. Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang vom Prinzip der *eingeschränkten Produktion* oder der *Produktion für*

Produzenten. Erfolg wird innerhalb dieses Lagers nicht an Verkaufszahlen oder Publikumsinteresse gemessen, sondern am langfristigen Ruf eines Werkes. Oft wird der wahre Wert solcher Kunstwerke, wie etwa bei literarischen Klassikern oder bedeutenden Gemälden, erst viele Jahre nach dem Ableben des Künstlers erkannt. Demgegenüber befinden sich die bürgerlichen Künstler, deren Werke weniger anspruchsvoll und für ein breites Publikum zugänglich sind. Bourdieu spricht hier vom Prinzip der *Massenproduktion*. Während im Subfeld der eingeschränkten Produktion die künstlerische Anerkennung im Mittelpunkt steht, ist im Subfeld der Massenproduktion der kommerzielle Erfolg das Hauptanliegen (Schumacher, 2011, S.127-128). Dementsprechend weisen die beiden Subfelder unterschiedliche Mechanismen in Bezug auf die Bewertung von Kunst auf. Da die Felder grundlegend als Kampffelder konzipiert sind, entscheiden diese Mechanismen über den Ausgang der Kämpfe beziehungsweise über die Stellung eines Künstlers und seiner Kunst (Schumacher, 2011, S.131).

Ein weiterer zentraler Aspekt des Kunstfeldes ist der *Habitus* der Beteiligten. Bourdieu (1987, zitiert nach Söling & Köberlein (2022, S.44) beschreibt den Terminus als „*Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata*“ eines Menschen, in welchem sämtliche verinnerlichten, früheren sozialen Erfahrungen verankert sind. Es handelt sich beim Habitus um eine Form des Wissens, die Individuen im Rahmen ihrer Sozialisation in Abhängigkeit von ihrer Umgebung (Gruppen-, Kontext- und Milieu-Wissen) erwerben und das sich auf ihre Handlungspraktiken auswirkt. Der Habitus wird dabei insbesondere durch die spezifische gesellschaftliche Position geprägt, die Menschen innerhalb eines sozialen Systems einnehmen. Der Habitus entwickelt sich im Zuge der Sozialisation weitgehend unbewusst. Menschen aus ähnlichen sozialen Kontexten erleben strukturidentische Ereignisse, die sie in einem gemeinsamen Wissens- und Erfahrungsraum verbinden und die Grundlage für den gruppenspezifischen Habitus darstellen. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass der konjunktive Erfahrungsraum der untersuchten Tänzer:innen die berufliche Tanzausbildung darstellt. Künstler:innen, Kritiker:innen und andere im künstlerischen Feld beteiligte Personen entwickeln demnach einen spezifischen Habitus, der ihre Positionen und Handlungen beeinflusst.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass der Wert eines Kunstwerks nicht einzig von den schöpferischen Leistungen der Künstler:innen abhängig ist, sondern auch von dem gesamten sozialen und kulturellen Umfeld, in welches sie und ihre Werke eingebettet sind. Hierdurch wird das künstlerische Feld zu einem Ort ständiger Aushandlung und Veränderung, wo Machtverhältnisse und ästhetische Normen kontinuierlich neu verhandelt werden. Ein entscheidendes Merkmal im Kunstfeld stellt ferner das *Innovationsprinzip* dar. Das Merkmal der Innovation ist zwar auch in anderen sozialen Feldern präsent, in der Kunst stellt diese aber ein grundlegendes Prinzip dar. Folglich verändern sich die Kriterien für Anerkennung und Herstellung von Feldzugehörigkeit im Kunstfeld ständig. Diese Tatsache wiederum erschwert längerfristige Planung und Anhäufung von symbolischem Kapital. Künstler:innen und dementsprechend auch Tänzer:innen sind verglichen etwa mit einer Beamtin oder einem Beamten mit ihren kalkulierbaren Karriereverläufen daher mit einem höheren Mass an biographischer Unsicherheit konfrontiert (Pfaff, 2018, S.80). Daraus lässt sich schließen, dass das Tanzfeld von den Akteur:innen ein hohes Mass an Flexibilität und Risikobereitschaft abverlangt.

In ein soziales Feld wird man dabei nicht automatisch hineingeboren. Zwar betont Bourdieu, dass die transgenerationale Weitergabe von Kapitalien, Umgangsformen und Geschmack den Zugang zu einem Feld erleichtern kann, jedoch weist das Kunstfeld eine vergleichsweise hohe Durchlässigkeit auf. Die Durchlässigkeit gründet auf der nur sehr gering ausgeprägten Kodifizierung, also den wenig vorhandenen (Spiel)regeln, die den Zugang zum Feld regulieren wie beispielsweise formelle Qualifikationen in anderen Bereichen, etwa der Wissenschaft. Die „Spielregeln“ im Kunstfeld unterliegen einem ständigen Wandel, weshalb Bourdieu (2001, zitiert nach Pfaff, 2018, S.80-81) dieses auch als einen der „*unsicheren Orte des sozialen Raums*“ bezeichnet.

Im Rahmen der empirischen Auswertung sollen Bezüge zum eben dargelegten Konzept hergestellt und aufgezeigt werden, inwiefern sich die feldspezifischen Logiken in den Erzählungen der befragten Jugendlichen widerspiegeln. Ferner soll eruiert werden, inwiefern allenfalls ein feldspezifischer Habitus erkennbar ist und mit bestimmten Mustern des Selbstkonzeptes, der Sinnorientierungen und biographischen Verläufe korrespondiert.

3.2 Strukturelle Rahmenbedingungen in der Ausbildung und im Beruf

3.2.1 Allgemeine Betrachtungen

Im Folgenden werden die verschiedenen Ausbildungswege sowie der Einstieg in den Beruf junger Balletttänzer:innen im strukturellen Kontext näher umrissen. Im Rahmen der Feldtheorie von Bourdieu kann die Ausbildung in professionellem Bühnentanz als Sozialisation in das soziale, transnationale Feld des professionellen Bühnentanzes aufgefasst werden (Pfaff, 2018, S.150). Dieses Feld ist, wie bereits aufgezeigt, umkämpft und unterliegt einer grossen Dynamik. Es gab immer wieder Bewegungen, die sich gegen die am stärksten kodifizierte und dominierende Tanzform des klassischen Balletts auflehnten und auch neuere Entwicklungen, die eine zunehmende Emanzipation der Tänzer:innen hin zu mehr schöpferischem Eigenanteil im künstlerischen Prozess intendieren und daher ein künstlerisches Profil erfordern, das über rein körpertechnische Qualifikationen hinausgeht (Pfaff, 2018, S.150).

Insgesamt spielt aber trotz der Wandlungsprozesse im Tanzfeld auch gegenwärtig die Ausbildung des Körpers nach festgelegten, wenn auch teils sich ändernden Regeln, eine zentrale Rolle. Dementsprechend charakteristisch für die Sozialisierung ins Tanzfeld ist der frühe Beginn des intensiven Trainings im Vergleich zu anderen Professionen (Lüdemann, 2020, S.36). Üblicherweise lässt sich der Ausbildungs- und Karriereverlauf von Balletttänzer:innen in drei Phasen gliedern: *die Vorausbildung*, *die Vollausbildung* und schliesslich der Übertritt an ein *Theater* oder an eine *Kompanie*. Die erste Phase, die Vorausbildung, dient zur Vorbereitung auf die professionelle Ausbildung an einer meist heimischen privaten Ballettschule und wird daher auch Tanzvorausbildung genannt (Wippert, 2011, S.20). Der Begriff Vorausbildung umfasst sämtlichen tänzerischen Unterricht für Kinder und Jugendliche, der darauf abzielt, frühzeitig Bewegungserfahrungen zu sammeln, um den Körper auf die konditionellen und koordinativen Höchstleistungen vorzubereiten. Im Bereich der Vorausbildung bestehen je nach Schule grosse Unterschiede in Bezug auf die Intensität des Trainings für die potentiell angehenden professionellen Bühnentänzer:innen (Lüdemann, 2020, S.36). Daher ist es bei diesem Berufsziel unerlässlich, ab

dem circa zwölften Lebensjahr an eine staatliche Ballettakademie zu wechseln, wofür meist eine Aufnahmeprüfung erforderlich ist (Wippert, 2011, S.20). Bei einer zeitgenössischen Tanzausbildung erfolgt der Eintritt in eine staatliche Ausbildungsstätte spätestens mit 16 Jahren (Lüdemann, 2020, S.36). Im Alter von zehn bis elf Jahren zeichnet sich jedoch üblicherweise die zunehmende Ernsthaftigkeit in der Ausübung des Tanzes ab, sodass dieser Schritt bei den meisten in hohem Masse auch als selbstbestimmt eingeordnet werden kann. Die Tanzkarriere nimmt seine Anfänge (Pfaff, 2018, S.150). Die Wahl einer guten Akademie spielt hierbei eine wichtige Rolle, da den verschiedenen Einrichtungen szenenintern qualitativ unterschiedlichen Stellenwert zugeschrieben wird und diese dementsprechend weltweit eine unterschiedlich hohe Reputation aufweisen. Gleichermassen verhält es sich auch in Bezug auf die Kompanien (Wippert, 2011, S.20).

Im Nachbarland Deutschland wird die klassische Vorausbildung neben den professionellen Tanzvollausbildungen an sechs von insgesamt elf staatlichen Hoch- oder Berufsschulen angeboten. In der Regel führen diese Einrichtungen ein- bis zweimal jährlich Aufnahmeprüfungen durch, bei welchen die Bewerber:innen vortanzen müssen. Anschliessend wird anhand der tänzerischen Fähigkeiten entschieden, ob sie gemessen am entsprechenden Niveau der Tanzklasse das nötige Potenzial besitzen und aufgenommen werden können. Die Tanzklassen entsprechen altersabhängigen Entwicklungsstufen, die je nach Institution unterschiedlich strukturiert sind (Lüdemann, 2020, S.36). Eine Besonderheit der tänzerischen Vorausbildung ist die gleichzeitige Teilnahme am praktischen Tanzunterricht und an der schulischen Ausbildung, die sowohl parallel als auch dual erfolgen kann. Mit dem Begriff der *Dualität* ist dabei eine enge institutionelle Verknüpfung zwischen der Tanz- und der Schulausbildungsstätte gemeint (Lüdemann, 2020, S.36).

Der Übertritt in die tänzerische Vollausbildung muss nicht zwingend erst nach Abschluss der akademischen Schullaufbahn erfolgen. Häufig findet der Eintritt an die Tanzhochschulen oder die Berufsfachschulen bereits vor Vollendung der akademischen Schulausbildung statt (Lüdemann, 2020, S.37). In Deutschland erfolgt die professionelle Vollausbildung im Rahmen eines dreijährigen Studiums an insgesamt acht staatlichen Hochschulen oder in Form einer zweijährigen Berufsausbildung an drei Berufsfachschulen. Wie bereits bei der Vorausbildung, ist die Aufnahmeentscheidung an einen Eignungstest gekoppelt. Neben dem üblichen *Vortanzen*, auch *Audition* genannt, vor einer Jury aus Fachleuten, müssen die Bewerbenden in der Regel auch schriftliche Unterlagen wie einen Lebenslauf, ein Motivations schreiben, Zeugniskopien und ein ärztliches Attest vorlegen (Lüdemann, 2020, S.38). Die Auswahlkriterien variieren von Institution zu Institution. In einigen Fällen existieren Kataloge, die die festgelegten Anforderungen für die tänzerischen Fähigkeiten und das technische Niveau dokumentieren. Diese umfassen Musikalität, Rhythmusgefühl, Beweglichkeit und allgemeine körperliche Voraussetzungen. Weitere Kriterien wie Körpergewicht und -grösse, das ästhetische Erscheinungsbild und das Alter werden ebenfalls berücksichtigt, wobei viele Einrichtungen bevorzugt junge Bewerber:innen aufnehmen. Zusätzlich zu den bereits erwähnten Fähigkeiten gehören gemäss Beechey, wie er im Experteninterview festhält, Leidenschaft, Disziplin, Kreativität, Sozialkompetenz, Respekt und Verantwortungsbewusstsein zu wesentlichen Kompetenzen, die Tänzer:innen entwickeln müssen. Um diese Fähigkeiten nachhaltig zu fördern, benötigen die jungen Menschen dabei ein sicheres und unterstützendes Umfeld, das

Raum für Fehler zulässt, zum Experimentieren ermutigt und dazu anregt sich mit den eigenen individuellen Potentialen sowie den eigenen Entwicklungsfeldern auseinanderzusetzen. Beechey betont, dass das Bildungssystem dabei nicht nur die tänzerische Ausbildung in den Blick nehmen soll, sondern die umfassende Persönlichkeitsentwicklung der jungen Tänzer:innen in den Mittelpunkt zu stellen sei. Zentral sind hierbei die Förderung von Selbstständigkeit sowie die Fähigkeit, mit den hohen Anforderungen und Belastungen umzugehen, mit denen sie im Tanzfeld konfrontiert sind. Beechey vertritt darüber hinaus die Ansicht, dass der Tanz auch einen wesentlichen Beitrag dazu zu leisten vermag, Jugendliche zu verantwortungsvollen, kreativen und respektvollen Mitgliedern der Gesellschaft heranzubilden.

Die erfolgreiche Absolvierung eines Tanzstudiums an einer Hochschule mündet in einem Abschluss auf Bachelor-Niveau, der die Möglichkeit der Aufnahme eines darauf aufbauenden Masterstudiums bietet. Gleichermassen führt eine staatliche Anerkennung an einer Berufsfachschule in den Beruf des Bühnentanzes. Ein formaler Abschluss stellt jedoch keine zwingende Voraussetzung für den Einstieg in die Berufswelt dar, und umgekehrt bietet ein Abschluss keine Garantie für eine erfolgreiche Berufsausübung. Auch der Eintritt in den Beruf erfolgt meist über eine Audition. Vorab sind die Anwärtler:innen zwecks Vorsondierung meist verpflichtet, ihre Bewerbungsunterlagen sowie Videoaufnahmen ihres tänzerischen Könnens der Kompanie oder dem Theater zuzustellen. Die Geeignetsten werden dann üblicherweise zu einem persönlichen Vortanzen eingeladen (Pfaff, 2018, S.154-155).

Es gibt mit der abhängigen und der freien Szene zwei Beschäftigungsfelder, in welchen die Bühnentänzer:innen beschäftigt sein können (Pfaff, 2018, S.152). Typische Arbeitsorte mit abhängigen Beschäftigungsverhältnissen sind Theater, Tanzhäuser und Tanzkompanien, die es auf der ganzen Welt gibt und die über ein mehr oder weniger grosses Ansehen in der Szene verfügen. In der Regel handelt es sich um vertraglich befristete Arbeitsverhältnisse von ein bis zwei Jahren, die projekt- oder spielzeitbezogen sind (Lüdemann, 2020, S.38). Seltener hingegen sind unbefristete Engagements. Die Kurzfristigkeit ist auch in der freien Szene üblich, in welcher Tänzer:innen selbstständig in verschiedenen Tanzprojekten oder innerhalb eines Tanzkollektivs arbeiten. Während klassische Balletttänzer:innen vorwiegend abhängig beschäftigt sind, arbeiten zeitgenössische Tänzer:innen oftmals selbstständig in der freien Szene (Pfaff, 2018, S.153).

Nach etwa einer 10- bis 15-jährigen aktiven Tanzkarriere zeichnet sich im Alter von 35 bis 40 Jahren allmählich das Karriereende ab, da die körperlichen Anforderungen im Zuge des Alterungsprozesses nicht mehr erfüllt werden können (Wippert, 2011, S.20). Das Karriereende ist jedoch nicht immer vorhersehbar, da nicht selten Verletzungen zu einem abrupten Ende der Tanzkarriere führen. Laut der deutschen Bühnengenossenschaft (GDBA) verlassen jährlich rund 200 Tänzer:innen ihre Engagements an Theatern und Kompanien. Ein Drittel von ihnen wechselt in einen neuen Beruf, ein weiteres Drittel kehrt nach dem internationalen Engagement ins Heimatland zurück. Viele jedoch bleiben in der Szene etwa als Choreograph:innen, Ballettlehrer:innen oder Bühnenbildner:innen (Pfaff, 2018, S.156; Wippert, 2011, S.20-21). Die Transition hin zu einer zweiten Karriere innerhalb des Feldes kann durch das Vorhandensein eines persönlichen Netzwerks sowie für das Feld relevantes Wissen unkomplizierter ablaufen, als die Transition in ein völlig neues Berufsfeld (Pfaff, 2018, S.157). Für das Verbleiben im

sozialen Feld gibt es auch zahlreiche prominente Beispiele aus dem Spitzensport, viele Sportler:innen wechseln in den Trainerjob oder ins Sportmanagement.

3.2.2 Rahmenbedingungen an der taZ

In der Schweiz existiert seit der Schliessung der *Ballettschule Theater Basel* im Jahr 2022 inzwischen nur noch eine staatliche Ballettschule, die *Tanzakademie Zürich* (kurz taZ). Diese ist somit in ihrer spezifischen Strukturiertheit und Praxis das soziale Feld, in dem die Jugendlichen, die in dieser Arbeit in den Blick genommen werden, ihre Ausbildung absolvieren. Daher soll diese Praxis nun kurz dargestellt werden. Eine etwaige Aufnahme an der taZ entscheidet sich im Rahmen einer zweistufigen Aufnahmeprüfung. Die Ausbildung gliedert sich, gleich wie in den erwähnten staatlichen Ausbildungsstätten in Deutschland, in zwei Phasen. Die Vorausbildung, das sogenannte Grundstudium, ist parallel zur regulären obligatorischen Schulbildung koordiniert und beginnt im Alter von elf bis zwölf Jahren. Eine Angliederung an eine schulische Ausbildung existiert zum jetzigen Zeitpunkt nicht, wodurch die Gleichzeitigkeit von Schule und Ballettvorausbildung erheblich erschwert ist (Zürcher Hochschule der Künste [ZHdK], 2021). Auch im Hauptstudium gibt es zahlreiche Jugendliche, die parallel zu ihrer zeitintensiven Berufsausbildung noch ihre akademische Schulbildung absolvieren müssen oder möchten.¹

Etwa drei Jahre später, im Alter zwischen 15 und 16 Jahren, folgt das drei- bis vierjährige Hauptstudium, das Pendant zur Vollausbildung in Deutschland. Es handelt sich hierbei um eine bilinguale berufliche Ausbildung in deutscher und englischer Sprache, die zu einem eidgenössisch anerkannten Berufsabschluss *Bühnentänzerin/Bühnentänzer, EFZ mit Fachrichtung klassischer Tanz* führt. Die angehenden Bühnentänzer:innen werden zwischen Montag und Freitag ungefähr sechs Stunden täglich in den praktischen Fächern klassisches Ballett, Pas de deux, Spitzentanz, zeitgenössischer Tanz, Improvisation, klassische Variationen und Konditionstraining unterrichtet. Die theoretischen Fächer im Curriculum umfassen Musikgeschichte, Musiktheorie, Tanzgeschichte, Berufskunde, Anatomie, Gesellschaft und Englisch (ZHdK, 2021). Ein Grossteil der Tänzer:innen stammt aus dem näheren und weiteren Ausland, eine Minderheit aus der Schweiz. Aufgrund der geografischen Distanz zum Elternhaus lebt ein überwiegender Teil der jungen Menschen in dem an die taZ angegliederten Internat, worauf im nächsten Kapitel umfassender eingegangen wird.

¹ Die Autorin möchte in diesem Zusammenhang darauf hinweisen, dass aufgrund der fehlenden strukturellen Integration von akademischer Schulbildung und Tanztraining viele Schüler:innen den akademische Schulbildung zusätzlich zu ihrem anspruchsvollen Training absolvieren müssen, das meist von morgens bis spät in den Nachmittag oder Abend dauert. Sie nehmen den Unterricht entweder online wahr oder erhalten von den Lehrkräften im Heimatland Aufgaben, die sie eigenständig bearbeiten müssen. Da die Schulen im Herkunftsland oft nicht für den Online-Unterricht ausgelegt sind, können sie den Betroffenen kaum angemessene Unterstützung bieten. Dies führt dazu, dass die Jugendlichen während des Semesters oftmals weitgehend auf sich allein gestellt sind, wenn es darum geht sich ihren schulischen Aufgaben zu widmen, ohne die Präsenz einer Lehrperson, die den Lernprozess überwacht. Neben der zeitlichen Belastung durch das intensive Training sieht die Autorin auch den Aspekt der Eigenverantwortung als besonders anspruchsvoll und problematisch an.

3.3 Internatsleben – soziologische und pädagogische Perspektiven

Da das Leben in einem Internat gemäss den feldinternen Arbeitserfahrungen der Autorin für einen Grossteil angehender Tänzer:innen ab einem bestimmten Zeitpunkt der Ausbildung zur Realität gehört und dies hierin die Forschungsfragen stark berührt, erfolgt an dieser Stelle eine nähere Betrachtung dieses Aspektes unter soziologischen und pädagogischen Gesichtspunkten.

Es lässt sich zunächst festhalten, dass auch dem Thema „Leben im Internat“, insbesondere dem Spezifikum Sport- und Eliteinternat oder Tanzinternat, in der Forschungslandschaft bislang kaum Beachtung geschenkt wurde. Dies mag erstaunen, da der Eintritt in ein Internat sowohl für die Heranwachsenden selbst als auch für deren soziales Umfeld weitreichende Konsequenzen hat. Da keine spezifische Literatur zu Tanzinternaten gefunden wurde, wird im Folgenden der Blick auf Sportinternate allgemein geworfen, da diesbezüglich viele Analogien bestehen.

Der Begriff *Internat* stammt aus dem Lateinischen und bedeutet in der Verbalform *dazwischengeboren, hineingeboren* bzw. *dazwischengewachsen* (Helfritsch, 1998, S.44). Seit Mitte des 19. Jahrhunderts wird mit dem Begriff eine Institution bezeichnet, die versucht „*aus pädagogischen, oft sozialpädagogischen oder fürsorglichen, weltanschaulichen oder religiösen Motiven [...] Lernen und Leben von Kindern und Jugendlichen organisatorisch, aber auch ideell im Hinblick auf ihre allgemeine Bildung zu verbinden*“ (Ladenthin, 2009, S.14).

Im Sportkontext findet der Begriff allein eher selten Verwendung. Viel eher begegnet man dem Begriff Sportinternat, wobei dieser gemäss Becker (1998, S.132) widersprüchlich und uneinheitlich erscheint. Er erklärt dies mit der unterschiedlichen Ausprägung der einzelnen Teilbereiche. Die verschiedenen Institutionsformen, namentlich *Sportinternat, Vollinternat, Teilinternat, Tagesbetreuung, Sportbetonte Schule, Trainingsinternat, Schul- und Trainingsinternat, Eliteschule des Sports und Haus der Athlet:innen* sind gemäss Becker (1998, S.132) Bezeichnungen für Einrichtungen, „*in denen junge Sportlerinnen und Sportler sportlich und/oder schulisch gefördert und betreut werden*“.

Einigkeit scheint jedoch darüber zu bestehen, dass Sportinternate Einrichtungen sind, welche die drei Funktionen *schulische Bildung, Training und Wohnen* vereinen. Gemäss Becker (1998, S.133) schliesst die Förderung der jungen Sportler:innen auch die schulischen, pädagogisch-psychologischen und sozialen Bereiche mit ein. Das Leistungssportsystem verfolgt das Ziel, optimale Rahmenbedingungen für Leistungssportler:innen zu schaffen, damit diese sportliche Höchstleistungen erbringen können bzw. ein entsprechendes Leistungsniveau erreichen. Zur Gewährleistung solcher Bedingungen sind umfangreiche personelle, finanzielle und infrastrukturelle Ressourcen erforderlich, die ein sogenanntes Verbundsystem zu bieten vermag (Tessmer, 2019, S.119). Hierbei muss berücksichtigt werden, dass man bei jugendlichen Athlet:innen auch für die weiteren sozialisationsspezifischen Entwicklungsaufgaben in hohem Masse mitverantwortlich ist.

Sportinternate werden sowohl als Voll- als auch als Teilzeitinternate geführt (Becker, 1998, S.133). Auch bei dieser Unterkategorie von Internaten besteht eine unklare Begriffsauslegung. Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür könnte sein, dass ein Sportinternat strukturell nicht für sich alleinsteht,

sondern Teil der Verbundsysteme an Bundesleistungszentren, Bundesstützpunkten oder Olympiastützpunkten sind. Dabei übernimmt ein Sportinternat die Koordination zwischen Sport, Schule und Familie (Bette & Neidhardt, 1985, S.94) sowie die Unterstützung bei der Doppelbelastung von Schule und Sport und die Förderung der Jugendlichen in ihrem Entwicklungsprozess (Brettschneider & Klimek, 1998, S.143).

Durch die geographische Trennung vom Elternhaus und die Wohngruppenstruktur im Internat sind die Jugendlichen bereits früh damit konfrontiert, unabhängig von ihren Eltern zu agieren. Mit der Lebensphase *Jugend* geht unter anderem auch der Ablösungsprozess des Elternhauses und damit von den primären Bezugspersonen einher. Dieser Ablösungsprozess dient der Entwicklung einer autonomen Persönlichkeit (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S.82). Durch den Eintritt in ein Internat und die damit verbundene räumliche Distanz zum Elternhaus und zu Freund:innen wird dieser Prozess massgeblich beeinflusst. Die räumliche Trennung beeinflusst sowohl die Art und Häufigkeit der Kommunikation als auch den Organisations- und damit verbundenen zeitlichen Aufwand für die Kontaktpflege sowie die Quantität und Qualität der gemeinsam verbrachten Zeit (Tessmer, 2019, S.147).

Für sämtliche Jugendliche, ob Sportler:in oder Nicht-Sportler:in, sind die Themen Selbstständigkeit, familiäre Beziehungen, Beziehungen zu den Peers sowie Schule und Ausbildung von Bedeutung. Bei Internatsjugendlichen müssen diese Themen jedoch im Rahmen der Internatsstruktur betrachtet und gedacht werden, so Tessmer (2019, S.118). Die Veränderung des Lebensmittelpunkts und der zusätzliche Zeitaufwand für das Training rufen auch Veränderungen im Freundeskreis herbei, denn mit dem Übergang ins Internat trennen sich die Jugendlichen räumlich nicht nur von ihrer Kernfamilie und der damit verbundenen Familienstruktur, sondern auch von Lebensweltbedingungen, unter denen bisherige Freundschaften gepflegt wurden, was diese nicht selten belastet und auch zu deren Ende führen kann. Bette und Neidhardt (1985, S.95) halten fest, dass Peer-Groups in Vollinternaten an besonderer Relevanz gewinnen, da die Familie durch die räumliche Distanz als Bezugsgruppe und Instanz für soziale Auseinandersetzungen im Alltag sowie als Ressource sozialer Unterstützung nicht mehr wie gewohnt zur Verfügung steht. Zusätzlich zur Peer-Group, die als selbstgewählter Freundeskreis verstanden wird, entstehen im Rahmen der Wohngruppen des Internats neue Gruppenstrukturen, in welche sich die Jugendlichen integrieren müssen.

Das Internat bildet einen grossen und wichtigen Rahmen für die jungen Athlet:innen, in dem sie in der Regel Vertrautheit und soziale Nähe herzustellen suchen, was aber nicht gleichermassen selbstverständlich ist wie in der Familie. Auch die Tagesabläufe unterscheiden sich. Innerhalb dieses Rahmens, so Tessmer (2019, S.190), bedarf es eines Regelwerks, damit das Zusammenleben vieler Jugendlicher möglichst strukturiert und geordnet verlaufen kann. Die Internatsstruktur stellt folglich einen bedeutenden Aspekt der strukturellen Rahmenbedingungen des *Systems Leistungssport* dar.

Der Tagesablauf ist damit durch Internat und Schule durchgeplant, wodurch der Freiraum für Aktivitäten jenseits dieser Struktur und der Erfahrungsraum für eine autonome Lebensgestaltung zusätzlich beschränkt sind. Die Entwicklungsaufgabe, zu einer autonomen Persönlichkeit zu reifen, kann hierdurch beeinträchtigt werden. Die Ausbildung von Selbstständigkeit im Sinne der intrapersonellen

Fähigkeit, das Leben und die damit einhergehenden Aufgaben eigenständig zu bewältigen (Tessmer, 2019, S.135-136), ist tendenziell beschränkt auf einen engen Handlungsraum, den andere definieren.

Ziemer (2002, zitiert nach Tessmer, 2002) allerdings verbindet in seiner Darstellung des Potsdamer Modells sehr wohl förderliche Impulse für die Entwicklung hin zur Selbständigkeit mit den Sportschulen:

*Durch die besonderen Erprobungsmöglichkeiten, die Sportschulen bieten, werden junge Menschen le-
benstüchtig und auf beeindruckende Weise selbstständig. Nicht nur die erfolgreichen Sportler [sic], son-
dern auch die, die ihren Traum vom grossen sportlichen Erfolg nicht erfüllen konnten, erwerben für eine
Lebensbewältigung wichtige Kompetenzen. Dazu gehören: ein ausgeprägtes Zeiteinteilungsvermögen,
die Erfahrung des Umgangs mit Sieg und Niederlage, sowie einen langen Atem bei der Verfolgung eines
Ziels. (S.136)*

Ausser Acht lässt diese Perspektive die relativ eindimensionale Alltagsstruktur und diesbezüglich ähn-
lich wie Tessmer sind etwa auch Emrich, Güllich und Pietsch (2005, S.77) der Auffassung, dass die Ath-
let:innen zumindest während einer gewissen Lebensphase in einer nahezu *totalen Institution* leben.
Totale Organisationen stellen eine spezifische Gestalt sozialer Einrichtungen dar, die in unterschiedli-
chen Organisationsformen auftreten können (z.B. Gefängnisse, Klöster). Ihr wesentliches Merkmal ist
die umfassende Kontrolle, die sich auf alle Lebensbereiche der darin lebenden Mitglieder erstreckt
(Peyerl, 2021, S.62). Totale Institutionen zeichnen sich durch eine Integration der Lebensbereiche (Ar-
beit, Schlafen, Freizeit) und eine mehr oder weniger komplette Abgrenzung gegenüber der Aussenwelt
aus (Goffman, 1973, S.11). Ein weiteres Merkmal von totalen Institutionen stellt die Trennung der Mit-
glieder in „Insass:innen“ und „Aufsichtspersonal“ dar, welche in zwei verschiedenen sozialen Welten
nebeneinander leben, wobei es kaum Überschneidungen zwischen ihnen gibt (Goffmann, 1973, S.18-
20). Der Alltag der Bewohner:innen findet zudem in Gemeinschaft mit anderen Bewohner:innen statt.
Dabei wird dieser Alltag massgeblich durch Aktivitäten, Abläufe und Regeln, welche von den Autoritä-
ten vorgegeben werden, bestimmt (Goffmann, 1973, S.17).

In Bezug auf Sportinternate lassen sich jedoch deutliche Abweichungen hierzu erkennen, insbesondere
im sozialen Bereich, was etwa die Beziehungen zwischen dem Internatspersonal und den Bewohner:in-
nen betrifft (Peyerl, 2021, S.65). Dementsprechend ist der Begriff der totalen Institution nur bedingt
für Sportinternate anzulegen. Man darf hierbei auch nicht die Freiwilligkeit ausser Acht lassen, mit der
ein Eintritt in ein Sportinternat erfolgt und dieses damit einem (selbstgewählten) Zweck für persönliche
Ziele dient. Gewisse institutionelle Zwänge korrespondieren daher mit den persönlichen Motiven.
Heutzutage bieten Internate zudem regelmässige Heimfahrtswochenenden an, wenn die geographi-
sche Distanz zum Elternhaus es dies erlaubt (Peyerl, 2021, S.65). Internatbewohner:innen pflegen des
Weiteren Kontakte zur Umwelt und können jederzeit Freund:innen und Familie treffen. Zudem haben
sie die Möglichkeit den öffentlichen Raum, etwa Cafés, Bars oder öffentliche Parks zum Verweilen zu
nutzen. Im Zuge digitaler Kommunikation und sozialer Medien besteht zudem eine ständige Vernet-
zung mit der Umwelt. Demensprechend stellt ein Internat kein von der Umwelt abgeschlossenes

System dar. Ferner verfügen Jugendliche, die in einem Internat leben, meist über Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten und über eine eigene Privatsphäre (Peyerl, 2021, S.66).²

Obwohl das Konzept der totalen Organisation auf moderne Internate nicht mehr vollständig zutrifft, lässt sich mit diesem dennoch auf „zentrale, wenn auch übertriebene, Merkmale und Praktiken“ verweisen (z.B. Rhythmisierung des Alltags, Gruppenbildung), die auch in heutigen Internaten, zwar in abgeschwächter Form, jedoch nach wie vor konstitutiv sein können (Peyerl, 2021, S.66). Emrich (1996, S.81) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass es sich nicht um totale, aber dennoch rigide Förderinstitutionen handelt, die einen „totalen Service“ anbieten. Um diesem Umstand entgegenzutreten, müssen sozialpädagogische Mitarbeitende einer solchen Institution komplexe und verantwortungsvolle Aufgaben übernehmen, wofür es eines hohen Masses an spezifischen Fachkompetenzen, eines pädagogisch akzentuierten Selbstverständnisses sowie geeigneter räumlicher, materieller und personeller Ressourcen bedarf (Heim & Richartz, 2003, S.261). In jedem Fall kann konstatiert werden, dass sich mit einem Eintritt in ein solches Internat die Lebensweltbedingungen drastisch ändern.

Eine Untersuchung von Elbe und Beckmann (2005, S.150) zeigt, dass der Eintritt von Internatbewohner:innen in das Verbundsystem nicht nur krisenhaft ist, sondern auch eine Phase darstellt, in welcher sie vermehrt Kontakte zu ihren Peers aufnehmen und geeignete Interaktionsräume zur Herausbildung der Selbstregulation nutzen. Die jungen Sportler:innen müssen neue soziale Netzwerke zu Gleichaltrigen aufbauen (können), sowohl in der Schule als auch im Training und im Internat. Insbesondere das Knüpfen von Freundschaften innerhalb des Internats ist von Bedeutung, da der Eintritt in ein Internat wie gesagt eine Trennung von bisherigen Bezugspersonen wie Eltern und Freund:innen mit sich bringt (Elbe & Beckmann 2005, S.150). Diese Trennungen verursachen erhebliche emotionale Belastungen, welche umso höher sind, je jünger die Internatbewohner:innen beim Eintritt in ein Internat sind. Die unmittelbare Übergangsphase stellt eine herausfordernde Transition dar, welche zu einem kritischen Lebensereignis werden kann (Heim & Richartz 2003, S.260). Die Bewältigung dieses Übergangs hängt massgeblich vom Stand ihres Individuationsprozesses, von der Stabilität des Selbstgefühls, von der Qualität der Beziehungen zu den Eltern, den Sozialpädagog:innen im Internat und den Peers ab, die allesamt eine Unterstützung in diesem Prozess darstellen können (Heim & Richartz 2003, S.260). Die Internatpädagog:innen können in diesem Zusammenhang eine zentrale Schlüsselposition einnehmen, indem sie helfen, in Bezug auf Schul- und Sportanforderungen ein ausgewogenes Kompetenzprofil zu entwickeln und hierin eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung fördern (Hug 1998, S.5).

² Im Internat, in dem die Autorin tätig ist, haben die Bewohner:innen beispielsweise die Möglichkeit, Ausnahmen von Regeln zu beantragen. Dies kann mündlich oder schriftlich geschehen, zum Beispiel bezüglich längerer Ausgangszeiten bei besonderen Anlässen wie etwa eine Geburtstagsfeier. Darüber hinaus finden regelmässige Haussitzungen statt, bei denen sowohl die Sozialpädagog:innen als auch die Bewohner:innen anwesend sind. In diesen Sitzungen können die Jugendlichen ein Feedback zum Internatsalltag geben, Kritik an bestehenden Regelungen äussern etc. Die Sozialpädagog:innen prüfen und besprechen die geäusserten Rückmeldungen und nehmen gegebenenfalls Anpassungen vor.

Nebst der Förderung einer ganzheitlichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ergeben sich für Internatpädagog:innen weitere Tätigkeitsbereiche wie etwa die Gestaltung eines „zweiten Zuhauses“ für die Bewohner:innen, in dem eine enge Zusammenarbeit zwischen Eltern und Internat stattfindet. Zu weiteren wichtigen Schlüsselaufgaben gehört auch die Gestaltung einer unterstützenden und herausfordernden Umgebung sowohl ausserhalb von Training und Wettkämpfen bzw. Wettbewerben als auch die systemische Zusammenarbeit mit allen relevanten Akteur:innen wie Verein, Schule und Internat (Hug, 1998, S.9). Sozialpädagogische Mitarbeiter:innen in diesem Tätigkeitsfeld sollen gemäss Helfritsch (1998, S.46) in sämtlichen Belangen als Ansprechpersonen für die jungen Menschen während dieses bedeutsamen biographischen Lebensabschnitts verfügbar sein. Aufgrund der zahlreichen organisatorischen Pflichten ist dies jedoch oft nicht immer vollumfänglich möglich, wodurch dem einzelnen Individuum mit seinen Bedürfnissen nicht immer ausreichend Beachtung geschenkt werden kann. Dieser Umstand erfordert deshalb von den Jugendlichen ein gewisses Mass an Eigenverantwortung, die zwar die Individualität etwas in den Hintergrund treten lässt, dafür aber das Gruppenbewusstsein befördert (Brettschneider & Klimek, 1998, S.152).

Ein Internat stellt dabei stets ein Spannungsfeld dar zwischen dem Aufwachsen in einer quasi familiären Atmosphäre und dem Leben in einer Zweckgemeinschaft, zwischen institutionellen Reglementierungen und selbstbestimmtem Verhalten, sowie zwischen der Entscheidung zur Partizipation am Internatsleben und der Wahrung eigener Freiräume (Helfritsch, 1998, S.45). Dieses Spannungsfeld, so ist zu unterstellen, wird individuell ganz unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung und Bewältigungsstrategien im Alltag.

3.4 Zusammenführende Reflexion des kontextuellen Bezugsrahmens und aktuelle Trends

Im Allgemeinen lässt sich gemäss Lüdemann (2020, S.40) feststellen, dass die Tanzausbildung sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz vor einem Legitimationsproblem steht. Feldinterne Diskussionen zeigen, dass man sich der gegenwärtigen Problemlage bewusst und bestrebt ist, neue Wege in der Tanzausbildung zu finden, um den Stellenwert der Tanzausbildung im Vergleich mit anderen Berufsqualifikationen zu festigen (Lüdemann, 2020, S.40).

In der Tanzwelt herrschen zudem unklare Massstäbe und Kriterien. Das tänzerische Können ist im Unterschied zum Hochleistungssport nicht objektiv mess- und vergleichbar, sondern stark subjektiv geprägt und verändert sich kontinuierlich entlang unterschiedlicher Trends innerhalb des Marktes. Ein markanter Trend in den letzten Jahren stellt gemäss Experteninterview mit Jason Beechey die Zunahme von Digitalisierung und globaler Vernetzung auch im Tanz dar, unter anderem verstärkt durch die *COVID-19-Pandemie*. Internationale Kooperationen haben sich durch Veranstaltungen wie der *Assemblée Internationale* in Toronto oder dem *Prix de Lausanne* intensiviert. Gleichzeitig ist der Tanz in sozialen Medien wie *Tiktok* und *Instagram* präsenter denn je, was zu einer erhöhten gesellschaftlichen Sichtbarkeit geführt hat. Während diese Entwicklungen den Konsum von Tanz erleichtert haben, bleiben die Motivation zur aktiven Teilnahme im Tanzbereich und entsprechende Inklusionsprozesse laut Beechey weiterhin eine Herausforderung. Beechey betont, dass die zunehmenden Bemühungen um Inklusion

zwar Fortschritte zeigen, aber noch Handlungsbedarf besteht, besonders im Hinblick auf die Zugänglichkeit. In diesem Zusammenhang lässt sich gemäss Beechey ein deutlicher globaler Unterschied feststellen: In Europa liegt der Schwerpunkt von Inklusion vor allem auf der globalen Zugänglichkeit von Bildung und Kunst, was sich im Bereich der Tanzausbildung an zahlreichen Schulen unter anderem an der Schülerpopulation zeigt, die aus Menschen aus verschiedenen Teilen der Welt besteht. Der Zugang zu einer hochwertigen künstlerischen Ausbildung in den USA stellt hingegen ein Luxusgut dar, das primär privilegierten Schichten vorbehalten ist, so Beechey. Trotz Bemühungen zur Förderung von Diversität im Tanzfeld konzentrierten sich die Massnahmen in den USA vor allem auf die Integration ethnischer Minderheiten, während die wirtschaftliche Zugänglichkeit unzureichend Beachtung fand. In Europa wird Kunst als integraler Bestandteil des täglichen Lebens und nicht als Luxusgut betrachtet. Besonders in Deutschland und in der Schweiz bieten Städte mit ihren Opernhäusern, Ballettkompanien und Orchestern zahlreiche Möglichkeiten zur Erforschung der Künste, wodurch der Zugang zu Tanz sozial geöffnet werden soll.

Ein weiterer Trend, den Beechey beobachtet, stellt ausserdem das zunehmende Aufbrechen traditioneller geschlechtsspezifischer Rollen im Ballett dar. Das Ballett wird zudem immer häufiger als Möglichkeit der sportlichen Aktivität und als Mittel zur Gesundheitsförderung wahrgenommen. Trotz dieser Entwicklungen bliebe die Zugänglichkeit der Tanzausbildung weiterhin eine Herausforderung. Die hohen Kosten für Studios, qualifizierte Lehrkräfte, Tanzkleidung usw. schränken den Zugang zum Ballett vor allem für finanziell schlechter gestellte Schichten ein. Betroffene erhalten dann nur dank eines Stipendiums Zugang zum Tanzfeld. Ein weiterer Trend, der sich erkennen lässt, ist die Verdrängung traditioneller Tanzformen wie Volks-, Charakter- und Nationaltänze zugunsten des zeitgenössischen Tanzes. Diese Verschiebung hin zu modernen Tanzformen zeige sich auch in den Ballettschulen.

Wie bereits weiter oben erwähnt, herrschen in der Tanzwelt unklare Massstäbe und die Bewertung des tänzerischen Könnens ist stark subjektiv geprägt. Neben diesen strukturellen Herausforderungen stellt sich ausserdem die Frage nach der beruflichen Zukunft von Tänzer:innen. Der Weg zur professionellen Tanzkarriere verläuft oft ausserhalb konventioneller Ausbildungspfade (Lüdemann, 2020, S.48). Trotz dieser Gegebenheiten wird aktuell versucht, bestimmte Strukturen zu institutionalisieren (Lüdemann, 2020, S.40-41). Mit diesem Vorgehen wird darauf abgezielt, die impliziten Regelungen im Berufsfeld transparenter und verständlicher zu machen. Es lässt sich vermuten, dass diese Forderung von der Gesellschaft allgemein an die Tanzwelt herangetragen wird. In diesem Zusammenhang steht auch der marginalisierte gesellschaftliche Status des Tanzes, der im Rahmen künstlerischer und sportlicher Berufe weitgehend ausser Acht gelassen wird (Lüdemann, 2020, S.41).

Es kann festgehalten werden, dass der Tanz von seinem dualen Charakter geprägt ist als kulturelle Praxis, die zwischen den Bereichen Kunst und Sport angesiedelt ist (Lüdemann, 2020, S.47). Obwohl beide Bereiche in der Gesellschaft anerkannt sind, von der Politik wahrgenommen werden und auch medial eine beträchtliche Reichweite aufweisen (Lüdemann, 2020, S.47), kämpft der Tanz um seine Akzeptanz, wie sich auch im Interview mit Jason Beechey zeigte. Das Feld sieht sich immer wieder mit Kulturkürzungen konfrontiert und muss sich, um seine Bedeutung nicht zu verlieren zu können, immer wieder neu erfinden.

Um eine höhere gesellschaftliche Anerkennung von Bühnentänzer:innen zu erreichen, wird feldintern darüber diskutiert, wie in Deutschland eine Angleichung an die Strukturen anderer Berufsausbildungen erfolgen kann. Eine Herausforderung besteht in diesem Zusammenhang jedoch darin, dass im Tanzbereich der Erfolg nicht an Diplome und Zertifikate gekoppelt ist, sondern an die tatsächlich gezeigte Performanz (Gause, 2011, S.67). Darüber hinaus stellt Erfolg kein statisches, sondern ein dynamisches Konzept dar. Das tänzerische Können muss beispielsweise im Zuge von Auditions immer wieder von Neuem unter Beweis gestellt werden.

Wie bereits weiter oben erläutert, ist eine abgeschlossene Tanzausbildung nicht zwingend erforderlich, um als Bühnentänzer:in tätig zu sein. Trotz des zunehmenden Bestrebens der Institutionalisierung im Feld, zeigt sich die Praxis immer noch durch eine flexible, teils willkürliche Handhabung, falls eine Tänzerin oder ein Tänzer in Bezug auf die körperlichen Fähigkeiten und die geistige Altersentwicklung als besonders begabt wahrgenommen wird. Die Zusammengehörigkeit und das Wechselspiel zwischen Geist und Körper lassen sich nur schwer in ein vordefiniertes Rahmenkonzept integrieren. Vielmehr stellen Intuition und Einfühlungsvermögen wichtige Aspekte bei der Auswahl von Tänzer:innen dar (Lüdemann, 2020, S.41).

Die Tanzwelt unterliegt unter dem Strich eigenen spezifischen Prinzipien, internen Abläufen und Regelstrukturen. Der Werdegang zum Beruf verläuft abseits konventioneller Karrierewege und Professionalisierungsprozesse. Wie bereits erläutert, ist dieser durch zwei Hauptmerkmale gekennzeichnet: *Ersstens* besteht seitens der Institutionen das Bestreben, die Vereinbarkeit von schulischer Bildung und dem Tanztraining zu verbessern. Es sind verschiedene Modelle denkbar, die die Vereinbarkeit von Schule und Tanz ermöglichen. Im Zuge einer Tanzvorausbildung können Schule und Training parallel oder dual, in der Vollausbildung lediglich noch dual organisiert sein. Der Weg zur professionellen Bühnentänzerin oder zum professionellen Bühnentänzer folgt nicht der Logik des traditionellen Ausbildungspfades, bei dem erst im Anschluss an eine akademische Laufbahn eine berufliche Ausbildung oder ein Studium absolviert wird (Lüdemann, 2020, S.48). Der Start der Tanzausbildung muss aufgrund der frühzeitigen Ausbildung des Körpers bereits in jungen Jahren erfolgen, wobei das Training sukzessive von Ausbildungsjahr zu Ausbildungsjahr intensiver wird und auch durch ein immer höheres zeitliches Engagement gekennzeichnet ist. Die Vereinbarkeit der akademischen und der tänzerischen Ausbildung ist daher ein wesentliches Strukturmerkmal einer Tanzausbildung. Insbesondere mit Blick auf die Zeit nach der aktiven Tänzer:innenkarriere ist ein akademischer Abschluss jedoch von grosser Bedeutung, da dieser verschiedene Möglichkeiten wie etwa ein Studium, eine Weiterbildung oder eine Umschulung ermöglicht. *Zweitens* stellt die Strukturierung der institutionellen Übergänge im Rahmen der Ausbildungsphase und des Übergangs in den Beruf ein weiteres Strukturmerkmal der Tanzausbildung dar. Einen akademischen Abschluss ist der künstlerischen Begabung und aufgrund der Möglichkeit, sie neben der Tanzausbildung nachzuholen, untergeordnet (Lüdemann, 2020, S.48).

Das Vortanzen ist von zentraler Bedeutung und dient als Massstab für die tänzerischen Fähigkeiten. Auf dem Weg zur Tänzerin oder zum Tänzer gilt es, die Jury von diesem Können zu überzeugen. Es geht nicht darum den besten Notendurchschnitt vorweisen zu können. Die Tatsache, dass der Beruf auch ohne formellen Ausbildungs- oder Studienabschluss ausgeübt werden kann, verdeutlicht erneut, dass

akademische Abschlüsse der körperlichen Schulung untergeordnet sind. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Spielregeln einer Tanzausbildung oft eher „eigentümlich“ erscheinen (Lüdemann, 2020, S.49). Die feldinterne Logik orientiert sich an den Prinzipien, welche Bourdieu für das Kunstfeld beschrieben hat. Um im Kunstbereich Anerkennung zu erlangen, muss man im Feld sichtbar sein. Die jungen Tänzer:innen müssen somit das „Spielfeld“ betreten und die impliziten und expliziten Regeln akzeptieren. Danach beginnt der Kampf um Anerkennung.

4 Theoretischer Bezugsrahmen: Sozialisation und Identitätsentwicklung – der Weg zur (Tanz-)Persönlichkeit im biographischen Kontext

Anknüpfend an die Darlegung des Strukturrahmens erfolgt nun der theoretische Blick auf das Subjekt, das in einem solchen Rahmen (inter-)agiert, sich (sinn-)orientiert und positioniert, geprägt wird und zugleich produktiv darauf einwirkt. Es geht also um die Prozesse der Sozialisation und Identitätsentwicklung sowie die Handlungsfähigkeit im Rahmen dieser Konstellation, die mittels der selbstreflexiven Betrachtung der Jugendlichen auf ihre (Tanz-)Biographie und lebensweltliche Situation mit ihrem Selbstkonzept in Verbindung gebracht werden sollen. In diesem Sinne soll im Folgenden zunächst ein entsprechendes Sozialisationsverständnis entwickelt werden, um daran anknüpfend die weiteren relevanten theoretischen Grundlagen zu entwickeln.

4.1 Zum Sozialisationsverständnis

Die *Sozialisation* spielt wie angedeutet eine zentrale Rolle in den Sozialwissenschaften (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S.11). Diese ist u. a. als „*Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit eines Individuums in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten, sozialen und materiellen Umwelt zu verstehen*“ (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S.15). Die Sozialisation verweist also auf die Persönlichkeitsentwicklung, die sich im Zusammenspiel von Anlage und Umwelt vollzieht, im Wechselspiel zwischen den körperlichen und psychischen Grundstrukturen einerseits und den sozialen sowie physikalischen Umweltbedingungen andererseits (Hurrelmann, 2006, S.24). Diese Theorien befassen sich mit der menschlichen Persönlichkeit, also den „*relativ stabilen Eigenschaften, Einstellungen, Motivationen, Gefühlen und Interessen eines Menschen*“ (Hurrelmann, 2006, S.49). Einhergehend und wechselwirkend werden Handlungsorientierungen und -fähigkeiten im sozialen Kontext ausgebildet. Dies vollzieht sich nach Hurrelmann nicht als eine Anpassung an die „äußere Realität“, sondern diese wird aktiv reflektiert und verarbeitet vor dem Hintergrund individueller Dispositionen („innere Realität“), so dass daraus „*auch nach eigener Regelmässigkeit und Dynamik*“ quasi dialektisch eine eigene Realität geschaffen wird, in der Persönlichkeit und Handlungsorientierungen dann wurzeln (Hurrelmann, 2006, S.97-98). Hierin wirken wir dann auch selbst auf die Gesellschaft zurück und auf die Strukturen ein. Wir sind demnach ein Stück weit in unseren Einstellungen und Präferenzen (milieuspezifisch) vorstrukturiert und zugleich aber auch strukturierende Akteur:innen bezüglich der gesellschaftlichen Praxis, wobei wir tendenziell die „*einverlebten*“ Werte reproduzieren. Dies entspricht dem Konzept des Habitus von Bourdieu, das dieser zur Erklärung der Reproduktion klassenspezifischer Ungleichheiten entwickelt hat. Allerdings gibt es – im Sinne Hurrelmanns – in der Soziologie auch die Auffassung, dass wir durchaus in höherem Masse einen subjektiven „*Eigensinn*“ entwickeln, als es das Habitus-Konzept Bourdieus erkennen lässt, Strukturen also nicht nur reproduzieren, sondern auch verändern.

Wir tragen die geordnete Wirklichkeit weiter, indem wir so denken und handeln, wie 'man' in dieser Gesellschaft denkt und handelt. Aber wir stellen die soziale Wirklichkeit auch 'selbst' her, indem wir sie aus unserer eigenen Perspektive betrachten, sie in den 'Interaktionen' des Alltags zu eigenen Zwecken umdeuten, unser Handeln nach eigenen Zielen ausrichten und uns als Individuum gegen soziale Erwartungen ins Spiel bringen. Indem wir selbst denken, konstruieren wir eine 'subjektive Wirklichkeit', aus der heraus wir – bewusst oder unbewusst – unser Handeln steuern und unsere 'Sozialisation' durch unsere Interaktionen mitbetreiben. (Abels, 2019, S.80–81).

Dieser gewisse Freiheitsgrad des Individuums ist aber nicht gleichbedeutend mit einer Emanzipation aus gesellschaftlichen Strukturzwängen, vielmehr sieht es sich mit bestimmten Entwicklungsaufgaben konfrontiert, denen es sich kaum entziehen kann (Hurrelmann, 2006, S.34). Mit solchen Entwicklungsaufgaben werden wir in besonderer Weise in der biographischen Phase der Jugend konfrontiert.

4.2 Jugend und ihre Entwicklungsaufgaben

Der Begriff *Jugend* umfasst eine Phase im menschlichen Lebenszyklus, die nicht nur durch biologische und psychologische Veränderungen gekennzeichnet, sondern auch durch kulturelle, wirtschaftliche, soziale und ökologische Einflüsse geprägt ist (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S.19). Synonym zu diesem Terminus wird der Begriff *Adoleszenz* gebraucht, der Jugend als soziales Konstrukt begreift, das insbesondere die gesellschaftlichen und kulturellen Erwartungen aber auch Gestaltungsmöglichkeiten in dieser Phase berücksichtigt.

Da sich durch die Pluralisierung postindustrieller Gesellschaften grosse Gestaltungsspielräume in den einzelnen Lebensphasen aufgetan haben, kommt es zu immer offeneren und fließenderen Übergängen und somit auch zu Überlagerungen zwischen der Kindheits- und Jugendphase, der Jugend- und Erwachsenenphase sowie auch der Erwachsenen- und Senior:innenphase (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S.17-18). Mittlerweile umfasst die Jugendphase einen 10 bis 20 Jahre andauernden Lebensabschnitt, welcher nicht mehr nur den Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter darstellt, sondern eine eigenständige Lebensphase markiert (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S.20). Sie wird aber auch nach wie vor als Zwischenschritt und somit als Statuspassage zwischen der Abhängigkeit in der Kindheit hin zum autonomen Erwachsensein verstanden (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S.39).

Korrespondierend mit den körperlichen Entwicklungen ist die Jugend die elementar bedeutende Phase im Lebenslauf für die Persönlichkeitsentwicklung, den Aufbau und das Erproben von sozialen Bindungen, die Entwicklung eines persönlichen Werte- und Normensystems sowie den Erwerb von Wissen und Qualifikationen (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S.20).

Die Lebensphase Jugend kann dabei in drei Abschnitte eingeteilt werden: die *frühe Jugendphase* oder *pubertäre Phase*, welche das Alter von 12 bis 17 Jahren umfasst, die *mittlere Jugendphase* oder *nach-pubertäre Phase* der 18- bis 21-Jährigen, in welcher die Identitätsexploration zentral ist, und die *späte Jugendphase* als Übergangszeit zur Erwachsenenrolle, welcher 22- bis maximal 30-jährige Menschen zugerechnet werden (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S.44).

Das Jugendalter, vor allem in den ersten beiden Phasen, zeichnet sich dadurch aus, dass die sich in Bildungsprozessen und Ausbildung befindenden jungen Menschen zwar noch keine umfassende gesellschaftliche Verantwortung übernehmen müssen, sie jedoch an verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen aktiv partizipieren können. Dies gilt insbesondere für die Konsum-, Medien- und Freizeitbereiche, welche in den spätmodernen Gesellschaften zunehmend an Bedeutung gewonnen haben. Aufgrund der oftmals verlängerten Ausbildungs- und Qualifikationsphasen ist es Jugendlichen möglich ihre Ressourcen in diese Bereiche zu investieren. Diese Bereiche erfüllen verschiedene Zwecke. Sie dienen zur sozialen Vernetzung, der Selbsterfahrung sowie -darstellung, der Wissensaneignung und des kreativen und spielerischen Ausprobierens (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S.22).

In Bezug auf das Bildungssystem kann dieses nicht nur Fähigkeiten stärken, die für das spätere Berufsleben nützlich sind, sondern auch Selbst- und Sozialkompetenzen stärken, was sich wiederum vorteilhaft auf das Selbstbewusstsein und die Verhaltenssicherheit der Jugendlichen auswirkt. Eine Vielzahl der Heranwachsenden nutzt die Jugendphase, um verschiedene Lebensstile auszuprobieren, bevor sie den Schritt in den Beruf oder die Gründung einer Familie in Betracht ziehen (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S.22-23).

Die Kombination aus begrenzter gesellschaftlicher Verantwortung und umfassender soziokultureller Freiheit ermöglicht es Jugendlichen, sowohl „offline“ als auch „online“ mit besonderem Fokus auf die Bereiche Musik, Mode, Lebensstil, Sport, Spiel und Beziehungsgestaltung, bestimmte vielfältige Aktions- und Artikulationsmöglichkeiten für ihren Entwicklungsprozess zu nutzen (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S.23). Es ist bedeutend für das Subjekt, sich in dieser „experimentellen“ Lebensgestaltung nicht zu verlieren, sondern sich gewissermaßen mit Blick auf die eigene Persönlichkeit „zu finden“, indem dies mit erforderlichen Entwicklungsaufgaben in Übereinstimmung gebracht wird. Das sozialisationstheoretische Konzept der *Entwicklungsaufgaben* eignet sich zur Abgrenzung der Jugendphase zur vorangegangenen Lebensphase Kindheit und der danach folgenden Erwachsenenphase. Dieses Konzept versteht die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen als Auseinandersetzung mit den angeborenen körperlichen und psychischen Merkmalen sowie der sozialen und physischen Umwelt (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S.23).

Quenzel und Hurrelmann (2022) definieren Entwicklungsaufgaben folgendermassen:

Entwicklungsaufgaben beschreiben dabei die für die verschiedenen Altersphasen typischen körperlichen, psychischen und sozialen Anforderungen und Erwartungen, die von der sozialen Umwelt an Individuen der verschiedenen Altersgruppen herangetragen werden und/oder sich aus der körperlichen und psychischen Dynamik der persönlichen Entwicklung ergeben. (S.23)

Diese zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben müssen vom einzelnen Individuum „*erkannt, verstanden, angenommen und in konkrete Verhaltensweisen umgesetzt werden*“, was wiederum die persönliche Auseinandersetzung mit diesen bedingt (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S.23-24). Ferner sind Entwicklungsaufgaben nicht nur alters-, sondern auch kulturabhängig. Diese sind durch eine zeitliche Dimension gekennzeichnet und unterliegen der subjektiven Wahrnehmung. Es existieren Entwicklungsaufgaben, mit deren Bewältigung Menschen ihr ganzes Leben konfrontiert sind, und es gibt welche,

die durch einen Anfang und einen Abschluss charakterisiert sind (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S.147). Darüber hinaus lässt sich eine Wechselwirkung feststellen. Die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe fördert Ich-Stärke und Optimismus für die Bewältigung weiterer Aufgaben. Entwicklungsaufgaben unterliegen zudem dem sozialen Wandel und sind somit veränderlich (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S.147).

In sämtlichen Lebensphasen lassen sich gemäss Quenzel und Hurrelmann (2022, S.24-25) vier zentrale Entwicklungsaufgaben identifizieren, die Jugendliche auf dem Weg zum Erwachsensein bewältigen müssen. Unter *Qualifizieren* verstehen sie die Notwendigkeit, intellektuelle und soziale Fähigkeiten zu erwerben, die sowohl der persönlichen Befriedigung als auch als Beitrag zum Gemeinwohl dienen. Die Entwicklungsaufgabe *Binden* bezieht sich auf die Entwicklung eines stabilen Selbstbildes von Körper und Psyche zur Erlangung der eigenen Identität, sowie auf die Fähigkeit, erfüllende Beziehungen zu anderen Menschen und enge Bindungen zu besonders nahestehenden Menschen aufzubauen. Als dritte Aufgabe wird das *Partizipieren* aufgeführt, womit gemeint ist, dass die jungen Menschen aktiv an der Gesellschaft teilhaben und diese mitgestalten. Hierfür ist auch die Entwicklung eines persönlichen Werte- und Normensystems notwendig und die Fähigkeit, für sich bedeutende Werte und Normen zu erkennen. Als vierte Entwicklungsaufgabe wird *Konsumieren* genannt. Diese beinhaltet die Entwicklung von Strategien zur psychischen und sozialen Entspannung sowie Regeneration und den kompetenten Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten. Insgesamt soll die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben Selbstbestimmung und Eigenverantwortung befördern.

Entwicklungsaufgaben weisen zudem eine individuelle und eine gesellschaftliche Dimension auf. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben auf der individuellen Ebene dient der persönlichen Individuation, womit die Entwicklung einer individuellen, einzigartigen Persönlichkeitsstruktur gemeint ist (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S.25). Dieser Prozess führt zur Entwicklung der personalen Identität, die sich aus den biographischen Erfahrungen eines Individuums zusammensetzt (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S.152).

In der gesellschaftlichen Dimension dient die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der sozialen Integration, womit ein sozialer Anpassungsprozess an gesellschaftliche Normen und Werte gemeint ist. Dieser wiederum manifestiert sich vor allem in Form von Erwartungen und Anforderungen der sozialen Umwelt gegenüber dem Individuum (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S.152). Die individuelle und die gesellschaftliche Dimension der Entwicklungsaufgaben ergänzen sich gegenseitig. Ohne die Entwicklung persönlicher Fähigkeiten, wie Leistungsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Entspannungsfähigkeit und Gestaltungsfähigkeit, gelingt es nicht, den Anforderungen zur Übernahme gesellschaftlicher Mitgliedschaftsrollen gerecht zu werden. Gleichzeitig stärken diese gesellschaftlichen Rollen in den Bereichen Wirtschaft, Familie, Freizeit, Kultur und Politik die persönlichen Fähigkeiten und geben ihnen einen institutionellen Rahmen (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S.27).

Die jungen Menschen bewältigen diese Entwicklungsaufgaben nicht alleine, sondern werden dabei von verschiedenen Sozialisationsinstanzen einschliesslich diverser Organisationen des Jugendalters und ihrer Peers unterstützt. Diese Instanzen übernehmen dabei die Rolle von Vermittler:innen, indem sie

Erwartungen an gelungene Bewältigungen und deren inhaltliche Ausrichtung weitergeben (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S.28). Gleichzeitig sind die jungen Menschen durch die Mitgliedschaft in solchen Organisationen und Gruppen mit mehr Fremdbestimmung, Kontrolle und pädagogischer Einflussnahme konfrontiert. Persönliche Vorlieben sind dann nicht selten den organisationalen bzw. kollektiven Erwartungen untergeordnet (Klatetzki, 2008, S.351). Aus sozialisationstheoretischer Perspektive nehmen Organisationen Einfluss auf die Individuen, die Individuen üben jedoch selber auch Einfluss auf die Organisationen aus (Klatetzki, 2008, S.352).

In Bezug auf den Forschungsgegenstand dieser Arbeit kann zudem festgehalten werden, dass die Zeit als professionelle:r Bühnentänzer:in zwar nur einen Lebensabschnitt in der Gesamtbiographie darstellt, dieser jedoch die Jugend umfasst und die Entscheidung für solch einen Karriereweg hat eben einschneidende Auswirkungen (Wippert, 2011, S.12). Es kann dementsprechend davon ausgegangen werden, dass Jugendliche im Hochleistungsbereich ihre ganz eigenen biographischen, familiären oder schulischen Erfahrungen mit ihrem „Jugendlich-Sein“ und ihrem Erwachsenwerden machen und dies mit bestimmten typischen Spannungsfeldern etwa zwischen Schule und Trainingsalltag oder Freund:innen und Familie verbunden ist (Swat, 2020, S.20). Die beschriebenen Kontextbedingungen im Feld des professionellen Bühnentanzes einschliesslich der dortigen spezifischen Sozialisationsinstanzen beeinflussen die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben fundamental. Die Jugendlichen sind mit unterschiedlichen Institutionen (Schule, Internat) und Personen (Lehrer:innen, Sozialpädagog:innen, Peers, Eltern) konfrontiert, welche unterschiedliche Erwartungen an sie stellen.³

4.3 Biographie und Biographizität

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen zum Verständnis von *Biographie* und *Biographizität* erläutert. In Anlehnung an Alheit (1995) und Dausien (1996) wird eine sozialisationstheoretische und konstruktivistische Perspektive auf Biographie eingenommen. Alheit und Dausien betonen biographische Entwicklungs- und Aneignungsprozesse, ohne den Fokus ausschliesslich auf Bildungsprozesse zu richten.

In der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung existiert eine Vielzahl an Begriffen und Konzepten wie unter anderem *Biographizität* (Alheit, 1996), *Biographiearbeit* (Gudjons, Wagener-Gudjons & Pieper, 2008) oder *biographisches Lernen* (Alheit, 2003). Dennoch lassen sich in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zwei Hauptströme unterscheiden: eine *bildungstheoretisch* orientierte und eine *sozialisationstheoretisch* orientierte Biographieforschung (Wiezorek, 2017). Im Unterschied zur bildungstheoretischen Biographieforschung richtet sich die sozialisationstheoretisch orientierte Biographieforschung auf allgemeine Entwicklungsprozesse, einschliesslich solcher, die im Verständnis von Marotzki (1991) nicht als Bildungs- oder Lernprozesse identifiziert werden (Lüdemann,

³ Zusätzlich sei an dieser Stelle auf die Gleichzeitigkeit verschiedener Transitionen hinzuweisen, die eine Tanzausbildung mit sich bringen kann. Dazu zählen der Wegzug aus dem Elternhaus, oftmals sogar das Verschieben des Lebensmittelpunkts ins Ausland, und damit verbunden, das Verlassen des sozialen Netzwerks sowie der Eintritt in ein Internat und mögliche Sprachbarrieren.

2020, S.62). Hierbei werden sowohl Prozesse der Entwicklung und Erhaltung von Handlungsfähigkeit als auch solche, die diese gefährden oder einschränken, untersucht (Wiezorek, 2017, S.30). Besonders relevant sind in diesem Kontext die institutionellen und pädagogischen Einflüsse auf biographische Entwicklungsprozesse. Es geht darum, zu analysieren, wie Menschen innerhalb ihrer Biographie mit gesellschaftlichen Bedingungen umgehen und diese bewältigen. Im Zentrum steht demnach die Frage nach der aktiven Gestaltung der eigenen Biographie in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Strukturen (Lüdemann, 2020, S.62). Durch eine erziehungswissenschaftliche Brille betrachtet geraten insbesondere die Einflüsse von Institutionen und pädagogischem Handeln ins Blickfeld, die tiefgreifend, komplex und teils widersprüchlich auf Identitätsprozesse und biographische Orientierungen einwirken (Wiezorek, 2017, S.32). Dieser Ansatz ist in Bezug auf die Lebenswelt der jungen Tänzer:innen sehr interessant, da diese massgeblich von institutionellen Strukturen geprägt ist. Bereits in jungen Jahren sind sie in ausgesprochen institutionalisierte Trainings- und Ausbildungssysteme eingebunden, die gewiss einen erheblichen Einfluss auf deren Identitätsbildung ausüben. Insofern trägt dieser Ansatz zu einem besseren Verständnis bei, wie sich diese komplexen und teilweise widersprüchlichen Einflüsse auf die Entwicklung der Identitätsprozesse der jungen Menschen in diesem stark reglementierten sozialen Umfeld auswirken.

Alheit (1995) und Dausien (1996) verstehen Bildung als biographische Konstruktion und stellen fest, dass äussere Einflüsse individuell verarbeitet werden. Dies korrespondiert mit dem dargestellten Sozialisationsverständnis (siehe Kap. 4.1), das das Individuum als realitätsverarbeitendes Subjekt betrachtet. Trotz der aktiven Komponente unterliegt dieses aber Prägungen seiner Umwelt, und dies gilt demnach auch für biographische Konstruktionen, die ebenso immer auch von äusseren Einflüssen geprägt sind und Bildungsprozesse mitbeeinflussen. Im Zusammenhang des Spielraumes für das Individuum spricht Alheit (2010, S.240) von Biographizität, einer in modernen Gesellschaften notwendigen Kompetenz, die er definiert als *„die prinzipielle Fähigkeit, Anstösse von aussen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung zu nutzen, also (in einem ganz und gar unpädagogischen Sinne) auf eine nur uns selbst verfügbare Weise zu lernen“*. Diese Fähigkeit ermöglicht es Menschen, ihre eigenen Erfahrungen an neue gesellschaftliche Anforderungen anzupassen und Lösungen für persönliche und soziale Herausforderungen zu entwickeln. Lernen wird hierbei als Entdeckung verborgener Ressourcen betrachtet, die in den biographischen Erfahrungen verankert sind (Alheit, 2003, S.17). Alheit bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Victor Weizsäckers Konzept des *Ungelebten Lebens* (1956), welches als relevante Ressource für Entwicklungsprozesse betrachtet wird (Alheit, 2003, S.15). Dieses Konzept beschreibt das Potenzial nicht oder noch nicht realisierter Lebenskonstruktionen. Diese Lebenskonstruktionen umfassen weit mehr, als in Lebensgeschichten ausgedrückt werden kann. Im Lebensverlauf akkumulieren Menschen Sinnüberschüsse, welche aus einer selbstthematisierenden biographischen Perspektive nicht vollständig erfasst werden können (Alheit, 1992, S.31). Diese Sinnüberschüsse können gezielt für bewusste Veränderungen der *„Selbst- und Weltreferenz“* genutzt werden (Alheit, 1992, S.32), was bedeutet, dass Individuen sich als Gestaltende ihrer eigenen Biographie wahrnehmen (Alheit & Dausien, 2000, S.274).

Biographisches Wissen besitzt gemäss Alheit (1993, S.389) ein grosses Veränderungspotenzial aus gesellschaftlicher Perspektive, und Lernprozesse werden dabei als ein „*sensibler Synchronisationsversuch des Aussen- und Innenaspekts*“ beschrieben. Viele dieser Lernprozesse laufen unbewusst und automatisch ab und formen sich dabei zu Erfahrungsmustern und Handlungsdispositionen, die sich im biographischen Verlauf zu einem übergeordneten Aneignungssystem entwickeln, also einem System übergeordneter Handlungs- und Wissensstrukturen (Alheit & Felden, 2009, S.10).

Alheit (1993, zitiert nach Lüdemann, 2020) beschreibt diesen Vorgang folgendermassen:

Alle diese Erfahrungsprozesse bilden den biographischen Wissensvorrat einer Person, der wie eine Landschaft aus verschiedenen Schichten und Regionen abgestufter Nähe und Ferne besteht und sich in der Zeit (eben durch Lernen) verändert (...) Wir „bewegen“ uns gewissermassen in unserer biographisch gewachsenen Wissenslandschaft, ohne dabei jeden einzelnen Schritt, jede Wegbiegung und jedes Wegzeichen bewusst zu bedenken. (S.65)

Die Entscheidung, ob Individuen ihre Handlungsautonomie beibehalten, einschränken oder erweitern, liegt bei ihnen selbst. Wenn sich das lernende Subjekt und die es umgebenden strukturellen Kontexte verändern, spricht man von einem transitorischen Bildungsprozess. Neues Wissen wird nicht nur in das bestehende Wissensgebäude integriert, sondern verändert es auch. Solche Bildungsprozesse sind gewissermassen abduktiv (Alheit, 2003, S.16). Bildungsprozesse haben somit einen immanenten Einfluss auf das Erkenntnispotential von Menschen. Biographizität bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Individuen ihr Leben immer wieder im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten interpretieren und gestalten können, wodurch schliesslich das Potential des „ungelebten Lebens“ wahrgenommen wird (Alheit, 2003, S.16).

Biographische Konstruktionen sind individuelle Bedeutungen, die sich in kollektive Sprachregeln einfügen lassen (Alheit & Dausien, 2000, S.276). Sie bilden dabei gewissermassen einen Erfahrungs-Code. Gerät ein Individuum in eine neue Situation, in der ihr bisheriges Wissen oder, anders ausgedrückt, ihr bisheriger Erfahrungshorizont nicht ausreicht, kann dies Verunsicherung auslösen, da Handlungsmuster fehlen, um adäquat zu reagieren (Alheit & Dausien, 2000, S.276). Diese Unsicherheit führt zu einem Gefühl des Kohärenz- und Konsistenzverlustes, was wiederum zum Verlust „*intentionaler Handlungsfähigkeit*“ führen kann (Alheit, 1992, S.28).

In der vorliegenden Arbeit geht es darum zu rekonstruieren, wie sich biographische Entwicklungs- und Aneignungsprozesse in Bezug auf die Sozialisation in das Tanzfeld und den Verbleib im Tanzfeld vollziehen. Es wird deutlich, dass das Zusammenspiel zwischen individuellen und gesellschaftlichen Einflüssen im Fokus steht. Biographie wird zu einem komplexen sozio-historischen Konstruktionsprozess, der ohne die Berücksichtigung sozialisatorischer Instanzen nicht vollständig erfasst werden kann (Dausien, 2018, S.199). Der Begriff der Biographizität beschreibt dabei die langfristige Perspektive der Sozialisation im Sinne einer aktiven Realitätsverarbeitung des Individuums, wobei unterschiedliche Teilrealitäten in verschiedenen sozialen Kontexten empirisch nachgezeichnet werden können. Damit verbunden lassen sich gegebenenfalls entsprechende Rollenidentitäten identifizieren, die das Individuum dort einnimmt, sowie deren Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung ins Auge fassen.

Die habitustheoretische Perspektive, die sowohl Alheit als auch Dausien zur Untersuchung von Aneignungsprozessen im Zusammenspiel zwischen Individuum und Gesellschaft heranziehen, erweist sich als äusserst geeignet für das qualitative Forschungsvorgehen der vorliegenden Arbeit. Auch hier stellen solche Aneignungsprozesse einen überaus wichtigen Aspekt dar. Zudem ermöglicht dieser Ansatz, zentrale Theoriebezüge dieser Master-Thesis entlang des biographischen Weges der befragten Interviewpartner:innen im Rahmen der empirischen Erhebung differenziert zu erfassen.

4.4 Biographische Schliessung

Aus einer biographietheoretischen Perspektive stellt die Karriere von Leistungssportler:innen eine zeitlich begrenzte Phase in der Biographie eines Menschen dar (Bette & Schimank, 2006, S.39). Die Autoren erklären, dass die Karriere von Spitzensportler:innen oft schon in jungen Jahren ihren Anfang findet und mit einer intensiven *zeitlichen, sachlichen und sozialen Fixierung* einhergeht. Diese Fixierungen führen dazu, dass die Athlet:innen immer mehr Zeit und Energie in ihre sportliche Laufbahn investieren, während andere Lebensbereiche wie Bildung, Beruf und soziale Beziehungen vernachlässigt werden. Diese einseitige Fokussierung auf den Sport wird als *Hyperinklusion* bezeichnet. In diesem Zusammenhang sprechen Bette und Schimank (2006, S.39) wie bereits erwähnt auch von der *biographischen Falle*, einem Phänomen, das beschreibt, wie Individuen und insbesondere Spitzensportler:innen durch ihre Karriereentscheidungen und -entwicklungen in eine zunehmende Verengung des Lebensweges hinsichtlich „*zeitlicher, sachlicher und sozialer Effekte*“ geraten.

Der Weg in die biographische Falle erfolgt schleichend und führt dazu, dass Betroffene kaum noch in der Lage sind, Alternativen zu ihrer sportlichen Laufbahn zu sehen und sich zunehmend in einem Teufelskreis aus Leistungsdruck und Abhängigkeit vom sportlichen Erfolg befinden. Diese Dynamik wird durch weitere Akteur:innen im Feld wie etwa Trainer:innen weiter verstärkt, die ebenfalls ein Interesse am sportlichen Erfolg der Athlet:innen haben. Um aus der biographischen Falle zu entkommen, sind erhebliche Anstrengungen und gegebenenfalls eine umfassende Neuausrichtung der sportlichen und beruflichen Perspektiven notwendig (Bette & Schimank, 2006, S.40-62).

4.4.1 Zeitliche Fixierung

Die zeitliche Fixierung im Leistungssport bezieht sich auf den erheblichen zeitlichen Aufwand, den Spitzensportler:innen in ihrer Karriere investieren müssen. Die zeitlichen Investitionen umfassen nicht nur Training und Wettkämpfe, sondern auch Erholungsphasen und medizinische Betreuung. Der Sport wird zu einer Vollzeitbeschäftigung, die den gesamten Alltag der Betroffenen dominiert. Diese zeitliche Beanspruchung beginnt oft bereits in jungen Jahren und nimmt mit Fortschreiten der Karriere weiter zu. Die jungen Menschen müssen ihr gesamtes Zeitmanagement am Sport orientieren, was dazu führt, dass andere Lebensbereiche wie Schule, Berufsausbildung oder soziale Interaktionen erheblich eingeschränkt werden. Diese starke zeitliche Fixierung schränkt die Möglichkeiten ein, Zeit in andere Lebensbereiche zu investieren ein, was die Abhängigkeit vom sportlichen Erfolg wiederum verstärkt (Bette & Schimank, 2006, S.42-43).

4.4.2 Sachliche Fixierung

Die sachliche Fixierung bezieht sich auf die intensive (mentale) Ausrichtung von Spitzensportler:innen auf ihre sportliche Tätigkeit und sämtliche damit verbundenen Aktivitäten. Für diese Athlet:innen hat der Sport eine zentrale Rolle in ihrem Leben. Andere Aktivitäten sind diesem Ziel untergeordnet. Diese Fokussierung bedeutet, dass andere Interessen und Fähigkeiten oft vernachlässigt werden, um die sportliche Leistung nicht zu gefährden. Infolgedessen konzentrieren sich die Sportler:innen stark auf ihre sportliche Disziplin und ihr Bewusstsein hinsichtlich der Lebenswahrnehmung und -orientierung ist gewissermaßen eingeschränkt, was zu einer einseitigen persönlichen Entwicklung führen kann. Diese sachliche Fixierung kann dabei auch dazu führen, dass keine alternativen beruflichen Perspektiven oder Interessen entwickelt werden, was auch hier zu einer weiteren Abhängigkeit vom sportlichen Erfolg führt (Bette & Schimank, 2006, S.44-45).

4.4.3 Soziale Fixierung

Die soziale Fixierung zeigt sich in einer Verslossenheit gegenüber der sozialen Umwelt ausserhalb des sportlichen Umfelds. Die sozialen Netzwerke beschränken sich hauptsächlich auf das sportliche Milieu, wodurch sozialer Austausch vorwiegend innerhalb dieses Kreises stattfindet (Wippert, 2011, S.13). Dies hat nicht nur eine selbstreferenzielle Themenbegrenzung zur Folge, und bestärkt die jungen Menschen darin, ihre künstlerische und sportliche Tätigkeit als Mittelpunkt des eigenen Lebens zu begreifen, da diese die wesentliche Quelle sozialer Anerkennung darstellt. Die Hochleistung wird dabei zudem zum zentralen Lebensinhalt und in einem sinnstiftenden allgemeinen Rahmen legitimiert, was das Streben nach Bestleistungen als Motiv aufrechterhält und zu einer erfolgsorientierten Identitätsentwicklung führt. Dies kann ebenso wie die sachliche Fixierung zu einer eindimensionalen Lebensorientierung und Persönlichkeitsentwicklung führen verbunden mit ihrer sozialen Identität. Denn diese soziale Fixierung führt dazu, dass die Sportler:innen in einer Art „sozialen Blase“ leben, in welcher der sportliche Erfolg eben im Zentrum steht. Dies geht damit einher, dass Betroffene wenig soziale Unterstützung und Verständnis für andere Lebensbereiche erfahren, was ihre Abhängigkeit vom Sportsystem und ihrem sportlichen Erfolg weiter verstärkt (Bette & Schimank, 2006, S.46-47).

Ein weiterer zentraler Aspekt stellt der sogenannte *Leistungsindividualismus* dar, der massgeblich die Identität der Athlet:innen formt. Dabei definiert sich das Individuum hauptsächlich über seine sportlichen Erfolge und strebt danach, durch Siege und Rekorde von seinen Mitstreiter:innen abzuheben. Diese Form der Identitätskonstruktion bewirkt ein kontinuierliches Streben nach immer höheren Leistungen, wobei die Athlet:innen bereit sind, beträchtliche Opfer zu bringen, um ihre Ziele zu verwirklichen (Bette & Schimank, 2006, S.50-51).

Durch die intensive Fokussierung auf den Sport und den damit verbundenen Leistungsdruck sehen viele Leistungssportler:innen kaum noch Alternativen zu ihrer sportlichen Karriere. Es entsteht, wie bereits erwähnt, die biographische Falle. Viele Athlet:innen setzen ihre sportliche Laufbahn trotz der Risiken und Unsicherheiten fort, weil sie über keine anderen Perspektiven verfügen oder sich nicht vorstellen können, in einem anderen Bereich erfolgreich zu sein.

Dieser Umstand wird durch die engen sozialen und institutionellen Netzwerke im Sport, zu denen unter anderen Trainer:innen oder Sponsor:innen gehören, weiter verschärft, die ebenfalls ein Interesse am sportlichen Erfolg ihrer Schützlinge haben und sie in ihrer sportlichen Laufbahn entsprechend bestärken (Bette & Schimank, 2006, S.55-56). Diese Dynamik spiegelt nicht nur individuelle Entscheidungen wider, sondern eben auch die Strukturen und Erwartungen des sportlichen Umfelds. Um diesem Kreislauf zu entkommen, bedarf es laut Bette und Schimank (2006, S.61-62) wie angedeutet umfassender Unterstützung sowie einer Neuausrichtung sowohl in sportlicher als auch in beruflicher Hinsicht.

Eine Karriere im Hochleistungssport stellt somit einen riskanten, längerfristig orientierten und dennoch nicht abschliessenden Lebens- und Identitätsentwurf dar. Es werden Lebenszeit und andere Potenziale in die Karriere investiert, die anderen Entwicklungsoptionen und Zukunftsmöglichkeiten dann nicht zur Verfügung stehen. Zudem bestehen soziale Selbst- und Fremdzuschreibungen, die durch strukturelle Prägungen in den jeweiligen Milieus eine autonome Selbstwahl zunehmend verhindern. Wippert (2011, S.13) hält in diesem Zusammenhang fest, dass die sozialen Folgen einer solchen biographischen Fixierung nicht vorhersehbar sind, da die Entwicklung der Konkurrenzdicke, der eigenen Leistung und Talententfaltung sowie Verletzungsphasen kaum abgeschätzt werden können.

4.5 Persönlichkeit, Identität, Selbst und Selbstkonzept

Ein Resultat der Sozialisation ist wie gezeigt die Persönlichkeitsentwicklung. Da es in der vorliegenden Arbeit auch um entsprechende Persönlichkeitsmerkmale und -strukturen der Befragten geht, soll der Begriff der *Persönlichkeit* nun insbesondere mit Blick auf Sportbiographien im Hochleistungsbereich näher betrachtet werden. Es werden dabei verschiedene Ansätze zur Persönlichkeit diskutiert wobei die Unterschiede in den zugrunde liegenden Persönlichkeitstheorien zu finden sind (Singer, 2004, S.290). Allgemein kann die Persönlichkeit eines Individuums als Gesamtheit all ihrer Eigenschaften verstanden werden (Gerlach, 2008, S.12).

Im Hochleistungsbereich tätige Jugendliche sind aufgrund der Veränderungen im Umfeld, wie etwa dem Eintritt in ein Internat, mit umfangreichen Herausforderungen konfrontiert, was ebenfalls für die Persönlichkeitsentwicklung äusserst prägend ist (Bona, 2001, S.68). Die sportlichen (und künstlerischen) Anforderungen werden zudem in einem Entwicklungsabschnitt abverlangt, in welchem die Jugendlichen noch keine fertige und stabile Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung aufbauen konnten (Oerter, 1998, S.78). Hurrelmann (2006, S.37) hält in diesem Zusammenhang fest, dass sich die Persönlichkeitsentwicklung, deren Fundierung zwar im Kindes- und Jugendalter zu finden ist, nie wirklich abgeschlossen ist und sie sich mal mehr, mal weniger in stetigem Wandel befindet.

In Bezug auf einen Zusammenhang zwischen Sport und Persönlichkeit und das Konzept einer besonderen Sportpersönlichkeit wurde bereits viel geforscht. (Gerlach & Brettschneider, 2009, S.198). Verschiedene Studien konnten jedoch keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen Sport und Persönlichkeit festmachen (Conzelmann, 2006, S.108). Auch das Konzept einer besonderen Sportpersönlichkeit konnte nicht nachgewiesen werden (Conzelmann, 2001, S.44).

In den Sportwissenschaften existieren drei zentrale Theorien, um die Auswirkungen sportlichen Engagements auf die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen für die sportliche Leistungsentwicklung zu erklären. Die *Selektionshypothese* geht davon aus, dass der Zusammenhang von Sport und Persönlichkeit darin besteht, dass Menschen mit bestimmten psychischen Eigenschaften spezifische Sportarten ausüben. Des Weiteren vermutet die *Sozialisationshypothese*, dass sich der Sport auf die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums auswirkt, also erst mit der Ausübung des Sports sich bestimmte Persönlichkeitsmerkmale bilden (Conzelmann, 2006, S.106). Die dritte Annahme, die sogenannte *Interaktionshypothese*, geht von einer stetigen Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt aus. Diese Theorie nimmt Sport als Sozialisationsinstanz wahr, die nicht nur bestimmte Persönlichkeitseigenschaften verstärkt, sondern auch Menschen mit spezifischen Persönlichkeitseigenschaften anzieht, auswählt und an sich bindet (Conzelmann, 2006, S.107).

Heutzutage wird der Zusammenhang zwischen Sport und Persönlichkeit kaum noch untersucht. Stattdessen beschränkt sich der Fokus darauf, wie sich Karrieren von Sportler:innen entwickeln und welche Entwicklungsaufgaben daraus resultieren (Lieber, 2020, S.31). Die Persönlichkeitsmerkmale von Leistungssportler:innen werden oft durch Selbstbeschreibungen (wie auch in der vorliegenden Master-Thesis) erfasst, wobei davon ausgegangen wird, dass sich die Persönlichkeit von Leistungssportler:innen primär anhand ihrer Selbstdarstellung zeigt (Singer, 2004, S.308).

4.5.1 Identität

Zusätzlich zu anderen spezifischen Merkmalen, die eine Person charakterisieren, gibt es weitere psychische Merkmale wie *Identität* und *Selbstkonzept*, die ebenfalls Teil der Persönlichkeit sind und nachfolgend ebenfalls näher umrissen werden (Neyer & Lehnhart, 2008, S.82.). Ähnlich wie beim Begriff der Sozialisation ist auch der Diskurs rund um das Thema Identität von einer Vielzahl an Theorien und Ansätzen geprägt, die sich auf verschiedene disziplinäre Perspektiven zurückführen lassen (Brademann, 2008, S.26). Um an dieser Stelle auf die Vielzahl der verschiedenen Definitionen einzugehen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

In einer klassischen soziologischen Perspektive nach Mead (1973) entwickelt sich Identität „*während des gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesses im jeweiligen Individuum als Ergebnis seiner Beziehungen zu diesem Prozess als Ganzem und zu anderen Individuen innerhalb dieses Prozesses*“ (Brademann, 2008, S.27). Die Identitätsbildung erfolgt demnach durch menschliche Interaktion anhand von Symbolen, da nur durch den Austausch gemeinsamer Symbole in der Interaktion die Übernahme von Perspektiven und die Koordination gemeinsamer Handlungen ermöglicht werden kann (Brademann, 2008, S.27). Planvolles und kooperatives Handeln wird dementsprechend dann möglich, wenn sich Menschen die Fähigkeit angeeignet haben, sich selbst aus der Perspektive anderer zu sehen und ihre Gesten und Haltungen zu erfassen und zu verstehen (Brademann, 2008, S.27).

Mead (1973) unterscheidet zwischen *I* als Subjektfall und *me* als Objektfall. Während das *I* die persönliche, unverkennbare Identität sowie die schöpferische Interpretation seiner Rolle, auch *role-making* oder *Ich-Leistung* genannt, repräsentiert das *me* die internalisierten gesellschaftlichen Erwartungen und die dazugehörigen normierten Rollen (z.B. Lehrer:in oder Schüler:in, Sohn oder Tochter) und

stellt somit die soziale Identität des Individuums dar. Diese Form der Identität kann auch als die objektive Seite des Rollenspiels bezeichnet werden (Weiss, 1999, S.70). Im Zuge des sogenannten *role-taking* versetzt sich ein Individuum in die Perspektive seines Gegenübers hinein und entwickelt Verständnis und Beziehung zu sich selbst (Mead, 1995, S.420).

Die Trennung zwischen persönlicher und sozialer Identität stellt in Anlehnung an Mead eine Gemeinsamkeit dar, die sich bei zahlreichen Autor:innen finden lässt. Die persönliche Identität, auch Rollen-Identität genannt, beschreibt das Selbstbild einer Person. Es geht also um die Frage *Wer bin ich?* und zeichnet sich dementsprechend durch die individuelle Einzigartigkeit eines Individuums aus. Demgegenüber wird die soziale Identität von den Erwartungen des sozialen Umfelds beeinflusst und repräsentiert die Orientierung an den dortigen Normen und Werten, im Rahmen sozialer Interaktionen. Analog gilt dies speziell für die *Sportidentität*. Die personale Sportidentität beschreibt, inwiefern sich eine Person in der Rolle als Sportler:in wahrnimmt und sich mit dieser Rolle identifiziert. Dabei gilt: Je stärker die personale Sportidentität ausgeprägt ist, desto mehr ist der Sport Teil der eigenen Persönlichkeit geworden. Die soziale Sportidentität hingegen beschreibt, inwieweit das Selbstbild einer Sportlerin oder eines Sportlers durch die Erwartungen des sozialen Umfelds beeinflusst wird (Hilscher, 2007, S.81). Aus dem Blickwinkel der Sportwissenschaften beschreiben Röthig und Prohl (2003) den Begriff der Identität in diesem Zusammenhang folgendermassen:

Identität bezeichnet die Kontinuität des Selbsterlebens, des Selbstbildes und der Selbstdarstellung des Individuums in der Zeit und damit biographische Kontinuität/Diskontinuität. Identität soll dem Einzelnen eine unverwechselbare und eine einheitliche Verfassung des Ichs geben, aber zugleich mit den durch die verschiedenartigen Rollen abverlangten Verhaltenserwartungen in Übereinstimmung stehen, damit sich der Einzelne trotz seiner Einzigartigkeit nicht aus Kommunikation und Interaktion ausschliesst. (S.263)

Auch die Sportwissenschaft betrachtet die Identitätsbildung als zentrale Entwicklungsaufgabe im Kinder- und Jugendalter. Abgesehen von Sinn- und Lebensorientierungen sowie Zukunftsplänen nimmt der beginnende Ablösungsprozess von den Eltern, insbesondere für junge Athlet:innen, die in internatsgestützten Institutionen trainieren wie bereits erwähnt eine zentrale Rolle ein (Brettschneider & Klimek, 1998, S.47). Einen ebenso wichtigen Aspekt im Zusammenhang von Sport und Identität stellt die Auseinandersetzung mit den körperlichen Veränderungen im Übergang von Kindheit zur Jugend dar (Brettschneider, 2003, S.220). Laut Mrazek und Hartmann (1989, S.218) entwickelt sich der Körper zur Stütze der eigenen Identität. Körperliche Leistungsfähigkeit und sportliches Talent können dabei als zentrale Elemente des Selbstbildes und der Identität betrachtet werden (Hoffmann & Schlicht, 2006, S.99).

Neuere Ansätze betrachten das Thema Identität häufig in Verbindung mit dem Begriff des *Selbstkonzepts*, wobei diesem hierarchisch untergeordneten Konstrukt die Aufgabe zukommt, die verschiedenen Selbstkonzepte zu einer stabilen Selbstwahrnehmung und -bewertung zu integrieren (Hoffmann & Schlicht, 2006, S.97).

4.5.2 Selbst und Selbstkonzept

Jüngere Forschungen betonen trotz unterschiedlicher Schwerpunkte die gemeinsamen Aspekte von *Selbst* und *Identität*, wie etwa die Reflexion eigener Erfahrungen, soziale Interaktionen und die dynamische Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt (Hannover, Pröhlmann & Roeder, 2005, zitiert nach Hänsel & Ennigkeit, 2021, S.453). Das Selbst entwickelt sich im Zuge der Sozialisation und ist von zentraler Bedeutung bei der Steuerung von Handlungen, ganz besonders in Bezug auf Kultur und das Wechselspiel zwischen Individuum und Kultur (Leipold & Greve, 2008, S.398). Das Selbst umfasst das Wissen um die eigene Person und die individuellen Prozesse, die das selbstbezogene Wissen verarbeiten. Ferner kann das Selbst als Gedächtnisrepräsentation betrachtet werden, welche auf die eigene Person bezogene Propositionen wie Beschreibungen, Überzeugungen, Bewertungen oder Erinnerungen in einem strukturierten, dynamischen System abbildet. Das Selbst kann dabei durch fünf verschiedene Quellen, auch Prädikatenzuweisungen genannt, beeinflusst werden: direkte (z.B. Lob durch eine andere Person), indirekte (z.B. Verhalten einer anderen Person gegenüber sich selbst), comparative (durch sozialen Vergleich), reflexive (durch Beobachtung des eigenen Verhaltens) sowie ideationale (durch Nachdenken über sich selbst gezogene Rückschlüsse) sowohl in retrospektiver als auch in prospektiver Hinsicht (Filipp, 1979, zitiert nach Hänsel & Ennigkeit, 2021, S.454).

Im Rahmen der Selbstentwicklung entwickelt jeder Mensch ein Selbstkonzept, das seine Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensmöglichkeiten umfasst. Das theoretische Konstrukt des Selbstkonzepts ist vor allem in der pädagogischen Psychologie bedeutsam und dient der Interpretation, Erklärung und Begründung menschlichen Verhaltens (Mrazek & Hartmann, 1989, S.218). Aufgrund seiner komplexen Struktur existieren bisher weder eine klare Definition des Selbstkonzepts noch Befunde darüber, wie dieses sich entwickelt und inwiefern es beeinflusst wird (Heim, 2002, S.129).

Ein bedeutender Ansatz ist das Modell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976). In ihrem Modell ist das Selbstkonzept als mehrdimensionale hierarchische Struktur konzeptualisiert. An oberster Stelle des Modells, das ursprünglich für das Jugendalter konzipiert wurde, steht das allgemeine Selbstkonzept. Dieses setzt sich aus einem *akademischen* und einem *nicht-akademischen Selbstkonzept* zusammen. Das nicht-akademische Selbstkonzept lässt sich wiederum in drei weitere Subdimensionen, dem sozialen, emotionalen und physischen Selbstkonzept unterteilen. Jeder dieser Bereiche umfasst weiterhin spezifische Unterkategorien, wie beispielsweise beim physischen Selbstkonzept, das sich in physische Fähigkeiten und das äussere Erscheinungsbild untergliedern lässt. Die mehrdimensionale Struktur des Selbst konnte auch in zahlreichen empirischen Untersuchungen bestätigt werden, für eine hierarchische Anordnung gibt es bislang jedoch nur unzureichende Belege (Stiller & Alfermann, 2008, zitiert nach Hänsel und Ennigkeit, 2021, S.455). Shavelson et al. (1976) vermuten, dass die Stabilität des Selbstkonzepts je nach hierarchischer Ebene variabel ist. Das allgemeine Selbstkonzept gilt als relativ stabil, das Verhalten in einer konkreten Situation kann jedoch stark variieren. Ferner wird angenommen, dass sich das Selbstkonzept im Entwicklungsverlauf, insbesondere zwischen der frühen Kindheit und dem jungen Erwachsenenalter zunehmend ausdifferenziert (Hänsel und Ennigkeit, 2021, S.456).

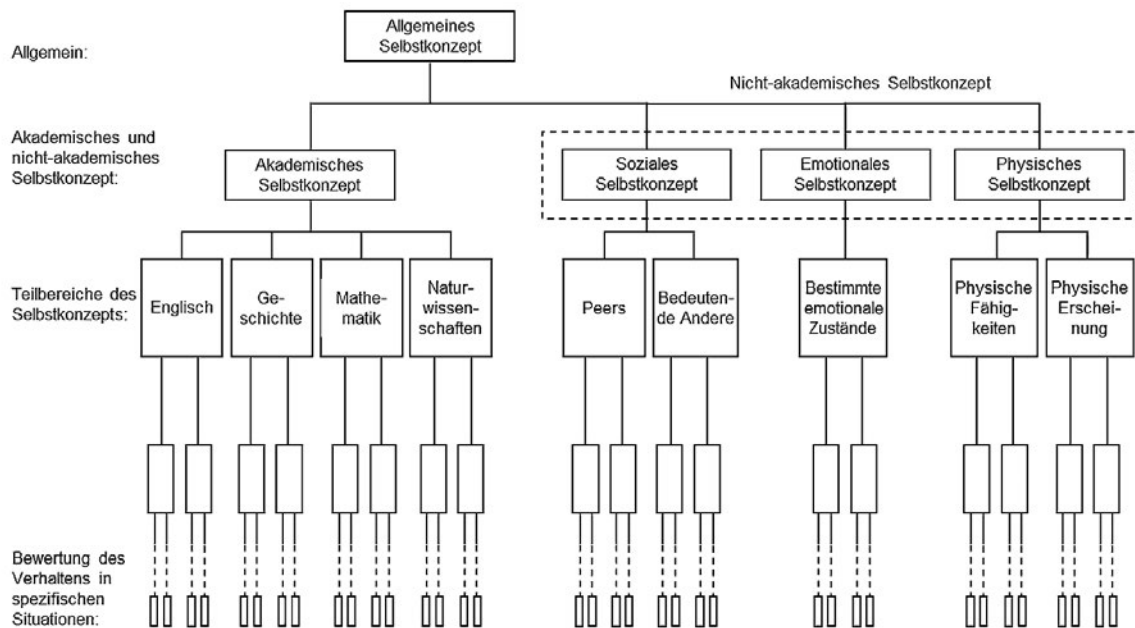


Abbildung 1. Das multidimensionale und hierarchische Selbstkonzept

Quelle: Shavelson, Hubner und Stanton (1976, S.413)

Das Selbstkonzept entwickelt sich durch die Interaktion mit der Umwelt und kann als Schnittstelle von Emotion, Motivation und Kognition verstanden werden (Stiller & Alfermann, 2008, S.15). Es wird dabei maßgeblich durch den sozialen Vergleich und durch die Reflexion vergangener und damit biographischer Erfahrungen geprägt (Leipold & Greve, 2008, S.402). Seine Entwicklung wird von drei wesentlichen Faktoren beeinflusst: dem reflexiven Bewusstsein, interpersonalen Aspekten und der Erfahrung als handelndes, aktives Subjekt (Seelig, 2008, S.61).

Hurrelmann und Bründel (2003, S.402) halten fest, dass die Entwicklung eines stabilen und positiven Selbstkonzepts eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Kinder- und Jugendalter darstellt und dieses sich wiederum positiv auf die Bewältigung von Herausforderungen auswirken kann. Das Selbstwertgefühl, als Ergebnis von Selbstbewertungen ist ebenfalls maßgeblich von der Wahrnehmung des eigenen Körpers beeinflusst, wobei der Sport eine zentrale Rolle bei der Formung des Selbst- und Körperbildes einnimmt (Brettschneider, 2003, S.215).

In den letzten Jahren hat die Forschung zum Selbstkonzept im sportlichen Bereich stark zugenommen und basiert auch hier häufig auf dem Modell von Shavelson et al. (1976). Studien zeigen dabei überwiegend positive Effekte von Sport und Bewegung auf das (physische) Selbstkonzept, wobei die Konstrukte Selbstkonzept und Selbstwertgefühl oft nur auf bestimmte Aspekte wie Leistung oder Ausdauer fokussiert sind. Daher wird dies oft als sportartspezifisches Selbstkonzept betrachtet (Gerlach & Hermann 2015, S.356). Zudem steigert aussergewöhnliche motorische Leistung das Selbstwertgefühl, indem Körperbeherrschung und gelungene Bewegungsabläufe erlebt werden (Bona 2001, S.68). Empirische Studien konnten zudem positive Effekte von Sport und Bewegung, insbesondere auf das physische Selbstkonzept feststellen (Conzelmann, 2008, S.55). Die positive Wirkung sportlicher Aktivität auf das physische Selbstkonzept stärkt wiederum das Selbstwertgefühl und beeinflusst andere

Lebensbereiche positiv. Sport, insbesondere Tanz, kann darüber hinaus zur Persönlichkeitsbildung beitragen, indem er körperliche Wahrnehmung und soziale Interaktionsprozesse fördert (Conzelmann & Müller, 2005). Dennoch sind die Ergebnisse zu kausalen Zusammenhängen uneindeutig, so Späth und Schlicht (2000).

Im Leistungssport spielt der Körper als zentraler Bestandteil des Selbstbildes eine bedeutende Rolle. Sportler:innen setzen sich selbst Ziele, messen sich mit anderen und stellen hohe Ansprüche an ihre eigene Leistungsfähigkeit (Bona 2001, S.68). Das Selbstkonzept junger Athlet:innen ist besonders relevant, da es beeinflusst, wie sie Belastungen bewältigen. Ein positives Selbstbild, auch in Bezug auf schulische Leistungen, schafft günstige Voraussetzungen, um die Doppelbelastung von Schule und Sport zu meistern (Richartz & Brettschneider 1996, S.108).

Im Grossen und Ganzen bestätigen die Forschungsergebnisse sozialisierende Effekte von sportlicher Aktivität auf das Selbstkonzept (Burrmann 2008, S.105). Sportliche Aktivität kann unter bestimmten Bedingungen, wie hinreichender Intensität, Häufigkeit und Kontinuität, einen positiven Einfluss auf Selbst- und Körperkonzepte haben, wie auch Späth und Schlicht bereits (2000) zeigten (Conzelmann & Hänsel, 2008, S.55). In diesem Zusammenhang lässt sich aber mit dem sogenannten *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* auch Gegenteiliges feststellen. Dabei geht es darum, dass Schüler:innen, die in leistungsstarken Umgebungen agieren, ihr Selbstkonzept negativ anpassen, da sie sich als weniger leistungsfähig empfinden (Gerlach, Trautwein & Lüdtke, 2008, S.107-120). Untersuchungen haben gezeigt, dass Selbstwertgefühl und Körperkonzept, insbesondere die Facetten körperliche Leistungsfähigkeit und Attraktivität, bei Jugendlichen als Einheit erlebt werden (Brettschneider 2003, S.233). Das Selbstkonzept kann dabei als Indikator und Bestandteil der Persönlichkeit betrachtet werden, was seine Funktion als Motor der Persönlichkeitsentwicklung unterstreicht (Gerlach 2008, S.65).

In Bezug auf den Tanz wurde ausserdem festgestellt, dass insbesondere Tanzprojekte, die kreative und reflektierende Bewegungsvermittlung beinhalten, positive Aspekte auf das Selbstkonzept ausüben, wie etwa ein besseres Körperbild und gesteigertes Selbstvertrauen (Rissmann, 2015, S.7). Ein explorativer Zugang zu Bewegung fördert das Bewusstsein für körperliche und mentale Grenzen, wodurch das Selbstbewusstsein gestärkt werden kann. Dennoch weisen einige Studien auch auf negative Effekte hin. So haben Tänzer:innen im klassischen Ballett, das sehr technisch und leistungsorientiert ist, zwar ein höheres physisches Selbstkonzept, jedoch ein geringeres Selbstwertgefühl, insbesondere aufgrund des hohen Leistungsdrucks (Bakker, 1988, zitiert nach Rudi, 2021, S.91). Der Tanz hat, wie an anderer Stelle bereits festgehalten, einen Zwischenstatus. Als Bewegungsform sind sowohl Überschneidungen zum sportiven Bereich und damit zum physischen Selbstkonzept als auch zum künstlerischen und musikalischen Bereich erkennbar. Trotz der Nähe zur körperlichen Bewegung lässt sich der Tanz nicht eindeutig dem physischen Selbstkonzept zuordnen, da die rein leistungs- und fähigkeitsorientierte Perspektive dem umfassenden Verständnis von Tanz nicht gerecht wird (Rudi, 2021, S.94).

In der Forschung rund um das Thema Selbstkonzept wurde künstlerischen Aspekten bislang nur wenig Beachtung geschenkt. Vispoel (1995) hat ein umfassendes Modell zur Messung des kreativen Selbstkonzepts entwickelt.

Vispoel (1995) ordnet das künstlerische Selbstkonzept, in Anlehnung an das Modell von Shavelson et al. (1976), dem nicht akademischen Selbstkonzept auf die gleiche Ebene wie das soziale, physische oder emotionale Selbstkonzept zu. Im Rahmen seiner Untersuchungen identifizierte er vier unabhängige Subkategorien des künstlerischen Selbstkonzepts: Tanz, Schauspiel, visuelle Künste und Musik. Diese Struktur wurde im Rahmen weiterer Studien bestätigt (Yeung, McInerney & Russel-Bowie, 2001; Marsh & Roche, 1996).

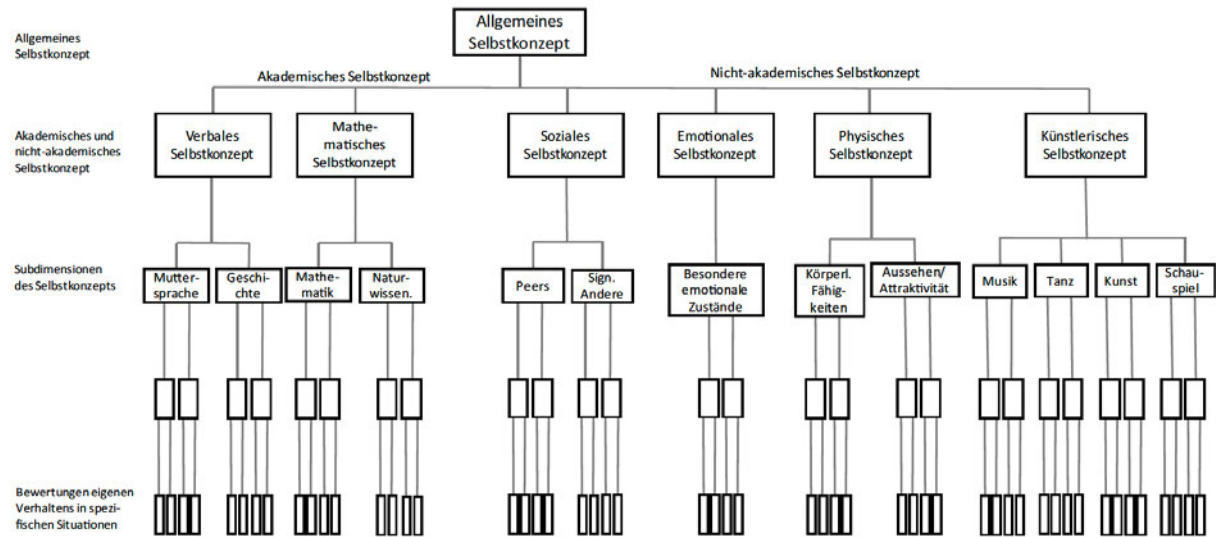


Abbildung 2. Eingliederung des künstlerischen Selbstkonzepts (1995) in das mehrdimensionale Modell von Shavelson et al. (1976)

Quelle: Vispoel (1995, zitiert nach Rudi, 2021, S.78)

Rudi (2021) untersuchte im Rahmen ihrer Dissertation die Rolle des Tanzes bei der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und entwickelte, aufbauend bzw. erweiternd zu Vispoels künstlerischem Selbstkonzept, ein *tänzerisches Selbstkonzept* für Kinder im Alter von acht bis zwölf Jahren. Mit ihrer Arbeit verfolgte die Autorin das Ziel, eine Forschungslücke zu schließen, indem sie das tänzerische Selbstkonzept sowohl theoretisch als auch empirisch analysierte. Obwohl dies nicht der Altersgruppe der vorliegenden Arbeit entspricht, wird dieses erweiterte Konstrukt im Hinblick auf die empirische Auswertung als nützlich erachtet. Rudi (2021,) definiert das Selbstkonzept folgendermassen:

Das tänzerische Selbstkonzept umfasst alle tanzbezogenen Erfahrungen und Einstellungen, anhand derer sich ein Individuum wahrnimmt und diesbezügliche Fähigkeiten und Vorstellungen bewertet, wenn es sich selbst beschreibt. Es ist ein mehrdimensionales Konstrukt, in welchem alle selbstbezogenen Informationen domainspezifisch subsummiert werden, die den Tanz betreffen und welches sich im Sinne eines zirkulären Prozesses aus den gemachten Erfahrungen im Tanz sowie den daraus resultierenden Einstellungen zu Tanz konturiert. (S.178)

Das tänzerische Selbstkonzept umfasst fünf Dimensionen: Können/Vergleichsebene, Einstellung zu Tanz/Musik, Interesse am Tanz, Rezeption via digitaler Medien sowie relevante Personengruppen, in denen elf Kategorien (emotional, affektiv, physisch, kreativ, sozial, rezeptiv, kompetitiv, musisch sowie kognitiv) tänzerischer Selbstzuschreibungen beinhaltet sind (Rudi, 2021, S.178).

Das tänzerische Selbstkonzept, so Rudi (2021, S.179) entwickelt sich bei Kindern massgeblich durch Interaktionen mit der sozialen Umwelt und in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Tanz. Daraus entwickeln Kinder „*ausgehend von Einstellungen zu, Vorstellungen von und Fähigkeiten im Tanz ein tänzerisches Selbstkonzept*“ (Rudi, 2021, S.179).

In Anlehnung an das mehrdimensionale hierarchische Modell des allgemeinen Selbstkonzepts nach Shavelson et al. (1976) sowie den Erweiterungen durch Marsh (Marsh & Shavelson, 1985) lässt sich das tänzerische Selbstkonzept in das vorliegende Modell entsprechend Abbildung 2 einbauen. Es wird also dem künstlerischen Selbstkonzept subsumiert und wird auf die gleiche Ebene wie das physische, emotionale oder verbale Selbstkonzept gesetzt. Dem künstlerischen Selbstkonzept sind neben dem tänzerischen auch das musikalische, künstlerische und schauspielerische Selbstkonzept untergeordnet.

Es handelt sich beim tänzerischen Selbstkonzept um ein mehrdimensionales und hierarchisches Konstrukt, das emotionale affektive, physische, kreative, soziale und kognitive Komponenten aufweist. Von der Interaktionshypothese von Conzelmann, Gabler und Nagel (2001) ausgehend, lässt sich annehmen, dass auch das tänzerische Selbstkonzept die Persönlichkeit sowie andere Bereiche beeinflusst oder von diesen wiederum beeinflusst wird. Das tänzerische Selbstkonzept beginnt sich bereits im Alter von acht bis neun Jahren zu entwickeln und differenziert sich im Verlauf der Grundschulzeit weiter aus (Rudi, 2021, S.180-182). Wie bereits erwähnt sind soziale Interaktionen für die Herausbildung eines tänzerischen Selbstkonzepts von zentraler Bedeutung. Insbesondere die sogenannten *significant others* wie Eltern, Freund:innen, Lehrer:innen oder andere Tänzer:innen spielen dabei eine bedeutsame Rolle (Rudi, 2021, S.183). Rezeptive Aktivitäten, wie das Konsumieren von Tanzinhalten über digitale Medien, welche Jason Beechey im Rahmen des Experteninterviews als positiven Aspekt in Bezug auf die Zugänglichkeit zu Tanz hervorhebt, sind auch bei der Entwicklung des tänzerischen Selbstkonzepts von Bedeutung. Sowohl Kinder, die aktiv tanzen, als auch solche, die nicht tanzen oder sogar am Tanz gänzlich Uninteressierte können ein tänzerisches Selbstkonzept entwickeln. Das tänzerische Selbstkonzept konstruiert sich nicht nur durch die aktive Tätigkeit, sondern auch durch rezeptive Handlungsmuster. Dabei spielen insbesondere die digitalen Medien eine grosse Rolle. Die Art und Weise wie Tanz und Körperbilder in digitalen Medien dargestellt werden, kann dabei sowohl positive als auch negative Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung haben. Darüber hinaus berücksichtigt das tänzerische Selbstkonzept im Vergleich zum reinen Fähigkeitskonzept nicht nur die tänzerischen Fähigkeiten, sondern auch affektive und evaluative Aspekte. Obwohl es Idealselbstannahmen enthält, konnte der Selbstwert als expliziter Teil des Modells nicht nachgewiesen werden (Rudi, 2021, S.183-184). Das tänzerische Selbstkonzept stellt einen bislang wenig erforschten Gegenstand in der wissenschaftlichen Literatur dar und erfordert gemäss Rudi (2021, S.189) eine vertiefte Spezifizierung im Rahmen weiterer Studien.

Durch den selbstreflexiven Charakter des Selbstkonzeptes und die begriffliche Benennbarkeit seiner Elemente eignet es sich zur Erhebung von selbstzugewiesenen Persönlichkeitsmerkmalen in der empirischen Forschung. Auf dieser Grundlage lassen sich assoziativ verschiedene Fragestellungen und eben auch jene dieser Arbeit im Rahmen der zuvor dargelegten theoretischen Zusammenhänge näher beleuchten.

5 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das forschungsmethodische Vorgehen näher beschrieben, mit Blick auf die Fragestellungen der Master-Thesis begründet und dessen Umsetzung reflektiert.

Zur empirischen Aufarbeitung des Themas wurde ein qualitativer Forschungszugang gewählt. Da es bei den Forschungsfragen um die subjektive Bedeutung des Balletts und um das subjektive Erleben in dieser Lebenswelt und damit tiefgründigere und komplexe individuelle Wahrnehmungen und Bewertungen geht, lag es auf der Hand, die Daten qualitativ zu erheben und auszuwerten. Gemäss Flick (2019, S.27) bietet die qualitative Forschung den Befragten nämlich einen erheblich grösseren Spielraum, um für sie relevante Themen in ihrem Kontext darzustellen. *„Gegenstände werden dabei nicht in einzelne Variablen zerlegt, sondern in ihrer Komplexität und Ganzheit in ihrem alltäglichen Kontext untersucht“* (Flick, 2017, S.27). Durch diesen offenen, qualitativen Zugang soll es den Untersuchungsteilnehmer:innen ermöglicht werden, für sie relevante Themen zu bestimmen und ihrer Komplexität Rechnung zu tragen. Qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden können dabei abhängig vom Forschungsgegenstand stark variieren, sodass diese gemessen am Erkenntnisinteresse sinnvoll und entsprechend angemessen begründet sein müssen. In diesem Fall wurden die Daten mittels dem *leitfadengestützten episodischen Interview* nach Flick (2011) erhoben und durch die *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* nach Kuckartz (Kuckartz & Rädiker, 2022) ausgewertet. Somit liessen sich die an das Forschungsinteresse gekoppelten theoretischen Begriffe angemessen methodisch operationalisieren, d. h. die gewählten Instrumente der Analyse erlauben eine entsprechende theoretischen Vorstrukturierung durch die Bildung entsprechender deduktiver Kategorien. Diese bilden einen erkenntnisleitenden Rahmen, innerhalb dessen für jeden Fall der Untersuchung die Offenheit besteht induktiv fallspezifische (Unter-)Kategorien aus dem Datenmaterial herauszuarbeiten.⁴

5.1 Feldzugang und Sampling

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse und zur Beantwortung der Forschungsfragen erschien es naheliegend, jugendliche Tänzer:innen zu befragen, die bereits seit einiger Zeit in dieser Lebenswelt agieren. Aufgrund des Arbeitskontextes der Autorin bestand ein guter Feldzugang und es konnte nach

⁴ Die Autorin prüfte zunächst die Anwendung der dokumentarischen Methode, entschied sich jedoch schliesslich für die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz. Der Fokus im Rahmen der Interviews lag letztlich nicht ausschliesslich auf der Analyse biographischer Ereignisse oder impliziter Wissensstrukturen der Befragten in einem bestimmten (Problem-)Kontext, sondern vielmehr auf der Erfassung weiterer relevanter (Kontext-)Merkmale der befragten Personen, wie etwa der Sozialisation in das Tanzfeld, Selbstzuschreibungen, Alltagsstrukturen, Problemkontexte und deren Bewältigungsstrategien. Da mit Blick auf diesen theoretischen Kontext wie bereits erwähnt das leitfadengestützte episodische Interview und nicht das narrative Interview als Erhebungsmethode gewählt wurde, erschien nach näherer Auseinandersetzung mit beiden Methoden die qualitative Inhaltsanalyse die naheliegendere und geeignetere Auswertungsmethode.

Die vertiefte Auseinandersetzung mit der dokumentarischen Methode erwies sich dennoch als hilfreich und wertvoll, da zentrale Begriffe dieser Methode wie Habitus, Orientierungsrahmen und konjunktiver Erfahrungsraum ebenfalls in die Auswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse einfließen konnten. Diese Konzepte ermöglichten eine differenzierte Betrachtung der erhobenen Daten im Hinblick auf das Verständnis der lebensweltlichen Orientierung und Handlungsweisen der Befragten.

geeigneten Interviewpartner:innen gesucht werden, um ein adäquates Sampling für diese Master-Thesis zu bilden.

Den Begriff des *Sampling* definieren Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) folgendermassen:

Der Begriff des Sampling beschreibt in der empirischen Sozialforschung die Auswahl einer Untergruppe von Fällen, d. h. von Personen, Gruppen, Interaktionen oder Ereignissen, die an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten untersucht werden sollen und die für eine bestimmte Population, Grundgesamtheit oder einen bestimmten (kollektiven oder allgemeineren) Sachverhalt stehen. (S.178)

In der qualitativen Forschung wird in der Regel dabei mit kleineren Stichproben gearbeitet. Von den theoretischen und empirischen Vorkenntnissen ausgehend werden im Rahmen des theoretischen Samplings jene Fälle in die Stichprobe aufgenommen, welche den höchsten Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Forschungsfrage(n) versprechen. Die Stichprobenziehung wird darüber hinaus erst nach Erreichung einer theoretischen Sättigung beendet, das heisst, wenn neue Fälle keine neuen Erkenntnisse für die Theoriebildung mehr liefern oder in Aussicht stellen (Döring & Bortz, 2016, S.302). Wie Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S.177) festhalten, ist es auch in der qualitativen Sozialforschung von grosser Bedeutung bewusste Überlegungen und Entscheidungen in Bezug auf das Sampling vorzunehmen. Diese bestimmen nämlich die Richtung, in die die Ergebnisse einer Untersuchung verallgemeinert werden können (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S.177).

Die Auswahl der Stichprobe für diese Master-Thesis erfolgte mittels klar definierter Einschlusskriterien, was neben anderen eine typische Form der Fallauswahl in der Sozialforschung darstellt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S.181-185), und die bereits sehr früh im Forschungsprozess festgelegt wurden. Es wurde demnach eine gezielte Fallauswahl vorgenommen. Zum einen sollten sowohl weibliche wie auch männliche Tänzer:innen interviewt werden. Als weitere Einschlusskriterien wurden ein mehrjähriges Agieren in der Ballettwelt und die Teilnahme an der Berufsausbildung Bühnentanz EFZ seit mindestens einem Jahr definiert. Darüber hinaus erschien es der Autorin wichtig, dass die Jugendlichen über gute Englischkenntnisse verfügen und ein gewisses Mass an geistiger Reife und damit einhergehender Selbstreflexion aufweisen. Die Autorin nutzte den Vorteil des persönlichen Kontakts, um möglichst unterschiedliche Fälle ins Sample aufzunehmen. Es gilt an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die Autorin mit diesen Kriterien andere Jugendliche, wie etwa jene mit nur unzureichenden Englischkenntnissen, von der Untersuchung ausgeschlossen hatte, die aber allenfalls dennoch ein Bedürfnis gehabt hätten in diesem Kontext ihre Erfahrungen mitzuteilen.

Es wurden schliesslich vier jugendliche Balletttänzer:innen, zwei Männer und zwei Frauen ausgewählt, die zum Befragungszeitpunkt 17 oder 18 Jahre alt waren, sich im zweiten oder dritten Ausbildungsjahr befanden und von Kindesbeinen an Ballett ausübten.

In Bezug auf das Sample kann es zugleich Vor- und Nachteil sein, dass die Autorin die Jugendlichen bereits persönlich kennt. Vorteile könnten sein, dass man die Untersuchungsteilnehmer:innen auswählt, die bestmöglich zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen können. Ausserdem können innerhalb des Samples möglichst ähnliche oder möglichst verschiedene Fälle im Sinne einer maximalen Fallkontrastierung hinzugezogen werden, was man im Vorfeld durch die Bekanntschaft mit den

potenziellen Interviewpartner:innen besser einschätzen und dann treffend selektieren kann. Döring und Bortz (2016, S.124) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass aus forschungsethischer Sicht im Falle eines Abhängigkeitsverhältnisses, das im vorliegenden Fall durchaus besteht, eine Nicht-Teilnahme keine nachteiligen Konsequenzen für die Untersuchungsteilnehmenden bedeuten darf. Der Autorin ist dieses Abhängigkeitsverhältnis, welches sich durch den beruflichen Rollenwechsel von der Anstellung als Sozialpädagogin hin zur Internatsleiterin sogar noch weiter zugespitzt hat, durchaus bewusst. Es wurde ausdrücklich betont, dass die Interviewteilnahme absolut freiwillig sei, und die Ablehnung einer Teilnahme keinerlei Auswirkungen auf die Zusammenarbeit zwischen den Jugendlichen und der Autorin habe. Ebenfalls erfolgte der Hinweis, dass man im Rahmen des Interviews nicht in der Rolle als Internatsleiterin, sondern in der Rolle einer Master-Studentin agieren würde, die für ihre Thesis neue Erkenntnisse generieren will. Ein weiterer Nachteil, wenn man die Interviewpartner:innen bereits kennt, stellt das Risiko dar, dass das stillschweigende Voraussetzen von gemeinsamem Wissen zum Auslassen oder nur zu bruchstückhaftem Erzählen führen kann (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S.59). Diese auf gemeinsamem Wissen gründende Interaktionspraxis könne gemäss Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S.76) kaum durchbrochen werden, weshalb vieles in einem solchen Fall nicht explizit geäußert wird. Dieses im Verborgenen verbleibende Wissen steht dann folglich nicht als empirisches Material zur Verfügung und fehlt somit für die empirische Untersuchung (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S.76). Diesem Umstand wurde methodisch mit geeigneten Formulierungen der Interviewfragen zu begegnen versucht (siehe Anhang 3).

5.2 Datenerhebung

Im Vorfeld wurde entsprechend dem Erkenntnisinteresse ein Interviewleitfaden erstellt. Dabei wurden im theoretischen Kontext der Fragestellungen thematische Blöcke gebildet, wobei gemäss Empfehlungen in der Literatur (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S.132) zunächst eher offene thematische Kategorien „herantastend“ zugespitzt wurden zu spezifischeren Fragen. Das Leitfadeninterview bot sich nicht nur thematisch an, sondern war auch für die Zielgruppe der Studie besonders geeignet, denn gemäss Reinders (2005, S.123) wird ein Interviewleitfaden für Interviews mit Jugendlichen empfohlen, weil das freie Erzählen für diese Altersgruppe eine Herausforderung darstellen kann und sie mithilfe eines Leitfadens nicht konstant selbststrukturiert erzählen müssen.

Der Interviewleitfaden ist dabei am sogenannten episodischen Interview orientiert, das von Flick (1995) konzipiert wurde. Diese Interviewform findet in verschiedenen Bereichen der Forschung in der Sozialen Arbeit und weiteren verwandten Feldern Anwendung, in welchen es um subjektive Erfahrungen und Wissensbestände geht. Die Erhebungsform eignet sich gemäss Flick (2011, S.278) für Untersuchungen *„die auf Wissen, Erfahrungen und Veränderungen aus der Sicht der Befragten abzielen, ohne jedoch einen eindeutigen und ausschliesslichen Fokus auf biographische Prozesse zu legen“*. Das episodische Interview stellt dabei eine Kombination zwischen offener Befragung und Erzählung dar. Die Erhebungsform geht von der Annahme aus, dass Individuen zwei verschiedene Formen von Wissen in Bezug auf einen Forschungsgegenstand vermitteln können: das episodische Wissen und das semantische Wissen (Flick, 2011, S.273). Während das semantische Wissen abstrahierte und generalisierende Annahmen

und Zusammenhänge beinhaltet, handelt es sich beim episodischen Wissen um Erinnerungen an Situationen. Das semantische Wissen lässt sich über Fragen und Antworten erheben, das episodische eher über Erzählaufforderungen und Erzählungen. Dementsprechend enthält diese Interviewform einerseits Fragen, die auf mehr oder weniger klar umrissene Antworten abzielen und andererseits Fragen, die das Erzählen von Situationen, welche die Interviewpartner:innen gemacht haben, evozieren (Flick, 2011, S.274). Den Untersuchungsteilnehmenden ist es dabei selber überlassen, auf welchen thematischen Inhalten sie einen Schwerpunkt setzen möchten (Flick, 2011, S.274). Zur Orientierung wird ein Interviewleitfaden entwickelt, der trotz der relativen Offenheit alle thematischen Bereiche abbildet und einen Strukturrahmen vorgibt. Bei der Durchführung kann in Bezug auf die Reihenfolge der Fragen flexibel umgegangen werden (Flick, 2011, S.275). Daran anknüpfend war das Leitfadeninterview der vorliegenden Studie als teilstandardisiertes bzw. semistrukturiertes Erhebungsinstrument konzipiert.

In Bezug auf die konkrete Umsetzung wurden die Interviewteilnehmenden vorab über das Grundprinzip des episodischen Interviews aufgeklärt, denn gemäss (Flick, 2011, S.274-278) sei dessen Erläuterung und Verinnerlichung sowohl seitens Interviewer:in als auch seitens der Interviewten ein zentraler Aspekt für ein „erfolgreiches“ Interview. Auch wenn es nicht immer gelingen mag, sollte versucht werden, zu allen thematischen Bereichen Erzählungen zu konkreten Situationen herbeizuführen, um hierin komplexere Zusammenhänge zu erkennen. Häufig nämlich werden Situationen nur oberflächlich benannt oder es erfolgt die Schilderung regelmässig wiederkehrender Situationen (Flick, 2011, S.274-278). Hier galt es in tiefere Sinnstrukturen einzudringen.

Mit der Frage im Hintergrund, wo das ergiebigste Material zu erwarten ist, in dem Sinne, dass die Befragten die geringsten Hemmungen haben, über sich und ihre Erfahrungen zu erzählen, wurde ihnen unter Berücksichtigung gewisser notwendiger Grundvoraussetzungen (ungestörtes Arbeiten, ruhige Atmosphäre etc.) die Wahl des Interviewortes überlassen. Dies wird in der Literatur ausdrücklich empfohlen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S.63). Die Interviews wurden schliesslich im Toni-Areal in einem reservierten Schulungszimmer oder im Internat in den Zimmern der Jugendlichen geführt. Trotz Hinweis an der betreffenden Haustür der Wohngruppe und mündlicher Information an die übrigen Mitbewohner:innen, dass nun ein Interview stattfindet, war es teilweise etwas laut im Korridor. Die Interviewteilnehmer:innen schienen sich davon jedoch nicht weiter stören zu lassen. Dennoch wurden die Hintergrundgeräusche von der Autorin in einigen Momenten der Interviews als störend wahrgenommen. In Bezug auf zukünftige Untersuchungen mit Interviewteilnehmenden würde daher die Wahl des Ortes nicht zwangsläufig nur den Interviewteilnehmer:innen überlassen werden, sofern vorgängig befürchtet werden muss, dass der Ort für einen ungestörten Ablauf ungeeignet ist.

Vor Interviewbeginn erfolgte im Rahmen des Joinings die Begrüssung und ein erneuter Ausdruck der Wertschätzung für die Teilnahme. Die Teilnehmenden erhielten zudem ein kleines Geschenk. Anschliessend wurden sämtliche Rahmenbedingungen, der Datenschutz, die Anonymisierung der Daten, das Forschungsinteresse sowie das Recht, das Interview jederzeit abubrechen, ausführlich angesprochen und erläutert. Insbesondere Datenschutz und Anonymisierung waren der Autorin ein zentrales Anliegen, da die Literatur im Falle von Erhebungen in einer Institution, in der man sich kennt, ausdrücklich auf den Schutz der Untersuchungsteilnehmenden und deren Daten verweist. Es gilt hier jedoch

anzumerken, dass die Inhalte, die im Interview zu Tage gefördert wurden, eher einer Minimal-Risk Forschung (Döring & Bortz, 2016, S.127) zugeordnet werden können, und die Jugendlichen sehr offen mit den Erzählaufforderungen umzugehen schienen.

Im Weiteren erfolgte eine sorgfältige Einführung in die Grundsätze der Interviewform, denn es fällt nicht allen Menschen leicht ins Erzählen zu kommen. Darüber hinaus bestand, wie angedeutet, die Herausforderung, hintergründige Kontextualisierungen durch die Untersuchungsteilnehmenden zu evozieren, bestimmte gemachte Erfahrungen also nicht nur lediglich zu benennen, sondern ausführlicher zu erzählen. Um die Befragten hierfür zu sensibilisieren, wurde gemäss Empfehlung von Flick (2011, S.119) vor Beginn der Interviewdurchführung folgender Hinweis ausgesprochen: *„In diesem Interview werde ich dich wiederholt bitten mir von Situationen und Erfahrungen zu erzählen, die du bisher als Balletttänzer:in gemacht hast.“* Die Interviews wurden allesamt via Mobiltelefon aufgezeichnet.

Zum Schluss der Interviews gab die Autorin den Interviewpartner:innen die Möglichkeit, Ungesagtes, das für sie jedoch von Relevanz ist, anzufügen. Schliesslich wurde den interviewten Personen für ihre Teilnahme gedankt und mitgeteilt, dass sie mit ihrer Offenheit und Bereitschaft einen wichtigen Beitrag zur vorliegenden Master-Thesis geleistet hätten. Aufgrund der unterschiedlichen Nationalitäten der Interviewpartner:innen wurden die Interviews in Englisch geführt. Weder für die befragten Jugendlichen noch für die Autorin selbst stellt Englisch die Erstsprache dar. Obwohl sie tagtäglich im Rahmen ihres Berufes in englischer Sprache kommunizieren, konnten die Interviews nicht in gleichen Massen flüssig vonstatten gehen, wie das bei einer gemeinsamen Muttersprache aller Beteiligten der Fall gewesen wäre. Möglicherweise sind hiermit Informationslücken verbunden, weil es gegebenenfalls an der Kompetenz sprachlicher Präzisierungen mangelte.

Im Anschluss wurde den Teilnehmenden für ihre Teilnahme die Einverständniserklärung zur Unterschrift überreicht. Danach wurden mithilfe der Notizen, die während des Interviews gemacht wurden, Besonderheiten und erste erkenntnisbezogene Aspekte in einem Interviewprotokoll festgehalten.

5.3 Datenaufbereitung

Nach Durchführung jedes Interviews erfolgte eine Überprüfung des bestehenden Leitfadens, um allenfalls Anpassungen wie etwa einer Erweiterung von Themenbereichen vorzunehmen. Im Zuge dessen kam es jedoch zu keinen Änderungen. Das erhobene Material erschien ergiebig und versprach Aufschlüsse in Bezug auf das Forschungsinteresse.

Die Audioaufnahmen wurden anschliessend in Englisch transkribiert. Hierfür wurde die automatische Transkriptionssoftware *Amberscript* genutzt. Die Transkripte wurden dann bei gleichzeitiger Abhörung der Aufnahmen auf Fehler hin überprüft und den festgelegten Transkriptionsregeln entsprechend angepasst. Auf eine anschliessende Übersetzung der Transkripte ins Deutsche wurde verzichtet, da darin kein Mehrwert in Bezug auf die Essenz der Aussagen gesehen wurde.

5.4 Auswertungsmethode

Die Auswertung erfolgte gemäss der theoretischen Verankerung der Erhebung und deren Struktur selbst durch eine Methode der Kodierung und Kategorisierung der Aussagen. Eine solche Methode hat sich gemäss Flick (2011, S.279) in Studien bewährt, die auf Theoriebildung oder wie im vorliegenden Fall u. a. auf die Identifikation von Typen und Mustern in den Antworten und Erzählungen abzielen.

Konkret wurde, wie bereits einführend in das Kapitel festgehalten, die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Kuckartz & Rädiker, 2022) als Auswertungsinstrument gewählt, weil diese konzeptionell am besten zum deduktiv-induktiven Vorgehen der vorliegenden Untersuchung zu passen schien, wie implizit folgendes Ablaufmodell verdeutlicht:

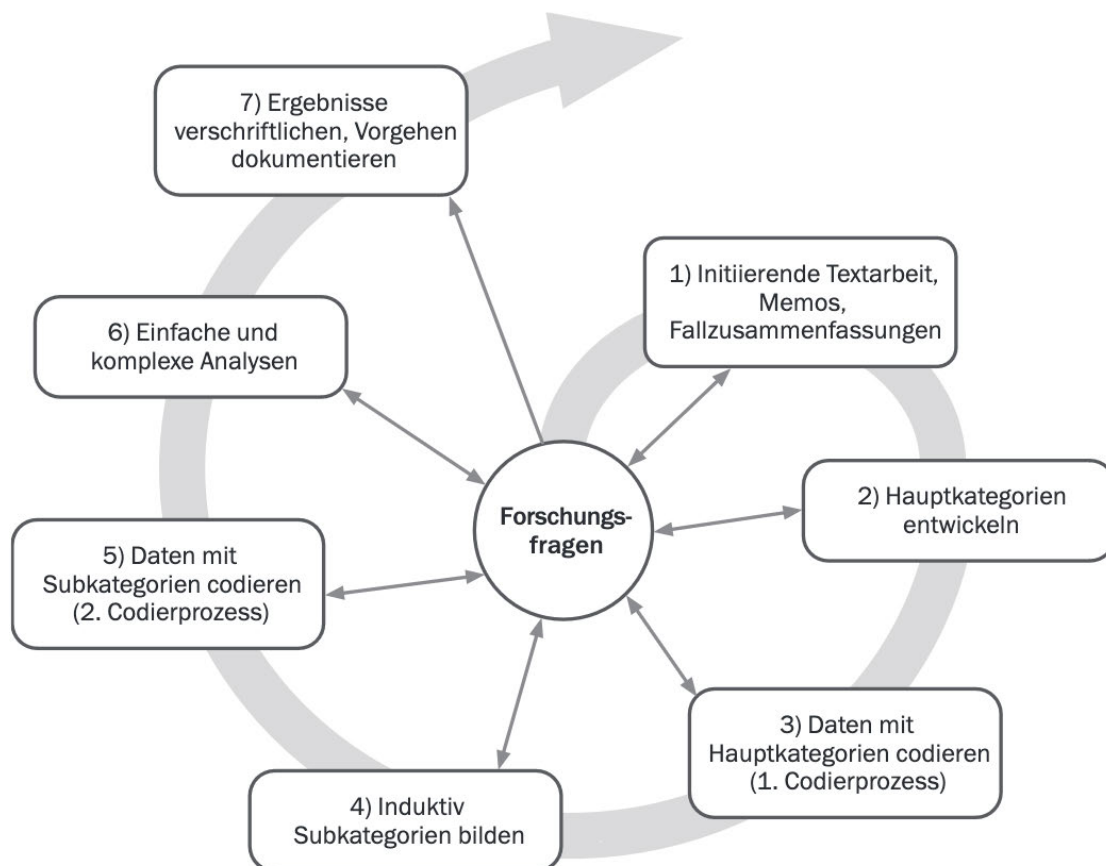


Abbildung 3. Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen

Quelle: Kuckartz & Rädiker (2022, S.132)

Die Auswertung der Interviews erfolgte analog dieser sieben Phasen. Zunächst wurden die erstellten Transkripte in die Analysesoftware MAXQDA importiert und codiert.

In Phase 1 erfolgte eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Material, wobei zuerst wichtige Textstellen markiert wurden. Anmerkungen und spontane Auswertungsideen wurden am Rand in Form von Memos festgehalten. Nachdem das gesamte Datenmaterial auf diese Weise gesichtet worden war, wurde es anschliessend in MAXQDA einem offenen Codierprozess unterzogen. Dieses Verfahren, das vor allem aus der *Grounded Theory Methodology* bekannt ist, fand hier Anwendung, obwohl es in der

klassischen qualitativen Inhaltsanalyse nicht vorgesehen ist. Die Autorin entschied sich bewusst für diesen zusätzlichen Schritt, um sicherzustellen, dass keine relevanten Aspekte bei der vorzeitigen Bildung von Hauptkategorien und dem anschliessenden Codierprozess übersehen werden. Im Anschluss an das offene Codieren wurden zum Schluss dieser Phase für jedes Interview gemäss dem Modell zur Vorbereitung der weiteren Analyse Fallzusammenfassungen, sogenannte *Case Summaries*, erstellt (siehe Anhang 4). In Phase 2 eröffnete die Autorin ein neues Projekt in MAXQDA und importierte die rohen, uncodierten Transkripte in das neue Projekt, um eine Unübersichtlichkeit aufgrund der vorher zahlreich gebildeten Codes zu bewahren. Es wurden schliesslich deduktiv auf der Basis der theoretischen Vorkenntnisse und anhand der Forschungsfragen Hauptkategorien formuliert. Zur Überprüfung der Passung dieser Kategorien mit dem erhobenen Material wurde zunächst das gesamte Datenmaterial eines Interviews entlang dieser Hauptkategorien codiert.

Nachdem sich die erstellten Hauptkategorien als sinnvolle und stringente Strukturierung erwiesen hatten, erfolgte in Phase 3 ein erster Codierdurchlauf, bei dem das gesamte Material sequenziell durchgearbeitet und die einzelnen Textstellen den zuvor entwickelten Kategorien zugeordnet wurden. Zusätzlich wurde eine Kategorie *Neue Aspekte* eingeführt, um neue Informationen, die nicht in die bestehenden Kategorien passten, gesondert zu erfassen. Während des Codierprozesses wurden bereits erste Ideen für mögliche Subkategorien entwickelt, die die Autorin separat festhielt.

In Phase 4 erfolgte eine weitere Ausdifferenzierung der Hauptkategorien, indem induktiv weitere Subkategorien generiert wurden. Andere Subkategorien wurden auch deduktiv entwickelt wie etwa im Fall der Hauptkategorie *Selbstkonzept* mit den Subkategorien *akademisches*, *nicht-akademisches* und *tänzerisches Selbstkonzept*.

In Phase 5 wurde das Material schliesslich einem zweiten Codierdurchlauf unterzogen, bei dem die Subkategorien den bereits mit Hauptkategorien codierten Textstellen zugeordnet wurden. Dieser Prozess wurde für jede Hauptkategorie und deren Subkategorien systematisch fortgesetzt. Um sicherzustellen, dass alle relevanten Aspekte im Kategoriensystem abgebildet sind, zog die Autorin erneut das andere Projekt auf MAXQDA mit dem offenen Codierprozess heran. Zu diesem Zweck druckte die Autorin die Transkripte aus und überprüfte in MAXQDA Zeile für Zeile die offenen Codes und Memos. Sämtliche relevanten Aspekte, die während des Codierprozesses nach Kuckartz allenfalls nicht oder nicht ausreichend Beachtung fanden, wurden schliesslich auf den ausgedruckten Transkripten am Seitenrand vermerkt. Mit diesen zusätzlichen Informationen ging die Autorin erneut an das Material heran, das zuvor mit der qualitativen Inhaltsanalyse codiert worden war. Es gelang mit diesem Vorgang das Kategoriensystem durch neue Subkategorien zu erweitern. Ausserdem wurden zentrale Überlegungen aus den Memos ebenfalls in MAXQDA in Form von neuen Memos festgehalten. Dieses iterative Vorgehen erwies sich als äusserst nützlich, um das Kategoriensystem zu erweitern und die Interviews möglichst umfassend zu analysieren.

In Phase 6 und 7 liegt der Fokus auf der Ergebnisdarstellung. Die Autorin wählte eine kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien, um die subjektive Bedeutung des professionellen Bühnentanzes

in Bezug auf die Identität der jungen Tänzer:innen differenziert darzustellen. Die Ergebnisse wurden zur besseren Nachvollziehbarkeit für die Leserschaft visuell dargestellt (siehe Kap. 6).

6 Empirische Ergebnisse: vier Fallrekonstruktionen

Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse fallbezogen dargestellt. Dieses Vorgehen erscheint der Autorin insofern als sinnvoll, als dass das Erkenntnisinteresse stark auf das individuelle und subjektive Erleben der befragten jungen Tänzer:innen abzielt. Auf diese Weise kann die Tiefe und Komplexität jedes Falles angemessen gewürdigt werden. Die Ergebnisdarstellung orientiert sich in ihrer Struktur überwiegend an der Logik des erarbeiteten Codesystems.

Zur Veranschaulichung und Untermauerung der Darstellungen werden an gegebener Stelle Zitate aus den Interviewtranskripten eingefügt, die zur besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet wurden. Um Verfälschungen des Sinngehalts durch die Übersetzung ins Deutsche zu vermeiden, wurden die Zitate im englischen Original belassen.⁵ Darüber hinaus möchte die Autorin darauf hinweisen, dass sie teilweise sehr umfangreiche Interviewpassagen in die folgende Analyse integriert hat. Diese Entscheidung wurde bewusst vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses getroffen, um auf diese Weise den subjektiven Erfahrungen und Perspektiven der befragten Jugendlichen besonderen Raum zu geben und sie so ein Stück weit für sich selbst sprechen zu lassen.

⁵ Die vollständigen Interviewtranskripte wurden der Begleitperson separat zugestellt und finden sich nicht im Anhang der vorliegenden Arbeit.

Codesystem	Definition
Biographische Merkmale	„Biografie“ bezeichnet das retrospektive Erinnern und Mitteilen eigener Erfahrungen und umfasst sowohl schriftlich als auch mündlich Mitgeteiltes. Über diese Begriffsbestimmung hinaus findet sich keine einheitliche theoretische Konzeptualisierung des Biografischen. Vielmehr fasst empirische Forschung in verschiedenen Disziplinen Biografie unterschiedlich auf. „Der geteilte Gegenstandsbezug in der psychologischen, sozial- oder erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung [...] lässt sich oft kaum näher bestimmen als über das Interesse an der erzählten Szene, die auf eine Vergangenheit verweist. Es geht um den sprachlich produzierten, den erinnend rekapitulierten oder aktuell inszenierten Interakt“ (Griese 2010, S. 134, Herv. i. O.). Was die verschiedenen biografietheoretischen Konzepte teilen, ist das gemeinsame Interesse an Sprache und Interaktion (Schörmann, 2024)
Herkunftsbedingungen	
Tanzbiographie	
	<i>Aneignung vs. Zuschreibung</i>
	<i>Sozialisation in das Tanzfeld</i>
Transitionen	
	<i>Aufnahme in die Berufsausbildung</i>
	<i>Wegzug von Zuhause</i>
	<i>Kariereende</i>
Selbstkonzept	Unter dem Selbstkonzept wird das Wissen eines Menschen über seine eigene Person verstanden, bestehend aus zutreffenden Annahmen und auch Fehleinschätzungen. Es ist die individuelle und persönliche Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“ (van Randenborgh, 2022)
	<i>Tänzerisches Selbstkonzept</i>
	<i>Nicht-Akademisches Selbstkonzept</i>
	<i>Akademisches Selbstkonzept</i>
Alltagsstrukturen	Passagen die den Alltag der befragten Personen abbilden.
	<i>Training</i>
	<i>Freizeit</i>
	<i>Interessen und Aktivitäten ausserhalb des Tanzfelds</i>
	<i>Gleichzeitigkeit Schule und Training</i>
Problemkontexte	Passagen, in welchen vielfältige problematische Aspekte in Bezug auf die tänzerische Ausbildung deutlich werden.
	<i>Mentale Gesundheit</i>
	<i>Verletzungen</i>
	<i>Selbstzweifel</i>
	<i>Grenzüberschreitungen durch Lehrkräfte</i>
	<i>Bewältigungsstrategien</i>
	<i>protektive Ressourcen</i>
Alternative Zukunftsentwürfe	Passagen, in denen die Auseinandersetzung mit möglichen beruflichen Alternativen deutlich wird.
Orientierungsmuster und -bezüge	Passagen, die grundlegende Handlungsmotive und -muster sowie Sinnorientierungem verdeutlichen und auf mentale Strukturen verweisen, die ggf. und in Korrespondenz mit anderen Kategorien in einen Deutungszusammenhang mit einem feldspezifischen Habitus gestellt werden können.
	<i>Subjektive Bedeutung des Tanzes</i>
	<i>Sinn- und Wertorientierungen</i>
	Passagen die zum Ausdruck bringen, was die Befragten als besonders bedeutsam und richtungsweisend in ihrem Leben empfinden.
Vorbilder	

Abbildung 4. Codesystem

Quelle: Eigene Darstellung und Erhebung

6.1 Ivan – “I know that the passion is still inside.” (Ivan, Pos. 60)

Ivan ist zum Befragungszeitpunkt 18 Jahre alt. Er befindet sich seit Sommer 2022 in der Ausbildung zum professionellen Bühnentänzer an der Tanzakademie Zürich. Zum Zeitpunkt des Interviews lebte er noch im Internat der Schule, trat jedoch im August 2024 aufgrund seines Alters und seines persönlichen Entwicklungsstandes aus und zog in ein Studentenwohnheim.

6.1.1 Sozialisation ins Tanzfeld und Tanzbiographie

Seinen Weg zum Ballett fand Ivan im Alter von etwa acht Jahren, nachdem er zuvor vier Jahre lang Kunstturnen betrieben hatte. Negative Erfahrungen im Zusammenhang mit unangemessenem Verhalten des Trainers bewogen ihn schliesslich dazu, sich einer neuen Freizeitbeschäftigung zuzuwenden.

Den Zugang zum Tanzfeld erlangte Ivan durch seine jüngere Schwester, die bereits Ballett tanzte und ihn dazu inspirierte, selbst mit dem Tanzen zu beginnen. Seinen Eltern teilte er sein Vorhaben bzw. seinen Wunsch eigenständig mit und war dementsprechend intrinsisch motiviert.

Ivan besuchte einige Ballettstunden und fand rasch Gefallen an seinem neuen Hobby, weshalb er für ein Jahr zunächst sowohl Kunstturnen als auch Ballett ausübte. Danach konzentrierte er sich dann jedoch ausschliesslich auf das Tanzen. Ivan erzählt im Zuge dessen von Mobbing-Erfahrungen, die er aufgrund seines Interesses an Ballett als Junge in der Primarschule erlebte. Aufgrund dessen wechselte er darauf die akademischen Schulstädte und besuchte dann eine Montessori-Schule.

For the one school year I did gymnastics and ballet classes at the same time. And from a new school year, I started doing only ballet. But because of that, I was also bullied in school. Uh, so I had to change my elementary school once, and, yeah, it kind of helped.

I: You have been bullied because you did ballet?

IP: Yeah, because the kids thought it's funny for a boy to do ballet. (Ivan, Pos. 24-28)

Eine solch grosse Transition zur Verwirklichung seines Traums von einer Karriere als Balletttänzer in Kauf zu nehmen, zeigt die hohe Bedeutung, die Ivan bereits in diesem Alter dem Ballett zuschreibt. Den Umgang mit den Schüler:innen an der Montessori-Schule beschreibt er als freundlich und vergleicht die Beziehung zu den Lehrer:innen mit der Beziehung zu den Eltern. Er hob dabei hervor, dass die Lehrkräfte stets bemüht waren, den Unterricht so zu gestalten, dass die Schüler:innen den Stoff wirklich verstanden. Zudem bot das flexible Lernumfeld den Schützlingen die Freiheit, ihre Aufgaben nach eigenem Zeitplan zu erledigen, was Ivan sehr entsprochen hat. Interessant erscheint der Autorin hier der Kontrast zur Tagesstruktur und Didaktik im Tanzfeld, in dem der Tagesablauf stark vorstrukturiert ist und man dann seine Leistung unabhängig vom momentanen Befinden abrufen muss.

In der fünften Primarschulklasse wechselte Ivan an ein Ballettkonservatorium, wo er sich stärker auf das Ballett konzentrierte. Dort blieb er fünf Jahre, bevor er an die Tanzakademie Zürich wechselte. Das Umfeld im Konservatorium beschreibt er als toxisch, erneut geprägt von Grenzverletzungen durch die Lehrkräfte, vor allem in Form von verbaler Gewalt. Mit einigen seiner damaligen Mitschüler:innen steht er noch heute in Kontakt, viele davon hätten Depressionen oder Probleme mit Alkohol, obwohl sie noch minderjährig seien.

And then I was in this school for five years before I came here. I don't like to blame other people or institutes or whatever, but I wouldn't recommend going to this particular school I've been to, (...) because the teachers, especially ballet teachers, were screaming at us and they treated us badly in a way that most of the guys who I'm still in contact with are in depressions or like drinking, and they are not even 18. (Ivan, Pos. 38-43)

Obwohl er an besagter Schule als Junge besser als die Mädchen behandelt worden sei, litt er unter der schlechten Atmosphäre und hatte eine Zeitlang ebenfalls mit Depressionen zu kämpfen. Ivan sah zu diesem Zeitpunkt jedoch keine andere Möglichkeit, um seinen Traum vom Balletttänzer weiterverfolgen zu können, was zum Verbleib an der Schule und zum Aushalten der widrigen Trainingsumstände führte. Erneut zeigt sich hier eine hohe Identifikation mit dem Ballett, denn er nahm enorme Widrigkeiten in Kauf, um seine Karriere nicht zu gefährden. Der Umgang mit Rahmenbedingungen wird also strategisch an der Tanzkarriere ausgerichtet, diese werden nötigenfalls verändert (Schulwechsel) oder eben so lange ertragen, bis sich eine wirkliche Alternative ergibt. Dies indiziert eine sinn- bzw. identitätsstiftende Bedeutung des Balletts für Ivan.

Die Schule erschwerte es den jungen Tänzer:innen unter anderem durch das Verbot der Teilnahme an Wettbewerben und Auditionen, eine potentielle neue Trainingsstätte zu finden. Jene, die dennoch an Wettbewerben teilnahmen, wurden danach von der Lehrerschaft oft wochenlang im Unterricht mit Ignoranz abgestraft oder schikaniert.

Because I didn't see any other possibility to become a ballet dancer. The school didn't want any of its students to leave, so we didn't get any chances to go to auditions or to try any, uh, I forgot the word like championships. (I: competitions) Competitions, yes. So, if any anyone tried, they were punished for it. Like in a way that the teacher didn't give corrections to them for like a month, or they were yelling at them and I was actually in a better part of this, like the students. Now I'm not sure how to explain it. Uh, like, because I'm a boy and there is not so many male dancers in the world, that I was still treated better than girls. (...) But it still wasn't good enough. (Ivan, Pos. 48-50)

In diesem Zusammenhang erwähnt Ivan schliesslich dann die Zusage für einen Platz an der taZ, was darauf hindeutet, dass diese Transition, der er mit Ungeduld und Vorfreude entgegenblickte, eine erhebliche biographische Bedeutung für ihn hat. Denn dies scheint ihm die heiss ersehnte „wirkliche Alternative“ zu sein.

I was pretty happy that I got a place in this school, and yeah, I actually couldn't wait to leave. Well because I also went through some depression time. And, yeah I'm really glad that I moved on, and I can do ballet in a way that I like, and I'm treated in a way that I think I deserve. (Ivan, Pos. 46)

6.1.2 Selbstkonzept(e)

Auf die Frage, wie ein guter Freund oder eine gute Freundin ihn beschreiben würde, antwortet Ivan zunächst, dass er nicht wirklich viele enge Freund:innen hat. Er vermutet, dass ein guter Freund oder eine gute Freundin ihn jedoch als fürsorglich und geduldig charakterisieren würde. Ivan differenziert ausserdem weiter, dass es darauf ankommt, ob dieser Freund oder diese Freundin ebenfalls Ballett tanzt oder eine „normale Person“ sei. Diese Aussage deutet darauf hin, dass es in Ivans Erfahrungshorizont und lebensweltlichem Bedeutungsrahmen ein „Innen“ und ein „Aussen“, also Tanzfeld und Nicht-Tanzfeld gibt und er sich im Tanzfeld, verbunden mit der dortigen Rollenidentität, andere Persönlichkeitsmerkmale als dominant zuschreibt als ausserhalb des Tanzfeldes. Menschen aus seinem „normalen“ Leben würden ihn als rational und ruhig wahrnehmen, er würde eher keine „verrückten“ Sachen machen, wie er spezifiziert – wohl gemeint im Sinne von unüberlegt. Freund:innen aus dem Tanzfeld dagegen würden ihn als zielstrebig und kreativ beschreiben. Im Ballettstudio ist seine Persönlichkeit

geprägt von einem enormen Willen, seinem Traum vom Balletttanzen nachzueifern, wobei kaum ein Hindernis Ivan an diesem Vorhaben hindern kann. Hier wird ein grosser Enthusiasmus deutlich.

Well, I can give you probably both possibilities. So if I would start with the person who knows me from my, like, normal life. I probably say that I give a vibe of a calm person. A person, who is rational. Doesn't do something so much crazy sometimes ((lacht)). Uh, and the friend who is also doing ballet would say that. Or if he knows me when I'm in studio, he would probably say that the personality I have outside of the studio turns into something that goes for its dream (...). The person would describe me probably as a creator, or I don't know, as someone who doesn't see any obstacles in his career or in his way to his dream. (Ivan, Pos. 9, 11)

Die Differenzierung in feldspezifische und alltägliche Persönlichkeitsmerkmale, wohl auch lesbar als jeweilige Habitusausprägungen, sind aber offenbar keine zwingenden Widersprüche, sondern zwei Seiten einer Medaille bzw. zwei zusammenhängende Pole eines breiten Spektrums. Er reflektiert die damit verbundenen jeweils unterschiedlichen Orientierungen und Handlungsweisen im „Ballettleben und Normalleben“ unter Berücksichtigung von Überschneidungen als gewisse existenzielle Notwendigkeit insofern, dass er die Gefahr der Erschöpfung sieht, wenn er im Alltag keinen Gegenpol zum kräftezehrenden professionellen Eifer hinsichtlich des Tanzens schaffen würde. Es korrespondiert gewissermassen mit seinem rationalen Selbstbild, jenseits des Tanzfeldes eine Art Gegenwelt zu schaffen, die durch einen wenig expressiven Lebensstil gekennzeichnet ist und ihm hierin als Auszeit und zur Regeneration dient und somit ein „Ausbrennen“ verhindert. Diese Trennung kann somit gewissermassen als habitualisierte Bewältigungsstrategie verstanden werden, um gesund und sportlich leistungsfähig zu bleiben – die Verwirklichung des Traumes nicht zu gefährden.

Deshalb ist es für Ivan wichtig, auch bewusst Zeit für solche regenerativen Aktivitäten abseits des Balletts zu finden, wie beispielsweise Bouldern, Radfahren, Laufen, Malen oder Lesen, die diesem Ziel dienen.

I mean it [die Persönlichkeitsmerkmale] also combines together, but I would say it's hard to have a life outside if you bring everything you do in studio or in the ballet world in general. If you try to bring it to the normal life I think you cannot cope with it. (...) You can be obsessed with ballet, but you will burn out soon if you will not stop with it. Uh, in a way that you need to find the time to do something else. Like, for example, find some hobbies like bouldering, riding a bike, or, I don't know, running or doing any other physical activities I like to do or simply painting or reading books and stuff. (Ivan, Pos. 15-20)

Das tänzerische Selbstkonzept von Ivan ist von einer reflektierten und realistischen Einstellung zur Tanzkarriere geprägt, die die biographischen Risiken in diesem Zusammenhang berücksichtigt – auch aufgrund eigener Krisenerfahrungen im Tanzfeld. Ivan erlitt zwei Knieverletzungen im Ausbildungsverlauf, welche ihn über einen Zeitraum von zwei Jahren zwangen, entweder gar nicht oder nur teilweise aktiv trainieren zu können. Vor diesem Hintergrund seinen Traum von einer Tanzkarriere weiterverfolgt zu haben, lässt nicht nur Disziplin und Durchhaltevermögen erkennen, diese sind auch entsprechende Eigenschaften, die er sich selbst zuschreibt und dabei als überaus wichtige Persönlichkeitsmerkmale für den Erfolg ausweist.

Diese Erfahrungen und der Fakt, dass er dennoch dem Ballett treu blieb, verdeutlichen ein hohes Mass an Resilienz, Durchhaltewillen und auch auf eine grosse prinzipielle Leidenschaft für das Ballett, was

seine Selbstzuschreibungen bestätigt. Besonders in diesen zwei Jahren der Rekonvaleszenz konnte diese Leidenschaft für das Ballett aufgrund des eingeschränkten Trainings allerdings nicht befriedigend gestillt werden, weshalb zum Befragungszeitpunkt die Disziplin seine treibende Kraft war, seinen Motor darstellte, um seine Karriere voranzutreiben.

(...) I'm trying to stay consistent in my trainings and yeah, I hope that the passion will come when I'll be able to dance fully again. So right now I rely more on the discipline than the passion. And uh, uh, lately constant motivation from it. (Ivan, Pos. 66)

Hierin zeigt sich wiederum auch seine Rationalität als Persönlichkeitsmerkmal, wofür er auch ein Bewusstsein hat. Allgemein stellen Selbstdisziplin und Eigenverantwortung Schlüsselaspekte in Ivans Selbstkonzept dar. Eine besonders prägende Erfahrung in seiner tänzerischen Laufbahn war der Moment, als ihm die Lehrperson versprach, dass er am Ende des Jahres ein Solo tanzen dürfe, wenn er weiter so engagiert arbeiten würde. Mit der Aussicht auf Erfolg gibt Ivan seither in jedem Training sein Bestes, unabhängig davon, ob er von der Lehrperson beobachtet wird oder nicht. Dies deutet darauf hin, dass Ivan sich ein Arbeitsethos zuweist, das von unbedingtem erfolgsorientiertem Leistungswillen geprägt ist und für ihn einen Wert an sich darstellt und es ihm nicht vordergründig um soziale Anerkennung von aussen geht.

Actually there was a key moment that changed my life. Um, and it was in one of my first lessons of ballet, and it was when I did, bar training. And my teacher told me that if I will work like this, I will, in the end of the year, replace a guy who's dancing some solo, and that changed the way I approached every training. Right now I'm doing like, since then, uh, I'm doing everything fully without thinking to, uh. I forgot the word again. Like when you do something just like half. (Ivan, Pos. 68)

Im Vergleich zu seinen Altersgenossen im Tanzfeld, die das Leben durch eine „rosaroten Brille“ sähen, ist Ivan wie bereits erwähnt in der Lage, die Risiken und Unsicherheiten einer Tanzkarriere zu sehen und grenzt sich mit dieser Aussage gewissermassen von vielen seiner Peers ab, denen er abspricht, über den „Tellerrand“ des Tanzfeldes hinauszublicken und damit auch eine gewisse fehlende biographische Weitsicht andeutet. Er selbst, so suggerieren seine Aussagen, verfolgt seinen Traum, ohne quasi „Traumtänzer“ zu sein. Seine Verletzungen haben gewiss zu dieser pragmatischeren Sichtweise und Vernunft beigetragen.

(...) most of the people in my age cannot see the reality so well, like, they think that everything is, like, super like they almost have, like, rose tinted glasses, I would say. Like, they think everything is pink and nice. And I think the, two knee surgeries I had, changed me in a way that, I know that there is, I know that you need to have a second possibility to do instead of ballet. Like most of the people live only for the ballet and I know it's nice, but sometimes you need to have something else on your mind too. (Ivan, Pos. 120)

Einmal mehr unterstreicht er mit seinen Aussagen implizit, dass er sich selbst als rationale Person reflektiert und eine gewisse Reife in Bezug auf seinen Lebensentwurf zuweist.

Im Zusammenhang mit seinen Knieverletzungen und der Auseinandersetzung mit einem Plan B (siehe Kap. 6.1.5) zeigt sich auch, dass Ivans Identitätskonzept nicht ausschliesslich durch das Ballett determiniert wird. Er ist bereit, sich mit anderen Möglichkeiten auseinanderzusetzen, was auf ein flexibles

Selbstkonzept hindeutet, in dem unterschiedliche Ausprägungen zur Geltung gebracht werden können. So verbindet er etwa berufliche Alternativoptionen wie Feuerwehrmann mit solchen Elementen seines (akademischen) Selbstkonzeptes, die ihn hierfür prädestinieren würden, aber im Tanzfeld nicht unbedingt diese Bedeutung hätten. Die Fähigkeit zur Flexibilität erweist sich als wesentliches und notwendiges Persönlichkeitsmerkmal im Tanzfeld. Wie bereits in den Ausführungen zu Bourdieu und dem Kunstfeld deutlich wurde, ist dieses soziale Feld einem ständigen Wandel unterworfen, der eine hohe Anpassungsfähigkeit von den darin agierenden Akteur:innen erfordert.

6.1.3 Alltagsstrukturen

Die Alltagsstrukturen korrespondieren mit der bereits erwähnten lebensweltlichen Abgrenzung zwischen Tanz und Nicht-Tanz und der einhergehenden „Doppelnatur“ seiner Persönlichkeit.

In Ivans Alltag nimmt das intensive Balletttraining zeitlich gesehen und in Bezug auf die mentale Zuwendung eine zentrale Rolle ein, wodurch nur wenig Zeit für andere Aktivitäten bleibt.

Ivan beschreibt seinen Alltag folgendermassen:

Training. Training. Training. Training. Rest. Or it's more like a normal day. Which, uh, is like wake-up training, lunch, training, maybe some dinner, then sleep. And then again. And that's like the whole week, except for weekends, which I usually rest or do something I like, which I also mentioned before that you need to have the separate normal life. So I'm trying to like balance it on the weekends. (Ivan, Pos. 74)

In Bezug auf Interessen und Aktivitäten gibt Ivan vor allem sportliche Aktivitäten an, wie Bouldern, Spaziergänge oder kleinere Wanderungen. Dies subsumiert er quasi unter dem Aspekt der Erholung und ist daher als aktive regenerative Erholung zu verstehen. Diese Aktivitäten sind demnach in ihrer subjektiven Bedeutung auch in ihrem gegenweltlichen Charakter nicht losgelöst vom Tanzen zu betrachten, sondern darauf bezogen zweckorientiert. Ein grosser Teil seines Alltags widmet er also dem Ballett und auch ein erheblicher weiterer Teil hat einen impliziten Bezug hierzu.

Trotz seiner Freude an sportlicher Betätigung bleibt aufgrund der körperlichen Erschöpfung durch das Training oftmals wenig Energie für zusätzliche sportliche Aktivitäten. In diesem Zusammenhang betont Ivan auch die Bedeutung von Ruhephasen, um sich von der intensiven körperlichen Belastung des Trainings zu erholen. Insofern scheint es keine besondere geplante Alltagsstruktur hinsichtlich seiner sonstigen Aktivitäten zu geben, ausser dass diese überwiegend am Wochenende stattfinden und die jeweilige Wahl vom Zustand seiner Erschöpfung abhängt und eher spontan erscheint. Dies ist auch in dem Zusammenhang zu sehen, dass er in seiner Freizeit auch noch seine sozialen Beziehungen pflegt und es zum Befragungszeitpunkt insbesondere geniesst, die freie Zeit mit einer „besonderen“ Person zu verbringen, was er im Interview mit einem schüchtern wirkenden Lächeln untermalt. Dies lässt vermuten, dass sich Ivan einer der typischen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter widmet dieser im Alltag Raum einräumt, nämlich der Entwicklung von tiefergehenden und romantischen Beziehungen zu Mitmenschen.

Lately. Actually, I enjoy to spend time with one special person (...), which is really nice, I have to say. But except of that I don't really have much time to do anything. I mean, yeah, I like to do sports, but when

you are exhausted from ballet you don't really want to do it because you also need rest. I mean, it's good to do, for example, some swimming because you train your body in a different way than you do in ballet. But you also need the time to rest in general. So, I don't know. A small hike or walk in a park could be nice. (Ivan, Pos. 75-78)

6.1.4 Problemkontexte und Ressourcen und Strategien zu deren Bewältigung

In Ivans Erzählungen treten verschiedene Problemkontexte in Erscheinung. Eine erste biographische Krisenerfahrung in Bezug auf das Tanzen, die Ivan überwinden musste war, das Mobbing aufgrund seines Interesses am Ballett, dem er in der Primarschule ausgesetzt war, was ihn schliesslich wie bereits erwähnt dazu veranlasste, die Schule zu wechseln. Hierin zeigen sich eine hohe Identifikation, Leidenschaft und Selbstgewissheit in Bezug auf das Tanzen und hierin eine solche Fokussierung, die ihm offenbar auch als Ressource diente, sich der Diffamierung der Gleichaltrigen recht schadlos entziehen zu können. Zumindest erwähnt er diesbezüglich keine tiefergehenden Verletzungen. Dies dürfte, ohne dass er es erwähnt, durch die Unterstützung der Eltern gefördert worden sein, denn ohne deren Einverständnis wäre ja der Schulwechsel nicht möglich gewesen.

Einen weiteren Problemkontext bilden die psychischen Grenzverletzungen seitens des Trainers, sowohl im Kunstturnen als auch später am Ballettkonservatorium. Trotz der schlechten Unterrichtsatmosphäre verbrachte Ivan fünf Jahre an dieser Schule, da er keine alternative Möglichkeit sah, seinen Traum, Balletttänzer zu werden, zu verwirklichen. Trotz der widrigen Umstände hielt er durch, bis er schliesslich an der taZ aufgenommen wurde, und dies der erhoffte Lichtblick in seiner Karriere war. Ivan betont in diesem Zusammenhang, dass seine Leidenschaft für das Tanzen sowie die Unterstützung einiger enger Freund:innen ihm geholfen haben, diese herausfordernde Phase zu überstehen. Dies führte auch zu nachhaltigen, immer noch anhaltenden Freundschaften, was darauf hindeutet, dass diese Zeit sehr verbindend und von Bedeutung war in seinem biographischen Verlauf. Hierin zeigt sich einmal mehr eine starke Resilienz auf der Basis der Leidenschaft für das Tanzen. Und wiederum konnte er auf soziale Unterstützung bauen, nämlich die guter Freund:innen.

In Bezug auf Momente des Zweifels an seinem bisherigen beruflichen Werdegang betont Ivan, sowohl die mentale als auch die körperliche Seite zu kennen. Mit der mentalen Seite verbindet er die depressive Episode, die er darauf zurückführt, dass ihn sein damaliger Lehrer sowohl physisch als auch psychisch an seine Grenzen gebracht hatte. Obwohl Ivan stets sein Bestes gegeben hatte, erschien dem Lehrer seine Leistung nicht als ausreichend, was schliesslich bei Ivan Zweifel hervorrief, noch auf dem richtigen Weg zu sein. Es hinderte ihn daran, wie er sagt, „the bigger picture“⁶ zu sehen.

Yeah, I think I know it. I don't know if there are other sides than the mental side and then the physical side, but I think I know it from the both sides, because I mentioned that I was depressed, and I wanted to end because a teacher basically pushed me to my limits and to my mental limits, because I was trying to do so good in class, but the teacher still wasn't satisfied enough. So, there I doubted if I still should continue with ballet, because I couldn't see the bigger picture there. Um, and the physical side that was

⁶ Die Autorin verzichtet hier bewusst auf eine Übersetzung ins Deutsche, da die Bedeutung in der englischen Sprache präziser zum Ausdruck kommt.

when I first injured my knee. And yeah, actually it was just after I injured my other knee, because I recovered from the first injury pretty fast. I think I started earlier than I was supposed to, and everything went pretty well. But then I injured my second knee, and I was basically down because of that. And I was asking myself if I should end, because I couldn't see, uh, if the knee will recover in a way that I'll be able to continue fully again. But now I'm almost finished with recovery, rehabilitation and other stuff. So, yeah, I hope it's gonna be alright. (Ivan, Pos. 104)

Auf der körperlichen Ebene nennt Ivan seine Verletzungen, die ihn daran zweifeln liessen, ob er nach der Genesung das Tanzen wieder in der gleichen Intensität ausüben könne wie zuvor. Diese Verletzungen hatten nämlich zur Folge, dass er zwei Jahre lang nicht vollständig, teilweise überhaupt nicht, seinem Training nachgehen konnte. Ivan erklärt, dass es während seiner Verletzungszeit keinen bestimmten Moment oder ein spezielles Gefühl gab, auf das er wartete, um ins Ballettstudio zurückzukehren. Stattdessen war es der Gedanke, dass er nicht aufgeben wollte, nachdem er bereits so viel Zeit in das Ballett investiert hatte. Ein zentraler Teil seiner Persönlichkeit sei es, Aufgaben zu Ende zu bringen, auch wenn sie sehr schwierig sind. Diese Beharrlichkeit und sein Widerwille aufzugeben, waren die Hauptgründe dafür, dass er trotz der Hindernisse weitergemacht hat.

I don't think, I thought about this when I was, especially when I was injured. There wasn't a specific feeling that I would like wait for, when I do, like get back to bar and work again. It was more like a feeling that I really want, don't want to give this up when I give it that much time. It was like, I really like to, like, part of my personality is to like finish tasks even when they are like super hard. So, I don't like to give up. And I think that's the main reason why I stayed. (Ivan, Pos. 112)

Diese Phasen des Zweifelns im Zusammenhang mit den Verletzungen veranlassten Ivan dazu sich konkreter mit der Frage eines „Plan B“ auseinanderzusetzen (siehe. Kap. 6.1.5). Dieser Prozess war begleitet von Traurigkeit und Frustration, weil er das Ballett nicht aufgeben wollte, insbesondere weil er bereits so viel Zeit und Energie in diesen Lebensentwurf investiert hatte.

Uh, that was the time I was searching for or like, researching some military option or, uh, the firefighter, like the plan B. And, I mean, I was upset, because I already gave ballet so much time and it was something I didn't want to give up. So. Yeah. I mean it definitely didn't feel very good. It was nothing I want to go through again, but I think definitely in the end of my career, I'll probably go through the same thing or similar thing. Because I know that I'll probably have to stop around 40 and then move on with something else I would like to do. So yeah. (Ivan, Pos. 105-106)

Es sei eine Zeit gewesen, auf die er nicht gerne zurückblickt, auch wenn er sich bewusst ist, dass dieses Thema spätestens am Ende seiner aktiven Tanzkarriere erneut aufkommen wird.

Auf die Frage in Bezug auf Strategien, die ihm während seiner Verletzungsphase geholfen haben, äussert Ivan nüchtern „durchhalten und genesen“. Dieser gewisse Pragmatismus ist offenbar verbunden mit seiner erwähnten Einstellung, die Dinge zu Ende zu bringen. Eine bedeutende Ressource stellten für ihn vor allem seine engen Freund:innen dar, die ihm während dieser Zeit unterstützend zur Seite standen. Ausserdem nutzte er das Spielen von Videogames und damit die virtuelle Realität als mentalen „Rückzugsort“, um sich temporär von der sonstigen Alltagsrealität abzuschotten. Zudem konsumierte er Motivationsvideos, die ihn dabei unterstützten, das richtige Mindset für seine Genesung zu entwickeln.

Uh, mostly it was the group of close friends, but also I was trying to get distracted with, I think at that time I played a lot of video games which like disconnected me from the reality and I could just focus on something else that wasn't so depressing, I would say. I also watched a lot of motivational videos. Which like helped me to put my mind on the right path I would say, that even if I'm injured now, I want to do this, or I want to continue in this career. So, I have to just wait and work on something else before I would be able to continue with what I need to do. (Ivan, Pos. 110)

Er betont, dass es letztendlich vor allem sein unerschütterlicher Wille war, das Ballett nicht aufzugeben, da er bereits viel Zeit und Energie investiert hatte. Es entspreche eben seiner Persönlichkeit, Dinge, und mögen sie noch so herausfordernd sein, zu Ende zu bringen. Das Aufgeben liegt Ivan fern, daher sei er geblieben.

Nebst seiner Resilienz, Leidenschaft und Entschlossenheit als protektive Ressourcen zur Krisenbewältigung und damit als entscheidende Faktoren, den eingeschlagenen Weg weiterzugehen, spielte wie bereits erwähnt die Unterstützung guter Freund:innen eine entscheidende Rolle. Aber nicht nur sein soziales Umfeld bot ihm eine gewisse Orientierung, selbst seine geäußerte „Realitätsflucht“ vor dem Hintergrund der Krise war noch auf die Förderung seiner Motivation hin fokussiert, d. h. er suchte bewusst eine solche mediengestützte Orientierung ausserhalb des Tanzfeldes, die motivierend auf ihn wirkte, um den Weg zurück zu einer erfolgreichen Tanzkarriere zu beschreiten.

6.1.5 Alternative Zukunftsentwürfe

Die Knieverletzungen brachten Ivan wie erwähnt dazu, ausführlicher über einen biographischen Plan B nachzudenken, falls er den Traum vom Ballett aufgeben müsste.

Für die Zukunft stellt er sich vor, ein berufliches und damit finanzielles Standbein ausserhalb des Balletts aufzubauen, damit er Ballett aus Leidenschaft und nicht aus materieller Notwendigkeit heraus ausüben kann. Sollte er das Ballett aufgeben müssen, könnte er sich eine Karriere als Feuerwehrmann vorstellen, da ihn unter anderem der Adrenalinrausch reizt und er anderen Menschen helfen kann. Dieser Alternativplan weist auf seinen Wunsch hin, einen körperlich anspruchsvollen und aufregenden Beruf zu ergreifen, der ihn emotional und physisch herausfordert. Diese Wahl reflektiert auch seine Neigung zu Berufen, die ein gewisses Mass an Risiko und Aufregung bieten und hierin teilweise den Empfindungen bei einer Sportausübung entsprechen.

(...) most of the people in this world [Ballettwelt] haven't a plan B, but I'm trying to have it in a way that I don't want to financially rely on ballet. I want to build something besides of the ballet, which I actually forgot to mention. Before when you asked me, but I'm trying to, like, build something, that can financially help me in the future, that I can do ballet because it's my passion, not because I will financially rely on it. But as a plan B, if I couldn't do ballet, I would probably become a firefighter or something that includes a lot of adrenaline. Uh, that is probably dangerous in a way. (Ivan, Pos. 84)

Neben seiner Affinität für körperliche Herausforderungen spiegelt sich in dieser Idee ein weiteres Motiv in Verbindung mit seinem Selbstkonzept wider, worauf er auch selbst verweist, indem er den Bogen zur Einstiegsfrage nach seinem Selbstbild (durch die Augen anderer) schlägt. Er hebt er an dieser Stelle erneut seine Hilfsbereitschaft hervor und fände es schön, dies in einem alternativen Berufswunsch zum

Ausdruck bringen zu können. Im Zusammenhang der für ihn wichtigen Kriterien der körperlichen Herausforderung, eines gewissen Erlebnischarakters und der sozialen Komponente „spielt“ er „laut denkend“ einige Optionen durch, die zwar in gewissem Kontrast zu seinem tänzerischen Lebensentwurf stehen, jedoch auch Gemeinsamkeiten aufweisen, insbesondere in Bezug auf die körperliche Komponente und die mit Adrenalin zu verbindenden Spannungselemente dieser Berufe. Die Affinität zu diesen Berufen dürfte mit habituellen Prägungen in Bezug auf seine Körper- und Bewegungssozialisation als Sportler:in und Tänzer:in zusammenhängen. Er entscheidet sich schliesslich für den Feuerwehrberuf als zu ihm passende potenzielle Option, auch weil er etwa eine militärische Karriere mit zu viel Gewalt assoziiert.

I mean, this comes also from the first question you asked me. How would a person, like how would a friend of mine describe me, and when I said that I think I care, I meant it, that I care for other people, even if they are not someone like really close to me, that I'd really like to help other people and if I could do it like a job, that would be probably really nice, I think. And firefighter, I don't know. I think it's dangerous and more exciting in a way than doing, for example, uh, or like becoming a police officer or, I don't know an ambulance driver or. Yeah, and that, well, there was a possibility for me to also become uh like a soldier, but I think there is like too much violence in it. So, I would choose the firefighter. (Ivan, Pos. 94)

Im Zusammenhang mit seinen Verletzungen beschäftigte sich Ivan auch mit der Möglichkeit, eine weniger durch körperliche Arbeit geprägte Berufskarriere zu verfolgen, falls tagtägliche körperliche Anstrengungen für ihn nicht länger möglich wären. Im Zuge dessen könne er sich eine berufliche Laufbahn als Architekt vorstellen, da ihm Fächer wie Mathematik und Geometrie in der Schule lagen, womit Hinweise auf sein akademisches Selbstkonzept sichtbar werden. Zudem spielt der Einfluss eines Onkels, der ebenfalls Architekt ist, eine Rolle in seinen Erwägungen, was auf einen vorbildhaften familiären Einfluss bei der möglichen Berufsorientierung hindeutet.

Auch in Bezug auf das unvermeidliche Karriereende, das er von sich aus im Interview thematisierte, zeigt Ivan ein Bewusstsein dafür, dass er irgendwann eine andere berufliche Richtung einschlagen muss. Die damit verbundene unweigerliche Transition ordnet er aus heutiger Sicht und mit Rückblick auf seine Verletzungen, als ihm diese bereits drohte, als zu erwartende grosse Krise ein.

Uh, that was the time I was, like, searching for or like, researching some military option or, uh, the firefighter, like the plan B. And, I mean, I was upset, because I already gave ballet so much time and it was something I didn't want to give up. So, yeah. I mean it definitely didn't feel very good. It was nothing I want to go through again, but I think definitely in the end of my career, I'll probably go through the same thing or similar thing. Because I know that I'll probably have to stop around 40 and then move on with something else I would like to do. So, yeah. (Ivan, Pos. 106)

Es lässt sich festhalten, dass Ivan aufgrund seiner Verletzungen ein Risikobewusstsein entwickelt hat, was die Tanzkarriere angeht. Mit einer damit verbundenen pragmatischen Vernunft denkt er über eine alternative Lebensplanung nach, die seine Fähigkeiten, Interessen und Werte widerspiegelt. Er tut dies also mit Blick auf sein Selbstkonzept selbstreflektiert.

Durch seine Reflexion im Zusammenhang alternativer Berufe wird auch deutlich, dass seine Identität nicht eindimensional durch den Tanz und seine Rolle im Tanzfeld determiniert wird, wenngleich dies

stark prägend ist. Daher ordnet er auch schon heute das zu erwartende zukünftige Karriereende als grosse Krise ein.

6.1.6 Orientierungsmuster und -bezüge

6.1.6.1 Subjektive Bedeutung des professionellen Bühnentanzes

Ivans Orientierungsmuster und -bezüge in Bezug auf seine tänzerische Tätigkeit sind gekennzeichnet von einer hohen Identifikation mit dem Tanz, grosser Leidenschaft, Disziplin und einem starken Durchhaltewillen. Aufgeben scheint für Ivan nie eine Option zu sein, indem er seine Ziele konsequent und trotz vielfältigen Herausforderungen wie dem Mobbing in der Schulzeit oder seiner langen Verletzungsphase weiterverfolgt.

Ivan führt seine Motivation, Balletttänzer zu werden nicht auf ein einzelnes Schlüsselerlebnis zurück. Jedes Mal, wenn er ein Ballett im Theater sah, wurde er von einer intensiven Emotion und einer Art Aktivismus ergriffen.

I don't think there was one specific moment, but every time I went to a theatre or when every time I still go to the theatre, and I see a ballet on a stage, for me, it's a really moving emotion. It's something like I cannot explain, but it's almost like I have an inner motivation to do something, and I really feel what the dancers are trying to tell, I think. Yeah, that's what I felt when I was younger and I hope I still have it inside. And this probably put me on the track of ballet and this career I chose. (Ivan, Pos. 52)

Das tiefe Gefühl, die innere Freude und Motivation, die er durch das Beobachten der Tänzer:innen auf der Bühne empfand und immer noch empfindet, haben ihn von klein auf inspiriert und letztlich dazu bewegt, eine Karriere im Ballett zu verfolgen. Es erscheint in seinen Schilderungen als eine innere Determination zur Selbstverwirklichung und Ivan erzählt weiter, dass er hofft, diese emotionale Verbindung trotz der verletzungsbedingten Frustrationserlebnisse immer noch in sich zu tragen.

(...) I was seriously injured for almost two years. I mean, I was twice injured with my knees and the recovery, I didn't fully recover since the first injury. I couldn't actually dance so much. I know that the passion is still inside. I feel that I want to do more, but I am not allowed to. And that's why I think I am not sure if it's still inside. I am sure it is there, but I'm not sure if I can awake it in a way that I would want to. (Ivan, Pos. 60)

Ivan beschreibt darauf nämlich die psychischen und körperlichen Auswirkungen seiner schweren Knieverletzungen, die ihn fast zwei Jahre lang am Tanzen gehindert haben. Er spricht darüber, dass er seit der ersten Verletzung nicht vollständig genesen ist und daher nur eingeschränkt tanzen kann. Obwohl er sicher ist, dass die Leidenschaft für das Ballett noch da ist, hat er Zweifel, ob er sie wieder in der gewünschten Intensität wecken kann. Diese Unsicherheit bezieht sich auf seine Fähigkeit, die frühere Begeisterung für das Tanzen angesichts seiner physischen Einschränkungen wieder mobilisieren zu können.

Die Verletzungen hielten ihn jedoch von seinem Drang zur Selbstverwirklichung durch das Tanzen nicht zurück. Dies korrespondiert offenbar mit seiner im Selbstkonzept deutlich gewordenen Persönlichkeit, seinem rationalen Charakter und Durchhaltewillen.

6.1.6.2 Allgemeine Sinn- und Wertorientierungen

Zu den grundlegenden zentralen Sinn- und Wertorientierungen Ivans gehört an erster Stelle sein soziales Verantwortungsbewusstsein in Bezug auf die Familie und wirklich bedeutende Freund:innen, das Kümmern und die Beziehungspflege. Implizit ist zu entnehmen, dass er mit dem Zugehörigkeitsgefühl Lebenssinn verbindet. Nachgeordnet nennt er das „Kümmern“ um seinen Körper als sinnstiftendes Moment in seinem Leben, wobei er mit Blick auf das Tanzen ein zweckrationales, instrumentelles Körperverständnis erkennen lässt. Also nicht nur die Tätigkeit als solche erscheint hier als sinnstiftend, sondern auch die Pflege und Formung des Körpers als notwendige Voraussetzung hierfür.

I would say family in general and people I really care about. I mean, I am supposed to say my body too, because I really have to take care of it, because of ballet. But. I would definitely put the people around me first. (Ivan, Pos. 117-118)

Das Prinzip des „Nicht-Aufgebens“ sowie die Bereitschaft an die eigenen Grenzen zu gehen und diese vielleicht zu überschreiten, ist ihm ein zentraler innerer Wert, was er mit Verweis auf Vorbilder verdeutlicht, die diesen Wert verkörpern.

Diese sind für ihn Personen ausserhalb des Sports, die damit verbundene weitere naheliegende Werte verkörpern wie Durchhaltevermögen, Selbstdisziplin und mentale Stärke, die er sich angeeignet habe, seine eigene Zielstrebigkeit erklären sowie die Bereitschaft, Grenzen zu überwinden. Dabei helfen ihm auch sein Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und mentaler Stärke, die ganzheitliche Perspektive auf unterschiedliche Bedingungen für das Wohlbefinden und ein harmonisches Selbstbild. Diese (Selbst-)Erkenntnis nimmt eine wichtige Rolle in Ivans Orientierung ein und leitet sein Handeln an. Sport und Bewegung und speziell das Tanzen sind für Ivan nicht nur Lebenssinn auf übergeordneter identitätsstiftender Ebene, sondern auch „sinnvoll“ aus gesundheitlichen Gründen in Bezug auf das Körperempfinden und als Bewältigungsstrategie im Umgang mit mentalen Herausforderungen und dienen ihm demnach zur Förderung des psychischen Wohlbefindens, was ihn wiederum antreibt.

I think right now a role model I see is David Goggins, if you know who that person is. (...) He is an Afro American person who is now like, I think 40, 50 years old. And he had a really hard childhood. And he was like super obese, I would say, (...) and he didn't have such a good job and he was in like a financial debt. So, he decided to go to army, military and took the Navy Seals program, which is like one of the hardest, and went through it a couple of times (...) which is like crazy. (...) And he has a special mentality that he doesn't give up. (...) For example, if you are running on a track and you want to, you say you will run like ten kilometers, he is the person who will, after the ten kilometers say okay, let's run another ten. (...) A role model is also my dad, which is nice, because he taught me most of the things and I'm really glad for it. And he always guided me in a way to keep my body up with sports and I also have the mindset that when you are doing sports on like a higher level, you will most likely not have any mental problems. Like, I know there are like, some things which could be different, but most of the time, when you are

feeling down, you just get up and go for a small run and afterwards you'll feel like better. So the thing I'm trying to say that it's just I think about the hormone endorphins, which are released after the exercises. So, yeah, I think that that's what helped me always when I felt bad. (Ivan, Pos. 116)

6.2 Liana – “It's like when you see a painting, but the painting is like expressing more than just one picture (...) but at the same time even more than a movie. (...) It's everything combined.” (Liana, Pos. 19)

Liana ist zum Befragungszeitpunkt 16 Jahre alt. Sie befindet sich seit Sommer 2022 in der Ausbildung zur professionellen Bühnentänzerin an der Tanzakademie Zürich. Zum Zeitpunkt des Interviews lebte sie noch im Internat der Schule, trat jedoch im September 2024 aus dem Internat aus, um in einer eigenständigen Wohnform zu leben.

6.2.1 Sozialisation ins Tanzfeld und Tanzbiographie

Ein prägendes Schlüsselerlebnis in Bezug auf Lianas Weg zum Ballett ereignete sich im Alter von drei Jahren, als sie eine Aufführung von *Dornröschen* des *Bolschoi-Theaters* im Fernsehen sah. Das Gesehene weckte sehr rasch eine grosse Faszination in ihr. Diese emotionale Resonanz motivierte sie, diese Kunstform selbst zu erlernen. Von dieser Erfahrung intrinsisch motiviert, teilte sie den Eltern mit, dass sie ebenfalls tanzen möchte. Der Impuls für die Sozialisation ins Tanzfeld hatte also den Charakter einer Selbstbestimmung.

*I remember I was, like, three years old and on the TV, we had this channel that was playing The Sleeping Beauty by Bolshoi, and I remember I looked at it and I was like, **wow**, that is **so cool**, I want to do that. And I just wanted to kind of imitating the prima ballerina, and I was like, oh my god, I love it so much, and then the next day I told my mom you know, I want to dance, you saw the video, the ballet you showed me the other day. I really want to do that. And at first, she didn't put me in ballet, she put me in gymnastics, like, aerobic gymnastics. And I was like, **no, no, no**, I hate it. This is not it. And then she put me in ballroom dancing. And I was like no way (...) And I was like, no, I'm not doing this. Like, this is **not** what I want. I told you specifically what I wanted. I wanted ballet then together, she was like, yeah, but I mean, you're just really young, let's just wait a minute, cause, like, you're not probably gonna do this in (...) I mean, because also in **nennt Herkunftsland** the idea, everyone still has sort of this older ideas since the communist regime. Because most parents, they grew up with their parents in that regime and the idea was like go to school, go to the best universities, study like law, economics or something to help you have a good salary and a good living later on. And so that was the idea. So, when I told them I want to do ballet they knew that ballet wasn't, but it, well wasn't like you know, so they were like **no no no** you're not going to do that. But I kept asking them continuously and like at five years old, my mom finally said, okay, let's try it out, maybe as a hobby, and yeah, and then I started doing ballet. (Liana, Pos. 13)*

Die elterliche Zurückhaltung spiegelt aus Lianas Sicht die soziokulturellen Einflüsse wider, in welche Liana hineinsozialisiert wurde. Im kommunistischen Regime, unter dem frühere Generationen aufgewachsen sind, hätten konservative Werte dominiert, was die akademische Bildung betrifft und was wohl auch ihre Eltern geprägt habe. Liana gelang es jedoch mit viel Nachdruck, ihren Wunsch, der im starken Widerspruch zu den gesellschaftlichen und elterlichen Erwartungen stand, gegenüber den Eltern durchzusetzen. Lianas Einstieg ins Ballett im Alter von fünf Jahren erfolgte jedoch auf Umwegen,

da ihre Mutter sie zunächst zur Gymnastik und danach zum Gesellschaftstanz schickte, bevor sie schliesslich mit dem Balletttanzen begann.

Zu Beginn war es wie üblich in dem jungen Alter ein Hobby, aber Liana merkte bald, dass sie das Ballett ernsthafter verfolgen möchte. Sie entwickelte Ehrgeiz und Leistungsorientierung.

And I remember exactly that I went to this private dance school, and they had pointe shoes in the show room, and I was like, oh, wow in real life pointe shoes. And I was like, I want to go there. And I went there and yeah, it was a hobby at first, nothing crazy, but I told her I want to do more, you know, I want to keep going doing this. And my parents at first, again, they were like, "really? Like, should she really do this?", because it's not a great idea. Um, but like time passed by and I still wanted to do it or even like I actually wanted to do it even more, so then my mom and I decided to, oh, let's go to this state school where you can like, there is a normal school, but you also have ballet classes as part of the school. Um, and yeah, I went there in fifth grade, no, fourth grade, started in fourth grade, but it wasn't actually school, it was just classes and then in fifth grade I had classes as well for subjects and stuff. And then I was there for three years. Uh, and I started going to competitions and stuff, and my parents were like, oh, wait, she's actually gonna do something with this profession, so. (Liana, Pos. 13)

Als aus dem anfänglichen Hobby immer mehr Ernst wurde, musste sich Liana erneut gegen die Zweifel ihrer Eltern durchsetzen. Es gelang ihr schliesslich ihre Mutter zu überzeugen, Ballett mit hohem Aufwand zu praktizieren, zumal diese beruhigt schien, dass dies auch mit einer regulären Schulkarriere gekoppelt werden konnte. Und so wechselte Liana im Alter von etwa 9 oder 10 Jahren auf eine staatliche Ballettschule mit entsprechender dualer Ausbildung.

6.2.2 Selbstkonzept(e)

Aus den Augen eines guten Freundes oder einer guten Freundin beschreibt sich Liana als offene, unvoreingenommene und hilfsbereite Person. Sie versucht in sozialen Kontexten stets für eine positive Atmosphäre zu sorgen und legt grossen Wert darauf, dass sich alle Anwesenden inkludiert fühlen. Diese soziale Sensibilität verdeutlicht, dass Liana grossen Wert auf Harmonie und Inklusion in ihrem Freundeskreis legt. Im Weiteren nennt sie ihre Abenteuerlust und ihr Lebensmotto „YOLO“ („You only live once“), womit sie meint, dass sie Dinge spontan und ohne zu zögern ausprobiert.

Ein weiterer Aspekt ist die anfängliche Introvertiertheit, die jedoch, wenn sie sich in einer Gruppe wohlfühlt, zunehmend abnimmt und zu einer zunehmenden Extrovertiertheit führt.

I think they also might say that at first I'm a bit shy, then at first I would just like be a bit more introverted and a bit more in my head, but as I know the person better, I would just, I really like get let this side out, and, yeah after that, I just become really extroverted and just really yeah, and I think that's how they would view me pretty much. (Liana, Pos. 3)

Des Weiteren thematisiert sie im Rahmen ihres physischen Selbstkonzepts ihre äussere Erscheinung, ihre Piercings und ihr kurzes, rotes Haar, was darauf hindeutet, dass dies wichtige Aspekte in Bezug auf ihre Identität darstellen.

Als die Autorin nach weiteren Selbstzuschreibungen fragt, also wer Liana „ist“ und was sie im Leben tut, erwähnt sie unverzüglich das Ballett. Dies lässt darauf schliessen, dass das Tanzen eine dominante Bedeutung für ihre Identität hat.

Nachfolgend erwähnt sie weitere Aspekte ihrer Persönlichkeit und Interessen. In Bezug auf ihr nicht-akademisches Selbstkonzept gibt sie an, nicht besonders organisiert zu sein. Zudem betont sie ihre Leidenschaft für Mode und Musik, was offenbar ebenfalls wichtige Aspekte ihrer Identität darstellen. Einerseits bestätigt sich damit die Wichtigkeit des äusseren Erscheinungsbildes für ihr Selbstbild und andererseits deutet sie an, dass sie ihr emotionales Selbstkonzept u.a. mit Musik verbindet. Darüber hinaus betont Liana die Bedeutung des Tanzens in ihrem Leben und erklärt, dass sie inzwischen auch die tänzerische Improvisation als Fach im Vergleich zu früher sehr schätzt. Diese Form des Tanzens gibt ihr die Möglichkeit sich frei auszudrücken, was darauf hinweist, dass sich ihr tänzerisches Selbstkonzept weiterentwickelt hat und ein Bedürfnis nach künstlerischer und kreativer Entfaltung zum Ausdruck bringt.

I would also say that I like reading and that I'm not the most organized person ever, but we try ((lacht)) and that I really like fashion and stuff, and my music taste and stuff and artists I like, and I love piercings. So, they would also say I have quite a lot of piercings and my red hair short and yeah, how I like love dancing, improvising and stuff and even though they would be like, oh, she's, I used to hate it, now I like, they would say, oh, she loves improvising because I just let loose and free. (Liana, Pos. 7)

In Bezug auf ihr akademisches Selbstkonzept beschreibt Liana ihre Affinität zu literarischen und kreativen Fächern und dass sie seit ihrer Kindheit gerne Texte verfasst. Fächer wie Mathematik liegen ihr hingegen weniger. Das Schreiben vermittelt ihr ein Gefühl von Selbstverwirklichung und Authentizität, was zeigt, dass sie kreative Ausdrucksformen (des Selbst) schätzt und sie darin eine persönliche Stärke sieht. Diese Selbstzuschreibung stimmt auch mit ihrem tänzerischen Selbstkonzept überein, in dem Emotionen und Selbstausdruck ebenfalls eine zentrale Rolle spielen.

I love writing. Literally anything like. Also, since I was young, I was like really good at that. I was not terrible, but I wasn't like good, I didn't have good chemistry with math and like those rational, like, uh, subjects. I was like, so happy to do, like the literature parts and stuff like that. I felt like myself and I was like, oh, I think like, I could have, like gone even deeper into this. Uh, maybe I still can, because I think writing it's just like, it's such a beautiful thing. (Liana, Pos. 45)

In Bezug auf ihr tänzerisches Selbstkonzept spielt auch ihr Körper eine wichtige Rolle. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, thematisiert Liana, dass ihr Körper nicht über die „natürlichen“ Talentqualitäten bzw. Idealvoraussetzungen verfügt, die für das Ballett von Vorteil wären. Trotz dieser Gegebenheiten und damit einhergehenden Zweifeln an ihrer Eignung für den Tanz, lässt sie sich nicht entmutigen und arbeitet aktiv daran, ihre Fähigkeiten wie grössere körperliche Beweglichkeit zu verbessern. Liana erwähnt in diesem Zusammenhang auch das einstige Vorhaben eine „schönere Körpersilhouette“ zu erreichen, was auf die Wurzeln einer von ihr erwähnten Essstörung hindeuten könnte.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sie im Vergleich zu Tänzer:innen, die von Natur aus eine idealere Veranlagung für den Balletttanz haben, einen höheren Aufwand betreiben musste, um diesbezüglich Nachteile zu kompensieren und sich tänzerisch weiterzuentwickeln. Sie weist sich entsprechend ein von Fleiss und Willen geprägtes Arbeitsethos in Bezug auf ihr tänzerisches Selbstkonzept zu.

I cannot say I was a really gifted child, like, you know, those kids are just, have the perfect body, perfect lines, perfect extensions, everything in all in one and easy to go from there. I didn't really have that. And I guess I was kind of skinny as a kid, but there were definitely moments like this because I realized that I didn't really have those natural qualities and stuff. And so I thought, oh, if I don't have them easy, or is it even worth it to keep going. And then I was like, well, maybe if I start trying to really work on my flexibility and everything and everything and everything ((repetitive, nickende Kopfbewegung)) maybe I can try to have a nicer body shape. And I was already doing that. I started having more mobility and, uh, like, strength and everything, and started looking a bit better. (Liana, Pos. 55)

6.2.3 Alltagsstrukturen

Eine typische Woche in Lianas Alltag beschreibt Liana als eine Kombination aus Theorie- und Ballettunterricht, einschliesslich Spitzenschuh- und Variationsunterricht sowie Pas de Deux, zeitgenössischem Tanz und Konditionstraining. Während der Wochentage bereitet Liana nach dem Training jeweils ihr Abendessen zu und verbringt Zeit mit ihren Freund:innen im Internat.

Ihre Wochenenden nutzt sie meist zur Erholung, um sich von der anstrengenden Woche zu regenerieren. Vor wichtigen Prüfungen oder Auftritten verbringt sie an den Wochenenden zusätzliche Zeit im Ballettstudio, um gezielt an den Korrekturen der Lehrkräfte zu arbeiten.

And then during the weekends I make sure to rest well and stretch a little bit, so I don't really like to do a lot of like physical work during the weekend, as I find that the week is pretty long as we usually start like 8.30/9.00, around that time, and we finish around 6. So, it's a pretty heavy week. (...) [an den Wochenenden] before an exam or like something important, I would like go to the studio for a few weeks in advance and try to improve a few things, or if I find that, oh, I got a lot of corrections this week and I need to like, I didn't get it, really, I would just also go and quickly like go through them again and review them, so yeah. (Liana, Pos. 23)

In ihrer Freizeit an den Wochenenden beschäftigt sie sich unter anderem mit dem Nähen bzw. Verstärken von Spitzenschuhen geht einkaufen, sofern das Budget dies zulässt, oder geht abends mit Freund:innen aus, um gemeinsam Spass zu haben und zu entspannen. Dies stellt für Liana eine zentrale Bewältigungsstrategie in Bezug auf die Erholung von dem intensiven Training unter der Woche dar.

During the week I don't really do much like, just cook and chill with my friends in the boarding house. We're hanging out together, and then, go to bed. But during the weekend, we would go out sometimes to have a little bit of fun. And I find that really helpful, because a lot of people would say like, "oh, but doesn't that make you even more tired for the week?". It actually, like, I don't know, it just resets me, and I don't know, I had a lot of fun and everything, and then I get so energized and I'm like, I'm ready to go into the week, because I feel it's a great break from everything, from classes, corrections and everything, um, of that sort, like it just kind, take a break and everyone's, we're creating, you know, we're laughing together, we're having fun, yeah, talk, we laugh, we do everything we do, like, um, yeah. And then you know I would just be ready for the next week. So yeah, even in my free time sometimes I would also I read, sew pointe shoes, yeah ballet (unv.) and, yeah shopping when I have the money. So, yeah. (Liana, Pos. 25)

Als weiteres Freizeitinteresse nennt Liana das Schreiben von Texten. Obwohl sie als Kind oft Kurzgeschichten verfasste, findet sie heute jedoch nur noch selten Zeit, dieser Beschäftigung nachzugehen.

Sie schreibt jedoch ein Tagebuch, in welchem sie ihre Gedanken festhält. Darüber hinaus interessiert sich Liana auch für Fotografie und Mode und findet gelegentlich Zeit, diesen Interessen nachzugehen.

6.2.4 Problemkontexte und Bewältigungsstrategien

Ein erster Problemkontext, der im Zuge von Lianas Erzählungen sichtbar wird, sind die aus ihrer Sicht fehlenden körperlichen Idealvoraussetzungen für den Tanzberuf. Insbesondere auch ihre Erfahrungen bei Wettbewerben, bei denen sie nur selten grosse Erfolge erzielte, sondern meist irgendwo im Mittelfeld landete, förderten diese Selbstbewertung und führten zu Selbstzweifeln hinsichtlich ihrer Karriereperspektive. Damals assoziierte sie diese nämlich sehr stark mit dem Erfolg in Wettbewerben. Das Gefühl, nicht gut genug zu sein, hat dann allerdings sehr stark die Tugend eines grossen Arbeitseifers zur Überwindung von Schwächen mitbegründet und kann als zweckorientierte Bewältigungsstrategie bewertet werden.

Die Zusage für die taZ und der Wechsel dorthin waren dementsprechend für sie nicht nur ein bedeutender biographischer Einschnitt, sondern auch von elementarer Bedeutung für ihr Selbstkonzept und damit identitätsstiftend. Denn dies bedeutete nicht allein Lohn und Anerkennung für ihren Fleiss, die eigenen tänzerischen Potenziale auszuschöpfen, sondern hierin auch Selbstbestätigung und -gewissheit. Sie fühlte sich nun auf dem richtigen Weg und hatte das sichere Gefühl, ihre Leidenschaft für das Tanzen weiterverfolgen zu wollen. Der Übertritt in die Berufsausbildung an der taZ war anfangs jedoch dennoch von Gefühlen der Unsicherheit geprägt. Sie empfand ihre tänzerische Leistung nach wie vor als unzureichend im Kontext der erhöhten Anforderungen. Dennoch gelang es ihr die nötige innere Stärke zu mobilisieren, optimistisch in die Zukunft zu blicken und nicht aufzugeben. Hier zeigt sich gewissermassen auf Grundlage ihrer bisherigen Erfahrungen ihrer fleissbedingten Leistungsentwicklung ein entwickelter Habitus, Herausforderungen anzunehmen und (vermeintliche) Schwächen durch Training überwinden zu wollen. Diese Entschlossenheit und das kontinuierliche Training führten letztlich zu einem stetigen Anstieg ihres Selbstvertrauens.

Well, I mean also when I just came when I just started the last year the full program, I was a bit like, oh, I'm really bad in the class. I think I'm really, you know, but I was like, well, I just have to keep going, I just have to study, because after all, I still ended up being here, so, you know, and then after I got like the confidence, and I got more comfortable and everything that I'm like so happy. I'm like, so excited to start auditioning actually. And I'm just so happy with what I do, like every day. So, yeah (Liana, Pos. 56-57)

Dies hatte gewissermassen auch einen therapeutischen Charakter, denn die Unsicherheit und Selbstzweifel zu Beginn der Ausbildung bezogen auf ihre Fähigkeiten im Ballett standen auch in einem Zusammenhang mit dem biographischen Umbruch, dem Wechsel ins Ausland und der damit verbundenen sozialen Entwurzelung. Begleitet wurde dies zudem von einer Essstörung.

*(...) It had more to do with my personal life. Uh, as, well (unv.) like, ballet class and everything, and it also like reflects how your personal life is going. And last year I think it was also because I was going through a lot, uh, change. Like moving from one country to the other, starting a new school with new people I didn't know, and I wasn't living in a boarding house at that time. So, uh, it was really hard to make friends, and I was **extremely**, extremely introverted and **extremely** shy and anxious, and I was also going through a recovery from my eating disorder. So, that's when I started the recovery, so it was also a lot happening*

at the same time. I was really insecure. (...) I didn't really fully grow up I think, I was still a bit fragile and a bit, you know, and then the recovery started going well, and then I just started, like, discovering more things about myself and who I am and what I like, and just discovering myself as a person. And when I finally sort of figured it out, I mean there's always space for more, (...) I was like, yeah, this is nice. I feel much more comfortable in my body. And then I started feeling really comfortable with people around me and feeling comfortable in my own skin, so I wouldn't have to think about any anxious thoughts any like insecure thoughts, but I just started dancing and enjoying dancing and enjoying everything around me and, you know, (unv.), sort of, and, um, yeah, that's how things started. And then I was like, oh, now, like that's where my change started. I was searching for my style, my hair, piercings. I did everything to like, make me more me. (Liana, Pos. 59)

Die Gleichzeitigkeit der verschiedenen zu bewältigenden Transitionen wie der Umzug in ein neues Land, der Beginn einer Berufsausbildung und das Fehlen von engen sozialen Verbindungen bei Eintritt an die taZ stellte für Liana anfangs also eine erhebliche Belastung dar. Zu diesem Zeitpunkt beschreibt sie sich als introvertiert, schüchtern und ängstlich, was durch ihre gleichzeitige Auseinandersetzung mit der erwähnten Essstörung verstärkt wurde.

Doch sie hatte habitualisiert, nicht zu verzweifeln und Probleme „anzupacken“ und an sich zu arbeiten (*...I think I'm really, you know, but I was like, well, I just have to keep going, I just have to study, because after all, I still ended up being here, so, you know, and then after I got like the confidence and I got more comfortable...*). Und mit dieser Haltung erzielte sie Fortschritte bei ihrer Genesung und begann, sich selbst besser kennenzulernen. Liana entdeckte neue Aspekte ihrer Identität und entwickelte ein grösseres Verständnis dafür, wer sie ist und was sie mag. Dies führte zu einer zunehmenden Akzeptanz ihres Körpers und zu mehr Wohlbefinden in ihrem sozialen Umfeld und so gelang es, über ihren Arbeitseifer hinaus eine grosse Freude am Tanzen und am Leben allgemein wiederzuentdecken.

In diesem Zusammenhang beschreibt sie auch, wie sich dieser innere Wandlungsprozess auch äusserlich in ihrem Stil und ihrer Persönlichkeit manifestierte – etwa durch Veränderungen ihrer Frisur, ihrer Haarfarbe oder das Stechen von Piercings. Diese Transformation spiegelt die Identitätsfindung als zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter wider.

In Bezug auf ihre zentrale Strategie im Umgang mit den genannten Problemkontexten, nämlich hart zu arbeiten und nicht aufzugeben, hebt Liana die Rolle ihrer Mutter hervor, die ihr dies schon in jungen Jahren vermittelt habe. Liana betont in diesem Zusammenhang ausserdem auch die Bedeutung, den Fokus auf die Zukunft als professionelle Tänzerin an einer Ballettkompanie zu richten, anstatt sich nur auf den aktuellen Moment, Wettbewerbe oder Auszeichnungen zu fixieren. Da dies anfänglich nicht der Fall war, ist dies als Lerneffekt und Indikator persönlicher Reifung einzuordnen.

I think it was at first it was, when I was in bit younger, it was my mom. She was like, well, you know, maybe you could try it like, it's not the end of the world now, you can still do it. You just have to work really hard and you have to really want it. And I took her advice, I started working really hard and I even if I wouldn't see something like a progress or anything, I would still like, sort of think about the future, think about what's going to happen after you're in the school and you're in the company, and how it's going to be that lifestyle, you know. (...) that's what you're aiming for, you know. You're not aiming for the competitions or for the prizes, or you're aiming for the professional life in the company, somewhere

you like, and with rehearsals and performances all throughout the year. That, that's what you're aiming for, and that's what I would keep telling myself. (Liana, Pos. 65)

Interessant erscheint der Autorin auch Lianas Reflexion darüber, für wen sie ihre Anstrengungen unternimmt.

I'm not necessarily thinking about like, I'll make the people at home proud, because that is a bit toxic and a bit, I feel like if you do something it has to be for yourself. So, if I'm gonna make someone proud, I'm gonna make the little girl who started ballet for the first time proud. (Liana, Pos. 65)

Sie distanziert sich von der Vorstellung, „die Leute zuhause“ stolz machen zu wollen, weil dies als „toxisch“ empfindet. Stattdessen betont sie, dass sie für sich selbst und für ihr jüngeres Ich tanzt, das einst mit Ballett angefangen hat. Diese Aussage zeigt eine starke intrinsische Motivation und Leidenschaft für diese Kunstform. Soziale Anerkennung spielt offenbar keine hervorgehobene Rolle als Leistungsmotivation.

6.2.5 Alternative Zukunftsentwürfe

Abgesehen vom Ballett hat Liana als Kind davon geträumt, Ärztin oder Chirurgin zu werden.

Konkrete alternative Zukunftspläne hat Liana allerdings nicht. Sie betont, dass sie derzeit lediglich „random thoughts“⁷ habe, und sich zu einem späteren Zeitpunkt mit ihrer beruflichen Zukunft auseinandersetzen wird. Dies zeigt, dass die Auseinandersetzung mit einem Plan B keine bedeutende Relevanz in Bezug auf ihre Orientierungsmuster und -bezüge darstellt. Sie hegt jedoch Interesse für einen Job, der das Reisen erfordert. Auch könnte sie sich vorstellen eines Tages in der Modebranche, insbesondere im Managementbereich tätig zu sein.

Well, I was thinking of, I'm not really sure. I just have like, random thoughts, but I'll figure it out later. Um, but I think I wanted to have, like, I want to do something to, that requires travelling and stuff, I would love travelling a lot, and I think, maybe something into fashion, you know, not as a designer or anything, but for the management part, all that stuff, I think, something that would have to do, maybe with a business or something, maybe just I travelling and just like, yeah. (Liana, Pos. 63)

Interessant ist auch, dass Liana überlegt hat, in der Ballettbranche zu bleiben, jedoch gleichzeitig deutlich macht, dass sie sich nicht vorstellen kann, in die Rolle der Lehrerin oder Ähnliches zu wechseln. Für sie ist das Tanzen etwas sehr Emotionales und Persönliches, und die Vorstellung, nur noch zu unterrichten, ohne selbst aktiv tanzen zu können, empfindet sie als frustrierend.

I was thinking of staying in the ballet industry, but for me dancing is so important, and it's so, I feel it so deeply, that I think if I became like a teacher or something, I don't know, I would just see dance, but I wouldn't be able to dance. And I think that would be so frustrating. That would just not make me happier, if you're like, I would be happier to enjoy my dancing career while it lasts, do everything I want to do, full on enjoy it, and then look at the other beautiful things in life. (Liana, Pos. 63)

⁷ Die Autorin verzichtet hier erneut bewusst auf eine Übersetzung ins Deutsche, da die Bedeutung in der englischen Sprache präziser zum Ausdruck kommt.

Sie möchte daher ihre Tanzkarriere lieber in vollen Zügen genießen, solange sie noch aktiv tanzen kann. Diese Einstellung verdeutlicht erneut, dass das Tanzen für sie ein sehr emotionales Engagement darstellt, auf das sie so stark fixiert ist, dass sie Gedanken an einen alternativen Lebensentwurf keinen wirklichen Raum in ihrem Leben einräumt, abgesehen von einigen wenig konkreten Vorstellungen. Sich neuen Dingen zuwenden, möchte sie später. Diese Haltung mag auch damit zusammenhängen, dass sie im Unterschied zu Ivan kein solches Risikobewusstsein in Bezug auf die Tanzkarriere offenbart, das als ein starker Impuls für die Erwägung von Alternativen betrachtet werden kann. Ausgeschlossen werden kann im Grunde auch nicht, dass ihre Haltung damit zusammenhängt, seitens der Eltern bedingungslos materiell versorgt zu werden und keinen Erwartungen zu unterliegen, eine berufliche Laufbahn und materielle Unabhängigkeit anzustreben. Gerade ihre Eltern hat sie als konservativ beschrieben, die eine (akademische) Laufbahn für sie im Sinn hatten und dem Tanzen lange skeptisch gegenüberstanden. Sie würden einer Umorientierung ihrer Tochter sicher nicht im Weg stehen, sondern diese eher fördern.

6.2.6 Orientierungsmuster und -bezüge

6.2.6.1 Subjektive Bedeutung des Balletts

Lianas Orientierungsmuster und -bezüge in Bezug auf ihre tänzerische Tätigkeit sind gekennzeichnet von einer hohen Identifikation mit dem Tanz und einer grossen Leidenschaft, die sich insbesondere in Form einer tiefen emotionalen Verbindung zum Tanzen manifestiert. Das Ballett stellt für Liana einen zentralen identitätsstiftenden Aspekt in ihrem Leben dar, der nicht nur ihren Alltag, sondern auch ihre persönliche Entwicklung massgeblich mitprägt.

Ihre Begeisterung für das Ballett wurde bereits bei ihrer ersten Begegnung geweckt, als die Aufführung von *Dornröschen* im Fernseher gezeigt wurde. Ebenso eindrucksvoll bleibt ihr der Moment in Erinnerung, als sie zum ersten Mal Spitzenschuhe und ein Tutu im echten Leben erblickte, ein Moment, den sie retrospektiv als „magisch“ beschreibt.

*I remember when I saw it and I saw the tutu, and I saw the pointe shoes and it just looked so magical. And just like, I, in that moment, I couldn't even describe what it was. I just knew that I felt it in my heart. I was like (...) you know what I mean? When you open your eyes and you see light and you're like, wow, **this is it**, like you know, and I just didn't really have a connection with anything else related to dance like, I don't know, the other types of dance and stuff. And at first, I also didn't really like contemporary at all. So. (...) And ballet, just like felt so right to me, because it's also, it's not like rhythmic gymnastics for example. I love rhythmic gymnastics to watch it and stuff, but it's element by element, like it's technique, but there's nothing artistic about it, or at least not in the same way as ballet is. Ballet is an art form and it's so much art in it rather than like gymnastics you know. I mean, there is, I could also say that there is kind of a sport because it's really heavy to do it. It's really like physical and stuff, but like, the artistic. It's like, if, when you see a painting but the painting is expressing more than just one picture, you know? But it's at the same time, even more than a movie. You know, it's like it's everything combined. (...). It's beautiful. (Liana, Pos. 19)*

Sie betont, dass sie sich mit keinem anderen Tanzstil in dieser Art und Weise verbunden fühlt, wie mit dem Ballett. Inzwischen hat sie nebst ihrer Leidenschaft für das klassische Ballett auch Freude am zeitgenössischen Tanz entwickelt, der ebenfalls fester Bestandteil der Berufsausbildung ist.

Liana hebt hervor, dass sich das Ballett im Vergleich zu anderen körperlich anspruchsvollen Disziplinen wie etwa der rhythmischen Gymnastik vor allem durch seine künstlerische Dimension auszeichnet und sich dementsprechend unterscheidet. Obwohl Liana auch den technischen körperlichen Fähigkeiten im Ballett hohe Bedeutung zuschreibt, sieht sie im Tanzen vor allem eine Kunstform, die weit über die sportliche Leistung hinausgeht. Sie nutzt in diesem Zusammenhang die Metapher eines Gemäldes, das jedoch mehr als nur ein Bild darstellt, sogar mehr noch als ein Film. Das Ballett stellt für Liana dementsprechend eine Kunstform mit tiefem emotionalem Ausdruck und Schönheit dar. Es lässt sich in diesem Zusammenhang von einem besonderen habitualisierten Ästhetikempfinden sprechen, das sie auszeichnet. Entsprechend grenzt sie das Ballett bewusst vom Sport ab und ordnet es der Kunst zu. Der für sie bedeutungsvolle Unterschied ist, dass die Bewegungen nicht für sich genommen und auf einen regelgeleiteten Zweck hin orientiert sind und damit eine instrumentelle Funktion erfüllen, sondern es um deren Symbolik geht. Dazu passt ihre Einschätzung, wie wichtig ihr das Gefühl der Freiheit beim Tanzen ist, was im untenstehenden Zitat zum Ausdruck kommt. Für sie bedeutet diese Freiheit eben nicht nur, die Bewegungen technisch korrekt auszuführen, sondern auch emotional befreit und mit Freude zu tanzen und etwas zum Ausdruck zu bringen. Tänzerisches Selbstkonzept und diese Sinnorientierung korrespondieren miteinander.

6.2.6.2 Weitere Sinn- und Wertorientierungen

Weitere Sinn- und Wertorientierungen in Lianas Leben stellen soziale Interaktionen und der Aspekt des Vertrauens dar, sowohl im persönlichen als auch im professionellen Kontext. Sie betont die Bedeutung von zwischenmenschlichen Beziehungen und hebt Vertrauen als hierfür wesentliche Grundlage hervor. Ausserdem schätzt sie ihre Freundschaften und hat ein ausgeprägtes Freiheitsbedürfnis, nicht nur in Bezug auf den Tanz.

Sie beschreibt sich ferner als gefühlsorientiert, lässt sich von Emotionen leiten sowohl im sozialen als auch im künstlerischen Bereich.

(...) it is important for me to be able to socialize. I love socializing. It's important for me to like, um, also have people I trust in, like really, we trust, we have trust in each other and trust is a really important thing for me. And, um, like, yeah, also friendships and stuff and, um, sort of this freedom, you know, and, like one important thing, I also have in ballet is the free, like this freedom or like letting go when you dance, not just in contemporary, but also in classical, like enjoying it. Not just focusing on the movement and just enjoying to dance it. And feelings are also really important for me. (Liana, Pos. 31)

Auf die Frage nach Vorbildern nennt Liana als Erstes eine Ballerina, was darauf hindeutet, dass das Ballett jenseits sozialer Beziehungen der zentrale Bezugsrahmen für sie ist. Liana bewundert diese Tänzerin nicht nur aufgrund der gemeinsamen Herkunft, sondern insbesondere wegen ihrer Fähigkeit, beim Tanzen Emotionen und künstlerischen Ausdruck zu vermitteln. In diesem Zusammenhang wird erneut Lianas ästhetische Orientierung deutlich.

Ah, role models. Um, I think, it's like in ballet perspective I think Alina C (...) she is a ballerina with the Royal Ballet. Now, she works at the Hamburg company. And it's not that I just love her, because we come from the same country and stuff, but it's also because, like I, as I said previously, one of the most important things for me is the feelings and the emotions and stuff, and I think she does that very well. She's extremely artistic and there is a lot of emotion, and I was like, so happy last year for the Stars Gala for Prix de Lausanne. I went there and I watched her dance live and I was so happy. It was so moving to see her dance. And it was just so beautiful. So I think, yeah. (Liana, Pos. 33)

Liana lässt sich des Weiteren von verschiedenen Dingen inspirieren, darunter Musik und Kunst. Sie hat Poster von Künstlern und kulturellen Symbolen an der Wand hängen, um ihre emotionale und persönliche Welt darzustellen, und macht diese Inspirationsquellen somit für ihr soziales Umfeld sichtbar. Hier offenbart sie einen Teil ihrer Identität. Auch in Bezug auf die Musik, Lana Del Rey ist eine ihrer Lieblingskünstler:innen, stellt der Aspekt der Emotionalität eine bedeutende Rolle dar. Beim Hören ihrer Musik werden für Liana alterstypische Themen aufgegriffen und Liana betont in diesem Zusammenhang, wie gut es sich für sie zurzeit anfühlt ein Teenager zu sein, was auf ein integriertes allgemeines Selbstkonzept hinweist und keine Dissonanzen etwa hinsichtlich der altersgemässen Entwicklungsaufgaben verspürt. Obwohl andere die Musik als melancholisch bezeichnen würden, spiegelt diese für Liana ihre eigenen Gefühle wider und dient ihr dementsprechend als Identifikationsquelle.

(...) I chose the first one, the yellow one from Lana, this is what makes us girls. (...) It's about teenage girls, like, sometimes getting in trouble, getting out of trouble, finding true friendships and having fun, and like, teenage girls like that would stick together or they wouldn't, or like, and that's why it's called, this is what makes us girls. And I just feel like, I just feel so good being a teenage girl right now (...). (Liana, Pos. 39)

6.3 Viktoria – “There were like a lot of things that I had to work towards.” (Viktoria, Pos. 11)

Viktoria ist eine zum Interviewzeitpunkt bald 17-jährige Schülerin und absolviert seit Sommer 2022 ihre Ausbildung zur professionellen Bühnentänzerin an der Tanzakademie Zürich. Zum Befragungszeitpunkt lebte sie noch im Internat der Schule, im Sommer 2024 zog sie jedoch aufgrund ihres Alters und Entwicklungsstandes in das zum Internat gehörende externe Wohnen.

6.3.1 Sozialisation ins Tanzfeld und Tanzbiographie

Viktoria gelangte im Alter zwischen zweieinhalb und drei Jahren auf Initiative der Mutter zum Ballett. Die Motivation der Mutter bestand darin, ihrer Tochter eine individuelle Aktivität zu ermöglichen. Viktoria hat einen Zwillingbruder und eine ältere Schwester und begann gemäss ihrer Erzählung bereits im frühen Kindesalter, sich nicht nur mit ihren Geschwistern, sondern auch mit Menschen in ihrem sozialen Umfeld zu vergleichen. Mit dem Ballett sollte Viktoria demnach die Möglichkeit erhalten, eine von diesem „Vergleichen“ unabhängige Tätigkeit auszuüben. Implizit wird der Mutter die Absicht zugewiesen, hiermit ein positives Selbstbild Viktorias und eine stärkere Entfaltung ihrer Identität fördern zu wollen.

I was really young, so it wasn't really my decision. It was my mom's idea, but just for the reason of, so that I have something that, like, because I have a twin brother and an older sister, and to have something, that I'm the only one doing, and that like, because even when I was really young, I would get like compare myself to other people. I feel like I'm not doing well enough, like I'm not doing enough. And um, and so I have this, have like my own thing that's like, I'm the only one that does and that, I can experiment and also like, have fun and then I just started going at two and a half, three years old. And like, I just kept doing it, because it was like it was nice, I was enjoying it, like going, you know, and then my mom was, I think she wasn't expecting it to become this. It was never her plan or anything like, so we don't have anyone in the family that is doing ballet or any, so yeah, it wasn't her plan in that way, but it just worked out. (Viktoria, Pos. 9)

Viktoria blieb schliesslich entgegen der Erwartung der Mutter beim Ballett, weil es ihr Freude bereitete. Sie begann zunächst an einer Privatschule zu tanzen, doch das war ihr bald nicht mehr genug. Sie wollte „mehr“ in das Tanzen investieren, was sie schliesslich dazu veranlasste, an die Schule des Opernhauses im Heimatland zu wechseln. Später setzte sie ihre tänzerische Ausbildung an der Tanzakademie Zürich fort.

*Yeah, for me, it was more of a process, but there was kind of this point where it was, where it became more serious, when I went to my previous ballet school, the opera house of ballet school in *nennt Heimatland*, when I decided that I want to go there, because before I was, like, in more of an amateur school, and I realized that I really liked doing this, and I was really enjoying all the everyday classes, but I felt like I needed more. I felt like it wasn't serious enough, and I wanted to put more energy into it, and that I want to go to that more professional school. Um, because I just really enjoyed doing it, and I felt like it was the right thing to do. Um, but it was a longer process, because I started in an amateur ballet school when I was like, three years old, so. (Viktoria, Pos. 7)*

Die Mutter hatte nie die Absicht, dass das Ballett mehr als eine Freizeitbeschäftigung werden sollte. Auch in der restlichen Familie gab es keine Verbindung zum Ballett, die einen gewissen Förderimpuls oder sozialen Druck hinsichtlich einer Tanzbiographie hätte bedeuten können. Das Ballett entwickelte sich eher allmählich und prozesshaft zu der dominierenden Tätigkeit im Leben, die diese inzwischen für Viktoria darstellt. Auch wenn die anfängliche Sozialisation in das Tanzfeld auf einen Impuls von aussen zurückgeht, entwickelte Viktoria im Rahmen eines selbstständigen Aneignungsprozesses ihre Leidenschaft und Motivation für das Tanzen aus sich selbst heraus und realisierte ihre Tanzkarriere entsprechend selbstbestimmt. Da sie keine Widrigkeiten in Bezug auf äussere Rahmenbedingungen auf diesem Weg hervorhebt, scheint ihre Tanzkarriere innerhalb der Familie und des sozialen Umfeldes nicht mit sozialen Konflikten verbunden zu sein.

6.3.2 Selbstkonzept(e)

Viktoria hofft von einem guten Freund oder einer guten Freundin, als fürsorglich und mitfühlend beschrieben zu werden. Gleichzeitig betont sie, dass sie von anderen als fleissig und diszipliniert wahrgenommen wird, was zeigt, dass sie sich selbst als sozial orientiert und empathisch sowie arbeitssam, pflichtbewusst und aufgabenorientiert betrachtet. Darüber hinaus hebt sie hervor, dass sie, sobald sie eine engere Beziehung zu jemandem aufgebaut hat, offen und zugänglich ist. Dies deutet darauf hin,

dass sie es schätzt, tiefere Verbindungen mit anderen aufzubauen, in denen Vertrauen und ehrliche Gespräche wichtige Aspekte darstellen.

Insgesamt steht hinsichtlich Viktorias akademischem und tänzerischem Selbstkonzept die Leistungsorientierung im Vordergrund, während ihr nicht-akademisches Selbstkonzept von sozialem Engagement geprägt ist.

Yeah, that's a hard question, but I would hope that they would say caring and compassionate. I know a lot of people see me as very hardworking and disciplined. Um, very organized and usually I have kind of all the stuff together and I like planning things. But also, when I get close to people, like, very open it's easy to have like deep conversations with me, or also that they can share things with me. (Viktoria, Pos. 3)

Darüber hinaus beschreibt sich Viktoria als Ballettschülerin, die aus ihrem Herkunftsland in die Schweiz gezogen ist und Balletttänzerin werden möchte und bringt damit die biographische Transition ins Spiel.

I guess Viktoria is a ballet student, who moved abroad to Switzerland (...) and wants to be a ballet dancer and focuses a lot on that, but also has other interests and still does school and has some hobbies and likes to spend time with her friends, um, yeah. (Viktoria, Pos. 5)*

Diese Tatsachenbeschreibung scheint konnotiert mit der Bedeutung eines hohen Aufwandes für das Tanzen und eben einer tiefgreifenden biographischen Veränderung, was wiederum als implizite Zuschreibung der hohen persönlichen Bedeutung und Leidenschaft in Bezug auf das Tanzen gesehen werden kann. Dies verdeutlicht quasi die Wichtigkeit des Balletts für ihre Identität. Gleichwohl merkt sie an, dass sie nicht darauf zu reduzieren sei, sondern eine vielseitigere Persönlichkeit ist.

Wie bereits im Abschnitt *Tanzbiographie und Sozialisation in das Tanzfeld* erwähnt, verglich sich Viktoria bereits in der frühen Kindheit mit ihrem sozialen Umfeld und entwickelte dabei das Gefühl, nicht „genug zu sein“ oder nicht genug zu leisten. Dies deutet auf damalige Unsicherheiten in Bezug auf ihr Selbstvertrauen und ein defizitorientiertes Selbstkonzept hin, das ihr aber zugleich als Antrieb möglicherweise bis hin zu einem gewissen Perfektionismus diene. Dieses Muster zeigt sich jedenfalls auch im Tanzfeld, bezüglich ihrem tänzerischen Selbstkonzept beschreibt sich Viktoria nicht als „geborenes Talent“, sondern betont, dass sie sich viele tanzspezifische Kompetenzen hart erarbeiten musste. Interessant erscheint der Autorin in diesem Zusammenhang, dass Viktoria sich bewusst für den Verbleib in einem Feld entschieden hat, in dem Vergleich und Konkurrenz zentrale Merkmale darstellen. Dies deutet auf die persönliche Stärke hin, wahrgenommene Defizite und Schwächen als Herausforderung betrachten zu können, diese zu überwinden und nicht an ihnen gegebenenfalls zu zerbrechen. Die mit dieser Haltung erzielten Erfolge und das Erreichen von Etappenzielen schienen ihre Selbstbestätigung zu sein und motivierten sie dazu, sich weiter zu optimieren.

Yeah, I'm not sure, it's because it's not like I was a born talent that I like, was like or anything, and then because of that I was so good, it was more that, uh, especially when I got a bit older, there were like a lot of things that I had to, like, work towards, to get like, just like with simple things of like flexibility and like learning things. And I think I liked the challenge of it, and whenever, like, I, um, achieved something, like got to my goal of, like, getting the splits or stuff like that, it always made me motivated to keep going. And I think, that's when I started taking it more seriously. I felt like it was worth it. (Viktoria, Pos. 11)

Dies deutet auf ein hohes Mass an Disziplin, Erfolgsstreben und Durchhaltewillen hin. Der Prozess des Lernens, der Auseinandersetzung und der Überwindung von Herausforderungen scheint für Viktoria eine zentrale Quelle von Selbstwirksamkeit und innerem Antrieb zu sein.

In Bezug auf ihr akademisches Selbstkonzept nennt Viktoria ihr Interesse an naturwissenschaftlichen Fächern wie Biologie und Anatomie. Sie stellt dabei fest, dass Kenntnisse in diesem Bereich auch für ihre Tanzausbildung von Nutzen sind. Dies deutet darauf hin, dass sie das Gelernte auf eine Weise nutzt, die ihrer zentralen Alltagstätigkeit, dem Tanzen, zugutekommt.

Academically, I always really liked biology, especially anatomy. So, now, here, we're studying that, I find it really interesting and also really helpful, so yeah. Sometimes I was also thinking about being interested in like physiotherapy and stuff, but I just like learning about anatomy. I think it's also very helpful for dance. (Viktoria, Pos. 56)

Ferner bekundet Viktoria ihre Neigung zu kreativen Ausdrucksformen und Fächern, insbesondere das Schreiben hebt sie hervor. In der Schule lag ihr im Englischunterricht vor allem das Schreiben von Essays und sonstigen kreativen Formen des Erzählens von Geschichten.

6.3.3 Alltagsstrukturen

Eine typische Woche beschreibt Viktoria als „go go go“, bestehend aus täglichen Ballett- und Spitzenschuhklassen, Variationen, Pas de Deux, zeitgenössischem Tanz und Improvisation. Ein weiterer Bestandteil der Berufsausbildung ist der Unterricht in verschiedenen theoretischen Fächern. Unter der Woche hat sie oft bis in den Abend hinein Training und kehrt danach direkt ins Internat zurück. Sie bereitet sich dann ihr Abendessen zu, und manchmal bleibt noch etwas Zeit übrig, um mit Freund:innen im Internat den restlichen Abend zu verbringen oder Hausaufgaben zu machen.

We always like going to the city and do stuff with my friends, um, and then like, daily, now we finish pretty late, so usually I come home, I eat dinner, and then I just prepare for the next day. Sometimes I have a bit of time to either hang out with people or sometimes study, but not that much during the week or on the weekend. Um, but we usually start pretty early and finish pretty late. So during the week it's really go go go.. (Viktoria, Pos. 13)

Am Wochenende ruht sie sich aus oder verbringt je nach Bedarf zusätzliche Zeit im Ballettstudio. Auch geniesst sie es, Zeit mit Freund:innen zu verbringen, zum Beispiel indem sie gemeinsam in die Stadt gehen. Ferner mag Viktoria lesen, häkeln, spazieren, in der Stadt flanieren, backen und kochen. Vor allem das Lesen hebt sie als Möglichkeit hervor, um abzuschalten und sich in eine andere Welt zu versetzen. Das Lesen kann also als Bewältigungsstrategie für den intensiven Alltag aufgefasst werden.

Viktoria absolviert wie bereits erwähnt parallel noch ihre akademische Schulausbildung. Obwohl das Weiterführen der Schule nach dem 16. Lebensjahr in ihrem Herkunftsland nicht gesetzlich vorgeschrieben ist, stellt sie klar, dass es für sie nicht zur Debatte stand, die Schule abzubrechen. Dies deutet darauf hin, dass sie sich der Bedeutung eines Schulabschlusses bewusst ist, insbesondere in Bezug auf zukünftige Karrieremöglichkeiten und die Sicherung von Alternativen neben dem Ballett.

*(...) legally, it's not mandatory to go to high school after you're 16, but like it wasn't a question for me to finish it, because, getting a high school degree is like, I don't know. Basically, it wasn't a question if I'm gonna continue or not, because I also like to (unv.) afterwards, and if you want to study more or just like to get another job or something, if you don't have a high school degree, it's pretty difficult. Especially in *nennt Heimatland* there is not like such a complicated education system as in here. There's like the basic is a high school degree. Um, that's where you can go on. (Viktoria, Pos. 13-26)*

Die Frage, ob sie genug Zeit finde, ihren Interessen in ihrem Alltag nachzugehen, bejahte Viktoria und betonte die Schule zu mögen. Sie scheint dementsprechend nicht das Bedürfnis nach mehr Freizeit zu haben bzw. hier Dissonanzen zwischen unterschiedlichen Interessen zu verspüren. Sie betont Freude an ihrem schulischen Engagement zu haben und kommt mit dieser Doppelrolle gut zurecht.

I feel like it's okay. I have enough time, it's just sometimes with my own school at home, I feel like, I'm a bit behind with that, but then I can always catch up in the holidays, and that's not really like a free time, like when I have free time, I usually spend it like doing other things and not studying, yeah. (Viktoria, Pos. 22)

Gelegentlich hinkt sie mit dem zu bewältigenden Unterrichtsstoff zwar etwas hinterher, aber ihre Schule zeige sich sehr unterstützend. Sie hat für viele Aufgaben keine definitiven Abgabefristen, wodurch es ihr möglich ist, ihre Aufgaben zeitlich flexibel einzuteilen. In ihrer Freizeit im Alltag möchte sie sich eher anderen Dingen widmen, was darauf hindeutet, dass es ihr wichtig ist, diese Zeit zu nutzen für Dinge, die ihr Freude bereiten. Deshalb nutzt sie oft die zusätzliche Zeit während der Ferien, um den Schulstoff nachzuarbeiten.

In diesem Zusammenhang wirft Viktoria einen Blick in die nähere Zukunft und erzählt, dass das kommende Jahr aufgrund der bevorstehenden Abschlussprüfungen herausfordernder sein wird. Sie zeigt sich jedoch optimistisch und zuversichtlich, dass sie auch diese Hürde bewältigen kann.

It's going to be a bit hard next year when I also graduate high school and then we have some big exams. I have three big exams and it's going to be a bit busy then, but I think it's going to be okay. (Viktoria, Pos. 24-25)

Insgesamt scheint Viktoria die Gleichzeitigkeit von Schule und Training gut zu bewältigen und Strategien gefunden zu haben, um beides zu bewältigen und auch noch Freizeitaktivitäten in einem für sie zufriedenstellenden Mass zu praktizieren. Dies deutet darauf hin, dass ihr akademisches Selbstkonzept von einer gewissen intellektuellen Selbstüberzeugung und dem Wissen um die Fähigkeit zu einer guten Selbstorganisation geprägt ist und dies mitbestimmend ist für die Strukturierung der alltäglichen Aufgaben.

6.3.4 Problemkontext, Ressourcen und Bewältigungsstrategien

Obwohl Viktoria nie ernsthaft in Erwägung zog, das Ballett aufzugeben, sah sie sich immer wieder mit Selbstzweifeln in Bezug auf ihr tänzerisches Können konfrontiert. Insbesondere stellte sie sich häufig die Frage, ob sie gut genug sei und ob sie den Übergang von der Schule zu einer professionellen Ballettkompanie schaffen würde. Sie beschreibt, dass ihre Zweifel häufig durch das Gefühl verstärkt wurden, dass andere Tänzer:innen besser seien als sie. Damit verdeutlicht sich, dass sich Viktoria im Ballett

weiterhin mit dem Thema Vergleichen mit anderen auseinandersetzen muss, ein tiefsitzendes (Identitäts-)Muster seit ihrer Kindheit. Mittlerweile habe sie jedoch daran gearbeitet und gelernt, ihren Selbstzweifeln und Minderwertigkeitskomplexen weniger Macht einzuräumen.

Like that in a way that I don't want to do this anymore, like, never, not really. It's more just like, I've often had doubts if I'm good enough, if I'm gonna make it, um, like with that it does come up often, because it's such a, in some ways, like the transition from school to a company feels so uncertain and so challenging, and you never know how it's gonna go, and even if you get into a company, how it's gonna go from there, you kind of have to constantly prove yourself, um, and then, especially a few years ago when I was still back home, like there was a year or something that I was having constant doubts of like, I'm not good enough or like I'm not going to make it, or like everyone's doing so much better than me. Um, but I think I've worked a lot on that and it's improved since I've been here, but when I have my bad days or something like it does come up. (Viktoria, Pos. 58)

Diese Zweifel traten besonders in der Übergangsphase von der Ballettschule im Herkunftsland zur professionellen Berufsausbildung in Zürich in Erscheinung. Eine Bewältigungsstrategie besteht darin, sich nicht nur auf das eigene Urteil zu verlassen, sondern sich im Zweifel ein Feedback seitens der Lehrer:innen einzuholen. Dies hilft ihr, ihre Unsicherheiten zu überwinden. Sie achtet ausserdem darauf, sich nicht in negativen Gedanken zu verlieren, sondern eine rationale Sicht auf die Dinge zu bewahren.

Um, I mean, sometimes talking about it also like talking, if it's possible talking to the teacher, like, say I'm having doubts about this. Like, this is not working. And because of this, I'm like, doubting myself and then getting feedback of like what you can work on, but like, what's good and like to not worry. Um, like always helps because for me, it's often also that I don't know what they're thinking and then like I start being like, oh, and they also probably think I'm not good enough and then I'm not going to make it and stuff like that. And then also just trying to, step back and, um, not getting to this spiral in my head, um, yeah. Try to just take it step by step and like, think rationally. (Viktoria, Pos. 60)

Auf die Frage, ob sie jemals ernsthafte Zweifel habe, ob sie mit dem Tanzen weitermachen könne oder wolle, antwortet Viktoria, sie habe nie wirklich daran gedacht, mit dem Tanzen aufzuhören. Sie ist sich jedoch der Unwägbarkeiten und Risiken dieses Berufsweges bewusst und nennt in diesem Zusammenhang äussere Faktoren wie Verletzungen oder begrenzte berufliche Möglichkeiten, die ihre Ballettkarriere massgeblich beeinflussen können. Dies deutet auf eine realistische und pragmatische Sichtweise auf die Karriereperspektive hin. Obwohl sie bislang keine ernsthafte Verletzung erlitten hat und ihren Lebensentwurf als Tänzerin daher nicht grundlegend hinterfragen musste, war und ist Viktoria immer wieder im Austausch mit ihren Eltern über die Notwendigkeit eines Plan B (siehe Kap. 6.3.5). Aus diesem Grund setzte sie ihre akademische Schulausbildung fort, um sich alternative Optionen offen zu halten. Viktoria zeigt sich zuversichtlich, eine berufliche Alternative zu finden, falls sie müsste, ihr Traum sei es aber definitiv, Tänzerin zu werden.

Yeah. I mean, don't want to, not really. Like, actually never really, like when I was younger, but I don't really remember that, but like, since I started taking it more seriously, I've always been pretty sure this is what I want to do. Um, and I've never had a serious injury, so I didn't have to, like, rethink it in that way, but I mean my parents, like, we always talked about this, and I've always known, like, it's, um, it's not a very stable profession. And some things are out of your hands, and then you always need a plan B, so, like, now, it would be hard for me to imagine life without it, but I know it's possible, and I'm like confident,

that I would be able to figure out something if I needed to. Um, yeah, but that's also like why I'm still doing school and stuff to keep the options open. But like, this would definitely be like my dream to continue with ballet, but yeah, I feel like it's definitely important to have a plan B because you never know what happens. (Viktoria, Pos. 31-32)

Auch im späteren Verlauf des Interviews thematisiert Viktoria nochmals das Risiko von Verletzungen. Sie erkennt an, dass Verletzungen, auch solche, die unabhängig vom Tanzen geschehen, potenziell eine Tanzkarriere abrupt beenden können. In diesem Zusammenhang betont sie, dass dieses Risiko ausserhalb ihrer Kontrolle liegt. Daher konzentriert sie sich darauf, was in ihrer Kontrolle liegt, und nennt Massnahmen zur Vorbeugung von Verletzungen, wie etwa richtiges Aufwärmen und Kräftigungsübungen. Diese Verletzungsprophylaxe zeugt von einem hohen Mass an diesbezüglichem Problembewusstsein und Eigenverantwortung und ist gewissermassen eine zweckorientierte Bewältigungsstrategie, zumal das Thema sie sehr zu beschäftigen scheint und dies möglicherweise auch psychologisch für sie von Bedeutung ist. Entsprechend versucht sie sich quasi selbst auch den Schrecken vor Verletzungen zu nehmen, wenn sie anmerkt, dass Verletzungen im Ballett nun mal passieren können, es aber mittlerweile vielfältige Hilfsangebote gibt, um eine umfassende Genesung zu unterstützen. Sie hält fest, dass man diesen Beruf nur machen kann, wenn man sich wirklich sicher ist und die Leidenschaft hierfür ausreichend gross ist, denn dann nimmt man diese Risiken in Kauf.

Yeah. I mean, I guess like the biggest risk is with injury, because if something happens, like, maybe even outside of ballet, like, it can easily stop your career. Um, but I feel like most of it's, not most, some of it is out of your control, and then I try to just not worry about it because it doesn't make sense to focus on that. And then the part that is in your control, I always make sure to like warm up properly, pay attention to that, just like just do stuff randomly strengthen everything so that it's more stable, um, and because I've never had a serious injury, like, I haven't really had to think about it in that way. Um, and also like, it's a part of it, like almost all dancers (unv.) get injured during their career, and then they heal and get back up again. Then now it's like, um, there's so much help in the ballet world with it. But I feel like it's, yeah, you can only do it if you're like, sure, or if you really love to do it because there is this risk, but because like you love to do it so much it makes it worth it. (Viktoria, Pos. 57-63)

6.3.5 Alternative Zukunftsentwürfe

Viktoria gibt an, noch nie aufgrund einer ernsthaften Verletzung oder Ähnlichem damit konfrontiert worden zu sein, ihren Lebensentwurf ernsthaft hinterfragen und Alternativpläne machen zu müssen. Dennoch ist sie sich grundsätzlich der (biographischen) Risiken ihrer Profession bewusst und weiss um die Wichtigkeit eines Plan B, was auch durch ihre Eltern offenbar wiederholt thematisiert wird.

I've never had a serious injury, so I didn't have to rethink it in that way, but I mean my parents, like, we always talked about this, and I've always known, it's, um, it's not a very stable profession. And some things are out of your hands, and then you always need a plan B, so, like, now, it would be hard for me to imagine life without it, but I know it's possible, and I'm confident, that I would be able to figure out something if I needed to. Um, yeah, but that's also why I'm still doing school and stuff to keep the options open. But like, this would definitely be like my dream to continue with ballet, but yeah, I feel like it's definitely important to have a plan B because you never know what happens. (Viktoria, Pos. 32)

Konkrete Ideen hierzu kann sie aber nicht benennen, was darauf hindeutet, dass ihr Fokus auf ihrer aktuellen Tanzausbildung liegt und sie bis anhin keine für sich relevanten Gründe erkannte, sich intensiver mit beruflichen Alternativen auseinanderzusetzen. Sie verschiebt dies auf die Zukunft, falls es dann notwendig sei, und verweist darauf, dass sie zurzeit ja auch die notwendigen Voraussetzungen dafür durch ihre Schulausbildung schafft. Über ein Leben ohne das Tanzen nachzudenken, fiele ihr schwer, deutet sie diesbezüglich auch eine psychische Barriere an. In dem Zusammenhang würde dies aus ihrer Sicht auch einer pessimistischen Haltung entsprechen, die sie aber nicht einnehmen möchte, sondern sich optimistisch eine Zukunft als Tänzerin ausmalen.

Not really. It's more just like if I need to, my options are like, there are still like options, but I haven't really spent any time figuring it out or pitching it, because I feel like it's a bit pessimistic, and I like to stay more optimistic and like, think about how my life could look if I become a professional dancer. Um, but I think if I needed to figure out a plan B, I, I would like to focus on school and then find somewhere where I have like interests and that I am good in and find somehow to go in one of the fields. But I mean, I do have an interest in, I also like, even if it's not a Plan B like, if after you retire as a dancer, like, a lot of people go into new careers because it's like you're just like around 40. Um, so, like, I have thought about that, like what I could study, it's always like I've had different ideas. Now I'm kind of leaning towards psychology. I find it really interesting. Um, yeah, and then maybe then to work with dancers. (Viktoria, Pos. 33-34)

Dennoch erkennt sie die Notwendigkeit eines Plans B und räumt ein, dass sie im Fall der Fälle auf ihre Schulbildung und ihre Interessen zurückgreifen könne, um einen anderen Karriereweg einzuschlagen. Sie vermittelt diesbezüglich den Eindruck, flexibel und optimistisch zu sein, ein gewisses Lebensvertrauen zu besitzen, ihren Weg dann schon zu finden. Diese Transition assoziiert sie aber eher mit der Phase nach der Tanzkarriere, was darauf hindeutet, dass dieses Thema bereits in ihrem Horizont verankert ist. Sie hat verschiedene Ideen diesbezüglich, wobei sie ihr Interesse an Psychologie und einem entsprechenden Studium herausstreicht. Ihre Expertise möchte sie dann gerne zur Betreuung von Tänzer:innen nutzen, sie möchte also im sozialen Feld verbleiben.

Ein Aspekt, der sie dazu veranlasst hat, über eine solche berufliche Alternative nachzudenken, ist ihre Auseinandersetzung mit aktuellen Wandlungsprozessen in der Tanzwelt. In verschiedenen Schulen und Kompanien sieht sie nach wie vor Potenziale für die Entwicklung und Verbesserung und sie könnte sich vorstellen, sich aktiv an diesen Veränderungsprozessen zu beteiligen.

Die Autorin erkundigt sich, worum es konkret bei diesen Veränderungen gehe. Viktoria erklärt, dass sie darüber gelesen habe, dass es beispielsweise um Menschenrechte gehe, denen im Tanzfeld oft nicht ausreichend Beachtung geschenkt werde. Das Publikum wünsche sich keine „deprimierten und gequälten“ Tänzer:innen, sondern gesunde junge Menschen, die auf der Bühne ihre Leidenschaft für das Tanzen zum Ausdruck bringen. Falls sich dies nicht weiterhin verändere, würden die Menschen sich keine Tanzvorstellungen mehr ansehen. Viktoria deutet an, dass diese sozialen Probleme allgemein ein öffentlichkeitswirksames kritisches Thema seien. Und es bedürfe (einhergehend), so können ihre Aussagen gedeutet werden, eines Wandels auch deshalb, um auch ein jüngeres Publikum stärker anzusprechen.

Because that really interests me, and like how like now there are like so many changes in the ballet world to keep up this art form, because it needs to evolve to be able to like stay. Um, and then in other ballet schools and companies, there's a lot of need for improvement and change. And I think like it's a great thing to be a part of." (Viktoria, Pos. 36-37)

I: Can you tell me a little more about this, the change that happened in the ballet world from your perspective, or what's the need of change? (Viktoria, Pos. 37)

I mean, I think I've just read some stuff about it and like, heard about it and like, um, like there were like, there's much more like focus on basic human rights, basically, and that it's not acceptable anymore, that in ballet, like, it's not really respected. Um, and that also companies and the audience doesn't want to see, like tortured or like depressed and like, you know dancers, they want to see like, healthy people who love what they do. And if the change doesn't happen, like people won't continue to go and see, because anyway, like it's a big topic of like the audience for ballet is mostly like the older generation, and how can we bring in the younger generation. For that the change is also important. (Viktoria, Pos. 38)

Viktoria nimmt die genannten Veränderungen in der Ballettwelt insgesamt als positiv wahr, obwohl sie auch Unsicherheit bei ihr auslösen. Sie schätzt es, dass der Fokus mehr auf dem künstlerischen Ausdruck und der Individualität liegt, anstatt darauf, „wie Roboter“ zu tanzen.

Yeah, in some ways it's a bit scary, because it's something new and like we're part of it, and like when schools change, directors change, it's a bit more like there's more uncertainty, but it definitely makes me feel like, I think it's a very positive thing and it makes hopeful, and I think that it's a good thing. And they also like, encourage us to find ourselves in dance and to have more about the artistry and not just like we're just robots, so. (Viktoria, Pos. 34-41)

In Bezug auf die Frage, woran sie mit den jungen Tänzer:innen als Psychologin arbeiten würde, hebt Viktoria die allgemeine Bedeutung und den Einfluss der psychischen Verfassung hinsichtlich der tänzerischen Leistung hervor. Diese Aussage bezieht sie auch auf ihre eigenen Erfahrungen als Tanzschülerin und sie erklärt, dass sich ihre Leistung im Ballettunterricht verschlechtert, wenn sie an einem Tag niedergeschlagen ist oder ihr Können in Frage stellt. Diese Einsicht verdeutlicht ihr Bewusstsein für die zentrale Rolle der mentalen Stärke im Tanz.

Yeah, like (unv.) how I'm feeling and how I see myself and think of myself affects my dancing so much, like just my mindset. If one day I'm like a bit down and I like I don't, I feel like I'm not doing well enough. And I keep thinking that in class it would go so much worse. And I think that's like something very important that your mind has so much power over. It's not just like if you're feeling sore that day or like you're off your leg, it's like a lot about how you're feeling and how you see yourself and others. (Viktoria, Pos. 42)

Viktoria hebt des Weiteren hervor, dass es oft schon hilfreich sein kann, über Probleme zu sprechen, ohne dass die Zuhörer:in oder der Zuhörer eine Lösung anbieten muss. Sie erkennt, dass das Aussprechen von Gedanken und Emotionen eine Art Selbstreflexion ermöglicht, die wiederum zu mehr Klarheit und Selbsterkenntnis führen kann. Daran anknüpfend zeigt Viktoria ein Interesse daran, anderen zuzuhören und sie bei ihren Herausforderungen zu unterstützen. Sie beschreibt, dass die Gespräche mit Freund:innen nicht selten gewissermaßen einen therapeutischen Charakter annehmen würden. Dies deutet auf die Fähigkeit der Empathie für ihre Peers hin, insbesondere im Kontext des Tanzens.

Insbesondere Themen wie der Umgang mit Verletzungen und der ständige Vergleich mit anderen Tänzer:innen träten in solchen Gesprächen häufig auf und könnten auf psychische Problemkontexte verweisen, die sie als zukünftige Psychologin mit ihren Tanzklient:innen gerne bearbeiten würde.

Insgesamt wird hier eine Verbindung zwischen Viktorias eigenen Erfahrungen mit den mentalen Herausforderungen in ihrem Tanzalltag sichtbar und dem Wunsch danach, andere Tänzer:innen dabei zu unterstützen. Deutlich wird dabei ein starker Zusammenhang zwischen Elementen ihrer (Rollen-)Identität und dem alternativen Lebensplan für die Zeit nach der Tanzkarriere.

Um, and also just talk about things like, a lot of times the other person doesn't even need to say much or solve anything. It's just like when you say it out to other people, you kind of realize how it sounds, like I, I'm like, I was thinking about this profession or something lately more, because I've been having a lot of conversations with some people and some friends who are maybe not that close, but like, we're friends. Um, and I realize a lot of the times it goes into more of like a therapy session, that I don't talk much or like, I'm just more asking them, and I find that I'm like, also really interested in hearing how people are feeling with all things connected to like life, dancing and then, just like also I try to help or just like listen. (I: Mhm.) Um, and like in other things connected to dance, also a lot of my friends were injured, and how like dealing with that, like comparison and like stuff like that. (Viktoria, Pos. 41-42)

6.3.6 Orientierungsmuster und -bezüge

6.3.6.1 Subjektive Bedeutung des professionellen Bühnentanzes

Der professionelle Bühnentanz hat sich zu einem festen Bestandteil ihrer Identität entwickelt und bietet ihr die Möglichkeit, sich im Rahmen des tagtäglichen Trainings Herausforderungen zu stellen und sich künstlerisch auszudrücken.

Viktorias Zielorientierung und ihr Streben nach kontinuierlicher Verbesserung sind wesentliche Orientierungsmuster und -bezüge in Bezug auf ihre tänzerische Ausbildung. Die Herausforderungen und Ziele, die sie sich setzt, stellen grosse Motivatoren dar. Diesbezüglich ist es ihr allerdings auch ein Anliegen, ein Gleichgewicht zu finden, zwischen dem Streben nach rollenspezifischem Fortschritt und der Wertschätzung dessen, was sie bereits alles erreicht hat.

(...) I feel like I'm a very much goal-oriented person. Um, and I think, I've always been that way, like, for like a long time, and that's like, it's always a positive thing in dance to always want to strive for more. I do, sometimes, I have to find the balance of like, of course, wanting to be better and stuff, but also be appreciating what I do and already have. Um, and sometimes, like looking back, seeing how far I've come and stuff. Um, but it is like a big drive in my life to always want to improve. But I can, usually like in a positive way, I'm like looking forward to like challenging myself. (Viktoria, Pos. 43-44)

Des Weiteren bietet ihr das Ballett auch die Möglichkeit, sich global mit anderen Tänzer:innen zu vernetzen. Das Tanzen sei für sie zu etwas Alltäglichem geworden und sie kann sich ein Leben ohne nur schwer vorstellen.

I mean, in some ways it kind of gives me like, that's something to work toward every day, it always has new challenges. Also sometimes to express myself. Um, it's very artistic movement. And I mean here, it's like, it also gives a lot of connections to people all over the world and also like here. Um, but it's been, it's

become like such a usual everyday thing now like I would have, I can't really imagine life without it. Yeah.
(Viktoria, Pos. 27-31)

Viktoria ist sich der Herausforderungen und Unsicherheiten, die das Tanzfeld mit sich bringt, bewusst. Dennoch hebt sie die Schönheit und Leidenschaft hervor, die sie mit dieser Kunstform verbindet, für die sie Herausforderungen wie Konkurrenzdruck und Unbeständigkeit der Karriere in Kauf zu nehmen bereit ist. Dies verdeutlicht ihre starke intrinsische Motivation und Leidenschaft, die sie für das Ballett verspürt.

(...) it is a really challenging and, yeah, it's a challenging field and yeah, it's uncertain and competitive and everything, but like there's so much beauty in it and passion and everything that, if you have all that thing, all those things for this art form then it's worth it. (Viktoria, Pos. 64)

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Viktorias Orientierungsmuster und -bezüge in Bezug auf das Tanzen von einer hohen Zielstrebigkeit geprägt sind. Verbesserung und Entwicklung stellen für sie eine hohe Priorität dar. Sie offenbart eine ausgeprägte Leistungsorientierung im Feld.

6.3.6.2 Weitere Sinn- und Wertorientierungen

Neben ihrer Leidenschaft für das Ballett stellen Freund:innen und Familie für Viktoria weitere zentrale Sinninstanzen dar. Sie pflegt eine enge Beziehung zu ihren Eltern und Geschwistern, aus der sie Unterstützung und viel Kraft schöpft. Gleichzeitig legt sie Wert darauf, auch ihnen gegenüber unterstützend zu wirken. Auch Freundschaften sind für Viktoria von grosser Bedeutung, die ihr bei der Bewältigung des Alltags Unterstützung leisten. Insbesondere nach herausfordernden Tagen neigt Viktoria dazu, sich zurückzuziehen, erkennt jedoch den positiven Einfluss, den soziale Interaktionen in diesem Zusammenhang haben können. Sie weiss, dass sie sich besser fühlt, wenn sie sich bewusst darum bemüht, Zeit mit ihren Freund:innen zu verbringen.

Yeah, um, friends and family, definitely important. Um, I talk a lot to my parents, my siblings. Um, we're very close, and it's very important for me to feel supported by them, to support them and just, like, have them and also with friends, it just makes like everyday life better to have people, and for me, I can, if I'm having a hard day or something, I can get quite closed off, but I know it makes me feel so much better if I take the effort to spend time with friends and talk, and it just makes everything much easier. So, it's important for me. (Viktoria, Pos. 28)

In ihrem Leben hat Viktoria verschiedene Vorbilder. Sie bewundert gewisse Tänzer:innen nicht nur für ihr Können, sondern insbesondere auch für ihre Fähigkeiten im Umgang mit den Herausforderungen, die das Tanzfeld mit sich bringt. Die damit assoziierte Widerstandsfähigkeit und der Glaube an sich selbst scheinen für sie wichtige Werte darzustellen.

Auch Viktorias Mutter hat für sie eine Vorbildfunktion, insbesondere durch deren ständiges Streben, sich weiterzuentwickeln und ihr Wissen durch kontinuierliche Weiterbildung zu erweitern. Ferner zählt ihre Schwester zu ihren Vorbildern, da sie stets zielorientiert und selbstbewusst handelt. Diese Eigenschaften spiegeln auch Viktorias Zielstrebigkeit wider und deuten darauf hin, dass Leistungsorientierung etwas familiär Verankertes darstellt und Viktoria diese Wertorientierung, durch ihre primäre Sozialisation erlangt bzw. habitualisiert hat und sich hierin über ihre Vorbilder selbst bestätigt.

Uh, yeah, I think like I have different for like, each aspect of my life, like, of course there are dancers that I really look up to. Um, and like, of course, in the way that they dance and that they present themselves, but also the way they like, um, approach this life and the difficulties like the way they like, so they can be so confident in themselves and believe in themselves. And then I think my mom has been a role model for like all of my life, because she's a very goal-oriented person. She is always continuing to strive for more, um, but always like educating herself and yeah, trying to be better. Um, and then I think also my older sister, she's a very driven person and, um, I mean, she's really smart and then she's like quite different than me, she's like really outgoing and like sometimes also like, I don't know, a bit scary for some other people. She's like not really, like sometimes she can be kind of tough and loud and really sure of herself. But in some ways, like it is inspiring to see, like how she always stands up for herself and really believes it that she can do, like great things, because this year she just moved to New York, to Columbia. (Viktoria, Pos. 46) "And she's like, at the top of her class in Ivy League, so. (Viktoria, Pos. 48-49) She's a big achiever. (Viktoria, Pos. 52)

Die Frage, ob sie noch andere Interessen hat, die sie schon immer verfolgen wollte, verneint Viktoria. Stattdessen scheint ihr Fokus eher darauf zu liegen, sich den Dingen, die sie bereits tut, gegebenenfalls noch stärker zu widmen und sich dort weiterzuentwickeln und zu verbessern, wo es nötig ist, insbesondere natürlich im Tanzen. Das unterstreicht nochmal ihre Fähigkeit zur Fokussierung auf bestimmte Dinge und die damit verbundene starke Ziel- und Leistungsorientierung.

I can't really think of something, that I've been like, really wanting to try, like something specific. Um, yeah, it's more just like improving things or like doing more of something, but like something you are wanting to try. I don't think so. (Viktoria, Pos. 53-54)

6.4 Johannes – "Ballet has always been like the main focus." (Johannes, Pos. 49)

Johannes ist zum Befragungszeitpunkt 18 Jahre alt. Er befindet sich seit Sommer 2022 in der Ausbildung zum professionellen Bühnentänzer an der Tanzakademie Zürich. Zum Befragungszeitpunkt lebte er noch im Internat der Schule, im Sommer 2024 zog er jedoch aufgrund seines Alters und Entwicklungsstandes in das zum Internat gehörende externe Wohnen.

6.4.1 Sozialisation ins Tanzfeld und Tanzbiographie

Johannes kam im Alter von zwei oder drei Jahren das erste Mal in Berührung mit dem Ballett. Er könne sich nicht mehr genau erinnern, ob es ein Film oder eine Tanzvorstellung war, die ihn inspirierte. Der Moment, in dem er zu seiner Mutter ging und ihr mitteilte, dass er ebenfalls gerne tanzen würde, ist ihm jedoch noch in deutlicher Erinnerung. Johannes' frühe Begeisterung für das Tanzen entsprang also aus ihm selbst. Die Mutter begleitete ihn dann zu verschiedenen Tanzschulen, in denen neben Ballett auch Street Dance, Steppen oder zeitgenössischer Tanz unterrichtet wurde. Johannes fühlte sich jedoch von Anfang an besonders zum klassischen Ballett hingezogen und entschied, dass dies die Tanzform ist, der er sich widmen wolle.

Im Alter von etwa neun oder zehn Jahren fasste Johannes schliesslich den Entschluss, das Tanzen professionell verfolgen zu wollen. Dieser Entschluss wurde auch durch seinen Erfolg bei Wettbewerben

und Prüfungen zusätzlich befeuert. Johannes erklärt, dass der Prozess, hart für etwas zu arbeiten und anschliessend Anerkennung für das Geleistete zu erhalten, bereits damals einen wesentlichen Motivationsfaktor für ihn darstellte. Wie die weitere Analyse zeigen wird, bleibt dieser Aspekt, die Wertorientierung hinsichtlich des Leistungsprinzips damals wie heute, ein zentrales Element in seinem Leben und Schaffen. Er wandte sich erneut an seine Mutter und äusserte seinen Wunsch, Berufstänzer werden zu wollen. Sie fragte ihn mehrmals, ob dies der Weg sei, den er einschlagen möchte, und jedes Mal antwortete er entschlossen mit einem „Ja“. Er erinnert sich deutlich daran, wie sehr er sich auf seine Zukunft als Tänzer freute, was seine klare Entschlossenheit und seinen Enthusiasmus für diesen Lebensentwurf unterstreicht. Implizit scheint hierbei auch eine grosse Selbstüberzeugung durch, wenn er anmerkt, nachdem seine Mutter seinen Willen offenbar bereit war mitzutragen, dies nun mit grosser Freude für den Rest des Lebens zu machen zu können. Zweifel und Gedanken an ein Scheitern schienen ihm offenbar fern, als die Perspektive einer Tanzkarriere eine ernsthafte biographische Option wurde.

(...) but the ballet was the, immediately when I walked into, I saw what they were doing, I was like, that looks like fun, and the thing for me. So, I started and I think I was probably about 9 or 10, that I actually decided that this was what I wanted to do for a living. I think it came from also doing competitions and doing well and like. I think it's in ballet, it's the thing of working for something really hard and actually getting the achievement, like you don't necessarily see it, but if you do a competition or an exam or something, you get the reward from it. Like the thrill of knowing I worked so hard for that. And then at 10 or 9 I told my mother again. And she asked me a couple of times. And then I told her, yes, this is what I really want to do, and I just remember being so excited for my life ahead and being so excited in class, like being this focused person, but inside being like, oh, can't wait to just be so amazing at this, and then to just do this for the rest of my life, that was I remember feeling that. (Johannes, Pos. 13)

6.4.2 Selbstkonzept(e)

Auf die Frage, wie ein guter Freund oder eine gute Freundin ihn beschreiben würde antwortet er „*sehr anders und gewissermassen seltsam*“. Er bezeichnet sich ausserdem als „*random*“, was so viel wie *zufällig, willkürlich* oder *wahllos* bedeutet.

I think the first thing they would say is like very different and kind of weird in a way, kind of just, I think I'm a very like random person. (Johannes, Pos. 5)

Er schreibt sich eine spezielle Individualität und „*Andersartigkeit*“ zu und grenzt sich hiermit von dem ab, was er „*Norm*“ einordnet.

Er führt weiter aus, dass enge Freund:innen ihn ausserdem als loyal und fürsorglich beschreiben würden. Sie würden ihn als jemanden wahrnehmen, der stets zur Stelle ist, wenn Schwierigkeiten auftreten. Gleichzeitig hebt er auch seine lebhafte und humorvolle Seite hervor: Persönlichkeitsmerkmale, die dazu beitragen, dass man gerne Zeit mit ihm verbringt, wenn man Spass haben möchte.

But I think a good friend would say, that I'm a loyal friend. I'll always come by if there's a problem, I'll always talk to them about it, and I care a lot about my friends. So I think they and I think they realize. They probably will say I'll always be there and I'll always be loud and noisy and stuff. And I always eat their food. But I think they'll describe me as a nice person to be fun, to be around. I think. I would hope that's how they describe me. (Johannes, Pos. 5)

Johannes beschreibt darüber hinaus weitere Persönlichkeitsmerkmale, die je nach sozialem Kontext in den Vordergrund treten und massgeblich für die Differenz zwischen Arbeits- und Privatleben stehen, wobei er beide Sphären hinsichtlich seiner Orientierungen auch bewusst trennt. Johannes ist der Ansicht von Aussenstehenden auch als sehr zielstrebig und fokussiert wahrgenommen zu werden. In der Schule sei er sehr konzentriert und gelegentlich etwas zurückhaltend, was bei seinen Freund:innen mitunter für Irritation sorgt, da diese dann befürchten, es könnte etwas nicht in Ordnung sein. Johannes erklärt jedoch, dass dies vielmehr Ausdruck seiner hohen Konzentration, sein „Fokus-Ding“, wie er es nennt, sei. Im privaten Rahmen beschreibt er sich hingegen eher als „entspannt, etwas zerstreut und chaotisch“.

I think they would see me as quite a like driven person. Like, I know what I want, and I'll go for it. And I think people notice, but I think I also sometimes, people might not notice that I'm like very driven and stuff and the things that are important to me, but like after like at school, I'll be very focused and I'll and sometimes they get by, like at school I'll be really quiet and stuff and they'll think something is wrong. But it's just, I think it's a focus thing. And I try to separate personal and, um, work life, as much as I can. So I think people will, if they see me in a professional way, I think they'll say I'm a driven and focused person. But as a personal, I think it's relaxed and kind of scatterbrained, messy. And yeah, (unv.). (Johannes, Pos. 7)

Obwohl sich diese unterschiedlichen Sets an Persönlichkeitsmerkmalen in den Sphären „Arbeitsleben“ und „Privatleben“ gelegentlich überschneiden, repräsentieren sie im Wesentlichen zwei unterschiedliche habituelle Facetten seiner Identität.

Yeah, I would say there is kind of something I think they overlap a little bit, so like when I'm in my personal life sometimes, obviously I'm focused on something and then it'll..., but and at school, like obviously sometimes I'll have a little bit of fun and it'll be kind of random and then I'll try and get myself back into this focused thing. So, I think it's two different, but sometimes they do obviously collide. (Johannes, Pos. 9)

Eine Ursache für diese differenzierten Orientierungen sieht Johannes in seiner Erziehung im Rahmen der primären Sozialisation. Schon früh wurde ihm von seinen Eltern die Bedeutung von Fokussierung und Disziplin vermittelt. Bereits im Kindergarten habe er gelernt, Aufgaben mit Disziplin zu erledigen. Danach könne man sich wieder dem Vergnügen widmen.

I think it comes from, I think how I was raised, like I was since a little child I was in a kindergarten, that was like really fun and stuff, but when it was time for class, it was time for class and no messing around. And I found that quite useful in life, because you get done what you need to get done, because then you get to have fun again. So, I think, and my parents were also quite strict about, if you have to focus on something, just get it done and then do whatever. So, I think that's, and I think it's the best way to reach your goals is to just focus on the thing that you have to focus on. (Johannes, Pos. 11)

Johannes betont, dass es seiner Ansicht nach die beste Methode sei, die eigenen Ziele zu erreichen, darin besteht, sich auf die wesentlichen Dinge zu konzentrieren.

Diese Erkenntnis spiegelt ein starkes Bewusstsein für den Nutzen von Disziplin und die Fähigkeit wider, aufgabenorientiert adäquate Einstellungs- und Verhaltensmuster an den Tag zu legen.

Es lässt sich festhalten, dass Johannes sich ein Bewusstsein für eine ausgewogene Balance zwischen zielstrebigem Arbeitsethos im professionellen Handlungskontext einerseits und einem von Leichtigkeit und Genuss geprägten zwanglosen und hierin regenerativen Lebensstil in der Freizeit zuschreibt und dies auch zu realisieren scheint.

6.4.3 Alltagsstrukturen

Johannes beschreibt seinen Alltag als angehender professioneller Bühnentänzer ähnlich wie Ivan, Liana und Viktoria. Dieser wird logischerweise auch bei ihm dominiert von diversen Tanz- und Theoriefächern. An den Samstagen geht er gelegentlich in die Schule, um gewisse Dinge weiter zu üben oder er verbringt den Tag mit Einkaufen gemeinsam mit Freund:innen, gemeinsamen Mittagessen oder einem Besuch im Hallenbad. Die Sonntage nutzt er zur Erholung. Er schläft gerne aus, erledigt seine Wäsche und bereitet sich dann wieder auf die bevorstehende Woche vor. Darüber hinaus erzählt Johannes, dass er in seiner Freizeit gerne schwimmen geht, kocht und backt, letzteres insbesondere mit seiner Grossmutter im Herkunftsland, was natürlich nicht zu seinem derzeitigen üblichen Alltag gehört. Auch das Singen ist eine Tätigkeit, der er im privaten Rahmen gerne nachgeht.

I like to, I mean, I mostly my free time right now goes to um, spending time with my friends and kind of relaxing by interacting with other people, (I: Mhm.) but I like to cook and bake a lot, so I, at home, I like to bake with my grandmother, but baking is a connection to her, but I like the baking itself also, um, cooking and baking and I like singing, but I'm really bad at it, so I just do it in the shower or in the bath or something like that, so singing is kind of a hobby, but it's like a hobby just to relax and get it all out. So, yeah, I like that. (Johannes, Pos. 18-31)

Ferner äussert Johannes ein Interesse an Sprachen, insbesondere an Französisch und Spanisch. Besonders faszinierend findet er die Erfahrung, ein Wort in einer Fremdsprache zu hören und dennoch Parallelen zu seiner Muttersprache festzustellen. Er bedauert, in seiner Kindheit nicht weitere Sprachen erlernt zu haben, da dies in jungen Jahren oft leichter falle. Derzeit fehlt es ihm an zeitlichen Ressourcen, sich intensiver mit dem Spracherlernen zu beschäftigen, jedoch plant er, dies in der Zukunft nachzuholen. Insofern zeigt sich hier ein derzeit unerfülltes Bedürfnis, was hierin aber ein Licht auf einen durch das Tanzen „durchgetakteten“ derzeitigen Alltag wirft. Insbesondere von Bedeutung ist es für Johannes, die Sprache des Landes zu erlernen, in dem er später einmal leben wird, was auf sein Bedürfnis nach kultureller Teilhabe und Integration hindeutet.

I've always kind of been interested by languages, but I've never like, not necessarily any languages, like French has been kind of interesting to me since I was really little I was like, oh, I want to learn French, and like Spanish, and I think language for me is quite a nice thing, because sometimes I hear a word from a foreign language and I'm like, oh, that's so cool how it connects to my own language or to English and stuff, so I think language is quite a thing I would like and would have liked to pursue more as a little child, because it's easier when you're younger to learn a language. So, I think I've always wanted to learn more languages. And, um, I think right now I'm not really working on that, but I think in future I will try and especially the country I live in, like now in Switzerland, German, I think I understand too much just from my Afrikaans to be motivated to actually learn the language, but language in general, I think learning language is something that I would like to pursue sometime in life. (Johannes, Pos. 43)

Johannes absolviert weiterhin seine akademische Ausbildung parallel zu seiner beruflichen Tanzausbildung. Er stellt fest, dass die Freizeit begrenzt ist, aber er jedoch dennoch Möglichkeiten findet, um sowohl seinen Interessen nachzugehen als auch notwendige Verpflichtungen zu erledigen.

It's limited, but I think there is enough to do what we need to do, especially if we don't have too much. I still have school at home, but for the, for now, I'm on a little break, so like in the evenings after dinner, we finish quite late every day at like six-ish. So, after dinner, I think between 7.30 and 10pm is quite a nice two and a half, two hours 45 is enough time to hang out with your friends or do hobbies I guess, if you have a hobby. (Johannes, Pos. 28-29)

Die Erzählungen von Johannes zeigen insgesamt ein vielseitiges Interesse für unterschiedliche Aktivitäten ausserhalb des Tanzens. Die Zeit diesen Interessen nachzugehen ist aber aufgrund seines hohen zeitlichen Investments und seines starken Fokus auf das Tanzen beschränkt.

6.4.4 Problemkontext und Bewältigungsstrategien

Ein Problemkontext, der in Johannes' Erzählungen besonders sichtbar wird, waren seine Motivationschwierigkeiten, die er während der Corona-Pandemie erlebte. In dieser Zeit war er gezwungen, alleine zuhause in der Garage zu trainieren. Nach der Pandemie nahm er aber wieder das normale Training im Heimatland auf und begann, sich auf einen weiteren Wettbewerb vorzubereiten. Die Vorbereitung wurde von einem jungen noch unerfahrenen Lehrer begleitet, der sehr streng war und Johannes mehrmals aus dem Unterricht verwies. Er beschreibt das Verhalten des Lehrers als „*mentally abusive*“ und erklärt, dass diese Trainingssituation ihn enorm belastete. Er bezeichnet diese Phase als eine Zeit, in der er die grössten Zweifel gegenüber dem Ballett hegte, was ihn beinahe dazu brachte, mit dem Tanzen zu brechen.

Gleichzeitig durchlief er in diesem Zeitraum einen körperlichen Wachstumsschub, im Zuge dessen es zu Veränderungen seiner Körperproportionen kam und dies das Tanzen zusätzlich erschwerte. Es kann angenommen werden, dass das Verhalten des damaligen Lehrers seine Selbstzweifel besonders stark nährte, weil dies in einer sensiblen körperlichen und psychischen Entwicklungsphase stattfand.

Auch wenn Johannes stets bemüht war, sein Bestes zu geben und sich zu konzentrieren, äusserte der Lehrer, mit seinen Leistungen nicht zufrieden zu sein. Diese Erfahrung hätte ihn fast gebrochen, so Johannes.

*I just started to get back into it, like 2021, 2022, and I joined a junior company in *nennt Herkunftsland* to get more performance opportunity, and it was really fun and stuff, and then I was planning on doing a competition, a really big one, like an important one, and the preparation for the competition, I had 3 or 4 weeks of every single day class with a specific teacher. He was like, he's a professional dancer, but he was quite a, he was young, and he didn't know how to be a good teacher. And I think I was quite insecure, because I was growing a lot for the last 2 or 3 years, and it was kind of, well, I used to notice that while I grow, I don't really improve in ballet, because the proportions change and everything feels kind of awkward. So, I was going through a time of struggling a bit, so it was already kind of difficult, and then having this teacher he was, I would call him like kind of abusive, not physically, but mentally. He was very draining and strict and stuff, and he used to throw me out of class for not getting the pirouettes right, or, and I, as a person, I always try and I'm always focused and always trying, and then when they just, when he just used to throw me out or tell me that I'm terrible or stuff, that almost broke me, and I think if I hadn't got the chance from taZ, from that specific competition, I don't think I would*

continue ballet. I might have, but maybe I would need another chance like taZ for me to continue, because I was on a point of like, this is getting too much, I think this is not for me anymore, I think I'll do something academic. So, coming to taZ was like my last resort. I was like, okay, I'll come for the guest week, see what it's like, and then when I got here, I immediately fell in love with it again, kind of, so that's kind of brought me back to that. So, I think, yeah, that was the biggest moment of doubt. (Johannes, Pos. 51)

Die Aussicht, an der Tanzakademie Zürich trainieren zu können, stellte für ihn einen entscheidenden tanzbiographischen Wendepunkt dar. Hätte er nicht die Möglichkeit gehabt, seine Karriere an einer anderen Schule fortzuführen, hätte er womöglich das Ballett aufgegeben und sich einer akademischen Laufbahn zugewandt. Die Zusage für einen Platz an der taZ sei sein „last resort“ gewesen und deutet dementsprechend auf eine Transition von sehr hoher biographischer Bedeutung für Johannes hin. Dieser Neuanfang entfachte seine Leidenschaft fürs Tanzen schliesslich wieder aufs Neue.

In Phasen des Zweifels hielt ihn vor allem die Angst, seine Eltern und seinen ursprünglichen Ballettlehrer zu enttäuschen, davon ab, das Tanzen aufzugeben. Also eher ein negatives Motiv, sozialen Erwartungen nicht zu entsprechen. Johannes hoffte auf bessere Zeiten, wobei er durchaus auch eine intrinsische Motivation besass, nämlich seinen Willen, bei dem bevorstehenden Wettbewerb gut abzuschneiden.

Zudem schob er seine negativen Gefühle im Zusammenhang mit den Unterrichtsmethoden dieses Lehrers beiseite, in dem er sich sagte: „Das ist nur eine Phase, jeder kommt mal an den Punkt aufgeben zu wollen, du wirst das überwinden.“ Dieses „Entdramatisieren“ erscheint im Sinne eines psychologischen Schutzmechanismus als damalige Bewältigungsstrategie, denn in der Rückbetrachtung ist er sich bewusst, dass der erlebte Druck und die extremen Gefühle der Unzufriedenheit und des Selbstzweifels, die er erlebte, wohl eine grosse Krise bedeuteten, jedenfalls in dieser Ausprägung nicht als normal erachtet werden sollte. Implizit scheint hier die Kritik am Verhalten des Lehrers durch.

Insgesamt verdeutlicht diese Passage die Herausforderungen, mit denen Johannes in seiner Ballettausbildung konfrontiert war, und wie wichtig emotionale Unterstützung und das Streben nach Verbesserung für seine Resilienz waren. Seine Gastwoche an der taZ wurde zum Wendepunkt, dahingehend, seine Leidenschaft für das Ballett zurückzugewinnen.

I think the fear of disappointing my real ballet teacher, not this coach. The fear of disappointing them and my parents and I think. I was too scared to say. I think at the time I thought it was normal to have times like that, where you want to quit, which is true, but I don't think it should ever be that extreme. But um, at the time I thought, oh that's just a phase, it'll get over and I'll get back into it, and um, I was thinking like oh tomorrow I'll do better and then this teacher will love me and then it'll be better again. So, I think constantly hoping for better times and being scared of, um, disappointing my family and my teacher. I think that's what kind of kept me going. And this competition, I was working for, I was kind of hoping to do well there, so I think the work up to there kind of kept me going, yeah. (Johannes, Pos. 50-57)

Als protektive Ressource zur Bewältigung herausfordernder Phasen dient Johannes insbesondere auch ein feldspezifisches Umfeld und eine Atmosphäre sozialer Anerkennung. Das Lob seiner Lehrer:innen, zum Beispiel für die korrekte Ausführung einer Übung oder die Anerkennung seiner Fähigkeit, sich an

eine Kombination zu erinnern. Dies gebe ihm jeweils das Gefühl, dass seine Anstrengungen bemerkt und geschätzt werden, was ihn wiederum dabei unterstützt, motiviert und engagiert zu bleiben.

(...) and then the teacher saying, good, good job for remembering. Then you're like, oh my God, they noticed. And then it's kind of like a happy feeling, what I'm doing is working, so I should continue doing that for, to achieve my goal. (Johannes, Pos. 64)

Auch das Ziel, auf der Bühne zu stehen und am Ende der Vorstellung Applaus für die gezeigte Leistung zu bekommen, stellt in diesem Zusammenhang einen wesentlichen Ansporn für Johannes dar. Zudem gibt ihm die Gewissheit, dass seine Freund:innen ähnliche Herausforderungen zu bewerkstelligen haben und er damit nicht alleine ist, zusätzliche Kraft und Unterstützung. Dieses Gefühl der Gemeinschaft, die Ankopplung an eine Gruppenidentität, in deren Rahmen die gleichen Probleme und Erfahrungen geteilt werden, erweist sich folglich als mitentscheidend für die Aufrechterhaltung seiner Motivation und trägt dazu bei, die Herausforderungen, mit denen er in Bezug auf seine tänzerische Tätigkeit konfrontiert ist, zu bewältigen.

And I think knowing that I'm doing it with here specifically, um, how to get, how I get through the difficult times knowing that I'm not the only one, everyone is having maybe a difficult time, or I'm doing this with my friends and we're all kind of struggling (...).“ (Johannes, Pos. 62)

“(...) And then with the friends thing, I think, um, knowing that I'm not the only one struggling like seeing the other people around me, also, like being there, also struggling but they're continuing, so I think, well, if they can do it, then I can do it, so we can all do it together. I think that's how the friends are involved. And the good word is like, if I'm thinking, then it comes back to me and I'm like, yeah it's good, yeah. (Johannes, Pos. 64)

Das klare Ziel vor Augen, stellt für Johannes letztlich die grösste Motivation dar, um weiterzumachen. Das Ziel, einen Job zu finden und auf der Bühne für ein Publikum zu tanzen und dafür anschliessend Applaus zu erhalten, treibt ihn an und gibt ihm die nötige Stärke, seine Ausbildung zu bewältigen.

(...) but there's a goal, and I think the goal is what kind of drives me, achieving a job, achieving that feeling of going on stage often and dancing for people and getting the applause, and I think the goal is what motivates me the most. So, yeah. (Johannes, Pos. 62)

Er beschreibt darüber hinaus seine Beziehung zum Ballett auf eine Weise, die ihn an die Dynamik einer toxischen Partnerschaft im echten Leben erinnert. Man befinde sich ständig im Kampf, aber es seien die „kleinen guten Dinge“, wohl auch im Sinne von Erfolgen gemeint, die ihn zum Weitermachen motivieren. Wenn ihm etwas gelingt, erfährt er einen neuen Motivationsschub und verliebt sich immer wieder aufs Neue in das Tanzen.

(...) I think it was a couple of things coming to, the little good things keep you going. I think it's kind of like, as they describe a, as I always say, your relationship with ballet is kind of like having a toxic relationship in life, that you're kind of always struggling and always having hard times and stuff, but the little things, one good thing makes you completely motivated and fall back in love with it somehow, so I think just doing the hard times, um, a good word from someone or one, as I said earlier, I like getting the corrections, so one class of a teacher giving me lots of corrections, helping me a lot. I think that kind of pushes me through the difficult times. (Johannes, Pos. 62)

Johannes verweist ferner auf die protektive Bedeutung angemessener (sozialer) Rahmenbedingungen und hebt das sichere und gesunde Umfeld hervor, das er in Form des Internats gefunden hat. Die Trennung von Schule und Wohnraum scheint ihm hierin besonders erwähnenswert. Das Internat biete ihm einen Rückzugsort, in welchem er sich entspannen und regenerieren kann.

Well, I think here, I'm not saying this just because you work at the boarding house or because you're the head. I think this is coming from me. Um, having a safe and healthy environment to come home to, that's why I really liked taZ, because the boarding house is so separate from the school. Um, it's nice to have a complete separation to know that here, it's a safe place, even if it's a difficult time at school or you're really pressured, being here and having a place with just your friends around you, and a place to relax and a good place as this one, is like, healthy environment and stuff is really important for growth and continuing with what we're doing. So, I think having a safe separation between work and home living. As I said, my two personalities, as you would call them. It's good to have the work and home separate to have it, so I think that's mostly it for me also. (Johannes, Pos. 61-67)

6.4.5 Alternative Zukunftsentwürfe

Johannes ist sich der Bedeutung einer soliden akademischen Grundausbildung bewusst. In diesem Zusammenhang übten auch seine Eltern einen wichtigen Einfluss aus. Diese haben seinen Traum, Balletttänzer zu werden, immer unterstützt, bestanden jedoch darauf, dass er seine schulische Bildung trotz seiner Tanzausbildung fortsetzt. Johannes ist sich darüber hinaus bewusst, dass eine Tanzkarriere mit Unsicherheiten, wie beispielsweise Verletzungen, verbunden ist. Auch weiss er um die Begrenzung der Karrieredauer. Daher ist es nicht nur seinen Eltern, sondern auch ihm selbst ein Anliegen, sich alternative berufliche Wege offen zu halten. Seit seiner Highschool-Zeit erwägt Johannes, in Zukunft einmal im Bereich Physiotherapie oder Chiropraktik tätig zu sein. Diese Berufe interessieren ihn besonders, weil sie sowohl Aspekte der Anatomie und Naturwissenschaften und hierin einen Bezug zum Tanzen aufweisen. Ähnlich wie Viktoria, nur aus einer anderen medizinischen Perspektive, verweist er auf den Aspekt, mit seinem alternativen Lebensentwurf Tänzer:innen helfen zu können bzw. zu wollen. Er zieht dabei durchaus in Erwägung, schon karrierebegleitend zu studieren, was er im Sinne eines gegenweltlichen Ausgleichs zum Tanzen sogar als gesundheitsförderlich einstuft.

Well, since I was little, my mother has always said she's happy with me pursuing, my parents, not my mother. My parents have always said they're happy with me pursuing ballet. They think I have potential. Clearly, other people think so, too. So, they're happy with me having a career in ballet. But I need to also keep my academics up so I can study something if ballet doesn't work, whether I have an injury or even often ballet dancers don't dance for the, they dance until they're 35, 40 and they have to teach or do something in ballet. So I've always kind of had that in the back of my mind, and at school I used to love science, so I think, and since I think I went to high school, at like 14, my plan has been to become a physiotherapist or chiropractor or something that could be associated with dancing, but it's not actual dancing anymore, so a physiotherapist is like anatomy and science and stuff, but it works with the body and it can help dancers, so I think physiotherapy or a chiropractor or even a doctor would be something I'd like to do after ballet or study, maybe part time while I'm still dancing, to have an alternative to ballet also, which could be healthy, to have some contrast. (Johannes, Pos. 58)

Eine solche Doppelbelastung schreckt ihn offenbar nicht, was sicherlich damit zusammenhängt, dass er Freude am Lernen empfindet und seinen Eltern dankbar ist, dass sie Wert auf eine gute schulische

Grundausbildung legen und dies vermittelt haben. Darüber hinaus fühlt er sich den schulischen Anforderungen gewachsen und ist zuversichtlich, diese erfolgreich zu bewältigen.

Well, I used to like school, so I was completely fine with them saying this, and I used to do well at school and stuff, so it was not for me like a real pressure or I have to continue. I was happy to continue with school and to do well and stuff, because also it wasn't that hard for me. So, I found it quite easy. So, I was completely happy and I was happy that, I'm still happy that they cared enough to tell me these things, because I think some parents could also be scared of saying to the child, you have to do something else. You can't just do ballet. So, I feel happy that I continued, and I'm still continuing. And I'm happy for my parents for letting me or having me do it. Yeah. (Johannes, Pos. 60-61)

Unter dem Strich ist festzuhalten, dass Johannes' Überlegungen zu möglichen beruflichen Alternativen und gegebenenfalls einhergehenden Arbeitsbelastungen mit seiner Rollenidentität als Tänzer harmonisieren und mit seinem Selbstkonzept korrespondieren.

6.4.6 Orientierungsmuster und -bezüge

6.4.6.1 Subjektive Bedeutung des professionellen Bühnentanzes und ihre Effekte auf das Heranwachsen

Johannes offenbart eine sehr grosse Leidenschaft für das Ballett, die mit einer hohen Fokussierung in zeitlicher, sozialer und sachlicher Hinsicht einhergeht. Die Leidenschaft ist zudem von einer grossen Freude geprägt. Er ist bereit, viel Energie in seinen Weg zu investieren, scheint dies aber nicht als Opfer zu empfinden, sondern vielmehr als das Streben nach seinem Traum, dem er viel Positives abgewinnen kann.

(...) and I just remember being so excited for my life ahead and being so excited in class, like being this focused person, but inside being like, oh, can't wait to just be so amazing at this, and then to just do this for the rest of my life, that was I remember feeling that. (Johannes, Pos. 13)

Für Johannes stand das Ballett stets an erster Stelle, was mehrfach im Interview zum Ausdruck kommt. Obwohl ihm die akademische Schulbildung wichtig ist und er bestrebt ist, den Anforderungen beider Bereiche gerecht zu werden, priorisiert er das Ballett gegenüber der Schule. Dies verdeutlicht seine grosse Hingabe zum Tanzen, die derzeit seine zentrale Sinnorientierung im Leben darstellt.

I: "So, ballet is really your main focus?" (Johannes, Pos. 48)

JP: "Yeah, it just always been. (...) I would rather spend three hours of ballet than study an hour for a test that I have the next day in school. Yeah." (Johannes, Pos. 48-49)

Nicht im Widerspruch zu seiner Freude ist seine Beziehung zum Ballett auch von einer hohen Leistungsorientierung und von Perfektionismus geprägt. Er erkennt, dass Perfektion im Tanzen etwas Unerreichbares ist, was für eine perfektionistische Persönlichkeit wie die seine, eine ständige Herausforderung darstellt. Es sei aber eine gute Eigenschaft fürs Ballett, perfektionistisch zu sein, und er ist der Ansicht, dass alle Tänzer:innen über einen ausgeprägten Perfektionismus verfügen würden.

I think in ballet you never really achieve perfection, which is quite hard for a perfectionist like me. But I think all dancers are actually perfectionists. But it's so good for ballet to be a perfectionist, because you work for the perfection and the achievement and the, getting the reward, but as a perfectionist in ballet, you'll never feel completely like satisfied with how you are. (Johannes, Pos. 15)

In diesem Zusammenhang erwähnt er auch seine Teilnahmen an Wettbewerben. Selbst wenn er nicht gewinnt und beispielsweise nur den dritten Platz belegt, empfindet er dennoch Wertschätzung für das, was er erreicht hat, und für die Tatsache, dass er besser als viele andere Konkurrent:innen abschnitt. Dennoch betont er, dass es immer Raum für Verbesserung gebe, weil es schliesslich auch noch „Platz Zwei“ und „Platz Eins“ gebe. Dies verdeutlicht, dass er zwar kurzfristig gesehen zufrieden und stolz auf seine Leistungen ist, sich jedoch stets nach oben orientiert, und nach weiterer Verbesserung strebt.

(...) And then you get something, even if it's not like first place, it's like third or something and you're just like, oh my goodness, I achieved so much, that I did better than all of these kids, like, obviously I'm, got a lot of work because there's the number one and the number two, and but I can say for myself, I wasn't as good as them, but I achieved what I could achieve, like getting the reward from that (...). (Johannes, Pos. 15)

Seinen Perfektionismus und seine Leistungsorientierung richtet er auf Ziele aus, diese begründen seine Handlungsmotivation.

(...) but there's a goal, and I think the goal is what kind of drives me, achieving a job, achieving that feeling of going on stage often and dancing for people and getting the applause, and I think the goal is what motivates me the most. So, yeah. (Johannes, Pos. 62)

Die Autorin hält fest, dass es ja auch im Hochleistungssport um Leistung und Erfolgsziele gehe. Sie fragt ihn, weshalb er genau das Ballett gewählt habe und nicht beispielsweise Fussball.

Ah, that's a good question. I think ballet is very special, because it is the sportsmanship and the achievement and stuff like this, but there's also the like expression and being, I don't know, kind of you can be something completely different every time, or if you go on the stage, you can be someone completely different, or if you dance different roles, you can express something else and you can move people by this, not necessarily by the story, but just by the way you perform. It can sometimes really just move a person. But I think for me, ballet was the thing, because I love being on the stage, like it might sound a bit selfish, but it's really nice, like if you after a performance like that, you just put everything out there, and then people clap for you and they're like, wow, that was good. It's really a sense of, yeah, in sports also obviously they do it, but I think being on stage and the thrill of just before going on, you're like shivering ((zieht Schulter hoch)) and then coming on the stage and just showing people what you've done, yes, it's a lot of sports, but you can do it with a, in ballet you do it with a little smile on your face, and you act like everything is just easy when it is not necessarily just easy. So, I think for me ballet was the thing because of being on stage and representing something other than myself, like I can represent a prince if I'm doing Swan Lake or something like this and challenging myself to be all these different things, while doing the same thing, just portraying it in different ways. I think it was the versatility of it all that pulled me in, I think so. (Johannes, Pos. 16-17)

Für Johannes stellt das Ballett eine einzigartige Kombination aus sportlicher Betätigung, Leistungsorientierung und der Möglichkeit dar, sich künstlerisch auszudrücken. Diese Kombination scheint eine besondere Anziehungskraft auf Johannes auszuüben. Er schätzt die Möglichkeit, im Rahmen seiner

tänzerischen Tätigkeit in verschiedene Rollen zu schlüpfen, und die Vielseitigkeit der verschiedenen Charaktere, die er auf der Bühne repräsentieren kann. Ferner ist es für ihn von grosser Bedeutung, das Publikum durch sein Tanzen zu berühren. Johannes beschreibt das Gefühl, auf der Bühne zu stehen und nach einer Vorstellung Applaus zu erhalten, als eine äussert erfüllende Erfahrung. Dies deutet darauf hin, dass die symbolische Kommunikation mit dem Publikum in Gestalt der Kunstform und die Anerkennung von aussen für seine vollbrachten Leistungen eine hohe Bedeutung für ihn haben.

Seine hohe Leistungsorientierung wird auch anhand eines von ihm thematisierten Aspekts deutlich, dem Aspekt der *Ablenkung*, weshalb die Autorin ihn bittet, etwas genauer auszuführen, was er damit meint. Etwas als Ablenkung zu bezeichnen, entstehe für ihn aus einem Gefühl der Angst seine Ziele nicht zu erreichen.

I think when I think, um, I think, distraction it, considering something as a distraction comes from fear of not achieving what I'm supposed to achieve. So I'm scared, for example, of not getting a job or not getting a good enough job or something like this, and then anything that I think would, um, affect this negatively or take time away from that I consider a distraction immediately, like something that takes time, but I do not necessarily see such like rewarding outcome from it or something useful, like the love relationships as I said, I see as a distraction for now in my life because maybe on the weekends I would have to spend time with this person or something like that, and then I would feel guilty for not being in the studio and working on my ballet and stuff. So, I feel like that, although it might be unrealistic, because I also spend time with other people and this is not, but I think the feeling of obligation or having to spend time on something that I've never really experienced or have no need for is what I feel is a distraction. I think my phone is a distraction sometimes, but this distraction, I think we're all kind of addicted to, so it's kind of hard to cut that one out, but I try to cut as many distractions as possible to. I think that this comes from the work type person that I am. At school I'll try to like really keep my headphones out, try and keep focused on what's important. (Johannes, Pos. 37)

Die herausragende persönliche Bedeutung des Balletts hat für Johannes auch eine negative Seite in Bezug auf die Gefahr einer eindimensionalen Persönlichkeitsentwicklung. Er beschreibt ein Schuldgefühl dahingehend, das Tanzen zu vernachlässigen, wenn er Zeit mit anderen Aktivitäten verbringen möchte, die ihm Freude bereiten könnten, wie etwa das Erlernen einer neuen Sprache. Dies verdeutlicht seine starke Fokussierung auf das Ballett und die damit einhergehende Leistungsorientierung, zugleich aber auch eine fehlende Unbeschwertheit in Bezug auf andere Aktivitäten. Er scheint sich selbst den Druck aufzuerlegen, seine Zeit ausschliesslich dem Ballett zu widmen.

(...) I feel guilty sometimes doing something like hobbies, like trying to sit there for an hour, learning the words, learning the grammar, I feel like I could spend that hour doing ballet, even if I might have not done it, I see it as a distraction, not that it is, but sometimes I have irrational like things, that I think would be a distraction that actually might help me in ballet somehow. So, I think it was partially because there was no opportunity and partially being busy with ballet, I couldn't do so many other things. (Johannes, Pos. 47)

In der oberen Textpassage macht Johannes auch die Aussage, dass ihm andere Aktivitäten möglicherweise sogar im Ballett zugutekommen könnten. Mit dieser Aussage unterstreicht er nochmals seine Logik, dass das, was er tut, dem höheren Zweck, nämlich der kontinuierlichen Verbesserung seiner tänzerischen Fähigkeiten dienen muss. Er reflektiert diese Aussage sogleich, und hält fest, dass seine

Wahrnehmung von Ablenkung möglicherweise unrealistisch ist, da er durchaus Dinge unternimmt, die nicht direkt mit dem Tanzen in Verbindung stehen, wie beispielsweise Zeit mit seinen Freund:innen verbringen.

Auch äussert Johannes von sich aus, dass romantische Beziehungen, zumindest zum Befragungszeitpunkt, keine grosse Bedeutung für ihn haben. Er beschreibt Beziehungen als etwas Fremdes und betrachtet sie als potenzielle Ablenkung von seinen Zielen. Diese Perspektive deutet darauf hin, dass er romantische Beziehungen als Störfaktor für seine ambitionierten Pläne in Bezug auf das Tanzen wahrnimmt. Ausserdem würde er sich unter Druck gesetzt fühlen, mit der Person Zeit verbringen zu müssen.

I don't think I'm the kind of person that is very, um, like driven by or pulled towards, like, love relationship. Relationships aren't in my life for me really that important yet I think. Or I don't know if it ever will be, but relationships for me are kind of like something foreign and something I don't really, I don't know for now, I don't see it as, I see it kind of as a distraction.“

(Johannes, Pos. 33) “(...) like the love relationships as I said, I see as a distraction for now in my life because maybe on the weekends I would have to spend time with this person or something like that, and then I would feel guilty for not being in the studio and working on my ballet and stuff. So, I feel like that, although it might be unrealistic, because I also spend time with other people and this is not, but I think the feeling of obligation or having to spend time on something that I've never really experienced or have no need for is what I feel is a distraction. (Johannes, Pos. 37)

Insgesamt offenbart sich ein Spannungsfeld zwischen (Trainings-)Arbeit und Freizeit, mit welchem sich Johannes konfrontiert sieht. Diese inneren Konflikte spiegeln einen Druck wider, den er möglicherweise durch seine Ambitionen und den Wettbewerb im Ballett empfindet. Seine Gedanken offenbaren ein Bedürfnis nach Selbstoptimierung, das nicht mehr unbedingt einem gesunden Mass im Sinne einer dissonanzfreien ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung entspricht. Es stellt offenbar eine Herausforderung für ihn dar, sich auch Zeit für persönliche Interessen und Hobbys zu gönnen, ohne dabei ein Gefühl von Schuld zu empfinden.

Johannes legt so grossen Wert darauf, sich auf seine Tanzkarriere zu fokussieren, dass er gelegentlich Aktivitäten vermeidet, die diesem Vorhaben zuwiderlaufen, obwohl ein Bedürfnis danach besteht. Dies ist allerdings weniger als asketische Haltung zu deuten, sondern ein Stück weit irrational. So beschreibt er beispielsweise Situationen, in denen seine Mitschüler:innen beisammensitzen und sich amüsieren, während er sich davon distanziert. Er bewertet dies zwar selbst nicht explizit als Problem, dennoch hält er fest, dass er in Zukunft möglicherweise den „Nutzen“ solcher Momente erkennen könnte und sich dann auch mehr auf Momente der Ablenkung einlassen werde. Der mehrmalige Gebrauch des Begriffs *Nutzen* impliziert seine zweckorientierte Herangehensweise, die sein Denken und Handeln zumindest im Ausbildungskontext, also in der „Tänzerrolle“, und auch im sozialen Beziehungskontext dieser Rolle bestimmt.

“I think sometimes I compromise a little bit on just having fun. Sometimes in some situations, like there's the possibility to have fun at school, maybe, like everyone's hanging out, having a laugh about something, but I try to keep a distance to, and then sometimes, obviously, but I feel happy enough in life that I feel like these could be... So for me, I haven't really felt any, like disadvantages of cutting these

distractions. But maybe in the future I will see some use them and then have some distractions.” (Johannes, Pos. 38-39)

6.4.6.2 Weitere Sinn- und Wertorientierungen

Freundschaft und Familie bilden für Johannes wichtige Werte. Es ist ihm wichtig, dass es den Menschen in seinem Umfeld gut geht, und er schätzt es gleichzeitig, wenn auch andere sich um ihn sorgen und an seinem Wohlergehen interessiert sind. Er zeichnet das Bild eines gemeinschaftsorientierten und mitfühlenden Menschen.

So, for me, in my life, important, I think things that are important to me is my friends and spending time with them as much as possible. And for me, it's important to know that the people around me are okay. Um, and it is important, that I like to know that people care about me. I like to feel like I have people that really, um, and I like to care about other people, so like friendship relationships and family relationships are, I think, one of the most important things to me in my life. (Johannes, Pos. 33)

Romantische Beziehungen sind für Johannes, wie bereits erwähnt, zumindest zum Befragungszeitpunkt nicht von Bedeutung. Seine Aussagen deuten an, dass er eine partnerschaftliche Beziehung auch als Ablenkung von seiner Ziel- und Leistungsorientierung einordnet.

Die Leistungsorientierung gilt allerdings nicht nur im Ballett, sondern auch im akademischen Kontext. Sein Bestreben, in beiden Bereichen erfolgreich zu sein, zeigt sich in seinem Anspruch, nichts halberzig zu tun, sondern Dinge gewissenhaft und korrekt zu erledigen. Er betont, dass man im Leben nur eine Chance habe, die es bestmöglich zu nutzen gelte. Die Entstehung dieser Haltung bleibt spekulativ, könnte jedoch durch Johannes' primäre Sozialisation und die spezifischen Bedingungen seines familiären und gesellschaftlichen Hintergrunds beeinflusst worden sein.

Also, having achieving well at school or work or stuff like that is really important to me. Doing well and not just doing anything half measures like completing something or doing it properly, because we only get one chance in life, we might as well do it properly. (Johannes, Pos. 33)

Mit seinen Wert- und Sinnorientierungen strebt er nach Freude und Glück, Wahrnehmungen, die er nicht explizit mit materiellen Dingen oder grossen Events verbindet, sondern mit alltäglichen Sinnesindrücken. Er findet diese Freude in den kleinen Dingen des Alltags, wie etwa einem klaren blauen Himmel, einem guten Gespräch mit Freund:innen, einem entspannten Bad oder dem Komfort seines Bettes. Oft seien es ausserdem die unerwarteten Momente, die ihm das grösste Glück bescheren würden. Diese Schilderungen deuten auf seine Bodenständigkeit und Dankbarkeit hin.

(...) and being happy is important to me, I think that's another very big one for me. I like being happy, so I'll often make little jokes and, um, spend time with the people that make me happy. Just to feel happiness and to, and then I like to feel the happiness, and when I feel happy, I want everyone to be happy. So, then I try to spread the happiness, try to make everyone happy. So, happiness, relationships and my work I think is most important thing to me. (Johannes, Pos. 33)

(...) sometimes the happiness just comes by little things, like seeing the beautiful sky and then thinking like, wow, I'm actually in such an amazing place in my life, and, but I often don't necessarily know what's

going to make me happy, except some people I know really make me happy, but sometimes it's a good bath or, but it's never really something specific, but the most random things, like a good plate of food and having a good conversation. I think, unexpected things make me the happiest in life, like, yeah. Just maybe lying down in bed and it feels really comfortable, so it's never, I don't think it's really about specific things like having nice feet in class, or doing well in school, like obviously you feel achieved and stuff like it, but sometimes it's just one good thing happening or one little thing and you feel so happy. I think those things make me the happiest and obviously the friends and people around me. But I think it's the little things and yeah. (Johannes, Pos. 32-35)

Johannes benennt zunächst keine konkreten Vorbilder. Er lässt sich jedoch von Menschen inspirieren, die klare Ziele haben und bereit sind hart, dafür zu arbeiten. In Bezug auf das Tanzfeld sind es also diejenigen Tänzer:innen, die nicht unbedingt über ein aussergewöhnliches Talent oder natürliche Begabungen verfügen, sondern solche Menschen, die sich kontinuierlich bemühen, die zu bewältigenden Herausforderungen zu meistern. Dies korrespondiert mit seinem Selbstbild und seinem von Fleiss geprägten Leistungsethos. Mit den „perfekten“ Tänzer:innen könne er sich nicht identifizieren, weil er glaubt, nie genau wie sie sein zu können. Diese Aussage kann einerseits auf ein Gefühl der Minderwertigkeit und das Bedauern von erlebten persönlichen Grenzen hindeuten oder andererseits Ausdruck eines pragmatischen, realistischen Verständnisses für sein Entwicklungspotenzial sein, das vielleicht nicht reicht, um an die Perfektion der Hochtalentierten heranzukommen, aber dessen Ausschöpfung durch fleissiges Streben ihm sogar als wertzuschätzende grössere Leistung erscheint, als in erster Linie von seinem Talent zu profitieren.

I think I don't really have a specific role model, I would say, but I think the people that like draw my, take my attention and like I see as like, oh my God, I want to be like them, is people that work for what they want. People that, if they, like people that with, for example, if I take ballet as an example, a person that you can see that might not have the extensions, or the lines, or something like that, or the natural turn or something, but they still kind of manage in a way, and you can see they're constantly trying and working hard. These people, I feel like, um, are my role models in life, people that know what they want and really work for it. And then people that in ballet, obviously there are a lot of people that inspire me and, but, yeah, it's usually it's not necessarily the people that are perfect. Like some people in ballet, you can see that have these perfect lines, perfect turns, I kind of don't associate with them in any way, like I don't see them really as a role model, because I feel like I could never be exactly like them. Um, because, yeah. So, I associate with the people that have something special about them, but they worked for the perfection. (Johannes, Pos. 40-41)

Im Weiteren erwähnt er seinen Vater als Inspirationsquelle und gewisses Rollenmodell für seine Leistungsorientierung. Obwohl er schulisch kein Überflieger gewesen sei, habe er dennoch seinen Abschluss gemacht und sei nun in seiner Tätigkeit als Ingenieur erfolgreich. Für Johannes zeigt der Werdegang seines Vaters, dass man mit Entschlossenheit und harter Arbeit nahezu alles erreichen kann. Dieses Beispiel scheint Johannes' Überzeugung zu stärken, dass Erfolg nicht nur von natürlichen Begabungen, sondern vielmehr vom Durchhaltevermögen und Willen abhängt. Dies spiegelt seine eigene Einstellung wider, dass Zielstrebigkeit, letztlich zum Erfolg führen kann, selbst wenn nicht die Idealvoraussetzungen dafür gegeben sind.

(...) So, I think actually my dad, although he's nothing in ballet or something like that, he is one of my role models, because he was not necessarily the smartest person in his class at university or something like

that. But he worked for his degree. He did an extra year, because he didn't get it the first time, but he got his degree and now he's a successful engineer, and that, for me is really an inspirational story because it shows you that anyone can do anything they want if they really work for it, and if they really want it, maybe not anything, but you can achieve quite a lot. Um, so I think my dad is not necessarily a specific role model, but I consider him kind of a role model to me. (...) (Johannes, Pos. 41)

7 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Nachfolgend werden die empirischen Ergebnisse zusammengefasst dargestellt, wobei die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Fälle im Hinblick auf die verschiedenen kategorialen Themenfelder erörtert werden, d. h., gegebenenfalls auch auf Typologisierungen und spezifische Muster bei den Befragten hinsichtlich der Kategorien hingedeutet wird. Dies geschieht unter Bezug auf die theoretischen Grundlagen und den Forschungsstand. In diesem Zusammenhang sollen die Ergebnisse über den Fokus auf die einzelnen Kategorien hinaus auf der übergeordneten Ebene der Forschungsfragen diskutiert werden, um entsprechende Erkenntnisse zu gewinnen.

7.1 Kategorienbezogene fallübergreifende Erörterung

7.1.1 Sozialisation ins Tanzfeld und Tanzbiographie

Eine Gemeinsamkeit, die sich in Bezug auf die Sozialisation ins Tanzfeld bei allen befragten Tänzer:innen erkennen lässt, besteht darin, dass diese im Rahmen ihrer primären Sozialisation stattfand. Der frühe Einstieg ins Feld ist typisch für Akteur:innen der Professionen in derartigen (sportlichen) Hochleistungsbereichen. Die Inspiration hierfür war teils unterschiedlich: die Schwester als Vorbild, eine pädagogische Idee der Mutter und zweimal die empfundene Faszination beim Zuschauen einer professionellen Veranstaltung. Bei allen entwickelte sich bald eine hohe Identifikation mit dem Ballett und ein starker innerer Antrieb in Bezug auf eine leistungsorientierte Tanzkarriere. Im Alter von neun bis zehn Jahren reifte jeweils das Vorhaben, das Ballett ernsthafter zu verfolgen und eine professionelle Tanzkarriere anzustreben. Dieser in Phasen unterteilte Prozess der Selbsterkenntnis und biographischen Entwicklung, der mit einem subjektiven Lebenssinn verknüpft ist, entspricht den Erkenntnissen zum Verlauf von feldspezifischen Karrieren (Pfaff, 2018, S.150; siehe Kap. 3.2). Im Zuge der damit verbundenen zunehmenden Ernsthaftigkeit wechselten schliesslich alle vier Befragten von einer privaten Ballettschule an eine staatliche Ballettschule, was auch von Wippert (2011, S.20) als typischer Verlauf beschrieben wird (siehe Kap. 3.2). Bei allen lässt sich in diesem Zusammenhang eine hohe Aneignung erkennen, also der autonome Entscheid in Bezug auf den Verbleib im Feld und der Entscheid, das Tanzen als zukünftigen Beruf anzustreben. Es kann angenommen werden, dass der frühe Beginn und der Entscheid eine professionelle Tanzkarriere zu verfolgen, eine äusserst relevante Bedeutung für deren Biographie haben. Denn dies markiert die Ausrichtung auf eine bestimmte Sinnorientierung und dies ist entweder eine Festlegung darauf, „wer“ man fortan sein möchte oder aber die harmonisierende Entfaltung des Selbst auf der Basis der tieferen Erkenntnis, „wer“ man ist bzw. als welche Person man sich identifiziert oder welche Identität man sich zuschreibt. Die diesbezügliche Autonomie aller Befragten ist auch insofern zu betonen, als das Tanzen als solches nicht explizit durch die Eltern gefördert wurde. Diese hatten in allen Fällen selbst keine aktiven feldspezifischen Erfahrungen und waren entsprechend keine feldspezifischen Rollenvorbilder und auch keine intensiven Unterstützer:innen der Talententwicklung. Beim feldspezifischen Sozialisationsprozess spielten die Eltern daher eine untergeordnete Rolle, sie waren wohlwollende bis kritische Begleiter:innen, d. h., besonders bei Liana stiess der Wille zur Tanzkarriere über eine Hobbyaktivität hinaus im familiären Kontext zunächst auf Widerstände, bei Johannes

zumindest auf eine gewisse Skepsis. Letztlich förderten aber in allen Fällen die Eltern die Tanzkarriere ihrer Kinder insofern, dass sie ihnen eine institutionelle professionelle Ausbildung ermöglichten. Auch dies indiziert die hohe biographische und identitätsspezifische Bedeutung des Tanzens für die Kinder, denn es ist kaum vorstellbar, dass Eltern solche enormen Aufwendungen (Schulwechsel/Ausland/Finanzierung) und biographischen Risiken mittragen würden, wenn sie nicht von dieser Bedeutung überzeugt wären.

7.1.2 Selbstkonzept

In Bezug auf ihr nicht-akademisches Selbstkonzept wurden die Jugendlichen im Rahmen der Interviews zunächst gebeten, Selbstzuschreibungen zu ihren charakteristischen Persönlichkeitsmerkmalen zu machen. In diesem Zusammenhang haben die befragten Personen variierend verschiedene Eigenschaften genannt. Gemeinsam ist allen aber die Selbstzuschreibung eines bestimmten durch Disziplin und Zielstrebigkeit geprägten Arbeitsethos. Das ist wenig überraschend, sind dies doch Grundtugenden einer erfolgreichen professionellen Tanzkarriere.

Das tänzerische Selbstkonzept aller Befragten ist entsprechend geprägt von einer hohen Leistungsorientierung und -affinität auf Basis eben einer habitualisierten handlungsrationalen Disziplin und Zielstrebigkeit. Dies korrespondiert mit Erfolgserlebnissen und variierend mit anderen Facetten des Selbstkonzeptes (Kreativität, Emotionalität). Die Leistungsorientierung ist als Teil der geliebten Praxis positiv konnotiert und mittels ihrer Zielstrebigkeit und teils durch „Extraschichten“ sind jeweils unterschiedliche Probleme bzw. Hindernisse (Verletzungen, Zweifel im Umfeld, Mobbing, unzureichendes Talent) überwunden worden. Dies verweist auf eine hohe Resilienz in diesem Zusammenhang, die den befragten Jugendlichen trotz verschiedener Herausforderungen zum Verbleib im Tanzfeld verhilft.

Unter dem Strich sind Disziplin und Durchhaltewillen also zentrale Faktoren des Selbstbildes aller Befragten. Dies ist insofern logisch, als dies per se bedeutende Persönlichkeitsmerkmale im professionellen Tanzfeld sind, ohne die eine solche Karriere, die die Befragten bis zum jetzigen Zeitpunkt aufweisen können, kaum möglich ist.

7.1.3 Alltagsstrukturen

Die Untersuchung der Alltagsstrukturen hat gezeigt, dass der Alltag der befragten Tänzer:innen wie erwartet stark durch das Training vorbestimmt und -strukturiert ist. Der Grossteil ihrer Zeit im Alltag wird vom Tanztraining beansprucht. Dementsprechend ist die restliche Zeit, die Freizeitaktivitäten gewidmet werden kann, sehr begrenzt. Dennoch betonen Liana, Viktoria und Johannes über ausreichend Freizeit zu verfügen und nutzen diese auf unterschiedliche Weise. Auch Ivan erweckt zwar den Anschein, seine Freizeit noch einigermaßen vielseitig zu nutzen, weist auf aber auf einen gewissen Mangel an Freizeit hin. Denn er ist der Einzige, der in diesem Zusammenhang eine Liebesbeziehung andeutet, der er auch Zeit widmet. Abgesehen davon, so Ivan, bleibe dann aber nicht viel Freizeit und falls noch Zeit übrigbleibe, nutze er diese gelegentlich für sportliche Aktivitäten oder um sich auszuruhen. Bei Liana, Viktoria und Johannes stehen soziale Interaktionen mit ihren Peers aus dem Tanzfeld im Vordergrund ihrer Freizeitgestaltung.

Interessant ist, dass alle, mit Ausnahme von Ivan, angaben, auch am unterrichtsfreien Samstag gelegentlich freiwillig in die Ausbildungsstätte zu gehen, insbesondere vor Prüfungen oder dergleichen, um an ihren Korrekturaufgaben zu arbeiten. Ivan betont hingegen, dass es für ihn wichtig ist, eine klare Trennung von „Tanzleben“ und „Normalleben“ zu bewahren. Die Wochenenden dienen ihm diesbezüglich als notwendiger Ausgleich zum Tanzen, stehen aber insofern auch in einem Bezug dazu im Sinne der Regeneration. Den Sonntag nutzen alle Befragten zur Erholung, was ebenfalls auf den regenerativen Bezug zum Tanzen verweist. Insofern liegt hier bei allen eine gewisse ähnliche strategische Orientierung und Strukturierung in Bezug auf das Wochenende vor. Johannes, Viktoria und Liana erwähnen aber auch, dass sie sich am Sonntag bereits wieder für die bevorstehende Woche vorzubereiten beginnen. Wie genau diese Vorbereitung abläuft, erschliesst sich aus den Interviews zwar nicht, die Autorin geht anhand der Erzählungen aber davon aus, dass es sich dabei um die mentale Einstimmung, das Bereitlegen frischer Trainingskleidung oder, bei den Mädchen, um das Vorbereiten neuer Spitzenschuhe handelt. Dies verdeutlicht einmal mehr, dass der Fokus selbst in den wenigen freien Momenten stets wieder auf die bevorstehende Trainingswoche gerichtet ist und der Alltag nicht nur zeitlich, sondern auch mental stark vom Tanzen dominiert wird. Gemeinsam ist allen in diesem Zusammenhang, dass die Tätigkeiten in der Freizeit notwendigerweise den Charakter selbstbestimmten Handelns und der Wahlfreiheit haben, also losgelöst sind von bestimmten Verpflichtungen etwa durch eine Vereinsmitgliedschaft. Dies erlaubt ihnen die nötige Spontaneität und Flexibilität, die Freizeitaktivitäten an ihren Empfindungen und Ressourcen auszurichten, was sich von Trainingswoche zu Trainingswoche unterscheiden kann. Hierin erwecken alle den Eindruck, ein Gespür für das Notwendige in ihrem Alltag zu besitzen, um sich nicht zu überfordern, fokussiert und leistungsfähig zu bleiben.

7.1.4 Problemkontexte

Alle befragten Jugendlichen waren im Rahmen ihrer bisherigen tänzerischen Laufbahn mit verschiedenen fallübergreifend teils ähnlichen Problemkontexten konfrontiert, die sowohl physische als auch psychische Herausforderungen bedeuteten. Das Thema Selbstzweifel etwa wurde explizit von Liana, Viktoria und Johannes thematisiert. Dieser Aspekt zeigt sich bei den dreien in Form von Zweifeln an den eigenen tänzerischen Fähigkeiten im Rahmen des Vergleichs mit anderen. Dies ist kaum verwunderlich in Bezug auf Karrierewege in einem hochgradig leistungs- und konkurrenzorientierten kompetitiven sozialen Feld, zumal diese Karrierewege durch unterschiedliche Entwicklungsphasen der Person hindurch verlaufen, die selbst Herausforderungen darstellen und gegebenenfalls Unsicherheiten erzeugen, die mit solchen Selbstzweifeln korrespondieren können. Ferner spielen bei diesen Prozessen auch biographische Umbrüche eine Rolle. Liana etwa war mit grossen Unsicherheiten beim Eintritt in die taZ konfrontiert. Diese Transition ist schliesslich von tiefgreifenden sozialen Veränderungen gekennzeichnet wie dem Umzug in ein neues Land, der Begegnung mit unbekannten Menschen, dem Einzug in eine Gastfamilie und wie in ihrem Fall dem Wechsel ins Internat zu einem späteren Zeitpunkt. Liana führt diese Umstände unter anderem als Grund für ihre Selbstzweifel an. Des Weiteren befand sie sich damals gleichzeitig in Behandlung wegen einer Essstörung.

Auch Viktoria durchlebte eine ungefähr einjährige Phase des konstanten Selbstzweifels, als sie damals noch in noch im Heimatland trainierte. Bei ihr wurzelt es dem Anschein nach in einem tiefsitzenden

grundlegenden psychischen Muster, im Vergleich Minderwertigkeitskomplexe zu entwickeln. Johannes thematisiert seine Selbstzweifel im Zusammenhang mit der Angst, den eigenen Ansprüchen nicht gerecht zu werden, zum Beispiel bei der Vorbereitung auf Wettbewerbe oder Tanzprüfungen. Auch erwähnt er das Thema von Selbstunsicherheit, wenn er von den Lehrer:innen im Unterricht nicht ausreichend Korrekturen erhält. Zusätzlich war Johannes während seiner Wachstumsphase mit starker Selbstunsicherheit konfrontiert, da er während dieser Phase keine spürbaren Fortschritte im Tanzen wahrnehmen konnte. Den Befragten gemeinsam ist, dass sie eine gewisse Resilienz besaßen und Strategien der Problemlösung entwickelt haben, teils hieraus sogar Motivation für das Training schöpften. Dies war verbunden mit ihrer Fähigkeit, sich so stark an langfristigen Perspektiven und Zielen zu orientieren und sich hiermit zu identifizieren, dass sie hierfür schwierige Phasen in Kauf zu nehmen bereit waren. Gleichwohl war dies ein spannungsgeladener Prozess, der Anknüpfungspunkte für Unterstützungsangebote im Rahmen der Sozialen Arbeit liefert (siehe Kap. 7.2).

Ein weiterer fallübergreifender Problemkontext, der sich bei Ivan und Johannes identifizieren lässt, sind die psychischen Grenzverletzungen durch Lehrkräfte, insbesondere in Form verbaler und nonverbaler Gewalt. In diesem Zusammenhang stellte die Aussicht auf den Platz an der taZ eine Erlösungsperspektive dar. Dementsprechend handelt es sich dabei um eine biographisch hochbedeutsame Transition nicht nur im Sinne der sozialen Chance, sondern auch gewissermaßen einer psychischen Emanzipation aus einer Abhängigkeitssituation. Dies verdeutlicht den Wert angemessener Rahmenbedingungen für eine ganzheitliche Entwicklung der Nachwuchstalente, dessen sie sich auch bewusst sind.

Auch in Ivans Erzählungen wurden mehrere Problemkontexte in seinem biographischen Verlauf in Bezug auf das Tanzen sichtbar. Dazu gehören das Mobbing in der Primarschule aufgrund seiner tänzerischen Tätigkeit, das ihn schliesslich dazu veranlasste die Schule zu wechseln, sowie die grenzverletzenden Erfahrungen mit Lehrkräften sowohl im Kunstturnen als auch im Ballett. Letztere seien gemäss Ivan auch mit einer depressiven Episode verbunden gewesen. Darüber hinaus war Ivan fast zwei Jahre lang aufgrund seiner Knieverletzungen im Training stark eingeschränkt oder gar nicht fähig zu trainieren. Als Konsequenz dieser Phase setzte er sich auch eingehender mit möglichen beruflichen Alternativen auseinander. Dieser (protektive) Realismus im Kontext der Karriererisiken ist durchaus kennzeichnend für alle Befragten und geht einher mit Massnahmen der Risikominimierung wie Verletzungsprophylaxe oder alternativen biographischen Orientierungen.

Bei allen vier befragten Jugendlichen zeigen sich unter dem Strich protektive Ressourcen und Bewältigungsstrategien im Umgang mit den vielfältigen Herausforderungen. Zu den protektiven Ressourcen zählen neben der Leidenschaft für das Tanzen und dem damit verbundenen ausgeprägten Arbeits- und Leistungsethos sowie der habitualisierten Fähigkeit der Fokussierung auf langfristige Ziele unter anderem auch soziale Beziehungen und dabei insbesondere Freund:innen aus dem Tanzfeld. Diese vermitteln das Gefühl, nicht alleine zu sein mit den zu bewältigenden Herausforderungen, d. h., die rollenspezifische Gruppenidentität ist diesbezüglich von hoher Relevanz. Den Ausführungen ist zudem (implizit) zu entnehmen, dass die Eltern die Jugendlichen auf unterschiedliche Weise unterstützten und mit ihrer Affinität in Bezug auf den Lebensweg ihrer Kinder als Instanz im Hintergrund eine wertvolle protektive Ressource sein dürften.

Johannes betont ausserdem die Bedeutung des Internats als Rückzugsort, der ihm als „Safe Space“ dient, und damit ebenfalls als protektive Ressource angesehen werden kann – Stichwort „Rahmenbedingungen“. Des Weiteren hebt er das Lob von Lehrkräften als wichtigen Aspekt hervor, um motiviert zu bleiben.

Die befragten Jugendlichen bewältigen insgesamt herausfordernde Aspekte auf unterschiedliche Weise, weisen aber gemeinsame Merkmale hierbei auf. Wichtig zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang insbesondere die Resilienz und Leidensfähigkeit und die Fähigkeit des Aushaltens, wenn es schwierig wird.

Verankert ist dies in ihrer Zukunftsorientierung und einer zielorientierten Leistungsbereitschaft, der sie vieles unterzuordnen bereit sind. Dazu gehört die Fähigkeit, Arbeit und Freizeit voneinander zu trennen und innerhalb dieser Alltagsstruktur das Freizeitverhalten am Tanzen auszurichten. Die Freizeitaktivitäten selbst sind recht unterschiedlich und haben oft einen gegenweltlichen Charakter zur Tanzwelt. Im Tanzfeld selbst haben sie Strategien entwickelt, mit Selbstzweifeln umzugehen, wobei eine offene produktive Atmosphäre, in der sie von Lehrkräften soziale Anerkennung bekommen und jederzeit aktiv ein Feedback einholen können, als sehr förderlich hervorgehoben wird. Dies erweckt zumindest implizit den Eindruck, dass sich hierdurch auch ihr Rollenselbstverständnis leistungsfördernd verändert hat in dem Sinne, dass sie sich in Verbindung mit ihrer persönlichen Reifung stärker als aktive Selbstgestalter:innen wahrnehmen anstelle eines zu gestaltenden „Objektes“.

7.1.5 Alternative Zukunftsentwürfe

Die Unsicherheiten, die eine Tanzkarriere mit sich bringt, sind allen befragten Tänzer:innen mehr oder weniger bewusst. Zu den Risiken, die sie nennen, gehören Verletzungen, die Gefahr trotz abgeschlossener Ausbildung keinen Arbeitsplatz zu finden, sowie die generell begrenzte Dauer der aktiven Tanzkarriere. In Lianas Erzählungen kommt diese Auseinandersetzung mit den genannten Risiken am wenigsten deutlich zum Vorschein. Dennoch haben alle vier Jugendlichen mehr oder weniger konkrete Ideen hinsichtlich möglicher alternativer Zukunftsperspektiven.

In den Erzählungen von Johannes und Viktoria wird deutlich, dass ihre Eltern in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle spielten. Beide betonen, dass ihre Eltern grossen Wert auf eine solide schulische Grundausbildung legen, falls die Tanzkarriere nicht wie geplant verlaufen sollte.

Auch das vergleichsweise frühe Ende der aktiven Tanzkarriere, das typischerweise zwischen dem 35. und 40. Lebensjahr liegt, wurde von allen Befragten thematisiert. Dies zeigt, dass das Karriereende bereits jetzt in ihrem Bewusstsein verankert ist, was gewiss einen wesentlichen Unterschied zu „gewöhnlichen“ Biographien darstellt, in denen Jugendliche im Alter von 16 bis 18 Jahren in der Regel vermutlich noch nicht über das Ende ihrer beruflichen Laufbahn nachdenken. Besonders Ivan, der bereits zwei Knieverletzungen erlitten hat, scheint sich intensiv mit alternativen beruflichen Optionen auseinandergesetzt zu haben. Dies deutet darauf hin, dass solche kritischen Lebensereignisse im Ausbildungskontext junge Menschen in besonderem Masse mit ihrer Zukunft auseinandersetzen lassen. Bei ihm scheint dies auch am stärksten eine gegenwartsbezogene Auseinandersetzung zu sein,

während die anderen die entsprechende Handlungsnotwendigkeit eher in der Phase nach der Karriere verorten, obwohl insbesondere Viktoria und Johannes die Wichtigkeit ihrer gegenwärtigen Schulausbildung als Voraussetzung hierfür betonen und sich als entsprechend lernwillig zeigen. Es liegt also keineswegs Naivität vor und die Beschreibung der Elternhäuser sowie der Primärsozialisation lässt erkennen, dass dort die Wurzel dieser Vernunft begründet liegt. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass in Lianas Schilderungen das Thema akademische Schulausbildung in keiner Weise zur Sprache kommt, obwohl zu Beginn des Interviews zunächst erwähnt wird, dass ihre Eltern für sie eher eine akademische Laufbahn gegenüber einer tänzerischen Karriere bevorzugt hätten.

Die geäußerten Berufswünsche korrespondieren überwiegend mit den Selbstkonzepten und habituierten Handlungs- und Orientierungsmustern, die auf die Identitäten verweisen. Nur bei Liana wird dies nicht so zwingend deutlich. In diesem Zusammenhang sind auch ihre Vorstellungen am wenigsten konkret.

Ferner ist festzuhalten, dass Viktoria und Johannes einen Verbleib im Tanzfeld in einer anderen Berufsrolle in Erwägung ziehen, bei Viktoria als Psychologin, die Tänzer:innen auf ihrem Weg unterstützen würde, und bei Johannes eben als Chiropraktiker oder Physiotherapeut. Dies entspricht den Erkenntnissen der Forschung (siehe Kap. 3.2), dass ehemalige Tänzer:innen häufig in einer neuen beruflichen Rolle im Tanzfeld bleiben.

Ivans und Lianas alternative Zukunftsentwürfe bzw. Gedankenspiele haben hingegen keinen Bezug zum Tanzfeld. Liana betont in diesem Zusammenhang sogar explizit, dass sie sich nach ihrer Tanzkarriere bewusst einem völlig neuen Bereich zuwenden möchte, da es sie zu sehr frustrieren würde, anderen beim Tanzen zuzusehen, insbesondere deshalb, weil es ihre grosse Leidenschaft ist. In ihrem Fall könnte dies auf eine besonders starke Fokussierung auf das Tanzen in Bezug auch auf ihr Selbstbild hindeuten, dem die Tendenz einer gewissen Eindimensionalität unterliegt. Dies wäre auch eine Erklärung dafür, (noch) nicht so konkret benennen zu können, was Plan B sein könnte bzw. wer „Ich“ über das Tanzen hinaus „bin“.

7.1.6 Orientierungsmuster und -bezüge

In Bezug auf die subjektive Bedeutung des professionellen Bühnentanzes lässt sich bei allen befragten Tänzer:innen erwartungsgemäss eine starke Identifikation mit dem Tanzen feststellen. Es handelt sich dabei nicht bloss um eine berufliche Perspektive, sondern sie stellt einen zentralen identitätsstiftenden Bestandteil ihres gesamten Lebensentwurfs sowohl in der biographischen Entwicklung als auch im gegenwärtigen lebensweltlichen und alltagsstrukturellen Kontext dar, dem sie sich mit voller Hingabe widmen. Leidenschaft, Leistungsorientierung, Erfolgsziele und Disziplin prägen dabei ihre Orientierungsmuster und -bezüge bzw. sind als solche erkennbar. Sie fungieren als starke Motivatoren oder leiten sich daraus ab, um den Herausforderungen im Rahmen ihrer tänzerischen Tätigkeit zu begegnen. Auch die Bereitschaft, persönliche Opfer zu bringen, zeigt sich ebenfalls deutlich: alle vier haben erhebliche biographische Einschnitte in ihrem Privatleben in Kauf genommen, wie etwa der Wegzug von zuhause in ein fremdes Land und damit verbunden das Verlassen ihres bisherigen sozialen Netzwerks oder der Eintritt in ein Internat.

Während bei Johannes, Ivan und Viktoria das Thema Leistungsorientierung stark im Vordergrund steht, liegt bei Liana der Fokus stärker auf den emotionalen Aspekten des Tanzens. Dennoch zeigt sich auch bei Liana der Aspekt der Zielorientierung auf der Grundlage hoher Leistungsbereitschaft, etwa in Bezug auf die harte Arbeit, die sie aufgrund ihrer nicht idealen körperlichen Voraussetzungen leisten musste. Ebenso spiegelt sich ihre Zielstrebigkeit in ihrem Wunsch wider, nach Abschluss ihrer Ausbildung einen Platz in einer Ballettkompanie zu erhalten.

Darüber hinaus spielen Freundschaften und familiäre Beziehungen für alle Befragten eine grosse Rolle und dies begründet gemeinschaftsbezogene Sinn- und Wertorientierungen wie die Beziehungspflege und die Hilfsbereitschaft. Umgekehrt wird der Wert erkannt und geschätzt, den die anderen im sozialen Umfeld als unterstützende Potenziale und implizit als protektive Ressourcen darstellen.

Ivan hebt besonders die Wichtigkeit hervor, sich um seinen Körper zu kümmern, wobei dies ein eher instrumentelles Körperverständnis offenbart. Hier könnte einen Zusammenhang mit seinen Verletzungen gesehen werden, die ihm die instrumentelle Funktionalität des Körpers als notwendige Bedingung für die Tanzkarriere vor Augen geführt hat. Die anderen scheinen sich aber auch daran zu orientieren, zumindest ist dies implizit den Aussagen zu entnehmen, wenn sie darauf verweisen, dass ihr Trainingseifer auch damit zu tun hat, tanzspezifische Nachteile hinsichtlich ihrer körperlichen Disposition und koordinativen Veranlagung durch „Arbeit am Körper“ überwinden zu wollen. Diese Haltung korrespondiert mit habituellen Prägungen im Rahmen ihrer Sozialisationsprozesse und mit ihrem Selbstkonzept. Sie handeln demnach nicht nur nach Anweisung ihrer Trainer, sondern sind hochgradig intrinsisch motiviert.

7.2 Beantwortung der Forschungsfragen

Welche subjektive Bedeutung hat der professionelle Bühnentanz für die jungen Balletttänzer:innen im Rahmen ihrer Identität und Biographizität?

Der professionelle Bühnentanz spielt nicht nur eine überaus wichtige Rolle im Leben der jungen Tänzer:innen als alltagsbestimmende Tätigkeit, sondern ist vielmehr eine zentrale Sinninstanz, mit der sie sich in hohem Masse identifizieren. In diesem Zusammenhang ist diese zugleich identitätsstiftend wie auch Repräsentationsfläche der eigenen Identität. Der Tanz spiegelt entsprechend einen wesentlichen Teil des Ichs wider und gibt ihnen die Möglichkeit zum Selbstausdruck und zur Selbstverwirklichung. Formulierungen wie „*Ich bin Tänzer:in*“ unterstreichen dies. Dieses Erkenntnis lässt sich aber vielmehr auch aus ihren Selbstzuschreibungen und benannten biographischen Erfahrungen und Reflexionen im Kontext des Tanzens und im Einklang mit dem, was sie mit dem Tanzen verbinden, ableiten. Das heisst, bei allen können unterschiedliche Indikatoren benannt werden, wie u. a. emotionale Erweckungserlebnisse, ihre tiefen Emotionen beim Tanzen, ihre Verletzlichkeit bei Schwierigkeiten, die sie temporär am Tanzen hindern oder ihre Freude daran beeinträchtigen, und in diesem Kontext ihr enormer Wille, diese teils nicht unerheblichen körperlichen und sozialen Probleme unter grossem Aufwand und verbunden mit biographischen Transitionen zu überwinden, um im sozialen Feld zu verbleiben, ihre Karriere erfolgreich fortzuführen und ihren Lebenstraum zu verwirklichen. Darüber hinaus spiegelt sich dies auch

in den von ihnen gewählten Vorbildern und in ihren Orientierungsmustern und -bezügen wider. Diese enge Verbindung zwischen Tanz und Identität mag wenig erstaunen, wenn man bedenkt, dass die Sozialisation ins Tanzfeld bereits in sehr jungen Jahren beginnt und sich entsprechend früh auch feldspezifische habituelle Prägungen vollziehen. Dies gilt natürlich insbesondere, wenn die Entscheidung hierüber selbstbestimmt und aus dem „Innersten“ heraus gefällt wurde, ohne sozialen Druck von aussen, und man nicht nur eine entsprechende hohe Bereitschaft entwickelt, sich auf die Anforderungen des anstrengenden Trainingsalltags einlässt, sondern auch noch Freude hierbei empfindet. Diese Art von „Berufung“ gemäss des Eingangszitates in dieser Arbeit wird bei allen Befragten deutlich und sie haben entsprechend ihr Leben und damit verbundene biographisch bedeutsame Entscheidungen frühzeitig auf das Vorwärtkommen in ihrer tänzerischen Ausbildung ausgerichtet. Diese Art von Berufung haben sie dabei ausdrücklich aber nicht empfunden, weil ihnen ein Ausnahmetalent in die Wiege gelegt wurde, im Gegenteil, sie fühlten sich eher berufen, an ihren Defiziten zu arbeiten. Mit Verweis auf ihr (tänzerisches) Selbstkonzept wird hier eine selbstreflektierte Haltung deutlich, die mit einem hohen Mass an intrinsischer Motivation und Leistungsorientierung verbunden ist. Wenn man so will, besteht auch eine subjektive Bedeutung des Tanzens darin, nicht nur das tänzerische Können an sich, sondern einhergehend grundlegende innere Wertorientierungen zum Ausdruck zu bringen, „alles aus sich herauszuholen“, sich stetig zu verbessern, erfolgreich in einem sozialen Kontext sein zu wollen, also grundsätzlich „etwas zu werden“, auf das man mit Befriedigung und Stolz blicken möchte.

Unter dem Strich ist Tanzen für die Befragten nicht nur ein Beruf, sondern vielmehr ein umfassender Lebensentwurf mit idealistischem Wert, dem sie sich mit grossem Engagement und Hingabe widmen.

Wie viel Aneignung steckt in den untersuchten Tanzbiographien?

Im Rahmen des untersuchten Samples lässt sich eine hohe intrinsische Motivation für diesen Lebensentwurf und eine entsprechende Identifikation erkennen. Dies zeigt sich sowohl bei der Sozialisation ins Tanzfeld, bezüglich derer drei der vier Befragten explizit bekundet haben, aus eigenem Interesse, gerne mit dem Ballett anzufangen. In Bezug auf deren Verbleib im sozialen Feld deutet vieles auf umfassende Aneignungsprozesse bzw. Habitualisierungen hin, was bedeutet, dass sich in diesem Handlungskontext auch identitätsprägende Entwicklungen vollziehen. Die Tanzausbildung gibt im institutionellen Rahmen viel Struktur vor und schränkt von aussen betrachtet den Lebensradius der Jugendlichen gewissermassen ein. Von ihnen wird dies aber nicht so wahrgenommen, eben gerade weil die Eigenmotivation so hoch ist und sie die strukturellen Zwänge akzeptieren und hinsichtlich ihres Selbstverständnisses adaptieren. Darauf deuten viele Äusserungen hin, z. B. der Hinweis auf ein schlechtes Gewissen, wenn man mal Zeit ausserhalb des Tanzstudios verbringt, und die gewisse Selbstverständlichkeit, mit der sie andere Interessen und ihren Lebensstil daran ausrichten, ihre tänzerische Performance und Entwicklung nicht zu gefährden. Vieles auch in ihren gegenweltlichen Orientierungen hat asketische Züge mit Blick auf die Erhaltung und Wiederherstellung ihrer Leistungsfähigkeit, ohne dass ihnen das von den Trainer:innen aufgetragen werden muss. Dies wurzelt in ihrer Eigenmotivation, es wird aber (implizit) auch deutlich, dass dies ein feldspezifischer Habitus ist, den sie im Laufe ihrer

Karriere unter den feldspezifischen Konkurrenz-, Handlungs- und Leistungsbedingungen sowie im Kontext ihrer Körpererfahrungen und Kompetenzentwicklungen ausgebildet haben und der konstitutiv zu sein scheint für ihre (Rollen-)Identität.

Welche Problematiken im Kontext der Tanzkarriere und der einhergehenden spezifischen Alltagsstrukturen sind hinsichtlich der zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben im Jugendalter erkennbar, welche Bewältigungsstrategien sind damit verknüpft und werden diese Aufgaben damit erfüllt?

Es liegt auf der Hand, dass aufgrund der intensiven Beschäftigung mit dem Tanz und den spezifischen Anforderungen des Tanzfeldes der Raum für die typischen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters einerseits tendenziell eingeengt wird. Andererseits kann nicht ausgeschlossen werden, dass deren Bewältigung teils hiervon auch profitieren kann. Diese Einengung bestätigte sich erwartungsgemäss in der Untersuchung und es stellte sich die Frage, wie das im Einzelfall wahrgenommen wird und inwiefern die Jugendlichen diese Aufgaben dennoch bewältigen. Insgesamt beeinflusste die Tanzkarriere die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in erheblichem Masse. Die Jugendlichen mussten frühzeitig lernen, Verantwortung für ihre körperliche und mentale Gesundheit zu übernehmen, entwickelten ein hohes Mass an Selbstdisziplin und Durchhaltevermögen und sind gezwungen, ihre sozialen Beziehungen und Freizeitaktivitäten den Anforderungen des Tanzes unterzuordnen. Die damit verbundenen Orientierungsmuster und -bezüge sind geprägt von einer starken Leistungsorientierung, einem hohen Mass an Selbstreflexion und Zielstrebigkeit. Diese Eigenschaften helfen ihnen vermutlich nicht nur im Tanz, sondern gewiss auch in anderen Lebensbereichen, Herausforderungen zu meistern, Autonomie und Eigenverantwortung zu entwickeln. Eigenverantwortung, Disziplin und ein gutes Zeitmanagement zeigen sich auch bei der Bewältigung der Doppelbelastung von Training und Schule. Probleme werden in dieser Hinsicht nicht betont. Sie inszenieren sich in den Interviews als gute Schüler:innen und betonen ihre Freude am Lernen.

Trotz der Doppelbelastung von Schule und Training empfinden drei der vier befragten Jugendlichen ihre Freizeit als ausreichend, in der sie verschiedenen Aktivitäten nachgehen. Im Vordergrund stehen soziale Interaktionen mit Freund:innen. Aufgrund des Lebens im Internat beschränken sich diese Freundschaften aber überwiegend auf Kontakte im Tanzfeld, Beziehungen ausserhalb des Tanzfelds sind eher begrenzt. Dies korrespondiert mit den Ergebnissen von Lüdemann (2020, S.181) die in diesem Zusammenhang feststellt, dass die jungen Tänzer:innen „wenige informelle Erfahrungen ausserhalb des Tanzes“ machen. Dennoch könnten ihre im Tanzfeld gemachten Erfahrungen als vielfältig betrachtet werden und den Jugendlichen werde im Rahmen ihrer Tanzausbildung „ein hoch reflexiver Umgang“ damit vermittelt (Lüdemann, 2020, S.181). Einen solchen reflektierten Eindruck haben die Befragten gemacht, sie haben häufige Bezüge zwischen ihrer Profession, ihrem Selbstkonzept und dem Leben im Allgemeinen hergestellt. Ihre sozialen Beziehungen haben sie als tiefergehend charakterisiert und eine gewisse Erfahrung in Bezug auf Beziehungsarbeit erkennen lassen. Das verwundert nicht, mussten sie sich doch im Ausland in einem ganz neuen sozialen Umfeld neu positionieren. Der Einzug ins Internat

bringt dabei zahlreiche Veränderungen mit sich. Das gewohnte soziale Umfeld fällt weg und sie sind gezwungen neue Bindungen aufzubauen, gerade auch im so wichtigen Peer-Kontext.

In diesem Zusammenhang kann Freundschaften im Tanzfeld eine sehr wichtige Rolle zugesprochen werden, da sie eine zentrale soziale Stütze darstellen. Im Internat leben sie mit vielen anderen jugendlichen Tänzer:innen zusammen, und anstelle der Eltern sind rund um die Uhr Sozialpädagog:innen präsent. Raum und Möglichkeit für jugendspezifische Grenzerfahrungen sind daher nur bedingt vorhanden und meist nur ausserhalb des Internats. Und dies unterliegt wiederum Bedingungen, etwa institutionellen Regelungen, wie z.B. festgelegten Ausgangszeiten. Im Rahmen einer solchen Fremdbestimmung haben alle ihre Nischen der Selbstbestimmung gefunden, um sich mit den altersgemässen Themen zu befassen und hierin eine Haltung und ein gewisses Selbstverständnis entwickelt, das stark mit ihrer Rollenidentität korrespondiert. Inwieweit dies eindimensional ist und gegebenenfalls den Entwicklungsaufgaben durch fehlende Abgrenzungen und eine zu starke Fokussierung auf das Tanzen nicht angemessen gerecht wird, kann mit der vorliegenden Master-Thesis zwar nicht abschliessend beurteilt werden, aber es sind in dieser Hinsicht durchaus Tendenzen innerer Konflikte und einer eingeschränkten Persönlichkeitsentwicklung erkennbar, insbesondere bei Johannes. Aber nicht nur der überambitionierte Fokus auf das Tanzen und der damit vorbestimmte Lebensstil kann eine breite Entfaltung der Persönlichkeit behindern, diese Gefahr ist auch damit verbunden, dass die Befragten ihre soziale Identität insbesondere im Gruppenkontext des Tanzfeldes ausbilden, sich also diesbezüglich vor allem „durch die Brille“ einer bestimmten Gruppenidentität erleben und einordnen.

Sind die jungen Menschen mit Blick auf ihre langfristige Lebensperspektive hinsichtlich der biographischen Risiken der Tanzkarriere reflektiert, wie gehen sie damit um und haben sie in diesem Zusammenhang einen (selbstreflektierten) Plan B im Visier?

Die befragten Jugendlichen sind sich der Unsicherheiten und Risiken einer Tanzkarriere weitgehend bewusst oder haben zum Teil sogar bereits selbst, beispielsweise in Form von ernsthaften Verletzungen, persönliche Erfahrungen damit gemacht. Sie scheinen diese potenziellen Risiken eines abrupten Karriereendes jedoch als gegeben hinzunehmen, drei der Befragten haben ein Bewusstsein hierfür gezeigt. Sie gehen allerdings unterschiedlich mit diesen Risiken um. Dementsprechend entwickeln sie unterschiedliche Strategien zur Risikominimierung, wie etwa ein intensives Aufwärmen, und achten auf ausreichende Regenerationsphasen. Die offenbarte mentale Stärke und Resilienz scheinen dabei einen positiven Effekt darauf zu haben, dass sie keine Hemmungen etwa aus Angst entwickeln, jedenfalls gab es keine diesbezüglichen Andeutungen. Zudem zeigt sich im untersuchten Sample, dass sich die Befragten mehr oder weniger intensiv mit alternativen Zukunftsplänen auseinandersetzen, um auf ein mögliches Karriereende vorbereitet zu sein. Auch das übliche Karriereende zwischen 35 und 40 Jahren spielt bei drei Befragten bereits zum Zeitpunkt der Tanzausbildung eine ernstere Rolle hinsichtlich von Überlegungen in Bezug auf Alternativen. Diese Überlegungen sind bei zwei Personen soweit konkret und selbstreflektiert, dass sie mit dem Selbstkonzept korrespondieren.

Die am wenigsten reflektierte Person erklärte, dass sie sich bewusst nicht intensiver mit alternativen Berufsoptionen auseinandersetzt, da sie ihren Fokus auf ihre Tanzausbildung richten möchte. Ihr Ziel sei es, das zu tun, was in ihrer Kontrolle liege, um etwaige Risiken wie Verletzungen zu minimieren. Die tiefere Auseinandersetzung mit möglichen Zukunftsoptionen verband sie ausserdem mit einer gewissen pessimistischen Haltung.

Die genannten Ideen bzw. Gedankenspiele umfassen sowohl berufliche als auch akademische Alternativen, die ihnen nach dem Ende ihrer Tanzkarriere offenstehen. Zwei der befragten Tänzer:innen zeigen den Willen, im Tanzfeld in einer anderen Berufsrolle verbleiben zu wollen. Hier zeigt sich gewissermassen der Effekt einer möglichen biographischen Schliessung. Die anderen zwei Personen möchten in einem neuen Berufsfeld Fuss fassen.

Welche Massnahmen im Rahmen der Sozialen Arbeit können aus den Erkenntnissen dieser Untersuchung als sinnvolle Unterstützungsangebote für junge Bühnentänzer:innen zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben und typischer Probleme im Karrierekontext sowie zur Stärkung ihrer protektiven Ressourcen abgeleitet werden?

Mit Blick auf die Antworten auf die Forschungsfragen kann als problemorientiertes Resümee zunächst festgehalten werden, dass die Befragten insgesamt mit enormen Herausforderungen konfrontiert sind und sich gleichzeitig in drei Dimensionen bewähren müssen. Sie tanzen sprichwörtlich nicht nur im Studio, sondern „auf drei Hochzeiten“, müssen neben Höchstleitungen im Tanzfeld auch in der Schule Anforderungen bewältigen und zudem vor diesem Hintergrund auch noch ihre Entwicklungsaufgaben erfüllen, und das über Jahre. Es wurde deutlich, dass die Befragten diesbezüglich zwar allesamt relativ resilient erscheinen, aber immer wieder auch und im Zusammenhang individueller Dispositionen sowie persönlicher Lebensthemen von Zweifeln, Ängsten sowie mentalen und körperlichen Erschöpfungen betroffen waren. Wenn sie diese auch überwunden haben, so indiziert dies doch die grosse Gefahr eines Ausbrennens und eines Scheiterns nicht nur der Karriere, sondern einer gesunden und harmonischen Entwicklung der Persönlichkeit. Dies allein legt die Notwendigkeit einer karrierebegleitenden Unterstützung im Rahmen der Sozialen Arbeit im Sinne von Vorbeugemassnahmen nahe. Eine Möglichkeit wären regelmässige Reflexionsgespräche, in denen Themen wie Unsicherheiten, Ängste und sonstige kritische Befindlichkeiten offen und lösungsorientiert angesprochen werden können. Dieser Austausch bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen und Strategien zu entwickeln, wie sie mit diesen Problemen bestmöglich umgehen können. Darüber hinaus ist mit Blick auf die gezeigten Problematiken die Aufgabe der Sozialen Arbeit indiziert, die Jugendlichen in diesem spezifischen Leistungskontext auch in ihrer allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, ohne dabei die Interessen der Ausbildungsstätte, wie etwa den erfolgreichen Abschluss in den Vordergrund zu stellen. Vielmehr geht es darum, die jungen Tänzer:innen darin zu bestärken, ihren bisher eingeschlagenen Weg auch (selbst-) kritisch hinterfragen zu dürfen und mit ihnen gegebenenfalls auch alternative Berufsoptionen zu prüfen oder die Möglichkeit, den eigenen Lebensentwurf mit einer grösseren Vielfalt anzureichern.

Ein weiterer daran anknüpfender wichtiger Beitrag der Sozialen Arbeit besteht mit Blick auf die Ergebnisse darin, die Identitätsentwicklung der Jugendlichen auch ausserhalb des Tanzfeldes zu fördern. Dies kann im sozialpädagogischen Setting beispielsweise durch ein vielfältiges Freizeitangebot geschehen, im Rahmen dessen die Jugendlichen Erfahrungen ausserhalb des Tanzfeldes und fernab von Leistungsdruck und Konkurrenz machen können und sich somit auch in anderen Bereichen entdecken und erleben können. Die Förderung sozialer Netzwerke, insbesondere die Stärkung der Peer-Beziehungen sollte ebenfalls von der Sozialen Arbeit gefördert werden. Da ein Grossteil der Tänzer:innen in Ausbildung in einem Internat und daher getrennt von ihren Familien leben, spielen Peer-Kontakte eine wesentliche Rolle. Diese können ebenfalls durch gemeinsame Gruppenaktivitäten wie Ausflüge oder Ähnliches gefördert werden. Auch die Förderung von Kontakten ausserhalb des Tanzfeldes wäre zu fördern, wobei sich das aus verschiedenen Gründen in der Praxis schwierig gestaltet. Einerseits liegt es an den Sprachbarrieren, da der überwiegende Teil der Jugendlichen nur Englisch spricht und nicht Deutsch und aufgrund ihrer geringen Freizeit eher in ihrem gewohnten Umfeld und mit den Peers aus dem Tanzfeld Zeit verbringt.

Auch im Rahmen der thematisierten Krisen in Form von physischen und psychischen Belastungen im Zusammenhang mit der tänzerischen Ausbildung und darüber hinaus kann die Soziale Arbeit aktive Unterstützung bei deren Bewältigung leisten. Dazu gehört das Einbinden des ganzen Systems, also aller relevanter Akteur:innen wie Eltern und Lehrkräfte, aber unter Umständen auch das geschickte Einbinden von Freund:innen im Tanzfeld, die wie sich gezeigt hat, eine grosse Ressource bei der Bewältigung von kritischen Lebensereignissen darstellen. Darüber hinaus sollte die Soziale Arbeit auch erkennen, wenn der Einbezug anderer Professionen zur Bewältigung von Krisen angezeigt ist, wie beispielsweise psychotherapeutische Begleitung. Allerdings gilt es festzuhalten, dass der Umgang mit beruflichen Risiken usw. nicht allein durch die Soziale Arbeit bearbeitet werden kann und soll. Vielmehr sollten diese Themen auch systematisch in das Curriculum der Tanzausbildung integriert werden, beispielsweise durch Angebote im Bereich des Mentaltrainings, die dabei helfen, Wissen und Praktiken im Umgang mit den hohen Anforderungen und dem Leistungsdruck zu erlernen, oder Programme zur Berufsorientierung, die die Jugendlichen nicht nur auf den Job als Tänzer:in vorbereiten, sondern auch das ungeplante Karriereende thematisieren und die Überzeugung fördern, sich ernsthaft mit Alternativen auseinanderzusetzen.

Insgesamt hat die Soziale Arbeit bzw. die Sozialpädagogik das Potenzial, eine zentrale Rolle in der Unterstützung junger Tänzer:innen zu spielen, indem sie mit ihren vielseitigen Expertisen dabei unterstützt, einen reflexiven Umgang mit ihrem Lebensentwurf zu erlernen, sie bei Krisen zu unterstützen und ihre Identitätsentwicklung sowohl im Tanzfeld als auch ausserhalb davon zu fördern.

In Anbetracht der Doppelbelastung durch Schule und Tanz und der spezifischen Alltagsstrukturen diesbezüglich wäre es zudem wünschenswert, integrierte und flexiblere Bildungsangebote zu schaffen. Eine denkbare Lösung wäre die Einrichtung einer integrierten englischsprachigen Schule, die es interessierten Jugendlichen erlaubt, parallel zu ihrer Tanzausbildung beispielsweise einen Berufsmaturitätsabschluss zu erlangen. Aktuell müssen betroffene Jugendliche ihre schulische Ausbildung, wie bereits erwähnt, meist in Eigenregie und in Absprache mit der Schule im Heimatland absolvieren, was zusätzliche

Herausforderungen mit sich bringt. In diesem Zusammenhang kann die Soziale Arbeit einen weiteren wichtigen Beitrag leisten, indem sie die jungen Tänzer:innen dabei unterstützt, ein gutes Zeitmanagement und Selbstorganisation zu entwickeln. Dies ermöglicht es ihnen, den hohen Anforderungen sowohl im Rahmen der akademischen Schulbildung als auch in der Tanzausbildung gerecht zu werden und ein gesundes Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Anforderungen zu erlernen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in den Interviews sichtbar wurde, sind die Grenzverletzungen, die zwei der befragten Jugendlichen durch ihre Lehrkräfte im Rahmen ihrer tänzerischen Tätigkeit erlebt haben. Die Autorin vermutet, dass sich solche Grenzverletzungen auch durch die Feldlogik, die von einer ständigen Leistungsoptimierung geprägt ist, sowohl in den Handlungsweisen der Lehrkräfte als auch der Tänzer:innen selber reproduzieren können und allenfalls sogar als „normal“ betrachtet werden. Der Schutz junger Menschen sollte in diesem Zusammenhang aber von zentraler Bedeutung sein, damit sie, wie Jason Beechey im Experteninterview betonte, in einem sicheren und positiven Lernumfeld ihre Fähigkeiten weiterentwickeln können. Im Rahmen der Sozialen Arbeit sollte eine präventive Sensibilisierung für das Thema geschaffen werden und es sollten Angebote einer vertrauensvollen Kommunikation und akuten Hilfestellung konzipiert werden.

In diesem Zusammenhang sollten sie also auch darin unterstützt werden, Grenzverletzungen zu erkennen, diese an dafür eingerichtete Beschwerdestellen zu adressieren und einen bewussten Umgang mit ihren eigenen psychischen und physischen Grenzen zu erlernen.

7.3 Chancen und Limitationen

Die Chancen und Limitationen der vorliegenden Arbeit werden vor dem Hintergrund der von Strübing, Hirschauer, Ayass, Krähnke und Scheffer (2018) formulierten Gütekriterien qualitativer Sozialforschung reflektiert. Diese umfassen die folgenden fünf Kriterien: Gegenstandsangemessenheit, empirische Sättigung, theoretische Durchdringung, textuelle Performanz und Originalität.

Die vorliegende Arbeit ermöglicht wertvolle Einblicke in die Lebenswelt junger Tänzer:innen. Als Grundlage hierfür diente zum einen die Beschreibung der kontextuellen Rahmenbedingungen im Tanzfeld und zum anderen wurden relevante theoretische Konzepte herangezogen, die als notwendig und sinnvoll für ein umfassendes Verständnis der Thematik sowie für die Beantwortung der Forschungsfragen erachtet wurden. Das methodische Vorgehen in der vorliegenden Arbeit erwies sich zur Beantwortung der Forschungsfragen als geeignet. Durch die empirische Auswertung der Daten, die mittels episodischer Interviews mit vier jungen Tänzer:innen in Ausbildung erhoben wurden, konnten die spezifischen Bedingungen und Herausforderungen im Kontext der Ausbildung im professionellen Bühnentanz sowie die zentralen Aspekte, die die Jugendlichen dazu bewegen, ihrer Leidenschaft für den Tanz treu zu bleiben, anschaulich aufgezeigt werden. Damit konnte diese Arbeit einen Beitrag zur bislang nur marginal erforschten Thematik leisten.

In Bezug auf die Auswertung der Interviews besteht jedoch durch die subjektive Interpretation die Möglichkeit potenzieller Verzerrungen, da die Analyse ausschliesslich von der Autorin durchgeführt wurde. Eine Analyse, an der mehrere Forschende an der Auswertung von Datenmaterial beteiligt gewesen wären, hätte möglicherweise eine höhere intersubjektive Nachvollziehbarkeit ermöglicht. Zudem birgt die Verwendung eines leitfadengestützten Interviews das Risiko, dass bestimmte relevante Themen unbesprochen blieben, die beispielsweise im Rahmen eines narrativen Interviews jedoch allenfalls aufgetaucht wären. Ausserdem hätte die Autorin den Interviewleitfaden im Nachhinein um weitere Fragen ergänzt, um beispielsweise mehr über den Eintritt und das Leben im Internat oder die Bedeutung von Freundschaften zu erfahren.

Des Weiteren ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse aufgrund der geringen Stichprobengrösse nicht gegeben, was jedoch weder Ziel noch Anspruch der vorliegenden Arbeit war. Vielmehr sollten die individuellen Erzählungen von vier jungen Tänzer:innen in Bezug auf ihre Erfahrungen im Tanzfeld im Mittelpunkt stehen. Auf deren Grundlage verfolgte die Autorin schliesslich das Ziel einer möglichst umfassenden Rekonstruktion ihrer Lebenswelten. Trotz der kleinen Stichprobe kann vermutet werden, dass die im Rahmen der empirischen Untersuchung erkannten Gemeinsamkeiten, auch in weiteren Untersuchungen wieder sichtbar werden könnten. Hierzu bedürfte es der Untersuchung einer grösseren Stichprobe, etwa mittels einer quantitativen Erhebung, mit der sich erkenntnisleitende Hypothesen überprüfen liessen, die sich aus der vorliegenden Masterarbeit ableiten lassen. Die empirische Sättigung der Interpretationen der Ergebnisse ist vor diesen Hintergründen zwar eingeschränkt, dennoch ist diese durch die theoretischen Bezüge und mit Blick auf den Forschungsstand gut begründet.

Eine weitere Limitation ist darin zu sehen, dass die Interviews in Englisch durchgeführt wurden. Da dies weder die Muttersprache der Autorin noch die der Befragten ist. Es ist daher stark anzunehmen, dass gewisse gegenstandsrelevante Inhalte und Bedeutungen in den Aussagen verkürzt, verfälscht oder gar nicht zum Ausdruck gekommen sind, weil die sprachlichen Kompetenzen nicht ausreichend waren oder die Bedeutungen zwischen den Muttersprachen der Beteiligten und der englischen Sprache teils auch unterschiedlich sind. Diese Problematik hat sich auch bei der Interpretation des erhobenen Materials gezeigt. Manche Ausdrücke wurden im Rahmen der Ergebnisdarstellung absichtlich nicht ins Deutsche übersetzt, da eine Übersetzung nicht den exakten Bedeutungsgehalt hätte wiedergeben können.

Als Chance und Limitation zugleich kann die persönliche Nähe der Autorin zum Tanzfeld betrachtet werden. Durch die berufliche Tätigkeit im Internat der Tanzakademie Zürich kennt sie die befragten Jugendlichen sehr gut. Somit konnte die Autorin eine bewusste Auswahl in Bezug auf die Stichprobe treffen, die sich im Sinne einer maximalen Fallkontrastierung hinsichtlich Persönlichkeitsmerkmalen, Herangehensweisen und anderen Aspekten möglichst unterscheiden. Trotz dieser Unterschiede konnten in Bezug auf die Fragestellungen mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede festgestellt werden. Die persönliche Nähe hat zudem zu einer vertrauensvollen Atmosphäre im Interview beigetragen und zu einem offenen und ehrlichen Erzählen seitens der Jugendlichen geführt. Andererseits besteht jedoch die Möglichkeit, dass bestimmte Aspekte in den Erzählungen ausgespart wurden, weil die Befragten implizit davon ausgingen, dass die Autorin aufgrund ihrer Expertise dieses Wissen bereits besässe. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die Autorin ihre eigenen Bias im Zusammenhang mit der

eigenen Arbeit im Tanzfeld in die Untersuchung eingebracht hat, was sowohl die Fragen im Interviewleitfaden, die Begegnung mit den Jugendlichen, die Interpretation der Ergebnisse als auch die gesamte Arbeit im Allgemeinen geprägt hat.

Eine weitere festzuhaltende Limitation stellt den teilweise begrenzten Zugang zu Primärliteratur relevanter Quellen dar. Dies führte dazu, dass die Autorin in einigen Fällen auf Sekundärliteratur zurückgreifen musste.

8 Fazit und Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit erfolgte mithilfe entsprechender soziologischer und psychologischer theoretischer Grundlagen und am Beispiel von vier ausgewählten Tänzer:innen eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Realitäten, spezifischen Herausforderungen, Problematiken, Sozialisationsmustern, Biographien und vor diesem Hintergrund den Selbstkonzepten der jungen Tänzer:innen im sozialen Feld des professionellen Bühnentanzes. In diesem Zusammenhang sollten insbesondere auch Erkenntnisse zur identitätsstiftenden Bedeutung des Tanzens für diese jungen Menschen gewonnen und auch kritisch daraufhin betrachtet werden, wie die Fokussierung auf das Tanzen und die feldspezifischen Aneignungen im Kontext der Anforderungen, strukturellen Zwänge und biographischen Risiken mit der Notwendigkeit korrespondieren, alterstypische Entwicklungsaufgaben angemessen zu bewältigen. Angesichts der Unsicherheiten und Risiken im Tanzfeld wurde daran anknüpfend der Frage nachgegangen, inwieweit sich solche jungen Menschen „realistische“ Gedanken über alternative Zukunftsentwürfe machen und insgesamt mental und pragmatisch „gut vorbereitet“ erscheinen auf ein mögliches abruptes Ende der Tanzkarriere oder die unvermeidliche biographische Transition spätestens im Alter von etwa 40 Jahren, was eben typisch in diesem Hochleistungsbereich ist und was sich hierin von „gewöhnlichen“ Berufskarrieren unterscheidet. Diesbezüglich wurde auch angestrebt, allenfalls typische Muster hinsichtlich dieser „Sozialfigur“ herauszuarbeiten. Das übergeordnete Forschungsziel bestand darin, aus den Erkenntnissen und in Bezug auf ähnliche (Problem-)Muster sinnvolle und begründete Massnahmen im Rahmen der Sozialen Arbeit ableiten zu können, um sie bei den Herausforderungen, insbesondere hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung, die angesichts der Belastungsstruktur in diesem Hochleistungsbereich besonders hoch sind, möglichst gut unterstützen zu können.

Die Forschungslage zu solchen Fragestellungen im Kontext von Tänzer:innenbiographien erwies sich als relativ spärlich, allerdings konnte diese Forschungsintention teils auch an Erkenntnissen aus dem Bereich des Hochleistungssports anknüpfen, da der Tanz einen Zwischenstatus zwischen Kunst und Sport einnimmt und die (Ausbildungs-)Praxis ähnlich strukturiert sowie das typische Muster einer Karriere ähnlich ist. Zum theoretischen Verständnis dieser Praxis wurde diese mithilfe Bourdieus Abhandlungen zum Kunstfeld und den darin wirkenden Feldlogiken in ihren Grundzügen erläutert und darauf aufbauend erfolgte die Beschreibung der konkreten kontextuellen Rahmenbedingungen des professionellen Bühnentanzes sowie der strukturellen Gegebenheiten der Bühnentanzausbildung in Deutschland und in der Schweiz. Zur Untermauerung und weiteren Erschliessung der kontextuellen Rahmenbedingungen und insbesondere zur Erfassung aktueller Entwicklungen im Tanzfeld wurden zudem Erkenntnisse aus einem Experteninterview mit Jason Beechey herangezogen, das nicht Teil der Analyse im engeren Sinne bezogen auf die Forschungsfrage war, aber als praxisnahe Perspektive auf das Feld einen erkenntnisgezogenen Nutzen versprach.

Da es für viele Tänzer:innen ähnlich wie für viele Athlet:innen im Spitzensport zur Realität gehört, bereits im frühen Jugendalter ihr Zuhause zu verlassen, um ihre Ausbildung oftmals sogar irgendwo im Ausland fortzusetzen, wurde ebenso das Leben in einem Internat als relevante Kontextbedingung einbezogen und skizziert.

Für die subjektbezogene Analyse wurden geeignete Konzepte und Konstrukte herangezogen, mit denen sich die Kategorien der Analyse wie Jugendalter und Entwicklungsaufgaben, Sozialisation, biographische Entwicklung und Biographizität, sowie die Konstruktionsprozesse von Identität, Selbst und Selbstkonzept erklären.

Daran war dann auch das methodische Vorgehen in der empirischen Analyse orientiert. Diese erfolgte auf der Basis von leitfadengestützten episodischen Interviews mit vier jungen Tänzer:innen im Alter zwischen 16 und 18 Jahren, die sich in einer Ausbildung in professionellem Bühnentanz an der Tanzakademie Zürich befinden. Bei der Auswahl der Fälle wurde darauf geachtet, dass die Jugendlichen sich seit mindestens einem Jahr in der Tanzausbildung befinden, über gute Englischkenntnisse verfügen und im Sinne einer möglichst grossen Fallkontrastierung unterschiedliche Persönlichkeiten, insbesondere in Bezug auf deren Handlungs- und Orientierungsmuster, in die Stichprobe einbezogen werden. Der Leitfaden stützte sich mit Bezug auf die theoretischen Konzepte auf entsprechende deduktive Hauptkategorien. Die Befragung selbst war jedoch insofern offen gestaltet, als dass in diesem Rahmen keine Eingengung auf spezifische Aspekte vorgegeben wurde, sondern den Befragten die Möglichkeit des umfassenden Erzählens und kontextuellen Verknüpfens eingeräumt wurde. Auf diese Weise konnten auch Informationen berücksichtigt werden, die allenfalls nicht zwingend auf vorab theoretisch verankerten Wissensbeständen basierten, aber allenfalls dennoch von Bedeutung sind. Für die Auswertung bedeutete dies, aus dem Material heraus induktiv weitere (Haupt-)Kategorien ableiten zu können, mittels derer die Fälle sich wissenschaftlich fundiert einordnen liessen. Die erhobenen Daten wurden mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet, was eine solche systematische deduktiv-induktive Analyse ermöglicht. Diese diente als Grundlage für die ausführliche Fallrekonstruktion in Form von vier Einzelfallanalysen, die anschliessend in einer vergleichenden Zusammenfassung mit Blick auf die Forschungsfragen diskutiert wurden. Von besonderem Interesse waren gemäss der Forschungsabsicht nicht zuletzt auch die Gemeinsamkeiten in den Fällen, die als besonders starke Indikatoren für geeignete Interventionsmassnahmen im Rahmen der Sozialen Arbeit betrachtet werden können.

Aus den Ergebnissen geht im Wesentlichen hervor, dass der professionelle Bühnentanz fallübergreifend von Beginn an mit emotionalen Erlebnissen und Wahrnehmungen verbunden war und sich in hohem Masse eine identifikatorische Bindung entwickelte bzw. diese teils von Anfang an verspürt wurde. Bereits ab einem Alter von etwa zehn Jahren richtete sich ihr Leben massgeblich auf das Ziel einer professionellen Tanzkarriere aus. Dies folgte keineswegs nur kindlicher Träumerei oder wurde durch ein besonderes Talent und einhergehende soziale Anerkennung gefördert. Im Gegenteil, es wurde nicht auf herausragende Erfolge in dieser Zeit verwiesen, sondern eher wurden Talentdefizite angesprochen und der starke Wille, diese durch Fleiss zu überwinden. Diese von den Eltern mehr oder weniger stark unterstützte, aber nicht explizit geförderte leistungsorientierte Hinwendung wird frühzeitig durch die biographischen Verläufe dokumentiert, es werden für die angestrebte Karriere biographisch einschneidende Veränderungen wie etwa ein Schulwechsel, der Umzug in ein fremdes Land und der Eintritt in ein Internat in Kauf genommen und verschiedene Zumutungen ertragen (psychischer Druck durch übergriffige Trainer:innen, Mobbing im Peer-Kontext, Selbstzweifel, Verletzungen). Diese intrinsische

Motivation in Bezug auf das Tanzen und das frühe leistungsrationale Selbstverständnis als Tänzer:in korrespondieren mit der Feldlogik. Ihre zunehmend habitualisierte Einstellung ist geprägt von einer hohen Disziplin, Leistungsbereitschaft und Anpassung an die gestellten Anforderungen, auch in Form einer gewissen Askese und des Verzichts in Bezug auf alterstypische Bedürfnisse, die als leistungsgefährdend wahrgenommen werden. Trotz der starken Affinität in Bezug auf die hohen Anforderungen und strukturellen Zwänge, zeigen sich aber im biographischen Verlauf diverse Probleme und Überforderungen, mit diesen Problemen umzugehen. In Bezug auf ihre aktive Realitätsverarbeitung haben sie zwar verschiedene Bewältigungsstrategien entwickelt, um nicht nur Probleme zu lösen, sondern auch ihre Entwicklungsaufgaben in diesem Leistungsumfeld zu lösen, es zeigen sich teils aber Grenzen dieser Strategien allgemein und in Bezug auf besondere Problemlagen wie ernsthafte Verletzungen. Auf eine solches „Versagen“ kann geschlossen werden, wenn von depressiven Phasen, Essstörungen und fehlender unbeschwerter Abgrenzung zum Tanzen die Rede ist. Die Befragten zeigen zwar insgesamt auch eine gewisse Resilienz und grosse Willensstärke, um Hindernisse zu überwinden und haben dies auch geschafft. Allerdings besteht die Gefahr, dass durch den Fokus auf individuelle Bewältigungserfolge die Probleme an sich unterschätzt werden. In diesem Zusammenhang ist der Untersuchung mehr oder weniger (implizit) auch zu entnehmen, dass das Leben „in der Blase“ des Tanzfeldes und einhergehend die starke Einschränkung von Peer-Beziehungen auf dieses Feld gewissermassen ambivalent ist. Eine gefestigte Identifikationsgemeinschaft, eine rollenspezifische Gruppenidentität mit einhergehenden Empfindungen der Solidarität wirkt natürlich einerseits stabilisierend auf den Lebensentwurf, da man sein „Schicksal“ teilen kann und auf Verständnis stösst. Dies scheint in den Aussagen der Befragten auch durch, allerdings wird auf der anderen Seite auch erkennbar, dass die Erfüllung der Entwicklungsaufgaben vorwiegend in diesem Rahmen stattfindet, was teils als Behinderung einer vielseitigen Persönlichkeitsentwicklung betrachtet werden kann. In der biographischen Perspektive lässt sich dies mit dem Problem der biographischen Schliessung verbinden und allenfalls dem Problem, später im Alltag nicht befriedigend in einem anderen Bereich Fuss fassen zu können. Dass die Tanzkarriere insgesamt ein unsicherer Lebensentwurf ist und früher oder später die Frage nach einer alternativen Beschäftigung beantwortet werden muss, ist den befragten Tänzer:innen bewusst.

Der starke sinnorientierte Fokus im Rahmen ihrer tänzerischen Tätigkeit wird u.a. auch darin deutlich, dass zwei Befragte auch nach der aktiven Karriere in einer anderen Rolle im sozialen Feld verbleiben möchten. Und auch in einem weiteren Fall bestätigt sich dies insofern, dass es ausser Gedankenspielen keine konkrete Vorstellung in diese Richtung gibt und der Fokus ganz der Gegenwart und dem Tanzen gilt.

Die befragten Jugendlichen begegnen den beruflichen Risiken und Unsicherheiten, wie Verletzungen, Unsicherheiten auf dem Markt usw., also teils mit unterschiedlichen individuellen Bewältigungsstrategien, verknüpfen dies aber durchaus mit ihrem Selbstkonzept und haben so gesehen eine realistische Orientierung.

Insgesamt konnte ein Bild von der „Sozialfigur“ der jungen Persönlichkeit im Tanzfeld ermittelt werden, bei dem sich hinsichtlich der fallspezifischen Unterschiede und besonders erhärtend natürlich hinsichtlich der Gemeinsamkeiten einige Ansatzpunkte für eine sinnvolle Unterstützung der

Nachwuchstänzer:innen durch die Soziale Arbeit erkennen lassen. Grundsätzlich erscheint es wichtig, einen formellen Rahmen zu schaffen für regelmässige Reflexionsgespräche in Bezug auf die typischen psychischen und sozialen Problemlagen einer solchen Karriere jenseits des Sportes und Künstlerischen im engeren Sinne. Diese sollten sowohl als präventives Mittel wie allenfalls auch als intervenierendes Instrument konzipiert und darauf ausgerichtet sein, die Sicherheit in der Rolle zu stärken, bei der Einordnung von Problemen zu helfen und eine jeweils angemessene (Handlungs-)Orientierung und Bewältigung zu fördern. Dabei geht es zunächst darum, Probleme überhaupt auch zu erkennen, zu benennen und einzuordnen. Die Soziale Arbeit sollte zum Schutz junger Tänzer:innen diese hierfür durch Aufklärungsmassnahmen zunächst sensibilisieren, etwa für den Aspekt der Grenzverletzungen durch Lehrkräfte und Symptome negativer gesundheitlicher Entwicklungen usw. Es ist darüber hinaus wichtig, insbesondere grenzverletzendes Verhalten seitens Lehrkräfte auch strukturell in den Ausbildungsstätten zu verhindern. Bei entsprechenden Strategien sollte die Soziale Arbeit mitwirken und ihre Expertise einbringen. Es muss ein sicheres und positives Lernumfeld durch klare Handlungs- und Verhaltensanweisungen der Lehrkräfte im Umgang mit Schüler:innen sowie die Einrichtung eines systematischen Handlungsschemas inklusive einer unabhängigen Beschwerdestelle im Falle von bereits geschehenen Grenzverletzungen geschaffen werden. Im Fall biographischer Krisen wie Verletzungen oder Leistungseinbrüchen und potenziellen psychischen, gesundheitlichen und sozialen Folgen wie etwa Ängste vor einem Karriereabbruch, Depressionen usw., muss die Soziale Arbeit eine adäquate Begleitung anbieten und sämtliche systemrelevante Akteur:innen sowie Expert:innen einbeziehen.

Ferner sollten Konzepte realisiert werden, die sich frühzeitig mit den biographischen Risiken auseinandersetzen, die die Jugendlichen hierfür sensibilisieren und die Erschliessung alternativer beruflicher Interessen fördern. Dieses „Hinausblicken über den Tellerrand“ sollte auch in Bezug auf die sozialen Beziehungen gefördert werden, was einer vielseitigen Persönlichkeitsentwicklung und über solche Peers aus anderen gesellschaftlichen Bereichen einhergehend einer umfassenderen Lebensorientierung dienen würde. Hierfür könnte in Verbindung mit einer gewissen Öffnung oder auch Kooperationen mit Akteur:innen anderer Bereiche ein vielfältiges soziokulturelles Angebot im Rahmen des Internatslebens geschaffen bzw. weiter ausgebaut werden, das damit den Aufbau sozialer Netzwerke auch ausserhalb der „Tanzblase“ fördert.

An der Tanzakademie Zürich wurden solche Massnahmen in jüngerer Vergangenheit bereits implementiert, während angenommen werden kann, dass viele andere Schulen noch weit von solchen Standards entfernt sind.

Dies sei zum Einstieg auf weitere (praxisorientierte) Forschungsperspektiven erwähnt, die an die Erkenntnisse dieser Arbeit anknüpfen könnten. So könnten bereits realisierte Strategien in einer Einrichtung, die mit den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit korrespondieren, auf Basis der untersuchten Kategorien wissenschaftlich evaluiert werden und in diesem Zusammenhang als Modellprojekte und Best-Practice-Beispiele eine sachgerechte und breite Verankerung dieser Massnahme im sozialen Feld begünstigen.

Es darf dabei nicht ausser Acht gelassen werden, dass die Erkenntnisse dieser Arbeit sich nur auf vier Einzelfälle beziehen und die abgeleiteten Massnahmen eine tendenzielle Fallorientierung aufweisen bzw. sich eben auf Gemeinsamkeiten nur weniger Fälle beziehen. Es würde sich daher anbieten, auf dieser Grundlage Hypothesen zu entwickeln und im Rahmen einer umfassenden quantitativen schriftlichen Befragung einer grösseren Stichprobe an Tänzer:innen zu überprüfen, um die Validität der Erkenntnisse zu erhöhen und die Massnahmen noch stärker zu legitimieren.

Eine weitere interessante Forschungsperspektive wären Vergleiche aus unterschiedlichen Hochleistungsbereichen hinsichtlich der „Sozialfiguren“ und biographischen Verläufe, zumal mit Blick auf den theoretischen Rahmen und den Forschungsstand hier bereits einige Parallelen zwischen dem Tanzfeld und dem Hochleistungssport festgestellt wurden. Die Erkenntnisse dieser Arbeit lassen sich insofern in diese Forschungslandschaft einordnen, als sie diese Muster tendenziell bestätigen. Gleichzeitig erweitern sie diese Erkenntnisse um spezifische kategorienbezogene Erkenntnisse im Kontext des Tanzfeldes. Darauf aufbauend konnte eine fundierte, praxisorientierte Perspektive für die Soziale Arbeit entwickelt werden, die hoffentlich letztlich den betroffenen Jugendlichen zugutekommt.

Literatur

- Abels, H. (2019). *Einführung in die Soziologie. Band 2: Die Individuen und ihre Gesellschaft* (4.Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Abraham, A. (1986). *Identitätsprobleme in der Rhythmischen Sportgymnastik: eine Untersuchung zur Auswirkung sportartspezifischer Identitätskonstitutionen auf die Identitätsfindung nach Beendigung der leistungssportlichen Laufbahn*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Alfermann, D. (2007). Der Verlust von Expertise und die Folgen: Das Ende der Karriere. In N. Hagemann, M. Tietjens & B. Strauss (Hrsg.), *Psychologie der sportlichen Höchstleistung: Grundlagen und Anwendungen der Expertiseforschung im Sport* (S. 243–259). Göttingen: Hogrefe.
- Alheit, P. (1992). Biographizität und Struktur. In P. Alheit, B. Dausien, A. Hanses, & A. Scheuermann (Hrsg.), *Biographische Konstruktionen: Beiträge zur Biographieforschung* (S. 10–36). Bremen: Universität Bremen.
- Alheit, P. (1992). *Leben lernen? Bildungspolitische und bildungstheoretische Perspektiven biographischer Ansätze*. Bremen: Universität Bremen.
- Alheit, P. (1993). Transitorische Bildungsprozesse: das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In W. Mader (Hrsg.), *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 343–417). Bremen: Universität Bremen.
- Alheit, P. (1995). „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 276–307). Opladen: Leske + Budrich.
- Alheit, P. (1996). „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 276–307). Opladen: Leske + Budrich.
- Alheit, P. (2003). „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In *Weiterlernen – neu gedacht. Erfahrungen und Erkenntnisse. QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung*, 78, 7–33.
- Alheit, P. (2010). Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In B. Griesse (Hrsg.), *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung* (S. 219–249). Wiesbaden: VS Verlag.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. *Biographische Sozialisation*, 17, 275–277.
- Alheit, P. & v. Felden, H. (2009). Einführung: Was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun? In P. Alheit & H. von Felden (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 9–17). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bakker, F. C. (1988). Personality differences between young dancers and non-dancers. *Personality and Individual Differences*, 9(1), 121–131.
- Baeriswyl, N. & Schwaller, N. (2021). *Soziale Arbeit im Schweizer Leistungssport*. <https://doi.org/10.26038/327591>
- Becker, U. (1998). Zur Evaluation von Sportinternaten – Überlegungen am Beispiel des Modells „Talentförderung durch Sportklassen“ am Staatlichen Heinrich-Heine-Gymnasium Kaiserslautern. In R. Daus, E. Emrich & C. Igel (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche im Leistungssport: Beiträge des internationalen, interdisziplinären Symposiums "KinderLeistungen" vom 7. bis 10. November 1996 in Saarbrücken* (S. 132–147). Schorndorf: Hofmann.
- Bette, K. H. & Neidhardt, F. (1985). *Förderungseinrichtungen im Hochleistungssport. Strukturen und Probleme* (1. Aufl.). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Bette, K.-H. & Schimank, U. (2006). *Die Dopingfalle: soziologische Betrachtungen*. Bielefeld: Transcript.
- Bona, I. (2001). *Sehnsucht nach Anerkennung? Zur sozialen Entwicklung jugendlicher Leistungssportlerinnen und -sportler*. Köln: Sport und Buch Strauss.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Soziologische Fragen* (7. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1999). *Die Regeln der Kunst: Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brademann, S. (2008). *Biographie und Leistungssport: eine quantitative Studie zur sozialen Organisation der Biographie in der rhythmischen Sportgymnastik*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Brettschneider, W.-D. (2003). Sportliche Aktivität und jugendliche In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews, & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 211–233). Schorndorf: Hofmann.

Literatur

- Brettschneider, W.-D. & Klimek, G. (1998). *Sportbetonte Schulen. Ein Königsweg zur Förderung sportlicher Talente?*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Brettschneider, W.-D. (2001). Ein schwieriger Spagat: Jugendliche zwischen Hochleistungstraining und Schulkarriere. In H. Diegel (Hrsg.), *Spitzensport. Chancen und Probleme* (S. 231–239). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Burmann, U. (2008). Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzepts. In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S. 92–106). Schorndorf: Hofmann.
- Conzelmann, A., Gabler, H. & Nagel, S. (2001). *Hochleistungssport - persönlicher Gewinn oder Verlust?: Lebensläufe von Olympioniken*. Tübingen: Attempto.
- Conzelmann, A. (2006). Persönlichkeit. In T. Tietjens, M. Maïke, & B. Strauss (Hrsg.), *Handbuch Sportpsychologie* (S. 104–117). Schorndorf: Hofmann.
- Conzelmann, A. & Müller, M. (2005). Sport und Selbstkonzeptentwicklung. Ein Situationsbericht aus entwicklungstheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12, 108–118.
- Conzelmann, A. & Hänsel, F. (2008). Entwicklung. In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept* (S. 45–60). Schorndorf: Hofmann.
- Dausien, B. (1996). *Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- Dausien, B. (2018). Biographie und Sozialisation. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tüider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 197–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dümcke, C. (2008). TRANSITION Zentrum Tanz in Deutschland (TZTD). *Projektstudie zur Modellentwicklung*. Verfügbar unter: <http://stiftung-tanz.com/wordpress/wp-content/uploads/2013/02/Projektstudie-zur-Modellentwicklung.pdf>
- Elbe, A.-M. & Beckmann, J. (2005). Psychologische Aspekte sportlichen Talents: Persönlichkeitsentwicklung von Eliteschüler/innen des Sports. In E. Emrich, A. Güllich, & M.-P. Büch (Hrsg.), *Beiträge zum Nachwuchsleistungssport: Erweiterte Dokumentation des Workshops 'Aktuelle empirische Forschung im Nachwuchsleistungssport' des Bundesinstituts für Sportwissenschaft und des Deutschen Sportbundes/Bereich Leistungssport vom 21.–23. November 2003 in Mainz* (S. 139–165). Schorndorf: Hofmann.
- Emrich, E., Güllich, A. & Pitsch, W. (2005). Zur Evaluation des Systems der Nachwuchsförderung im deutschen Leistungssport. Ausgewählte Anmerkungen. In E. Emrich, A. Güllich, & M.-P. Büch (Hrsg.), *Beiträge zum Nachwuchsleistungssport: Erweiterte Dokumentation des Workshops „Aktuelle empirische Forschung im Nachwuchsleistungssport“ des Bundesinstituts für Sportwissenschaft und des Deutschen Sportbundes/Bereich Leistungssport vom 21.–23. November 2003 in Mainz*, (S. 75–138). Schorndorf: Hofmann.
- FIA (2011). *Dancer's Career Transition*. A EuroFIA Handbook. Verfügbar unter: https://www.fia-actors.com/uploads/Dancers_Handbook_EN.pdf
- Filipp, S.-H. (1979). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Philipp & D. J. Bem (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (1. Aufl., S. 129–152). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Flick, U. (2011). Das episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und soziale Arbeit: Ein Studienbuch* (1. Aufl., S. 273–280). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gause, A. (2011). *Warum Künstler die glücklicheren Menschen sein könnten: der Künstlerberuf aus psychologischer Perspektive*. Norderstedt: Books on Demand.
- Gerlach, E. (2008). *Sportengagement und Persönlichkeitsentwicklung. Eine längsschnittliche Analyse*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Gerlach, E., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2008). Selbstkonzept und Bezugsgruppeneffekte – Der „Big-Fish-Little-Pond-Effekt“. In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept: Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S. 107–120). Schorndorf: Hofmann.
- Gerlach, E. & Brettschneider, W.-D. (2009). Sportengagement, Persönlichkeit und Selbstkonzeptentwicklung im Kindesalter. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (2. überarbeitete Aufl., S. 193–208). Schorndorf: Hofmann.
- Gerlach, E. & Hermann, C. (2015). Effekte der Sportteilnahme. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H.-P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach, & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 345–369). Schorndorf: Hofmann.

- Goffman, E. (1973). *Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gudjons, H., Wagener-Gudjons, B. & Pieper, M. (2008). *Auf meinen Spuren: Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrungen* (5. Aufl.). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Hannover, B., Pöhlmann, C. & Roeder, U. (2005). Eine erweiterte Version des Semantisch-Prozeduralen Interface-Modells des Selbst. *Psychologische Rundschau*, 56(2), 99–112. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.56.2.99>
- Hänsel, F. & Ennigkeit, F. (2021). Selbst und Identität. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport in Kultur und Gesellschaft: Handbuch Sport und Sportwissenschaft* (S. 451–466). Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53407-6>
- Hartewig, W. (2013). *Traumberuf Tänzer: Ausbildung, Einstieg, Praxis*. Leipzig: Henschel.
- Heim, R. (2002). Sportpädagogische Kindheitsforschung – Bilanz und Perspektiven. *Sportwissenschaft*, 31, 284–302.
- Heim, R. & Richartz, A. (2003). Jugendliche im Spitzensport. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 255–274). Schorndorf: Hofmann.
- Helfritsch, W. (1998). Erzieher an den Sportschulinternaten in den neuen Bundesländern – Erfahrungen und Möglichkeiten. In O. Hug (Hrsg.), *Verbundsysteme Leistungssport – Schule. Pädagogik, Organisation und Wohnen im Internat* (S. 42–53). Frankfurt am Main: Deutscher Sportbund.
- Hilscher, P. (2007). *Entwicklungstendenzen im Sport*. Wien: LIT.
- Hoffmann, A. & Schlicht, W. (2006). Sozialisation und Identitätsentwicklung. In M. Tietjens & B. Strauss (Hrsg.), *Handbuch Sportpsychologie* (S. 95–103). Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Hug, O. (1998). Vorwort. In O. Hug (Hrsg.), *Verbundsysteme Leistungssport – Schule. Pädagogik, Organisation und Wohnen im Internat* (S. 5–6). Frankfurt am Main: Deutscher Sportbund.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (9. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung* (2., Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jeffri, J. & Throsby, D. (2004). *Life after dance: Career transitions of professional dancers. International Association of Arts and Cultural Management (AIMAC) Conference Paper*. Verfügbar unter: http://neumann.hec.ca/aimac2005/PDF_Text/JeffriJ_ThrosbyD.pdf
- Klatetzki, T. (2008). Sozialisation in Gruppen und Organisationen. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 129–141). Weinheim & Basel: Beltz.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ladenthin, V. (2009). Das Internat im Schulsystem. In V. Ladenthin, H. Fitzek, M. Ley & Verband Katholischer Internate und Tagesinternate (V.K.I.T.) e.V. (Hrsg.), *Das Internat. Struktur und Zukunft – Ein Handbuch* (S. 151–272). Würzburg: Ergon Verlag.
- Langsdorf, M. (2004). *Ballett – und dann? Lebensbilder von Tänzer/innen, die nicht mehr tanzen*. Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- Leipold, B. & Greve, W. (2008). Sozialisation, Selbstbild und Identität. In K. Hurrelmann, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (7., vollständig überarbeitete Aufl., S. 398–409). Weinheim & Basel: Beltz.
- Lieber, K. (2020). *Kinderleben in der Welt des Leistungssports: Pädagogische Interaktionsprozesse und Aufwachsen in Hochleistungssportzentren*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29896-8>
- Lüdemann, J. (2020). *Der Weg zur Tänzerin und zum Tänzer: Eine qualitative Längsschnittuntersuchung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31344-9>
- Marotzki, W. (1991). Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Horizonten. In E. M. Hoernig (Hrsg.), *Biographieforschung und Erwachsenenbildung* (S. 182–205). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1996). Structure of artistic self-concepts for performing arts and non-performing arts students in a performing arts high school: "Setting the stage" with multigroup confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 461–477. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.461>
- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mead, G.H. (1995). *Geist, Identität und Gesellschaft aus Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mrazek, J. & Hartmann, I. (1989). Selbstkonzept und Körperkonzept. In W.-D. Brettschneider, J. Baur, & M. Bräutigam (Hrsg.), *Sport im Alltag von Jugendlichen* (S. 218–230). Schorndorf: Hofmann.
- Neyer, F. & Lehnhart, J. (2008). Persönlichkeit und Sozialisation. In K. Hurrelmann, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (7. vollständig überarbeitete Aufl., S. 82–91). Basel: Beltz.

- Niederbacher, A. & Zimmermann, P. (2011). Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter (4., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92901-9>
- Oerter, R. (1998). Kinder und Hochleistungssport aus entwicklungspsychologischer Sicht. In R. Daus, E. Emrich & C. Igel (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche im Leistungssport: Beiträge des internationalen, interdisziplinären Symposiums „Kinderleistungen“ vom 7. bis 10. November 1996 in Saarbrücken* (S. 69–86). Schorndorf: Hofmann.
- Peyerl, K. (2021). *Jugend im Internat: Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung im Spannungsverhältnis von Jugend- und Organisationsleben* (1. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Pfaff, S. (2018). *What's next ... Unsicherheit in Biografien von Tänzerinnen und Tänzern*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Berlin & Boston: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110710663>
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Richartz, A. (2000). *Lebenswege von Leistungssportlern: Anforderungen und Bewältigungsprozesse der Adoleszenz: Eine qualitative Längsschnittstudie*. Sportentwicklungen in Deutschland. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Richartz, A. & Brettschneider, W.-D. (1996). *Weltmeister werden und die Schule schaffen: Zur Doppelbelastung von Schule und Leistungstraining*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Richartz, A., Hoffmann, K. & Sallen, J. (2009). *Kinder im Leistungssport: Chronische Belastungen und protektive Ressourcen*. Schorndorf: Hofmann.
- Rissmann, M. (2015). „...und das bin ich...“. *Identitätsförderung und Ausprägung des Körperbewusstseins im Kontext von tänzerischer Bewegungsgestaltung und pädagogischen Bewegungstechniken*. Chemnitz: Technische Universität Chemnitz <https://doi.org/10.25656/01:10298>
- Röthig, P. & Prohl, R. (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Rudi, H. (2021). *Persönlichkeitsbildung durch Tanz: Theoretische Herleitung und empirische Analyse des tänzerischen Selbstkonzepts bei Kindern*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33717-9>
- Schumacher, F. (2011). *Bourdieu's Kunstsoziologie* (1. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schwingel, M. (1997). Kunst, Kultur und Kampf um Anerkennung: Die Literatur- und Kunstsoziologie Pierre Bourdieus in ihrem Verhältnis zur Erkenntnis- und Kulturosoziologie. *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 22(2), 109–151.
- Seelig, H. (2008). Selbstkonkordanz und sportliche Aktivität. In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept* (S. 61–77). Schorndorf: Hofmann.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Singer, R. (2004). Sport und Persönlichkeit. In H. Gabler, J. Nitsch, & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen* (4. unveränderte Aufl., S. 289–336). Schorndorf: Hofmann.
- Söling, S. & Köberlein-Neu, J. (2022). Habitus-Theorie. *Monitor Versorgungsforschung*, 02/22, S. 44–46. <http://doi.org/10.24945/>
- Späth, U. & Schlicht, W. (2000). Sportliche Aktivität und Selbst- und Körperkonzept. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(2), 73–83.
- Stiller, J. & Alfermann, D. (2008). Inhalte und Struktur des physischen Selbstkonzepts. In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept* (S. 14–25). Schorndorf: Hofmann.
- Swat, M. (2020). *Handlungsfähigkeit jugendlicher Leistungssportler*innen: Eine lebensweltliche Ethnografie*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29360-4>
- Tessmer, L. (2019). „Wir sind eigentlich auch nur normale Jugendliche.“: *Eine lebensweltliche Exploration von Internatsathletinnen und -athleten*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim/Georg Olms Verlag. <https://doi.org/10.18442/074>
- Vispoel, W.-P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134–153. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.1.134>
- Wanke, E., Mill, H. & Groneberg, D. (2012). Ballett als Leistungssport - Gesundheitliche Gefährdungen am Beispiel akuter Verletzungen bei Tanzschülern. *Sportverletzung · Sportschaden*, 26(03), 164–170. <https://doi.org/10.1055/s-0032-1312947>
- Weiss, O. (1999). *Einführung in die Sportsoziologie*. Wien: WUV.
- Weizsäcker, V. (1956). *Pathosophie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wiezorek, C. (2017). Biographieforschung und Bildungsforschung: Potenziale erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf die Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(1), 21–40. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.03>

Literatur

- Wippert, P.-M. (2011). *Kritische Lebensereignisse in Hochleistungsbiographien: Untersuchungen an Spitzensportlern, Tänzern und Musikern*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Yeung, A., McInerney, D. & Russell-Bowie, D. (2001). Hierarchical, multidimensional creative arts self-concept. *Australian Journal of Psychology*, 53(3), 125–133. <https://doi.org/10.1080/00049530108255134>
- Ziemer, K.-R. (2002). Das Potsdamer Modell. In A.-M. Elbe & J. Beckmann (Hrsg.), *Lebenskonzepte für Sporttalente. Dokumentation der 1. Tagung der Eliteschulen des Sports. Kienbaum 26.–28. September 2001* (S. 26–33). Frankfurt am Main: Deutscher Sportbund, Bereich Leistungssport.
- Zürcher Hochschule der Künste (2021). Verfügbar unter: <https://www.zhdk.ch/taz/aufbau-der-ausbildung-1559>
- Zürcher Hochschule der Künste (2021). Verfügbar unter: <https://www.zhdk.ch/taz/hauptstudium-bilinguale-ausbildung-buehnentanz-efz-1769>

Anhang

Anhang 1: Persönliche Erklärung Einzelarbeit

Anhang 2: Transkript Experteninterview

Anhang 3: Interviewleitfaden Tänzer:innen

Anhang 4: Fallzusammenfassungen

Anhang 1: Persönliche Erklärung Einzelarbeit

Persönliche Erklärung Einzelarbeit

Erklärung des/der Studierenden zur Master-Thesis

Studierende/r:
(Name, Vorname)

Werder Jasmin

Master-Thesis:
(Titel)

Professioneller Bühnentanz als Lebensentwurf. Perspektiven junger Tänzer:innen auf das Selbst und dessen biographische Verankerung im Kontext eines spezifischen sozialen Feldes

Abgabe:
(Tag, Monat, Jahr)

31.10.2024

Begleitperson:
(Dozent/in)

Prof. Dr. Thomas Gabriel

Ich, obgenannte Jasmin Werder, habe die obgenannte Master-Thesis selbstständig verfasst.

Wo ich in der Master-Thesis aus Literatur oder Dokumenten *zitiere*, habe ich dies als Zitat kenntlich gemacht.
Wo ich auf einen von anderen Autoren oder Autorinnen verfassten Text *referiere*, habe ich dies reglementskonform angegeben.

Ort, Datum:

28.10.2024

Unterschrift:



Anhang 2: Experteninterview

I: Um, so, Jason, how would you say the world of classical ballet, especially the education system, has developed in the recent years?

IP: Um, I think there's a huge development in evolution. Um, I think if we're sort of to look at what happened during the pandemic that had a huge influence. Um, and I think it's, you know, the pandemic actually brought about some very, very positive changes. Um, I think during the time of the pandemic, um, we, you know, over the, the past couple of years, there's been a much stronger sense of building a dance community and of sharing ideas and working together. Um, I think events like the Assembly Internationale in Toronto has really brought 38 schools together. The partner schools of the parade in Lausanne have brought people together and during the pandemic. As we were all stuck at home. Um, we really did spend a lot more time sharing ideas, discussing, and I think it's great to see how this has continued to build and grow. Um, there's a lot more of sharing of policies. Can we address ideas together? So, I think there's a much stronger, um, community amongst ballet schools. There's now a network, you know, which you're part of, of the, you know, boarding schools. There's a network now for the health care teams from the ballet schools. Um, and I think also even competitions like the Prix Lausanne and Youth America Grand Prix, they offer now a whole new range of participatory events for partner schools to actually not compete, but to come together and share in um, projects and exchange programs. I see in ballet. Um, you know, just in the past couple of years, a much, um, stronger sense of sharing community, working together. Um, there's many more opportunities. And I think also, um, when you actually look in the dance training, um, there's a huge, um, boom in interest in ballet. I think when you in dance, when you, when you watch television. Now, there's so you think you can dance. America's Got talent, Britain's Got Talent, which you can criticise those shows, but I think there's also a lot of, um, positive aspects that actually you see young people now watching dance, um, you know, um, enjoying dance on television. Um, yes. We can criticise the young generation. They're always watching their handy phones, but a lot of them, they're watching dance. Um, so I think dance is actually very present. Um, and I think we're able now to use these social media. Yes. There's negative aspects to. But I think you actually there's new ways that they're actually, you know, they're they're exploring dance. I think especially what I see, um, in contemporary dance. I find in recent years it's very hard to stay up to date because you had, um, you had in the past, you know, contemporary, you had modern dance and then you had contemporary dance, and then you have modern, post-modern contemporary release technique. Gaga. I think there's in contemporary dance, I'm seeing, um, there's so many such a range of techniques. You know, when you look at, you know, there's Graham technique and then there's lemon technique and there's so many techniques. But I think what's very interesting on the opposite end, I am seeing huge in contemporary. They sort of changed techniques. We're going from this one to that one to this one. But I think what's very interesting is we're still doing ballet, and I'm actually seeing a huge evolution in how we do ballet. That ballet is not dying, but ballet is actually really it's becoming more athletic. It's becoming more gender neutral. Um, it's becoming I think there's a

huge evolution going and actually, you know, the role of dance medicine and being more aware of how you can do ballet in a healthy way. There's a huge development in Bali being used for people with dementia, people with Parkinson's. I'm seeing a medical use of ballet can really help to build, you know, communities. Ballet is becoming much more something not just for ballet professionals. It can be used as fitness, it can be used for medical purposes. So, I'm seeing there's a there's a very rapid development inside ballet.

I: Okay. Thank you so much. Um, would you then say the social value of dance is a different one than it has maybe been ten years ago?

IP: Yes, I see, I think you can you can criticize. There's a lot of fear that we might be losing traditional dance forms. When you consider folk dance, character dance, national dances, they're becoming less, um, less practiced. And also when you when you would look at ballet schools 30 years ago. No one did contemporary. No one did improv. They did ballet and character dance, ballet and national dance. Those subjects are slowly disappearing because we're giving more time to contemporary dance and improvisation. So, I think it's shifting. I'm hoping that through the internet and these new practices, that dance is becoming more accessible. I think in the past ballet, you know, it developed in Europe. And also, ballet training can be very expensive. So, I think we're still dealing with how can we make ballet more inclusive, more accessible? Um, ballet training can be seen in certain countries. You know, like music lessons, you know, in in ballet, you need the studio, you need a proper floor, bars, a musician, a teacher. Whereas if you want to go and play football, you just need a ball. Mhm. So, ballet can be access um, needs to be improved. It can be very expensive.

I: And what kind of recommendation would you have in order to make ballet more inclusive? Um, well, I think.

IP: I think ballet, you know it, people, this is the interesting thing about ballet. You can say to almost anybody Ballet. And they will have an opinion. Ballet is a very strong word and a lot of people, they think, oh, Ballet, I'm not good enough. I don't have the right body. I, Ballet, is a word that, you know, a lot of young men will say, oh, Ballet is for girls. Mhm. Ballet is not for men. Um, in certain cultures, if you say my son is a ballet dancer or the like, that's not a serious profession. You know, I think ballet is a very strong word which can be very dangerous. So I hope that, you know, we can now sort of, you know, you see, ballet is becoming much more athletic. You see more men doing ballet. Ballet doesn't only have to be a cliché image of a, a very, you know, the typical woman in a tutu and the man lifting. Um, I think ballet is really becoming, um, more athletic, more content, more approachable. Um, you know, I think ballet, it's a lot of stereotypes that we can work to break down. Um, when you look at ballet dancers today, they're getting a lot way. They're getting a lot more physically diverse. Ballet doesn't have to only be the this hierarchy of, oh, there's a, there's a ballerina and she's the best and everybody else is good enough. I think when you see how ballet can be used for patients of Parkinson's

and dementia or, you know, when ballet elements can be introduced in school, it can be a great social tool. It doesn't have to be something cliché.

I: Yeah. You understand. And then would you say it's. It's like a thing that is globally changing or more in, in Europe. Um, is there already a difference between, for example, um. Europe and America. Is America one step ahead? Like compared to to us. And and also, would you even see a difference between Germany and Switzerland since you actually have been working in, in Germany before? Do you see like a difference now transitioning and coming to Switzerland?

IP: Sure. I think there's a lot of differences. Okay. Um, I think in America, um, in general, in America, access to education, you know, high level education is so expensive, so many people cannot afford, um, you know, arts education is seen as something for the rich, the privileged. It's a luxury. Um, in America, I'm seeing. An even more and more difference between people who have access and people who don't have access. Um, I see in America there is a lot of work being done for inclusion. Um, I, I have a feeling in America the inclusion really tends to deal, um, with the, the inclusion, the question about race between, um, European origins and African origins. I see in Europe inclusion is more to do with a global a globality. I think when we talk about inclusion, you know, when you look at the student population of the tats, they're students from, you know, South Africa, Japan, the whole world. I think inclusion in Europe is more about being accessible to everybody, not just black or white. Um, I see at the moment there is a humongous ballet boom in Asia. That's why we have so many candidates from Japan. You know, ballet is is at the moment hugely popular in Korea, Japan. And we're seeing a lot of beautiful work and beautifully talented dancers coming now from Asia. So, I think we're all at different phases. Whereas I think it's really important to know, uh, what's happening in America, what's happening in South Africa, what's happening in Asia, um, that we can actually really work together as a global community. I think there's some, you know, when what I'm seeing in the moment is in the English speaking countries, in the UK, Australia, Canada and America, they're very far ahead in dance research. Almost all dance research and dance literature at the moment is in English. Because the English speaking countries are very far ahead in dance research. Um, and I think that's having a very positive influence and we can learn a lot from their practices. Um, I think Europe is really a leading example in accessibility. We don't have tuition fees.

I: Tui?

IP: You don't have to pay for education. That's when you tell that to Americans. You cannot afford to go to um, you know, dance schools in America. So, I think Europe is very much for me, a place that's really far ahead on people being open minded, accepting, um, that the arts is a part of daily life. It's not a luxury item. I think Europe is really far ahead in that. Um, and I think the more we can work as a global community, we can. Oh, that works very well there. You know, we had our big meeting yesterday for the heck program, and Anna and Dan were saying, oh, what they're doing for dance Health in Australia

is incredible. It really far ahead. Um, and a lot of places in America, people don't even have health insurance. Yeah, they can't even go to a physio. So I think there's a, um, it's good to be aware, um, a situation, um, differences, I see, I see a lot of similarities between Germany and Switzerland. I see a lot of similarities. Um, I see. It's it's very it's like a dichotomy. Um, I see Germany like Switzerland. They really. I find what is what is beautiful. There's so many opportunities to explore the arts, art, education. Every city has an opera house, has a ballet, has an orchestra. There's festivals. I think there's a beautiful opportunity to explore art and culture in Switzerland and Germany. I hear from both countries, people say to me, oh, dance is, you know, dances is relatively undeveloped when you compare. Like in Germany. Palooka. It's the only horseshoes for tents in all of Germany. Every city in Germany has its own music hall. Shula. So, the, in Germany, if your child is a musician.

I: Mhm. Right.

IP: There's music in every city. If your child is a dancer, it's it's not, it's still not seen on the same level and there's far less opportunities. Um, I have a feeling in Switzerland I've heard people say, oh, dance is not so anchored in the Swiss culture yet. It's not as developed. Uh, I see similarities, but I also see a lot of talent in both countries. I see a lot of very talented. I don't know any city that like when I think of Zurich. There are hundreds of ballet schools in Zurich. There are Swiss students in the Paris Opera. There are Swiss students from Zurich at the Royal Ballet School. There are Swiss students from Zurich in Palucca. Why? Why did they leave Switzerland? You know, I think the dance culture, we still need to develop it. We need to get it becoming seen more. As you know, um, there's very good Swiss dancers and you can educate and dance in Switzerland. You don't have to leave. I think in Switzerland at the moment. We lost the school in Basel and Lausanne. I think at the moment people in Switzerland are dance education. Is that healthy? So, I think we really have a lot to do and to establish and to develop that Zurich. We can really, I hope, really become a place where they say, wow, this is like high level dance training from the youngest age, right through whether you want to do ballet contemporary with the Zurich Ballet, with, you know, I think we can really hopefully build something, um, strong and, you know, like evolved and forward thinking. So, I think there's similarities between Switzerland and Germany.

I: What would you say. Um, would be or is um needed in order for dance to be more recognized, like maybe from the system within, like, apart from money and from society and stuff like politically, uh, political issues. What would you say could be done that it's more recognized.

IP: Um, I think it needs to. Really. We need to make sure that dance is, um, value. That dance is seen as contributing to the community. That dance isn't a luxury item that you know when you see how many young people want to dance and if they know, oh, I could make a career out of this, or I learned about my body through dance, or dance gave me social skills. Dance gave me physical awareness, um, that, you know, by going to dance performances, people value it. They appreciate it. Um, I think we can't

expect society to value dance. We have to make that dance is so exciting and so interesting that people want to come and be a part and that it grows. Uh, we have to make dance, uh, accessible. Um, we need to show. Yes, that dance is, you know, we're leading, you know, that a dance education is not. Oh, I'm, you know, going away from academics. No, we need to recognize, you know, all that you learn in dance. So, I think we need to dance will be, um, more established and accepted when we from inside dance really present it as something exciting and serious and well done.

I: Okay, yeah, I understand. Thank you. Um, another another topic. What do you think? Um, a dancer needs, like, what competences a dancer needs and how the like. How could an education system in ballet support these competences. But first of all, what competencies would be needed for a dancer? What do you think?

IP: Or. Well, I think, you know, as a dancer, um, it's a I mean, dancers need to have a passion. You know, you can see it in the youngest ones. They come, they have to dance. They're born to dance. They're passionate. Sometimes that can wake up later. Sometimes they can lose it. I think we need to make sure that we provide a safe place where people know the dance is taken seriously. They can make mistakes. They can experiment. Yes. You learn about what are my strengths and weaknesses and how can I improve my weaknesses. Um, I think dance can provide so much, and we need to make sure that we're providing a safe space where they can be challenged, they can challenge themselves. That they are encouraged and allowed to be really, um, autonomous, that they learn about respect, they learn about discipline, they learn that they can be creative. Um, social. I think dance can provide an incredible framework. Um, and I think we also have to remember in dance education. We can get very focused on. We're educating a dancer. We have to remember, no, this is the chance to actually be a part of a person growing up. It's actually the individual, you know, um, that really needs to be, you know, they need to grow and learn to be. I'm somebody who you can count on. I'm reliable. I'm responsible. Sometimes you see incredible talents. But it may be they haven't developed. The talent is a burden. You know, if you're super gifted, everybody expects you to be a hard worker and discipline. But, you know, talent is also a burden. You have to really develop your talents and, you know, grow. So, I think we need to make sure that we are aware of their needs. Are we providing them with their tools, not making them dependent on us? That they really grow and develop. And you know, I you know, you can really, through dance, become a very responsible, creative, respectful individual that can play a very important role.

I: So nice. Thank you so much. That sounds really good. Um, I think I have 1 or 2 more questions. Uh, what do you think? Like how things will continue for dance and education system in light of the current developments. If you would sum it up like, how do you see the next years? Or where will the journey go?

IP: Sure. Well, I hope that, you know, when I see now how many young people apply to it. You know, I

see that there's a huge interest in young children. They want to dance. It's there. It's not getting less. It's actually, you know, if we can provide access, you know, if there's a young child, you know who maybe the family can't afford dance classes. Can we help these people realize their dreams? I think we need to really continue. Um, that dance can be accessible, that people can have access. I think we need to really continue to fight. The dance is, you know, in some cultures, you can't afford to go to the theater anymore. It's too expensive. That dance is a part of education systems that people are exposed to. Dance, um, dance in a wide range. I hope that dance will continue, you know, to grow and develop and explore and become something that can be, you know, recognized, um, that dance can be something healthy. It can be there can be lifelong benefits. Um, I, you know, my my sort of my, my future is really, um. You know, the hopes that the, the, the dreams of the young generation will be allowed, that we will create a place where they can take dance further and show us where it wants to go. I think if somebody asked me, you know, when I was a student, you know, I went to a ballet school. We only did ballet, and we were told, oh, don't worry, if you're not good enough for ballet, you can always go to contemporary. It had no, no exposure to contemporary to improvisation. Um, and when I think now when I look at what we're offering already in these, you know, 40 years, the huge shift in, you know, um, that we're aware about their mental well-being, their physical well-being, how it's evolving so fast. Um, so I really hope that in the future, you know, that dance will continue to provide a place where young people can explore their dreams in the most evolved, healthy, safe way.

I: Thank you, Jason. Um, and one more question. Or yet very connected to that one. Where do you see the biggest burdens or challenges in order to to go in this direction or, yeah.

IP: I mean, I try not to focus on the negatives. Otherwise we'll get depressed. Um, I mean my, my hopes are, you know, when you see certain political movements that are very anti-art and called art and culture and freedom, you know, I hope that we will continue to evolve, you know, to a society where we're where I'm inclusive, where we're, you know, um, supportive of diversity, um, that diversity and inclusion that we can still have room for excellence and quality, um, that there's still room to explore and make mistakes. Um, you know, I see certain, you know, political, um, obstacles, you know, we're experiencing, unfortunately, a horrible, you know, situation at the moment in the world with some political movements that are going on, um, you know, some wars that are going on, um, how certain regimes and dictators can try to limit human rights and freedoms. So, I think, you know, some countries, culture is just it's whenever there's budget cuts. The first thing to go is culture or culture cut this. But I think it was Winston Churchill who said that's what we fight for is for culture. And culture has a place, That's our reason for being. So, I think that's a very strong. You know, everybody is only concerned about money or imposing their wishes or their thoughts then that's, I don't think it's fair right. So, I think the obstacles are, you know, um there's always, you know, in the past too, there has been, we experienced war, you know there was world war 1, world war 2, and when the wars were over there was a massive cultural explosion because that's part of of us human beings. People want to communicate and explore and dance, that's human nature so, there is always gonna be art times. I just hope we can learn from history on either of not repeating the same mistakes, so um we have got lots to do but I think you know,

rather than looking at it as oh my god what is happening, um if we can you know, go step by step, day by day and you know hopefully have a mentality that allows people to respect each other and develop and grow, because I think you know art and culture is, it's a fundamental, it shouldn't be a luxury item, that's in all of us, so.

I: Yes, thank you so much. Would you like to add anything to what you have mentioned? Because I, from my side I don't have any more questions.

IP: Mhm, I am sure I'll think of things tomorrow ((lacht)). I remember, you know, I think we always have to try to find the positive aspects. You know I hear people say oh young people only watch their phones and da da da. Um, they're watching dance. You know, you can actually, students can actually use it as a tool. You can film them dancing and say watch the video and learn what you see. I think we can always hopefully find a way to turn these things, the pandemic made the dance community stronger, more connected. How can we turn challenging situations into positives. How can we learn from them? People say oh, all they do is listen to their music and their things but now, in Germany it's very interesting, people are really going back to the theater, because they've actually realized ah it's so different to see dance live and to watch it on a screen. So, I'm hoping that technology will develop a love of dance that will bring people back into the theater. So, let's find ways to turn negative things into positive things and help us go further forwards. And I see also what's very interesting if you look for example at a country like France, about 20, 30 years ago, almost every city in France had a ballet company. France decided oh dance evolves, and they turned all the ballet companies into choreographic centres. And now in France you only have the Paris Opera Ballet, you have the ballet company in Bordeaux, Toulouse, um, and the company in Mulhouse. They have got only four ballet companies left. Do we need to get rid of ballet to make room for Contemporary? You would never get rid of a classical orchestra to say we are now the national choreographic centre for Taylor Swift. We can have Classical and Pop and Jazz and you know I hope that we don't go into this, you know it's interesting now in Germany there are several companies in Germany to new directors are bringing the company, like Cathy Marston, do more ballet because if, there is a huge interest for ballet. At the Semper Opera in Dresden, the ballet is always full. I think there is a really growing interest to see ballet, to see ballet live and I think ballet is danced very differently now that it was 20 or 30 years ago. I think there is a huge interest I think unfortunately that's a challenge, that not many people in positions like "Intendanten" at theaters. Almost none use an Intendant who was a dancer. They always programme music opera, music opera, music opera or ballet. But the ballet is always the most popular, the most sold out. So you know I think there is a huge interest, if, you know even in Dresden we know we go to the opera or the concert it's not very well visited and the average public member is of a certain generation. We go to the ballet packed with young people. We just need to get ballet presented more. But we'll get there. There is a huge interest, so I am not worried that there's a lack of interest in ballet, it's really growing.

I: Thank you so much for your time, Jason (IP: You're welcome, I just have a phone call I'm gonna have to run.) Bye! (I: Bye bye!).

Anhang 3: Interviewleitfaden Tänzer:innen

- Dank und Geschenk überreichen
- Das Forschungsinteresse kurz darlegen
- Qualitatives Forschungsvorgehen erläutern, insbesondere das Interesse am subjektiven Erleben und damit verbundene Erzählungen stehen im Mittelpunkt
- Über Datenschutz und Anonymisierung der Daten informieren
- Über Aufzeichnung und Transkription des Interviews informieren, nach Abschluss der Untersuchung werden die Aufzeichnungen gelöscht
- Darüber informieren, dass während des Interviews möglicherweise spannende Aspekte notiert werden
- Darüber informieren, dass das Interview jederzeit abgebrochen und die Zustimmung zur Verwendung der Daten verweigert werden kann
- Falls einverstanden zum Schluss des Interviews Einverständniserklärung zur Unterschrift abgeben

1. How do you think a good friend would describe who you are?
2. Tell me about the moment when you knew you wanted to become a ballet dancer.
 - a. Why ballet in particular?
 - b. Did someone discover you e.g. at a competition or was it your own wish to start dancing?
3. What does a typical week look like for you?
 - a. How do you spend your free time?
4. What is important to you?
5. Who are your role models?
6. Is there anything you have always wanted to learn/try/do apart from ballet?
 - a. Have you had the opportunity to realise this ambition? If not, what could be the reason for this?
7. Were there events or moments when you had doubts as to whether you wanted to or could continue with ballet?
 - a. What was that like? What triggered this?
 - b. Have you thought about alternative plans for your future?
 - c. What helped you to deal with these doubts/moments?
8. Is there anything else you would like to tell me?

Anhang 4: Fallzusammenfassungen

Ivan Fallzusammenfassung

Ivan ist zum Befragungszeitpunkt 18 Jahre alt. Er befindet sich seit Sommer 2022 in der Ausbildung zum professionellen Bühnentänzer an der Tanzakademie Zürich. Zum Zeitpunkt des Interviews lebte er noch im Internat der Schule, trat jedoch im August 2024 aufgrund seines Alters und seinem persönlichen Entwicklungsstand aus und zog in ein Studentenwohnheim.

Ivan beschreibt quasi zwei in ihm wohnende Persönlichkeiten. Ausserhalb des Ballettstudios charakterisiert er sich als fürsorglich, geduldig, ruhig und rational. Im Ballettsaal hingegen verändert er sich zu einer zielstrebigsten, fokussierten Persönlichkeit, die ihr Ziel professioneller Bühnentänzer zu werden verfolgt.

Seinen Weg zum Ballett fand Ivan etwa im Alter von acht Jahren, nachdem er aufgrund von negativen Erfahrungen in der Gymnastik – insbesondere im Zusammenhang mit unangemessenem Verhalten seitens Trainer – nach einer neuen Orientierung. Seine jüngere Schwester, die ebenfalls Ballett tanzte inspirierte ihn schliesslich dazu, selbst mit dem Ballett zu beginnen.

Ivan erzählt im weiteren Interviewverlauf auch über die Erfahrungen des Mobbing, die er aufgrund seines Interesses an Ballett als Junge erlebte. Aus diesem Grund wechselte er die akademischen Schulstädte und besuchte dann eine Montessori Schule. Der Umgang mit den Schüler:innen beschreibt er als freundlich und vergleicht die Beziehung zu den Lehrer:innen mit der Beziehung zu den Eltern. Er hob dabei hervor, dass die Lehrkräfte stets bemüht waren und Unterricht so zu gestalten, dass die Schüler:innen den Stoff wirklich verstanden. Zudem bot das flexible Lernumfeld den Schützlingen die Freiheit, ihre Aufgaben nach eigenem Zeitplan zu erledigen, was Ivan als sehr angenehm empfand.

Ab der 6. Primarklasse besuchte Ivan schliesslich ein Ballettkonservatorium, wo er fünf Jahre blieb. Das Umfeld im Konservatorium beschreibt er als toxisch, geprägt von verbalen Misshandlungen durch die Lehrkräfte. Mit einigen seiner damaligen Mitschüler:innen steht er noch heute in Kontakt, viele davon hätten Depressionen oder Probleme mit Alkohol, obwohl sie noch nicht einmal 18 Jahre alt seien. Obwohl er als Junge besser als die Mädchen behandelt wurde, wie er erzählt, litt er unter der schlechten Atmosphäre und hatte eine Zeitlang ebenfalls mit Depressionen zu kämpfen. Ivan sah zu diesem Zeitpunkt keine andere Möglichkeit, um seinen Traum vom Balletttänzer weiterverfolgen zu können. Die Schule torpedierte systematisch die Teilnahme an Wettbewerben und Auditionen, was den Schüler:innen den Schritt an eine andere Schule zu wechseln erschwerte. Jene, die dennoch an Competitions teilnahmen, wurden danach von der Lehrerschaft oft wochenlang im Unterricht mit Ignoranz abgestraft oder schikaniert.

Seine Leidenschaft für das Ballett und die Unterstützung enger Freund:innen halfen ihm, diese herausfordernde Phase zu überstehen.

Ein Schlüsselmoment, während seines immer seriöser werdenden Commitments gegenüber dem Ballett war in einer seiner ersten Ballettstunden, als er gerade mit Übungen an der Barre beschäftigt war. Die Lehrerin versprach ihm, wenn er weiter so gewissenhaft arbeiten würde, dürfe er zum Jahresende ein Solo tanzen. Diese Aussage prägte seine Einstellung zum Training massgeblich und seitdem arbeitet er in jeder Unterrichtseinheit mit vollem Einsatz, unabhängig davon, ob der Lehrer schaut oder nicht.

Ivan erinnert sich nicht an einen bestimmten Moment, in welchem er sich entschied, Balletttänzer zu werden. Jedes Mal, wenn er jedoch ins Theater ging um ein Ballett zu sehen, habe er ein tief bewegendes Gefühl. Ivan beschreibt dies als etwas Unerklärliches und dann als eine innere Motivation und er möge es zu fühlen was die Tänzer:innen zu erzählen versuchen. Dieses Gefühl hatte er bereits als Kind und Ivan hofft, dieses Gefühl immer noch in sich zutragen. Dies habe ihn vermutlich auf den Weg zum Ballett gebracht und deshalb habe er sich für diesen Beruf entschieden.

In Bezug auf die Hoffnung „*dieses Gefühl immer noch in sich zu tragen*“ spricht Ivan im weiteren Interviewverlauf nämlich auch von seinen beiden Knieverletzungen und Operationen, die ihn zum Befragungszeitpunkt fast zwei Jahre lang nicht vollständig trainieren liessen. Diese Umstände haben ihn dazu gebracht an seiner Leidenschaft fürs Ballett zu zweifeln. Er hofft, dass die Leidenschaft wieder entfacht wird, sobald er vollständig genesen ist. In der Zwischenzeit verlässt er sich mehr auf Disziplin als auf Leidenschaft um das tagtägliche Training zu bewältigen.

In seiner Freizeit sucht Ivan Ausgleich in der Ausübung von Hobbies wie Klettern, Radfahren oder Lesen nachgeht. Ihm ist bewusst, dass ein Leben ausserhalb des Balletts wichtig ist, um beispielsweise einem Burnout vorzubeugen. Auch geniesst Ivan zum Befragungszeitpunkt die freie Zeit mit einer „*besonderen*“ Person zu verbringen und lächelt im Interview dabei schüchtern. Insgesamt bleibt jedoch wenig Zeit für andere Aktivitäten neben der intensiven Ballettausbildung. Obwohl er Sport sehr mag, ist er oft zu erschöpft, um regelmässig Sport zu machen und betont in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung von Ruhephasen, um sich von der körperlichen Belastung des Balletts zu erholen.

Die Knieverletzungen brachten Ivan schliesslich auch dazu über einen Plan B nachzudenken, falls er den Traum vom Ballett aufgeben müsste. Er hält fest, dass viele seiner Altersgenossen einen unrealistischen Blick aufs Leben haben und sich ausschliesslich auf das Ballett konzentrieren. Ivan hingegen hat gelernt auch alternative Zukunftspläne in Betracht zu ziehen. Er stellt sich für die Zukunft vor ein finanzielles Standbein ausserhalb des Balletts aufzubauen, damit er Ballett aus Leidenschaft und nicht aus Notwendigkeit ausüben kann. Sollte er das Ballett aufgeben müssen, könnte er sich eine Karriere als Feuerwehrmann vorstellen, da ihn unter anderem den Adrenalinrausch reizt und er anderen Menschen helfen kann. Er sieht Parallelen zwischen Ballett und der Arbeit als Feuerwehrmann, insbesondere in Bezug auf körperliche Stärke, Ausdauer und unter Umständen das Tragen von Menschen, ähnlich wie im Pas de Deux.

In Phasen des Zweifels, die vor allem im Zusammenhang mit seinen Verletzungen sehr präsent waren, dachte er auch über eine berufliche Alternative als Architekt nach, da ihm Fächer wie Mathematik und Geometrie in der Schule lagen. Trotz der Rückschläge entschied er sich dem Berufswunsch vom Balletttänzer weiterhin zu verfolgen, unter anderem auch deshalb, weil er bereits so viel Zeit darin investiert

hatte. Freundschaften oder Motivationsvideos halfen ihm diese Phasen zu überstehen. In diesem Zusammenhang nennt er zwei Vorbilder, unter anderem seinen Vater, der ihm gezeigt hätte, wie wichtig es ist nicht aufzugeben und durch körperliche Aktivität mentale Stärke zu fördern.

Neben dem Ballett sind für Ivan vor allem seine Familie und die Menschen, die ihm nahestehen von grosser Bedeutung.

Liana Fallzusammenfassung

Liana ist zum Befragungszeitpunkt 16 Jahre alt. Sie befindet sich seit Sommer 2022 in der Ausbildung zur professionellen Bühnentänzerin an der Tanzakademie Zürich.

Liana beschreibt sich selbst als aufgeschlossene Persönlichkeit, die nicht über andere Menschen urteilt.

Sie schätzt eine positive Atmosphäre in ihrer Freundesgruppe zu schaffen und dafür zu sorgen, dass sich alle inkludiert fühlen. Obwohl sie zunächst schüchtern und introvertiert ist, wird sie mit zunehmender Vertrautheit extrovertierter. Sie lebt nach dem Motto „Yolo“ (You only live once) und andere Dinge spontan und ohne Zögern auszuprobieren.

Neben diesen Persönlichkeitsmerkmalen verbringt Liana gerne Zeit mit Lesen, interessiert sich für Mode und Musik. Sie hat zahlreiche Piercings sowie kurze rote Haare. Sie tanzt gerne, inzwischen schätzt sie auch die Improvisation im zeitgenössischen Tanz. Zuvor mochte sie nur das klassische Ballett.

Ihr Weg zum Tanz begann im Alter von drei Jahren, als sie eine Aufführung von „Dornröschen“ im Fernsehen sah. Trotz anfänglicher Widerstände ihrer Eltern, die sie zuerst in die rhythmische Gymnastik und danach ins Ballroom-Dancing schickten, setzte sie sich hartnäckig durch und begann schliesslich im Alter von fünf Jahren mit Ballettunterricht. Die Zurückhaltung der Eltern gegenüber dem Traum Balletttänzerin zu werden war auch darin begründet, dass diese im kommunistischen Regime aufgewachsen und Bildung als hohes Gut erachtet wurde. So hätten sie für ihre Tochter eher ein Studium in einer akademisch angesehenen Profession vorgesehen wie etwa ein Jura-Studium.

Sie besuchte später eine Schule, die Ballettunterricht als Teil des Lehrplans anbot, und nahm an Wettbewerben teil, was ihre Eltern schliesslich davon überzeugte, dass sie eine Karriere im Ballett verfolgen könnte.

Liana wechselte im Alter von etwa 9 oder 10 Jahren auf eine staatliche Ballettschule. Ab diesem Zeitpunkt wurde ihr Wunsch, Balletttänzerin zu werden, immer ernster. Sie musste ihren Eltern gegenüber standhaft bleiben, um ihren Traum zu verwirklichen.

Ein unvergesslicher Moment war für Liana, als sie das erste Mal ein Tutu und Spitzenschuhe sah.

Obwohl sie sich anfangs nicht für andere Tanzstile als das klassische Ballett interessierte und den zeitgenössischen Tanz zunächst ablehnte, entwickelte sie eine tiefe Verbundenheit zum Ballett. Sie

beschreibt Ballett dabei als eine einzigartige Kombination aus Kunst und Sport, als eine Kunstform, die sowohl körperlich anspruchsvoll als auch künstlerisch ist. Für Liana ist Ballett viel ausdrucksstärker und künstlerischer geprägt als beispielsweise rhythmische Gymnastik, die sich zuvor ausgeübt hatte.

Liana entdeckte ihre Leidenschaft für Ballett selbst, ohne familiären Einfluss, im Gegenteil musste sie wie bereits beschrieben für ihren Traum gegenüber den Eltern immer wieder aufs Neue durchsetzen.

Eine typische Woche in Lianas Alltag besteht aus Theorie- und Ballettunterricht, einschliesslich Spitzenschuh- und Variationsunterricht sowie Pas de Deux, Contemporary Dance und Konditionstraining. Nach dem Training kocht Liana unter der Woche jeweils ihr Abendessen und verbringt Zeit mit ihren Freund:innen im Internat.

Ihre Wochenenden nutzt sie meist zur Erholung, um sich von der anstrengenden Woche zu regenerieren. Vor wichtigen Prüfungen oder Auftritten verbringt sie auch mal an den Wochenenden zusätzliche Zeit im Ballettstudio, um an den Korrekturen der Lehrer:innen zu arbeiten. Ansonsten verbringt sie ihre freie Zeit an den Wochenenden, um Spitzenschuhe zu nähen, geht einkaufen wenn das Geld dafür reicht oder geht abends mit Freund:innen raus um etwas Spass zu haben und zu entspannen.

Auf die Frage, was ihr im Leben wichtig ist, nennt Liana soziale Kontakte und Vertrauen. Ausserdem schätzt sie ihre Freundschaften und die Freiheit, die sie beim Tanzen empfindet. Gefühle und Emotionen spielen eine grosse Rolle in ihrem Leben.

Lianas Vorbild in Bezug auf das Ballett ist Alina C., eine Ballerina, die für ihre künstlerische Ausdruckskraft bekannt ist. Liana bewundert sie für ihre Fähigkeit, Emotionen durch den Tanz zu vermitteln.

Liana lässt sich von verschiedenen Dingen inspirieren, darunter Musik und Kunst. Sie hat Poster von Künstlern wie Lana Del Rey und Victoria von Maneskin in ihrem Zimmer, die sie motivieren und inspirieren. Liana bewundert Lana Del Rey für ihre Musik, die sie als nachvollziehbar und emotional empfindet. Für Liana spiegeln die Lieder von Lana Del Rey oftmals Gefühle wider, die sie selbst empfindet.

Abgesehen vom Ballett hat Liana immer davon geträumt, Ärztin oder Chirurgin zu werden. Auch das Schreiben von Texten liegt ihr am Herzen, und obwohl sie als Kind oft Kurzgeschichten verfasste, findet sie heute nur noch selten Zeit, dieser Beschäftigung nachzugehen. Sie liebt es auch zu schreiben und hat als Kind Kurzgeschichten verfasst. Sie schreibt jedoch Tagebuch, in welchem sie auch kreative Gedanken festhält. Darüber hinaus interessiert sich Liana auch für Fotografie und Mode und findet gelegentlich Zeit diesen Interessen nachzugehen.

Es gab in Lianas Leben auch Momente des Zweifels an der Ballettkarriere, insbesondere weil sie nicht über die körperlichen Idealvoraussetzungen für diesen Beruf verfügte und bei Wettbewerben selten gewann. Diese Zweifel waren jedoch überwunden, als sie ein Stipendium für eine renommierte Ballettschule erhielt. Dieser Erfolg bestätigte ihr, dass sie auf dem richtigen Weg war und ihre Leidenschaft für das Ballett weiterverfolgen sollte.

Als Liana die Möglichkeit erhielt, an die Tanzakademie Zürich zu wechseln, war sie anfangs mit Gefühlen der Unsicherheit konfrontiert und fühlte sich in der Klasse schlecht. Doch mit der Zeit gewann sie an Selbstvertrauen, insbesondere durch Veränderungen in ihrem Privatleben wie etwa dem Umzug in ein neues Land, der Beginn der Ausbildung und die Erholung von einer Essstörung. Diese Veränderungen halfen ihr, so sagt sie, sich selbst besser kennenzulernen und sich in ihrer eigenen Haut wohler zu fühlen.

Liana hat auch über alternative Pläne für ihre Zukunft nachgedacht. Sie könnte sich vorstellen, in der im Managementbereich in der Modebranche zu arbeiten oder eine Tätigkeit auszuüben, die mit dem Reisen verknüpft ist. Nach der aktiven Ballettkarriere im Tanzfeld zu bleiben kommt für sie zum Befragungszeitpunkt nicht infrage. Die Leidenschaft selbst tanzen zu wollen ist zu gross, als dass sie anderen beim Ausüben ihrer Leidenschaft zusehen müsste. Daher würde sie beruflich eher einen anderen Weg einschlagen und neue Dinge ausprobieren.

In Momenten des Zweifels half ihr vor allem der Rat ihrer Mutter, hart zu arbeiten und stets an die Zukunft zu denken. Sie erinnerte sich daran, dass der Lebensstil in einer Ballettkompanie anders ist als in der Schule und dass sie darauf hinarbeiten wollte. Dieser Perspektivenwechsel half ihr, weiterzumachen und sich kontinuierlich zu verbessern.

Liana ist es wichtig, Dinge für sich selbst zu tun und nicht nur, um andere stolz zu machen. Sie möchte in erster Linie das kleine Mädchen stolz machen, das einst mit dem Tanzen angefangen hat.

Viktoria Fallzusammenfassung

Viktoria, eine zum Interviewzeitpunkt bald 17-jährige Schülerin und absolviert seit Sommer 2022 ihre Ausbildung zur professionellen Bühnentänzerin an der Tanzakademie Zürich.

Viktoria beschreibt sich selbst als Ballettschülerin, die für ihren Traum Balletttänzerin zu werden, in die Schweiz gezogen ist. Des Weiteren beschreibt sie sich als fürsorglich, mitfühlend und offen für tiefe Gespräche, während ihre Freund:innen sie als fleissig, diszipliniert und gut organisiert wahrnehmen. Sie legt grossen Wert auf Struktur und Planung.

Sie hat auch andere Interessen, geht zur Schule und verbringt gerne Zeit mit ihren Freund:innen.

Der Wunsch, Balletttänzerin zu werden, entwickelte sich allmählich. Ein entscheidender Moment war der Wechsel zu einer professionelleren Ballettschule im Heimatland der ihr zeigte, dass sie mehr Energie in das Ballett investieren wollte. Ursprünglich hatte ihre Mutter sie ins Ballett geschickt, um ihr eine eigene, von ihren Geschwistern unabhängige Aktivität zu ermöglichen. Denn schon als Kind hat sie sich mit ihnen verglichen. Obwohl sie kein Naturtalent war, motivierte sie die Herausforderung und die Fortschritte, die sie erzielte, weiterzumachen.

Eine typische Woche für Viktoria beschreibt Viktoria aus täglichen Ballett- und Spitzenschuhklassen, Variationen, Pas de Deux, zeitgenössischem Tanz und Improvisation. Sie hat auch Theorieunterricht

und verbringt die Nachmittage in der Schule. Am Wochenende ruht sie sich aus oder verbringt je nach Bedarf zusätzliche Zeit im Ballettstudio. Auch geniesst sie es Zeit mit Freund:innen in der Stadt zu verbringen.

In ihrer Freizeit liest Viktoria gerne, häkelt, geht spazieren, backt und kocht. Sie liest verschiedene Bücher, darunter auch Ballettbücher, Selbsthilfeliteratur, Fantasy und Jugendromane. Trotz des vollen Stundenplans ist sie der Ansicht, dass sie ausreichend Freizeit hat, obwohl sie manchmal mit der Schularbeit hinterherhinkt, was sie in den Ferien jeweils wieder aufzuholen versucht.

Ihre akademische Schulausbildung verfolgt sie online parallel zur Ballettausbildung mit der Unterstützung einer Schule, die ihr flexible Deadlines und weniger Fächer ermöglicht. Dies hilft ihr beides gleichzeitig zu bewältigen.

Obwohl es nächstes Jahr mit den Abschlussprüfungen stressiger wird, blickt sie optimistisch auf diese bevorstehende Zeit.

Neben ihrer Leidenschaft zum Ballett sind Freund:innen und Familie für Viktoria von grosser Bedeutung. Sie pflegt eine enge Beziehung zu ihren Eltern und Geschwistern und fühlt sich durch deren Unterstützung gestärkt. Freundschaften machen ihren Alltag leichter und angenehmer.

Ballett gibt Viktoria täglich neue Herausforderungen und eine Möglichkeit, sich künstlerisch auszudrücken. Es ist ein fester Bestandteil ihres Lebens, den sie sich nicht mehr wegdenken kann. Obwohl sie nie ernsthafte Zweifel an dem eingeschlagenen Weg hatte, weiss sie um die Unsicherheiten des Berufs und hält sich durch ihre Schulausbildung Optionen offen.

Ein Plan B ist für Viktoria wichtig, auch wenn sie sich lieber auf ihre Karriere als Tänzerin konzentriert. Sie hegt ein Interesse an Psychologie und könnte sich vorstellen, später mit Tänzer:innen zu arbeiten. Sie sieht auch die Notwendigkeit von Veränderungen in der Ballettwelt, um die Kunstform zu erhalten und jüngere Generationen anzusprechen. Es geht darum, gesunde und glückliche Tänzer zu fördern und grundlegende Menschenrechte zu respektieren.

Viktoria empfindet die Veränderungen in der Ballettwelt als positiv, obwohl sie auch Unsicherheiten mit sich bringen. Sie schätzt es, dass der Fokus mehr auf künstlerischem Ausdruck und Individualität liegt, anstatt Tänzer wie Roboter zu behandeln.

In ihrer Arbeit als Therapeutin würde sie die Tänzer:innen dabei unterstützen die Bedeutung der mentalen Einstellung zu verstehen, da diese grossen Einfluss auf das Tanzen und deren Leistung hat. Sie betont die Wichtigkeit offener Gespräche über Gefühle, da diese nicht nur das Verständnis für andere, sondern auch für sie selbst fördern. Gespräche mit ihren Freund:innen empfindet Viktoria bereits jetzt manchmal als therapeutisch, obwohl die ihnen „nur“ ihr Gehör schenkt.

Viktoria ist eine zielorientierte Person, die immer nach Verbesserung strebt. Es ist ihr wichtig eine Balance zwischen dem Streben nach mehr und der Wertschätzung dessen, was sie bereits erreicht hat,

zu finden. Herausforderungen motivieren sie und sie freut sich weiterhin stets persönlich und künstlerisch weiterentwickeln zu dürfen.

In ihrem Leben hat Viktoria verschiedene Vorbilder. Sie bewundert Tänzer:innen für ihre Fähigkeiten und ihren Umgang mit den Herausforderungen des Lebens. Ihre Mutter stellt mit ihrem Drang ständig ihr Wissen durch Weiterbildung etc. zu erweitern ein grosses Vorbild dar. Auch ihre Schwester nennt sie als eins ihrer Vorbilder, da sie stets sehr zielstrebig und selbstsicher agiert.

Akademisch interessiert sich Viktoria besonders für Biologie und Anatomie, Interessen, die ihr auch im Tanz weiterhelfen. Kreatives Schreiben ist eine weitere Leidenschaft, das sie als Entspannungsmethode nutzt und um ihrer Fantasie und in andere Welten einzutauchen.

Obwohl Viktoria nie ernsthaft daran gedacht hat, mit dem Ballett aufzuhören, war sie immer wieder mit Selbstzweifel in Bezug auf ihr tänzerisches Können konfrontiert. Diese Zweifel traten besonders in der Übergangsphase von der Ballettschule im Heimatland in die Berufsausbildung in Zürich in Erscheinung. Gespräche mit den Lehrer:innen und das Einholen von Feedback helfen ihr, diese Zweifel zu überwinden. Sie achtet darauf, sich nicht in negativen Gedanken zu verlieren und stattdessen rational zu bleiben.

Viktoria ist sich des Verletzungsrisikos im Ballett bewusst, versucht jedoch sich stärker darauf zu konzentrieren, was in ihrer Kontrolle liegt, wie etwa richtiges Aufwärmen vor dem Training und körperliche Stärkung. Ihre Leidenschaft zum Ballett überwiegt alle Risiken und trotz der Unsicherheiten und Herausforderungen betont sie die Schönheit und Leidenschaft, die diese Kunstform ausmacht. Sie empfindet es als lohnenswert diese Leidenschaft zu teilen und sie mit anderen zu erleben.

Johannes Fallzusammenfassung

Die Freund:innen von Johannes würden ihn gemäss seiner Aussage als vielseitig und manchmal eigenartig beschreiben. Zudem würden sie ihn als loyal und fürsorglich beschreiben, jemanden, der immer da ist, wenn es Probleme gibt, und der gerne laut und lustig ist. Er wird als eine angenehme Person wahrgenommen, mit der man gerne Zeit verbringt.

Abgesehen von seinen Persönlichkeitsmerkmalen würden seine Freund:innen Johannes als zielstrebig und fokussiert beschreiben. Er trennt sein persönliches Leben von seinem Arbeitsleben und kann in der Schule sehr konzentriert und ruhig sein. Diese Fähigkeit hat er bereits, unterstützt von seinen Eltern, in der Kindheit entwickelt. Bereits im Kindergarten lernte er, Aufgaben mit Disziplin zu erledigen, bevor er sich dem Vergnügen widmete.

Johannes wusste schon sehr früh, dass er Balletttänzer werden wollte. Mit etwa 2 oder 3 Jahren sah er eine Aufführung oder einen Film, der seine Leidenschaft für diese Tanzform weckte. Obwohl er zunächst verschiedene Tanzstile ausprobiert hatte, faszinierte ihn das Ballett am meisten. Im Alter von neun oder zehn Jahren entschied er sich schliesslich, Ballett professionell zu verfolgen. Die Teilnahme

an Wettbewerben und das Erreichen von Zielen motivierten ihn, stets weiterzumachen. Besonders in lebhafter Erinnerung bleibt der Moment, in welchem er seiner Mutter erzählte, dass er Balletttänzer werden möchte und sich dabei sehr auf diese Zukunftsvorstellung freute.

Johannes empfindet das Streben nach Perfektion und die damit verbundenen Erfolge als zentral in seinem Leben. Obwohl Perfektion im Ballett unerreichbar ist, findet er in dieser Herausforderung Motivation. Er empfindet es als besonders lohnend, wenn er bei Wettbewerben oder Prüfungen erfolgreich ist. Ebenso ist es ihm wichtig von den Lehrer:innen Korrekturen im Unterricht zu erhalten, da er dies als Ausdruck von Engagement und Unterstützung wahrnimmt.

Ballett ist für Johannes besonders, weil es sowohl sportliche Leistung als auch künstlerischen Ausdruck vereint. Er liebt es, auf der Bühne zu stehen und verschiedene Rollen zu verkörpern, die ihm ermöglichen sich selbst und andere emotional zu berühren. Diese Vielseitigkeit und die Möglichkeit, in verschiedene Rollen zu schlüpfen, faszinieren ihn.

Eine typische Woche für Johannes beginnt montags mit Ballettunterricht, Körperkonditionierung, Theorie, zeitgenössischem Tanz und Pas de Deux. Dienstags und donnerstags sind ähnlich, mit Musikgeschichte und Karriereberatung. Mittwochs hat er früh Unterricht und Variationen, gefolgt von Allgemeinbildung. Freitags hat er Improvisation und Tanzgeschichte. Samstags nutzt er oft, um produktiv zu sein, ins Studio zu gehen oder Zeit mit Freund:innen zu verbringen. Sonntags entspannt er sich und bereitet sich auf die kommende Woche vor.

Obwohl seine Freizeit begrenzt ist, findet Johannes genug Zeit, um sich mit Freund:innen zu treffen oder Hobbys nachzugehen. Er hat auch Schulaufgaben zu erledigen, aber momentan macht er eine kleine Pause davon.

In seiner Freizeit findet Johannes Entspannung in Form von sozialen Interaktionen, insbesondere im Zusammensein mit Freund:innen. Er kocht und backt gerne, vor allem mit seiner Grossmutter im Heimatland. Auch das Singen im privaten Rahmen ohne Publikum ist eine Leidenschaft von ihm, die ihm hilft zu entspannen.

Für Johannes sind Freundschaften und familiäre Beziehungen sehr wichtig. Er legt grossen Wert darauf, dass es den Menschen um ihn herum gut geht und schätzt es gleichzeitig auch, wenn andere sich um ihn kümmern. Weiterhin ist es ihm wichtig in schulischer und beruflicher Hinsicht erfolgreich zu sein. Johannes findet Freude in den kleinen Dingen des Lebens, wie etwa einem schönen blauen Himmel oder ein gutes Gespräch mit einem Freund oder einer Freundin. Oft sind es unerwartete Momente, die ihn am glücklichsten machen.

Beziehungen romantischer Art sieht Johannes derzeit als Ablenkung, da er befürchtet, dass sie ihn von seinen Zielen ablenken könnten. Er möchte sich auf seine Karriere konzentrieren und vermeidet daher Dinge, die er als diesem Vorhaben nicht zuträglich empfindet. Diese Einstellung hat bisher keine negativen Konsequenzen für ihn gehabt, aber er ist sich bewusst, dass sich dies in Zukunft ändern könnte.

Johannes hat keine spezifischen Vorbilder, aber er bewundert Menschen, die hart für ihre Ziele arbeiten. Sein Vater ist ein grosses Vorbild für ihn, da er trotz Schwierigkeiten seinen Abschluss gemacht und eine erfolgreiche Karriere als Ingenieur aufgebaut hat. In Bezug auf das Ballett bewundert Johannes Tänzer:innen, die trotz fehlender körperlichen Idealvoraussetzungen durch harte Arbeit und Disziplin ihre Fähigkeiten kontinuierlich verbessern.

Johannes hat immer ein Interesse an Sprachen gehabt, besonders an Französisch und Spanisch. Er bedauert, dass er während seiner Schulzeit im Herkunftsland keine Gelegenheit hatte, andere Sprachen zu lernen, da nur Afrikaans und Englisch angeboten wurden. Er plant das Erlernen von weiteren Sprachen in Zukunft weiter zu verfolgen. Schwimmen ist eine weitere Leidenschaft von ihm, die er mit Spass und Kindheitserinnerungen verbindet.

Ballett ist für Johannes immer der Hauptfokus gewesen. In den letzten Jahren im Herkunftsland verbrachte er die Vormittage in der Schule und die Nachmittage im Ballettunterricht. Diese intensive Zeitplanung liess wenig Raum für andere Aktivitäten.

Johannes hatte während der COVID-19-Pandemie Schwierigkeiten, motiviert zu bleiben, da er Ballett zu Hause im Garage machen musste. Eine besonders schwierige Zeit erlebte er darüber hinaus, als er sich auf einen wichtigen Wettbewerb vorbereitete und mit einem jungen, unerfahrenen Lehrer arbeitete, der ihn mental stark belastete. Dieser Lehrer war sehr streng und warf Johannes oft aus dem Unterricht, was ihn fast dazu brachte, mit dem Ballett aufzuhören. Die Aussicht, an der Tanzakademie Zürich trainieren zu können, gab ihm jedoch neue Hoffnung und half ihm, seine Leidenschaft für das Ballett wiederzufinden.

In Phasen des Zweifels motivierte ihn vor allem die Angst, seine Eltern und seinen ursprünglichen Ballettlehrer zu enttäuschen, weiterzumachen. Er hoffte auf bessere Zeiten und wurde zusätzlich den Willen an bevorstehenden Wettbewerben gut abschneiden zu wollen motiviert weiterzumachen. Ein Lob für das richtige Ausführen einer Übung oder das Erinnern an eine Kombination seitens der Lehrkräfte gibt ihm das Gefühl, dass seine Anstrengungen bemerkt und geschätzt werden. Des Weiteren gab es ihm Kraft zu wissen, dass seine Freund:innen ähnliche Herausforderungen durchlebten und er damit nicht alleine war. Das Ziel auf der Bühne zu stehen und am Ende der Vorstellung Applaus für die gezeigte Leistung zu bekommen waren ebenfalls ein Ansporn für ihn.

Johannes hat immer einen alternativen Plan im Hinterkopf gehabt, falls es mit der Ballettkarriere nicht funktionieren sollte. Das war auch seinen Eltern sehr wichtig. Er interessiert sich für Physiotherapie oder Chiropraktik, da diese Berufe mit Anatomie und Wissenschaft zu tun haben und Tänzer:innen unterstützen können. Seine Eltern haben ihn immer ermutigt, auch akademisch erfolgreich zu sein, was ihm geholfen hat, sich auf eine mögliche Karriere nach dem Ballett vorzubereiten.

Zum Schluss des Interviews betont er die Bedeutung eines sicheren und gesunden Umfelds, das ihm hilft, sich zu entspannen und zu erholen. Die Trennung zwischen Schule und Internat bei der taZ bietet ihm einen Rückzugsort, an dem er sich wohlfühlen und weiterentwickeln kann. Diese klare Trennung zwischen Arbeit und Zuhause unterstützt seine persönliche und berufliche Entwicklung.

Johannes schätzt die Unterstützung seiner Eltern, die ihn ermutigen, sowohl im Ballett als auch akademisch erfolgreich zu sein. Diese Balance zwischen künstlerischem und akademischem Erfolg gibt ihm Sicherheit und Perspektiven für die Zukunft.