

BALLETT, HABITUS UND EMPOWERMENT:
ZU EINEM PROJEKT DER KINDER- UND JUGENDFÖRDERUNG IN
MANILA (PHILIPPINEN)

Dissertation
der Kultur- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der
Universität Luzern

vorgelegt von
Juliane Martin

Angenommen am 20.6.2018 auf Antrag von
Prof. Dr. Werner Egli, Erstgutachter
Prof. Dr. Jürg Helbling, Zweitgutachter

Luzern, 2019

Erstveröffentlichung auf LORY (Lucerne Open Repository): <https://doi.org/10.5281/zenodo.3241029>
CC BY-NC-ND

1) Einleitung.....	1
2) Theoretische Ansätze	14
2.1 Zum Nutzen von Empowerment-Projekten.....	14
2.2 Zum Begriff Empowerment	24
2.3 Über Selbstwert, Anerkennung und Identitätsbestätigung	31
2.4 Allgemeine Übersicht zu Gesellschaft, Sport und Bourdieus Praxissoziologie.....	39
2.5 Zum sozialen Feld	42
2.6 Zu ballettspezifischen Dispositionen	49
2.7 Zum differenzierten Habitus und zur generellen Übertragung	55
2.8 Zu kulturellen Schemata und der indigenen Psychologie	63
2.9 Zu Körpersozialisation, Körper und Identität.....	69
3) Der weitere Kontext der Forschung.....	78
3.1 Die Philippinen – ein einführender Überblick	78
3.2 Einige einführende Bemerkungen zu Ballett.....	80
4) Zur Feldforschung und zu den verwendeten Methoden	85
4.1 Das ethnologische Feld und Informanten.....	85
4.2 Teilnehmende Beobachtung und Autoethnografie	90
5) Einleitende Bemerkungen zu Manila und Ballett	98
5.1 Über Ballett in den Philippinen.....	98
5.2 Über Tondo, die Philippine Christian Foundation und Ballett.....	100
6) Über die Ballettkompanie und das Projekt	106
6.1 Ballet Manila und die Primaballerina.....	106
6.2 Anforderungen und Ziele des Projektes	109
6.3 Audition, Aufnahmeprozess, Zugang zu Ballett.....	111
6.4 Der Alltag der Ballettschülerinnen und -schüler (scholars)	118
Verhalten der Ballettschüler	118
Die Rolle der Kleidung	119
Die Bedeutung von Nahrung und körperlicher Anstrengung.....	122
Zeit – ein knappes Gut	123
Aufführungen – ein Blick hinter die Bühne	125
Die Bedeutung von Geld, Arbeit, Unterdrückung.....	127
6.5 Über die gesellschaftliche Bedeutung von Ballett	128
7) Die Ballettschüler und Stipendiaten der Ballettkompanie	132
7.1 Drei ausgewählte Tänzer	132
Tänzerin J.	132

Tänzer L.	136
Ballettlehrer Sir O.	138
7.2 Zukunftsvisionen der Ballettschüler.....	140
7.3 Rolle der Schule und Familie	141
7.4 Veränderungen durch Ballett	144
Veränderte Verhaltensweisen.....	144
Körperliches Können, Selbstbewusstsein und Anerkennung.....	148
Der Tänzer: Identität und Habitus	152
7.5 Die Grenzen des Ballettprojektes	158
8) Ergebnisse und theoretische Überlegungen	164
8.1 Empowerment und Selbstbewusstsein	164
8.2 Empowerment, Habitus und Übertragbarkeit.....	172
8.3 Nutzen von Empowerment-Projekten	179
9) Schlussfolgerungen: die Bedeutung von Empowerment	182
10) Anhang	190
10.1 Glossar/Begriffe	190
10.2 Personenübersicht.....	192
10.3 Abbildungsverzeichnis	194
10.4 Literaturverzeichnis.....	195
10.5 Weblinks in der Reihenfolge der Erwähnung.....	199

1) Einleitung

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, welcher Nutzen von Empowerment-Projekten ausgeht und damit, wie sinnvoll solche Projekte tatsächlich sind. Um diese Fragen zu beantworten, analysiere ich ein philippinisches Kinderhilfsprojekt, das sog. *Project Ballet Futures* (PBF), welches ich zwischen 2014 und 2016 anlässlich mehrerer Feldaufenthalte genauer untersuchte. Es handelt sich dabei um ein Stipendienprogramm der Ballettkompanie *Ballet Manila* (Philippinen), welches talentierten Grundschul- und *High-School*-Schülerinnen und -schülern aus finanziell benachteiligten Familien eine professionelle Ballettausbildung ermöglicht. Der Selbstwert, den die Kinder und Jugendlichen durch Ballett erfahren, ist so gross, dass sie die Strapazen trotz allem auf sich nehmen. Der persönliche Nutzen scheint grösser zu sein als alle Nachteile der Ballettausbildung und des Tänzerberufes. Auch weil dieser Nutzen so gross zu sein scheint, ist das philippinische Ballettprojekt einer genaueren Betrachtung wert. Die zu Beginn des Projektes 50 Stipendiatinnen und Stipendiaten im Alter von 9 bis 18 Jahren erhielten monatlich neben der Ausbildung etwas Unterstützungsgeld und hatten die Aussicht, später als feste Kompaniemitglieder des Balletts angestellt zu werden. *Project Ballet Futures* verbindet formale Schulbildung (Grundschule und *High-School*) mit Tanz und gehört damit zu einer Reihe von ähnlichen weltweit anzutreffenden Sport- und Kulturprojekten, welche Kinder und Jugendliche sozial und finanziell benachteiligter Familien fördern wollen. Ich nenne diese Projekte Empowerment-Projekte.

Ich will mich in meiner Studie nicht auf die Sicht der Organisationen, sondern hauptsächlich auf die Sicht der beteiligten Kinder und Jugendlichen konzentrieren. Ich möchte zeigen, mit welchen Schwierigkeiten derartige Empowerment-Projekte konfrontiert sind, was sie bewirken können und was nicht. Die Wirkung scheint hauptsächlich von der Umgebung abhängig zu sein, in welcher sich die Kinder, aber auch die Leitungsmitglieder bewegen. Mit dieser Kontextabhängigkeit will ich die Grenzen des oft idealisierten Empowerments aufzeigen, ohne den Nutzen des Projektes in Abrede stellen zu wollen. Um meine Fragen beantworten zu können, ist es nötig, zuerst den Begriff Empowerment genauer zu fassen. Das Empowerment-Konzept ist eng verknüpft mit westlich geprägten Vorstellungen von Identität, Selbstwert und Selbstbewusstsein sowie Annahmen darüber, wie diese gebildet werden.

Während meiner Feldforschung ging ich den Fragen nach dem Nutzen des von mir untersuchten Ballettprojektes und den Grenzen von Empowerment nach, wobei mich folgende Teilfragen beschäftigten:

- 1) Wie wird Empowerment definiert und welcher Zusammenhang besteht zwischen Empowerment und Identität?
- 2) Wie wird Selbstbewusstsein i.A. gebildet?
- 3) Wie wird Selbstbewusstsein im Ballettunterricht gebildet?
- 4) Welche Faktoren (des untersuchten Projekts und in der Situation des Kindes/Jugendlichen) begünstigen oder erschweren ein erfolgreiches Empowerment?
- 5) Wie können Ballettprojekte das Leben von sozial und finanziell benachteiligten Kindern verbessern? Und welche Veränderungen sind festzustellen?
- 6) Welchen Nutzen ziehen Kinder und ihre Familien aus solchen Projekten? Und was sind die Grenzen und Möglichkeiten von Empowerment?

Für das theoretische Verständnis stütze ich mich hauptsächlich auf die Praxissoziologie Pierre Bourdieus. Diese Theorie zeichnet sich insbesondere durch einen starken Hang zur Körpersphäre aus. Bourdieu beschrieb in seinem Werk *Junggesellenball, Studien zum Niedergang der bäuerlichen Gemeinschaft* zum ersten Mal die Manifestation des Habitus im Körper des Akteurs genauer (Bourdieu 2008). Bourdieu hält fest, dass «Körpertechniken regelrechte Systeme bilden, dass sie als Ganzes mit einem kulturellen Kontext verbunden sind» (ebd.: 107). Die «motorischen Gepflogenheiten» sind Teil des Habitus, die einfach wahrgenommen werden können. So liefen Bauern früher mit «krummen Beinen» und «gebogenen Armen» umher, die Gangart war langsam und schwerfällig (ebd.). Und wenn heutzutage die Tänze am alljährlichen Bauernball von der «städtischen Zivilisation» und demzufolge von einem anderen Habitus geprägt sind, so fühlt sich der Bauer «fremd».

«Denn wie die Tänze von früher mit der gesamten bäuerlichen Zivilisation verbunden waren, gehören die modernen Tänze zur städtischen Zivilisation. Weil sie die Übernahme eines neuen Umgangs mit dem Körper verlangen, beanspruchen sie eine regelrechte Veränderung von «Natur», während die körperlichen *Habitus* als das allernatürlichste erlebt werden, das, worauf das bewusste Handeln keinen Einfluss hat» (ebd.: 108).

Der Bauer fühlt sich nicht nur «fremd», ihn stört auch, «nicht so tanzen zu können, wie es sich gehört» (ebd.: 109). Denn eine Umstellung ist schwierig oder sogar unmöglich. Die Körperhaltung oder nach Bourdieu die körperliche Hexis ist «das erste Objekt der Wahrnehmung», ein soziales Zeichen, ein «Symbol der ökonomischen und gesellschaftlichen Stellung [...] dessen sich selbst die Weltoffensten, Tatkräftigsten, Erfindungsreichsten in ihrem

Beruf niemals entledigen können» (ebd.). Das Aufeinandertreffen verschiedener Habitus kann auch Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein haben. Menschen aus einem anderen sozialen Kreis, wie der Stadt, beurteilen gemäss ihrem Habitus nach anderen Kriterien als jene «auf dem Lande». Der Bauer wird als wertlos gesehen, als ungehobelt und «nicht vorzeigbar».

«Unter solchen Umständen beginnt der Bauer, ein Selbstbild, das andere formen, zu verinnerlichen, auch wenn es sich dabei nur um ein Stereotyp handelt. Er beginnt, seinen Körper als durch seine gesellschaftliche Prägung gebrandmarkt wahrzunehmen, als einen *verbäuerlichten* Körper, bäuerlich, weil er die Spuren der Haltungen und Tätigkeiten trägt, die mit dem bäuerlichen Leben verbunden werden. [...] Dieses unglückliche Körperbewusstsein, das ihn (im Gegensatz zum Städter) von seinem Körper Abstand nehmen, ihn [...] befangen und unbeholfen werden lässt [...] Tatsächlich hat der Bauer, der sich als solcher bewusst wird, beste Aussichten, sich als Bauer im abfälligen Sinn zu begreifen» (ebd.: 110f.).

Das Soziale äussert sich gewissermassen als Abdruck im Körper des Individuums. Bourdieus Theorie kann somit viel über Balletttänzer erklären, die durch die von ihnen ausgeübte Aktivität über eine starke Körperlichkeit verfügen. Der Habitus wird als ein «System verinnerlichter Strukturen, als Schemata der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns angesehen [...], die allen Mitgliedern derselben Gruppe oder Klasse gemein sind» (Bourdieu 1979: 188). Nach Bourdieu ist der Habitus das Ergebnis der «Einprägungs- und Aneignungsarbeit [...], die erforderlich ist, damit die Hervorbringungen der kollektiven Geschichte (Sprache, Wirtschaftsform usw.) sich in Form dauerhafter Dispositionen in allen [...] Individuen [...] erfolgreich reproduzieren können» (Bourdieu 1979: 186f.). Unter Dispositionen versteht Bourdieu «eine Seinsweise, einen habituellen Zustand (besonders des Körpers) und v.a. eine Prädisposition, eine Tendenz, einen Hang oder eine Neigung» (ebd.: 165, Fussnote). Gelernt wird der Habitus v.a. durch Nachahmung. «Nicht ‘Modelle’, sondern die Handlungen der anderen werden nachgeahmt» (ebd.: 189). Dabei kommt auch der körperlichen Hexis eine wichtige Rolle zu. Dies ist ein Haltungsschema, welches für die Körpertechniken und Werkzeuge verantwortlich, aber gleichzeitig auch «mit einer Vielzahl sozialer Bedeutungen und Werte befrachtet [...] ist» (ebd.: 190). Kinder aller Gesellschaften lernen Gesten und Positionen, also Gangarten, Kopfhaltungen, Mimik etc., welche einen bestimmten Bewusstseinsinhalt aufweisen. Die Hexis ist die «dauerhafte Art und Weise, sich zu geben, zu sprechen, zu gehen, und darin auch: zu fühlen und zu denken» (ebd.: 195). Das Soziale findet demnach Abdruck im Körper, bspw. in Körperhaltungen, denen Ideale der Gesellschaft zugrunde liegen (bspw. die gebückte Haltung kabyliischer Frauen, der aufrechte Gang der Männer). Die «gesamte Moral des Ehrverhaltens [findet sich] in der körperlichen Praxis zugleich symbolisiert wie realisiert»

(ebd.: 195). Der Körper fungiert als eine Art von Gedächtnisstütze (ebd.: 199). Bourdieu spricht von einer «Einverleibung» der Kultur, d.h. von Werten, Vorstellungen und Symbolen, welche sich in den Körper als «Einzelheiten der Haltung, des Auftretens, der körperlichen und verbalen Darstellungsweisen» einschreiben (ebd.: 200).

Bourdieu benutzt Tanz immer wieder als Beispiel, um den in den Körper eingeschriebenen Habitus zu verdeutlichen. Sport ist ein weiterer Bereich, auf den er seine Habitus-theorie anwendete, besonders da mit ihm auf einfache Art und Weise erklärt werden kann, wie der Habitus mit dem bei Bourdieu ebenfalls wichtigen Begriff des sozialen Feldes zusammenhängt.

Die Idee der Verbindung zwischen dem Habitus und einem sozialen Feld findet sich allerdings ursprünglich bei Maurice Merleau-Ponty (1963). Merleau-Ponty versucht das Verhalten eines Individuums vorherzusagen und veranschaulicht dies am Beispiel des Tennis. Wie sich jemand verhält, hängt Merleau-Ponty zufolge v.a. vom Feld ab und von der Position des «Gegners».

«[The] direction of the ball, the angle which the trajectory makes with the court, the rotation with which the ball can be animated, the position of the adversaries and the dimensions of the court all contribute in regulating the strength and direction of the response, the manner in which the ball will be hit in return» (ebd.: 115).

Er vergleicht das Feld an einer anderen Stelle auch mit dem Fussballfeld. Ihm zufolge gibt es in einem Feld Machtlinien, im Fussballfeld wären dies die Spiellinien und der Strafraum. Das Feld ist also in Sektionen aufgeteilt, in denen jeweils anderes Verhalten gefragt ist. Das Feld ist dem Spieler nicht gegeben, sondern nur in seinen Absichten präsent.

«[The] player becomes one with it and feels the direction of the "goal," for example, just as immediately as the vertical and the horizontal planes of his own body. It would not be sufficient to say that consciousness inhabits this milieu. At this moment consciousness is nothing other than the dialectic of milieu and action» (1963: 168f.).

Jedes Manöver des Spielers verändert den Charakter des Feldes und ruft neue Machtlinien hervor, welche das Spiel neu bestimmen (ebd.).

Bourdieu hat ein ähnliches Verständnis des Feldes. Für ihn ist Sport ein ideales Beispiel für ein soziales Feld, ein «Spielfeld». Er setzt Sport mit Spiel gleich und erklärt in *Historische und soziale Voraussetzungen modernen Sports*, wie Sport zu einem eigenständigen sozialen Feld wurde (1993: 168). Bourdieu zufolge ist Praxis und Konsum von Sport eine Art von Angebot, die auf eine soziale Nachfrage stösst (1993: 165). Sport weist «mit den Interessen, den Vorlieben, dem Geschmack einer bestimmten sozialen Gruppe Affinitäten» auf (Bourdieu 1992: 194). Bourdieu schreibt dies dem Körper zu:

«[Das] bestimmende Element des Präferenzsystems ist hier das Verhältnis zum Körper, zum Körpereinsatz, das wiederum gebunden ist an eine soziale Position und eine originäre Erfahrung der physischen und sozialen Welt. Dieses Verhältnis zum Körper bedingt den gesamten Bezug zur Welt» (ebd.: 194ff.).

Elitesportarten oder «Praktiken mit dem höchsten Distinktionswert» sind nach Bourdieu jene,

«die das distanzierteste Verhältnis zum Gegner gewährleisten, es sind zugleich auch die am stärksten ästhetisierten, insofern Gewalt hier stärker euphemisiert ist, und in denen die Form und die Formen mehr gelten als Stärke und Funktion» (1992: 195).

Sport ist somit als ein eigenständiger Raum zu betrachten, der sich aber innerhalb anderer Systeme von strukturierten Praktiken und Konsumtionen befindet. Bourdieu sagt dazu:

«Sicher darf man die Sportpraktiken als einen relativ autonomen Raum ansehen, vorausgesetzt, man vergisst dabei nicht, dass in diesem Raum Kräfte sind, die sich nicht nur auf ihn selbst applizieren. Ich will damit nur sagen, dass man Sportkonsum, wenn man es einmal so nennen will, nicht unabhängig von Nahrungskonsum oder Freizeitkonsum im allgemeinen untersuchen darf» (ebd.: 169f.).

Im Feld des Sports kann es zu einem Konflikt kommen zwischen Akteuren, die dem jeweiligen Sport eine andere Bedeutung zumessen, z.B. um den «wahren» Gebrauch oder die «richtige» Art der Praktik. Ausserdem kann sich die vorherrschende Bedeutung im Laufe der Zeit ändern. Dies kann nach Bourdieu am Eintreten von neuen Akteuren in das Feld des Sports erklärt werden, da sie andere sozial konstruierte Dispositionen (Habitus) aufweisen (ebd.: 201f.).

Bourdieu inspirierte viele weitere Autorinnen und Autoren, die seine Ideen aufgriffen und in kritischer Absicht zu erweitern oder verfeinern versuchten, so auch Bernard Lahire, dessen Ansatz sich für meine Untersuchung als besonders fruchtbar erwies. Lahires Werk (2011a) *The Plural Actor* geht, wie schon im Titel zum Ausdruck kommt, auf den pluralen Akteur (*l'homme pluriel*) ein. Nach Lahire gibt es eine Reihe von Individuen und sozialen Phänomenen, die mit Bourdieus Theorie nicht erklärt werden können. Bourdieu kann bspw. wenig darüber aussagen, dass viele Akteure verschiedenen sozialen Feldern angehören oder dass sie, neben ihrer Zugehörigkeit zu einem sozialen Feld, andere soziale Sphären frequentieren und dabei ein Verhalten zeigen, das von ihrem Habitus abweicht. Lahire kritisiert damit Bourdieus Habitusbegriff, der ihm zu starr erscheint. Stattdessen postuliert er Akteure, die je nach sozialer Situation andere Verhaltensweisen oder Habitus verwenden. Lahire zufolge entstehen diese unterschiedlichen Verhaltensweisen in der Sozialisation. Wie auch Bourdieu schreibt, wird der Habitus «eingeübt» (Rehbein 2011: 30). Es ist kein «mechanisches, durch *trial and error*

korrigiertes Lernen», sondern eine Aneignung einzelner Schemata, die «schrittweise, durch wiederholte Versuche» vonstattengeht (Bourdieu 1979: 191f.).

« [...] es sind die Rätsel und rituellen Spiele, die den ‘Sinn der rituellen Sprache’ unter Beweis stellen und im weiteren all die Spiele, [...] die tagtägliche Teilnahme am Gabentausch und seinen Finessen [...], die schweigende Beobachtung während der Debatten [...] die, [...] eine der Gelegenheiten abgeben, die Schemata [...] zu verinnerlichen» (ebd.: 192f.).

Da wir alle verschiedene Sozialisationssituationen wie Schule, Familie, Freundeskreis, Wohnortwechsel etc. durchlaufen, kommen wir mit verschiedensten Wertvorstellungen und Verhaltensweisen in Berührung. Dadurch entwickeln sich nach Lahire mehrere, unterschiedliche Habitus. Im Gegensatz zu Bourdieu versucht Lahire eine gesamtgesellschaftliche Theorie zu entwickeln. Bourdieu konzentrierte sich dagegen stärker auf die Relationalitäten und benutzte seine Begriffe als wissenschaftliche Konstrukte, welche vor jeder Forschung neu angepasst werden müssen. Lahire zieht die Definition des Habitus und des damit verbundenen sozialen Feldes enger als Bourdieu. Lahire zufolge gibt es nur sehr wenige soziale Felder, und die meisten Individuen befinden sich in keinem sozialen Feld (Lahire 2011a: 28f.). So gibt es viele Akteure, die sich zwar in bestimmten Sphären von Aktivität(en) aufhalten. Bei diesen handelt es sich Lahire zufolge aber um keine sozialen Felder, weil sie nicht systematisch durch Positionen und Kämpfe organisiert sind (Lahire 2015: 74). Lahire passt Bourdieus Theorie so an, dass der Habitus auch ausserhalb sozialer Felder Geltung hat und spricht von «inkorporierten Dispositionen» oder «habitusähnlichem Verhalten». Akteure verhalten sich je nach sozialer Sphäre anders. Sie benutzen also nicht immer ein und denselben Habitus. Diese Sichtweise kommt meinen eigenen Beobachtungen in Manila sehr entgegen. Mir fiel auf, dass sich die Ballettschülerinnen und -schüler in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich verhalten oder sogar oft eine andere Körperhaltung einnehmen. Lahires Theorie kann dieses unterschiedliche Verhalten erklären.

Der von Mathieu Hilgers und Eric Mangez (2015) edierte Sammelband *Bourdieu's Theory of Social Fields. Concepts and Applications* ist eines der ersten Werke, welches die Theorie des sozialen Feldes systematisch diskutiert und auf verschiedene Bereiche anwendet. Für meine Untersuchung ist es insofern von Bedeutung, als dass es sich bei der untersuchten Ballettkompanie nicht um ein soziales Feld im Sinne Lahires handelt. Jedoch beschreibt Angela Pickard in ihrem 2015 erschienenen Werk *Ballet Body Narratives: Pain, Pleasure and*

Perfection in Embodied Identity die «Ballettwelt» in Anlehnung an Bourdieu als Feld¹. Mithilfe seiner Habitus­theorie beschreibt sie zudem die Beziehung zwischen Körper und Identität von Balletttänzerinnen und -tänzern. Sie argumentiert, dass diese einen Balletthabitus im Sinne Bourdieus entwickeln (2015: 14). Ihre Ausführungen und besonders ihre Anwendung von Bourdieus Theorie auf Ballett sind für meine Fragestellung von besonderem Interesse, weshalb ich vertiefter darauf eingehen werde. Dass Pickard sehr viel Hintergrundinformation zur Ballettausbildung liefert, ist ihr nur möglich, weil sie diese Ausbildung am eigenen Körper durchlebt hat. Dieser Hintergrund macht Pickards Interpretation besonders authentisch und überzeugend.

Als weiterer für meine Untersuchung inspirierender Autor erwies sich der Sportsoziologe und Identitätsforscher Robert Gugutzer und sein Werk *Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität* (2002). Gugutzers Werk ist v.a. deshalb entscheidend, weil es unterstreicht, wie wichtig der Körper für die Bildung von Identität ist. Während seiner Forschung zu Körperbildern von Balletttänzern und Ordensleuten beobachtete er zudem, dass insbesondere körperliche Grenzerfahrungen das Selbstbewusstsein fördern. Dabei versteht er unter körperlichen Grenzerfahrungen körperliche Herausforderungen, bspw. bestimmte schwierige Sprünge im Ballett. Diese erfordern jahrelange Übung, und deren Gelingen wird als «Sieg» des Willens über den Körper gewertet (Gugutzer 2002: 220f.). Dieses Werk war eines der ersten, welches die Bedeutung des Körpers in den Sozialwissenschaften erkannte. In den Jahren danach kam es zu einem Paradigmenwechsel, einem «body turn», dem sich Gugutzers 2015 erschienenes Werk *body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports* widmet. Auch einer der ersten, der sich diesem Thema verschrieb, ist Loïc Wacquant mit seinem Werk *Leben für den Ring. Boxen im amerikanischen Ghetto* (2003). Wacquant ist ein ehemaliger Schüler Bourdieus und stützt sich v.a. auf dessen Habitus­theorie. Er schrieb eine auf seiner eigenen Ausbildung basierende Ethnografie über die Konstruktion des Habitus eines Boxers, womit er besonders für mein eigenes methodisches Vorgehen zum Vorbild wurde. Wacquant lebte drei Jahre in Chicago und trainierte während dieser Zeit drei- bis sechsmal pro Woche in einem Boxclub. Damit durchlief er eine eigentliche Ausbildung zum Boxer am eigenen Leib. Zu Beginn

¹ Gemeint ist ein Feld im weiteren Sinne. Das Feld als sozialer Raum, in dem Kämpfe ausgetragen werden um Ansehen/Kapital. Zudem beinhaltet ein Feld in diesem Sinne Akteure die mitspielen (und einen bestimmten Habitus aufweisen), mit spezifischen Interessen und Interessenobjekten. Akteure weisen zudem einen «Sinn für das Spiel» auf (Bourdieu 1998a: 25; 1993: 107-114). Bourdieu vergleicht das Feld mit einem Spiel, von daher kommt der Ausdruck «Spielfeld» (Bourdieu 1993: 107-114, 168ff.). «Beim Spiel zeigt sich das Feld (d.h. Spielraum, Spielregeln, Einsätze usw.) eindeutig, [...] nämlich als willkürliche und künstliche soziale Konstruktion» (1978: 123). Siehe auch Kapitel 2.5.

verstand er vom Boxsport nichts, bestritt zuletzt aber selber Wettkämpfe. Wacquants Boxausbildung ist mit meinem eigenen Ballettunterricht vergleichbar. Meine erste Begegnung mit der Welt des Balletts hatte ich bereits im Kindesalter. Regelmässiges Training erhielt ich jedoch auch erst in höherem Alter, nämlich ab meinem 18. Lebensjahr. Ohne diese Vorbildung wäre es mir weder möglich gewesen, den Ballettunterricht in Manila auch auf körperlicher Ebene nachzuvollziehen, noch überhaupt am Ballettunterricht der Ballettstipendiaten und -stipendiatinnen des *Project Ballet Futures* (PBF), den sog. *scholars*, teilzunehmen. Erst durch diese Teilnahme hatte ich die Möglichkeit, den Kontakt mit den *scholars* und Lehrpersonen aufzubauen. Als Schüler Bourdieus fand Wacquant mit grosser Wahrscheinlichkeit bei seinem Lehrer Inspiration². Bereits früh beschäftigte sich Bourdieu mit der Frage der Bewusstwerdung oder der Art und Weise des Verstehens mittels des eigenen Körpers, besonders was Sportpraktiken angeht (Bourdieu 1992: 205).

«Eine Unmenge von Dingen verstehen wir nur mittels unseres Körpers, jenseits des Bewusstseins, ohne über die Wörter zu verfügen, es auszudrücken. Die Stummheit der Sportler [...] liegt zum Teil daran, dass man, wenn man nicht Spezialist für explizite Formulierung ist, bestimmte Sachverhalte nicht auszusprechen vermag – und die Sportler gehören eben zu jenen Praktikern, bei denen das sie betreffende Verstehen über den Körper vermittelt wird. Häufig kann man nichts anderes sagen als: ‘Schau her und mach es wie ich’» (ebd.).

Eine Feldforschung setzt zwar eine starke Beteiligung des Forschers am Leben der Informanten voraus. Jedoch galt dies bis zu Wacquant u.a. kaum für den Körper. Der «body turn» hat nicht nur Auswirkungen auf die Theorie, sondern auch auf die methodische Vorgehensweise. Wacquant ist es zu verdanken, dass der Körper des Forschenden selbst in den Mittelpunkt gestellt wird und als Werkzeug dient, um Informationen und Informanten zu «erfahren». Hier sind besonders die Forschungen von Caroline Potter *Learning to Dance: Sensory Experience in British Contemporary Dance Training* (2007) und Ashley Mears *Ethnography as precarious work* (2018)³ zu nennen. Da sich Tanz besonders für die körperliche Mitbeteiligung des Forschers eignet, benutzten auch schon Helena Wulff (1998) und Sally Ness (1992) diese Methode, jedoch in einer deutlich weniger starken Ausprägung. Wulff forschte in Ballettkompanien, hatte einen Hintergrund als Tänzerin, von dem sie schöpfen konnte, machte beim Ballettunterricht ihrer Informanten jedoch nicht mit. Sie erkannte jedoch, wie wichtig ihr eigener Balletthintergrund für die Forschung war.

² Siehe auch ihr gemeinsames Werk *Reflexive Anthropologie* (2006).

³ Als E-Book bereits erhältlich.

«Many dancers are not very verbal people: they are trained to express themselves through their bodies, they have extreme body-consciousness. They communicate through their bodies even when they are not dancing [...] Since classical ballet is non-verbal, dancers, coaches, directors and other people in the ballet world talk about ballet as a 'language' with 'vocabulary' and 'syntax'» (Wulff 1998: 6, 36).

Ness, die über den *sinulog*, einen philippinischen Ritualtanz in Cebu City, forschte, nahm zwar am eigentlichen Tanz nicht teil. Sie besuchte aber während ihrer Forschung den Aerobic- und Tanzunterricht in einer lokalen Schule (Ness 1992: 7f.).

Neu ist jedoch nicht nur der Miteinbezug des Körpers in die Forschung. Neu ist auch die Beachtung des Sports in der Ethnologie überhaupt. Dass Sport ein zwar interdisziplinäres, aber ein dennoch v.a. der Ethnologie zugeschriebenes Thema sein muss, postulierte bereits 1999 Robert Sands in seinem Werk *Anthropology, Sport and Culture*. Doch noch immer ist Sport ein zu wenig beachtetes Gebiet der Ethnologie. Wie ein kurzer Artikel in der *Zeitschrift für Ethnologie* 2016 festhält, sind es v.a. Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die sich im Rahmen von Masterarbeiten und Dissertationen dafür interessieren (Müller, Ungruhe, Oehmichen 2016: 2).

Im englischen Sprachraum ist die Lage etwas besser. Unter der neusten Literatur zu diesem Thema verweise ich auf das Werk von Ian Wellard *Sport, Fun and Enjoyment. An embodied approach* (2014). Er betont die Bedeutung einer autoethnografischen Methode. Gyozo Molnar und Laura G. Purdy *Ethnographies in Sport and Exercise Research* (2016) dagegen warnen vor einer «sinnlichen Vorverurteilung» seitens des Ethnografen. Dieser müsse sich der Differenz zwischen seinen eigenen Körperempfindungen und jenen seiner Informanten bewusst sein. In Michael D. Giardina und Michele K. Donnelly *Physical Culture, Ethnography and the Body: Theory, Method and Praxis* (2018) kommt die Methode als «embodied ethnography» voll zum Tragen. Als letzte wichtige theoretische Referenz möchte ich den 2016 erschienenen Bericht des englischen *Arts and Humanities Research Council* unter dem Titel *Understanding the Value of Arts and Culture* erwähnen⁴. Geoffrey Crossick und Patrycja Kaszynska untersuchten rund 70 Arbeiten, darunter Forschungen, Reviews, Workshops und einschlägige Literatur, um das Phänomen des «kulturellen Wertes» besser zu verstehen (2016: 6). Besonderes Gewicht legten sie auf das Verständnis von Kultur für die Bildung von kritisch denkenden Menschen, der Bildung von engagierten Bürgerinnen und Bürgern, Kultur als Grundlage der Friedensstiftung und -erhaltung, die Bedeutung von Kultur für das urbane Leben, den ökonomischen Nutzen

⁴ <http://www.ahrc.ac.uk/documents/publications/cultural-value-project-final-report/>, 13.7.2017.

sowie die Bedeutung für die Gesundheit und Bildung (ebd.: 7f.). Einige der einbezogenen Arbeiten lassen auch Rückschlüsse auf Empowerment-Projekte zu.

Meine Forschung dürfte wichtige Hinweise liefern, welchen Nutzen Kinder und Jugendliche von vergleichbaren Projekten im Bereich der Kultur haben. Das ins Visier genommene Ballettprojekt scheint auch darum besonders beachtenswert, weil es eine Kombination von Sport und Kultur darstellt, woraus sich die Frage ergibt, welche Rolle der systematische Einbezug des Körpers in solchen Projekten spielt.

Meine Untersuchung ergab, dass sich der Nutzen des philippinischen Ballettprojektes, wie jener ähnlicher Projekte, als Empowerment beschreiben lässt. Hinter diesem Begriff versteckt sich jedoch eine Reihe von verschiedenen Vorstellungen und Konzepten, was seine Verwendung problematisch macht⁵. Versteht bspw. die UNO unter dem Begriff des Empowerments den Prozess, Menschen dazu zu bringen, mehr Einfluss und Kontrolle über ihr eigenes Leben ausüben zu können⁶, so propagiert die *International Labour Organization* (ILO), eine Unterorganisation der UN, Empowerment als Anwendungsmethode⁷.

Empowerment ist immer mit der Bildung von Identität oder v.a. der Erkenntnis des Selbst verbunden. Dies wird besonders während des physischen Einsatzes des Körpers erfahren, wie bspw. im Sport. Sportliche Betätigung ermöglicht ein leichteres Erfahren des Selbst oder der Identität, wie Gugutzer schreibt (2002: 13f., 218ff.). Ihm zufolge funktioniert dies dank der Übernahme von milieuspezifischen Körpereinstellungen, wie dem Körperbild, der leiblich-körperlichen Grenzerfahrung, der Leib-Körper-Kontrolle und der Körperbiografie. Besonders die leiblich-körperliche Grenzerfahrung, der Sieg des Willens über den Körper, führt nach Gugutzer zu einem gesteigerten Selbstbewusstsein (2002: 220f.).

«Für die Identität einer Person ist es von grosser Bedeutung, die Grenzen ihres leiblich-körperlichen Leistungs- und Belastungsvermögens zu kennen. Zu wissen, wo die eigenen körperlichen Grenzen etwa in der Arbeit oder im Sport liegen [...], ist für den Einzelnen wichtig, weil es dabei natürlich nicht nur um seinen Körper und seine Leiblichkeit geht, sondern um ihn selbst als Person. Leiblich-körperliche Grenzerfahrungen sind schliesslich Selbsterfahrungen. Die eigenen Grenzen kennen zu lernen, heisst insofern nichts anderes, als sich selbst kennen zu lernen, heisst zu wissen: Das oder so bin ich» (Gugutzer 2002: 218f.).

⁵ Siehe Hüsken 2010: «the diversity of ideas and understandings of development are a core problem in projects and programmes, just as are power and the control over resources» (Hüsken 2010: 15).

⁶ <http://www.un.org/esa/socdev/ngo/outreachmaterials/empowerment-booklet.pdf>, 29.9.16.

⁷ http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/documents/publication/wcms_108277.pdf, 30.9.16.

Wie bereits angedeutet, fand Sport in der Ethnologie bisher wenig Beachtung. Aus diesem Grund fehlt es auch an Literatur zu diesem Thema, weshalb ich auf die von der Soziologie geprägten Sportwissenschaften ausweiche. Die von Otmar Weiss und Gilbert Norden verfasste *Einführung in die Sportsoziologie* (2013) bietet einen guten Überblick. In diesem bereits mehrmals aufgearbeiteten Werk wurde auch die Bedeutung von Bourdieus Begrifflichkeiten für das Gebiet erkannt. Nach Weiss und Norden können positive Rückmeldungen oder Anerkennung, die das Individuum von seinem Umfeld erhält, das Selbstbewusstsein bestätigen (2013: 132f.). Positive Rückmeldungen und Anerkennung erhält man bspw. als Angehöriger einer Gruppe, durch Zuschreibung einer Rolle oder Anerkennung in einer öffentlichen Rolle etc. «Im Grunde geht es immer darum, die Bewunderung anderer zu erregen und auf diese Weise das eigene Selbstwertgefühl zu stärken» (ebd.: 135). Zudem kann körperliche Aktivität selbst zu einem Glücksgefühl und gesteigerten Selbstbewusstsein führen, weil die körperliche Betätigung bestimmte positive psychophysiologische Mechanismen auslöst. Ausserdem fühlen sich viele Sportlerinnen und Sportler durch ihre Aktivität kräftiger und haben ihren Körper oder das Spiel besser unter Kontrolle (Theberge 2003: 499f.). Diesen Zustand beschreiben viele Sportaktive als «*empowernd*». Ähnliche Aussagen machten auch die philippinischen Ballettschülerinnen und -schüler.

Bei meiner Auseinandersetzung mit dem Ballettprojekt lernte ich, dass Ballett nicht nur unmittelbar förderlich für das Selbstbewusstsein ist. Ballett vermittelt auch einen spezifischen Habitus⁸, von dem die philippinischen Schülerinnen und Schüler besonders ausserhalb des Balletts profitieren. Bspw. hilft ihnen ihre Rolle als Mitglied der Ballettschule, den sozialen Status aufzuwerten, wie Bourdieu dies für den Habitus i.A. annimmt⁹. Mit Lahires Weiterentwicklung von Bourdieus Habitusbegriff kann weiter erklärt werden, wie Individuen im Ballettunterricht bestimmte Dispositionen erwerben, welche dann in spezifischen Situationen zum Tragen kommen¹⁰. Bourdieus und Lahires Konzepte sind jedoch nicht gegensätzlich, denn wie bereits gesagt greifen Individuen nicht immer auf ihren Habitus zurück. In neuen sozialen Situationen, in denen der Habitus eben keine möglichen Verhaltensweisen vorgibt, verhalten sich Akteurinnen und Akteure deshalb unterschiedlich, d.h., sie entscheiden unabhängig von ihrem Habitus. Lahires Theorie fügt hier hinzu, dass der Akteur oder die Akteurin nicht nur einen Habitus hat, sondern mehrere Dispositionen, die er oder sie in unterschiedlichen Sozialisationssituationen erworben hat. Je nach sozialer Situation greift die

⁸ Siehe Pickard (2015) in Kapitel 2.6.

⁹ Siehe «generelle Übertragung» in Kapitel 2.7.

¹⁰ Siehe Kapitel 2.7.

Akteurin und der Akteur auf die eine oder andere Disposition zurück. Dies entspricht meinen Beobachtungen in Manila. Je nach sozialer Situation sind im Ballett erlernte Dispositionen übertragbar. So berichteten die Kinder, dass sie anderen Personen mehr Respekt zeigten, das Leben ernster nähmen, sich stärker anstrebten, weniger scheu seien etc. Es ist also unumstritten, dass die Ballettschülerinnen und -schüler Dispositionen erlernen, welche ihnen auch ausserhalb des Balletts dienlich sind. Jedoch finden sich die Kinder nach ihrem «Ballettleben» nur selten in sozialen Situationen wieder, welche eine Ausübung dieser Dispositionen überhaupt ermöglicht (vgl. Lahire 2011a). D.h., dass das Erlernte nur beschränkt ins alltägliche Leben übertragen werden kann.

Dies ist weniger eine Fehlkonzeption des Ballettprojektes, sondern hauptsächlich eine Folge der Umstände in Manila, insbesondere des grossen Einflusses des sozialen und v.a. des wirtschaftlichen Umfelds. Es darf nicht ignoriert werden, dass die philippinischen Kinder, wie in vielen Gebieten des globalen Südens, einen substantiellen finanziellen Beitrag zu ihrem Unterhalt leisten müssen. Eine Ballettausbildung ist deshalb nicht immer möglich¹¹. Sodann ist das nähere soziale Umfeld entscheidend, ob die Kinder den Ballettunterricht besuchen oder nicht. In dieser Hinsicht ist etwa die Meinung der Eltern, die in den Philippinen ein starkes Gewicht hat¹², entscheidend. Ich argumentiere deshalb, dass das Konzept Empowerment insofern irreführend ist, als Individuen immer in soziale Strukturen eingebunden bleiben. Die oft mit dem Empowerment-Begriff verbundene Auffassung eines weitgehend autonom handelnden Individuums ist unangebracht. Damit verbunden ist auch das Verständnis des Menschen als individualistische Person, ein in der westlichen Hemisphäre vorherrschendes Verständnis, welches voreilig auf andere Teile der Welt projiziert wird.

Bei der philippinischen Ballettkompanie hat sich seit meinem ersten Aufenthalt im Herbst 2014 viel verändert. So gab es zwei Wechsel in der Direktion, Tänzerinnen und Tänzer wurden entlassen und neue angestellt, die Finanzierung der Kompanie wurde neu durchdacht, Stundenpläne verändert u.a.m. Auch verliessen viele Ballettstipendiaten und -stipendiatinnen des *Project Ballet Futures* (PBF), mit denen ich im Winter 2015 wochenlang, Tag für Tag getanzt hatte, das Ballettprojekt. Teilweise hatten sie persönliche Gründe, wie Wegzug der Familie oder Schulausbildung. Oft wurden sie aber auch von der Direktion freigestellt, weil sie den Anforderungen des Projektes oder des Balletts nicht mehr genügten. Kurz nach meiner Abreise im Winter 2015 wurden die *scholars* von den Lehrpersonen und den

¹¹ Siehe bspw. Offit 2008; <https://www.elsistemausa.org/el-sistema-in-venezuela.htm>, 29.11.2016.

¹² Siehe Kapitel 2.8.

Trainingsverantwortlichen der Kompanie bewertet, woraufhin viele das Projekt verlassen mussten. Einige konnten dank der Spende anderer Organisationen wieder zurückkehren und die Stunden weiterhin besuchen. Jedoch musste aus finanziellen Gründen der Stundenplan für alle *scholars* massiv gekürzt werden. Bei meinem letzten Aufenthalt in der Kompanie besuchten nur noch die Hälfte der mir bekannten *scholars* den Unterricht, der auch nur noch dreimal pro Woche abgehalten wurde. 2016 erfuhr ich von Lehrpersonen, dass weitere Jugendliche dem Ballettunterricht fernblieben. Inzwischen ist die Situation für die gesamte Ballettkompanie schwierig geworden. Die auf den Philippinen seit der neuen Präsidentschaft im Sommer 2016 abgehaltenen Kundgebungen machen die Durchführung von Aufführungen teilweise unmöglich, da Strassen versperrt sind und der Gang ins Theater dadurch weitgehend eingeschränkt ist. Auf der Facebookseite der Kompanie werden mittlerweile auch Fahrhinweise aufgeschaltet¹³. Was dies für die Ballettkompanie genau bedeutet, kann ich noch nicht beurteilen. Aufführungen werden jedoch nicht freiwillig und schmerzlos abgesagt.

¹³ <https://www.facebook.com/Ballet-Manila-40875734873/>, 29.11.2016.

2) Theoretische Ansätze

2.1 Zum Nutzen von Empowerment-Projekten

Ausgehen möchte ich von ein paar Überlegungen zum Nutzen von Kultur, wie er den meisten Projekten zugrunde liegt. Formen von legitimer Kultur, sog. Hochkultur, können nach Lahire bspw. moralisch stützend und rückversichernd wirken (2011b: 58f.). Das Individuum fühlt sich durch Ausübung oder Konsumtion derartiger Kultur gegenüber Mitmenschen überlegen und glaubt, über mehr Selbstbeherrschung zu verfügen, weil dem Drang, einfachere Kultur zu konsumieren, nicht nachgegeben wird. Auch gibt es dem Individuum den Eindruck, ein wertvolleres Leben zu führen. Die Konsumtion von legitimer Kultur hat nach Lahire einen distinktiven Sinn (2011b: 58).

Einem Aufsatz über Kulturförderung in der Schweiz (Koslowski 2005) kann entnommen werden, dass Kulturförderung in diesem Sinne zunächst einmal einen Eingriff in die Gesellschaft darstellt, weshalb man ihn rechtfertigen muss. Kulturpolitik ist immer Gesellschaftspolitik. Es werden folgende Legitimationsgründe für die Förderung von Kultur angesprochen:

- 1) Es geht darum, das traditionelle Erbe zu bewahren und an die nächste Generation weiterzugeben.
- 2) Kunst und Kultur sollen die Gesellschaft verbessern (anknüpfend an Lenins Idee, das Soziale, Politische und Künstlerische zu monopolisieren). V.a. wenn politische oder ökonomische Lösungsansätze nicht die gewünschten Ergebnisse erzielen, wird auf Kunst und Kultur zurückgegriffen.
- 3) Das kulturelle Erbe soll allen zugänglich gemacht werden. Man erhofft sich durch die Popularisierung eine Emanzipation durch (Kunst- und Kultur-)Bildung aller.
- 4) Kultur ist nicht nur «Hochkultur», sondern auch «Kultur des Alltags». Die Betätigung (Kunst als Prozess) der ganzen Gesellschaft ist gewünscht, da dadurch die «Selbstbestimmung der Individuen und Mitbestimmung in und an der Gemeinschaft [...] eingeübt werden» kann (Koslowski in Hatz et al. 2005: 132f.). Kulturelle Betätigung ist Partizipationstraining.
- 5) Kultur kann wirtschaftlich rentabel sein, bspw. wenn sie die Attraktivität eines Standorts positiv beeinflusst. Die Förderung von Kultur ist deshalb wirtschaftlich sinnvoll.

- 6) Kultur dient der Identitätsbildung, dem nationalen (oder gesellschaftlichen) Zusammenhalt und der Völkerverständigung.
- 7) Der Mensch ist ein Wesen, das sich in Kunst und Kultur verwirklicht und damit kommuniziert. Kultur ist daher ein «anthropologisches Grundbedürfnis» (ebd.).
- 8) Nach Rawls Vertragstheorie soll Bildung allen offenstehen, da sie sich damit die kulturellen Grundwerte der Gesellschaft selber erschliessen können. Gleichzeitig sollen sie durch Kultur an der Gesellschaft teilnehmen und sich dadurch ein Selbstwertgefühl erarbeiten können.
- 9) Kultur als Kommunikation und mit dialogischem Charakter soll «[...] sich selbst und sein Umfeld verstehen, sich verständlich machen und andere verstehen wollen, miteinander in Kontakt treten» (Koslowski in Hatz et al. 2005: 135). Dies entspricht zudem dem demokratischen Charakter unserer Gesellschaft.

Die angesprochenen Punkte beziehen sich zwar auf die Schweiz, gelten aber auch anderenorts. Die Frage des individuellen Nutzens von Förderprojekten stellt sich nur beschränkt. Zwar soll die Teilnahme an solchen Projekten die Selbstachtung stärken und die aktive Inklusion in die Hauptgesellschaft fördern. Es stellt sich die Frage, was dies für die einzelne Person bedeutet, welchen Nutzen sie davonträgt. Ausserdem können Projekte auch als eine versuchte Bevormundung oder eine gesellschaftliche Homogenisierung betrachtet werden, wie dies im Bericht *Understanding the Value of Arts and Culture* (2016) des englischen *Arts and Humanities Research Council* festgehalten wird: «People have a right not to be cultured [...]. Perhaps the last freedom left is the freedom from culture» (Crossick und Kaszynska 2016: 16).

Dem ist entgegenzusetzen, dass es kaum Kulturprojekte gibt, die nicht auf freiwilliger Basis laufen. Wenn sich staatliche Stellen oder die Politik für Kulturförderung einsetzen, kann es auch zu Kritik aus der Kulturwelt selbst kommen: In Grossbritannien wurde bspw. die Kritik laut, dass die Politik die Kultur mit ihrer Instrumentalisierung zerstöre.

«[...] it came under scrutiny [...] for reducing arts and culture to just another means of delivering government policies in other areas. What was seen as excessive instrumentalism came under attack from within the cultural sector [...]» (Crossick und Kaszynska 2016: 17).

Während meiner Forschung stellte sich immer wieder die Frage nach der Nachhaltigkeit von Empowerment-Projekten. Im Ballett in Manila wurde mir oft gesagt, dass auch Kinder, die keine professionellen Tänzerinnen und Tänzer würden, vom Unterricht etwas mitnähmen, das ihnen später auch ausserhalb des Balletts helfen würde. Dies kam bspw. in den Gesprächen mit dem Ballettlehrer Sir O. zum Ausdruck. Ähnlich ist die Aussage eines anderen Ballettlehrers, der von Pickard zitiert wird:

«Whatever they take from this, even if they don't use it in the future, they have the discipline, the determination, the character that's been built up through the knocks and the determination to carry on [...]» (2015: 64).

Es geht also darum, dass Projekte in den Augen der Organisatoren und besonders der Sponsoren eine Nachhaltigkeit erzielen sollen. Damit gemeint ist eine zeitliche und räumliche anhaltende Wirkung von im Projekt vermittelten Werten, Fähigkeiten etc., nachdem das Projekt abgeschlossen oder von den betroffenen Personen nicht mehr besucht wird. Normalerweise wird davon ausgegangen, dass Projekte nicht nur «Eintagsfliegen» sein sollen, sondern den Betroffenen nachhaltig helfen sollen oder sogar ihr ganzes Leben nachhaltig verändern können. Ich werde später auf einige solcher Projekte und ihre Resultate eingehen, um zu zeigen, was es mit ihrer Nachhaltigkeit auf sich hat. Als Problem erweist sich, dass einige Organisatoren gar keine Nachhaltigkeit anstreben. Thomas Hüskens bspw. weist daraufhin, dass etwa der deutsche Rat der Bundesregierung für Nachhaltige Entwicklung (RNE) die «Vereinbarkeit der entwicklungspolitischen Konzeptionen und Programme mit den kulturellen Identitäten, den Werten und Traditionen der Partnerländer» prüft. Und «als nachhaltig gilt, was kulturell kompatibel erscheint» (2006: 57). Der Rat verstehe Nachhaltigkeit als eine europäisch kulturelle Denkweise, die auf der Vorstellung basiere, dass alle Gesellschaften sich gleich entwickelten und «dem Westen» folgten. Dagegen propagiert der Rat eine Vielfalt der Kulturen, die ihrem eigenen Weg und Tempo von Entwicklung folgen. Hüskens kritisiert dieses Verständnis folgendermassen:

«Die kulturalistische Lesart des Nachhaltigkeitsbegriffs ist von kapitalismuskritischen Ansätzen geprägt. Oft ist das Kulturargument lediglich ein rhetorisches Vehikel zur Kritik am westlichen Wachstums- bzw. Entwicklungsziel» (Hüskens 2006: 57).

Dem muss wahrscheinlich hinzugefügt werden, dass der Nachhaltigkeit generell eine zu hohe Bedeutung zugemessen wird. Projekte scheinen nur in äusserst seltenen Fällen die angestrebte Nachhaltigkeit zu erzielen. Dies gilt bspw. auch für die Schulbildung. Wer kann sich etwa noch an den gesamten Inhalt der Mathematiklektionen seiner Schulzeit erinnern? Auch

Fremdsprachen werden oft wieder vergessen, weil der Kontext zur Übung nach der Schulzeit fehlt. Wie von Koslowski (2005) erwähnt, ist von Bedeutung, dass die Beteiligung an Kunst und Kultur als Mitbeteiligung betrachtet werden muss. Koslowski spricht zwar explizit von Kunst und Kultur, doch seine Argumente gelten ebenso für Entwicklungsprogramme, bei denen es ja auch um die Inklusion einer bestimmten Sozialgruppe geht. Bestimmte Gesellschaftsgruppen aktiv miteinzubeziehen, gibt ihnen die Möglichkeit, an der (Haupt-) Gesellschaft teilzunehmen; es ist eine Art von Integration und demokratischem Zugeständnis, das auch als «Empowerment» bezeichnet werden kann. Dieses wird das Leben eines einzelnen Individuums zwar im Normalfall nicht komplett umstellen, jedoch vermittelt es den Betroffenen zumindest ein Bewusstsein, dass man sie akzeptiert und als Teil der Gesellschaft betrachtet. Ausserdem ist es nach Crossick und Kaszynska (2016) ein Grundstein für mögliche Veränderung, wie wir später noch sehen werden. So haben Teilnehmende in Empowerment- oder Kulturprojekten die Möglichkeit, in einem sicheren Rahmen – etwa im Rahmen eines Theaterspiels oder beim Lesen eines Buches – sich selbst und ihre Zukunft anders zu denken, andere Möglichkeiten kennenzulernen etc. Ob das betroffene Individuum dies dann in der Praxis auch umsetzt, ist nie sicher. Das Projekt gab ihm aber zumindest eine Art von potenziell nützlicher «Starthilfe».

Weltweit gibt es eine grosse Anzahl an Projekten, die – wie das von mir untersuchte Ballettprojekt – gesellschaftliche Veränderungen bewirken sowie Empowerment und Selbstbewusstsein vermitteln wollen. Das Hockey- und Fussballprojekt der Grootbos Foundation in Südafrika bspw. versucht über Sport gesellschaftliche Veränderungen und einen Bewusstseinswandel zu erreichen. Der Nutzen dieses Projektes wird hauptsächlich darin gesehen, Kindern und Jugendlichen Dinge zu lehren, welche ihnen den Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtern. Die Foundation wirbt mit der Aussage Nelson Mandelas: «Sport can create hope where once there was only despair»¹⁴. Das Projekt hat sich zum Ziel gesetzt, die soziale Integration in einer bestimmten Region Südafrikas zu verbessern und die Kinder durch Sport zu bilden und zu «empowern». Dazu werden mehrere Kurse angeboten. Die sog. Football Foundation bietet wöchentliche Trainings in Fussball, Netzbball, Hockey und Leichtathletik an, die wöchentlich von 2000 Jugendlichen besucht werden. Zusätzlich werden den Jugendlichen Informationen über HIV, Frauenempowerment, Umwelt (*environmental education*), gesunde Ernährung, Unternehmertum und Integration vermittelt. Diese Programme werden teilweise mit Sport verbunden, da sie so den Kindern mehr Spass machen sollen. Beim Leichtathletiktraining

¹⁴ <http://www.grootbosfoundation.org/>, 13.7.2016.

wird bspw. den Sportlern und Sportlerinnen die Umwelt nähergebracht; sie reisen für Wettkämpfe an andere Orte, was ihren Horizont erweitert. Athletik wurde speziell gewählt, weil sie ohne Ausrüstung und an verschiedenen Orten – wie an Stränden, in den Bergen oder im Wald – ausgeübt werden kann. Ausserdem können sich die Kinder eigene Ziele setzen, was laut Organisation ihre Selbstverantwortung und ihr Empowerment stärken soll. Ein paar der Athletinnen und Athleten konnten mithilfe des Programms bereits ein Zertifikat als *Field Guide* absolvieren, was ihnen gute Jobmöglichkeiten im Tourismus bieten soll¹⁵.

Ein weiteres bekanntes Projekt ist das Musikprojekt *El Sistema* aus Venezuela. Dessen Konzept wurde auf über 25 Länder übertragen und fokussiert primär auf die Überwindung von sozialer Ausgrenzung durch eine klassische Musikausbildung und Musizieren (Crossick und Kaszynska 2016: 117). *El Sistema* beginnt den Musikunterricht im Vorschulalter. Rhythmus und Körperausdruck stehen dabei im Vordergrund. Mit fünf Jahren lernen die Kinder Perkussion und singen in einem Chor, was das Gemeinschaftsgefühl stärken soll. Mit sieben Jahren können sie sich ein Blas- oder Saiteninstrument aussuchen, das sie spielen möchten. Es gibt drei Lektionen pro Woche: Ensemble, Register und Privatlektionen. Die Lehrperson sollte bei allen drei Lektionen dieselbe sein, da die Schülerinnen und Schüler so besser unterrichtet werden können. So oft wie möglich wird Musizieren vor Publikum praktiziert, womit der Druck genommen und das Auftreten zur Normalität wird. Obwohl es v.a. um Musikunterricht geht, konzentriert sich *El Sistema* auf das Wohl der Kinder insgesamt.

«El Sistema's primary focus is to create a daily haven of safety, joy and fun that builds every child's self-esteem and sense of value. Discipline is relaxed but enforced. Attendance is not an issue; the children want to be at their local nucleo for themselves, their teachers and their fellow students. Hard work and true achievement are crucial to the success of El Sistema. However, a feeling of fun is never forgotten»¹⁶.

El Sistema setzt auch auf die Mitarbeit der Eltern. Diese müssen sich am Unterricht der Kinder beteiligen, indem sie sie bspw. während des Übens zu Hause unterstützen und ermutigen. Wenn ein Kind einen Platz in einem Orchester bekommt, erhalten die Eltern ein Stipendium. Dadurch erfährt die Musik einen «realen Wert», wie das Projekt schreibt. Ausserdem können sich die Kinder so der Musik widmen und brauchen nicht zu arbeiten. Das Projekt möchte durch die Musik eine Gemeinschaft bilden, deren Mitglieder einander unterstützen. Kinder sollen sich in der Gemeinschaft sicher, herausgefordert, geliebt und geschätzt fühlen, was ihnen auch mehr

¹⁵ http://www.grootbosfoundation.org/pages/football_foundation.php, 13.7.2016.

¹⁶ <https://www.elsistemausa.org/el-sistema-in-venezuela.htm>, 29.11.2016.

Selbstbewusstsein geben soll: «[...] owning a confidence about taking on enormous challenges in their lives» (ebd.).

Neben Sport- und Musikprojekten gibt es viele weitere Projekte, die Empowerment zum Ziel haben. Über die Resultate dieser Projekte scheinen die Projektverantwortlichen offenbar nicht gerne zu sprechen. So findet man nur vereinzelt verwendbare Evaluationen. Die wenigen, die vorliegen, lassen darauf schliessen, dass der Erfolg solcher Projekte sehr unterschiedlich ist. Ich habe einige der greifbaren Auswertungen einzelner Projekte zufällig ausgewählt. Als erstes Beispiel gehe ich auf den Internationalen Fonds für landwirtschaftliche Entwicklung (IFAD) ein, eine Sonderorganisation der UN. Eine Auswertung der erreichten Ziele ergab, dass die von der IFAD finanzierten Projekte hinsichtlich Gendergleichheit und Empowerment von Frauen nur moderat befriedigend sind.

«Overall, the performance of past IFAD-financed projects in this regard is found to be moderately satisfactory, although this rating masks a significant variance among projects and countries in attention to gender-related dimensions of design/implementation. [...] On the whole, the evaluation considers IFAD's performance to have been moderately satisfactory in terms of achieving its first two corporate objectives related to gender, namely: promoting access to and control over fundamental assets, and promoting women's decision making in local institutions; but moderately unsatisfactory in achieving the third objective, namely: improving women's well-being and easing their workloads by facilitating access to basic rural services and infrastructure» (IFAD 2010: Vorwort)¹⁷.

Ein weiteres Beispiel ist ein Empowerment-Projekt für Frauen und Mädchen, welches vom niederländischen Ministerium für auswärtige Angelegenheiten finanziert wurde. Das Projekt lief zwischen 2012 und 2015 mit dem Ziel: «to contribute to poverty reduction by strengthening women's and girls' voices for economic self-reliance in the East African region particularly in Uganda, Kenya, Tanzania and Ethiopia». Das Projekt wurde von der Eastern African Sub-Regional Support Initiative for the Advancement of Women (EASSI) und der Deutschen Stiftung Weltbevölkerung (DSW) evaluiert. Beide kommen zum Schluss, dass das sog. WOGGE-Projekt (Women and Girl's Empowerment) während der Dauer des Projektes positive Ergebnisse erzielt hat. 93 % der Frauen und Mädchen konnten bessere Entscheidungen bezüglich ihres weiteren Lebens treffen, dies insbesondere durch die Vermittlung von bestimmten Fähigkeiten, welche ihr Verhalten in sozioökonomischer Hinsicht geändert haben soll. So hätten nun 60 % Nahrungssicherheit und 79 % einen besseren Zugang zu Trinkwasser erlangt. Diesen Zugang hätten sich die Frauen mit ihren neu erworbenen

¹⁷ <https://www.ifad.org/evaluation/reports/cle/tags/gender/y2010/1852967>, 13.7.2017.

Verhandlungsfähigkeiten erarbeitet. Darüber hinaus erhöhte sich das Einkommen der Frauen und Kinder um 60 % monatlich, und 55 % hatten einen besseren Zugang zu medizinischer Versorgung¹⁸.

Das WOG-Projekt erzielte also im Gegensatz zu den Projekten der IFAD positive Ergebnisse. Relativiert wird dieser positive Befund jedoch dadurch, dass das Projekt kurz nach seinem Abschluss evaluiert wurde. Die Ergebnisse sagen also nichts darüber aus, ob und wie lange die guten Ergebnisse anhalten.

Auch das dritte Beispiel eines Empowerment-Projekts erzielte gemischte Resultate. Es ist ein Projekt des *Oxford Committee for Famine Relief (OXFAM)*, das von der Schwedischen Internationalen Entwicklungsagentur (SIDA) finanziert wurde und den Zugang von Frauen zu Gerichten in den drei Ländern Libanon, Jordanien und Irak zu verbessern versucht. Das Projekt startete 2011 und läuft noch bis Ende 2017. Evaluiert wurde nur das Projekt im Libanon zwischen 2014 und 2015. Die Bewertung kommt zum Schluss, dass die Verbreitung von Empowerment auf persönlichem Level und jenem des Umfelds erfolgreich war.

«In particular the dimensions of ‘power from within’, which look at personal self-confidence as psychological strength, and ‘power to’, which measures women’s ability to exercise the agency and carry out the action have been positively affected by the project intervention»¹⁹.

Die Evaluation ergab, dass die Frauen durch das Projekt sich selbst und andere Frauen verändert wahrnahmen und mehr persönliche Autonomie genossen. Eine grössere Beteiligung der Frauen an Haushaltsentscheidungen wurde vom Projekt nicht gefördert. Zeichen dafür wären Kontrolle über Besitz, ein unabhängiges Einkommen oder weniger Gewalterfahrungen, nach OXFAM die wichtigsten Indikatoren für Empowerment. Jedoch hielt die Evaluation fest, dass es in diesen Bereichen zu keinen Veränderungen gekommen ist (ebd.).

Das letzte Beispiel ist ein Empowerment-Projekt, das Kindern besseren Zugang zu Schulbildung ermöglichen soll, bspw. das *Children’s Empowerment Through Education Services (CHES)*, welches die schlimmsten Formen von Kinderarbeit in Kambodscha zu eliminieren versucht. Es wurde 2011 vom *Inner City Fund (ICF)* und dem *U.S. Department of Labor (USDOL)* sowie dem *Office of Child Labor, Forced Labor and Human Trafficking*

¹⁸<http://www.eassi.org/eassi/files/mydocs/Final%20WOG-Project%20Evaluation%20report%2004%2002%2016%20.pdf>, 13.7.2017.

¹⁹ <http://policy-practice.oxfam.org.uk/publications/womens-empowerment-in-lebanon-impact-evaluation-of-the-project-womens-access-to-582081>, 13.7.2017.

(OCFT) evaluiert²⁰. Dabei handelt es sich um ein vierjähriges Projekt zwischen 2007 und 2011, welches fast 9'000 Kinder durch Schulbildung von den schlimmsten Formen von Kinderarbeit befreien wollte. Ausserdem sollte die Schädlichkeit jener Form von Kinderarbeit bekannt gemacht werden. In diesem Fall ist die schlimmste Form von Kinderarbeit die Arbeit in Subsistenz- und kommerzieller Landwirtschaft sowie das Süsswasser-Fischen. Die Projektverantwortlichen versuchten einerseits, qualitativ gute Schulen zu errichten, und andererseits, Armut zu bekämpfen und damit auch Möglichkeiten zu suchen, wie Kinder neben der Schule zumutbare Arbeit leisten können. Die Organisatoren des Projekts kamen selbst zum Schluss, dass schlimmste Formen von Kinderarbeit beim Fischen und in der Subsistenzwirtschaft kaum zu eliminieren sind (ebd.: aus Vorwort). Zur Nachhaltigkeit des Projektes kommt die Evaluation zu folgendem Schluss:

«The CHES project, like many other child labor projects, invested heavily in establishing a presence and ties with the government at both the local and central levels. A change in social practices among rural populations is slow and takes time. Much of the project investment will be lost with the project's withdrawal. The evaluator recommends that USDOL and/or other donors review policies in projects that are intended to produce social development, and consider a more long-term presence in the country» (ebd.: aus Konklusion).

Dieses Fazit kann meiner Meinung nach auf andere Projekte übertragen werden.

Eine allgemeine Betrachtung zu Ergebnissen von Entwicklungsprojekten mit dem Schwerpunkt auf dem Nutzen der Kultur findet sich im bereits erwähnten Bericht *Understanding the Value of Arts and Culture* (2016) des englischen *Arts and Humanities Research Council*. Diesem Bericht zufolge treten kritische Stimmen zum Nutzen v.a. bei Projekten auf, deren Nutzen wenig klar zu sein scheint, bspw. bei Projekten, die nicht direkt die Bildung verbessern wollen. Die Autorin und der Autor des Berichtes widerlegen zwei der Kunst und Kultur nachgesagte positive Eigenschaften und damit Gründe, weshalb kulturelles Engagement gefördert werden soll.

- Obwohl der Zugang und die Produktion von Kultur und Kunst sozial ungleich verteilt sei, würde Kultur nicht verbreitet, um den «Ausgeschlossenen» Zugang zu gewähren. Denn diese würden sich ohnehin bereits kulturell betätigen, einfach auf eine andere Art und Weise (Crossick und Kaszynska 2016: 29ff.).

²⁰ https://www.dol.gov/ilab/projects/summaries/Cambodia_CHES_feval.pdf, 13.7.2017.

- Kunst und Kultur würden zwar positive Wirkungen zugeschrieben. Es werde ein Zusammenhang zwischen Einkommen, Bildung, sozialer Diversität sowie der Verteilung und Konzentration von kulturellen Einrichtungen angenommen. Jedoch fanden die Autorin und der Autor, dass Kultur selber keinen positiven Einfluss auf die Ökonomie hat (Crossick und Kaszynska 2016: 38f.).

Dagegen kamen sie zur Ansicht, dass Kultur andere, positive Einflüsse auf das Selbst eines Menschen haben könne.

1) Die Beschäftigung mit Kultur führt zu einer erhöhten Reflexivität. Wobei mit Kultur hier ein Theaterstück, ein Film, ein Videospiel oder auch ein Buch gemeint ist.

«It can influence the way we think about issues such as growing up, illness and ageing; it can provoke reflection and challenge for those working in disciplined modes of thinking, such as doctors and scientists; and, as in the case study in this section, it can provide a means by which offenders in prison can reflect on themselves. This inevitably shades into how we think about others [...]» (Crossick und Kaszynska 2016: 43).

Dabei kommt es zu einem Prozess der Identifikation und Evaluation, die das Selbstverständnis von Individuen, besonders Jugendlichen, zu formen hilft. Studien über den Gebrauch von Poesie, über Kunst mit krebserkrankten Kindern und über das Kulturleben von Jugendlichen zeigen, dass Jugendliche über Charaktere nachdenken und deren Motive und Gefühle mit ihren eigenen vergleichen (Crossick und Kaszynska 2016: 43). Dies stimmt mit einer Beobachtung der Philosophin Hannah Arendt überein, nach der Kulturprogramme, Musik, Theater und Literatur, Plattformen sind, um mit anderen in Kontakt zu treten, die eigene Vorstellungskraft zu trainieren und die Welt aus einer anderen Perspektive zu sehen (ebd.: 55).

Auch würden persönliche Fähigkeiten positiv beeinflusst. Bspw. weisen in der Schule realisierte Kunst- und Kulturprojekte geringe, jedoch klar vorhandene Verbesserungen im Verhalten der Schüler auf (ebd.: 115). So haben Kunst und Kultur Einfluss auf kognitive Bereiche und Verhalten. Lernen, Erinnern, Problemlösung verbesserten sich um etwa 15 %, die Kommunikationsfähigkeit und Sozialkompetenz um 10 % (ebd.: 116). Diese Effekte sind laut Crossick und Kaszynska für Kinder und Jugendliche mit benachteiligtem Familienhintergrund besonders ausgeprägt. Selbstdisziplin, Konzentration und Motivation würden verbessert. Auch zeigten sich starke Zusammenhänge mit Selbstvertrauen, Verhalten in der Schule und prosozialem Verhalten (ebd.).

2) Kultur kann auch die Emotionen eines Individuums positiv beeinflussen. Besonders Jugendliche hören und spielen Musik und schauen Filme, welche ihren Aussagen zufolge die

Stimmung beeinflussen. «‘Films’, one observed, ‘can change and alter your mood, help you discover things. [...] Music [...] allows me to say the things I can’t say out loud, it allows me to express myself» (Crossick und Kaszynska 2016: 43).

3) Hinzu kommt, dass die Herstellung von Sinn sozial und kulturell ist. Wir stellen Bedeutung her durch die kulturellen und sozialen Ressourcen, die wir zur Hand haben. Gedichte bspw. werden als eine Vermittlung zwischen Gesellschaft und Individuum gesehen (ebd.).

4) Kultur soll auch die Gesundheit fördern, was jedoch umstritten ist. Trotz Kritik wird Kunst als Therapie eingesetzt, da sie als gesundheitsförderlich gilt. Besonders Musik kommt zum Einsatz, weil Musikhören einen positiven Effekt auf erhöhte Stresslevel und Schmerzen hat (ebd.: 101). Musik wird auch in Verbindung mit Tanz im Gesundheitsbereich angewendet. Bspw. hat das *English National Ballet* ein Tanzprogramm «Dance for Parkinson», in dem Livemusik mit Tanz, Rhythmus, Stimme und kreativem Ausdruck verbunden wird. Eine systematische Auswertung der Resultate mithilfe klinischer Standards zeigte zwar keine medizinisch nachweisbaren Resultate, ausser der haltungsbedingten Stabilität. Jedoch nahmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst Verbesserungen in Sprachkompetenz, Gleichgewicht und Gang wahr, welche in formalen Testen nicht feststellbar waren. Die Autorin und der Autor schliessen, dass der Nutzen solcher Programme in der mentalen Aktivität und der emotionalen und sozialen Gesundheit der Teilnehmenden liegt. Kognition, psychische Gesundheit, Beziehung und Teilnehmerinteraktion werden gefördert (Crossick und Kaszynska 2016: 102). Es gibt eine klare, positive Beziehung zwischen Kunst und Kultur sowie subjektivem Wohlbefinden (ebd. 107).

Der Bericht zieht den Schluss, dass viele Kunst- oder Kulturprogramme unterschätzt werden, weil die Resultate oder der Nutzen im medizinischen Bereich und in quantitativen Forschungen nicht nachweisbar ist. Dies ist auch der Fall, wenn Veränderungen sowohl für das betroffene Individuum als auch die Anbieter der Programme sichtbar seien (Crossick und Kaszynska 2016: 110). Ein Problem der betrachteten Studien sei jedoch, dass die Proben Einzelfälle sind und v.a. die Langzeiteffekte nicht berücksichtigt würden. Ein weiteres Problem bestehe darin, dass es schwierig sei, bestimmte Variablen auseinanderzuhalten. Es gäbe auch zu viele Variablen, die eine Rolle spielen könnten, als dass man genau sagen könnte, dass eine Verbesserung mit Sicherheit auf ein Kulturprogramm zurückzuführen sei. Jedoch seien Kultur und Kunst nützlich für Individuen und Gesellschaft, weil Bedingungen für Wandel kreiert werden. Es wird Raum geschaffen für Experimente auf persönlichem, sozialem und ökonomischem Level. Personen wird die Fähigkeit gegeben, in einem sicheren und weniger direkten Weg über persönliche,

gemeinschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen zu reflektieren. In der Folge kann es zu persönlichen Transformationen kommen, bspw. durch ein verbessertes Selbstverständnis oder einem Ausbrechen aus Routinen. Nicht immer kommt es zu diesem Wandel, aber Kultur und Kunst bestimmen den Kontext und die Bedingungen für den Wandel (Crossick und Kaszynska 2016: 153f).

Der Nutzen von Empowerment-Projekten ist also nicht aufgrund eindeutiger Ergebnisse erkennbar. Die Vor- und Nachteile solcher Projekte zeigen sich v.a. bei der Betrachtung von Einzelbeispielen. Dem möchte ich mit meiner Untersuchung des philippinischen Ballett-Projektes nachgehen.

2.2 Zum Begriff Empowerment

Empowerment ist ein Begriff, für den es keine einheitliche oder allgemein gültige Definition gibt²¹. Der Begriff wird in vielen Bereichen angewendet, bspw. in der Politik, Sozialarbeit und Gesundheitsförderung. Empowerment wird oft als «attraktive Worthülse und Modebegriff» verwendet²².

Empowerment wird mit «Befähigung» oder «Ermächtigung» übersetzt. Im Allgemeinen versteht man darunter einen Lernprozess,

«der neue Handlungsspielräume eröffnet und damit zu einer grösseren Selbstbestimmung der Lebensgestaltung führt. In einem solchen Prozess entdecken oder entwickeln Menschen eigene oder kollektive Ressourcen und erschliessen sich so neue Erfahrungen und Fähigkeiten. Der Fokus liegt auf den Stärken, Ressourcen, Kompetenzen und auf dem Handlungswissen» (ebd.).

Neuere Verwendungsweisen des Begriffs legen den Fokus auf die Ermächtigung benachteiligter Individuen und Gruppen. Es geht dabei um Selbstermächtigung, im Gegensatz zur Fremdbefähigung (ebd.). Der Begriff Empowerment wird v.a. in der psychosozialen Praxis angewendet, wo es darum geht, Individuen «[...] zur Entdeckung eigener Stärken [zu]

²¹ Empowerment spielt v.a. in der Praxis eine bedeutende Rolle. So ist er aus dem Alltag der meisten Hilfsorganisationen und Projekte nicht mehr wegzudenken. In der Wissenschaft findet er weniger Beachtung, weshalb auch eine genaue Definition fehlt. Im neusten Werk von Joan G. DeJaeghere, Jasmina Josić und Kate S. McCleary *Education and Youth Agency: Qualitative Case Studies in Global Contexts* (2016) wird Empowerment durch den Begriff «agency» ersetzt. Einerseits sei Empowerment zu einem «leeren» Begriff verkommen. Andererseits würde mit der Verwendung des Begriffes impliziert, dass die Machtverhältnisse mit erfolgreichem Empowerment (automatisch) verändert würden. Der Begriff «agency» sei den Autoren zufolge angebracht, weil er auch einen lang andauernden, psychosozialen Prozess beschreibe, was bei Empowerment nicht der Fall sei (2016: 11).

²² <http://www.quint-essenz.ch/de/topics/1248>; 1.3.17.

ermutigen und ihnen Hilfestellungen bei der Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie [zu] vermitteln.»²³ Unter Selbstermächtigung wird die «Ablösung von der Macht- und Einflusslosigkeit zu mehr Gestaltungs- und Entscheidungsspielräumen» verstanden.²⁴

Das Empowerment-Konzept stammt ursprünglich aus der Frauenrechts- und Minderheitenbewegung der 1960er- und 1970er-Jahre (Stewart 2000: 92). Dadurch hängt Empowerment stark mit dem Begriff der Minderheit zusammen. Minderheiten zeichnen sich dadurch aus, dass sie als eine von der Hauptbevölkerung getrennte Gruppe betrachtet werden. Damit werden solche Gruppen vom sozialen und öffentlichen Leben ausgeschlossen. Diese Stellung am Rande der Gesellschaft ist anfällig für Diskriminierungen. Auch Kinder und Jugendliche können als eine Minderheit bezeichnet werden, da sie oft als nicht zur Hauptbevölkerung zugehörig gesehen werden (James/James 2008: 79ff). Damit sind die Kinder von Minderheiten oft doppelt diskriminiert: als Kinder und als Kinder einer Minderheit. Dies trifft auch auf die Kinder und Jugendlichen in meinem Beispiel zu, besonders auf jene, die in Tondo wohnten, einem Slum im Norden Manilas. Die anderen Kinder und Jugendlichen der Ballettschule kamen aus der näheren Umgebung. Sie wohnten zwar nicht im Slum, waren aber trotzdem finanziell schlecht gestellt.

Es lassen sich zwei Arten von Empowerment unterscheiden. Zum einen ist Empowerment eine Selbstermächtigung bestimmter Individuen. Die Betroffenen befreien sich aus eigener Kraft. «Empowerment bezeichnet hier also einen selbstinitiierten und eigengesteuerten Prozess der (Wieder-)Herstellung von Selbstbestimmung in der Gestaltung des eigenen Lebens» (Norbert Herriger²⁵). Zum anderen wird der Begriff Empowerment für die professionelle Unterstützung von Autonomie und Selbstgestaltung verwendet.

«Empowerment ist in diesem Wortsinn programmatisches Kürzel für eine psychosoziale Praxis, deren Handlungsziel es ist, Menschen das Rüstzeug für ein eigenverantwortliches Lebensmanagement zur Verfügung zu stellen und ihnen Möglichkeitsräume aufzuschliessen, in denen sie sich die Erfahrung der eigenen Stärke aneignen [...] können» (Herriger²⁶).

²³ Herriger 2006, <http://www.empowerment.de/>; 1.3.2017.

²⁴ <http://www.quint-essenz.ch/de/topics/1248>; 1.3.17.

²⁵ Der Soziologe Norbert Herriger hat sich mit seiner Bearbeitung des Begriffs Empowerment im deutschen Sprachraum besonders hervorgetan. Die aktuellsten Versionen der wichtigsten Aspekte seines Klassikers *Empowerment in der sozialen Arbeit: eine Einführung* (1997) befinden sich auf seiner Website: <http://www.empowerment.de/grundlagen/>; 1.3.2017.

²⁶ Ebd.

Die Trennung der beiden Verständnisweisen des Empowerment-Begriffes findet jedoch nur in der Theorie statt. In der Realität kommt es zu einer Vermischung der beiden. So bieten Organisationen oder Projekte, die Empowerment «verbreiten» wollen, immer zunächst Hilfestellung. Diese zielt jedoch darauf ab, dass die betroffenen Individuen in einem zweiten Schritt eigenständig ihr Leben in die Hand nehmen können. Das Vorgehen sieht dann etwa so aus (Nnaji 2005: 86). Sog. Klienten wird zunächst Kompetenz zugeschrieben, selbst wenn sich diese als ohnmächtig betrachten. Sie werden als «experts of their own lives» gesehen. Durch Dialog mit den Betroffenen, in dem ihr Selbstbild und die Selbstrepräsentation kritisch diskutiert werden, wird das soziale Selbst anerkannt. Es wird zudem über die Zukunft gesprochen, bspw. über den weiteren Lebensverlauf, Lebenslösungen, Lebensdeutungen etc. Ina Nnaji bezeichnet diesen Vorgang nach Herriger als «self-empowerment» (Nnaji 2005: 86f.). Hinzu kommt «politisches Empowerment», eine Art von partizipatorischer Kompetenz: Die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins gegenüber der sozialen Umwelt, die Bereitschaft, Unterdrückung abzulegen und mit eigenen Ressourcen dagegen anzukämpfen, sich als Subjekt und Akteur oder Akteurin zu sehen. Durch erfolgreiches Empowerment kommt es zudem zu einer Zunahme der Selbstreflexion (ebd.: 87).

Oft wird in diesem Zusammenhang auf Paulo Freire verwiesen, der selber zwar den Begriff Empowerment nicht verwendet, aber zu den ersten Autoren gehört, die darüber schrieben (in Archibald und Wilson 2011²⁷). Freire wollte in den 1960er- und 1970er-Jahren in Brasilien Unterdrückte und gesellschaftlich Marginalisierte politisieren und autonomisieren, indem er ihnen zu einem kritischen Bewusstsein / kritischem Denken (*conscientização*) verhalf (in Nnaji 2005: 72f.). Freire entwickelte eine spezielle Pädagogik, die Befreiungspädagogik oder *educación popular*. Durch die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins sollen Voraussetzungen geschaffen werden, damit sich Menschen von Unterdrückung und Ausbeutung befreien können. Es geht zunächst darum, die Menschen zu politisieren, ihnen ihre Unterdrückung aufzuzeigen. Zur «Selbstbefreiung» soll dann folgendes Vorgehen führen: Die eigene kulturelle Identität (mit ihren Kompetenzen) soll bewusstgemacht werden, ein selbstbestimmter Lernprozess mit dialogischer Beziehung zwischen lernender und lehrender Person muss stattfinden. Dadurch kommt es zur Reflexion und Aktion, die zuletzt zur Partizipation führen soll (ebd.: 74). Die Entwicklung des kritischen Bewusstseins ist zentral in Freires Ansatz und passt zu den bereits erwähnten Ansätzen von Weiss und Norden (2013): Der Mensch muss sich selber, in Abgrenzung zum ausgebeuteten und ohnmächtigen Objekt, als

²⁷ <http://newprairiepress.org/aerc/2011/papers/3>, 26.7.2017.

Subjekt erkennen. Reflexion über das eigene Selbst führt zur Abgrenzung gegenüber der Aussenwelt und damit zur Subjektwerdung. Die Identitätsfindung ist Teil der Bewusstseinsbildung (Nnaji 2005: 75). Im letzten Schritt kommt es von der Bewusstseinsbildung zur Bildung eines kritischen Bewusstseins, welches nun auch die Aktion mitbeinhaltet: Die Menschen sind sich nicht nur ihrer Unterdrückung bewusst und nehmen sie schweigend hin, sondern wehren sich dagegen (ebd.: 78).

Neben diesem allgemeineren Verständnis von Empowerment benutzen viele Organisationen den Begriff in ihrer je eigenen Definition. Die gebräuchlichsten Definitionen sind jene der Weltbank, der UNO und der ILO. Die Weltbank definiert im Buch *Empowerment and Poverty Reduction: A Sourcebook* (2002)²⁸ Empowerment wie folgt:

«Empowerment refers broadly to the expansion of freedom of choice and action. For poor people, that freedom is severely curtailed by their voicelessness and powerlessness in relation particularly to the state and markets. Since powerlessness is embedded in the nature of institutional relations, the book adopts an institutional definition of empowerment in the context of poverty reduction, as follows: Empowerment is the expansion of assets and capabilities of poor people to participate in, negotiate with, influence, control, and hold accountable institutions that affect their lives» (ebd.).

Die Weltbank führt aus, dass Armut multidimensional ist und deshalb Fähigkeiten auf individuellem Level (Gesundheit, Bildung, Wohnsituation) sowie auf kollektivem Level (Organisation und Mobilisation von kollektiver Aktion) vermittelt werden müssen (ebd.). Dazu müssen formale (Staat, Markt, Zivilgesellschaft, internationale Organisationen) und informale Hürden (Normen sozialer Exklusion, ausbeuterische Beziehungen, Korruption) abgebaut werden. Die Weltbank konzentriert sich besonders auf die Reform von Staaten, da diese die Konditionen schaffen, aufgrund derer Akteure und Akteurinnen Entscheide treffen. Vier Hauptelemente von Empowerment beschreibt die Weltbank sodann als grundlegend für institutionellen Wandel: Zugang zu Information, Inklusion/Partizipation ausgeschlossener Gruppen und finanziell Benachteiligter, Verantwortlichkeit staatlicher Angestellter etc. und lokale Organisationskapazität. Als Beispiele, wie Empowerment verbreitet werden kann, wird der Zugang zum Rechtssystem, zum Gesundheitssystem, einer verbesserten lokalen Regierung etc. genannt (ebd.).

In einem von der UNO herausgegebenen Heft über Empowerment wird der Begriff etwas allgemeiner gefasst als die von der Weltbank:

²⁸ <http://siteresources.worldbank.org/INTEMPowerment/Resources/486312-1095094954594/draft.pdf>; 30.9.2016.

«Empowerment is not a new term to the United Nations. It is the process of enabling people to increase control over their lives, to gain control over the factors and decisions that shape their lives, to increase their resources and qualities and to build capacities to gain access, partners, networks, a voice, in order to gain control»²⁹.

Die ILO benutzt zwar den Begriff Empowerment, definiert ihn jedoch nirgends genauer. Dafür entwickelte sie Anleitungen für Sozialarbeiter und Organisationen, die Empowerment verbreiten wollen. Dazu hat die ILO zehn Module entwickelt, welche den Sozialarbeitern eine Richtung geben soll, in die sie arbeiten. Die Module geben einen Hinweis darauf, was die ILO unter Empowerment versteht³⁰.

- 1.) Im ersten Punkt geht es um die Bewusstseinswerdung und Identität der Betroffenen. Das Selbst und seine Beziehung zur sozialen Umgebung sollen (positiv) entwickelt werden. Dies beinhaltet die Entwicklung eines Ich-Bewusstseins (*self-awareness*) und Selbstbewusstseins (*self-confidence*), eines Verständnisses für die Identität der Gemeinschaft (*community identity*) und die Entdeckung von Lebenszielen/Aspirationen.
- 2.) Das zweite Modul verweist auf die Menschenrechte und die Verantwortung, die damit einhergehen. Die Menschenrechte sollen das Leben der Betroffenen organisieren.
- 3.) Im dritten Punkt geht es um die Gleichheit im Leben und der Familie, die auf der Gleichheit der Geschlechter basiert. Sozialarbeiterinnen und -arbeiter sollen ein tieferes Verständnis dafür hervorrufen.
- 4.) Dies betrifft auch die Arbeit und Ressourcenverteilung sowie Übernahme von Verantwortung in der Familie. Faire Teilung und das Treffen von Entscheidungen wird propagiert. Ausserdem soll erklärt werden, welche Formen von Arbeit für Kinder sinnvoll sind.
- 5.) Kompetenzen wie das Lösen von Problemen und *social skills* sollen erlernt werden.
- 6.) Themen wie Pubertät, Sexualität, Liebe, Heirat, Sex und Teenager-Schwangerschaften werden den Kindern und Jugendlichen nähergebracht.
- 7.) In die gleiche Richtung zielen Themen wie Gesundheit, Familienplanung, Geburt und sexuell übertragbare Krankheiten.

²⁹ <http://www.un.org/esa/socdev/ngo/outreachmaterials/empowerment-booklet.pdf>, 29.9.16.

³⁰ http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/documents/publication/wcms_108277.pdf, 30.9.16.

8.) Andere Themen gehen auf die Prävention und den Umgang mit Gewalt, Vergewaltigung, Drogen und Alkohol ein.

9.) Weitere von der ILO als wichtig betrachtete Kompetenzen und Fähigkeiten punkto Empowerment sind praktisches Wissen im Job: Wissen über Geld, Jobsuche, Migration oder Erstellen eines Budgets.

10.) Hinzu kommt das Wissen über das Verhalten von Arbeitnehmenden: die Qualitäten eines guten Arbeiternehmers oder einer guten Arbeitnehmerin, Familiensituation, Rechte, Schutz und Gesundheit.

Wie schon Freire betont auch die ILO die Bedeutung einer gleichgestellten Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden:

«Teachers and educators have increasingly recognized that students' participation and two-way communication are important in the learning process because students learn better when the approach is student-centered. In this approach, learning is more interactive and communication flows constantly between teachers and students. Teachers become facilitators of students' learning and students take more responsibility for their own learning» (ebd.).

Die Methode ist zugleich bedeutsam im Empowerment-Prozess: «the closer the method is to being learner-centered, the more participation is required of the students, who become active learners in the learning process» (ebd.: 8). Die ILO schreibt weiter, dass partizipatorische Methoden besonders geeignet seien für Kinder und Erwachsene mit Lebenserfahrung, aber wenig akademischem Wissen und mangelnder Literalität.

«this type of learning draws from the experiences participants have gained earlier in their life. They get an opportunity to be creative and try out new ideas in the protected training environment. They, then, have a critical look at their experience and analyze how they can apply new coping strategies in real life. This allows them to discover their own hidden talents, skills and creativity, and therefore, helps to empower them. A key advantage of participatory and experiential learning techniques is that participants use all their skills and learn at many levels. During the 'doing', when playing a game or solving a riddle or problem, participants use both their 'mind' and their 'heart', in other words, all their intellectual, emotional and social skills» (ebd.).

Unter die oben erwähnte von der Weltbank benutzte Definition von Empowerment können auch bestimmte Formen von Kinderarbeit fallen. Nach Nnaji wird in vielen Gesellschaften Kinderarbeit praktiziert, um die die Lebenschancen des Kindes zu verbessern (2005: 21). Genauer gesagt werden dem Kind durch die Arbeit Fähigkeiten und Wissen vermittelt, womit es Macht über das eigene Leben erhält, und sich in einer bestimmten Gesellschaft oder

Gemeinschaft zurechtfindet. Bspw. verstehen die Maya in Guatemala Arbeit als kulturelles Training. Arbeit gilt ihnen als Teil des Erlernens von Kultur und Tradition (Offit 2008: 108; Bieker 2009: 227)³¹. Kinderarbeit kann damit wie Empowerment eine Vergrößerung der Fähigkeiten armer Menschen und Kinder sein, um an Institutionen, welche ihr Leben betreffen, teilzunehmen, um zu verhandeln, zu beeinflussen, zu kontrollieren und Verantwortung zu übernehmen³².

Trotz diesen positiven Aspekten wird Kinderarbeit allgemein als ein Übel betrachtet, das es auszumerzen gilt. Diesem Ziel verschreiben sich viele Organisationen, allen voran auch die UNICEF und die ILO. Problematisch ist, dass der Stimme der betroffenen Kinder dabei zu wenig Gehör geschenkt wird. Viele arbeitende Kinder betrachten sich nicht als benachteiligt, sondern sehen einen Sinn in ihrer Arbeit, etwa dadurch, dass sie ihrer Familie helfen können. Die Arbeit gibt ihnen eine Aufgabe, sie gibt ihnen Richtung, Selbstverantwortung und Stolz. Meist ziehen Kinder viel Selbstwert aus ihrer Arbeit (Offit 2008). Von daher wäre die komplette Abschaffung von Kinderarbeit im Sinne der Kinder nicht wünschenswert. Selbst die ILO schreibt über einen umsichtigen Umgang mit arbeitenden Kindern, die im Rahmen von Empowerment-Projekten unterrichtet werden³³. Besonders arme Kinder, Strassenkinder, Kinder einer Minorität, arbeitende Kinder oder Migranten seien oft stigmatisiert wegen ihrer Tätigkeit oder ihrer Herkunft. Selbst Sozialarbeiterinnen und -arbeiter würden sie wegen ihres tiefen Sozialstatus und fehlender Bildung oft unterschätzen und ihnen wenig zutrauen. Trotzdem haben diese Kinder, besonders arbeitende, reichlich Erfahrung und hätten viele Überlebensfähigkeiten entwickelt. Sie verfügen deshalb über hervorragende *social skills* und seien *street wise* (ebd.).

Wie auch im Fall von Kinderarbeit kollidiert das Konzept von Empowerment mit diversen gesellschaftlichen Vorstellungen und Erwartungen. Eine komplett unabhängige Entscheidungsfreiheit über das eigene Leben ist selten möglich, da bspw. familiäre

³¹ Kinderarbeit als ein positiver Aspekt einer Gesellschaft darf nicht missverstanden werden. Es muss unbedingt zwischen schädlicher «child labour» und positiver «child work» differenziert werden. Siehe dazu meine Masterarbeit *Child work vs. Child labour: Beispiele arbeitender Kinder aus Guatemala, Simbabwe und den Philippinen im Vergleich* (2013). Siehe auch das bereits zitierte Werk von Nnaji *Ein Recht auf Arbeit für Kinder! Chance zu gesellschaftlicher Partizipation und Gleichberechtigung* (2005) und Manfred Liebel *Kinder, Arbeit, Menschenwürde: internationale Beiträge zu den Rechten arbeitender Kinder* (2007).

³² <http://siteresources.worldbank.org/INTEMPOWERMENT/Resources/486312-1095094954594/draft.pdf>; 30.9.2016.

³³ http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/documents/publication/wcms_108277.pdf, 30.9.2016: 12.

Abhängigkeiten bestehen und das Individuum diese freiwillig über seine eigenen Wünsche stellt.

2.3 Über Selbstwert, Anerkennung und Identitätsbestätigung

Eng mit dem Konzept Empowerment verbunden sind die Begriffe Selbstwert, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. So schreibt die ILO, dass Betroffene sowohl *self-awareness* als auch *self-confidence* entwickeln müssten. Beide Begriffe werden mit Selbstbewusstsein übersetzt. Die Betroffenen sollen sich ihres Selbst, d.h. sich ihrer eigenen Identität und zudem der Identität ihrer Gemeinschaft bewusst werden³⁴. Die Entwicklung oder Bewusstwerdung des Selbst ist grundlegend für die Selbstbestimmung, auf welche Empowerment abzielt, und Herriger bezeichnet diesen ersten Schritt als *self-empowerment* (Herriger³⁵; Nnaji 2005). In einem zweiten Schritt kommt es zu politischem Empowerment, indem das Individuum ein kritisches Bewusstsein entwickelt. Über diese zwei Schritte kommt es nach Herriger zu Empowerment. Wie erwähnt umfasst das deutsche Wort Selbstbewusstsein die Begriffe *self-confidence* und der *self-awareness*. In der Sozialpsychologie versteht man unter Letzterem die sog. «Selbstaufmerksamkeit» (Bierhoff und Herner 2002: 191). Man geht davon aus, dass

«bei Zuständen der Selbstaufmerksamkeit Aspekte des Selbst aktualisiert und intensiviert werden. Diese Aufmerksamkeit bewirkt, dass interne Standards salient werden, dass man sich auf eigene Vorstellungen, Prinzipien, Standards und Einstellungen besinnt und über sie nachdenkt. Die motivationale Basis der Selbstaufmerksamkeit ist daher [...] eine Art Validierungsmotiv, indem man etwas über sich selbst in Erfahrung bringen und dies auch in Handeln umsetzen möchte» (Wiswede 2004: 480).

Die Selbstaufmerksamkeit wird in dem Sinne für objektiv gehalten, dass «[...] der Mensch sein eigenes Selbst wie ein Objekt der Erkenntnis beurteilt» (ebd.). Die Selbstaufmerksamkeit ist ein «Selbstkonzept», worunter man die «Gesamtheit des auf die eigene Person gerichteten Wissens über sich selbst samt der sich daraus ergebenden Beurteilungen» versteht. «Gegenstand der Beurteilung können das Selbst als Ganzes sowie Teilaspekte des Selbst (zum Beispiel Persönlichkeitsmerkmale) sein, die dem Individuum präsent sind» (ebd.: 486). Der Begriff wird als Synonym zu Selbstbild verstanden (ebd.: 481). Beim «Selbst» oder der «personalen

³⁴ Siehe Kapitel 2.2; http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/documents/publication/wcms_108277.pdf, 30.9.16.

³⁵ <http://www.empowerment.de/>; 1.3.2017.

Identität» besteht die «implizite Annahme», es handle sich um «eine Art Substrat oder Entität (so wie etwa die «Seele»), die gegenüber sozialen Einflüssen abzugrenzen sei und den «wahren» Kern einer Person repräsentiere» (ebd.: 480). Das Selbst

«zeichnet sich dadurch aus, dass es sich mit der Existenz des menschlichen Körpers entwickelt und sich über reflexiv-bewusste und interpersonelle Prozesse [...] beschreiben lässt. Das Selbst lässt sich unter drei Perspektiven analysieren: 1. Das Selbst als wissensbezogene Überzeugung, 2. Das Selbst als interpersonelle Erscheinung und 3. Das Selbst als handelnder Akteur» (Bierhoff und Herner 2002: 190).

Zum Selbst gehört auch das «Selbstwertgefühl» (*self-esteem*). Darunter versteht man einen «Teilbereich des Selbst, der sich als affektiv-evaluative Komponente bezeichnen lässt und der eine zusammenfassende Selbstbewertung der Person darstellt» (ebd.: 200). «Selbstbewusstsein» und «Selbstwert» können somit als Synonyme verstanden werden.

Der Begriff *self-confidence* oder Selbstvertrauen «bezieht sich auf die Einschätzung, ob man die zur Meisterung bestimmter Situationen erforderlichen Verhaltensweisen, Techniken und Strategien zur Verfügung hat» (ebd.: 200).

Im Begriff Selbstbewusstsein stecken also v.a. zwei Bedeutungen. Das Verständnis des Selbst und das Vertrauen in dieses Selbst. Eine genauere Erläuterung der Begriffe ist für meine Fragestellung wenig sinnvoll, da in diesem einen Begriff mehrere Bedeutungen enthalten sind. All diese Bedeutungen und Bereiche sollen bei Empowerment gefördert und positiv verstärkt werden. Von daher reicht die Verwendung des Begriffes Selbstbewusstsein aus.

Gemäss Weiss und Norden wird Selbstbewusstsein folgendermassen entwickelt. Zum einen streben Menschen nach Anerkennung (2013: 112). Zum anderen reflektieren sie, wie sie von ihrer sozialen Umgebung wahrgenommen werden. Daraus folgt, dass Menschen möglichst viele positive Reaktionen erhalten wollen, also Anerkennung. Und aus dieser Reaktion oder Anerkennung entwickelt sich positives oder negatives Selbstbewusstsein. Die Beziehung zwischen Mensch und sozialer Umwelt gleicht einem «Balanceakt».

«Die geistig und sozial beeinflussten Wünsche und die realisierten Möglichkeiten müssen andauernd ins Gleichgewicht gebracht oder darin gehalten werden. Dazu dienen Taten und Werke, in denen sich der Mensch verwirklicht» (ebd.: 114).

Sport bietet besonders viele Möglichkeiten, sich zu verwirklichen und soziale Anerkennung zu erhalten. Wie erwähnt ist Sport «kulturspezifisch» und «sozial durchformt» und spiegelt als eine «eigene Welt» das Werte- und Normensystem der Gesellschaft wider und wirkt gleichzeitig darauf zurück (ebd.: 112, 119). Das Selbst ist (auch) Ergebnis von Anerkennung und

Beurteilung, die ein Mensch von anderen erhält (ebd.: 121). Popitz etwa hat die Anerkennungsbedürfnisse des Menschen in folgende fünf Typen unterteilt (in Weiss und Norden 2013: 121f.).

1. Anerkennung als Zugehöriger einer Gruppe.
2. Anerkennung in einer zugeschriebenen Rolle: Bei zugeschriebenen Rollen geht es um Handlungsmuster, die von Geburt an bestimmbar Merkmalen zugeschrieben werden, bspw. Geschlecht, Alter, sozialem Rang etc. Menschen finden Anerkennung in der Betonung einer bestimmten sozialen Komponente wie bspw. Männlichkeit (durch Ausübung von Gewichtheben etc.).
3. Anerkennung in einer erworbenen Rolle: Hier findet der Mensch Anerkennung in einer Rolle, die ihm nicht «in die Wiege gelegt» wurde. Es geht darum, wie gut er sich in der Rolle bewährt und wie gut der Erwerb gelang. Als Beispiel geben die Autoren den Profisport an (ebd.: 123f.).
4. Anerkennung in einer öffentlichen Rolle: Hier geht es um das Publikum, das bestimmte Leistungen erwartet (bspw. in Wettkämpfen).
5. Anerkennung der persönlichen Identität: Der Mensch findet Anerkennung dank seiner Andersartigkeit, z. Bsp. in Individualsportarten wie Reiten, Skifahren etc. Es geht weniger um Leistungen als um soziale Kontakte oder bestimmte Erfahrungen (Naturerlebnis, leib-seelische Erfahrungen und Statussymbol durch Muskelentwicklung etc.).

Laut Weiss und Norden finden v.a. sozial Unterprivilegierte im Sport Zuflucht, da es der einzige Ort ist, an dem sie Anerkennung erfahren (ebd.: 125). Besonders im Profisport seien sie deshalb übervertreten. Oft ist dies auch ihre einzige Chance zur Selbstverwirklichung, da sie in anderen Bereichen (zum Beispiel Wirtschaft oder Politik) diskriminiert werden. Alternativen sind also beschränkt, weshalb viele sozial Unterprivilegierte gerade wegen ihrer schlechten oder geringen Zukunftschancen Zuflucht im Sport suchen. Sie haben zudem eine besondere Motivation, da sie um Ansehen kämpfen: Boxer sagen bspw., dass nur Angehörige der unteren sozialen Schichten gute Kämpfer seien. So boxen in den USA v.a. Angehörige von Minderheiten. Das Publikum kann durch mitfühlende Partizipation teilnehmen (ebd.: 126).

Dies trifft auch auf Ballett zu. Obwohl Ballett oft als Elitehobby betrachtet wird, ist es in Tat und Wahrheit eine Sportart oder Kunstform, bei der sich körperlicher Einsatz praktisch immer

auszahlt. Je härter und länger man trainiert, desto besser wird man³⁶. Die Kinder des PBF, die ich kennenlernte, scheuen diese harte Arbeit nicht und zeigen viel Fleiss und Hingabe. Alle *scholars* berichteten mir, dass sie zu Hause täglich dehnten, sogar die Kinder aus dem Slum, deren Platz so begrenzt ist, dass sie sich in ihrem Zuhause nicht einmal ausgestreckt auf den Boden legen können. Ich beobachtete, dass besonders Kinder aus armen Verhältnissen gute Tänzer sind. Ballett erfordert jahrelange harte Arbeit, und die Erfolgchancen sind relativ klein. Ausserdem verdienen Tänzerinnen und Tänzer relativ schlecht, und nur wenige können diesen Beruf im Alter über 30 Jahren ausüben. Der Körper ist danach schlichtweg nicht mehr in der Lage, die vom Ballett verlangten Bewegungen korrekt auszuführen. Aus diesem Grund verfolgen viele Kinder aus finanziell besser gestellten sozialen Schichten Ballett nur als Hobby. Für die anderen stellt es jedoch eine Möglichkeit dar, aus ihrer sozialen Situation herauszukommen und Ansehen zu gewinnen.

Erfolg resultiert aus der Anerkennung der Leistung eines Individuums durch andere (Weiss und Norden 2013: 129). Leistung muss also sichtbar gemacht werden, sie muss präsentiert werden. Erst durch die «erfolgreiche Präsentationsleistung» kommt es zur sozialen Anerkennung. Status oder eine soziale Position ist nach Erving Goffman nicht etwas Materielles, «das in Besitz genommen und dann zur Schau gestellt werden kann; es ist ein Modell kohärenten, ausgeschmückten und klar artikulierten Verhaltens. [...] auf jeden Fall ist es etwas, das gespielt und dargestellt werden, etwas, das realisiert werden muss» (Goffman 1983: 70; Weiss und Norden 2013: 130).

Das Selbstwertgefühl resultiert aus «Anerkennungserfahrungen» und Identitätsbestätigung.

«Akteure suchen stabile und kohärente Identitäten zu schaffen und zu erhalten. Akteure ziehen es vor, dass ihre Identitäten mit positiven Affekten umgeben sind, d.h. sie ziehen es vor, von sich selbst gut zu denken» (Weiss und Norden 2013: 131).

Dazu dient Sport auf ideale Weise, da er im Gegensatz zu anderen Betätigungen weniger Komplexität aufweist. «Leistung wird im Sport auf quantifizierbare Dimensionen reduziert: Nur Tore, Sekunden, Zentimeter etc. zählen» (ebd.: 131). Aktion und Präsentation verschmelzen im Sport. Dies ist auch im Ballett der Fall. Trotz unterschiedlicher Ballettschulen und -methoden stellen bspw. Tanzschritte wie ein *plié* oder *pas-de-chat* weltweit dieselbe Bewegung dar. Dadurch gelang es mir auch ohne Schwierigkeiten, am Balletttraining in Manila teilzunehmen. Gleichzeitig ist Ballett auch während des Trainings eine Aufführung oder

³⁶ Zudem braucht man keine teure Sportausrüstung, abgesehen von den Spitzenschuhen der Tänzerinnen, um besser zu werden. Auf engstem Raum und mit wenig Aufwand können die Muskeln gekräftigt und Sehnen gedehnt werden. Der Fleiss zahlt sich in den meisten Fällen in kürzester Zeit aus.

Präsentation. Die Lehrer beurteilen konstant, und es wird erwartet, dass man immer sein volles Können zeigt, auch wenn es sich «nur» um ein Training handelt.

Ich ging bereits auf Pickard ein, die Freude am Tanzen als einen wichtigen Teil des Habitus von Balletttänzern sieht³⁷. Einerseits geniessen die Tänzer und Tänzerinnen die Ballettbewegungen und ihren Körper selbst; andererseits freuen sie sich auch über erbrachte Leistungen, wenn sie bspw. das erste Mal eine besonders schwierige Bewegung beherrschen, sowie über ihren Fortschritt im Tanzen allgemein. Beide Erlebnisse resultieren in einem gesteigerten Selbstbewusstsein und erhöhen den Status in der Ballettschule, da Tänzer kontinuierlich von Lehrern, Trainern und Mitschülern bewertet werden (Pickard 2015: 131f).

Weitere Beobachtungen unterstreichen die positiven Eigenschaften von körperlicher Betätigung. Pickard sprach bereits an, dass Ballett oder körperliche Betätigung allgemein zu einem gesteigerten Selbstbewusstsein führen kann. Diese Beobachtung wird von vielen wissenschaftlichen Untersuchungen bestätigt. So bestätigen von 36 wissenschaftlichen Studien³⁸ über den Zusammenhang von Sport und mentaler Gesundheit fast alle positive Wechselwirkungen in physischem Selbstbild und Selbstgefühl (Biddle et al. 2000: 99). Selbstbewusstsein ist für die emotionale Stabilität und die Anpassung an die Erfordernisse des Lebens von Bedeutung (ebd.: 88). Es gibt bestimmte Statusindikatoren und Kompetenzen, welche das Selbstbewusstsein nachweislich beeinflussen. Das sind bspw. physische Attraktivität, Bildung, Arbeitserfolg, physische und künstlerische Fähigkeiten, Reichtum etc. (ebd.: 93f.). Das Körperbild hat die grösste positive Korrelation mit Selbstbewusstsein. Daneben sind auch physische Fähigkeiten, Fitness und sportliche Kompetenzen wichtig, um das Selbstbewusstsein und die Stimmung zu verbessern. Zu einem verbesserten Selbstbewusstsein trägt auch das durch Gewichtsverlust oder stärkeren Muskeltonus als schöner empfundene Selbstbild bei. Auch kommt es zu gesteigerter physischer Kompetenz durch die verbesserten sportlichen Fähigkeiten, zu gesteigerter Autonomie und zur persönlichen Kontrolle über den Körper. Zudem entwickelt sich ein Zugehörigkeitsgefühl zu anderen Personen, die aktiv Sport betreiben und trainieren (Biddle et al. 2000: 96).

Sport hat auch auf Kinder und Jugendliche, besonders jene mit wenig Selbstvertrauen, einen positiven Effekt. Sportarten, die «nur» körperliche Fitness fördern, schneiden eindeutig besser ab als solche, in denen motorische Fähigkeiten gefragt sind (ebd.: 108). Neun von zehn Studien über Kinder und Jugendliche belegen positive Wechselwirkungen zwischen Sport und

³⁷ Vgl. Kapitel 2.6.

³⁸ Studien, die vor 1970 durchgeführt wurden.

Selbstwert, Selbstbild oder Selbstvertrauen. Jedoch ergibt sich durch Sport nicht automatisch mehr Selbstgefühl. Projekte, an denen Kinder unfreiwillig teilnehmen, wie Schulsport, können auch negative Resultate erbringen, da Kinder nicht die Möglichkeit haben aufzuhören, falls sie schlechte Erfahrungen machen (ebd.: 108).

Es ist nicht klar, welche Mechanismen zu den positiven Veränderungen führen. Psychophysiologische Mechanismen scheinen keine Rolle zu spielen, da die Resultate von Sportausübung nicht konsistent zu einem verbesserten Selbstwertgefühl führen. Die ausschlaggebenden Mechanismen sind daher eher psychosozial. Auch wird angenommen, dass dem verbesserten Aussehen ein zu hoher Einfluss zugemessen wird. Bedeutsamer dürfte das Gefühl sein, dass der eigene Körper durch Sport verbessert wird. Autonomie oder die Kontrolle über den Körper können zu einem verbesserten Selbstgefühl beitragen, ebenso wie das Zugehörigkeitsgefühl, das man als Sportlerin oder Sportler innerhalb seiner Gruppe erfährt. Auch zu erwähnen ist, dass je nach sozialer Bedeutung und dem Ausübungsfeld des betriebenen Sportes die positiven Effekte stärker oder schwächer ausfallen können (ebd.: 112f.).

Andere Studien heben Genderaspekte im Sport hervor. Frauen erleben Sport auf persönlichem Level positiv, weil sie sich darin behaupten, obwohl er gemeinhin als «Männerdomäne» betrachtet wird (Blinde et al. 1994: 52). Die interviewten Frauen sehen sich in den Augen anderer als kräftig, kompetent und unabhängige Individuen. Sie geben an, dass Sport Qualitäten wie Durchsetzungsvermögen, Selbstbewusstsein, Kontrolle und Motivation hervorhebe, besonders durch die Tatsache, dass sie im Sport physisch und emotional hart arbeiten und sich in einer «Männerwelt» behaupten (ebd.: 55).

«Challenging traditional qualities associated with females, women athletes thought they were viewed as strong, competent, and independent individuals. Athletes also commented that sport participation shows women 'in a different light' by reflecting qualities such as assertiveness, confidence, control, drive, and motivation. Respondents believed that they countered negative images of women by working hard and being successful in 'a man's domain', as well as displaying physical and emotional strength».

Trotzdem wird im Sport kein Bewusstsein für grundlegendere feministische Anliegen entwickelt³⁹ (ebd.: 57).

Sport löst einen weiteren positiven Effekt aus: Neben der Entwicklung von Kraft, Fitness und Koordination werden Adrenaline und Endorphine freigesetzt. Physische Aktivität führt somit

³⁹ «Women's participation in sport may challenge traditional notions of women's capabilities [...]. However, sport does not appear to be an effective vehicle for developing the athlete's consciousness as a woman or encouraging activism regarding the concerns of women» (Blinde et al. 1994: 57).

zu einem allgemein positiven psychischen Zustand (Pickard 2015: 126). Dieser positive Zustand oder die Freude, die durch die Bewegung entsteht, kann befreiend oder «empowernd» wirken. Pickard stellt dies wiederum in Zusammenhang mit körperlicher Kompetenz und Selbstbewusstsein (2015: 126)⁴⁰.

«Studies [...] have found that pleasure derived from being physically active also has potential to be liberating. This liberation or empowerment particularly corresponds to perceptions of bodily competence and 'the confident sense of self' [...]».

Pickard beschreibt die Freude an der sportlichen Aktivität als befreiend. Da die Freude in diesem Fall von der Bewegung oder dem Geniessen des eigenen Körpers und seiner Fähigkeiten selbst stammt, wird eine Art von körperlichem Selbstbewusstsein gebildet. Pickard schreibt, dass Tänzer auch während ihres Trainings Freude erleben. Die Bewegungen geben ihnen ein gutes Gefühl. Sprünge bspw. werden oft beschrieben als «Fliegen».

«[...] It feels like you're in the air for ages but it is really only a few seconds. To be able to just do it without thinking about it is amazing [...] beautiful and gorgeous. Just hanging in the air. I love it [...]» (Pickard 2015: 131).

Solche positiven Erfahrungen werden in das Körpergedächtnis aufgenommen und äussern sich auch als Vorfreude auf Ballett. Nach Pickard ist dies ein wichtiger Grund, weshalb Ballett getanzt wird (ebd.: 131). Das beim Tanzen hervorgebrachte «gute Gefühl» kann süchtig machen. Dass die Bewegungen selbst Freude erzeugen und damit befreiend wirken, bestätigen weitere Studien. So wurde in einer 1999 verfassten britischen Studie über die Beteiligung von Teenagern an Sport festgestellt, dass sich Mädchen basierend auf ihrer physischen Kompetenz besonders stolz fühlen und ein positives Leistungsgefühl zeigen, dies. Ausserdem berichteten Mädchen in anderen Studien über das Gefühl «etwas unter Kontrolle zu haben»⁴¹ und «etwas bewältigen zu können» (Theberge 2003: 499f.) In einer Studie über Eishockey aus dem Jahr 2003 gaben einige der Mädchen an, dass der Sport in gewissen Momenten Adrenalin freisetze und sie Spass verspürten, wenn sie einen Gegner physisch ausmanövrieren können. Sie freuen sich auch über ihre im Sport erworbene Kraft und darüber, diese einsetzen zu können. Hockey ist für diese Mädchen eine Aktivität, die sie physisch und emotional fordert und gleichzeitig Freude bereitet. Ein Mädchen sagte: «I like the physical aspect. [It] gets the adrenaline rushing and just gets you focussed». Und weiter:

⁴⁰ Auch Theberge 2003 und Whitson 1994.

⁴¹ Kontrolle über ihren Körper, über das Spiel, über ihre Gegnerinnen zu haben (bei einem Sieg) etc.

«I like the fact that it's a physical sport because I like sport that requires strength. I like to have strength and I like to be able to use it, but not, like, knock everybody down. But I like to be able to use it in the way that it's supposed to be used» (Theberge 2003: 507).

Diese Aussagen und die Beschreibung von Ballettsprüngen als «Fliegen» lassen darauf schliessen, dass der Sportler, die Sportlerin die Bewegungen selber sowie den Körper und die eigenen Fähigkeiten genießt. Es wird eine Freude verspürt, die befreiend wirkt. Wie Freude befreiend wirken kann, beschreibt David Whitson, der auf Empowerment im Sport eingeht (1994). Er versteht darunter das Erlernen von koordinierten Bewegungen und deren kontinuierlich geschicktere Anwendung.

«Empowerment [...] means learning how to move in coordinated and increasingly skillful ways and often how to coordinate your own movement with those of others. It may mean learning how to use equipment [...] as extension of your limbs [...], [it is also found] in the well-struck golf or tennis shot or in the grace and skill [of other activities]. It may even mean learning how to generate force and power and to take advantage of these in competitive games. But the pleasure and sense of accomplishment are in the skills and a competent, confident sense of self, rather than in the domination of others» (ebd.: 360).

Whitson hebt die Bedeutung von erlernten Fähigkeiten hervor und die Freude, wenn sie angewendet werden:

«[...] this typically involves learning how to use one's body skillfully. [...] it is not inconsistent with a definition of 'personal power' as self-discovery: that is, experimenting with, then developing through skilled practice, and finally enjoying what we can do with our bodies. [...] the development of natural talents into skills that we can draw on, when necessary, and can enjoy the feel of, whenever we care to use them. [...] [We are] joyful at the discovery that our bodies are strong and resilient, capable of hard work and hard play» (Whitson 1994: 360f.).

In Momenten, in denen diese Freude gespürt wird, kommt es zu einem sog. *flow*, einem Moment im Sport, in dem alles gut läuft, die Beteiligten ihre Bewegungen und Fähigkeiten genießen. In diesen Momenten entwickelt sich zudem körperliches Selbstbewusstsein.

«[...] the pleasure [in a certain sport], in leaning into turns, defying the forces of gravity with his sense of balance and his 'feel' for just what his body would allow him to do. [It's the] 'flow' and the enjoyment of skill and of moments of embodied self-awareness [...]» (Whitson 1994: 360).

Nach Whitson ermöglichen besonders Tanz und Yoga die Bewusstwerdung des Selbst.

«[...] dance and yoga have also become popular disciplines through which women (and increasing numbers of men) have learned to know their bodies and live them as subjects. Here, the emphasis is very much on skill and on body awareness, on the integration of

mind and body as self [...] pastimes in which to enjoy the athleticism of one's body, of playing with one's own skill» (ebd.: 361).

Whitson spricht von einem damit einhergehenden physischen Empowerment (ebd.: 365). Es entwickelt sich Empowerment, weil die betreffenden Personen Fähigkeiten erwerben, von denen sie annehmen, dass sie sie niemals haben würden. Die Ausübung der Fähigkeiten oder das Spielen mit dem eigenen Körper und die Freude daran sind «*empowernd*» (ebd.: 362f.). Lernen, wie der eigene Körper aktiv benutzt wird, ist «*empowernd*» (ebd.: 365). Körperliches Empowerment für Whitson ist also die Entdeckung/Entwicklung von körperlichen Fähigkeiten, von denen angenommen wurde, dass man sie niemals erreichen würde. Die Anwendung dieser Fähigkeiten kann Freude bereiten, was zu körperlichem Selbstbewusstsein führt, also zur Realisierung des «Körper-seins»⁴². Wird keine Freude erlebt, verbindet man die ausgeübten Fähigkeiten womöglich nicht mit sich selbst, es findet keine – zumindest keine positive – Bewusstwerdung des Selbst statt. Gugutzer schreibt: «Ob teilheitlich oder ganzheitlich [im Körper gespürte Gefühle], es ist in jedem Fall die leiblich-affektive Betroffenheit von Gefühlen, die der Person das Gefühl gibt, dass es um sie selbst geht [...]» (2002: 92). Diese Gefühle können zwar positiv wie negativ sein und so oder so zur Identitätsbildung beitragen (ebd.: 215)⁴³. Jedoch sind für die Bildung eines positiven Selbstbewusstseins, als Grundlage für Empowerment, die positiven Gefühle ausschlaggebend. Negative Gefühle können zu einem negativen Selbstbild führen, was Empowerment behindern oder im schlimmsten Fall sogar verhindern kann.

2.4 Allgemeine Übersicht zu Gesellschaft, Sport und Bourdieus Praxissoziologie

Wie bereits in der Einleitung angemerkt, beschäftigte sich Bourdieu auch mit Sportpraktiken. Für ihn muss Sport als eine Praxis untersucht werden, die in Verbindung mit dem sozialen Akteur, dessen Habitus und v.a. auch dessen Position in der Gesellschaft oder dem sozialen Feld steht.

«Sportpraktiken lassen sich beschreiben als Resultante des Verhältnisses zwischen einem Angebot und einer Nachfrage oder, genauer, zwischen dem Raum der Produkte, die zu einem gegebenen Augenblick angeboten werden, und dem Raum der Dispositionen [d.h. des Habitus] (verknüpft mit der jeweils eingenommenen Position im

⁴² Gugutzer (2002) in Kapitel 2.9.

⁴³ Freude als Grenzerfahrung bei Gugutzer (2002: 222).

sozialen Raum und imstande, sich in anderen Konsumweisen in Beziehung zu einem anderen Angebotsraum zu äussern)» (Bourdieu 1992: 197).

Als Subdisziplin der Soziologie und der Sportwissenschaft greift die zeitgenössische Sportsoziologie deshalb u.a. vornehmlich auf die praxistheoretische Forschungsperspektive Bourdieus zurück (Weiss und Norden 2013: 22). Sport wird als soziales Feld gesehen, auf dem Akteure gemäss ihrem Habitus um ökonomisches und kulturelles Kapital «spielen». In diesen Bereich fällt auch Loïc Wacquants Werk *Leben für den Ring. Boxen im amerikanischen Ghetto*, das die Konstruktion des Habitus eines Boxers beschreibt. Diese vollzieht sich im Boxclub nicht nur durch die körperliche und mentale Arbeit des Boxens, sondern auch durch Gespräche, Trainingseinheiten mit Boxlehrern, der passiven und aktiven Teilnahme an Wettkämpfen etc. Wacquant (2003) verbrachte drei Jahre lang in Chicago und trainierte drei- bis sechsmal pro Woche im Boxclub. Er durchlief während dieser Zeit eine regelrechte «Ausbildung» zum Boxer. Er fing als Novize an und bestritt zuletzt selber Wettkämpfe.

Es erscheint sinnvoll, Ballett auf dem Hintergrund der Sportsoziologie zu betrachten. Ballett ist wie Fussball ein globales Phänomen. Obwohl überall nach den gleichen Regeln gespielt wird, unterscheiden sich Stil, Sinnstrukturen und Motive in jeder Gesellschaft. Die folgende Aussage über Sport lässt sich auch auf Ballett anwenden. Ballett oder Sport allgemein sind

«[...] ebenso universell wie partikular und seine Welt kann als Verflechtung lokaler und globaler Entwicklungen interpretiert werden. Einerseits schreitet die Globalisierung fort [...], andererseits bilden oder erhalten sich spezifische Sportkulturen in verschiedenen Gesellschaften» (Weiss und Norden 2013: 31).

Dies bedeutet eine wechselseitige Beeinflussung: Kulturelle Merkmale, Strukturen und Werte von Gesellschaften beeinflussen den Sport, der selber wiederum auf die Gesellschaft zurückwirkt, indem er bspw. bestimmte Lebensstile unterstreicht (ebd.: 31f.).

Menschen sind «physiologische Frühgeburten», die motorische Fähigkeiten erlernen müssen, ebenso wie die kulturelle und gesellschaftliche Ordnung (Weiss und Norden 2013: 50f.). Techniken oder Gewohnheiten des Körpers (Essen, Haltung, Gang etc.) sind soziokulturell bestimmt, wie bereits Marcel Mauss in seinem Aufsatz über Körpertechniken festgehalten hat (Weiss und Norden 2013: 54f.; Mauss 1975). Sozialisation betrifft somit immer auch den Körper und Körpertechniken. Dies gilt auch für Sport. Als eine Technik des Körpers ist Sport von gesellschaftlichen Strukturen und Wertmustern geprägt. Laut Weiss und Norden basiert Sport deshalb auf Art und Inhalt der Sozialisation (2013: 56). Auch geschlechtsspezifische oder schichtspezifische Aspekte der Sozialisation werden im Sport abgebildet (ebd.: 58). Personen treiben demnach Sport auch in Übereinstimmung mit ihrer Geschlechtsidentität, die von

anderen kulturellen Werten (wie Schönheitsideal, Scham etc.) geprägt wird. Darum werden bestimmte Sportarten auch eher als Männer- oder Frauensport betrachtet (ebd.: 61). Ballett bspw. gilt als «Frauensport», obwohl in professionellen Ballettkompanien die Zahl der Geschlechter ausgeglichen ist. Die soziale Schicht hat ebenfalls Einfluss auf das Sportverhalten. Nach Weiss und Norden weisen Angehörige einkommensstärkerer Schichten eine stärkere Internalisierung eines Sportbedürfnisses und einen höheren normativen Konsens von Sportausübung auf (ebd.: 68f.). Auch die längere Schulzeit mit ihren Schulsportzeiten begünstigt für Menschen aus oberen Schichten die sportliche Tätigkeit.

Nach Bourdieu hängt die Sportausübung aber nicht nur vom ökonomischen und kulturellen Kapital ab, sondern auch vom Habitus (Weiss und Norden 2013: 71).

«Es hat alles den Anschein, als hinge die Wahrscheinlichkeit, dass jemand einen bestimmten Sport betreibt – den vom ökonomischen (und kulturellen) Kapital sowie freier Zeit abgesteckten Rahmen einmal vorausgesetzt –, von der Wahrnehmung und Einschätzung der innerlichen wie äusserlichen Gewinne und Kosten einer jeden Sportart ab, letztlich also von den Dispositionen des Habitus und noch genauer vom Verhältnis zum eigenen Körper als einer Dimension des Habitus» (Bourdieu 1982: 338f.).

Eine Dimension des Habitus ist das Verhältnis zum eigenen Körper, welches das Körperbewusstsein prägt. Daneben gibt es nach Bourdieu die klassenspezifische Sozialisation, die neben Geschmack⁴⁴ auch die Auswahl der «richtigen» Sportart steuert (Weiss und Norden 2013: 75; Bourdieu 1993: 166). Die im Sport verwendeten Körperbilder, Haltungen, Beziehungen zu andern Sportlern etc. entsprechen dem klassenspezifischen Geschmack und damit dem Habitus. Es ist also nicht so, dass der Habitus den Sport völlig bestimmt.

«Da die Akteure die Gegenstände vermittels der Wahrnehmungs- und Wertungsschemata ihres jeweiligen Habitus erfassen, wäre die Annahme naiv, alle Akteure, die sich einer bestimmten Praxis widmen, Sport oder sonstigem, würden ihr dieselbe Bedeutung beimessen oder streng genommen sogar jeweils dasselbe tun» (Bourdieu 1982: 334).

Auch wird im Sport wie beim Habitus i.A. die soziale Abgrenzung zu anderen Klassen wichtig. So bevorzugen laut Bourdieu untere soziale Klassen Sportarten, die starke Körper

⁴⁴ Geschmack ist nach Bourdieu ein Klassifikationssystem, welches soziale Klassen voneinander unterscheidet. Bourdieu schreibt: «Geschmack klassifiziert – nicht zuletzt den, der die Klassifikationen vornimmt. Die sozialen Subjekte, Klassifizierende, die sich durch ihre Klassifizierungen selbst klassifizieren, unterscheiden sich voneinander durch die Unterschiede, die sie zwischen schön und hässlich, fein und vulgär machen und in denen sich ihre Position in den objektiven Klassifizierungen ausdrückt oder verrät» (Bourdieu 1982: 25). Damit lässt sich erklären, wie bspw. das Ballett oder Balletttänzer immer als «rein und unschuldig» betrachtet werden, obwohl bestimmte auf der Bühne gezeigten Handlungen im Grunde genommen «öbszön» sind und «das Auge schockieren» (ebd.: 26f.). Siehe auch *Die Metamorphose des Geschmacks* (Bourdieu 1993: 153-164).

hervorbringen, wie zum Beispiel Boxen, Rugby oder Bodybuilding (Weiss und Norden 2013: 75f.). In diesen Sportarten herrscht zudem die Meinung vor, dass nur untere Klassen erfolgreiche Sportler hervorbringen können, da jene aus den oberen Klassen zu «verweicht» seien. Obere soziale Schichten bevorzugen dagegen Sportarten, in denen die Würde der Person nicht verletzt wird (etwa Golf, Tennis, Polo) (ebd.: 79).

Es ist jedoch nicht nur der soziale Stand, welcher Einfluss auf Geschmack und Körperbilder/-techniken hat, sondern es sind auch kulturelle Vorstellungen. Aus diesem Grund spielen Vorstellungen und Bilder vom Körper eine wichtige Rolle in meiner Forschung. In der philippinischen Gesellschaft nimmt das Aussehen eine besonders wichtige Stellung ein (Beer 2002: 97). Blasse Haut, als eines der wichtigsten körperlichen Merkmale, wird hoch geschätzt und mit Reichtum assoziiert. Als Ideal gilt dabei das europäische und amerikanische Aussehen (ebd.: 98f.). Ballett passt genau zu diesem Ideal. Ballett ist nach Joann Kealiinohomoku eine europäische Tanzform mit klar europäischen Themen und Idealen (Kealiinohomoku 1983: 545). Und blasse/weiße oder hellrosa/lachsfarbene Haut wird klar bevorzugt⁴⁵. Ballett wird auch von *Filipinos*⁴⁶ eher mit reicheren und hellhäutigeren als dunkleren und armen Personen verbunden. Kommt hinzu, dass sich in Manila nur Wohlhabende Ballettstunden leisten können. Ballett in der philippinischen Gesellschaft kann somit als eine Sportart betrachtet werden, die dem klassenspezifischen Geschmack der finanziell besser gestellten sozialen Schicht Manilas entspricht.

2.5 Zum sozialen Feld

Neben seinem Habituskonzept entwarf Bourdieu eine Theorie des sozialen Feldes, die für meine Untersuchung besonders nützlich erscheint. Felder sind für Bourdieu nationale Grenzen überschreitende Universen. Ein

«Universum, das all jene Akteure und Institutionen umfasst, die [bspw.] Kunst, Literatur oder Wissenschaften erzeugen und verbreiten. Dieses Universum ist eine soziale Welt wie andere auch, gehorcht aber mehr oder weniger spezifischen sozialen Gesetzen. [...] Obwohl [das Feld] sich nie ganz den Zwängen des Makrokosmos entziehen kann,

⁴⁵ Dies zeigt sich nur schon daran, dass Spitzenschuhe in dieser Farbe produziert werden (*ballet pink* genannt) und Tänzer mit dunklerer Haut ihre Schuhe färben müssen. Spitzenschuhe stellen im Ballett eine Verlängerung der Beine dar und müssen deshalb dem Farbton der Beine entsprechen. Dunkelhäutige Ballerinas stossen auf viel Widerstand, weil ihre Körperform und Hautfarbe nicht dem Ballettideal entspricht. Siehe: <http://www.theguardian.com/stage/dance-blog/2013/nov/28/racism-ballet-michaela-deprince-black-dancers>, 13.7.2017.

⁴⁶ *Filipinos*: Bewohner der Philippinen. *Filipina*: Frau, *Filipino*: Mann.

verfügt [es] doch über eine mehr oder weniger ausgeprägte Autonomie» (Bourdieu 1998a: 18).

Bourdieu geht davon aus, dass die soziale Realität relational ist. Demzufolge müssen die Beziehungen zwischen den Elementen untersucht werden und nicht die Elemente selbst. Bourdieu entwickelte diese Theorie bereits Ende der 1960er Jahre. Er beschrieb, wie die Modernisierung von Gesellschaften zu einer Differenzierung der menschlichen Tätigkeit führt. Mit einher geht die Entstehung von sozialen Bereichen mit spezifischen Funktionen und Legitimitäten (Hilgers und Mangez 2015: 2). Zu dieser Zeit wurden die Konzepte des Feldes und der Relationalität bereits in anderen Wissenschaften angewendet, bspw. in der Physik und Mathematik. Diese verstanden unter Feld kein Aggregat mehrerer Teile, sondern ein System von Relationen. Untersuchungsgegenstand dieser Wissenschaften waren die Beziehungen. Bourdieus Verständnis von «Feld» beinhaltet die Aufteilung der sozialen Welt in verschiedenste Unterräume, in denen eine bestimmte Aktivität dominiert. Der Begriff Feld

«serves to designate distinct sub-spaces within the global space. There are various fields within the social world, and each field is a relational space of its own, dedicated to a specific type of activity» (Hilgers und Mangez 2015: 5).

Jedes dieser Felder folgt seinen spezifischen Regeln und Institutionen, welche die Beziehungen zwischen den Agenten im Innern des Feldes definieren. «Es ist die Struktur der objektiven Beziehungen zwischen den Akteuren, die festlegt, was sie tun können und was nicht» (Bourdieu 1998a: 20). Die Struktur selber wiederum wird von der Verteilung des Kapitals bestimmt (ebd.: 21). Und das Kapital wird von der Elite des Feldes definiert, welche für dessen legitime Ausführung verantwortlich ist (ebd.; Hilgers und Mangez 2015: 5f.).

Bourdieu versteht unter Kapital «akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Material oder in verinnerlichter, 'inkorporierter' Form» (Bourdieu 1997a: 49). Dabei handelt es sich um soziale Handlungsressourcen oder Eigenschaften, «[...] die auf dem Feld Handlungsmöglichkeiten eröffnen und eine Bewahrung oder Verbesserung der Position ermöglichen» (Rehbein 2011: 111). Bourdieu spricht von vier Kapitalarten. Dem ökonomischem (in Form von Geld, Eigentumsrechten) kulturellem (Schultitel, Bücher, Instrumente), sozialem (soziale Verpflichtungen, Beziehungen, Adelstitel, Manieren, d.h. Benehmen und Sprechweise) und symbolischem Kapital (Ehre) (1997a: 52, 77; 1997b: 80; 1979: 335ff). Die verschiedenen Kapitalarten können teilweise in andere umgewandelt werden, bspw. können mithilfe des ökonomischen Kapitals Bücher (kulturelles Kapital) erworben werden (1997a: 60, 70). Auch der Habitus kann ein Kapital sein (Bourdieu 1997: 62).

Kapital kann mit Macht gleichgesetzt werden (ebd.: 52), d.h. die soziale Position eines Akteurs oder einer Akteurin, also ihr Gewicht auf einem bestimmten sozialen Feld, wird durch das Kapital bestimmt (Rehbein 2011: 114). Oder in Bourdieus Worten: «Es ist der Umfang dieses Kapitals, der den Akteuren (Individuen und Institutionen) ihre eigentümliche Stellung im Feld zuweist» (Bourdieu 1998a: 21). Zudem hat jedes Feld eine besondere Form von Kapital (Bourdieu 1998a: 22). Bei all diesen Arten von Kapital handelt es sich eigentlich um Ansehen (Hilgers und Mangez 2015: 6). Ansehen und damit auch Macht, erhält jener Akteur, der weiss wie «das Spiel läuft».

«Die Kunst des Erspürens von Tendenzen, [...] sich zur rechten Zeit des richtigen Gegenstandes zu bemächtigen, gute Veröffentlichungsorte [...] zu wählen [...]. Dieser Spielsinn ist zuerst Sinn für die Geschichte des Spiels [...]. Wie ein Rugbyspieler weiss, wohin der Ball fliegen wird und sich bereits dort befindet, wenn er zu Boden fällt» (Bourdieu 1998a: 24).

Akteure sind dem Feld nicht hilflos ausgeliefert, sondern eignen sich einen «Spielsinn» an. Dieser ist ein Teil des Habitus (Bourdieu 1998a: 25). Der Habitus liefert Individuen «Strategien, die es ermöglichen, unvorhergesehenen und fortwährend neuartigen Situationen entgegenzutreten» (Bourdieu 1979: 165). Der Habitus besteht aus erworbenen Dispositionen, welche feste und dauerhafte Einstellungen und Haltungen darstellen. Diese Dispositionen sind laut Bourdieu Grund für die «dauernd auftretenden Widerstände gegen die Kräfte des Feldes» (1998a: 25). Das Feld ist damit ein Kampfgegenstand, das mit einem Spiel verglichen werden kann. Jedoch sind in einem sozialen Feld, im Gegensatz zu einem Spiel, die Spielregeln selbst umkämpft, d.h. jeder Akteur versucht nicht nur den im Feld vorherrschenden Habitus auszuüben und zu erwerben, sondern auch den vorherrschenden Habitus umzuschreiben, indem Strukturen abgewandelt werden (ebd.). Im Feld kommt es deshalb zu einem Kampf um die Definition der Art von legitimem Ansehen. Der Sieger, d.h. die Elite, bestimmt die Definition von Legitimität.

«The struggle in a field is thus a struggle to impose a definition of legitimate recognition, in which victory leads to more or less monopolistic control of the definition of the forms of legitimacy prevailing in the field. The history of the field is the history of the internal and external struggles that animate it, the history of the distribution of the specific capital and the variation of this capital» (Hilgers und Mangez 2015: 6).

Ein Feld zeichnet sich zudem dadurch aus, dass es *illusio* besitzt. Dabei handelt es sich um den Glauben und das Interesse der Akteure an das «Spiel» eines Feldes (Bourdieu 1998b: 71, 373). Mit der Teilnahme in einem Feld, lässt sich der Akteur auf das ein, worum, also um welche *illusio*, es in diesem Feld geht, d.h. um welchen Einsatz, welches Ergebnis, welches Interesse

und damit verbundene Dringlichkeiten, Bedrohungen, vorgeschriebenen Spielzüge und Sinn (Bourdieu 1987: 122, 150).

«[*illusio*] voulait dire le fait d'être dans le jeu, d'être investi dans le jeu, de prendre le jeu au sérieux. [...] En fait, le mot intérêt [...] voulait signifier très précisément ce que j'ai mis sous cette notion d'*illusio*. [...] c'est 'en être', participer, donc admettre que le jeu mérite d'être joué. [Par exemple] si vous n'avez pas un habitus d'homme de court, si vous n'avez pas dans la tête les structures qui sont présentes aussi dans le jeu, cette querelle vous paraît futile, ridicule» (Bourdieu 1994: 151).

Die *illusio* ist also der Grund, weshalb Akteure sich auf das Feld und dessen Querelen oder Kämpfe einlassen. Damit verwandt ist *doxa*, nach Bourdieu der «gesunde Menschenverstand». «le sens commun, la *doxa* acceptée par tous allant de soi» (ebd.: 138). Doxa ist also das in einem Feld vorherrschende unhinterfragte Verständnis von Regeln und Verhaltensweisen (Hilgers und Mangez 2015: 7). Bourdieu bezeichnet *doxa* auch als «Zustand des Leibes», es ist die «stumme Erfahrung der Welt als einer selbstverständlichen» (1987: 126).

Die Struktur innerhalb der Felder wird bestimmt von externen Hierarchierungsprinzipien und einer internen Hierarchie, die gemäss feldinternen Werten strukturiert ist. Das externe Hierarchisierungsprinzip bestimmt die Hierarchie im «Feld der Macht» (Hilgers und Mangez 2015: 8). Dieses ist nicht wie andere Felder mit einer bestimmten Aktivität verbunden, sondern ist Raum der Machtbeziehungen zwischen Akteuren oder Institutionen, welche den Besitz von Kapital, das nötig ist, die dominanten Positionen in den verschiedenen Feldern zu besetzen, gemein haben.

«Le champ du pouvoir est l'espace des rapports de force entre des agents ou des institutions ayant en commun de posséder le capital nécessaire pour occuper des positions dominantes dans les différents champs» (Bourdieu 1998b: 353).

Innerhalb dieses Feldes kämpfen die ökonomische und die kulturelle Fraktion um Dominanz. Die Elite beherrscht den kulturellen Teil kraft der ökonomischen Dominanz (Hilgers und Mangez 2015: 8). Jedes soziale Feld ist vom «Feld der Macht» betroffen. Bspw. bilden sich in der Kunst zwei Pole. Der Pol oder die Richtung der autonomen Kunst und jene Richtung von Kunst, welche die Elite bevorzugt. Auch Bildung kann in zwei Pole aufgeteilt werden. Sie kann als autonom gesehen werden oder als Form der Vermittlung externer Bedürfnisse wie ökonomisches Wachstum. Soziale Felder sind also in erster Linie vertikal strukturiert, vom ökonomischen und kulturellen Pol bestimmt, in zweiter Linie horizontal, von einem autonomen und von einem von aussen bestimmten Pol (ebd.: 10). Drittens sind soziale Felder, wie bereits beschrieben, in einer internen Hierarchie strukturiert.

Felder sind nicht statisch, sondern unterliegen einem Wandel. Zu diesem kommt es, weil kulturelle Güter zunächst autonom⁴⁷ produziert werden. Die Elite, auf der Suche nach «neuer» Kunst oder Gütern, mit denen sie sich von der Masse abheben kann, verleiht diesen autonomen Gütern oder Künstlern Ansehen. Dies führt dazu, dass diese heteronom produzieren (ebd.: 12). Innerhalb eines Feldes sind Wissen, Sprache, Autorität, Positionen etc. somit nie statisch, sondern werden immer wieder neu definiert und durch das Wirken der Akteurinnen und Akteure auf dem Feld angefochten (ebd.: 17). Dafür benutzt Bourdieu den Begriff «Kampf» (1998a: 25). Zudem sind die Akteure selbst nicht statisch. Akteure und Akteurinnen handeln nicht nur im Sinne eines einzigen Feldes, sondern können einen «gespaltenen» Habitus aufweisen (Hilgers und Mangez 2015: 24). Dieser entsteht aufgrund unterschiedlicher Sozialisationsituationen⁴⁸. Aber auch ein einzelner Habitus kann von der dominanten Denkweise oder dem dominanten Verhalten im Feld abweichen, was von Bourdieu *hysteresis* genannt wird (Bourdieu 1987: 11, 116f.). Der Habitus einer einzelnen Akteurin, eines einzelnen Akteurs kann bspw. veraltet, stehen geblieben oder «der Zeit voraus» sein (Hilgers und Mangez 2015: 17). Dieses Zusammenspiel von Habitus und Feld ist für den Wandel des ganzen Systems verantwortlich.

Bourdieu's Theorie des Feldes wurde, wie in der Einleitung angesprochen, von verschiedenen Autoren aufgenommen und weiterentwickelt. Dazu gehört auch Lahire, der den Begriff des sozialen Feldes genauer definierte als Bourdieu. Lahire benutzte zwar Bourdieus Begriffe, wich jedoch in ihrem Verständnis von ihm ab⁴⁹. Da Lahires Weiterentwicklungen, besonders was den Habitus angeht, für meine eigene Forschung aufschlussreich sind, möchte ich kurz auf die wichtigsten Unterschiede zwischen Bourdieu und Lahire eingehen.

Lahire unterscheidet zwischen «echten» sozialen Feldern und sozialen Sphären, oder «Zweifeldern». «Echte» soziale Felder verfügen Lahire zufolge über folgende Merkmale (Lahire 2015 66): Soziale Felder sind Mikrokosmen innerhalb des allumfassenden nationalen⁵⁰ sozialen Raumes. Innerhalb dieses sozialen Feldes gibt es «Spielregeln», welche sich von jenen anderer Felder unterscheiden. Die Akteure kämpfen untereinander um die Besetzung der

⁴⁷ «They attempt to produce 'pure' products (art for art's sake, knowledge for the sake of knowledge), they seek recognition by their peers and try to distinguish themselves from the more established senior figures of their field who are situated higher up (consecrated avant-garde) at the autonomous pole of the field» (Hilgers und Mangez 2015: 11).

⁴⁸ Siehe Lahire in dieser Arbeit.

⁴⁹ Bourdieu verstand das soziale Feld zudem als ein wissenschaftliches Konstrukt, welches die Relationen erklären soll. Er versuchte mit seinen Begriffen einzelne Phänomene zu erklären, bspw. die französische Gesellschaft oder die Kunst. Lahire dagegen strebt eine universelle und konsistente Gesellschaftstheorie an.

⁵⁰ Bourdieu dagegen betrachtete Felder als grenzüberschreitende, globale Sozialräume (Bourdieu 1998a: 18).

Positionen, welche das in diesem Feld vorherrschende Kapital verleiht. Weil das Kapital unterschiedlich verteilt ist, gibt es dominante und dominierte Akteure. Jedoch haben beide ein Interesse am Fortbestand ihres Feldes und behalten in ihrem Kampf gegeneinander eine «objektive Komplizenschaft» bei. Jedes Feld beinhaltet zudem einen Habitus, welcher von den Akteuren inkorporiert sein muss. Somit ist nicht jeder Kontext von Aktivität ein soziales Feld. Bspw. kann man nach Lahire nicht von einem sozialen Feld «der Kunst» sprechen, wenn ein Individuum, das tagsüber einer Hauptaktivität nachgeht, sich nebenbei künstlerisch betätigt. Es handelt sich dann um eine Nebenaktivität, die nur dank der Hauptaktivität möglich ist⁵¹. Die Sozialisation in solchen Sphären⁵² ist nicht systematisch, sondern spezialisiert, kurz und diskontinuierlich. Ausserdem gibt es soziale Sphären, die für bestimmte Akteure ein soziales Feld darstellen, für andere jedoch nicht. Bspw. kann man Tennis als Freizeitbetätigung spielen, ohne dabei die Herausforderungen meistern zu müssen, welchen professionelle Spieler unterliegen. Man ist in diesem Fall nur Konsument, nicht Produzent und damit nicht Teil «des Spieles», also des sozialen Felds (ebd.: 73).

«One can ‘live’ in a universe without being totally taken up by it, by the *illusio* specific to this universe, i.e. without entering into the competition, without deploying strategies to win the capital specific to it. One can participate in a universe as an amateur practitioner (as opposed to a professional practitioner), as a simple consumer (rather than a producer), or as a simple participant in its material organization, taking no direct part in the game that is played there».

Das bedeutet, dass die meisten Akteure der Gesellschaft laut Lahire keinem Feld angehören. «[...] a large number of actors are outside any of these fields, drowned in a great ‘social space’ [...]» (Lahire 2011a: 28f.). Die Theorie des Feldes beschäftigt sich nur mit den «grossen Personen».

«field theory devotes much energy to shedding light on the big scenes where stakes of power are played for, but little to understanding those who build the stages, assemble the scenery, clean the theatre, photocopy documents or type letters, etc.» (Lahire 2015: 74).

Temporäre oder Zweitaktivitäten können keinem Feld zugeordnet werden, weil diese Aktivitäten nicht systematisch als Sphären von Positionen und Kämpfen organisiert sind. Ihre

⁵¹ Bourdieu zufolge haben Schriftsteller oder Künstler zwar «Hauptaktivitäten», diese lägen aber meistens im selben Feld, bspw. als Lektor (1998b: 371f.).

⁵² Lahire benutzt für diese sozialen Räume Synonyme wie Spiel, Spielfeld, Hobby, sekundäre Aktivität, sinnlose Aktivität etc. Als Beispiele für oft falsch betitelte soziale Felder gibt er die Welt der Künstler und Autoren an (Lahire 2015: 64, 73, 78). Bourdieu dagegen schreibt vom «Feld der Literatur und der Kunst» (*les champs littéraire ou artistique*) (1998b).

Akteure nehmen keine Feldpositionen ein⁵³. Felder sind meistens professionelle und/oder öffentliche Aktivitäten, die oft prestigeträchtig sind (ebd.). Interessanterweise frequentieren Akteure mehrere soziale Sphären.

«the constant movements that the actors of a field make between the field in which they are producers, the fields in which they are simple consumer-spectators and the multiple situations that cannot be described as fields» (ebd.: 75).

Auch die Familie ist nach Lahire kein soziales Feld, da sie Kinder zwar sozialisiert, aber kein «familiales Kapital» vermittelt (2015: 78). Genauso wenig ist das «literarische Feld» ein tatsächliches soziales Feld⁵⁴. Dieses ist nämlich zu wenig professionalisiert und bringt zu wenig finanziellen Gewinn ein. Somit müssen deren «Mitspieler» einem Hauptberuf nachgehen. Echte Felder haben die ökonomischen Mittel, ihre Akteure als permanente Akteure handeln zu lassen. (ebd.: 79). Was ein soziales Feld nach Lahire ist, bestimmt grösstenteils die ökonomische Beziehung zwischen den Akteuren und dem potenziellen Publikum.

«Thus, even with no audience or very restricted audiences, the full-time agents of the state-financed academic and scientific fields may continue to produce the most esoteric knowledge. The same is not true of the intermittent participants in a social game such as the literary game, subject to the market and enjoying much more limited State support» (ebd.: 81).

Die von mir beschriebene philippinische Ballettkompanie kann somit nicht als ein soziales Feld im Sinne Lahires bezeichnet werden⁵⁵. Die professionellen Tänzer stecken zwar ihre ganze Energie in den Tanz und «leben» in der Welt des Balletts, können aber nicht finanziell davon leben. Die meisten haben Eltern oder Partner, die Geld verdienen und sie damit unterstützen.

⁵³ «Field theory therefore shows little interest in the off-field life of the agents who battle within a field. It is, however, impossible to proceed as if journalists, footballers, philosophers or jurists could be reduced to their being-as-member-of-a-field» (Lahire 2015: 74).

⁵⁴ «Literary writing is therefore an activity practised to a large extent by individuals who do not derive the bulk of their incomes from doing it (i.e. from royalties, since writers depend almost exclusively on a market of readers) and are thus obliged to live materially from activities other than the one by which they like to define themselves. They may be teachers, journalists, doctors, editorial advisers, engineers, they may have several, often precarious, 'bread and butter' jobs, but writers are rarely 'full-time' writers» (Lahire 2015: 79).

⁵⁵ Bourdieu beobachtete eine «wachsende Kluft» im Feld des Sports zwischen Amateuren (die praktisch keine Spielerfahrung haben) und den professionellen Spielern (1992: 204). Das Feld der Professionellen würde sich dadurch immer mehr «verselbständigen» und zu einem eigenen Feld werden. «[...] durch die Übertragungen des Fernsehens [von Sport] kommen immer mehr Zuschauer hinzu, die über keine praktische Kompetenz verfügen und sich weitgehend für äusserliche Aspekte der Praktik, wie Resultate, Sieg usw. interessieren. Das hat – über die (finanziellen oder anderen) Sanktionen, die das Publikum erteilt – Auswirkungen bis in die Funktionsweise des Feldes der Professionellen hinein (so der Drang nach Siegen um jeden Preis und damit, unter anderem, der Anstieg der Gewalt)» (Bourdieu 1992: 204). In diesem Fall deckt sich also Bourdieus Meinung mehrheitlich mit der Lahires. Ausgenommen davon, ist jedoch der Tanz, oder das Feld des Balletts im 19. Jahrhundert. Laut Bourdieu gab es damals professionelle Tänzer, «die sich vor Amateuren produzieren, die gegenwärtig oder wenigstens in jüngster Vergangenheit noch selbst den Sport betrieben haben» (1992: 204). Damit kann man noch von einem einheitlichen Feld (von Amateuren und Professionellen) sprechen.

Auch die Primaballerina der Kompanie leistet sich ihre Tanztätigkeit dank ihrer reichen Herkunftsfamilie und ihres Ehemanns. Damit ist Ballett nur eine «Zweitaktivität». Im Besonderen gilt dies auch für die *scholars*, denen der Ballettunterricht bezahlt wird und deren Familien Opfer bringen müssen, um die zeitliche Abwesenheit ihrer Kinder und damit die verlorene Geldeinnahmequelle zu kompensieren. Es werden den Ballettschülerinnen und -schülern jedoch bestimmte, Habitus-ähnliche Dispositionen, im Sinne Lahires, antrainiert.

Im Gegensatz dazu argumentiert Angela Pickard, auf die ich im nächsten Kapitel eingehe, dass die «Ballettwelt» ein soziales Feld nach Bourdieu ist⁵⁶. Damit kann sie auf überzeugende Weise die «Spielregeln» des Balletts und das Streben nach Kapital der jungen Tänzer erklären.

2.6 Zu ballettspezifischen Dispositionen

Pickard schreibt in Anlehnung an Bourdieu, dass die Tänzerinnen und Tänzer Ballett wie ein Spiel betreiben. Auf einem «Spielfeld» streben sie durch die Verwendung möglichst vieler Arten von Kapital nach Status, dominanten Positionen und Macht (Pickard 2015: 75). Pickard versucht auch die Beziehung zwischen Körper und Identität von Balletttänzern und -tänzerinnen herauszuarbeiten (2015: 12). Der Körper spielt im Ballett eine ausserordentlich wichtige Rolle (ebd.: 6). Jedoch hält Pickard fest, dass der Körper nicht nur im Ballett sozial «beschrieben» und geformt wird:

«Although it is seductive to think that ballet dancers are different, unique or have a natural calling to dance, all bodies are manipulated by the social, processes of becoming, the development of the habitus related to a particular context and the bodily hexis [...]. The body is not simply a cultural text but the most readily available surface by which to convey meaning and emotion as an expression of society» (ebd.: 155).

Pickards Verständnis der Bedeutung des Körpers geht auf Bourdieu zurück. Dieser sah den Körper als Teil der sozialen Welt, die soziale Welt aber gleichzeitig als Teil des Körpers: «[...] Bourdieu's concepts are grounded in the body; he sought to show how 'the body is in the social world but the social world is also in the body'» (Pickard 2011: 13). Ausserdem zeige sich der

⁵⁶ Pickard verwendet den Feldbegriff im Sinne Bourdieus, also als ein Feld mit folgenden Merkmalen: Kampf/Konkurrenz um Herrschaft, spezifische Interessen und Interessenobjekte, Akteure die mitspielen (und einen bestimmten Habitus aufweisen), Kapital. Bourdieu vergleicht das Feld mit einem Spiel, von daher kommt der Ausdruck «Spielfeld» (Bourdieu 1993: 107-114, 168ff.). Für meine eigene Forschung ist die Herausarbeitung eines Feldes von untergeordneter Bedeutung, besonders da im Rahmen der philippinischen Ballettkompanie Lahires Habitus-ähnliche Dispositionen eines pluralen Akteurs angebrachter erscheinen. Passend wäre höchstens ein Begriff wie «Protfeld» im Sinne Rehbeins (2004: 14, 16), da in der untersuchten Ballett-Kompanie, besonders was die *scholar* angeht, keine Kämpfe aus der Bedrohung von Positionen heraus stattfinden.

Habitus im Umgang der Akteurinnen und Akteure mit ihrem Körper. «[...] the way people treat their bodies reveals the deepest dispositions of the habitus» (Bourdieu in Pickard 2015: 13). Praktiken und Vorstellungen, die in einem Feld vorherrschen und die in einem bestimmten Habitus gekoppelt sind, sind nach Bourdieu

«[...] kein Gemütszustand und noch weniger eine willentliche Anerkennung eines Korpus von Dogmen und gestifteten Lehren („Überzeugungen“), sondern, [...] ein *Zustand des Leibes*. [...] Der Glaube an Akte, der durch das Erstlernen beigebracht wird, das den Leib [...] wie eine Gedächtnisstütze, wie einen Automaten [...] und zugleich wie einen Speicher zur Aufbewahrung der kostbarsten Werte behandelt [...] und das von quasi-leiblichen Dispositionen erzeugt wird, [...] sind wie die „tauben Gedanken“ des Algebraikers [Hervorhebungen des Autors]» (Bourdieu 1987: 126f.).

Bereits vor Bourdieu benutzte Mauss einen Habitusbegriff (Pickard 2015: 23; Mauss 1975). Körpertechniken sind nach Mauss hoch entwickelte Handlungen des Körpers, die Aspekte von Kultur verkörpern. Techniken wie Laufen, Sitzen etc. seien deshalb nicht natürlich oder biologisch bedingt, sondern sozial gesteuert. Pickard meint hier die bereits in der Einleitung angesprochene Hexis, welche einen Aspekt des Habitus darstellt. Menschen müssen erst lernen, ihren Körper zu gebrauchen und im Sinne ihrer sozialen Zugehörigkeit zu verwenden. Bourdieu nahm diese Ideen auf und entwickelte sie weiter, mit Bezug auf seinen Feldbegriff (Pickard 2015: 24)⁵⁷.

Pickard (2015) sieht das Feld des Balletts als geschlossen und mit dem Habitus der Tänzer und Tänzerinnen in der Art einer kreisförmigen Beziehung stehend. Die Involvierung im Feld des Balletts formt den Habitus des Tänzers, der wiederum die Aktionen der Tänzer formt. Damit reproduzieren sie das Feld, indem sie bspw. bestimmte Ballettwerte im Unterricht an die jungen Tänzer weitergeben (Pickard 2015: 41). Der Habitus von Tänzern beinhaltet nach Pickard eine starke Beziehung zu Schmerz und Genuss. Beide Emotionen machen einen Grossteil der Karriere eines Tänzers aus. Besonders Schmerz ist ein alltäglicher Begleiter. Tänzer nehmen Schmerzmittel oft routinemässig ein, um eine Aufführung überhaupt durchstehen zu können. Andererseits gibt es aber auch viele emotionale Höhepunkte, besonders der Applaus nach erfolgreicher Aufführung und gelungene physische Leistungen etc. (ebd.: 42). Eine ähnliche Meinung zur Bedeutung von Schmerz und Genuss findet sich bei Gugutzer (2002: 178, 225), auf den ich in einem späteren Kapitel noch eingehen werde, insbesondere da er ebenfalls über Balletttanz forschte.

⁵⁷ Siehe Kapitel 2.5 für den Zusammenhang zwischen sozialem Feld und Habitus.

Junge Tänzer oder Ballettschüler beider Geschlechter haben noch keinen gefestigten Habitus. «Young dancers are acquiring a ballet dancer's habitus and are therefore still becoming familiar with the codes and norms of behaviour of the social worlds in which they inhabit» (ebd.: 54). Der langsam erworbene Habitus wird oft durch emotionale oder physische Entwicklungen des Tänzers und seines Körpers gestört. Auch läuft das Erlernen von Ballett, der Technik, des Stils etc. nicht immer problemlos ab. Bspw. stehen die Schüler unter ständiger Beobachtung und Kritik der Ballettlehrer. All das beeinflusst das Verständnis der Ballettschüler in ihrem Tun, Können und Verstehen (ebd.: 54).

«[The] young dancers then do not simply reproduce the system because they are still in the process of learning with regular disruptions to the habitus. Therefore the young dancers may not take the social world of ballet for granted» (ebd.: 55).

Dieser Prozess des Lernens hat zur Folge, dass nicht alle Tänzerinnen und Tänzer denselben Habitus aufweisen. «There will be diverse aspects to the ballet dancer's habitus. [...] each individual young dancer's habitus will be different as no two biographies are the same and in this way each habitus is distinctive» (Pickard 2015: 55).

Das Übernehmen oder Erlernen eines Balletthabitus wird jedoch durch *auditions*⁵⁸ erleichtert, während denen geprüft wird, ob die Kinder sich für Ballett überhaupt eignen.

«What is identified at audition may be the ability to pay for ballet training [and the time commitment that is needed from parents to support and transport], an 'adequate' or 'appropriate' social environment⁵⁹, a perceived 'fit' with the ballet habitus or a 'flexible body to work with', an apparent capacity to learn or interest and motivation. It is also important to acknowledge that the young, pre-adolescent dancer [...] tend to be malleable, conformist and eager to please adults» (ebd.: 59).

Pickard schlägt aus diesem Grund vor, dass die soziale Welt des Balletts eine Form von Bourdieus «Distinktion» reproduziert, einem Mittel zur Unterscheidung von sozialer Klassenzugehörigkeit⁶⁰. Dadurch kommt dem Balletthabitus der Aspekt des Einzigartigen zu. Den jungen Tänzerinnen und Tänzern wird schon früh, oft von den Eltern, gesagt, dass sie «talentiert», eine «Ausnahmeerscheinung», «zum Tanzen geboren» etc. seien. Die

⁵⁸ Unter *audition* versteht man eine Aufnahmeprüfung zu einer Ballettausbildung, Ballettkompanie, Rollenauswahl für ein Ballettstück etc. Ein eigentlicher Eignungstest bei dem nicht nur die tänzerischen Fähigkeiten getestet, sondern auch der Körper des Tänzers auf «Makel», Unregelmässigkeiten und Krankheiten untersucht wird.

⁵⁹ Die meisten Balletttänzerinnen und -tänzer in den klassischen Ballettzentren (Amerika, Europa und Russland) besitzen eine weisse Hautfarbe, und gehören der Mittelklasse oder oberen Arbeiterklasse an (Pickard 2015: 58).

⁶⁰ «[...] the social world of ballet is reproducing [...] 'Distinction', which has its historical roots in class based hierarchies. The assimilation of a natural or innate ability [to dance] as a 'gift from God' offers a form of understanding the social world of ballet that justifies and legitimises the idea of a hierarchy; certain bodies are lacking or inferior» (Pickard 2015: 59).

Ballettschülerinnen und -schüler übernehmen diese Sichtweise und sehen sich bald selbst als etwas Besonderes. Bestätigt wird ihre Sichtweise durch eine gelungene *audition* und die Aufnahme in eine professionelle Ballettschule. Dies wiederum gibt ihnen viel Motivation und Selbstbewusstsein, welche für die Karriere als Tänzerinnen und Tänzer unabdingbar sind. Pickard ist der Meinung, das Hauptziel des Ballettunterrichts sei, den Kindern oder Ballettschülerinnen und -schülern einen Balletthabitus anzutrainieren (ebd.: 62): Ballett und dessen Bewegungen sollen zur «zweiten Natur» werden. Der Tänzer oder die Tänzerin nimmt den Habitus dann als gegeben an, er hat es «im Körper» und reflektiert diesen Prozess nicht mehr und kann sich nicht daran erinnern, dass es je anders war. Pickard als ehemalige Tänzerin sagt darüber:

«Ballet became ingrained in my body. My body *is* ballet, it is in my posture and alignment and my mannerisms, in the way that I carry myself, sit, stand, speak, and eat [...] Ballet shaped my body and my mind as it shaped my perceptions, motivations and actions [...] I developed focus, determination, self-discipline, resilience and a high pain threshold» (ebd.: 4).

Für Nichttänzerinnen und Nichttänzer dagegen ist es extrem schwierig, Ballettbewegungen zu erlernen oder auch nur nachzumachen. Das Erlernen der ballettspezifischen Bewegungen ist zentraler Fokus des Balletttrainings. Tänzer und Tänzerinnen lernen durch Nachmachen, sie kopieren Bewegungen mit ihrem eigenen Körper. Diese Disposition wird in ihr «Körpergedächtnis» eingebrannt.

«The facility and ability to learn complex patterns of movement becomes part of the ballet dancer's disposition. Essentially dancers are shown visually through someone else's body; their teacher's or a peer, what to do and they copy with their own body. This ability to apply what is shown and seen becomes ingrained in the movement memory and body of the dancer. [...] through constantly copying movements and repeating in the ballet class, [...] physical capital is accrued» (ebd.: 62f.).

Durch Repetieren kommt es zum Erwerb von, wie Pickard es nennt, «physischem Kapital» (ebd.: 63). Die Balletttechniken, Begriffe von Bewegungen, Haltung etc. sind nach ihr zugleich Formen von kulturellem und physischem Kapital (ebd.: 39). «Particular bodily appearance, technical and stylistic ability are deemed to hold high corporeal, physical and cultural capital, to use Pierre Bourdieu's terms, and these forms of currency are what the dancers in the field aspire gaining» (ebd.: 11).

Neben Kapital werden im Ballettunterricht auch Werte vermittelt, die über die Ballettausbildung hinaus Wirkung zeigen. Werte wie Disziplin und Entschlossenheit, die auch für jene Kinder von Bedeutung sind, welche ihre Ballettkarriere vorzeitig beenden (Pickard

2015: 63f.). Hinzu kommt eine starke Betonung des Körpers, die Tänzer von Nichttänzern beider Geschlechter unterscheidet: Haltung, Linienführung, Koordination, Gesten und Verhalten. Oft wird diese Körperbetonung von Nichttänzern als nobel oder auch arrogant und als Ausdruck der Zugehörigkeit zu einer anderen Sozialklasse angesehen. Die soziale Welt von Ballett ist im Körper der Tänzer, in ihrer Hexis, enthalten, und dies während und auch ausserhalb des Ballettunterrichts (Pickard 2015: 64).

«[...] there is an emphasis on the ballet bodily state of being or hexis [...] and this becomes inscribed on the body [...]. The characteristic posture and gestures of ballet training, the embodiment of the vertical line as a symbol of idealised beauty in Western culture has become habitual and embodies [in the dancer]. The social world of ballet is evident in the body inside and outside the ballet class» (ebd.: 64).

Die visuelle Erscheinung ist ein wichtiger Teil des kulturellen Kapitals eines Tänzers. Diese äussert sich in einem veränderten Körper und Verhalten, womit auch Nichttänzern signalisiert wird, wer ein Tänzer ist. Man wird v.a. durch sein Aussehen als Tänzer identifiziert (ebd.: 65). «It is [...] an essential part of becoming a ballet dancer, as to 'look and act like a dancer' affords important cultural capital. Importantly, the bodily hexis is accepted as part of being a dancer». Dieses kulturelle Kapital hat auch ausserhalb der Ballettwelt Bedeutung. Ballett wird oft als eine Beschäftigung von hellhäutigen Europäerinnen und Europäern angesehen. Aus diesem Grund sagt eine afrikanischstämmige Mutter über ihre tanzende Tochter: «It's a privilege [for her]. I didn't think that she'd go very far because she has the African arched back and afro hair; it doesn't really fit the style [...]» (ebd.: 71). Ballett verleiht der afrikanischstämmigen Tänzerin kulturelles Kapital, das auch ausserhalb des Balletts als etwas Besonderes betrachtet wird (ebd.: 71). In anderen Fällen kann dieselbe Hexis als etwas Negatives betrachtet werden, bspw. wenn sie in einer anderen sozialen Sphäre nicht als förderlich, sondern als hinderlich angesehen wird und dann eben kein Kapital ist. Dies kann für Ballettschülerinnen und -schüler zu einem Problem werden, besonders, wenn der Akteur oder die Akteurin verschiedene sozialen Sphären als unvereinbar erachtet und sich für oder gegen eine soziale Sphäre entscheiden muss. Ein Junge sagt bspw., dass er sich zwischen Ballett und Streetdance entscheiden müsse: «Ballet has changed me; hip hop, street, crumping, they speak a different language. I can't do ballet and street» (ebd.: 71).

Die «Spielregeln» müssen während der Ausbildung vom Tänzer oder von der Tänzerin erlernt werden, um im «Ballettspiel» erfolgreich zu sein (ebd.: 81). Neben dem kulturellen Kapital ist auch das physische Kapital einer Tänzerin, eines Tänzers wichtig. Auch hier spielt der Körper eine bedeutende Rolle (ebd.: 75). Das physische Kapital wird bspw. begünstigt oder vergrössert,

wenn man den «richtigen» Körperbau oder das «richtige» Aussehen hat (ebd.: 77). Bei Mädchen und Frauen ist auch das Ertragen von Schmerzen während des Spitzentanzes ein Teil des physischen Kapitals. Spitzentanz führt zu verschiedenen Verletzungen, von einfachen Blasen bis zu verformten Zehen. Da der Spitzentanz jedoch zentral ist für Balletttänzerinnen, signalisiert die Schmerztoleranz Erfolg. Diese Toleranz bezeichnet Pickards in Anlehnung an Bourdieu als physisches Kapital (ebd.: 116). Verletzungen und Blasen werden in der Welt des Balletts allgemein als «Trophäen» gesehen oder als Beweis, wie hart man gearbeitet hat. Je mehr Schmerzen oder Wunden jemand davonträgt, desto höher ist sein Ansehen innerhalb der Gruppe und sein Kapital (ebd.: 118). Schmerz ist das Signal eines Tänzers oder einer Tänzerin, dass er oder sie mit dem Training auf dem richtigen Weg ist, dass der Körper perfektioniert und zum Ballettideal wird. Der Schmerz wird akzeptiert und als zum Training gehörig empfunden (ebd.: 120f). Damit bildet die Akzeptanz des Schmerzes einen wichtigen Teil des Habitus einer Tänzerin, eines Tänzers. Dazu gehört auch die im Ballett vermittelte Denkweise, dass der Körper eine Maschine ist. Basierend auf der Trennung von Körper und Geist, soll der Geist (der Tänzerinnen und Tänzer) seinen Körper gefügig machen und kontrollieren (ebd.). Gleichzeitig muss aber zwischen positivem und negativem Schmerz unterschieden werden. Letzterer ist eine Folge von falschem Training, welches ernsthafte Konsequenzen, wie bspw. Trainingsausfälle, zur Folge haben kann; ersterer, zum Beispiel in Form von Muskelkater, ist dagegen ein Zeichen, dass man hart gearbeitet hat. Das Problem besteht darin zu erkennen, wo die eigenen Grenzen sind und wie weit man den Körper herausfordern darf (ebd.: 87).

Das Erleben und Erleiden von Schmerz bringt im Ballett nicht nur physisches Kapital, sondern auch ein Erfolgsgefühl. Man hat etwas erreicht, den Schmerz überwunden. Nach Pickard macht dies den Tänzer oder die Tänzerin nicht nur auf der Bühne, sondern auch im Leben stärker.

«[...] to push through the boundaries and constantly find new limits and possibilities in the body did seem to be viewed as a source of power. One teacher suggested there was: 'a great sense of achievement is learning to do what many others fail at: overcoming pain. It makes you strong as a dancer but also for life'» (ebd.: 122).⁶¹

Pickard, selbst ehemalige Tänzerin, merkt dazu an:

«I loved the way it made my body feel, what I could do with my body and how my body looked. I did not complain or question why it was painful and uncomfortable, why I was regularly looking forward to doing something that was painful and uncomfortable; I just accepted that this was an important part of the activity and being me [...] when I

⁶¹ Siehe Ausführungen zu Empowerment.

performed [...] I felt that I was demonstrating what my body had achieved and it felt powerful» (ebd.: 4).

Tänzerinnen und Tänzer verspüren oft Freude an ihrem Schmerz, weil er sie machtvoll erscheinen lässt.

«I do not remember anyone preparing me or warning me about the discomfort and pain that I would feel [...] but they also did not tell me about the pleasure either [...] the pleasure of the achievement of being able to dance on my toes, the amazement that my family and non-ballet friends expressed when I showed them, and the euphoric feeling when I jumped and turned and moved through large spaces was incredible; then there was the pain of blisters, rubs and strain. The hard, physical and painful process of learning ballet [...] was [...] not at all beautiful or perfect» (ebd.: 3).

Daneben erfahren Tänzerinnen und Tänzer aber auch Freude und Spass an den Bewegungen. «[...] the ballet dancers in this study spoke about physical sensations of pleasure alongside feelings of freedom as experienced in their body, when they talked about moving and performing» (Pickard 2011: 128). Das Tanzen oder Bewegen durch den Raum wird oft als «Fliegen» bezeichnet und genossen (ebd.). Schmerz und Freude liegen bei Tänzern und Tänzerinnen eng zusammen. «In ballet, the moment of performing provides the climax: the height of pleasure, the release of withheld desires, the loss of oneself into another form. This is the reward for the sweat and tears» (ebd.: 144). Nach Pickard sind somit Schmerz und Freude wichtige Aspekte des Habitus von Tänzerinnen und Tänzern (ebd.: 148): «[...] pleasure and pain are key elements in structuring the relationship of the individual (habitus) to the cultural form (field) of ballet».

Lahires Theorie des pluralen Akteurs (*l'homme pluriel*) (2011a) schliesst an die soeben dargestellte Entwicklung des Balletthabitus an. Der Erwerb eines Habitus im Ballett kann als ein Erwerb von habitusähnlichen Praktiken im Sinne Lahires verstanden werden.

2.7 Zum differenzierten Habitus und zur generellen Übertragung

Das soziale Feld (im engeren Sinne) und der damit verbundene Habitus ist nach Lahire nicht auf alle Akteurinnen und Akteure einer Gesellschaft anwendbar, insbesondere weil viele Gesellschaftsmitglieder keinem sozialen Feld angehören. Echte soziale Felder sind auch für Lahire Domänen professioneller und meist öffentlicher Aktivitäten.

«Fields are essentially the domain of ‚professional‘ (and ‚public‘) activities, and above all those of ‚agents‘ in struggle within these fields – i.e. producers (as opposed to consumers, spectators or persons participating in the field but not being particularly

engaged in struggles within it: lower administrative staff, service personnel, workers, etc.)» (2011a: 29).

Man darf also nicht alle Akteure in denselben Topf werfen, sie also nur aufgrund ihres Habitus beurteilen (Lahire 2011a: 12, 29)⁶². Akteure weisen somit nicht ausschliesslich Charakteristika einer sozialen Sphäre, eines sozialen Feldes oder einer sozialen Position auf. Lahire schlägt darum eine Weiterentwicklung von Bourdieus Theorie vor. Dabei geht er zunächst auf Goffman ein, um eine extreme Sicht eines pluralen Akteurs aufzuzeigen, von der sich Lahire absetzt (Lahire 2011a: 16). Goffman schreibt:

«Self, then, is not an entity half-concealed behind events, but a changeable formula for managing oneself during them. Just as the current situation prescribes the official guise behind which we will conceal ourselves, so it provides for where and how we will show through, the culture itself prescribing what sort of entity we must believe ourselves to be in order to have something to show through in this manner» (Goffman 1974: 573f.).

Da sich Akteure in unterschiedlichen sozialen Gruppen und Sphären bewegen, weisen sie nach Goffman verschiedene Identitäten, Rollen und Verhaltensweisen auf. Diese werden v.a. durch den physischen Körper zusammengehalten, der jedoch seinerseits Träger von gegensätzlichen Handlungen und Gewohnheiten ist, auf die er je nach sozialem Umfeld stösst. Zusammengehalten werden die verschiedenen Identitäten durch den Namen oder die Biografie, die dazu dienen, aus multiplen Narrativen des Selbst die Illusion einer Einheit zu erzeugen (ebd.: 16f.). Diese extreme Sichtweise Goffmans kritisiert Lahire, wie er auch als anderes Extrem Bourdieus Habituskonzept verwirft (ebd.: 17). Lahire schlägt einen Mittelweg zwischen Bourdieu und Goffman vor. Lahire geht von einem System verkörperter Verhaltensweisen aus, die an verschiedene Felder der Existenz und der sozialen Welt gekoppelt sind (ebd.: 25f.): In einer differenzierten Gesellschaft finden sich Akteure in einer Pluralität verschiedener sozialer Welten, die selten homogen und oft sogar gegensätzlich sind. Akteure bilden eine Reihe von verschiedenen heterogenen Verhaltensweisen aus, die je nach sozialem Kontext variieren. Die wechselnden sozialen Gruppen und Kontexte weisen zudem unterschiedliche Formen der Sozialisation auf. Besonders deutlich ist dies in der Sozialisation von Kindern. Sozialisation findet zunächst in der Familie, später dann in der Schule, in Peergruppen und der Lehre statt. Bereits die Familie stellt keine vollständige oder totale Institution dar, sondern ist heterogen und kontradiktorisch. Ein Kind kommt zudem auch im familiären Kontext mit sozialen Welten

⁶² Auch: «Field theory [...] may itself be an obstacle to knowledge of the social world [...] when it ignores the constant movements that the actors of a field make between the field in which they are producers, the fields in which they are simple consumer-spectators and the multiple situations that cannot be described as fields – thus reducing the actor to his/her being-as-member-of-a-field» (Lahire in Hilgers und Mangez 2015: 75).

jenseits der Familie in Berührung, deren Sozialisationsformen nicht mit jener der Familie übereinstimmen. Lahire geht davon aus, dass wir seit frühester Kindheit in verschiedenen sozialen Kontexten und mit unterschiedlichen Sozialisationsformen leben (2011a: 28). Bei einigen dieser Kontexte kann es sich um «echte» soziale Felder handeln, jedoch lange nicht bei allen. Die Familie bildet genau genommen kein soziales Feld, ebenso wenig wie ein Barbesuch mit Freunden.

«The family universe, for example, does not in the strict sense form a field, any more than do the sporadic meetings of friends in a bar; the meetings of lovers or the holiday practices of windsurfing or climbing are not situations that can be assigned to a particular social field» (ebd.: 28).

Nicht jede soziale Interaktion oder Situation kann eindeutig einem sozialen Feld zugeordnet werden, da einige soziale Felder nur wissenschaftliche Konstrukte sind, die in dieser Art in der Realität nicht existieren (ebd.: 29.). Wie gesagt, kann ein Akteur Lahire zufolge nicht auf seinen Feldhabitus reduziert werden (ebd.: 30). Lahire (2011a) schlägt darum ein «differenziertes» Feld vor, auf dem sich plurale Akteure mit multiplen Verhaltensweisen bewegen.

«He or she has embodied several repertoires of schemes of action (habits) that do not necessarily produce (major) suffering [mental conflict], in so far as they can quite well coexist peacefully when expressed in social contexts that are different and separate from one another, or lead only to limited and partial conflicts in one or other particular context or domain of existence (many women, for example, are caught between the desire or necessity of work outside the home and the desire or necessity of domestic investment, thus living in these two spaces different ‘forms of oppression’» (ebd.: 36f.).

Akteure besitzen verschiedene soziale Dispositionen und Charakteranlagen, nach denen sie handeln, fühlen, denken etc. (Lahire 2011a: 50f.). Diese Dispositionen kommen jedoch nicht immer zum Tragen. Der Akteur hat womöglich in seiner Vergangenheit bestimmte Erfahrungen gemacht, welche die Realisierung bestimmter Dispositionen unterstützen oder blockieren. «[...] the actor is the product of his or her multiple past experiences [...]. There is thus a profound complicity between actors and social situations, [...] the actor being the product of the embodiment of multiple situations» (ebd.: 53). Es gibt insofern keine soziale Determiniertheit. Ein Akteur kann in einer gegebenen Situation anders reagieren, als man aufgrund seiner Dispositionen erwarten würde, bspw. weil er sich zurückhält. Es ist also die Gegenwart, die definiert und abgrenzt, «what of the embodied past can be actualized» (ebd.: 56). D.h. auch, dass ein Wechsel vom sozialen Kontext zu einem Wechsel von jenen Kräften führt, welche auf den Akteur wirken (ebd.). Aber auch innerhalb desselben sozialen Kontextes kann ein Verhaltenswechsel oder ein Wechsel der Dispositionen stattfinden. Lahire spricht diesbezüglich

von einem *code switching* oder *code mixing* (ebd.: 60). Dies ist bspw. dann der Fall, wenn Angehörige einer Minorität sich in einer Hauptgesellschaft nicht konform verhalten und anpassen müssen.

«This juxtaposition, symbolized by a permanent to and fro between modes of action and expression that are internal to the group and others that are external, produces considerable effects on everyday behaviour [...]. What is particularly to be observed with such actors is the change of language between one ‘sentence’ and another.» (ebd.: 61).

Zur Veranschaulichung gibt Lahire das Beispiel von Akteuren, die bei Gesprächen über bestimmte Themen in ihre Muttersprache zurückfallen, weil diese Themen mit dieser assoziiert werden (ebd.). Handlungen oder die Anwendung bestimmter Dispositionen sind somit immer eine Verbindung von Erfahrung, Gewohnheit und Verhaltensweise.

«Action [...] is thus always the meeting point of individual past experiences that have been embodied in the form of schemes of action (sensory-motor schemes, schemes of perception, evaluation, appreciation...) of habits, of manners [...] and of a present social situation» (ebd.: 66).

Gewohnheiten selbst sind aber nichts anderes als Handlungsschemata (*schemes of action*) (Lahire 2011a: 73). Diese werden in der Sozialisation vermittelt⁶³ und können relativ unbewusst ablaufen, d.h. ohne dass sich der Akteur bewusst ist, dass er sie anwendet. Sie werden gleichzeitig aber auch verändert oder angepasst, wenn der Akteur über sie reflektiert (ebd.: 74). In bestimmten sozialen Situationen können Handlungsschemata übertragen werden: «Their degree of transferability [...] does not depend on themselves [...], but rather on the objective forms of organization of social life that decide on the scope of their transversality» (ebd.: 85). Dies gilt genauso für die generalisierte Übertragung nach Bourdieu. Lahire schreibt dazu:

«[...] this transfer is never effected irrespective of the domain of activity or situation in question (regime of generalized transfer). There is rather a limited and conditional transfer (conditioned by social situations)» (ebd.: 88).

Wie gesagt, werden während der Sozialisierung Handlungsschemata und Gewohnheiten internalisiert. Dies funktioniert nur mithilfe von «psychologischen Instrumenten», wie der Sprache, der Schrift, mathematischen Symbolen etc. (ebd.: 174). Hier spielt besonders die

⁶³ «Habit, as a scheme of action, lies at the root of all involuntary action [...]. It is bound up with a whole socializing past that has gradually constituted it, from the first steps, [...] through to virtuosic practices that may be in the register of gesture, speech, perception, evaluation etc. [...]. Only accumulation and repetition (voluntary or otherwise, organized pedagogically or drawn from social experience) of behaviours and practices that are relatively analogous can constitute these ‘summaries of experience’ [...] that are schemes of action or habits» (Lahire 2011a: 73f.).

Schule eine wichtige Rolle. Aber auch andere soziale Sphären können sozialisierend wirken oder Handlungsschemata vermitteln. Lahire spricht explizit die Ausbildung zum Boxer⁶⁴ oder zum Tänzer an, um zu zeigen, wie Handlungsschemata von Akteuren vermittelt und internalisiert werden können (ebd.: 166)⁶⁵.

Akteure erfahren demnach nicht nur *eine* Sozialisation. Sie bewegen sich vielmehr in den unterschiedlichsten sozialen Feldern und Sphären, die über je unterschiedliche Formen der Sozialisation verfügen. Dadurch weist Lahires *homme pluriel* unterschiedliche, teilweise auch gegensätzliche Dispositionen auf und findet demzufolge an den verschiedensten kulturellen Formen Gefallen. Lahire spricht von einer «steten Wanderungsbewegung» zwischen Sphären, auf der sich die Individuen befinden; als Fernseh- oder Radiokonsument, als Besucher von Theatern, Kinos, Museen, Konzerten, als Publikum bestimmter Genres von Sendungen, Stücken, Filmen, Musik, Literatur etc. (Lahire 2011b: 41f.)⁶⁶. Die am stärksten legitimierten Formen von Kultur tragen nach Lahire «soziale Profite der Distinktion» (ebd.: 40). Für Frankreich beschreibt Lahire den gesellschaftlichen Status quo seit den 1960er-Jahren wie folgt:

«[...] zum einen die herrschenden, 'gebildeten' Klassen, die sich dadurch auszeichnen, dass ihre Angehörigen durch den Genuss einer frühen kulturellen Bildung ein entspanntes Verhältnis zur Kultur ausbilden konnten; zum anderen die mittleren Klassen mit ihrer 'kulturellen Strebsamkeit', die bisweilen in eine angespannte Hyperkorrektheit umschlägt, gleichzeitig aber stets zwischen dem 'Noblen' und dem 'Populären' hin- und heroszilliert; und schliesslich die beherrschten Klassen, die von der Kultur ferngehalten werden und folglich diesbezüglich immer ein Gefühl von Scham oder eigener Unwürdigkeit zu tragen haben» (ebd.: 41).

Dieses Bild hinterfragt nun Lahire mit seiner Theorie, da er die Spaltungslinien zwischen den Klassen als weniger bedeutsam sieht (ebd.). Ausserdem fragt er nicht nach den Gruppen, welche durch bestimmte kulturelle Ereignisse/Formen produziert werden, sondern umgekehrt, weshalb Individuen verschiedenen Formen angehören können (ebd.). Wie erwähnt, zeichnen sich Akteure dadurch aus, dass sie über eine Pluralität von sozialen und symbolischen Zugehörigkeiten verfügen und ihre Praktiken je nach Ort und Zeit variieren. Demzufolge gehören sie nicht einfach einer sozialen Gruppe an, sondern «wandern» zwischen mehreren

⁶⁴ Siehe Wacquant 2003.

⁶⁵ Vgl. Pickard (2015). Sie beschreibt die Internalisierung des Balletthabitus (nach Lahire die Internalisierung von Handlungsschemata).

⁶⁶ Siehe Tony Bennett et al. *Culture, Class, Distinction* (2009). Diese Studie repliziert Bourdieus Werk *Die feinen Unterschiede* (1982) in England und kommt zum gleichen Ergebnis wie Lahire. Ausserdem halten die Autoren fest, dass Bourdieus Studie im geschichtlichen Kontext betrachtet werden muss (Bennett 2009: 14, 251ff.).

Gemeinschaften (ebd.: 41). Für ein Individuum hat dies zur Folge, dass es bspw. «[...] dies *und* das tut, das eine schätzt, *aber dennoch auch* das andere, das eine vorzieht, das andere *hingegen* verabscheut (Hervorhebungen des Autors)» (Lahire 2011b: 42). Die Grenze zwischen den verschiedenen Formen von Kultur, bspw. der «kulturellen Legitimität» oder «Hochkultur»⁶⁷ und «kulturellen Illegitimität» oder «Populärkultur/Unterhaltung», trennt nicht nur soziale Klassen voneinander. Die Trennung besteht bei Individuen aller Gesellschaftsschichten v.a. innerhalb der eigenen Person. Ein und dasselbe Individuum besitzt eine grosse Varianz von kulturellen Praktiken und Präferenzen (ebd.). Und Lahires empirischen Untersuchungen zufolge bilden Individuen, die gegensätzliche Formen (legitime und illegitime) benutzen, die Mehrheit (2011b: 46).

Lahire löst sich jedoch nicht ganz von der Idee, dass Individuen dem Verhaltensmuster oder Habitus ihrer sozialen Zugehörigkeitsgruppe folgen. Seiner Meinung nach verhalten sie sich grösstenteils konform, verfügen aber zusätzlich über atypisches Teilverhalten (2011a: 46). Auch haben Gruppen mal mehr oder mal weniger starke Legitimitätsordnungen, welche atypisches Verhalten zu unterdrücken versuchen (ebd.: 47). Wie gesagt, ist der Grund für die Pluralität an Zugehörigkeiten und Geschmäckern zurückzuführen auf die heterogenen Sozialisationseinflüsse, denen das Individuum ausgesetzt war und ist. Gegensätzliche Formen erklärt Lahire mit der Mobilität: soziale Mobilität, wie unterschiedliche Sozialstellung im Vergleich zu den Eltern, schulische Bildung oder berufliche Mobilität (Karriere). Individuen, die Mobilität erlebten, haben auch unterschiedliche Sozialisationskontexte und -agenten kennengelernt und mussten sich erneut anpassen. Dies kann bei Individuen ein dissonantes kulturelles Profil hinterlassen (ebd.: 50). Auch können die Präferenzen der Partnerin oder des Partners beeinflussend wirken (ebd.: 51). Eine Rolle spielt nach Lahire ebenso der seit der 1960er-Jahren zunehmende Zeitdruck und die Arbeitslast in Schule und Beruf. Diese führte dazu, dass besonders darunter leidende Individuen, meistens jene mit hohem kulturellen Kapital, ganz gezielt einfachere Formen der Unterhaltung wählen.

«[...] die Figur des kultivierten Menschen, der seine Zeit jenseits der Arbeit nutzt, um sich zu bilden und zu lernen, scheint kaum mehr greifbar. Nunmehr haben auch die mit den höchsten Bildungsabschlüssen nach ihren ermüdenden Arbeitstagen ganz einfach das Recht auf unterhaltsame Entspannung» (Lahire 2011b: 52).

Kulturell weniger hoch stehende Formen dienen also v.a. der Entspannung (Lahire 2011b: 52). Sport und andere Freizeitaktivitäten können als Gegengewicht zu den stressigen Anforderungen

⁶⁷ Umfragen zufolge die edelsten und rarsten kulturellen Formen, die von Bürgern mit der höchsten Bildung bevorzugt werden.

der Gesellschaft gesehen werden, sie bieten eine Art von «Erfrischung»⁶⁸. Diese führt dazu, dass Individuen «seriöse» Kultur wie auch einfache Unterhaltung problemlos nebeneinander konsumieren (ebd.). Ausserdem interessieren sich Angehörige oberer sozialer Schichten heutzutage für ein breites Spektrum kultureller Formen. Durch das Wissen über und die Konsumation einer Vielzahl von kulturellen Formen kann Status gewonnen werden. Lahire übernimmt die Bezeichnung «Omnivoren» für solche Individuen (2011b: 59). Lahire greift zudem auf Bourdieus Ideen zurück, um die Übertragbarkeit eines Sinns kultureller Legitimität vom einen Bereich in einen anderen und damit die Entstehung solcher «Omnivoren» zu erklären (Lahire 2011b: 64).

Das Modell der generalisierten kulturellen Übertragung basiert auf der Homogenität kultureller Situationen. Was in der einen Situation legitim ist, bleibt es auch in einer anderen. Dieses Modell besagt, dass es der Habitus ermöglicht, bestimmte Dispositionen auf andere Bereiche zu übertragen. Bourdieu erarbeitete das Modell der generalisierten kulturellen Übertragung, das auf der Homogenität von kulturellen Situationen basiert (Bourdieu und Darbel 2007; Lahire 2011b). Es wird davon ausgegangen, dass etwas, das in der einen Situation gilt, auch in einer anderen Geltung hat (Lahire 2011b: 64). Es werden zwei Gründe genannt, wie es zur Übertragung kommt. Beim ersten Grund geht es um die in der Schule und im Studium erworbene intellektuelle Kompetenz. Durch das Studium literarischer Werke erworben, kann diese Kompetenz verallgemeinert und auf andere Bereiche wie Malerei, Musik, Theater, Kino etc. angewendet werden. Es geht dabei um Fähigkeiten zur Klassifikation von Autoren, Schulen, Epochen (ebd.: 64). Bourdieu schreibt: «[...] l'institution scolaire [...] tend d'une part à inspirer une certaine familiarité – constitutive du sentiment d'appartenir au monde cultivé – avec l'univers de l'art [...]». Die Individuen, welche diese Ausbildung genossen haben, sind an eine bestimmte Kultur gewohnt: «[...] associé, tant dans sa signification sociale que dans sa signification vécue, à un certain type de rapport à la culture qui implique la possibilité de fréquenter les musées» (Bourdieu und Darbel 2007 (1969): 99). Und weiter:

« L'Ecole tend d'autre part à inculquer (à des degrés différents dans les différents pays européens) une disposition savante ou scolaire, définie par la reconnaissance de la valeur des œuvres d'art et l'aptitude durable et généralisée à s'approprier les moyens de se les approprier» (ebd.).

Gemäss dem zweiten Grund kommt es zu einer «statusbedingten Allokation», die bedingt, dass ein Individuum von seiner sozialen Stellung, Bildung etc. so eingenommen oder gefangen ist,

⁶⁸ Bennett et al. widersprechen hier Lahire. Sie beobachteten dasselbe Phänomen («escapism») in allen Sozialklassen, nicht nur unter «kultivierten» Individuen mit hohem Bildungsabschluss (Bennett et al. 2009: 69).

dass er/sie nicht anders kann, als diese zu halten, egal in welcher Situation oder in welchem Bereich (Lahire 2011b: 64). Bourdieu fasst dies folgendermassen zusammen:

«[...] l'apprentissage scolaire tend à créer d'une part une disposition transposable à admirer des œuvres scolairement consacrées, le devoir d'admirer et d'aimer certaines œuvres ou classes d'œuvres venant peu à peu à apparaître comme attaché à un certain statut scolaire et social ; d'autre part, une aptitude, également généralisée et transposable au classement par auteurs, genres, écoles ou époques: le maniement des catégories scolaires de l'analyse littéraire et l'habitude d'adopter une posture critique prédisposent au moins à acquérir les catégories équivalentes en d'autres domaines et à thésauriser les savoirs typiques qui [...] rendent possible une forme élémentaire d'appréhension spécifique de la représentation, fondée sur le recours à la métaphore littéraire ou l'invocation d'analogies empruntées à l'expérience visuelle» (Bourdieu und Darbel 2007: 100).

Das Individuum greift also zurück auf ein verinnerlichtes System von Dispositionen oder seinen Habitus, um sich in einer anderen sozialen Situation zurechtzufinden (Lahire 2011b: 65f.). Lahire kritisiert an diesem Modell nun aber, dass der Akteur

«[...] gar keinen Sinn für die jeweilige Situation [habe] und setze zwanghaft die stets gleichen kulturellen Dispositionen ins Werk, ganz gleich mit welchen Personen (mit welchen sozialen und kulturellen Eigenschaften) er es zu tun bekommt und ganz gleich mit welcher Situation (formell oder informell, angespannt oder entspannt)» (2011b: 64).

Lahire zufolge sind Individuen zudem einiges komplexer; ein Resultat der verschiedenen, heterogenen Sozialisationssituationen, die sie durchliefen. Damit haben Individuen bereits «von Haus aus» verschiedenste Vorlieben und Geschmäcker. Ausserdem handeln sie in vergleichbaren Situationen nicht immer gleich (2011a: 64). Wie man auf etwas reagiert oder etwas bewertet, ist also davon abhängig, welchen kulturellen Kontexten man während seiner Sozialisation begegnet ist und welchen Interaktionen man in der Gegenwart ausgesetzt ist (ebd.: 65). Das Individuum greift deshalb nicht auf das immer

«gleiche System von Dispositionen [zurück] (oder [setzt] den Habitus) in Gang. Stattdessen beobachtet man subtilere Mechanismen des Abschaltens bzw. Anschaltens oder der Aktivierung bzw. Deaktivierung von Dispositionen – Mechanismen, die offensichtlich voraussetzen, dass jedes Individuum Träger einer Pluralität von Dispositionen ist und eine Pluralität von Kontexten durchläuft (Hervorhebungen des Autors)» (Lahire 2011b: 65f.).

Die Unterscheidung in «seriöse» oder legitime Kultur, im Gegensatz zur einfachen Unterhaltung oder illegitimen Kultur, unternimmt das Individuum selbst, d.h. welche kulturelle Form ihm bspw. «edel» oder «rar» erscheint (ebd.: 42f.). Das Individuum selbst ordnet auch seine Vorlieben so ein. Es ist also möglich, dass ihm bestimmte seiner ausgelebten kulturellen

Formen «illegitim» erscheinen. Die Überwindung dieser illegitimen kulturellen Vorlieben führt zu einem «Gefühl der distinktiven Überlegenheit». Man hebt sich von anderen ab, man hat mehr Selbstbeherrschung und «herrscht» damit über andere und fühlt sich besser (ebd.: 59). Legitime Formen von Kultur besitzen eine stützende und rückversichernde moralische Funktion (ebd.). Praktiken und Vorlieben von legitimer Kultur vermögen dem Leben einzelner Individuen einen «distinktiven Sinn» zu geben, das eigene Leben scheint lebenswerter als dasjenige anderer (ebd.: 58)⁶⁹.

2.8 Zu kulturellen Schemata und der indigenen Psychologie

Wie bereits in Kapitel 2.7 angesprochen, wird die Möglichkeit eines Transfers der dem Verhalten zugrunde liegenden Dispositionen angenommen. Nach Lahire hängt die Transferabilität von Handlungsschemata jedoch nicht von ihnen selbst, sondern von der sozialen Situation ab (2011a: 85). Es handle sich deshalb um einen limitierten und von der sozialen Situation konditionierten Transfer (ebd.: 88). Sherry Ortner beschrieb diesen Vorgang etwas ausführlicher mit dem Schwerpunkt auf kulturellen Handlungsschemata. Dies ist für meine Untersuchung von besonderem Interesse, da es auch in der betreffenden Ballettkompanie in Manila typisch philippinisch geprägte Schemata gab, die es in europäischen Kompanien oder Ballettschulen nicht gibt. Diese dürfen nicht ignoriert werden, da sie, wie ich gleich beschreiben werde, Handlungen von Akteuren steuern können.

In einem Artikel, welcher der Frage nach der Rolle der Kultur in der Geschichte nachgeht, geht Ortner von zwei klassischen Positionen in der Ethnologie aus. Die eine schreibt der Kultur eine minimale repräsentative Rolle zu; die andere behauptet, dass Kultur (durch ihre Möglichkeit, Denken und Fühlen der Menschen zu beeinflussen) sogar Prozesse des historischen Wandels formt (1990: 57). Ortner glaubt, dass Kultur eine aktive Kraft in der Geschichte ist. Kultur hat eine selektierende und formende Kraft (ebd.: 59). Menschen streiten sich über Ideologien und Kultur etc., eben weil Kultur die Kategorien definiert, mit denen Menschen die Welt

⁶⁹ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es laut Goldthorpe (2007) zwei Lesarten von Bourdieus Theorie gibt. Die am häufigsten verwendete ist die von ihm sog. «gezähmte Version», welcher meiner Meinung nach auch Lahire und Wacquant folgen. In dieser Lesart ist sozialer Aufstieg möglich, also der Wechsel eines Individuums von einer sozialen Klasse in eine andere. In der zweiten und nach Goldthorpe «richtigen Lesart» Bourdieus existiert kein sozialer Wandel. Nach Goldthorpe ist diese «harte» Auslegung der Theorie Bourdieus nicht plausibel, besonders was empirische Daten angeht (Goldthorpe 2007: 12). Empirische Daten lassen etwa darauf schliessen, dass Schulen soziale Positionen nicht «reproduzieren», sondern sozialen Aufstieg fördern und ermöglichen. Bildungsinstitute offerieren Schülern aus Familien mit wenig kulturellem Kapital Möglichkeiten, dieses zu erwerben (ebd.: 13). Bourdieus Theorie hat deshalb, laut Goldthorpe, keine Gültigkeit (ebd.).

wahrnehmen. Kultur bedeutet nicht nur Symbole und Auffassungen über das Universum (Ideologien), sondern auch organisierte «Schemata», um kulturspezifische Beziehungen und Situationen zu meistern: «[...] organized schemas for enacting (culturally typical) relations and situations» (ebd.: 60). Diese Schemata können generalisiert werden⁷⁰ und sind damit auf andere Situationen übertragbar. So brauchen die Sherpas in Nepal, an denen Ortner ihr Konzept entwickelte, das Schema der Gastfreundschaft in verschiedenen anderen Situationen, wie in wirtschaftlichen Transaktionen oder sogar in schamanischen Séancen⁷¹. Alle diese Situationen werden nicht nur als gastfreundschaftlicher Event gedacht, sondern auch praktisch organisiert mit sponsernden Personen als Gastgebern, den Empfängern (*recipients*) als Gästen sowie einem Gastmahl

Kulturelle Schemata basieren auf bestimmten Praktiken und Strukturen, sind aber auch selbst strukturiert, so wie dies ähnlich auf die Reproduktion des Habitus gemäss Bourdieu zutrifft. D.h. Akteure sind von ihrer Kultur geformt, formen diese aber auch selber (ebd.: 62f.). Bourdieus Habitus entspricht Ortners Verständnis der «harten Position»: Akteure erhalten eine Art von Programmierung, die sie zu einem bestimmten Verhalten anhält. Daneben gibt es eine «weiche Position»: Strukturen, die als Modelle oder symbolische Ressourcen existieren, auf welche sich Akteure beziehen können (Verhaltensanweisungen). Es gibt aber auch noch eine dritte, dazwischenliegende Position: Akteure haben ein Schema internalisiert, wenden es jedoch nur unter *bestimmten* Voraussetzungen an. Diese letzte Position kommt nach Ortner der Realität am nächsten (1990: 84). Ortner zufolge ordnen Strukturen bestimmte Events, weil Akteure ihnen Bedeutung zumessen. Die Akteure empfinden es damit als natürlich, auf eine gewisse Art und Weise zu reagieren, auch wenn es keine direkte Verbindung zwischen Verhalten und Struktur gibt (ebd.: 90).

Ortner's Ansatz ist Lahires Konzept des pluralen Akteurs insofern ähnlich, als dass beide eine Antwort darauf geben, *wann* bestimmte Dispositionen von Akteuren eingesetzt werden. Entscheidend ist die Situation. Ortner zeigt, dass auch kulturell geprägte Handlungsschemata bedeutsam sind. Für meine Untersuchung ist es daher wichtig, bedeutende philippinische Handlungsschemata zu identifizieren. Hier kann die philippinische Psychologie weiterhelfen. Dabei handelt es sich um eine indigene Psychologie, die einerseits eine Perspektive, andererseits eine Bewegung innerhalb der Psychologie darstellt (Pe-Pua 2015: 788). Kern des Ansatzes ist, dass indigene kulturelle Konzepte herangezogen werden, um Verhalten und

⁷⁰ Hier unterscheidet sich Ortner's Ansatz von dem Lahires. Die Generalisierbarkeit von Schemata hängt Lahire zufolge nicht vom Schema selbst ab, sondern von der Situation, auf die es angewendet wird (Lahire 2011a: 85).

⁷¹ Vgl. Ortner's ausführliches Werk *High Religion: A cultural and political history of Sherpa Buddhism* (1989).

mentale Prozesse zu erklären. Dabei werden indigene Interpretationen, psychologische Konzepte und Theorien, aber auch indigene methodische Vorgehensweisen verwendet. Diese Art Psychologie hat ihre Wurzeln im jeweiligen spezifischen soziokulturellen Kontext, in dem sie auch Anwendung findet. Im Gegensatz zu importierten Konzepten werden einheimische Begriffssysteme benutzt und angewendet. Wichtig ist auch die Kompatibilität der indigenen Psychologie, «which refers to the extent by which 'the researcher's concepts, theory, methods, tools, and results adequately represent, reflect, or reveal the natural elements, structure, mechanism, or process of the studied phenomenon embedded in its context'» (ebd.). Indigene Psychologien sind ein weltweites Phänomen, welches im postkolonialen Kontext auftrat. Der Nutzen der herkömmlichen Psychologie, als effiziente Hilfe bei der Lösung lokaler Sozialprobleme, wurde infrage gestellt. Der Begriff «indigen» wird als Gegenteil von «exogen» benutzt, worunter importierte westliche Theorien und Methoden verstanden werden (ebd.: 789). Diese sollen indigenisiert werden. Während dieses Prozesses entwickelt eine lokale Kultur oder Region ihr eigenes Wissen und eigene Praxis, entweder indem sie aus dieser Kultur gewonnen werden (from within), oder durch Importieren von externem Wissen und Praktiken, die dann mit lokalen Konzepten kombiniert werden (ebd.). Nach Pe-Pua stellt die Indigenisierung eigentlich nur eine Weiterentwicklung dar.

«American psychology was indigenized from German, French, and English developments that were imported to North America and mixed with home-grown metaphysics, religion, and healing practices (e.g., mesmerism), each of which has its own history of indigenization [...]. And this North American (indigenous) psychology was and continues to be dominant in the training of psychologists in many Asian and African countries that lead many to experience the lack of fit to their own cultures. Because of this, they began a self-conscious indigenization process» (2015: 789).

Die indigene Psychologie hat die Bildung einer universellen oder überkulturellen Psychologie zum Ziel: «the different cultures of the world are tapped as sources of cultural knowledge. The resulting pool may then be called 'cross-cultural knowledge'» (ebd.: 790). Indigene Psychologien wurden bislang in den Philippinen, in Indien, Taiwan, Neuseeland, Australien und Kanada entwickelt⁷².

Die sog. *Sikolohiyang Pilipino* bezeichnet die indigene Psychologie der Philippinen. Diese Psychologie ist spezifisch auf Filipinos gerichtet. Sie folgt den Erfahrungen, Gedanken und der Orientierung von Filipinos mit Rücksicht auf die philippinische Sprache und Kultur. Das

⁷² In den letztgenannten Ländern wird die indigene Psychologie von den Ureinwohnern praktiziert, die Mehrheit der Bevölkerung verwendet jedoch die herkömmliche, westliche Psychologie.

theoretische Grundgerüst und die Methodologie dieser Psychologie kommt aus der indigenen Kultur und basiert auf der Beurteilung von historischen und soziokulturellen Begebenheiten, dem Verstehen der philippinischen Sprache, philippinischen Charakteristika und deren Erklärung aus der Sicht eines Filipino (Pe-Pua/Marcelino 2000). Virgilio Enriquez, einer der Begründer dieser Psychologie, schreibt über die Notwendigkeit einer «eigenen» Psychologie:

«The fact remains that the history of psychology as to be rewritten indeed so as to reflect the different bodies of knowledge, formal or informal, found in Asia and the different cultures of the world [...] The development of psychological thought has a long history and many filiations in Asia and the rest of the world. The Philippines is no exception» (1994: 2).

Die Philippinen waren lange kolonialisiert, zuerst von Spanien, später von den USA. Die Psychologie, die hier gelehrt und angewendet wurde, war darum in Theorie und Praxis lange westlich geprägt. *Sikolohiyang Pilipino* entstand als Teil der späteren philippinischen Suche nach einer eigenständigen nationalen und kulturellen Identität. Damit konnten auch negative Charakterzuschreibungen abgelegt werden, welche aus der Kolonialzeit stammten. So wurde zum Beispiel die Persönlichkeit der Filipinos falsch gedeutet, weil der westliche Ansatz die Kultur der Philippinen nicht verstand, oder die philippinische Eigenheit von indirekter Kommunikation wurde als unehrlich und täuschend interpretiert. Dabei versuchen Filipinos mit dieser besonderen Art der verbalen Kommunikation nur die Gefühle des Gegenübers nicht zu verletzen (Pe-Pua/Marcelino 2000: 49f.).

«Philippines started as a movement at a time when the country was rebelling against a dictatorial government, and rejecting ‘imperialistic’ influence from the West (aka America). Decolonization in psychology was about being critical of Western theories and methods, and discovering their ‘own’ psychology» (Pe-Pua 2015: 791).

Aus Sicht der *Sikolohiyang Pilipino* in der Nachfolge von Enriquez werden bestimmte wichtige Konzepte anders erklärt als in der westlichen Psychologie. Für meine Forschung von Bedeutung sind v.a. folgende drei Konzepte:

Hiya

Der philippinische Ausdruck *hiya* und wird mit Scham/Schande (auf Englisch *shame*) übersetzt.

«[...]Filipino term hiya. Commonly translated as shame, the term is more accurately rendered shyness or sensitivity. [...] defines hiya as 'a painful emotion arising from a relationship with an authority figure or with society, inhibiting self-assertion in a situation perceived as dangerous to one's ego'. He attempted to interpret the pattern in terms of the unindividuated ego which makes a person embedded in his social group seek security in the familiar» (Schumacher und Guthrie 1984: 197).

In dieser Definition wird angesprochen, dass Personen sich selbst und andere weniger als Individuen, sondern eher als Mitglieder einer sozialen Gruppe, besonders der Familie, sehen. «What others think of me is more important than what I think of myself» (ebd.: 199). Diese Sicht hat zur Folge, dass es kaum persönliche Schuldgefühle gibt. Man sucht die Probleme nicht bei sich selber, sondern in der Beziehung, die man zum Gegenüber hat.

«[...] people can change their outlook by changing their social setting where a new reputation is tantamount to a new psyche. The one social group one cannot replace and therefore must not fail is the family» (ebd.).

Die Familie ist die wichtigste soziale Gruppe, an der man sich orientiert und deren Wünsche und Vorstellungen man über die eigene Meinung stellt. Selbstgenügsamkeit und Autonomie sind

«[...] widely held value[s] in Western society [...]. Philippine values, on the contrary, emphasize loyalty to one's family and respect for its wishes and opinions. Filipino mothers see this not as overcontrol but as love and concern, wanting the best for the child» (ebd.).

Dadurch, dass die Wünsche anderer eine grössere Bedeutung haben als die eigenen, ist auch Selbstakzeptanz weniger wichtig als Sozialakzeptanz.

«In a society where social skills and the ability to get along smoothly with others is emphasized [...] there is little emphasis on acceptance of one's own shortcomings and strengths. It is especially difficult to admit, 'I made a mistake'. One does not admit it to others nor to oneself. It can be extremely painful for a second person or a group to assert publicly that someone has been in error or has failed» (Schumacher und Guthrie 1984: 199).

Schande oder das Gefühl von *hiya* zu umgehen, geht folgendermassen vor sich.

«Shame refers to an inner feeling that an individual experiences when he deliberately violates the rules of social relations (or life). To do what is expected and to refrain from doing what is socially unacceptable are the only ways to avoid being shamed or being put to shame. In these senses, the feeling of shame is entirely a result of personal action or failure to act in accordance (consonance) with what is culturally acceptable or desirable. It is a person's own wrongdoing that will make him feel ashamed. [...] the only way to avoid shame or being put to shame is to withdraw from the source of shame.» (Tan 1981: 295)

Pea-Pua und Marcelino (2000) zufolge sind diese Erklärungen aus lokaler, philippinischer Sicht aber unzureichend, da sie nur die negativen Aspekte betrachten. *Hija* hat ihres Erachtens auch positive Aspekte. Scheu bspw. wird kulturell als etwas Positives bewertet. Auch beinhalten diese Begriffe Schicklichkeit/Anstand und Peinlichkeit/Verlegenheit, welche je nach Situation

von Filipinos als positive Charaktereigenschaften betrachtet werden. Die Autoren übersetzen *hija* somit mit «Schicklichkeit/Anstand» (2000: 55).

Kapwa

Das zweite für meine Arbeit bedeutsame Konzept ist *kapwa*. *Kapwa* kann mit «geteilter Identität» übersetzt werden und ist der *Sikolohiyang Pilipina* zufolge der «Grundwert» der philippinischen Psychologie, auf den die anderen Werte aufbauen (Pe-Pua/Marcelino 2000: 56). *Kapwa* ist das Gegenteil des westlichen «Selbst». In philippinischem Verständnis gibt es kein Begriff für «Andere», als Antithese zum Individuum-fokussierten Selbst. Das philippinische innere «Selbst» versteht sich als eine geteilte Identität, d.h. das Selbst wird mit den «Anderen» geteilt, das «Selbst» und «Andere» sind eine Einheit.

«There are words in the Filipino language for 'I' (*ako*) and 'others' (*ibang tao*) but both are included in *kapwa* psychology, so much so that a Filipino would say, 'Hindi ako iba sa aking *kapwa* (I am no different from others)'» (Pe-Pua 2015: 792).

Kapwa findet Anwendung in sozialen Beziehungen. So geht es Filipinos in sozialen Beziehungen v.a. darum, andere Personen als Mitmenschen, als *kapwa* zu behandeln. Es gibt zwei Arten von *kapwa*: Die «Aussenseiter» oder *Ibang-Tao* und die «Zugehörigen», die *Hindi-Ibang-Tao*. In sozialer Interaktion wird man sofort in die eine oder andere Kategorie eingeteilt, und diese bestimmt schliesslich die Art und den Level von Interaktion, den man erfährt (ebd.). Ein Beispiel für die unterschiedliche Behandlung von Menschen aus der einen oder anderen Kategorie findet sich etwa in der Essenszubereitung. Für Personen, die der Aussenseiterkategorie zugerechnet werden, kocht man spezielle Gerichte und serviert sie ihnen auf Porzellantellern, die extra für solche Gäste/Situationen gekauft wurden. Es sind keine Gerichte der lokalen Küche, sondern solche, die von den ehemaligen Kolonialherren adaptiert wurden. Personen der Zugehörigen (*Hindi-Ibang-Tao*) werden die normalen, alltäglichen Gerichte auf Plastikgeschirr serviert. Der Koch hat keine zusätzliche Arbeit und muss nicht auf spezielle Wünsche eingehen. So kann er kochen, wie er es auch sonst für die Familie tut (Enriquez 2000: 43). Speziell an diesem Konzept ist, dass Filipinos sowohl mit den Zugehörigen als auch den Aussenseitern angemessen umzugehen vermögen. Die Aussenseiter werden nicht ignoriert, sondern mit einbezogen, wenn auch zu einem geringeren Grad als die Zugehörigen.

Cultural divide

Das dritte wichtige philippinische Konzept ist jenes des Regionalismus oder des *great cultural divide*, der für die philippinische Personalität eine Rolle spielt (Pe-Pua/Marcelino 2000: 9). Laut

Enriquez teilen sich die Filipinos in zwei Gruppen: jene, die eine massenorientiertere Weltsicht und Kultur sowie einen entsprechenden Lebensstil haben, *Soap Operas* mögen und indigene Heiler frequentieren; und jene Filipinos, die eine elitärere Sichtweise und einen entsprechenden Lebensstil pflegen. Sie besuchen bspw. kulturelle Zentren und Theater und schauen auf die andere Gruppe hinunter. Sie bevorzugen ausserdem anderes Essen, haben einen anderen Geschmack und suchen andere Unterhaltung. Ausserdem bevorzugen sie die englische Sprache (ebd.: 57f.). Fälschlicherweise wird angenommen, dass Filipinos regional geteilt sind. Der *Sikolohiyang Pilipino* zufolge ist es sogar ein Mythos, der bewusst gesät wurde, um unter den Filipinos Uneinigkeit zu verbreiten. Philippinische Psychologen sehen dagegen den kulturellen Unterschied als eigentliche Teilung der philippinischen Gesellschaft (ebd. 58).

Gerade diese drei indigenen Begriffe sind von besonderer Bedeutung, da ich ihnen während meiner Forschung in der philippinischen Ballettkompanie immer wieder begegnete, und sie gute Erklärungen für bestimmte Vorkommnisse, Begebenheiten oder soziale Situationen, die mich im ersten Moment befremdeten, boten.

2.9 Zu Körpersozialisation, Körper und Identität

Soziale Vorstellungen haben auch Einfluss auf den Körper. Dieser spielt bereits in der Sozialisation eine wichtige Rolle, denn nach Weiss und Norden ist Sozialisation immer auch als Körpersozialisation (2013: 54ff.). Und auch nach Lahire (2011a) sollen ja Bewegungsabläufe in verschiedenen sozialen Feldern und Sozialisationssituationen analog der Sprache als eine Ausdrucksmöglichkeit gelehrt und erlernt werden, welche nicht nur von der sozialen Umgebung bestimmt ist, sondern selber auch auf diese Einfluss nimmt (2011a: 164ff.). Weiss und Norden (2013) gehen ein Stück weiter, wenn sie annehmen, dass dieser Austausch zur Konstruktion des Selbst führt.

Menschen sind zugleich körperliche und geistige Wesen. Dadurch kann der Mensch sich selbst betrachten, beobachten und das eigene Verhalten bewerten. Er erlangt Selbstbewusstsein. In dieses fliesst die Sicht anderer Menschen seines Umfelds ein. Ein Mensch sieht sich und sein Verhalten vom Standpunkt «seiner» sozialen Gruppen, indem er sich bspw. aus der Perspektive anderer Personen betrachtet (ebd.: 106f.). Individuen passen ihr Verhalten somit jenem der anderen an. Während dieses Prozesses kommt es zur Entwicklung des Selbst. Peter L. Berger und Thomas Luckmann zufolge ist die «Selbstproduktion [...] immer eine gesellschaftliche Tat» (in: Weiss und Norden 2013: 109). Der Mensch braucht andere Menschen, um sich selbst

und die menschliche Umwelt zu produzieren/konstruieren. Der Körper dient dabei als Kommunikations- und Interaktionsmittel zwischen Menschen. Für Sport bedeutet dies, dass er als eine Repräsentations- oder Kunstform des Menschen gesehen werden kann, durch die er seine Identität finden und sich verwirklichen kann (ebd.: 110). Damit ist Sport (einschliesslich Ballett) kein «Naturprodukt», sondern «kulturspezifisch und sozial durchformt [...], ein *Kulturprodukt*» (Weiss und Norden 2013: 112, Hervorhebung der Autoren).

Gugutzer kritisiert, dass es in «sozialwissenschaftlichen Identitätstheorien und -konzepten [...] an der systematischen Berücksichtigung von Leib und Körper [mangelt]» (Gugutzer 2002: 14). Die meisten würden die cartesianische Trennung von Körper und Geist betreiben und die Bedeutung des Körpers nur am Rande beachten (ebd.: 57). Gugutzer greift darum auf andere Autoren zurück, um eine Identitätstheorie zu erstellen, wie etwa Helmut Plessner, der die cartesianische Trennung überbrücken wollte (Gugutzer 2002: 61f.). Plessner sah den Menschen als eine Einheit von Körper und Selbst. Der Mensch entwickelt durch seine Reflexivität ein Selbst oder Ich-Bewusstsein. Er ist ein körperliches Wesen (Leibsein), das in der Reflexion seinen Körper «verlässt» und «ausserhalb» ist. Er hat also sowohl ein Sein innerhalb des Körpers (Leibsein), als auch ein Sein ausserhalb des Körpers (Körperhaben). Die Verbindung daraus ist das Selbst des Menschen (ebd.: 65). Das Körperhaben ist ein Sozialisationsprozess und eine lebenslange Aufgabe. Der Mensch kann nicht anders, als eine eigene Identität erstellen, um eine Balance zwischen dem Leibsein und dem Körperhaben herzustellen. Dazu dient ihm die Kultur, da sie das «Resultat der Auseinandersetzung von Menschen mit der [...] Frage [ist], wie sie ihr Leben bewältigen und gestalten wollen» (Gugutzer 2002: 68). Als Mensch wachse ich in die

«mich umgebende geistige Wir-Sphäre [konkrete Bezugspersonen, als auch Ideen, Weltdeutungsmuster, Vorstellungen, Glaubensformen etc.] hinein, nehme anderes und andere wahr und in mich auf und kann erst dadurch mich selbst objektivieren» (ebd.: 70).

Der Mensch kann sich nur über andere erfassen. Die Entwicklung der Identität bedarf der Gesellschaft (ebd.), was bereits Weiss und Norden (2013) vorschlugen. Von Merleau-Ponty stammt die Feststellung, dass der Leib das wichtigste Wahrnehmungsorgan überhaupt ist, der den Kontakt mit der Wirklichkeit ermöglicht. Der Leib ist der Vermittler zwischen dem Ich und der Welt (Gugutzer 2002: 75). Merleau-Ponty schreibt:

«Ding und Welt sind mir gegeben mit den Teilen meines Leibes, nicht dank einer ‘natürlichen Geometrie’, sondern in lebendiger Verknüpfung, vergleichbar oder vielmehr identisch mit der, die zwischen den Teilen meines Leibes herrscht. Die äussere

Wahrnehmung und die Wahrnehmung des eigenen Leibes variieren miteinander, weil sie nur zwei Seiten ein und desselben Aktes sind» (1966: 241).

Damit darf das kognitive Erkennen des Selbst nicht vom Körper getrennt werden. Reflexivität «steht in einem dialektischen Verhältnis mit dem Leib [...]» und

«Der Leib mit seinen Wahrnehmungsorganen ist das ontologische Fundament aller reflexiven Akte. Nicht das Denken ist dem Leib vorgängig und sorgt für Erfahrungen, sondern umgekehrt fusst das Denken auf dem leiblichen Zur-Welt-Sein» (Gugutzer 2002: 128).

Der Körper ist nicht nur identitätsrelevant, sondern fungiert auch als Vermittler zwischen der Identität des Individuums und der sozialen und materiellen Umwelt. Die Erfahrung dieser Welt findet im unmittelbaren Handeln statt, wo der «leiblich-praktische Sinn» (oder der Habitus im Sinne Bourdieus) als Orientierungshilfe dient. Durch ihn kann das Individuum spontan und angemessen auf soziale Situationen reagieren. Der leiblich-praktische Sinn ist zudem identitätsstiftend, weil er dem

«Individuum anzeigt, welche Handlungen und Erfahrungen zu ihm passen und welche nicht. Er fungiert als Instanz der Selbstvergewisserung, indem er auf spürbare Weise deutlich macht, was für einen selbst 'stimmig' oder echt ist» (Gugutzer 2002: 133).

Gugutzer setzt den «leiblich-praktischen Sinn» Bourdieus Habitus gleich. Der Habitus ist einverlebte Geschichte, also Sozialisation und Erfahrungen, die das Individuum selber erlebt und kognitiv verinnerlicht hat, die ihm also in Fleisch und Blut übergegangen sind (ebd.: 112). Laut Gugutzer benutzt Bourdieu Verinnerlichung und Inkorporierung als Synonyme (ebd.: 113).

«Der Leib glaubt, was er spielt: er weint, wenn er Traurigkeit mimt. Er stellt sich nicht vor, was er spielt, er ruft sich nicht die Vergangenheit ins Gedächtnis, sondern *agiert* die Vergangenheit *aus*, die damit als solche aufgehoben wird, erlebt sie wieder» (Bourdieu 1987: 135).

Gugutzer spricht von einem Leibgedächtnis, in das sich bestimmte Erfahrungen, die den Körper betreffen (zum Beispiel Gewalterlebnisse), einbrennen. Aber auch der Habitus zeigt sich im Körper eines Menschen, in der Art des Lachens, der Haltung etc. Körper sind damit Symbole der Gesellschaftsordnung, aber auch individuelles Symbol, da sich eigene Erfahrungen in das Leibgedächtnis einbrennen. Der Habitus als «leiblich-praktischer Sinn» ist aber nicht nur für das Individuum selber identitätsstiftend, sondern auch ein «von aussen wahrnehmbares Zeichen, das sich zur Zuschreibung einer Identität eignet» (Gugutzer 2002: 115). Hermann Schmitz ist ein weiterer Autor, auf den Gugutzer für seine Theorie zurückgreift. Schmitz

beschreibt eine sog. leibliche Disposition, womit er das Spüren des Körpers in seiner Gesamtheit meint, also weder einzelne Gefühle noch bestimmten einzelnen Körpergegenden zuordenbare Gefühle wie Hunger oder der Pulsschlag (Gugutzer 2002: 90f.). Die «leibliche Disposition» ist die

«basale leiblich-affektive Anlage einer Person, eine lang andauernde, mitunter lebenslange leibliche Grundstimmung, die nicht nur das jeweilige leibliche Befinden einer Person prägt, sondern darüber hinaus auch deren ‘Persönlichkeit’» (Gugutzer 2002: 96).

Die Persönlichkeit oder «personale Identität» wird nach Schmitz als ein «vorläufiges Resultat der mehr oder weniger bewussten Verarbeitung von Erfahrungen» gesehen (in Gugutzer 2002: 97). Sie wird von der «leiblichen Disposition» insofern beeinflusst, als die

«leibliche Disposition wesentlichen Anteil an der Art und Weise des Umgangs mit Ereignissen (‘Eindrücken’) und Erfahrungen (‘Herausforderungen’) hat, und die Verarbeitung von Erfahrungen wiederum die Grundbedingung für Identität ist, dann ist die persönliche leibliche Disposition von grundlegender Relevanz für die Identität des Individuums» (Gugutzer 2002: 97).

Die «leibliche Disposition» ist mit Musik vergleichbar. Sie ist «die eigenständige Unterstimme, von der die [...] lebensgeschichtlichen Prozesse der Verarbeitung von Eindrücken [...] getragen werden» (Schmitz in Gugutzer 2002: 97). Die «leibliche Disposition» bestimmt damit, wie wir über uns selbst reflektieren, und hat so Einfluss auf unsere Identität (ebd.: 101). Die «leibliche Disposition» ist Sozialisationseinflüssen ausgesetzt und unterliegt deshalb einem Wandel. Sie ist zudem von aussen wahrnehmbar in der Körperhaltung, der Gestik, Mimik etc., und damit vergleichbar mit Bourdieus Habitus (ebd.: 96).

Gugutzer untersuchte sowohl Balletttänzerinnen und -tänzer als auch katholische Ordensangehörige und kommt zum Schluss, dass ihre «subjektive[n] Einstellungen zum Körper durch die Zugehörigkeit zu einem spezifischen sozio-kulturellen Feld geprägt sind» (Gugutzer 2002: 192f.). Tänzerinnen und Tänzer äussern sich anders über ihren Körper als Nonnen, und dies aufgrund der milieuspezifischen Körpereinstellung. Tänzerinnen und Tänzer sehen ihren Körper als etwas Technisches, als Arbeitsmaterial, Werkzeug oder Bauwerk. Tanzen wird von ihnen primär als Arbeit gesehen, eine Arbeit gegen den eigenen Körper. Im Training wird der Körper erzogen und zu «beherrschen» erlernt. Der Körper wird in dieser Hinsicht als eine «wenig geliebte Person» präsentiert. Das Körperhaben steht jedoch im Mittelpunkt, denn etwa Verletzungen werfen Tänzer und Tänzerinnen oft auf das Leibsein zurück (ebd.: 194).

Gugutzer zufolge gibt es bestimmte Kategorien von milieuspezifischen Körpereinstellungen, die bedeutsam für die personale Identität sind (2002: 196): Körperbild, leiblich-körperliche Grenzerfahrung, Leib-Körper-Kontrolle und die Körpergeschichte. Ihm zufolge ist es falsch, den Leib/Körper vom Selbst zu trennen. Der «[...] Ausschluss von Leib und Körper aus dem Prozess der Identitätsbildung [ist] nicht zu rechtfertigen [...]» (ebd.: 195). Die von Gugutzer unterschiedenen Kategorien sollen noch etwas genauer betrachtet werden.

1) Körperbild als Selbstbild: Körperbilder sind sozial bedingt, da soziale Werte und Normen Niederschlag in Körpervorstellungen finden. Bedeutsam sind gesellschaftliche Vorstellungen, wie sie sich zum Beispiel in Modezeitschriften finden, aber auch die Meinung von Bezugspersonen. Diese Vorstellungen werden vom Individuum verinnerlicht. Einer Tänzerin wird bspw. gesagt, sie sei zu dick, und mit der Zeit glaubt sie das auch (ebd.: 198f.). Der eigene Körper wird «auf der Grundlage eines sozial normierten Körperbildes» (Gugutzer 2002: 199) bewertet. Damit einher geht auch eine positive Korrelation zwischen Körper und Selbst. Eine negative Bewertung des Körpers oder von Körperstellen entspricht oft einem negativen Selbstbild.

«eine wertende Stellungnahme zum eigenen Körper impliziert [...] eine wertende Stellungnahme zum eigenen Selbst (was vice versa natürlich nicht der Fall sein muss, und es oft auch nicht ist). Dies scheint jedenfalls dann der Fall zu sein, wenn man nicht zwischen Körper und Selbst trennt, sondern den Körper als Teil des Selbst auffasst. ‘Ich bin unsportlich’ ist dann eine Aussage, die sich nicht nur auf den eigenen Körper bezieht, sondern auch auf das eigene Selbst» (Gugutzer 2002: 199).

Auch eine reduzierte körperliche Leistungsfähigkeit geht oft einher mit Unzufriedenheit (ebd.: 200f.). Das Selbstbild muss nicht unbedingt darunter leiden, es benötigt aber eine positive Bestätigung von «signifikanten Anderen» (ebd.: 202).

Selbstbilder sind zudem relational, sie werden über Vergleiche ausgebildet. Die Abgrenzung von Körperbildern der einen sozialen Gruppen von jenen der anderen spielt eine wichtige Rolle (ebd.: 203). Der Unterschied zu Nichttänzern und -tänzerinnen und damit zu anderen Körpervorstellungen ist für die Identität von Tänzerinnen und Tänzern bedeutsam (ebd.: 204). Dies erwähnt auch Pickard. Besonders Körperhaltungen dienen als Abgrenzungsmerkmal. An ihnen werden Tänzer von Nichttänzern bspw. identifiziert (2015: 64f).

Körperbilder sind oftmals auch milieubedingt. Ballettspezifische Körperbilder sind geprägt vom täglichen Training vor dem Spiegel. Balletttänzerinnen und -tänzer entwickeln dadurch eine kritische Selbsteinschätzung (ebd.: 208). Durch die Spiegel sollen sie ihre Bewegungen und ihr Aussehen selber kontrollieren und verbessern können (Gugutzer 2002: 208; Pickard

2015: 97). Milieuspezifische Körperbilder bedingen das Selbstbild jedoch nicht völlig, denn Tänzer unterscheiden bspw. ob ihnen ein Aspekt ihres Körpers gefällt, ein anderer dagegen nicht. Daraus resultiert nicht notwendigerweise ein gesamthaft negatives Selbstbild.

2) Leiblich-körperliche Grenzerfahrungen als Selbsterfahrung: Leiblich-körperliche Grenzerfahrungen sind wichtig für die Identität, da sie gleichbedeutend mit der Erfahrung des eigenen Selbst sind (ebd.: 270). Man unterscheidet zwischen individuellen und intersubjektiven Grenzerfahrungen. Erstere sind individuell hervorgerufene Erfahrungen oder Wahrnehmungen des eigenen Körpers oder der eigenen «Leiblichkeit» (Gugutzer 2002: 214), bspw. Schmerz, Müdigkeit oder das Erfahren der eigenen Leistungsgrenze. Das Individuum nimmt den Körper in diesen Fällen als Widerstand wahr. Die intersubjektiven Grenzerfahrungen dagegen beschreiben ein Eindringen anderer in die Privatsphäre. Die Privatsphäre oder der «leibliche Raum» eines Individuums geht über den Körper hinaus. Durch ein Eindringen, also ein Zunahe-Kommen, nimmt man seinen eigenen Körper bewusst wahr (ebd.).

Grenzerfahrungen können sowohl positiv als auch negativ sein. Obwohl dies subjektiv von Bedeutung ist, spielt es für die Bildung von Identität keine Rolle. In der negativen Erfahrung wird der Körper als Widerstand gespürt, in der positiven dagegen als Weitung oder Leichtigkeit. Man verspürt Lust oder Freude (ebd.: 215). In einer Grenzerfahrung löst sich die «Ich-Leib-Einheit» auf, das «Selbst wird sich seiner Leiblichkeit spürbar bewusst». Das Individuum wird mit sich selbst konfrontiert, es «erfährt sich selbst». Es kommt zu einer reflexiven Selbstkonfrontation, welche sich in einer Selbstinfragestellung oder Selbstbestätigung äussern kann (ebd.). Solche Momente zeigen dem Individuum auch auf, wo seine Grenzen sind. Seine eigenen Grenzen zu kennen bedeutet aber auch, sich selbst zu kennen (ebd.: 219). Um diese kennenzulernen, versucht das Individuum, seine eigenen Grenzen auszutesten oder sogar hinauszuschieben. Es kommt zu einem Konflikt zwischen dem Ich und dem Leib, dem Willen des Individuums und seinem Körper. Ein «Sieg» des Willens über den Leib, also das erfolgreiche Verschieben der Grenze, führt nach Gugutzer zu einem gesteigerten Selbstwertgefühl und positiven Selbstbild, besonders bei wiederholtem «Sieg» (2002: 221, 271).

3) Die Leib-Körper-Kontrolle als Selbstkontrolle: Gugutzer greift auf Plessners Idee der Aufgabe des Menschen zurück, der durch seinen Doppelaspekt von Leibsein und Körperhaben, nicht anders kann, als sein Selbst zu finden (Gugutzer 2002: 236). Der Mensch müsse lernen, sich seine «leibliche Existenz anzueignen und sie damit zu «haben»; erst dadurch wird er zu einem Selbst» (ebd.). Es geht dabei um Körperkontrolle. Damit

«ist der instrumentelle oder expressive Gebrauch des Körpers gemeint. [...] Körperkontrolle zielt auf die konkrete Körperpraxis, auf Umgangsweisen des Selbst mit seinem Körper, in denen das Selbst seinen Körper bestimmten Sollensvorstellungen unterwirft. Wie jede Form von Kontrolle eine Bindung an Normen impliziert, impliziert auch Körperkontrolle eine normative Orientierung» (Gugutzer 2002: 236).

Körperkontrolle basiert auf Verhaltenserwartungen, die nicht unbedingt «ausformuliert» sind und aus denen eine bestimmte Körperpraxis entsteht. So sollen Balletttänzerinnen und -tänzer «schlank und grazil sein» (ebd.). Gugutzer sieht Körperkontrolle als Selbstkontrolle (2002: 238). Das Verlieren von Körperkontrolle ist gleichbedeutend mit dem Verlust von Selbstkontrolle. Im Ballett erkennt man dies bspw. an der Benutzung des Spiegels. Die Tänzer und Tänzerinnen kontrollieren ihre Bewegungen und ihr Aussehen im Spiegel, der symbolisch als Über-Ich fungiert. Passt ihm oder ihr das eigene Aussehen nicht, kann dies sogar zu einer Depression führen. Der Körper wird also mit dem Selbst gleichgesetzt (ebd.: 246).

«Der Blick in den Spiegel macht [den Tänzer] in mehrerer Hinsicht leiblich-affektiv betroffen: Er sieht, dass sich sein Körper nicht so entwickelt, wie sich ein Tänzerkörper entwickeln sollte; er beobachtet seine Bewegungen, die trotz mehrfacher Wiederholung nicht funktionieren [...]. All das führt dazu, dass er frustriert ist [...]. Die Probleme, die er mit seinem Körper hat und die ihm der Spiegel nur zu deutlich vor Augen führt, lösen einen Hass auf seinen Körper und damit auf sich selbst aus» (Gugutzer 2002: 246).

Besonders wichtig ist die Kontrolle in sozialen Interaktionen. In solchen wird das eigene Selbst und damit auch der eigene Körper als Identität präsentiert. Diese Selbstdarstellung braucht Leib-Körper-Kontrolle, die ermöglicht, auf sozial genormte Körperpraktiken zurückzugreifen. Klappt dies nicht, kann man die soziale Anerkennung verlieren (ebd.: 272).

4) Körperbiografie als Selbstbiografie: Gugutzer greift auch hier auf Plessners «Doppelaspekt» zurück, der bedingt, dass der Mensch von Geburt an bloss «Leib ist» und deshalb seinen Körper erst erarbeiten muss. Es muss also zu einem «Kennenlernprozess» kommen, d.h. der Mensch muss lernen, mit seinem Körper umzugehen, ihn zu verstehen, neue Erfahrungen zu verarbeiten und all dies in eine konsistente Körperbiografie zu integrieren. Daraus ergibt sich eine Körperidentität, die mit der Selbstidentität äquivalent ist (ebd.: 273, 252).

«Der Aspekt des körperlichen Werdens verweist auf den Prozess, in dessen zeitlichem Verlauf das Individuum seinen Körper kennen lernt, ein Verhältnis zu ihm entwickelt und sich so mit ihm – mehr oder weniger stark – identifiziert» (ebd.: 250).

Gelingt es dem Menschen nicht, bestimmte Veränderungen oder Erfahrungen des eigenen Körpers in eine subjektiv stimmige Geschichte aufzunehmen, kann dies zu Störungen führen (etwa zu Magersucht). Gerade in solchen Fällen wird auch deutlich, dass die

«Biographie des eigenen Körpers mit der Biographie des eigenen Selbst zusammenfällt, oder anders gesagt, dass Körperidentität und Selbstidentität untrennbar miteinander verbunden sind» (ebd.: 250f.).

Das Erstellen einer Biografie ist eine lebenslange Aufgabe, da es im Verlauf des Lebens immer wieder zu Lern- und Entwicklungsprozessen kommt, bedingt durch biologische Veränderungen sowie soziale und persönliche Erfahrungen. Das kann bedeuten, dass das Individuum seinen Körper zuerst einmal wahrnehmen und lernen muss, dass er nicht nur ein denkendes Wesen ist. Es bedeutet aber auch, dass das Individuum mit dem Älterwerden und Veränderungen umzugehen lernen muss, z.B. mit Pubertät, Krankheiten oder Rollenanforderungen (Gender) (ebd.: 252f.). Dabei ist wichtig, dass der eigene Körper und dessen Erfahrungen positiv bewertet werden, um den «Körper zu einem positiven Bestandteil des eigenen Selbst» zu machen (ebd.: 253). Ansonsten kommt es zu einem negativen Verhältnis zum Körper und damit zu einem negativen Verhältnis zum eigenen Selbst (ebd.). Die Lern- und Entwicklungsprozesse sind passiv, da man sich den kommenden Veränderungen nicht entziehen kann. Im Gegensatz dazu gibt es auch aktive Erfahrungen. Dabei handelt es sich um «eine Praxis [...], durch die der Körper vom Individuum absichtsvoll, bewusst, reflektiert gestaltet wird» (ebd.: 258). Mit Bezug auf Anthony Giddens schreibt Gugutzer, dass in diesen Fällen die

«Gleichzeitigkeit von Körper- und Selbstbiographie besonders evident [ist]. Es zeigt sich hier nämlich, [...] dass der Körper nicht mehr als etwas Gegebenes und Unveränderliches anzusehen ist, sondern ein lebenslanges 'reflexives Projekt', das mit dem reflexiven Projekt des Selbst verschmilzt» (ebd.: 258).

Körpergeschichte wird also auch durch konkretes Handeln «gemacht». Man konstruiert seine eigene Körpergeschichte, bspw. indem man kosmetisch oder pharmazeutisch «nachhilft». Das können Fitness- oder Ernährungsregimes sein, Schönheitsoperationen, die Verwendung von Kosmetika, das Einnehmen von Vitamintabletten, das Ausprobieren neuer Joggingschuhe, Tattoos oder eben Sozialisationspraktiken wie eine Ballettausbildung etc. (ebd.: 251, 259).

Sowohl aktive wie auch passive Erfahrungen und deren Integration in die Körperbiografie sind von einem spezifischen sozialen Milieu beeinflusst (ebd.: 260). Dieses «erwartet» ein bestimmtes Verhalten. Durch Sozialisation lernt das Individuum, sich richtig zu verhalten, oder es bildet, in den Begriffen Bourdieus, einen Habitus aus (in Gugutzer 2002: 264). Die in der Sozialisation gemachten Erfahrungen werden im Leibgedächtnis gespeichert und als Wissen situativ genutzt. Sie kommen als Routinehandlungen zum Vorschein, welche für psychische Entlastung sorgen. Routinehandlungen haben einen präreflexiven Charakter, der dazu beiträgt,

«auf zeitliche, sachliche und/oder soziale Erfordernisse und Zwänge mit einem angemessenen Handeln zu antworten. Dadurch kann es etwa für soziale Anerkennung und folglich für eine positive Selbstwertschätzung sorgen» (ebd.: 274).

3) Der weitere Kontext der Forschung

3.1 Die Philippinen – ein einführender Überblick

Die Philippinen bestehen aus über 7'000 Inseln im westlichen Teil des Pazifiks, gelegen zwischen Vietnam, Taiwan und Malaysia. Die rund 60 Mio. Filipinos gehören verschiedenen Ethnien an und sprechen verschiedene Sprachen oder Dialekte. Die meisten Filipinos sind malayo-polynesischen Ursprungs, es gibt jedoch auch viele chinesisch-, indisch- oder spanischstämmige Filipinos. Die Philippinen werden – vorwiegend aus werbetechnischen Gründen – als drittgrösste englischsprachige Land dargestellt. Englisch ist in den meisten philippinischen Schulen Unterrichtssprache, ein Überbleibsel der amerikanischen Kolonialisierung. Die philippinische Verfassung von 1987 behielt Englisch zudem als Nationalsprache bei. Das Filipino oder Tagalog ist dagegen die Alltagssprache in der Region Manilas (Enriquez 2000: 3).

Rund 80 % der Filipinos sind katholisch und besuchen regelmässig Gottesdienste. Der Süden der Philippinen ist wie die benachbarten Länder Malaysia und Indonesien hauptsächlich islamisch geprägt (ebd.: 4).

Im Jahr 2016 hatten die Philippinen laut Daten der UN ca. 102 Mio. Einwohnerinnen und Einwohner, rund 13 Mio. davon lebten in der Hauptstadt Manila⁷³. Lokalen Aussagen zufolge leben sogar gut 20 Mio. Menschen in der Hauptstadt. Da sehr viele Menschen in Slums leben, kann die Einwohnerzahl nicht genau eruiert werden.

44% der Bevölkerung lebten 2015 in Städten⁷⁴. Das durchschnittliche Jahreseinkommen liegt umgerechnet bei 2'605 €⁷⁵. Allerdings ist die Schere zwischen Arm und Reich sehr gross, und die Mehrzahl der Menschen verdient weit weniger als der Durchschnitt. 25 % der Bevölkerung leben unter der Armutsgrenze. Die Ärmsten, darunter die Menschen im Slum, verdienen meinen Informanten zufolge nur etwa 1 \$ pro Tag. Die gut 10 Mio. philippinischen Ausländerarbeiter und Migrantinnen verdienen vergleichsweise sehr viel, so sollen 26 Bio. \$ durch sie in die Philippinen zurückfliessen, das sind 15 % des Bruttoinlandproduktes des Landes⁷⁶. Die

⁷³ <http://data.un.org/CountryProfile.aspx?crName=PHILIPPINES>, 18.10.2016.

⁷⁴ <http://data.un.org/CountryProfile.aspx?crName=PHILIPPINES>, 18.10.2016.

⁷⁵ <https://www.laenderdaten.info/durchschnittseinkommen.php>, 18.20.2016.

⁷⁶ <https://www.theguardian.com/global-development/2015/oct/24/the-vanished-filipino-domestic-workers-working-abroad>, 18.10.2016.

Arbeitslosigkeit ist mit 6,5 % relativ hoch, dazu liegt die Unterbeschäftigung bei 18 %. 40 % der Arbeitstätigen arbeiten im informellen Sektor⁷⁷.

Das Schulsystem der Philippinen wurde stark von den ehemaligen Kolonialherren (Spanien, Japan und USA) beeinflusst. Bis heute wirkt der US-amerikanische Einfluss nach, und viele Akademikerinnen und Akademiker erhalten ihre Ausbildung an US-Universitäten⁷⁸. Seit 1970 besuchen praktisch alle Kinder die Primarschule, wobei die Qualität der Schulbildung immer mehr abnimmt und es regional starke Unterschiede gibt. So besuchen zwar in Manila fast 100 % der Kinder die Schule, in Mindanao und den östlichen Visayas hingegen beenden weniger als 30 % die Primarschule. Seit 2012 beträgt die obligatorische Schulzeit 13 Jahre, mit einem obligatorischen Kindergartenjahr im fünften Lebensjahr und zwei Jahren *Senior High School* (ebd.). Zwischen 1935 und 1987 war Englisch offizielle Unterrichtssprache, danach wurde zusätzlich Tagalog eingeführt. Englisch wird jedoch weiterhin v.a. ab dem vierten Level/Grad verwendet, da ein Mangel an Lehrmaterialien und Ressourcen sowie an Tagalog-sprechenden Lehrpersonen besteht. 91 % der Schülerinnen und Schüler besuchen öffentliche Primarschulen, 80 % Sekundarschulen. Nur noch 57 % der Schulabsolventen erhalten eine höhere Schulbildung, wobei diese zu 70 % von Privatschulen angeboten wird. Aufgrund finanzieller Probleme konzentriert sich die Regierung v.a. auf Primarschulen (ebd.). Meinen Informanten zufolge sind öffentliche Schulen keineswegs gratis. Für ID, Bibliothekskarte, Uniform, Unterrichtsmaterial etc. muss pro Schuljahr 3'000 - 5'000 Pesos (ca. 100 CHF) bezahlt werden. Privatschulen sind dagegen einiges teurer. Je nach Schule bezahlt man 40'000 - 80'000 Pesos. Für billige Privatschulen sind 35'000 Pesos zu bezahlen. Die internationale Schule wiederum kostet 500'000 Pesos.

Die erste Schulstufe ist die sechs Jahre dauernde *Elementary Education*. Auf diese folgt die *Junior High* oder *High School* von vier Jahren Dauer. Davon gibt es drei Varianten: die *General Secondary School*, die von 90 % der *High-School-Absolventen* besucht wird; sowie die *Vocational Secondary School* (für Fächer wie Agrikultur, Fischerei etc.) und die *Science Secondary School*. Letzere ist für die in Wissenschaft und Mathematik besonders begabten Schülerinnen und Schüler, die eine Aufnahmeprüfung bestehen müssen, bestimmt. Fächer wie Kommunikation (Englisch und Filipino), Sozialstudien (Anthropologie, Geschichte, Geografie etc.), Mathematik, Wissenschaft und Technik werden in der *Junior High* angeboten. Die anschließende *Senior High School* dauert zwei Jahre und umfasst die Hauptfächer Sprachen,

⁷⁷ <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/rp.html>, 18.10.2016.

⁷⁸ <http://wenr.wes.org/2015/06/education-philippines>, 18.10.2016.

Literatur, Kommunikation, Mathematik, Philosophie, Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften. Zusätzlich spezialisieren sich die Schulabsolventen in den Fächern akademische Ausrichtung, Lebensgrundlage, Sport oder Kunst und Gestaltung. Da die Umgestaltung der obligatorischen Schulzeit auf zwölf Jahre (mit obligatorischer *Senior High*) erst vor Kurzem erfolgte, werden erst im Schuljahr 2016/17 Schüler diese Schulen besuchen (ebd.). Nach der obligatorischen Schulzeit gibt es die Möglichkeit, die *Higher Education* (Technische oder Berufsschulen) oder die Universität zu absolvieren.

Anzufügen ist, dass viele Slumkinder überhaupt keine Schulbildung geniessen, da es in ihrer Gegend keine öffentlichen Schulen gibt – und falls sie dennoch zur Schule gehen, dann höchstens in Schulen von Hilfsorganisationen. Wie erwähnt, ist die Schulbildung in öffentlichen Schulen von minderer Qualität, weshalb jede Familie, die sich die Bezahlung einer Privatschule irgendwie leisten kann, ihre Kinder dorthin schickt. Letztlich haben aber viele philippinische gar Kinder keinen Zugang zu Schulbildung. Es erstaunt deshalb nicht, dass noch weniger von ihnen Zugang zu einer Ausbildung wie Ballett haben.

3.2 Einige einführende Bemerkungen zu Ballett

Ballett wird bis heute weltweit als eine exklusive Welt der «Hochkultur» betrachtet (Pickard 2015: 40). Denn Ballett ist historisch mit europäischen Adelshöfen und der «Bourgeoisie» verbunden. Geschichte, Tradition und Hierarchie nehmen eine zentrale Stellung im Ballett ein, und Ballettkompanien sind auch heute noch streng hierarchisch aufgebaut, angelehnt an die Sozialstruktur des 19. Jahrhunderts. Zuunterst stehen die Tänzer des *corps de ballet*, danach kommen die Solisten und zuoberst die Haupttänzer oder *principal dancers* (Pickard 2015: 40). Die meisten Tänzer kommen aus dem oberen Mittelstand (ebd.). Haupttänzer, Direktoren und Choreografen treffen zu Werbezwecken, für Spenden oder während Tourneen auch tatsächlich auf den (Geld-)Adel, was Ballett zusätzlich den Anstrich des «Elitären» gibt (ebd.). Gleichzeitig ist Ballett als «Kultur», ähnlich wie der Besuch von klassischen Konzerten, Ausdruck sozialer Hierarchien. «The arts have been used as a tool to enforce and express power in social relations for as long as the arts themselves have been around.» (Crossick und Kaszynska 2016: 14).

Obwohl Ballettkompanien und die dazugehörigen Schulen und Tanzstile oft mit einem bestimmten Land oder einer Stadt verbunden werden, fühlen sich Kompanien primär transnational. Regelmässige Tourneen, Teilnahme an Wettbewerben weltweit, Gasttänzer etc. lassen professionelle Tänzerinnen und Tänzer weit in der Welt herumkommen. Soziales

Prestige von berühmten Tänzern ist deshalb international bedeutsam. Internationale Bedeutung haben auch einzelne nationale Tanzstile oder Ballettmethoden. V.a. die französische, russische, englische, dänische oder amerikanische Schule sind allgemein oder zumindest in der Ballettwelt bekannt. Obwohl stets nach einer bestimmten Ballettmethode unterrichtet wird, müssen Tänzerinnen und Tänzer imstande sein, zwischen den verschiedenen Methoden zu unterscheiden, sie zu kennen und sich anzupassen (Pickard 2015: 40). Das Erlernen von Ballett beschränkt sich nicht nur auf die Technik, es muss auch eine genderspezifische Etikette gelernt werden. Diese bezieht sich auf das höfische Verhalten des 14. Jahrhunderts. Männer verhalten sich Frauen gegenüber höflich (insbesondere ausgedrückt im *pas de deux*), die Hierarchie und Altersunterschiede werden respektiert etc. Lernen von Ballett ist primär Sozialisation, die durch Lehrer, Trainer, ältere Tänzer vermittelt und gelehrt wird (Pickard 2015: 41). Sog. Ballettwerte umfassen Werte, die in der Ballettkultur eine wichtige Rolle spielen: die Produktion des Ballettkörpers, ästhetische Vorstellungen und die Konstruktion der männlichen und weiblichen Identität (Pickard 2015: 64).

Die klassische Balletttechnik besteht aus standardisierten Posen und Bewegungsmustern. Diese werden in ganz unterschiedlichen Arten miteinander kombiniert. Die Schwierigkeit besteht darin, dass sie nicht natürlich sind, der Körper muss durch jahrelanges Training Haltungen einzunehmen lernen, die gegen die «normale Verwendung» des Körpers verstossen. Ballett wird laut Pickard durch seine «Unnatürlichkeit» zur Kunstform (2015: 6). Mit jeder Tanzleistung und dem Verschieben der eigenen Grenzen fühlen sich die Tänzerinnen und Tänzer physisch besser und einzigartiger. Ballett versuche gerade, den Körper zu «dehumanisieren», das «gewöhnliche Leben» zu eliminieren, um den Körper in die gewünschte, idealisierte Form zu bringen (ebd.: 9). Gerade dies wird auch im Spitzentanz deutlich. Die Tänzerin bricht mit dem alltäglichen Leben, um in einer Traumwelt» zu existieren (ebd.). Die romantischen Ballettstücke aus dem 19. Jahrhundert spiegeln die Faszination am Übernatürlichen wider. Balletttänzerinnen werden als Feen oder Fantasiegeschöpfe gesehen, die mit ihren Sprüngen und den Spitzenschuhen die Schwerkraft zu überwinden scheinen (ebd.: 60).

Im traditionellen Ballett gibt es ausserdem vorgeschriebene Genderrollen, entsprechend denen der Körper benutzt wird. Diese sozial konstruierten Vorstellungen von Schönheit und Perfektion werden durch Training zu verkörpern versucht (ebd.: 7). Sie sind jedoch eurozentrisch geprägt (Kealiinohomoku 1983: 545).

Der Eurozentrismus von Ballett kann als ein negatives Element in dem von mir betrachteten Ballettprojekt verstanden werden. Die Mitbeteiligung von philippinischen Kindern und

Jugendlichen an einer westlich geprägten Kultur oder Kunst kann als nicht unterstützungswürdig betrachtet werden. Dem ist entgegenzuhalten, dass Tanz in der philippinischen Kultur Tradition hat. So gibt es verschiedene Arten von philippinischen Tänzen oder *katutubong sayaw Pilipino* (Villaruz 2007: 29, 32): schamanische Tänze, welche die Geister oder *diwatas* günstig stimmen sollen, Tänze, welche die Natur, Tiere oder Aktivitäten von Menschen imitieren. Dazu gehören auch Jagd- oder Kriegstänze. Weiter gibt es soziale Tänze, um zu feiern, Zeremonien abzuhalten oder sich gegenseitig den Hof zu machen. Zudem gibt es Tänze kolonialen Ursprungs, d.h. solche, die sich aus spanischen oder amerikanischen Tänzen entwickelten. Priester benutzten in der Kolonialzeit Tanz explizit, um Filipinos zu bekehren. «[Filipinos were] not only converted through the mind but also through the body» (ebd.: 31). Heutzutage werden all die bereits genannten Tanzarten für touristische Zwecke aufgeführt, was man als eine eigene Tanzform bezeichnen kann. Schliesslich gibt es auch noch Theater- oder Bühnentanz. Dieser beinhaltet nicht nur Ballett, sondern auch *Modern Dance*, Jazz und Steptanz. Tanz ist in den Philippinen nicht nur historisch und kulturell stark verankert, sondern wird auch zunehmend wissenschaftlich untersucht. Basilio Villaruz setzt Tanz mit der philippinischen Seele gleich (2007: 29) und argumentiert, dass Tanz eine Möglichkeit darstellt, die Seele (*kaluluwa*) in der Form von Identität darzustellen.

«It is only understood when seen in or brought out by the body [...] via movement and as expressed through task or dance. [...] What's found [...] is the achieved or defined soul. In personal and national terms, we call this identity» (ebd.: 30).

Ihm zufolge hat Tanz in den Philippinen zudem die Funktion, Disziplin, Präzision, Kameradschaft und Solidarität zu vermitteln (ebd.: 15). Die breite Bevölkerung der Philippinen sieht Tanz dagegen primär als Unterhaltung.

«It is a thing of beauty that lasts only a few hours. It is a performance meant to prettify an occasion, an excuse for an extravaganza to raise funds, or a marvel in a theater enjoyed by privileged few who can afford it» (ebd.: 13).

Das philippinische Ballett, wie ich es kennengelernt habe, ist keine blosse Kopie des westlichen Balletts. Philippinische Themen werden getanzt und choreografiert, die philippinische Kultur beeinflusst das Ballett. Hinzu kommt, dass Ballettideale von Schönheit jenen der Filipinos entsprechen. Filipinos empfinden Ballett als «schön» und «magisch» – Attribute, die Ballett auch in westlichen Gesellschaften hat.

Im Ballett kommt es zu einer Selektion und Konstruktion von Körpern, um das westliche Schönheitsideal zu verkörpern. Dieses basiert auf der klassisch griechischen Bewunderung für die vertikale Linie (Pickard 2015: 9). Die griechischen Vorstellungen von perfekter Schönheit

hängen auch mit der Moral der Kunst (Einteilung in gute/hohe und schlechte/niedrige Kunst) und Tugend(en) zusammen (ebd.: 10). Ballett entspricht der Vorstellung von «hoher Kunst»: der Triumph des Geistes über den Körper (ebd.). Ein tanzender Körper verweist also nicht nur auf den eigentlichen, physischen Körper, sondern auf die oben angesprochenen sozialen Konstrukte (ebd.: 11).

Gleichzeitig wird im Ballett versucht, der Gravitationskraft zu entkommen: «Ballet focuses on defying gravity» (Pickard 2015: 10). Sichtbar wird dies nicht nur bei der Verwendung von Spitzenschuhen, die ursprünglich erfunden wurden, um dem Publikum den Anschein zu geben, die Tänzerinnen würden über dem Boden schweben, sondern auch an den Sprüngen, die den Tänzerinnen besonders das Gefühl geben zu fliegen (ebd.). Der Spitzenschuh symbolisiert nicht nur physische Erhabenheit, sondern auch soziale und moralische Erhabenheit und verkörpert damit die Vorstellung von Schönheit und Perfektion in Ballett. Spitzentanz wird in speziellen Schuhen ausgeführt. Man tanzt auf den Zehenspitzen, die Schuhe sind deshalb vorne flach und mit Leim versteift, um das ganze Gewicht der Tänzerin tragen zu können. Erst ab dem zwölften Lebensjahr wird mit Spitzentanz begonnen, da erst dann die Fussgelenke, Zehen, Füße und restlichen Muskeln stark genug sind, den Belastungen standzuhalten. Der Wechsel zum Spitzentanz ist eine Art von *rite de passage* und signalisiert, dass man eine richtige Tänzerin ist, «being a real ballerina» (Pickard 2015: 114f).

Eine Ballettlektion folgt immer demselben Muster. Angefangen wird mit Übungen an der Ballettstange oder *barre*, dann folgt das Dehnen, Übungen in der Mitte des Ballettsaales oder *centre practise*. Hier werden Adage-Übungen (mit langsamen Bewegungen), Allegro-Übungen (schnelle Bewegungen/Sprünge) und zuletzt die Verbeugung (*reverence*) trainiert (ebd.: 62). Die meisten Tänzerinnen und Tänzer dehnen jedoch bereits vor und nach der Lektion, dafür wird das Dehnen während des Unterrichts nicht immer durchgeführt (wie bei der von mir betrachteten Ballettkompanie). Neben dem normalen Unterricht kommen Proben für Aufführungen hinzu. Bewegungen werden im Ballettunterricht sehr oft wiederholt, in einer unterschiedlichen Reihenfolge, mit anderen Bewegungen kombiniert etc., um den Körper zu konditionieren und eine perfekte Ausübung zu erzielen. Ausserdem ist das Kopieren wichtig, um die richtige Haltung oder Ausführung zu erlernen (ebd.: 63).

Im Ballett gibt es ungefähr 200 Schritte/Bewegungen, die mit den entsprechenden Körper- und Armhaltungen sowie in unterschiedlicher Kombination auszuüben gelernt werden müssen. Die Schritte haben französische Namen (ebd.: 67). Ballettschulen verwenden jedoch für gleiche Bewegungen teilweise unterschiedliche Bezeichnungen, weshalb in solchen Fällen alle

Versionen gelernt werden müssen (zum Beispiel *Vaganova* vs. *Royal Academy of Dance*). Im Ballett wird viel mit Metaphern gearbeitet, um die richtige Ausübung der Bewegungen zu erklären, bspw. «grow in the movement» (das Dehnen oder Längerwerden), «straighten your back as if your head is being drawn upwards by an invisible string», «use or push the floor» (vor einem Sprung) (ebd.: 67). Diese Metaphern benutzt nicht nur Pickard. Ich kenne sie sowohl aus meinem eigenen Ballettunterricht als auch aus dem Unterricht der Ballettkompanie *Ballet Manila*. Daneben werden auch Bezeichnungen wie *inside leg*, *back leg*, *front arm*, *supporting leg* verwendet, welche die jeweiligen Körperstellen genauer bezeichnen (ebd.: 67).

Die Musik strukturiert die Bewegungen der Tänzerinnen und Tänzer und signalisiert, wann sie beginnen. Die Bewegungen und Bewegungsmuster werden in das Muskelgedächtnis aufgenommen, wodurch die Bewegungen «normal» werden. Die Bewegungen fühlen sich nicht mehr fremd an, man kennt sie sozusagen im Schlaf. Ist dieser Teil des Lernprozesses abgeschlossen, kann sich der Tänzer, die Tänzerin auf die Verfeinerung und Verbesserung der Bewegungen konzentrieren (ebd.: 63).

4) Zur Feldforschung und zu den verwendeten Methoden

4.1 Das ethnologische Feld und Informanten

Meine Feldforschung fand nicht an einem klar geografisch abgrenzbaren Ort statt. In einer Millionenstadt wie Manila sind abgegrenzte Sozialfelder nur schwer zu finden. Mein Forschungsfeld umfasst mehrere geografische Orte, an denen sich die Tänzerinnen und Tänzer aufhielten. Diese Orte möchte ich kurz vorstellen.

Ich lernte die Ballettkompanie, die den Gegenstand meiner Forschung bildet, Ende August 2014 im *Aliw Theatre* in Manila kennen. Dieses ist eines von zwei Theatern, welche der Kompanie zur Verfügung stehen. Das *Aliw Theatre* gehört zum Stadtteil Pasay City, südlich des alten Stadtteils von Manila, und liegt in der Nähe des Meeres. Das Theater befindet sich auf dem Gelände des Vergnügungsparks Star City, welcher im Besitz des Ehemannes der Direktorin M.⁷⁹ der Ballettkompanie ist. In nächster Nähe, auf der anderen Strassenseite, befindet sich zudem das *Cultural Center of the Philippines (CCP)*. Das *CCP* ist ebenfalls ein Theater, welches von vom ehemaligen Präsidenten Ferdinand Marcos als Prestigeobjekt erbaut wurde. Es wird bis heute für Sinfoniekonzerte und Ballettaufführungen der beiden anderen Ballettkompanien benutzt. Das *Aliw Theatre* war ein besonders wichtiger Teil meines Forschungsfeldes.

Ich besuchte Aufführungen, wohnte Proben bei und kam so hinter und vor der Bühne in Kontakt mit dem Publikum, den Tanzformationen und der *staff* der Kompanie. Selber hatte ich eine wenig aktive Rolle, da ich nur beobachtete und informelle Gespräche führte. Im Ballettstudio, einem weiteren Teilfeld meiner Forschung, war ich dagegen stärker ins Geschehen involviert. Das Ballettstudio mit seinen verschiedenen Sälen, Büros und den Zimmern der Tänzerinnen wurde als *compound* bezeichnet. Es befindet sich mehrere Strassenblöcke entfernt vom Theater, in der Nähe eines Busbahnhofes und einer Metrostation. Die Strasse liegt in einer der wohlhabenderen Gegenden Manilas. Die Häuser sind alle von hohen Mauern umgeben, sodass man wie durch eine Art Schlucht läuft. Aber auch dort, in dieser relativ wohlhabenden Gegend, war die Armut allgegenwärtig. Zwischen den Gartenmauern und der asphaltierten Strasse hatten sich Menschen aus Holzwänden und Karton winzige Hütten gezimmert, und die noch ärmeren Leute übernachteten in Asphaltrohren, die an Strassenecken herumstanden. Mehrmals sah ich auch junge und alte Männer direkt auf offener Strasse schlafen, gleich neben den Mauern des *compound*. Das Ballettstudio selber erreicht man über einen eingemauerten und bewachten

⁷⁹ Die Namen der Informanten wurden durch einen Buchstaben anonymisiert.

Parkplatz. Dieser wird vom Gästehaus, in dem die Tänzerinnen schlafen, überdacht. Der Eingang zum Ballettstudio liegt hinter den parkierten Autos versteckt und war damals nur eine Gartentür. Hinter der Mauer befinden sich nicht nur die Ballettsäle und Büros, sondern auch der Familiengarten der Direktorin M. Der *compound* wurde in den Garten der Villa gebaut. Der Hauptsaal befindet sich direkt neben dem Pool der Familie. Die Ballettsäle liegen, abgeschirmt von der Öffentlichkeit sowie dem Schmutz und der Armut der Millionenstadt, in einer tropischen Oase in Grün. Immer wieder fielen reife Mangos auf das Wellblechdach des Hauptsaaes. Der Hauptsaal, auch Studio 1 genannt, besteht nur aus drei Wänden, womit der Blick frei ist auf die Mangobäume im Garten und auf den Pool. Ein Duft von Moskitospray lag damals in der Luft, da die schweisstreibende Arbeit der Tanzenden die Insekten besonders anlockt. Am Rande des Saales, auf seiner offenen Seite, standen Bänke, von denen aus Besucherinnen und Besucher einen guten Blick auf das Geschehen im Saal hatten. Für mich war es zunächst ungewohnt, in diesem offenen Raum zu tanzen, da immer irgendjemand auf den Bänken sass und zuschaute. Neben diesem Saal hat die Kompanie zwei weitere Säle. Studio 2 und 3 sind jedoch abschliessbar, aber auch sie sind verglast und geben damit den Blick auf grüne Blätter und Bäume frei. Vorteilhaft bei den abschliessbaren Sälen sind die Klimaanlage, die besonders während des Unterrichts der bezahlenden Tanzschüler in Betrieb waren. Sobald diese den Saal verliessen, wurde die Klimaanlage abgestellt, und die *scholars* und *company members* trainierten in der Tropenhitze. Der vierte Saal mit Empfangs- und Wartebereich wurde erst während meines Aufenthaltes im August 2015 fertiggestellt. Gleichzeitig wurde auch die Gartentür durch einen schleusenartigen Empfang ersetzt.

Während der ersten Wochen meiner Forschung hielt ich mich so oft wie möglich im Ballettstudio oder *compound* auf. An diesem «Hauptort» der Ballettkompanie lernte ich die verschiedensten Personen kennen. Während normalen Nachmittagen wimmelten die Studios und der Garten nur so von Leuten. Neben Hausangestellten der Familie der Direktorin M. waren es v.a. die Tänzerinnen und Tänzer der Ballettkompanie, Ballettlehrerinnen und -lehrer (meistens Ehemalige), ein paar Angestellte der Kompanie (zuständig für Kostüme, Kleider, Technik, Media, Direktion etc.), Verwandte der Tänzerinnen und Tänzer, *scholars* und einige ihrer Mütter, sowie zahlende Ballettschüler und deren Eltern. Viele der Kompanieangestellten hatten mehrere Aufgaben und waren ehemalige Tänzerinnen und Tänzer oder mit diesen verwandt.



Foto 1: Rechts der Hauptsaal der Ballettkompanie. Er besteht nur aus drei Wänden und ist gegen den Garten hin geöffnet. Sitzbänke sind strategisch platziert, um den Lehrern, Choreografen und anderen Kompaniemitgliedern das Zuschauen zu ermöglichen. Meistens sitzen dort auch Verwandte und Freunde der Tänzer.

Je nach Wochentag waren unterschiedliche Personen anwesend. Zu Beginn meiner Forschung hatten zahlende Schülerinnen und Schüler separaten Unterricht, der v.a. an Wochenenden stattfand. Zu diesen Zeiten waren die Eltern der zahlenden Schüler und Schülerinnen praktisch immer anwesend und setzten sich draussen hin, um ihren Kindern zuzuschauen.

Leider kam es hin und wieder vor, dass ich mich am falschen Ort (Studio oder Theater) aufhielt, was aber auch Tänzerinnen und Tänzern sowie *scholars* passierte. Obwohl der Wochen- und Stundenplan regelmässig auf eine Wandtafel im Hauptsaal geschrieben wurde, war dieser nicht sehr ausführlich, und oft wurden kurzfristige Änderungen vorgenommen. Einmal entschied man erst am Abend vor einer Nachmittagsvorstellung, wer tanzen sollte, also weniger als 24 Stunden vor der Aufführung.

Ein weiterer wichtiger Ort meiner Forschung war die PCF-Schule in Tondo. Im August und September 2015 besuchte ich diese Schule, die viele der *scholars* absolvierten. Die Hilfsorganisation PCF hatte die Schule in einem Slum erbaut und unterrichtete dort die Kinder der Bewohnerinnen und Bewohner. Die PCF-Schule zu erreichen, ist nicht ganz einfach, obwohl sie direkt an der Nord-Süd-Hauptstrasse Manilas liegt. Viele Hotelketten und Botschaften befinden sich zwischen dieser Strasse und dem Meer. Je weiter nördlich man kommt, desto ärmer wird die Gegend. Kurz nach dem Hafen Manilas beginnt der Slum zu beiden Seiten der verkehrsreichen Strasse. Kein Taxi fährt in diese Gegend – für zu gross wird

das Risiko gehalten, überfallen zu werden. Ausserdem befindet sich hier keine Kundschaft, die eine Taxifahrt bezahlen kann. *Jeepneys*, philippinische Kleinbusse, fahren durch die Gegend, doch auch sie sind, verglichen mit jenen im restlichen Manila, heruntergekommen und schäbig. Nur wenige der Lehrpersonen des PCF wagten sich in diese *Jeepneys*, um zur Schule zu gelangen. Die meisten nahmen jedoch den Schulbus, der sie in einer besseren Gegend (zum Beispiel in Malate) abholte und direkt hinter die Umzäunung der Schule und wieder zurückfuhr. Mir wurde dringend geraten, auch diesen Schulbus zu nehmen, alles andere sei zu gefährlich für eine Ausländerin. Problematisch war für mich jedoch, dass der Bus nicht immer fuhr. Oft wurde er anderenorts gebraucht und konnte mich entweder am Morgen nicht abholen oder am Abend nicht zurückbringen. In letzterem Fall wäre ich in der Schule gestrandet, was es zu vermeiden galt. Alle Lehrerinnen und Lehrer sowie Angestellten versuchten bereits vor der Dämmerung, sich nicht mehr im Slum aufzuhalten, da mit der Dunkelheit die Gefahren zunahmen. Es gab Slumbewohner, die (besonders unter Drogen- und Alkoholeinfluss) nicht davor zurückschreckten, in die von mehreren Sicherheitsleuten bewachte und ummauerte Schule einzudringen, um Kleinigkeiten zu stehlen. Ein Wochenende vor meiner Ankunft soll sich eine Gruppe von Slumbewohnern besonders für die Frage nach der Anzahl der Wachleute interessiert haben, was die Stimmung der Lehrkräfte angespannt machte. Aber auch am helllichten Tag trauten sich nur wenige Lehrkräfte ein paar Schritte vor die Schule. Auch Sicherheitsleute sollen schon angegriffen worden sein, als sie die paar Meter von der Schule zur Hauptstrasse zu Fuss gingen. Hinzu kam, dass um die Schule herum Pneus verbrannt wurden. Man gewann so Kupfergeflecht zum Verkauf. Der Gestank der brennenden Pneus war unerträglich, der Rauch brannte in Hals und Augen.

Die Fahrt von der Schule zurück war auch selten angenehm, da sich der Verkehr auf dieser Strecke unglaublich schnell stauen konnte. Man benötigte für diese Strecke ohne hohes Verkehrsaufkommen rund 20 Minuten. Es war jedoch keine Seltenheit, dass man drei Stunden lang im Verkehr stecken blieb. Aussteigen und zu Fuss Gehen war nicht möglich, da zu gefährlich. Aus all diesen Gründen fuhr ich nicht täglich in diese Schule und musste meine Pläne immer wieder von Neuem den Gegebenheiten anpassen. Trotz dieser Schwierigkeiten erhielt ich viele Informationen von den Lehrerinnen und Sozialarbeitern des PCF.

Mein Hauptinformant in der Ballettkompanie war der Ballettlehrer Sir O. Er war der 37-jährige Hauptlehrer der *scholars* und kam durch ein früheres Stipendienprogramm der Ballettkompanie zu seiner Tanzausbildung. Neben seinem Lehrberuf half er auch bei der Produktion und

Choreografie aus. Ab August 2015 war er zudem für die *scholars* verantwortlich. Er sagte von sich selber, dass er durch diesen Job einen tieferen Blick auf die Welt habe:

«[...] these things, socially, made me more aware because I have to be open about things, [...] I have to see what's happening around me and then I have to be sensitive about it [...]. Because of these things I'm more aware [...] of different groups, whatever it is, different cultures, different personalities, different people in general, different backgrounds and these things [...]» (Interview 4.2.2015). *a1⁸⁰

Ich kann dies nur bestätigen. Sir O. war einer der wenigen, der seine Umgebung und eigene Situation reflektierte, was für mich sehr hilfreich war. Zudem wusste er als ehemaliger Tänzer und jetziger Lehrer sehr viel über die *scholars*. Sein Englisch war ausserdem sehr gut, da er mit einer Australierin und Tänzerin der Ballettkompanie verheiratet war. Er unterstützte mich bei Übersetzungen, bei denen ein Aussenstehender wohl nicht hätte helfen können, da diesem das nötige Tanzvokabular gefehlt hätte.

Scholar C., eines der *Scholar*-Mädchen, war eine weitere wichtige Informantin. Als etwas vorwitziges und sehr neugieriges Mädchen war sie eine der Ersten, die mit mir sprachen. Wir fragten uns regelmässig gegenseitig aus, und ich konnte mit ihr auch über Tabuthemen sprechen, bspw. als eine professionelle Tänzerin ohne Vorwarnung entlassen wurde. Der Vorfall passierte während einer Probe und wurde nachher nicht mehr erwähnt. Worüber Scholar C. nicht gerne sprach, waren ihre getrennt lebenden Eltern und ihre im Ausland arbeitende Mutter sowie die aus dieser Situation resultierenden schwierigen Familienverhältnissen. Ihre Eltern waren seit Jahren geschieden, die Mutter arbeitete in Hongkong und Riad als *domestic helper*. Ihren Vater hatte Scholar C. schon länger nicht mehr gesehen. Sie und ihre jüngere Schwester lebten bei der Grossmutter. Der Familie ging es aber wegen des Geldes der Mutter relativ gut. Trotzdem war das Geld knapp, und Scholar C. erschien manchmal nicht im Ballettunterricht, weil sie sich die Transportkosten, umgerechnet drei Schweizer Franken pro Fahrt, nicht leisten konnte. Das Problem war wohl, dass kaum gespart, sondern Geld schnell wieder ausgegeben wurde. Scholar C. beklagte sich darüber, dass «unnütze Dinge», Prestigeobjekte, gekauft würden. Ihre Familie lebte ausserhalb Manilas in Cavite, weshalb Scholar C. öfters bei der Familie eines anderen *Scholar*-Mädchens übernachtete. Kurz vor meiner Abreise wurde Scholar C. angefragt, bei einem Fernsehspot für die Promotion von Milch mitzumachen. Der Auftrag kam wohl durch Direktorin M. zustande. Während meines Aufenthalts im August/September

⁸⁰ Der Stern (*) kennzeichnet Interviews, der Buchstabe verweist auf den Interviewpartner, und die Zahl steht für die Nummerierung des Interviewausschnittes, siehe Anhang. Interviews sind gekürzt und zur besseren Verständlichkeit teilweise modifiziert.

2015 erschien sie nicht mehr zum Ballettunterricht, da sie an *chicken pox* (Windpocken) erkrankt war. Ihre Abwesenheit wurde aber erst bemerkt, als ich den Lehrer nach ihr fragte.

Mein Besuch in der PCF-Schule im Herbst 2015 bot mir die Gelegenheit, mehrere Lehrer kennenzulernen, die *scholar* aus dem Ballettprojekt von *Ballet Manila* betreuten. Erstaunlicherweise war es die Kunstlehrerin, die sehr viel über die Kinder wusste und mir bereitwillig Auskunft gab, dies womöglich auch, weil ihre beste Freundin als Sozialarbeiterin in der Schule arbeitete und die beiden sich regelmässig austauschten. Sie half mir auch beim Übersetzen des Interviews mit den zwei ehemaligen Ballettschülern. Die Jugendlichen waren sehr scheu und hätten ohne die Lehrerin kaum mit mir gesprochen.

4.2 Teilnehmende Beobachtung und Autoethnografie

Während meines Aufenthaltes nahm ich regelmässig einmal am Tag am Balletttraining oder -unterricht teil. Meistens war es das Training der *scholars*, das abends ab 18 Uhr stattfand. Manchmal nahm ich auch zusätzlich am Training der professionellen Tänzerinnen und Tänzer teil und einmal trainierte ich auch mit den *company apprentices*, die noch nicht vollzeitlich tanzten, weil sie noch zur Schule gingen, deren Tanzlevel aber in etwa jenem der vollwertigen Kompaniemitglieder entsprach.

Ein Balletttraining folgte immer dem gleichen Ablauf und begann schon vor dem eigentlichen Training. Die ersten professionellen Tänzer von *Ballet Manila* kamen eine bis zwei Stunden vor dem offiziellen Trainingsbeginn ins Ballettstudio. Da einige der Tänzerinnen nicht in Manila lebten, wohnten sie im Schlafgebäude nebenan, dem Gebäude zwischen der Garage und dem Haus der Familie von Direktorin M. Die meisten Tänzerinnen und Tänzer kamen bereits in Ballettkleidung und *Warm-up*-Montur ins Studio. Die nach und nach Eintreffenden suchten sich dann im Ballettsaal ein eigenes Plätzchen und begannen mit ihrer Aufwärmroutine. Viele hörten dabei Musik, teilweise kam es zwischen den Tänzern aber auch zu kurzen Gesprächen, an denen auch ich mich beteiligte. Besonders die verletzten Tänzer, die sich auf die Bank vor dem Saal setzten, um dem Training zuzuschauen, waren gesprächig. Noch gesprächiger und lauter waren jedoch die *scholars* während ihrer Aufwärmübungen. Etwa fünf Minuten vor Beginn wurden die schweren Ballettstangen (*barre*) im Saal verteilt. Dies war ausschliesslich Aufgabe der Jungen und Männer. Frauen trugen die Stangen nur, wenn keine Männer in Sichtweite waren, was aber nur sehr selten der Fall war. Mit Ausnahme des Spitzentanzes trainierten Männer und Frauen zusammen. Sobald die Lehrperson den Saal betrat, verteilten

sich die Tänzerinnen und Tänzer an den Stangen. Dabei hatte jeder seinen eigenen Platz, aber niemand hielt starr daran fest. Es gab Umstellungen, weil nicht immer alle mittanzten (weil sie bspw. verletzt waren) oder weil auch einzelne Lehrpersonen ab und zu am Training teilnahmen. So war es auch kein Problem, wenn ich mittanzte; die Tänzerinnen und Tänzer machten mir automatisch Platz. Während des Trainings der Kompaniemitglieder gab es keine spezielle Ordnung, befreundete Tänzerinnen und Tänzer trainierten jedoch oft nebeneinander. Anders bei den unteren Levels, dem Training der *scholars* und jenem der *apprentices*: Jungen und Mädchen tanzten an separaten Stangen und waren der Grösse nach geordnet. Das Training begann mit Übungen an der Stange, die dem Aufwärmen und Vorbereiten des Körpers dienten. Nach einer halben bis dreiviertel Stunde wurden die Stangen auf die Seite gestellt, und es folgten Übungen in der Mitte. Diese waren grundsätzlich anspruchsvoller als jene an der Stange. Auch wurden Sprünge und Pirouetten geübt. Wie an der Stange, beschrieb der Lehrer oder die Lehrerin die einzelnen Übungen, indem er/sie die Bewegungen der Reihe nach nannte. Die Tanzenden mussten sich die Abfolge merken und mit Musik wiedergeben. Manchmal wurden Übungen oder einzelne Bewegungen/Schritte von der Lehrperson auch vorgezeigt. Es wurde aber erwartet, dass die Tänzerinnen und Tänzer Übungen auch ohne Vorzeigen ausführen konnten. Für mich war es spannend zu beobachten, dass nicht alle *scholars* dies gleich gut konnten. Einzelne Mädchen und Jungen erklärten anderen die Schritte oder Bewegungen. Ich wurde ebenso miteinbezogen. Das älteste und das jüngste der Mädchen begannen mit der Zeit, mich aus dem Augenwinkel zu beobachten und merkten, mit welcher Bewegung ich Probleme hatte. Per Handzeichen gaben sie mir dann zu verstehen, wie es zu machen sei. Ebenso liessen sie mich durch ein kurzes Nicken oder *Thumps-up*-Zeichen wissen, ob mir die Bewegung gelang oder nicht. Solche Bestätigungen und Korrekturen waren gang und gäbe. Sie sind meiner Meinung nach wichtiger Bestandteil des Trainings, da die Lehrperson nicht alle Tanzenden gleichzeitig beurteilen konnte. Sicher strengten sich die Kinder auch mehr an, wenn sie wussten, dass sie immer von jemandem beobachtet wurden. Mir ging es jedenfalls ebenso.

Nach dem Training fanden Proben statt, die ich nur noch von aussen beobachtete. Die regelmässige Teilnahme am Training und die Anwesenheit während Proben und Aufführungen im Theater, beim gemeinsamen Mittagessen an Wochenenden, brachten mich in einen sehr engen Kontakt mit den Tänzern und Tänzerinnen. Dadurch, dass ich selber mittanzte, erlebte ich auch kritische Momente (Wutanfälle, Bestrafungen etc.), die man sonst wohl vor mir versteckt hätte.

Neben der beobachtenden Teilnahme⁸¹ verteilte ich auch Fragebögen, dies mit der Absicht, alle PBF-Mitglieder kennenzulernen. Bis zuletzt habe ich es aber nicht geschafft, allen einen Fragebogen abzugeben. Bei den *scholars* klappte es problemlos, da ich mit ihnen trainierte. Schwieriger waren die älteren Tänzerinnen und Tänzer, da ich nie wusste, wann sie trainierten, da sie entweder bei den Profitänzern am Nachmittag tanzten oder zur gleichen Zeit wie die *scholars*, aber bei einer anderen Lehrperson, am Abend. Einige von ihnen waren auch abwesend, weil sie im Ausland Auftritte hatten oder an Tanzwettbewerben teilnahmen. Ausserdem änderte sich zwischen meinen Aufenthalten die Besetzung der *Scholar*-Gruppe stark. Einige der Kinder konnten den Ballettunterricht nicht mehr besuchen oder wurden von der Ballettleitung freigestellt. Dafür wurden neue Kinder und Jugendliche aufgenommen, zu denen ich den Kontakt erst neu aufbauen musste.

Interviewfragen hatte ich schon im Voraus zusammengestellt. Ich wollte einzelne *scholars*, Lehrpersonen, Eltern der *scholars* und ehemalige *scholars* interviewen. Bis auf die ehemaligen *scholars* konnte ich mindestens einen Vertreter oder eine Vertreterin jeder dieser Gruppen interviewen. Von den *scholars* wählte ich ein älteres Mädchen und einen Jungen aus (Tänzerin J. und Tänzer L.), die beide bereits in der Kompanie tanzten und an Interviews gewohnt waren. Problematisch war, dass beide über ihr Leben, ihre Situation und ihre Zukunft nur wenig nachdachten. Zudem waren sie gewohnt, immer dieselben Antworten zu geben. Ich merkte bald, dass sie beinahe bei jeder meiner Fragen wieder eine ähnliche Antwort gaben und sich sehr oft wiederholten. Das Interview mit der Mutter eines *scholar* lief dagegen besser, besonders da der Ballettlehrer Sir O. anwesend war. Die Mutter hatte Hemmungen, mit mir alleine zu sprechen, und mit Sir O. war eine Vertrauensperson zugegen, die auch sprachlich aushelfen konnte. Das Interview mit ihm persönlich war für mich das aufschlussreichste. Da er sich selbst als eine beobachtende Person sah, und er m.E. eine sehr offene und gesprächige Person war, konnte er auf all meine Fragen ausführliche Antworten geben. Auch die Interviews mit den Sozialarbeiterinnen und -arbeitern sowie dem Lehrkörper der PCF-Schule in Tondo waren sehr ergiebig.

Die Interviews mit Kindern und Jugendlichen empfand ich als nur beschränkt fruchtbare Methode, da ich deutlich mehr Informationen durch einfache Unterhaltungen mit ihnen erhielt. Sie fühlten sich dabei weniger befangen, da es sich für sie um eine mehr oder weniger normale Alltagssituation handelte. Anders verhielt es sich jedoch mit den Lehrpersonen,

⁸¹ Zur Methode der teilnehmenden Beobachtung siehe Gerd Spittlers Artikel *Teilnehmende Beobachtung als Dichte Teilnahme* (2001).

Sozialarbeiterinnen und -arbeitern sowie sonstigen Angestellten der Ballettkompanie und des PCF. Viele hatten oft keine Zeit, mit mir ohne wichtigen Grund zu sprechen. Interviews waren ihnen jedoch wichtig, und sie nahmen sich bereitwillig Zeit dafür. Mit vielen der von mir interviewten Personen ergaben sich nach einem Interview auch weitere Gespräche und E-Mail-Kontakte, die bis heute andauern.

Auch die Analyse von Artikeln über und von Tänzern der Ballettkompanie waren sehr aufschlussreich. Die Ballettkompanie verfolgt die Strategie, medial möglichst präsent zu sein. Dies gelingt ihr sehr gut und ist auch der Grund, weshalb ich überhaupt auf die Kompanie aufmerksam wurde. Besonders interessant waren Artikel von Tänzerinnen und Tänzern, die sich gegenseitig interviewten und den Bericht auf die Website der Ballettkompanie stellten. Solche Artikel waren für mich besonders als Ergänzung zu Interviews mit den betreffenden Autoren sehr wichtig. Da im Zuge der Professionalisierung der Kompanie auch eine neue Website eingerichtet wurde, sind die Artikel inzwischen nicht mehr online zu finden (nach März 2016).

Meine Forschungsmethode lehnt sich an jene von Loïc Wacquant an. Der Begriff des Habitus, verstanden als ein Werkzeug der Forschung, geht v.a. auf diesen Schüler Bourdieus zurück. In seinem Essay *Habitus als Thema und Analysewerkzeug* (2010)⁸² beschreibt Wacquant am Beispiel des Boxens, wie die Lernphase des Sozialwissenschaftlers als «methodologischer Spiegel» der Lernphase der Informanten dienen kann (2010: 6): «[...] ersterer kann dadurch tiefer zu letzteren vordringen und fördert die innere Logik und die darunterliegenden Eigenheiten des Boxer zutage». Der Habitus wird hier als Werkzeug für die Untersuchung benutzt, d.h., dass der Ethnograf mehr über das Boxen erfährt, indem er diese Körpertechnik und die damit verbundenen Einstellungen selber praktisch erwirbt (ebd.: 5). Wacquant begab sich selbst

«[...] in den Strudel des Handelns, um auf praktische Weise und in Echtzeit die Fähigkeiten des Boxers mit dem Ziel zu erwerben, die magnetischen Kräfte zu erklären, die dem faustkämpferischen Universum eigen sind» (ebd.: 15).

Damit unternahm Wacquant eigentlich nur eine im engeren Sinn ethnografische Studie.

«Das Box-Projekt ist in Bezug auf seine Parameter eine ethnographische Studie im ganz klassischen Sinn, eine Art von Dorfstudie, wie sie in den 1940er-Jahren von britischen Anthropologen durchgeführt wurden, abgesehen dass mein Dorf das Box-Gym und sein Kontext und mein ‘Stamm’ die Boxkämpfer und ihre Gefolgschaft waren» (ebd.: 14).

⁸² http://lithes.uni-graz.at/lithes/beitraege10_04/heft_4_wacquant.pdf, 6.11.2017.

Wacquant legte besonderes Gewicht darauf, die praktische Logik dieser körperlichen Praxis zu erfassen und durch eine dreijährige Lernphase am eigenen Leib zu erarbeiten. Dadurch wurde er «vom Spiel förmlich aufgesaugt» (ebd.). Er lernte boxen und überlegte sich nach ein paar Jahren sogar, seine akademische Laufbahn zu unterbrechen, um Boxprofi zu werden. Wacquant praktizierte damit eine fast noch extremere Form der teilnehmenden Beobachtung als jene, die von den meisten Ethnologinnen und Ethnologen praktiziert wird. Er beschreibt seine Methode als «beobachtende Teilnahme» (ebd.: 15). Mit dieser läuft der Ethnograf, die Ethnografin jedoch schneller Gefahr, sich in der Forschung zu verlieren, die bekannte Problematik des «going native». Man müsse eintauchen, jedoch als Wissenschaftler «bewaffnet» bleiben, rät Wacquant (ebd.: 15). Die Erfahrungen müssen objektiviert und das Objekt konstruiert werden, man dürfe sich nicht «naiv einfangen lassen» und «sich konstruieren lassen».

Sein Werk über das Boxen gehört der experimentellen Ethnografie an, in welcher der Forscher oder die Forscherin selbst einer der sozialisierten Körper ist. Jedoch muss man diese Art von Ethnografie von der sog. Autoethnografie abgrenzen (Wacquant 2010: 16). In formalen Ethnografien wird erwartet, dass die Forschenden über sich selbst kaum Auskunft geben und sich aus der Ethnografie «herausnehmen».

«[...] the majority decision was to sharply segment the ethnographic self from the personal self. [...] ethnographers [...] kept their own lives outside of the life history narratives they recorded. [...] the formal ethnography is the one that counts [...]; the personal narratives are often deemed self-indulgent, trivial, or heretical in other ways» (Reed-Danahay in Atkinson et al. 2001: 411).

Dem stellt sich aber ein in den 1970er- und 1980er-Jahren einsetzender Trend im ethnografischen Schreiben entgegen. Beeinflusst durch den Feminismus und Postmodernismus, gewinnt die Reflexivität an Bedeutung, weshalb Ethnografinnen und Ethnografen vermehrt Informationen über sich selbst preis geben. Hinzu kommen Ethnografien von «Indigenen», den früheren Informanten und «Porträtierten». Damit kommt es zu einer stärkeren Selbstnarration in Ethnografien, was mit «Autoethnografie» bezeichnet wird (Reed-Danahay in Atkinson et al. 2001: 407).

Der Ethnograf verschafft sich mit «beobachtender Teilnahme» oder der «teilnehmenden Beobachtung» einen «praktischen, fühlbaren und sensorischen Zugriff auf die prosaische Realität, welche er untersucht [...]» (Wacquant 2010: 17). Wacquant sieht seine Methode im Sinne der «epistemischen Reflexivität», deren Markenzeichen die «Rückkehr zu den Instrumenten für die Konstruktion des Objekts» ist (2010: ebd.). Es geht darum, die Akteure

ernst zu nehmen und eine emotionale Beziehung zu ihnen aufzubauen, was zu mehr Identifikation führt (ebd.: 18f.).

Wie erwähnt, inspirierte Wacquants Methode auch noch andere Sozialwissenschaftler. Robert Sands benutzte eine ähnliche Methode für seine zwei Studien über Sport; *Sprint* und *American Football* (1999). Er geht besonders auf die Schwierigkeiten einer solchen Methode ein. Die Doppelbelastung, als Ethnograf das Geschehen zu beobachten und als Sportler teilzunehmen, war für ihn eine ebenso emotionale als auch physische Herausforderung (ebd.: 18).

«[...] I had more than a first row seat. I was there, as a player, as an ethnographer, a describer of culture. More often than not, each role got lost in the other. But that was one of the pitfalls of doing ethnography; trying to figure out where science ended and real life began» (ebd.).

Doch das Mitspielen brachte ihm immer mehr Verständnis der jeweiligen «Kultur» des Sports ein, und auch die Akzeptanz von den anderen Sportlern wuchs.

«In my experience [...], the physical nature of the sport produced identifiable stages or doors that marked entrance into ‘deeper’ levels of understanding of culture of football. My first football practice, my first start, my first injury [...] not only produced further acceptance by the players into that culture but also further reduced the effects of the researcher-informant/anthropologist-player dichotomies» (ebd.: 25f.).

Sands spricht von dieser Methode als einer intensiven Teilnahme (*intensive participation*) (ebd.). Auch Ian Wellard benutzt eine ähnliche Methode. Der Soziologe orientiert sich dabei methodisch und theoretisch an Wacquant (und Bourdieu) (2014: 5). Er benutzt aber auch die bereits angesprochene Autoethnografie, bezieht also seine eigenen Erfahrungen und Reflexionen mit ein. «I have drawn upon personal reflections which have helped me develop questions about ‘how’ and ‘why’ other people may approach sport and experience it» (ebd.: 6). Das «Mitspielen» als Methode zur Erforschung von Sport hat sich während den letzten Jahren bewährt. So wurde sie praktisch von allen Ethnografen, die zum Sammelband von Gyozo Molnar und Laura Purdy beitrugen, praktiziert (2015). Einen einheitlichen Begriff für ihre Methode haben auch diese Autoren noch nicht entwickelt. Verwendet werden Begriffe wie «immersed observation», «full-scale ethnography», «ethnography as embodied practice» oder «sensory ethnography» (ebd.: 45ff.). Auch bei diesen Autoren geht es aber stets darum, durch gezielt sinnliche und körperliche Teilnahme einen tieferen Einblick in den Sport zu gewinnen.

«Learning to sense and make meanings as others do thus involves us not simply observing what they do, but learning how to use all our senses and to participate in their worlds, on the terms of their embodied understandings» (ebd.: 48).

Der Ethnograf muss sich dabei jedoch seiner eigenen «sinnlichen Vorurteile» bewusst werden, denn andere Gruppen oder Kulturen verwenden oder betonen unterschiedliche Sinne und Erfahrungen. Dies beinhaltet Sinneswahrnehmungen mittels Tastsinn, Sehen, Geruch, Geschmack oder Hören (ebd.: 49), wie am Beispiel einer Kampfkunstsportart deutlich gemacht wird.

«Combatants must feel when to move, a touch sensitivity that is built up over time and practice. Not only must fighters have a heightened sense of their own bodies, but they must also feel their way through the body of their opponents» (ebd.: 50).

Der Ethnograf muss lernen, seine Sinneswahrnehmungen richtig einzuordnen, etwa welcher Geruch vom Sportler positiv bewertet wird (bspw. Schweiß) (ebd.).

Das bisher neuste Werk über Sport und den Körper, *Physical Culture, Ethnography and the Body* von Michael Giardina und Michele Donnelly (2018), bezeichnet besagte Methode schlicht als «embodied ethnography» (ebd.: 6). Diese wird folgendermassen definiert:

«[...] ethnographic experiences are “embodied”, in that the researcher learns and knows through his or her whole experiencing body. With its theoretical antecedents in embodiment more broadly, embodied ethnography advances the position that sporting cultures are constituted by both the physical bodies of their members as well as the material and social world in which bodies are located, both of which are involved in the mutual creation of themselves and one another. [...] bodies are not simple abstractions but are embedded in the immediacies of everyday, lived experiences» (ebd.).

Auch im gerade erschienenen Werk der Soziologin Ashley Mears *Ethnography as precarious work* (2018) wird demonstriert, wie die Forscherin ihren Körper als methodisches Werkzeug einsetzt. Mears geht auch ganz spezifisch auf Probleme ein, die aus dieser Methode resultieren können. Sie arbeitete neben ihrem Studium für ein paar Jahre als Model und erlebte somit hautnah die Annehmlichkeiten und Tücken dieses Berufes. Als eine Gefahr dieser Methode schildert sie, wie schon Wacquant, das «going native».

«I cultivated a carnal knowledge of the field, so much so that my gait, my taste, and my desires – my habitus, in Bourdieu’s terms – changed. At one point, I thought seriously that I could suspend my studies to pursue a modeling career in Paris, despite the paltry pay of magazine and catwalk work. Many ethnographers engaged in long-term immersion toggle between their scholarly and field identities. They invariably take on, for a time, characteristics of the field. [...] We must tune our bodies into the field so we can feel what our informants feel, to get the logic and sense of their social world right into our bones» (ebd.: 99f.).

Mears bezieht sich dabei ausdrücklich auf Wacquant (ebd.: 100). Sie unterscheidet ihre «körperliche» Methode der «observant participation» von der herkömmlichen teilnehmenden Beobachtung («participant observation»). Je nach Untersuchungsgegenstand könne die Methode sogar gefährlich sein, da der Körper des Ethnografen zu sehr in Mitleidenschaft gezogen werde (was bei Studien über Drogenabhängige oder über Schmerz i.A. geschehen kann). Auch gibt es Sportarten, die eine extreme körperliche Fitness voraussetzen. In solchen Fällen kann ein Gebiet nicht von einem beliebigen Ethnografen untersucht werden (ebd.). Darauf weisen auch Müller et al. hin:

«[...] der Zugang zur aktiven Teilnahme an sportlichen Praktiken ist jedoch nicht immer unproblematisch und mitunter sogar unmöglich. So können spezifische Fragestellungen und Ereignisse nicht teilnehmend beobachtet werden, wenn der/die Forscher*in notwendige Voraussetzungen nicht erfüllt. Zum einen kann die Ausübung einer bestimmten Sportart auf einem hohen Niveau die sportlichen Fähigkeiten eines/einer Ethnolog*in übersteigen. [...] Zum anderen kann der Zugang auch durch Regeln und Sportgesetze verwehrt sein» (2016: 9).

Der von Wacquant initiierte Ansatz des «Habitus als Methode» bot sich für meine Forschung förmlich an. Da ich selbst seit vielen Jahren Ballett tanze, war es für mich vollkommen natürlich, in der Ballettkompanie mitzutanzten. Ich plante Letzteres von Anfang an als meine Art der «Teilnahme» in der teilnehmenden Beobachtung als klassische Feldforschungsmethode. Ich nahm an, dass ich durch den engeren Kontakt mit den Tänzerinnen und Tänzern, Erwachsenen und Kindern, ein Vertrauensverhältnis aufbauen könne. Ich war dann aber selbst überrascht, wie eng der Kontakt wurde. Dies beruhte auf Gegenseitigkeit. Die Kinder freuten sich stets, mich nach ein paar Monaten wieder zu sehen, wollten unbedingt, dass ich an all ihren Proben teilnahm, fragten besorgt nach, wenn ich einmal krankheitshalber nicht mittanzte. Der Abschied fiel mit jedem Mal schwerer. Durch dieses Vertrauensverhältnis erzählten mir die Kinder natürlich auch mehr, gleichzeitig verstand ich sie und ihre Probleme besser. Es kam, ganz im Sinne von Wacquant, zu mehr Identifikation mit den philippinischen Tänzerinnen und Tänzern sowie *scholars*.

Trotz allem glaube ich, dass ich nie der von Wacquant angesprochenen «Versuchung der Subjektivierung» verfallen bin. Ich konnte im Training der Kompaniemitglieder zwar tänzerisch mithalten, hatte aber nicht das Können einer Profitänzerin. Und bei den Tanzstunden der *scholars* war ich zwar auf dem gleichen Niveau, aber nicht im gleichen Alter. Da ich erst als 18-Jährige mit Ballett begonnen hatte, ist mir die «Ballettwelt» zwar gut bekannt, aber letztlich doch immer etwas fremd geblieben. Vieles lernte ich erst während der letzten Jahre kennen. Aus diesen Gründen blieben jederzeit Grenzen bestehen.

5) Einleitende Bemerkungen zu Manila und Ballett

5.1 Über Ballett in den Philippinen

Ballett wurde, wie auch andere Künste, zur Zeit der Diktatur unter Marcos gefördert. Davon profitierte auch Direktorin M., die zu dieser Zeit als philippinische Primaballerina Bekanntheit erlangte.

«[...] [Director M.], she's a Filipina, she's one of us first, and she became a star during our time of dictator Marcos. He and his wife Imelda are like patrons of art. That's another thing that gave a big spark: During that time, I was a child then, like everybody is into arts. Even the, you know, the poor people. They're given free concerts, free... There was once a month, the *Cultural Center (CCP)* was opened for everybody to go. They have opera singers, they have theatre. And it disappeared with Marcos» (Interview 4.9.2015). *b2

Interessanterweise verstand es das Regime, Ballettstücke für das philippinische Publikum abzuändern oder neu zu schreiben, was die Stücke verständlicher und «volksnaher» machte.

«They have ballet, but they interpret Filipino dances, they dance in national folk costumes. [...] Sometimes they also do it in Tagalog [so the people] understand. Ballet is not just Russian or Western. It can be interpreted into other [cultures]. That alone is already a big leap culturally for us [to watch] ballet like 'Sleeping Beauty' or 'Swanlake'. But it's Filipino, like in Filipino setting. We understand that» (Interview 4.9.2015). *b3

Ballett in den Philippinen erreichte somit unter Marcos seine jetzige Bedeutung und Bekanntheit.

Ballett ist in den Philippinen jedoch nicht bei allen bekannt. Die wenigsten wissen, was Ballett genau ist. Bekannt ist jedoch Direktorin M., die bis heute als «Philippinische Ballerina» gilt.

«The Filipinos [...], the normal people don't really think of ballet. But they think of [Direktorin M.]. When they heard she won an award in another country she was recognised. Filipinos, they don't know anything about ballet. When Filipinos hear that some Filipino won something or was recognised for something abroad. [People then thought:] I want my daughter to be a ballet dancer [...] They have not actually seen her perform but they know she's a famous Ballerina. The Primaballerina» (Interview 4.9.2015). *b4

Filipinos gehen in erster Linie in ein Theater, um Direktorin M. tanzen zu sehen. Nur wenige interessieren sich für Ballett allgemein. Meistens sind es ehemalige Tänzerinnen und Tänzer oder Verwandte und Bekannte von ihnen, welche den Ballettaufführungen beiwohnen wollen. Daneben gibt es eine relativ grosse Anzahl von Kindern und Jugendlichen oberer sozialer

Schichten, die selber Ballett tanzen als Hobby und sich für Aufführungen interessieren. Die Dichte von Ballettschulen und Ballettshops ist in Manila deutlich grösser, als ich annahm, und etwa mit der von New York vergleichbar. Damit besteht auch ein «Ballett-Beziehungsgeflecht» aus Tänzern, Ehemaligen, Schülern, Technikern etc., die sich gegenseitig aushelfen und Jobs generieren. In den Philippinen gibt es drei professionelle Ballettkompanien: *Ballet Philippines*, *Philippine Ballet Theatre* und *Ballet Manila*, die jüngste von den dreien. Laut der Website des NCCA (*National Commission for Culture and the Arts*) konkurrieren die Ballettkompanien mit anderen Medien wie Fernsehen, Film etc. um die Aufmerksamkeit des Publikums⁸³. Die NCCA beobachtete weiter, dass das Programm der drei Ballettkompanien eigentlich gleich ist, obwohl sich jede Kompanie als speziell darstellt. Alle hätten ein grosses Repertoire, gute Tänzerinnen und Tänzer etc. Auch würden ähnliche Stücke aufgeführt, wie klassische Ballettstücke, philippinische Choreografien und moderne Stücke, und es werde das gleiche Publikum angesprochen.

Seit den 1970er-Jahren ist in den Philippinen eine Karriere als Tänzerin oder Tänzer möglich. *Ballet Philippines*, die erste der Kompanien und im CCP (*Cultural Center of the Philippines*) beheimatet, zahlte seinen Tänzern und Tänzerinnen einen regulären Lohn. Es gab professionelle Angestellte, regelmässige Aufführungen und Touren, und die Tänzerinnen und Tänzer erhielten tägliches Ballettraining. Finanzielle Unterstützung kam *en masse* von der Präsidenten-Gattin Imelda Marcos und anderen Vertretern der Elite. Ballett wurde gefördert und damit nicht mehr nur als Hobby für Mädchen, sondern als Karriereoption gesehen (ebd.). *Ballet Philippines* legte somit den Grundstein zur Professionalisierung und bestimmte auch die Auswahl an Stücken, der alle drei Kompanien heute noch folgen: klassische Ballettstücke, moderne Choreografien und philippinische Originale. Darüber hinaus wurde das Ziel verfolgt, philippinische Tänzerinnen und Tänzer sowie Choreografinnen und Choreografen auszubilden, um weltweite Anerkennung zu erlangen.

Die zweite Ballettkompanie ist das 27-jährige *Philippine Ballet Theatre*, das auch im CCP tanzt. Sie wurde ein Jahr nach der Revolte von 1986 gegründet und konzentriert sich auf philippinische Choreografinnen und Choreografen sowie philippinische Klassiker. Anscheinend fehlt dieser Ballettkompanie das nötige finanzielle Budget, um klassisch-westliche Ballettstücke aufzuführen. Der Artikel des NCCA (*National Commission for Culture and the Arts*) kritisiert, dass die Organisation dieser Ballettkompanie schlecht und die Kostüme

⁸³ <http://www.ncca.gov.ph/about-culture-and-arts/articles-on-c-n-a/article.php?i=28&subcat=13>, 11.2.2015.

unpassend und nicht durchdacht seien. Ausserdem müsste für Klassiker mehr Geld in Produktion sowie Kostüme und Spitzenschuhe gesteckt werden (ebd.).

Ballet Manila schliesslich ist die jüngste der drei philippinischen Ballettkompanien. Tänzerinnen und Tänzer des *Philippine Ballet Theatre* um Direktorin M. und Sir B., ihren ehemaligen Tanzpartner und heutigen Lehrer in der Kompanie, verliessen ihre ehemalige Kompanie und gründeten eine eigene. Direktorin M. ist die Figur, um die sich *Ballet Manila* dreht. In den Philippinen ist sie als Tänzerin und Prominente bekannt. Sie war eine Schülerin des weltbekannten *Vaganova Choreographic Institute* und danach Tänzerin am *Kirov Ballet des Marinsky Theaters* (beides in in St. Petersburg, ehemals Leningrad). Und sie war die erste Ausländerin, die der russischen Kompanie beitrug. Zurück in Manila tanzte sie zunächst mit *Ballet Philippines* und wurde dann Haupttänzerin beim *Ballet Philippine Theatre*. 1995 gründete sie zusammen mit anderen Tänzern ihre eigene Ballettkompanie.

Der NCCA-Artikel schliesst mit der Beobachtung, dass viele Tänzerinnen und Tänzer einen anderen Weg gehen und in der «Geschäftswelt» oder «world of business and economics» (ebd.) Geld verdienen wollen. Anscheinend ist es ein Problem, dass besonders männliche Balletttänzer mit dem Geld, das sie mit Tanzen verdienen, keine Familie ernähren können und deshalb den Beruf wechseln. Die Autorin beklagt auch, dass Theater nicht gefüllt, Sponsoren schwer zu finden und Aufführungen nicht immer auf professionellem Niveau seien⁸⁴. Alle drei Kritikpunkte kann ich bestätigen. Der Artikel ist jedoch zu pessimistisch, wenn er die Frage stellt, ob so viele Ballettkompanien in den Philippinen überhaupt sinnvoll seien: «Arabesques and pirouettes make no real statements in a society that is disillusioned» (ebd.). Obwohl der Artikel bereits im Dezember 2003 erschien, ist die Situation heute noch ähnlich. Meiner Meinung nach ist es aber bezeichnend, dass alle drei Ballettkompanien noch immer existieren und Publikum generieren. Ich führe dies darauf zurück, dass Manila eine eigene «Ballettwelt» mit vielen aktiven Teilnehmerinnen und Interessenten hat.

5.2 Über Tondo, die *Philippine Christian Foundation* und Ballett

Während meines Manila-Aufenthaltes im Herbst 2015 konzentrierte ich mich auf die Schule der englisch-philippinischen NGO *Philippine Christian Foundation*, auch *Philippine Community Fund* (PCF)⁸⁵. Die PCF-Schule in Tondo war eine von fünf Schulen in den Slums

⁸⁴ <http://www.ncca.gov.ph/about-culture-and-arts/articles-on-c-n-a/article.php?i=28&subcat=13>, 12.2.15.

⁸⁵ Die Organisation hat inzwischen ihren Namen und ihre Zielgruppe geändert.

in und um Manila. Die Organisation arbeitete in den ärmsten Gegenden der Philippinen und betreute v.a. Kinder und deren Familien, welche auf der städtischen Müllhalde aufwuchsen. Die Menschen lebten dort von der Sammlung, Trennung und Rezyklierung des Abfalls. Die Schule in dieser Gegend sollte nicht nur Schulunterricht bieten, sondern auch Nahrungs- und Gesundheitsprogramme. Durch diese Programme versuchte sie Kinderarbeit zu verhindern. Der PCF versuchte, die Gemeinschaft miteinzubeziehen und handelte damit ähnlich wie die ILO, welche die Wichtigkeit von Partizipation und *two-way communication* betont⁸⁶. Der PCF schrieb auf seiner Website: «PCF strongly believes in working with the community for the community and we strive to find innovative solutions to the needs of the communities we serve»⁸⁷.

Da die Schule sehr eng mit der Ballettkompanie *Ballet Manila* zusammenarbeitete – viele *scholars* waren Schülerinnen oder Schüler beim PCF –, war es für mich wichtig, die Schule zu besuchen, mit den Tänzerinnen und Tänzern ausserhalb der Ballettumgebung zu sprechen und ihre Lehrpersonen und Familien kennenzulernen. Im Herbst 2015 tanzten noch drei Schüler und eine ehemalige PCF-Schülerin und ein Schüler, beide bereits professionelle Tänzer und Tänzerinnen, bei *Ballet Manila*. Diese Verbindung entstand durch die Bekanntschaft zwischen der Direktorin des PCF (einer Engländerin) und der Direktorin M., der Gründerin von *Ballet Manila*. Die PCF-Schule wurde vor ein paar Jahren neu gebaut und stand direkt am Fusse des ehemaligen Abfallberges *Smoky Mountain*. Die Menschen, die dort wohnten, wurden von der Regierung zwangsmässig umgesiedelt. Der Müll wurde nicht mehr an einem einzigen Ort abgeladen, sondern an der langen Verbindungsstrasse zwischen Manila und dem Norden. Dort hatten die Menschen ihre Hütten aufgebaut und trennten den Abfall. Vorne an der Strasse von den Müllwagen abgeladen, passierte der Müll die Slumsiedlung bis zu ihrem hinteren Ende. Auf dem Weg dahin wurde er von den Menschen sortiert und zerstückelt. Bei meinem Besuch hatte ich den Eindruck, dass jede Familie, teilweise auch Einzelpersonen, ihre eigene Spezialität haben. Bspw. sortierte die eine Familie nur Plastikflaschen, eine andere konzentrierte sich auf Batterien, die sie zerkleinerte und deren Einzelteile anderen Personen zum Weitersortieren verkaufte. Die Endprodukte (Plastik, Kupfer etc.) wurden verkauft, woraus die Menschen in Tondo ihren Lohn bezogen. In anderen Gegenden, die ich jedoch nicht besuchte, soll man sich

⁸⁶ http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/documents/publication/wcms_108277.pdf, 30.9.16; (siehe auch Kapitel 2.2: Zum Begriff Empowerment).

⁸⁷ <http://www.p-c-f.org/about/>, 7.10.2015.

auch auf Nahrungsmittelabfälle aus den Fast-Food-Ketten Manilas konzentrieren. Die noch essbaren Lebensmittel sollen an andere Slumbewohner verkauft worden sein⁸⁸.



Foto 2: In Tondo. Die Abfallsäcke werden nach Verwendbarem durchsucht. Dies geschieht nicht planlos, es handelt sich mehr um eine Art von inoffizieller Mülltrennung Jede Familie/Einzelperson spezialisiert sich auf ein Abfallprodukt, bspw. Elektronikgeräte. Diese werden sorgfältig auseinandergenommen, weiter zerkleinert und nach Metall, Batterien, Plastik etc. getrennt. Der so getrennte und gesammelte Endabfall wird verkauft (bspw. an Metallhändler).

Der CEO des PCF sagte mir, Kinder aus dem Slum seien besonders traumatisiert und benötigten umfassende Hilfe. Im August 2015 hat der PCF ein eigenes Ballettprojekt auf die Beine gestellt, weil die Verantwortlichen sich vom Ballettunterricht viel versprochen, aber leider nicht alle Schülerinnen und Schüler talentiert genug waren, um *scholars* bei der Ballettkompanie zu werden. Besonders den Sponsoren gefiel die zahlenmäßige Entwicklung nicht, denn von den 20 Schülerinnen und Schülern, die 2008 angefangen hatten, tanzte nur noch ein Mädchen, und von den seit 2013 tanzenden neun Kindern tanzten nur noch deren drei. Für viele von ihnen war es neben der physischen auch eine psychische Belastung, den Ballettunterricht in einem anderen Stadtteil zu besuchen. Deshalb entwickelte der PCF ein eigenes Ballett- oder Tanzprojekt. Dieses bot drei Mal pro Woche, auf drei verschiedenen Levels, Unterricht direkt in der PCF-

⁸⁸ <http://edition.cnn.com/2012/04/30/world/asia/philippines-pagpag-slums/>, (6.7.2017).

Schule in Tondo an. Die Schule hatte eigens dafür einen kleinen Raum mit Spiegeln und Ballettstangen (*barre*) ausgerüstet. Der Raum war jedoch zu klein und die Decke zu niedrig, als dass man wirklich hätte Ballett tanzen können. Als ich die Schule im August 2015 das erste Mal besuchte, beschränkten sich die Übungen auf Dehnen oder rhythmisches Laufen und Springen. Das geschah nicht nur wegen des Raumes, sondern auch weil die Kinder ganz am Anfang ihrer Ausbildung standen. Sie müssen sich erst angewöhnen, Übungen zu folgen. Auch mussten sie erst Disziplin erlernen, wie mir ihre Ballettlehrerin erklärte (Interview 1.9.2015). Diese beinhaltete bereits ganz einfache Sachen, wie rechtzeitig zum Unterricht zu erscheinen, keine Schlägereien anzuzetteln, die Haare hochzustecken etc. Für die Kinder war dies extrem schwierig und neu, da sie es laut Lehrerin gewohnt waren, sich zu prügeln und sich durch Schreien Gehör und Respekt zu verschaffen. Auch hatten viele Mädchen keine Ahnung, wie man Haar frisiert, da aufgrund der Armut keines von ihnen einen Kamm besass. Die Lehrerin nahm sich darum immer die Zeit, den Mädchen die Haare zu frisieren. Auch unterhielt sie sich mit den Kindern und leistete dadurch oft psychologisch Beistand. Ihre Schülerinnen und Schüler kamen deshalb auch oft mit Problemen zu ihr, die sie zu lösen versuchte. Zwar blieb ihr dadurch weniger Zeit für den eigentlichen Unterricht, aber es diente dem Aufbau einer Vertrauensbeziehung. Das Ballettprojekt des PCF blieb also nicht auf Ballett beschränkt wie jenes von *Ballet Manila*, sondern wollte ganzheitlich auf die Schülerinnen und Schüler eingehen.

Der PCF wollte auch mit «innovativen Lösungen» Verbesserungen erzielen. Neben dem Ballettunterricht wurden bspw. Malkurse (*art club*) angeboten, und die Schule hatte auch einen eigenen Chor, der auch an Wettbewerben teilnahm. Singen hat, noch mehr als Tanzen, einen enormen Zulauf in den Philippinen. Die meisten Filipinos lieben Karaoke. Tanz wird sehr oft im Rahmen eines Ergänzungsfaches oder eines Sommerkurses in Schulen angeboten. So berichteten mir gleich mehrere Lehrerinnen, dass sie während ihrer Schulzeit auch Tanzunterricht hatten. Die jüngere Generation dagegen kennt Tanz v.a. in Verbindung mit Popmusik, -shows im Fernsehen, Internet oder aus Aufführungen in Einkaufszentren. Wie erwähnt, bezog der PCF die Eltern und Familien ihrer Schülerinnen und Schüler mit ein. Sie halfen beim Putzen, kochten in der Mensa oder fertigten aus Abfallmaterial Taschen und Schmuck. Dahinter steckte die Idee, dass der PCF nichts gratis, also ohne Gegenleistung, abgab. Der Ballettlehrerin des PCF zufolge würde dies zu einer Abhängigkeit führen, welche die Organisation vermeiden will.

«[...] they also have this mentality that they just want to get and get and get. I think this has also been going on for many years from other NGOs, other organisations that bring

things to them, not really helping them get out of that [...] they're not helped to get out, they're not empowered how to get out [...] they [the organisations] just give the help and the people don't have to give anything in return [...] there's no partnership, there's no transformation» (Interview 1.9.2015). *c5

Die Organisation glaubte, dass sie mit dieser Vorgehensweise die ganze Gemeinschaft unterstützen könne.

«The beneficiaries are not just the children, but the family and community. [...] we want to see transformation here. [...] You have to change both [the children, their families and the community] at the same time. Not this one first and then this. If he [the child] becomes successful, he provides for them. It is not right. You have to go parallel with them. The family and the community. [...] So you transform not just the child but the family. Eventually they can move out [of the slum]» (Interview 1.9.2015). *c6

Ausserdem wurde den Eltern beigebracht, ihre Kinder in diesen Aktivitäten zu unterstützen und sie generell als kompetent zu betrachten. Gleichzeitig erklärte mir die Ballettlehrerin des PCF, dass die Rolle der Eltern als wichtig betrachtet würde:

«[...] I had to tell the parents what benefits the kids get from it, [...] what are the aspects they get from it and then they realise [...] that supporting the children attending our school will make the children a better person. I told them that we need their help [...]. They want their child to succeed» (Interview 1.9.2015). *c7

Es ginge v.a. darum, eine gute Beziehung zu den Eltern und zwischen Eltern und Kindern aufzubauen: «We want to establish a partnership with the parents. So that we can help them, too [...]» (Interview 1.9.2015). *c8

Auch ginge es darum, den Eltern aufzuzeigen, dass sie auf lange Dauer mehr von der Schulbildung und den schulischen Aktivitäten ihrer Kinder profitieren würden, als wenn sie sie zum Arbeiten schicken. Ein grosses Problem war den Lehrerinnen zufolge, dass die Eltern kurzfristig dachten und deshalb ihre Kinder zur Arbeit anhielten, d.h. Müll sammeln und sortieren, um ein bisschen Geld zu verdienen.

Während meines letzten Aufenthaltes wurde beim PCF nicht nur Ballett, sondern auch andere Tanzarten wie *Hip Hop* und *Ballroom Dancing* (Standard und Lateinamerikanische Paartänze) unterrichtet. Ballett war aber sehr wichtig, wenn es auch nicht auf einem so hohen Niveau wie bei *Ballet Manila* unterrichtet wurde. Die Ballettlehrerin erklärte, weshalb gerade Ballett unterrichtet wird:

«[In ballet the students learn] the discipline to listen [...]. When they come to class they're attentive, they don't talk, they listen to the teacher's instruction. So ballet is a very, very good medium for learning discipline. That you listen first and then execute.

Ballet helps the children to think first, to process, and then to execute» (Interview 1.9.2015). *c9

Disziplin, die im Ballettunterricht vermittelt wird, sei wichtig. Ein ähnliches Projekt hatte der PCF auch mit einem schuleigenen Chor. Auch die Erfahrungen mit diesem zeigten, dass die Kinder durch solche Projekte selbstbewusster wurden.

«In the singers it's very evident. You see it. [...] They're very sociable, they're very expressive in words. They're not afraid to ask, even if their question is nonsense. And when we go to choral events with our choir [...], after the show, they interact with other people. [...] They're just as confident as anybody else» (Interview 1.9.2015). *c10

Die Kunstlehrerin der Schule erklärte mir, dass Kunstprojekte einerseits Selbstbewusstsein vermittelten, andererseits Talente weckten und förderten. Damit solle der Weg zum Beruf «verkürzt» und eine langwierige und teure Ausbildung umgangen werden.

«We need to develop their talent, develop their confidence and that's it. If you have these talents, you don't need to take a college course. You can find a job. [...] And if you're not really making it in the choir and you have a good voice you can audition in nightclubs or on a cruise ship. Or they have concerts or shows in places like Resorts World. They have a branch in another country and they go there and they perform. That's a good thing. Filipinos think highly of those performers. Yeah it's showbiz. You're not really an artist kind, but it's not bad» (Interview 4.9.2015). *b11

Für die betroffenen Personen sei das sehr attraktiv, da sie alleine durch ihr Talent, ohne weitere Ausbildung, Geld verdienen könnten. Ausbildung bedeute für die Familien und die Kinder immer eine Einbusse an finanziellen Mitteln, da die Kinder in Ausbildung keine oder wenig Zeit hätten, um zu arbeiten. Leider stimmte diese Vorstellung selten mit der Wirklichkeit überein. Nach meinem letzten Aufenthalt vernahm ich per Mail von einem Mädchen der PCF-Schule, einer guten Sängerin, dass sie nicht an einem Vorsingen für eine Musicalbesetzung teilnehmen durfte, weil sie die Gebühr nicht bezahlen konnte.

6) Über die Ballettkompanie und das Projekt

6.1 *Ballet Manila* und die Primaballerina

Ballet Manila ist neben *Ballet Philippines* und *Philippine Ballet Theatre* die dritte Ballettkompanie in den Philippinen. 1995 von Direktorin M. und Sir B. gegründet, hat die Ballettkompanie heute rund 50 professionelle Tänzerinnen und Tänzer aus verschiedenen Ländern. Dreh- und Angelpunkt der Ballettkompanie ist die bereits erwähnte philippinische Tänzerin und Prominente Direktorin M. Ballett i.A. wird immer mit ihrer Person in Verbindung gebracht, auch wenn die wenigsten Filipinos sie je tanzen sahen. Direktorin M. war jedoch sehr präsent in den Philippinen oder zumindest in Metro Manila. Sie hatte ihre eigene Talkshow, eine eigene Website, benutzte Twitter etc. Artikel über sie wurden regelmässig auf der Website von *Ballet Manila* und in Zeitungen veröffentlicht, es wurden viele Interviews mit ihr geführt, und sie tritt zudem in verschiedensten Fernsehsendungen auf. Hinzu kam, dass sie mit Tänzern und Tänzerinnen der Kompanie regelmässig in *Shopping Malls* auftrat. Dabei wurden einzelne Ausschnitte aus bekannten Ballettstücken aufgeführt, und das Publikum durfte Fragen stellen. Direktorin M. versuchte auf diese Weise, Ballett möglichst vielen Leuten zugänglich und bekannt zu machen.

Trotz ihres für Balletttänzer fortgeschrittenen Alters von 50 Jahren übernahm sie bis Weihnachten 2014 Hauptrollen. Erst im Herbst 2015 war offenbar mit Aufführungen vorerst Schluss. Seit einer Operation im Januar 2015 schien das Tanzen für sie nicht mehr möglich zu sein; seither konzentrierte sie sich auf das Unterrichten. Erst im Frühling 2016 wagte sie sich wieder auf die Bühne. Von ihrer Fan-Gemeinde wird sie bis heute als «Primaballerina» und «Primaballerina der Philippinen» verehrt. Für Filipinos ist sie der Inbegriff einer Balletttänzerin.

Ihre Ballettkompanie hat gegenüber anderen, auch ausländischen Kompanien, einen riesigen Vorteil. Ihr gehören zwei eigens für sie erbaute Theater, die ausschliesslich von ihr benutzt werden. Die anderen zwei philippinischen Ballettkompanien haben keine eigenen Theater und müssen sich eines (das *CCP*) teilen. Das *Aliw Theatre*, das neuere und grössere der beiden Theater von *Ballet Manila*, befindet sich direkt auf dem Gelände eines Vergnügungsparks. Der Vergnügungspark *Star City* bietet Karussells, ein in der Nacht grell erleuchtetes Riesenrad, Achterbahnen und vieles mehr. Auch katholische Messen werden hier abgehalten. Der Bereich hinter der Bühne ist vom Vergnügungspark nur mit einer Plane getrennt. Diese geografische Nähe steht symbolisch für die Verbindung zwischen Theater und Vergnügungspark. Die

Ballettaufführungen von *Ballet Manila* wurden während meiner Anwesenheit oft im Kombiticket mit dem Vergnügungspark gelöst. Dies war besonders bei Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden beliebt, die auf diese Weise einen ganzen Tagesausflug buchen konnten. Dem angepasst waren auch die Aufführungszeiten. Am Wochenende begann die erste Vorstellung bereits vormittags, die zweite und letzte dauerte bis 16 Uhr. Nur an Freitagen fanden Abendvorführungen statt. Das Theater schien auf den ersten Blick gut in das Milieu des Vergnügungsparks zu passen, d.h. das Publikum war sehr jung, und es handelte sich praktisch nur um Kinder mit ihren Müttern und vielleicht noch den Grosseltern. Auch beim zweiten Besuch bestand das Publikum v.a. aus Teenagern, die sich meiner Meinung nach weniger für das Ballett als für den bekannten DJ Papa Jack vom Love Radio und ihre Freunde, mit denen sie ein *Selfie* nach dem anderen machten, interessierten. Die Stimmung im Saal war vergleichbar mit jener von Warteschlangen vor der Achterbahn. Der DJ wurde mit ohrenbetäubenden Schreien begrüsst. Über einen Bildschirm wurden Verhaltensanweisungen durchgegeben: Handy auf «lautlos», keine Photos mit Blitz, klatschen etc. Diese gelöste Stimmung, die auf mich für eine Ballettaufführung eher unpassend wirkte, schien gewollt. Das Ziel der Ballettkompanie war ausdrücklich «to bring ballet to the people and people to the ballet»⁸⁹. In einem Land, in dem die wenigsten wissen, was Ballett überhaupt ist, ist dies für den Fortbestand der Kompanie überlebenswichtig.

Die Aufführung selber war ein für mich exotisch anmutendes Ballettstück über die Philippinen, genannt *Luzviminda Suite*: eine Liebesgeschichte, die in eine Hochzeit mündet und die drei Hauptregionen Luzon (ein Igorot-Tanz), Visayas (stilisierte Fischer) und Mindanao (Stock- und Schirmtanz, mit Elefant auf der Bühne) symbolisierte. Klassische Ballettschritte, Bewegungen und Spitzentanz wurden mit exotischen Kostümen kombiniert und mit auf lokalen, traditionellen Tänzen basierenden Armpositionen ergänzt. Nach der Pause, im zweiten Teil der Aufführung, wurden Liebeslieder tänzerisch dargestellt, dazwischen erzählte der DJ Witze und Anekdoten, die vom Publikum mit lautem Kreischen quittiert wurden.

Wie die Theater stehen auch die Ballettstudios und Büros der Kompanie auf einer Landparzelle im Familienbesitz der Direktorin M. Finanziell getragen wurde die Ballettkompanie, zumindest bis im Februar 2015, vom Ehemann der Direktorin M.⁹⁰. Im Sommer 2015 kam es im Zuge einer Professionalisierung der Kompanie zur Einsetzung eines neuen Direktors. Der ehemalige Tänzer arbeitete vorher bereits in einer US-amerikanischen Ballettkompanie. Die

⁸⁹ <http://balletmanila.com.ph/>, 25.1.2014.

⁹⁰ <http://lifestyle.inquirer.net/182511/new-executive-director-aims-to-put-more-bounce-in-ballet-manilas-step>, 18.2.2015.

Ballettkompanie sollte u.a. finanziell und künstlerisch unabhängig werden (ebd.). Bisher war dies nicht der Fall gewesen. Trotz Sponsoren und Ticketeinnahmen war die Kompanie finanziell zu stark abhängig vom Ehemann der Direktorin M. Auch erhielten die Tänzerinnen und Tänzer nur nach Aufführungen Geld und sollten nun einen festen Lohn erhalten (ebd.). Die ganze Umstrukturierung geschah v.a. im Hinblick auf die Zukunft. Bereits der Sekretär der Kompanie erzählte mir, es würde befürchtet, dass die Kompanie ohne Direktorin M. nicht weiterexistieren würde. Dies sollte natürlich verhindert werden⁹¹. Die Veränderungen zeigten sich bei meinem dritten Manila-Aufenthalt im Herbst 2015 deutlich. Der neue Direktor⁹² schien die Unabhängigkeit der Kompanie sehr ernst zu nehmen. Der neue Empfangsraum sollte verhindern, dass Verwandte und Angehörige der Tänzerinnen und Tänzer sowie der Schülerinnen und Schüler in die Studios und den Garten der Familie der Direktorin M. gelangten. Auch wurden während des Sommerkurses mehrere *scholars* aus dem Projekt PBF ausgeschlossen. Zudem fand der Unterricht nur noch dreimal pro Woche statt, eine weitere Kostenbegrenzung. Ausserdem scheint die zunehmend grössere Verbreitung von modernen Technologien eine weitere Herausforderung für die Ballettkompanie zu sein. Der ehemalige Direktor beklagte in einem Zeitungsinterview, dass die Filipinos zu oft mit ihren Handys beschäftigt sind und dass sie so keine Zeit mehr haben, ins Theater zu gehen. Deshalb müsse viel Marketing betrieben werden, um die Aufmerksamkeit der Leute auf sich zu lenken.

«It's a totally different generation. Everyone has phones. No one has time to sit down and enjoy theater or live performing arts like before [...] making sure the community you're serving is always aware of what you're doing – not only when you have shows. Marketing is so essential. How will people know that we have a show if we are not marketing?»⁹³.

Medial gesehen war *Ballet Manila* präserter als die anderen philippinischen Ballettkompanien. Besonders auch ihr Hilfsprojekt erhielt Aufmerksamkeit, da einige der Kinder des Projekts das Interesse von Medienschaffenden und der Leserschaft von deren Artikeln weckten. Auch ich wurde so auf die Kompanie aufmerksam.

Ballet Manila ist eine internationale Tanzkompanie. Die Kompanietänzerinnen und -tänzer, welche ich kennenlernte, besaßen zwar alle asiatisches Aussehen, kamen aber aus vielen verschiedenen Ländern: aus den USA, Australien, Malaysia, Korea, Singapur und natürlich den

⁹¹ Siehe auch: <http://balletmanila.com.ph/backstage-pass/christopher-mohnani-there-and-back-again/>, 20.2.2015.

⁹² Die Veränderungen wurden zwei Jahre später abrupt abgebrochen, und die ehemals «neue» Website erschien wieder in der alten Version. Wegen des Wechsels funktionieren viele Links leider nicht mehr. Der «neue» Direktor wird zudem nicht mehr erwähnt.

⁹³ <http://balletmanila.com.ph/backstage-pass/christopher-mohnani-there-and-back-again/>, 20.2.2015.

Philippinen. Die Lehrerin und Freundin der Direktorin M. war Russin und sprach kein Wort Englisch, obwohl es die «Hauptsprache» der Kompanie war. Man verständigte sich über die weltweit verwendeten französischen Begriffe der Ballettpositionen und -bewegungen. Die Ballettkompanie «exportierte» aber auch Tänzerinnen und Tänzer; bspw. tanzte eine ehemalige *Ballet-Manila*-Tänzerin beim *Joffrey Ballet* in Chicago.

6.2 Anforderungen und Ziele des Projektes

Laut Direktorin M. geht das Ziel ihrer Ballettkompanie, Ballett möglichst vielen Leuten zugänglich zu machen, mit jenem des Projekts PBF Hand in Hand:

«Bringing ballet to the people means more than just performing to bigger crowds and gaining a wider reach. It also means making ballet education – and the chance to become a professional dancer – more accessible to boys and girls who cannot afford to support this dream. [...]»⁹⁴.

Auch die Ballettausbildung selber soll allen talentierten und willigen Kindern offenstehen, besonders auch solchen aus finanziell benachteiligten Familien, die kaum Geld für ihr eigenes Überleben haben. Was Direktorin M. jedoch nicht sagte: Besonders Kinder aus armen Verhältnissen sind gute Tänzerinnen und Tänzer; Ballett erfordert jahrelang harte Arbeit und die Erfolgchancen sind relativ klein. Ausserdem verdienen Tänzer und Tänzerinnen schlecht und nur wenige können ihren Beruf nach dem Alter von 30 Jahren noch ausüben. Der Körper ist ab dann in den allermeisten Fällen schlichtweg nicht mehr in der Lage, die vom Ballett verlangten Bewegungen perfekt auszuführen⁹⁵. Aus diesem Grund betreiben viele Kinder in hochentwickelten Ländern und aus wohlhabenderen sozialen Schichten Ballett bloss als Hobby. Auch Filipinos aus sozial höheren Schichten würden sich selten für eine Ballettkarriere entscheiden, sagt mir einer der Lehrer der Kompanie bereits während meines ersten Aufenthaltes im Herbst 2014. Besonders Jungen entschieden sich dagegen, da sie sich eine eigene Familie mit dem mageren Lohn eines Balletttänzers nicht leisten könnten oder einen sozialen/finanziellen Abstieg in Kauf nehmen müssten. Dagegen scheint Ballett für Angehörige unterer Sozialschichten eine Möglichkeit zu sein, ihrer prekären sozialen Lage zu entkommen.

Das PBF oder Project Ballet Futures war ein Stipendienprogramm, welches talentierten Grundschul- und High-School-Schülern eine professionelle Ballettausbildung ermöglichte. Zu

⁹⁴ <http://balletmanila.com.ph/>, 25.1.2014.

⁹⁵ Eine Ausnahme bildet Direktorin M., die in ausgewählten Aufführungen mit über 50 Jahren noch Hauptrollen tanzt.

Beginn des Projektes erhielten die Stipendiaten jeweils eine monatliche Entschädigung. Zur Zeit meiner Forschung bekamen nur noch an Aufführungen teilnehmende *scholars* Geld. Jene, die zu geringe Tanzkenntnisse besaßen und deshalb nicht an Aufführungen teilnehmen durften, erhielten kein Unterstützungsgeld mehr (Interview 2, 14.9.2015). Dies war für die betroffenen Familien oft ein Problem, da sie auf die Einnahmen ihrer Kinder angewiesen waren. Trotzdem schienen sich viele Familien für die Tanzausbildung ihrer Kinder zu entscheiden und nahmen Entbehrungen in Kauf, natürlich auch in der Hoffnung, dass ihr Kind später als Tänzer bzw. Tänzerin Geld verdienen und die Familie unterstützen würde, wie das bei einigen der jungen Beteiligten tatsächlich der Fall war. Wie bereits erwähnt, erfuhr ich in der PCF-Schule, dass die Lehrer die Eltern oft von der Wichtigkeit einer Tanzausbildung überzeugen und sie auch anweisen mussten, ihre Kinder dabei zu unterstützen.

Transportkosten wurden vom PBF nicht übernommen. Weil dies für viele Familien von *scholars* ein Problem war, konzentrierte sich die Ballettkompanie bei der Suche nach neuen *scholars* auf die umliegenden Schulen. Die *scholars* aus Tondo, dem Slum im Norden Manilas, hatten ihre eigene Transportmöglichkeit. Die PCF-Schule besaß einen eigenen Kleinbus, mit dem sie die Schülerinnen und Schüler ins Ballettstudio fuhr. Die Kosten wurden vom PCF übernommen.

Während meiner ersten beiden Aufenthalte erhielten die *scholars* täglich Ballettunterricht. Bei meinem dritten Aufenthalt beschränkte sich der Unterricht noch auf drei Abende, die Lektionen dauerten dafür länger, und neben klassischem Ballett wurde auch *Streetdance* und *Hip Hop* unterrichtet. Zusätzlich konnten fortgeschrittene *scholars* das Training der Kompanie *apprentices* besuchen. Dies sind die noch nicht voll ausgebildeten Tänzerinnen und Tänzer, die aber so weit fortgeschritten sind, dass sie in allen Aufführungen eingesetzt werden können. Ausserdem war auch nur noch knapp die Hälfte der *scholars* vom Februar anwesend. Die restlichen Kinder waren vom Unterricht ausgeschlossen worden, da ihre Zukunft, so sagte man, «nicht im Ballett» liege, was bedeutet, dass sie sich aus der Sicht der Ballettkompanie nicht als Tänzerinnen oder Tänzer eigneten. Die Ausbildung zum Tänzer oder zur Tänzerin ist also keineswegs einfach. Nur die talentiertesten Kinder werden Balletttänzerinnen und -tänzer und dies auch nur, wenn sie ihre Ausbildung ohne grössere Verletzungen überstehen. Neben den physischen waren auch psychische Probleme der Grund, weshalb *scholars* ihre Ballettausbildung nicht zu Ende führten. Besonders die Kinder aus dem Slum waren sehr benachteiligt. Sie kamen sehr viel öfter aus zerrütteten Familien, waren laut CEO der Hilfsorganisation PCF oft schwer traumatisiert und deshalb besonders auf die Unterstützung

der Organisation angewiesen. Trotz der Unterstützung schlugen sich viele Kinder im Slum als *scavenger* durch, einerseits um ihre Familie zu unterstützen, andererseits um sich kleine Wünsche erfüllen zu können (Schuhe, Kleidung etc.).

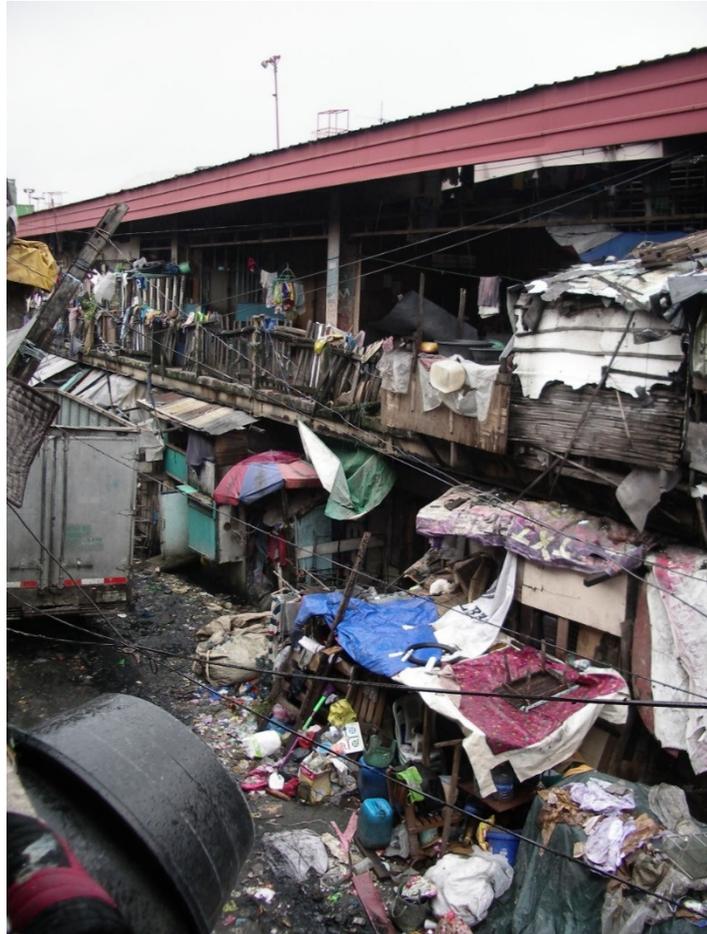


Foto 3: In Tondo. Ein von der Regierung erstelltes Haus. In ihm leben deutlich mehr Menschen als vorgesehen. Die grösseren Häuser wurden von der Regierung erstellt, dazwischen werden aus Kartonkisten, Tüchern und Abfallsäcken behelfsmässige Behausungen gezimmert. Jeder freie Zentimeter wird bebaut und von Familien oder Einzelpersonen beansprucht.

6.3 Audition, Aufnahmeprozess, Zugang zu Ballett

Die Person der Direktorin M. war sicher mit ein Grund, weshalb viele philippinische oder zumindest Kinder aus Manila Ballett kannten. Das Ziel, Ballett der breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen, gelang Direktorin M. bisher sehr gut. Ballett verbindet man in den Philippinen geradezu mit ihr. Bis heute ist ihre Berühmtheit Hauptgrund für viele Eltern, ihre Kinder zu einer *audition* zu schicken. Nach der *audition*, der «Prüfung» der Kinder, teilt man den Eltern und den Schulen mit, ob das Kind als *scholar* akzeptiert wird und einen *scholarship*

erhält. Meine Frage, wie man denn erkenne, ob eine Familie einen *scholarship* benötige oder nicht, stiess auf wenig Verständnis. Bei meinem dritten Besuch erklärte mir der CEO des PCF, dass Kinder aus öffentlichen Schulen automatisch als arm betrachtet würden. Familien, die nur ein bisschen Geld besässen, würden ihre Kinder auf private Schulen schicken. Anscheinend gehen zu diesen spezifischen *auditions* nur Kinder finanziell schlecht gestellter Familien. Sind Familien finanziell etwas bessergestellt, kann es sein, dass sie einen Teil der Ballettstunden selber bezahlen müssen. Im Winter 2015 zahlte in einem Fall die Familie eines Mädchens die Hälfte der Gebühren selber. Der Sekretär der Kompanie erklärte mir, dass Ballett in den Philippinen sehr elitär sei. Es könne sich kaum jemand Ballettunterricht leisten. Es käme deshalb auch praktisch niemandem in den Sinn, Geld für Ballett auszugeben.

Normalerweise würden alle drei Jahre *auditions* durchgeführt, erklärte mir ein Lehrer der Kompanie. Die nächste solle im März 2015 stattfinden, sagte man mir im Februar 2015. Aber erst im Februar 2017 fand dann tatsächlich eine *audition* statt. Ein paar Wochen nach meinem Aufenthalt im Jahr 2015 verliessen 7 von den ehemals 18 *scholars* des mittleren Levels das PBF. Eine einmal bestandene *audition* garantiert also nicht die Karriere zum Tänzer oder zur Tänzerin. Die Ballettausbildung selbst ist eine einzige *audition*, da die angehenden Tänzerinnen und Tänzer konstant beurteilt werden. Die Ballettkompanie strukturierte sich während der Monate unter dem neuen Direktor um, mit Folgen für das Stipendienprogramm. Sie führte weiterhin *auditions* durch, es wurden jedoch nur fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler in bestehende Klassen aufgenommen und keine neue Anfängerklasse geöffnet. Auch im Herbst 2014 gab es nur fortgeschrittene Klassen. Ich habe deshalb nie erlebt, wie sich eine solche Gruppe kompletter Anfängerinnen und Anfänger verhält und kenne sie nur aus Erzählungen der Lehrer. Diese Erzählungen entsprechen jenen einer anderen Institution für Strassenkinder, genannt *Tuloy*. Diese Institution arbeitete mit einer Ballettschule, der *Academy One*, zusammen. Auf die *Tuloy*-Institution hatte mich ein Dokumentarfilmer aufmerksam gemacht. Er selber drehte einen Film über tanzende Strassenkinder und machte Aufnahmen bei der Ballettkompanie *Ballet Manila*. Zwei Jungen der *Tuloy*-Institution erhielten an der *audition* im Frühling 2015 ein Stipendium an der Ballettkompanie und tanzen nun bereits auf höherem Niveau (*trainee*) als die *scholars*. Die Ballettlehrerin der Institution erzählt in einem Webartikel, auf welche Kriterien sie bei einer *audition* achte und welche Veränderungen sie bei den Kindern durch Ballett erlebe:

«I look at their physique first and foremost. It is a sad reality that classical ballet requires a certain flexibility and turn-out at the hip sockets – nicely arched feet, too. Then I look at their presence; some kids have it from the get-go [...] At first they were shy to wear

their ballet outfits and talk to others. After a while they became very comfortable. They have made friends with the paying students, play games with them and share stories. Sometimes I have to tell them to go home because they like hanging out [...] The children who have responded well to ballet have found inner reserves of the self-discipline its tough training demands [...] They have gained a sense of dignity and a newfound confidence, despite being initially withdrawn around their dance classmates from supportive families [...] They realise that they can do these things well and their personality changes, especially after their first performance on stage [...]»⁹⁶.

Einige der jungen Tänzerinnen und Tänzer sind so talentiert, dass sie für Stipendien an internationale Ballettschulen, bspw. *The Royal Ballet School* in London, weitervermittelt werden. Der Ballettunterricht sei für Strassenkinder eine Chance, wird eine Lehrerin zitiert: «[...] When you are a street child, there is only so much you can look for [...] Something like dance is an equal thing for everyone»⁹⁷.

Ballet Manila schrieb die Schulen im Umkreis der Ballettschule (Pasay City) an, um sie auf die bevorstehende *audition* aufmerksam zu machen. Diese informierten wiederum ihre Schülerinnen und Schüler. Hauptzielgruppe waren die 10-Jährigen, ältere Kinder wurden jedoch auch genommen, falls sie vielversprechend waren. Bei einer ersten *audition* wurden um die 100 Kinder genommen, die zu einer zweiten *audition* eingeladen wurden. Beurteilt wurde v.a. ihr Aussehen und ihre Körperstruktur. Auch die Beweglichkeit wurde geprüft. Ohne den im Ballett bevorzugten Körpertyp hatten Kinder keine Chance, ins Stipendienprogramm aufgenommen zu werden. Mit der PCF-Schule in Tondo bestand eine engere Zusammenarbeit, da die Direktorin der Hilfsorganisation zusammen mit der Direktorin M. von *Ballet Manila* die Idee des Ballettprojektes entwickelt hatte. Aus diesem Grund schickte der PCF jeweils mehr Kinder an die *audition* als andere Schulen. Die ehemalige Beauftragte der Ballettschülerinnen und -schüler des PCF erzählte in kurzen Worten, wie eine *audition* ablief:

«[...] Boys, more than girls, here in PCF are interested in starting ballet. The last time *Ballet Manila* asked me to help for audition I had twenty boys and ten girls only. But only three passed the audition [...]. When the teachers saw the thirty students they said: fall in line, overweight, out. From the thirty, fifteen left. From the fifteen, three stayed» (Interview 2, 14.9.2015). *d12

Das Körpergewicht ist ein leidiges Thema im Ballett. *Overweight* heisst in diesem Fall nicht, dass die Kinder tatsächlich zu schwer sind, sondern nicht den gewünschten Ballettkörper mit langen und dünnen Gliedmassen besitzen. Da die meisten Kinder des PCF jedoch auch

⁹⁶ <http://www.scmp.com/lifestyle/article/1815744/philippine-billy-elliott-manila-street-kids-training-ballet-dancers>, 7.7.2017.

⁹⁷ Ebd.

unterernährt waren, veränderten sich ihre Körper, sobald sie regelmässige Mahlzeiten bekamen. Dies akzeptierte die Ballettkompanie nicht immer. Tänzerin J., die Profitänzerin aus Tondo bspw., ass ihre Mahlzeit, die ihr im Ballett abgegeben wurde, nicht selber, sondern brachte sie ihrer jüngeren Schwester nach Hause. Über den Sommer hatte sie ferienhalber kein Balletttraining und nahm deshalb etwas zu. Zurück in der Ballettkompanie sagte man ihr, sie sei zu schwer: «[...] I think [dancer J.] only gained three pounds last summer when they had the vacation. When she returned to the company after vacation the teachers told her that her figure was unacceptable» (Interview 2, 14.9.2015). *d13

Neben dem Aussehen gab es andere Gründe, die für oder gegen eine Ballettkarriere sprachen. Viele der Kinder, welche die *audition* bestanden, hörten nach wenigen Monaten von alleine wieder auf, da die körperlichen Anforderungen zu hoch waren oder sie sich zu wenig für das Ballett interessierten.

«[...] I think they are only curious about *Ballet Manila*. So they stay one or two months and after that, they tell me that they don't want to go to ballet any longer [...] Some were in the first two months interested. But the problem is about the classes, because the teachers in *Ballet Manila* are very strict [...]» (Interview 2, 14.9.2015). *d14

Dass Kinder und Jugendliche den Spass an Ballett verloren, kam aber auch Jahre später vor. So hörte ich im Januar 2016, dass zwei Jungen, einer davon war besonders talentiert, «verschwunden» seien. Die Ballettlehrer wussten nicht, wo sie steckten. Dies geschah kurz vor der *audition* für *Ballet-Manila-scholar*-Stipendien (Anfang Februar 2016). Es bestand natürlich die Möglichkeit, dass sie sich einer anderen Ballettkompanie und -schule angeschlossen hatten, da sie dort vielleicht mehr Karrieremöglichkeiten sahen. Einer der beiden Jungen war dann im Frühling 2017 wieder im Ballettprojekt.

Trotz der Bekanntheit von Direktorin M. wussten nur sehr wenig Filipinos, was genau Ballett ist. Nicht alle Kinder waren sich somit überhaupt bewusst, worauf sie sich einliessen, wenn sie an eine *audition* gingen. Die Mutter eines Mädchens (14), mit der ich im Februar 2015 im Beisein des Ballettlehrers Sir O. sprach, kannte Ballett vorher nicht: «It's just the audition in school. [We] didn't know anything about ballet before that». Sir O. sagte, dass die Mutter erst von Ballett erfuhr, als die Schule ihr mitteilte, dass ihre Tochter die *audition* bestanden habe und nun in das Ballettprojekt aufgenommen sei (Interview 10.2.2015) *e15.

Nach erfolgreicher *audition* und Aufnahme als PBF-*scholars* wurde den Kindern und ihren Familien eine Liste mit Verhaltensanweisungen ausgeteilt. Auf Disziplin wurde besonders grosser Wert gelegt. Es wurde erwartet, dass die aufgenommenen *scholars* den Ballettunterricht

immer besuchten. Trotzdem kam es regelmässig vor, dass einzelne Kinder fehlten. Problematisch war es, wenn sich die Kinder nicht abmeldeten und unentschuldig fernblieben. Zu sagen ist jedoch, dass sich talentiertere Kinder sehr viel mehr erlauben konnten als die anderen. Bei meinem Aufenthalt im Herbst 2015 waren zwei der Mädchen während meines ganzen Aufenthaltes nicht anwesend. Die eine sei krank, und von der anderen wisse man gar nichts, wurde mir gesagt. Noch im Februar 2015 hätte dies schwere Konsequenzen nach sich gezogen, doch im Herbst störte sich offenbar niemand mehr daran, dass die zwei Mädchen wochenlanges Training und sogar eine Aufführung verpassten. Ein anderes Mädchen musste kurzerhand für die Aufführung einspringen.

Auf meinem im Januar 2015 verteilten Fragebogen stellte ich die Frage, weshalb die Kinder im PBF mitmachen, weshalb sie Tänzerinnen und Tänzer werden wollten. Die häufigste Antwort, war, dass sie dies schon immer gerne werden wollten und das Tanzen liebten. Insgesamt sagten dies 15 der 18 jüngeren *scholars*. Nicht klar ist, ob sie dabei Tanzen an sich (bspw. an Festen meinten, was in den Philippinen verbreitet ist), Tanzen in Fernsehsendungen oder ob sie Ballett meinten. Ein paar Mal wurde auch eine Bewunderung für Direktorin M. oder andere Kompaniemitglieder erwähnt. Eines der Mädchen war nur schon sehr begeistert, als ich erzählte, ich hätte mit der einen Solistin gesprochen. Tanzen war bei vielen auch ihr Wunsch für die Zukunft. Viele wollten zudem berühmte Tänzerinnen und Tänzer werden oder zumindest Solistinnen und Solisten. Dieser Wunsch rührte wahrscheinlich von Direktorin M.'s Berühmtheit in den Philippinen. Normalerweise erlangen Balletttänzerinnen und -Tänzer nicht (mehr) solchen Ruhm, der über die Ballettszene hinausreicht, und sind froh, überhaupt Platz in einer Ballettkompanie zu finden.

Ein Mädchen (*ff16: 4) erwähnte auch, dass die Möglichkeit zu tanzen eine einmalige Gelegenheit sei: «[...] an opportunity that only knocks on the door once». Speziell war in ihrem Fall, dass sie über *Youtube*-Videos von Ballett erfahren hatte und so fasziniert war, dass sie sich von ihrem Ersparten Tickets zu einer Ballettaufführung kaufte. Sie sehnte sich ausserdem nach einer Ballettkarriere, um die Welt zu bereisen: «I always wish that in a few years, I will be a professional dancer and will tour around the world. Then in a few years, I hope I will be a professional teacher in BM or anywhere around the world with my dream profession as a doctor» (*ff17: 4). Die damals 14-Jährige tanzte seit dem Herbst 2016 nicht mehr als *scholar*, da sie dank guten Schulnoten in die angesehene Science-High-Schule aufgenommen worden war. Die Antworten der anderen Kinder und Jugendlichen waren vager. Eines der jüngsten Mädchen sagte mir, sie hoffe sehr, dass endlich einmal jemand erkenne, dass sie eine gute

Tänzerin sei. In dieser Aussage spielt die Angst mit, dass sie von den Lehrpersonen als zu wenig talentiert angesehen und aus dem Projekt ausgeschlossen werden könnte. Theoretisch konnte jede und jeder *scholar* von heute auf morgen vom Ballettprojekt freigestellt werden, was auch manchmal geschah, zum Beispiel im Fall eines Mädchens, das einem anderen ein Kleidungsstück gestohlen hatte und dabei von der Überwachungskamera entdeckt wurde. *Scholars* wurden aber nicht nur aufgrund von Vergehen ausgeschlossen, sondern auch wenn die Lehrerinnen und Lehrer fanden, die Betroffenen hätten keine Zukunft im Ballett, oder wenn sie aufgrund der regelmässigen Mahlzeiten zunahmen oder in die Pubertät kamen und weibliche Rundungen bekamen. Das jüngste Mädchen verliess im Frühling 2015 das Stipendienprogramm, da seine Familie zurück auf ihre Heimatinsel zog. Ich denke, dass es den anderen *scholars* ähnlich erging und sich deshalb niemand zu grosse Hoffnungen machte. Auch die 14-Jährige wusste genau, wie unsicher es war, dass sie ihre Ballettausbildung abschliessen konnte. Sie war jedoch eine der wenigen, die sogar daran dachte, dass man ab dem Alter von 30 Jahren als Tänzerin «alt» ist und einen neuen Job braucht. Sie hatte vor, dann als Ärztin zu arbeiten. Ihr zufolge wünschten auch ihre Eltern, dass sie sich sowohl im Ballett als auch in der Schule anstrengte und erfolgreich sei: «[...] they wanted me to be successful in school and ballet» (*ff18: 4). Das Stipendienprogramm erforderte den regelmässigen Schulbesuch. Sobald die Schulnoten unter einen bestimmten Wert fielen, durften die Kinder den Ballettunterricht nicht mehr besuchen. Ich denke, dass dies eine Vorsichtsmassnahme seitens der Kompanie war, um zu verhindern, dass die Kinder sich zu sehr auf das Ballett verliessen.

Ein weiterer Wunsch der Kinder und damit ein Grund für die Teilnahme am Ballettunterricht und beim PBF war, dass sie ihren Familien helfen und sie unterstützen wollten. Nicht immer wurde erwähnt, dass sie dabei v.a. finanzielle Unterstützung meinten. Ein Mädchen erwähnte, es wolle den Eltern helfen, seine Schulgebühren zu bezahlen: «[...] helping my family to pay my tuition» (*ff19: 14). Ein Junge (*ff20: 3) schrieb: «I wish I finished my study and help my family overcome poverty».

Von einem Mädchen (*ff21: 17) erfuhr ich, dass man als PBF-*scholar* den Vorteil habe, von Sponsoren finanziell unterstützt zu werden: «If you are a PBF scholar many people are helping you and sponsors are always there to help you pay for some fees and many things that can make you more beautiful. Unlike a normal dancer without sponsors we have no problem buying costumes and other things». Im Herbst 2015 stellte ich fest, dass viele der Jugendlichen tatsächlich zusätzlich zu ihrem PBF-Stipendiat externe Sponsoren hatten. Meistens waren es

private philippinische Spender, die sich für Ballett interessierten und die talentiertesten Jungtänzerinnen und -tänzer unterstützen.

Die Kinder tanzten aber nicht nur aus finanziellen Gründen. Viele *scholars* berichteten über ein «tolles Gefühl», wenn sie tanzten: «I feel that I'm free. I can do whatever I want [when dancing]» (*ff22: 15). Ein Mädchen (*ff23: 12) schrieb lapidar: «I feel happy when dancing». Auch erwähnt wurde die Langeweile zu Hause (13, 15). Ein Junge (*ff24: 2) schrieb bspw.: «[...] when I'm dancing I feel joy as if I'm to be promoted». Ein weiterer Junge (9) berichtete, dass er gerne im Theater vor vielen Zuschauerinnen und Zuschauern tanze. Zu Hause sei er dann aber scheu. Ein Mädchen (*ff25: 4) notierte, das hänge damit zusammen, dass es sich durch den Tanz ausdrücken und seinen Gefühlen und Emotionen freien Lauf lassen könne. In der Schule und zu Hause könne es das hingegen nicht: «I feel myself at peace [when dancing]. Yes, because everytime I dance I can easily express myself, my feelings, emotions freely unlike at school or at home». Ähnliches erwähnte ein anderes Mädchen (*ff26: 17): «[...] in dancing I can show what is inside of my heart». Scholar C. (*ff27: 18) betonte dies ebenfalls: «[...] dancing is my lifestyle because I give my heart and my soul to dancing. I don't do this at school». Ein Mädchen (*ff28: 16) erklärte, dass es früher beim Tanzen nervös gewesen sei. Heute sei das nicht mehr so, aber es habe zu wenig Selbstvertrauen, um in der Schule oder zu Hause zu tanzen: «[...] because in school and at home I don't have confidence to dance not unlike in ballet». Ein Junge (*ff29: 7) beschrieb seine Freude am Ballett poetisch: «I feel like a flying bird floating in the air and enjoy flying in the air». Auch das Tanzen vor Publikum wurde als positiv angesehen (*ff30: 10): «I'm so happy to dance in *Aliw theatre* because so many people are watching me». Die befragten *scholars* tanzten also nicht nur, um ihre finanzielle Situation zu verbessern.

PBF-*scholars* wurden zwischendurch auch unerwartete Erwerbs- oder Aufstiegsmöglichkeiten angeboten. Kurz vor Beginn des Unterrichts im Februar 2015 erzählte mir eine 12-Jährige, mit der ich mich oft unterhielt, dass sie bei einem Werbespot für Milch mitmachen könne. Direktorin M. habe sie angefragt, ob sie das tun würde. Allem Anschein nach bekam Direktorin M. eine Anfrage von einer Werbeagentur, die auf der Suche nach jungen, gutaussehenden Tänzerinnen war. Bei meinem nächsten Aufenthalt im Herbst 2015 lief der Werbespot im Fernsehen, und über der Stadtautobahn von Manila hing ein riesiges Plakat mit der jungen Tänzerin. Ob überhaupt und wie viel sie dabei verdiente, weiss ich nicht. Aber zumindest besteht die Möglichkeit, dass dieses Mädchen für weitere Spots angefragt wird.

6.4 Der Alltag der Ballettschülerinnen und -schüler (*scholars*)

Der Alltag der Ballettschülerinnen und -schüler oder *scholars* unterschied sich von jenem anderer Kinder. Der tägliche Ballettunterricht und die Aufführungen an Wochenenden beanspruchten sehr viel Zeit und Energie der Kinder und Jugendlichen. Nicht alle Kinder und deren Familien waren jedoch bereit, ihren Alltag so stark zu verändern und dem Ballett unterzuordnen. In diesem Kapitel gehe ich darauf ein, wie der Ballettalltag der *scholars* aussah.

Verhalten der Ballettschüler

Besonders für die Kinder aus dem Slum zog der Eintritt in die Ballettschule eine tiefgreifende Veränderung ihres Verhaltens nach sich. Da sich die Ballettschule geografisch am selben Ort befand wie die professionelle Ballettkompanie, nämlich im Garten der Familie von Direktorin M., wurde ein bestimmtes Verhalten verlangt.

«[...]The children need to adjust their behaviour and attitude [...]. As their guardian I told them how to behave. I remind them how they're supposed to talk, to act, the manners, the way they talk to each other. Because at PCF they are always hyper-active. [They can't behave like that as] *Ballet Manila* is private. [But they feel tempted to misbehave when] they see this huge space at *Ballet Manila*. They want to use it, they just want to walk, to run [...]» (Interview 2, 14.9.2015). *d31

Das verlangte Verhalten wurde meistens direkt im Ballettunterricht vermittelt. Bspw. beobachtete ich einen Ballettlehrer, der den *scholars* einen Vortrag darüber hielt, wie wichtig es sei, pünktlich zu sein: Es gehe nicht an, einfach zu sagen, man sei zu spät aufgestanden. Falls sie professionelle Tänzerinnen und Tänzer wären und sich auf einer Tournee befänden, wäre die Kompanie schon ohne sie weitergefahren. Wenn es ihnen also ernst sei, Tänzer und Tänzerinnen zu werden, müssten sie auch immer rechtzeitig zum Training erscheinen. Wahrscheinlich erwähnte er dies, weil während der vorangehenden Wochen ein Junge immer wieder zu spät oder gar nicht zum Unterricht erschienen war. Als derselbe Junge nun auch noch vor einer Aufführung zu spät ins Training kam, platzte Lehrer Sir B. der Kragen. Er solle gar nicht erst mit dem Nachholen/Aufholen der Übungen beginnen, sagte er dem Jungen. Nach der Stunde gab er ihm eine «Privatlektion». Vor versammelter Klasse und einzelnen Profitänzerinnen und -tänzern musste der Junge die Übungen nach genauer Anweisung des Lehrers machen, ohne Musik und ohne Vorzeigen. Es waren alles besonders schwere Übungen. Der Lehrer sagte nur die Namen der Figuren, und der Junge musste so die Übungen verstehen.

Als er eine der Figuren nicht kannte, halfen ihm seine Kollegen, indem sie die Bewegung vortanzten. Der Lehrer sah das und schimpfte sogleich mit ihnen. Nach dem «Kurztraining» war der Junge so erschöpft, dass die anderen für ihn die Stange (*barre*) wegräumen mussten. Das sollte wohl eine Lektion für alle Tänzerinnen und Tänzer sein.

Der Lehrer Sir O. sagte mir ein paar Wochen später, er müsse mit den Jungen auch einmal alleine darüber sprechen, wie sie die Mädchen behandeln sollten. Sie müssten einander mit Respekt begegnen, sich benehmen können und auch lernen, sich zu berühren, da dies für den Paartanz wichtig sei.

Die Rolle der Kleidung

Die *scholars* von *Ballet Manila* stammten alle aus finanziell schlechten Verhältnissen. D.h. nicht, dass alle Kinder im Slum wohnten. Die meisten *scholars* stammten aus der näheren Umgebung des Ballettstudios in Pasay City. Ihnen ging es zwar finanziell nicht gut, aber sie konnten sich wenigstens normale Kleidung kaufen. Auch hier gab es Variationen: Ein Mädchen besass bspw. mehrere schöne Kleidungsstücke (auch Jeans), andere dagegen zogen immer mehr oder weniger die gleichen verwaschenen Sachen an. Ein Mädchen sagte mir, es besitze nur zwei Paar Ballettstrumpfhosen, wobei ein Paar mehr Flickwerk als Strumpfhose war. Ausserdem besass es keine Zehenschoner für die Spitzenschuhe wie die anderen Mädchen⁹⁸.

Eines Abends, während der zweiten Woche meines Aufenthaltes im Januar 2015, kam kurz vor Unterrichtsbeginn der Sekretär der Ballettkompanie in den Saal und rief die Mädchen zu sich. Er verteilte relativ neu aussehende Kleider (kurze Jeanshosen, T-Shirts und Trainerhosen) aus einer grossen Kiste als Geschenke an die Mädchen. Diese schauten sich die Kleider an, probierten sie und durften dann ein bis zwei Stücke auslesen. Anscheinend kamen die Kleider von Direktorin M.

Den Kindern aus Tondo, dem Müllbergslum im Norden Manilas, ging es eindeutig schlechter als den Kindern aus Pasay. Auf den ersten Blick waren diese Unterschiede jedoch nicht erkennbar. Ihre Ballettuniform bestand wie die der anderen, bezahlenden Schüler, aus einem schwarzen Body/Trikot, weissen oder hellrosa Strumpfhosen und einem Dutt für die Mädchen. Jungen trugen ein weisses T-Shirt mit dunkelfarbenen Leggings. Die Kleider und Schuhe

⁹⁸ Zehenschoner sind teuer (in Manila für 1500 Pesos = ca. 30 CHF erhältlich) und gehören nicht zur Standardausrüstung, müssen also selber bezahlt werden.

wurden alle von der Ballettkompanie und deren Sponsoren finanziert. Die Kompanie besass ganze Kisten voller Kleider (Bodys, Strumpfhosen etc.), die anprobiert und, wenn passend, den Kindern geschenkt wurden. Das Verteilen von Spitzenschuhen gestaltete sich etwas komplizierter, da diese Schuhe perfekt an den Fuss angepasst sein müssen⁹⁹. *Ballet Manila* verfügte auch über eine grosse Auswahl an Spitzenschuhen. Am letzten Januarwochenende meines zweiten Aufenthaltes wurden die Schülerinnen und Schüler zuerst in die Kostümabteilung, dann in die *clinic* gerufen. Anscheinend wusste niemand so genau, wo die Spitzenschuhe gelagert wurden. Einzeln gingen sie dann in den Raum, um Spitzenschuhe anzuprobieren (*to be fitted*). Besonders die jüngeren *scholars* waren total begeistert von ihren neuen Spitzenschuhen. Sie wurden mir präsentiert, und wir begutachteten sie gemeinsam. Im anschliessenden Balletttraining wies der Lehrer die Mädchen darauf hin, die Schuhe zu schonen, da sie für die Aufführung Ende Monat gedacht seien.

Die Kleidervorschriften wurden mehr oder weniger strikt durchgesetzt. Mädchen zogen gerne schwarze, eng anliegende Shorts über Strumpfhosen und Bodys an, einerseits in Nachahmung der professionellen Tänzerinnen, andererseits um sich weniger entblösst zu fühlen, wie ihr Lehrer meinte. Da die Mädchen in die Pubertät kamen, fühlten sie ihren Körper intensiver. Wenn sie ihre Blutungen hatten, durften sie die Shorts anbehalten. Ein Mädchen erklärte mir, dass die Tänzerinnen keine Tampons, sondern *napkins* benutzten und zwei Paar Strumpfhosen trügen. Da solche Shorts jedoch die Linie der Hüfte (im Ballett muss die Hüfte immer waagrecht sein) verdecken, wurden sie von den Lehrpersonen nicht gerne gesehen und es kam immer wieder zu kleineren Auseinandersetzungen. Der Hauptlehrer der *scholars* erklärte deshalb, wahrscheinlich nicht zum ersten Mal, weshalb die *shorts* nicht benutzt werden sollten.

Eines Abends kam einer der Jungen mit einem neuen Haarschnitt in den Ballettunterricht und wurde sofort zum Lehrer zitiert. Vor der versammelten Klasse beschwerte sich dieser über den neuen Schnitt (oben lang, die Seiten kurz): Das Haar sei zu kurz, auf der Bühne machte dies einen schrecklichen Eindruck. Tatsächlich veränderten die starken Bühnenscheinwerfer das Aussehen der Tänzerinnen und Tänzer, weshalb immer gewisse Tricks angewendet wurden¹⁰⁰. Zu kurze Haare würden wirken, als ob man eine Glatze habe, sagte der Lehrer. Und weil sie eine klassische Ballettkompanie seien, dürfe er so nicht auf der Bühne erscheinen. Am nächsten Tag beschwerte sich dann auch ein weiterer Lehrer über den Haarschnitt: «[...] it looks like a

⁹⁹ Siehe Glossar.

¹⁰⁰ Bspw. geht man immer geschminkt auf die Bühne, zieht den Lidstrich nicht auf dem Unterlid, sondern einen halben Zentimeter darunter, um die Augen optisch zu vergrössern etc.

feather duster»¹⁰¹. Als ich im August nach Manila zurückkehrte, hatte der Junge wieder einen «normalen» Haarschnitt. Anscheinend hatte er sich die Bedenken seiner Lehrer zu Herzen genommen.

Die Kleidervorschriften hatten neben ihrer ballettechnischen Begründung einen weiteren wichtigen Grund, sie sollten die Grenzen zwischen Arm und Reich verwischen. Auffallend war jedoch, dass die bezahlenden Ballettschülerinnen stets mehr anhatten: ein kurzes Ballettröckchen, ein T-Shirt über dem Body. Wahrscheinlich wurden solche zusätzlichen Kleidungsstücke von den Verantwortlichen des PBF als überflüssig betrachtet und nicht gesponsert. Im Ballettstudio sollte wohl nicht Geld eine Rolle spielen, sondern der Fleiss, schien die Botschaft zu sein. Bei meinem Aufenthalt im August/September 2015 hatten bezahlende Schülerinnen und Schüler mit den *scholars* Unterricht. Für mich überraschend war, dass nun keine Kleidervorschriften mehr zu herrschen schienen. Auch die *scholars*, besonders die Mädchen, trugen ihre eigene Version von Ballettkleidung, bspw. schwarze Strumpfhosen, und alle hatten Ballettröckchen. Zwei der Jungen teilten sich ein Paar schwarz-weiss gestreifte Stulpen. Die beiden schienen beste Freunde geworden zu sein. Ein einziges Mal erlebte ich während meines Aufenthalts im Herbst 2015, dass die *scholars* für ihre Kleidung gerügt wurden. Der Direktor fragte sie, wo denn die Uniform sei. Doch Konsequenzen hatte dies im Gegensatz zum Februar 2015 nicht.

Auf den ersten Blick scheinen diese Kleider- und Uniformdetails für meine Hauptfrage unwichtig zu sein. Meines Erachtens zeigen sie jedoch, wie viele – auch auf den ersten Blick klein erscheinende – Veränderungen die *scholars* über sich ergehen lassen mussten. Es waren nicht nur das körperliche Training, sondern auch korrekte Haarschnitte und eine gewisse «Ballettmode», die sie erlernen und praktizieren mussten. Mit der Zeit schienen sie diese in ihrer Tänzeridentität integriert zu haben. Die drei Jungen aus dem Slum besuchte ich im Herbst 2015 mehrmals in ihrer Schule und war erstaunt, wie sehr sie sich von den anderen Schulkindern unterschieden. Man sah ihnen an, dass sie sich als Balletttänzer definierten. Sie gingen aufrecht und vermieden hektischen Bewegungen. Dies wirkte sehr selbstbewusst und war auch für andere Personen offensichtlich.

¹⁰¹ Aussage von Sir O. (*a32).

Die Bedeutung von Nahrung und körperlicher Anstrengung

Das PBF gab den *scholars* neben Kleidern und der Ballettuniform auch Essen, Milch und Vitamintabletten ab. Dahinter stand die Überzeugung, dass die Kinder dies wegen des Wachstums und des strengen Ballettunterrichts benötigten. Das Essen wurde im Krankenzimmer, einem kleinen Zimmer im Hinterhof des Hauses von Direktorin M., ausgegeben, zusammen mit der Milch und den Vitaminen. Die Kinder holten ihr Essen jeweils in Tupperware ab. Es bestand v.a. aus Reis und etwas Gemüse, Fisch oder Fleisch. Auch bekamen ein paar Kinder zusätzlich Fruchtsaft oder ein paar Äpfel. Laut Sekretär von *Ballet Manila* holten sich aber nicht alle *scholars* Essen. Einige würden sich schämen und gingen deshalb ohne zu essen nach Hause, sobald die Proben um 20:30 Uhr oder später zu Ende waren. Einige, wie bspw. die Profitänzerin J., würden die Nahrung nicht selber zu sich nehmen, sondern den jüngeren Kindern, *scholar* oder jüngeren Geschwistern geben, weil diese noch wachsen müssten. Trotz dieses vorherrschenden Problems der *scholars*, zu wenig Nahrung zu haben, wies mich der Sekretär darauf hin, dass eines der Mädchen (*scholar*) «zu fett» sei. Er tönte an, dass es vielleicht aus dem PBF ausgeschlossen würde. Im Herbst 2015 waren auch tatsächlich nur noch Mädchen im Projekt, die als «schlank» galten. Ein Mädchen, das wegen seines Talentes ein externes Stipendium bekam, hatte zudem ganz offensichtlich noch mehr abgenommen.

Wie wichtig Durchhaltekraft, Ausdauer und regelmässiges körperliches Training sind, merkten die *scholars* sehr schnell. Obwohl Ballett auf der Bühne leicht und sehr einfach aussehen soll, ist es das Gegenteil. Der Körper der Tänzerinnen und Tänzer wurde regelrecht gebändigt und für den Tanz geformt. Die jungen Tänzer und Tänzerinnen meinten genau dies, wenn sie sagten, ihre Haltung liesse sich mit *pull up* beschreiben. Für sie unterschied sie genau dieses *pull up* von anderen Menschen, von Nichttänzern. Mit *pull up* beschrieben die Kinder die spezifische Grundhaltung von Tänzern, das Langziehen des Körpers: aufrecht, die Knochen übereinandergestellt, Schultern entspannt, langer Hals, Kinn hoch¹⁰². Die korrekte *Pull-up*-Haltung ist Resultat einer jahrelangen Übung. Die körperliche Herausforderung war auch ein Grund, weshalb einige Kinder Ballett freiwillig aufgaben. Ballett fordere diesbezüglich viel, sagte mir einer der Lehrer:

«[...] In stretching, in position. [...] The feet [have to be turned out]. So after ballet class, the scholars complained that all is aching, their backs, everything. So after one week of ballet they cannot go to school because their back pains. [...] But the ballet

¹⁰² Siehe Glossar.

company says it's normal. During the first month of dancing ballet your body aches. This is just a sign that your body is adjusting to ballet. But the problem with the kids is that this turns them off ballet» (Interview 2. 14.9.2015). *d33

Schliesslich gewöhne man sich an die Schmerzen, auch wenn sie nie ganz verschwänden. Während meiner Zeit in der Ballettkompanie war immer mindestens ein Tänzer oder eine Schülerin so stark verletzt, dass er oder sie nicht tanzen konnte. Und die anderen berichteten mir bereitwillig über ihre schmerzenden Körperstellen. Ich hatte den Verdacht, dass alle Tänzerinnen und Schüler Schmerzen hatten, diese jedoch ignorierten, solange es nur ging. Dies bestätigte mir die Tänzerin J.¹⁰³.

Zeit – ein knappes Gut

Die 11- bis 18-jährigen *scholars* kamen seit drei Jahren fast täglich nach der Schule ins Ballettstudio. Nur montags fanden bis zum Stundenplanwechsel im Sommer 2015 keine Ballettlektionen statt. Der zeitliche Aufwand war so gross, dass die Kinder nur etwa vier Stunden Schlaf pro Nacht hatten, wie mir die gesprächige, 12-jährige Scholar C. (18) erklärte: Die Schule beginne bereits um 5:45 Uhr, deshalb stehe sie um 4 Uhr (morgens) auf und gehe um 5 Uhr von zu Hause los. Um 9 Uhr hätten sie eine halbstündige Pause, danach daure der Unterricht bis 12 Uhr. Ihr bliebe eine gute halbe Stunde für die Schulaufgaben, dann müsse sie sich bereits um 13:30 Uhr wieder auf den Weg ins Ballettstudio machen. Da sie in Cavite wohnte, hatte sie einen langen Weg nach Pasay City. Um 18 Uhr begann der Ballettunterricht, doch viele der *scholars* waren meistens eine halbe Stunde früher da, um sich aufzuwärmen. Das Mädchen war am nächsten Tag bereits um 17 Uhr im Studio. Ich nahm an, dass es je nach Verkehr früher oder später im Ballettstudio ankam. Während Aufführungen schlief es bei einem anderen *Scholar*-Mädchen. Aus eigener Erfahrung weiss ich, dass der Verkehr in Manila völlig unberechenbar ist. Proben konnten bis um 21 Uhr andauern, oft wurde jedoch früher aufgehört. Scholar C. (18) war dann erst gegen 23:30 Uhr oder noch später zu Hause. Den Nachhauseweg mit den Bussen legte sie alleine zurück. Andere *scholars* wurden von ihren Eltern begleitet, viele gingen aber auch alleine. Ich sprach mit der Mutter eines anderen 12-jährigen Mädchens (14), die ihre Tochter immer ins Ballett begleitete, auf sie wartete und dann wieder nach Hause mitnahm. Da die Mutter sich nicht getraute mit mir alleine zu sprechen, war auch Ballettlehrer

¹⁰³ Siehe Einzelbeispiele.

Sir O. beim Interview anwesend. Die Mutter beschrieb mir den Tagesablauf ihrer Tochter folgendermassen (Interview 10.2.2015) *e34:

«[My] daughter wakes up about 4 o'clock, she prepares breakfast for the kids [...] [and] then she cleans the house. There's a beauty shop downstairs, where she works as a manicurist. School starts at 6:30 to 3 o'clock. And then they would go home and at 5 they leave the house and come here».

Ich fragte, wann sie Schulaufgaben machen würde. «[...] they do their assignments in school [...] just sometimes they have assignments to do at home». Zwischen 16 und 17 Uhr habe ihre Tochter Freizeit (*free time*), in der sie auch etwas Kleines essen würde: «For about an hour she eats snacks after coming from school and then she prepares for the following day. After ballet when she gets home she does the same thing [...]».



Foto 4: Dehnen vor dem Unterricht der *scholar* im *studio 3*. Einige machen noch Schulaufgaben, andere unterhalten sich oder probieren Schritte aus, mit denen sie am Vortag Mühe hatten. Im Hintergrund sieht man durch die verglaste Tür und das Fenster den Garten der Direktorin. Oben links befindet sich (kaum sichtbar) die verspiegelte Tür zur Männergarderobe der Kompanietänzer.

Wegen des Zeitdruckes kam es immer wieder vor, dass Kinder zu spät in die Ballettstunde kamen. In diesem Fall machten sie für sich selber Übungen an der Stange, um gegenüber der

Klasse aufzuholen und den Unterricht nicht zu stören. Ich beobachtete, wie ein Mädchen zu spät kam und deshalb einen grossen Teil der Stangenübungen verpasste. Daraufhin machte es den Rest der Lektion Übungen für sich, weil die Ballettübungen aufeinander aufbauen und zunehmend schwieriger werden. Um den Körper nicht zu überlasten, müssen die Übungen in einer bestimmten Reihenfolge ausgeführt werden. Der Ballettunterricht fing unter der Woche normalerweise um 18 Uhr an und dauerte zwischen einer halben und einer vollen Stunde. Zuvor mussten sich die Kinder selbstständig aufgewärmt und gedehnt haben. Nach dem Unterricht fanden meistens Proben für die nächsten Aufführungen statt, die bis 20:30/21:00 Uhr dauern konnten. Auch die Wochenenden verbrachten die *scholars* im Ballettstudio. Bereits um 9 Uhr fand samstags ein erstes Balletttraining statt, gefolgt von einer Hip-Hop-Lektion. Gegen 11 Uhr hatten die Mädchen zusammen mit bezahlenden Ballettschülern Unterricht im Spitzentanz. Danach fanden Proben statt. Die Kinder berichteten, dass sie sehr wenig Zeit mit ihren Familien verbringen konnten. Ein 13-jähriges Mädchen (*ff35: 15) sagte, ihre Eltern seien trotzdem sehr verständnisvoll: «They support me by understanding that I don't have enough time for them».

Im August/September hatte sich die Situation mit dem Zeitdruck verbessert. Ballettunterricht fand nur noch dreimal wöchentlich statt, da der Ballettkompanie unter der neuen Direktion Geld fehlte. Die Stunden waren jedoch strenger, und von den verbleibenden *scholars* wurde grössere Selbstständigkeit erwartet.

Aufführungen – ein Blick hinter die Bühne

Die *scholars* nahmen bereits an Aufführungen teil. Während meines ersten Aufenthaltes im August/September 2014 war nur ein Teil von ihnen während der Aufführung anwesend. Mitte Februar hatten sie als Gruppe ein eigenes Programm oder Repertoire, das auch im Rahmen des ASEAN Festivals im CCP aufgeführt wurde. Bis einen Tag vor der Aufführung war noch unklar, ob die *scholars* oder die Profis tanzen würden. Anscheinend hatte man sich bei der Anmeldung noch nicht festlegen wollen. Da die Kompanie und die *scholars* sowieso mehrere Choreografien für ihr Anniversary Concert eine Woche später vorbereiteten, war dies auch nicht weiter schlimm. Ich selber wusste erst, wer tanzte, als ich am Tag der Aufführung im Studio erschien, wo sich ein paar der *Scholar*-Jungen schminken liessen. Anscheinend hatten sich die Lehrpersonen sowie die Trainerinnen und Trainer nach der desaströsen Probe am Vorabend gegen die Profis und für die *scholars* entschieden. Die später auftauchenden Mädchen schminkten sich selber und banden sich gegenseitig ihre Haare hoch. Die Kinder schienen

nervös, was nachher eines der Mädchen auch bestätigte. Nachdem alle geschminkt waren und die Haare richtig sasssen, hatten sie ein kurzes Training. Danach repetierten die *scholars* ihre Tänze, und es folgte eine längere Rede des Lehrers. U.a. ging es darum, wie man sich auf Aufführungen vorbereiten solle. Der Lehrer meinte, dass Aufführungen ganz normale, alltägliche Ereignisse eines Tänzers oder einer Tänzerin seien, auf die man sich vorbereiten müsse, als ob man am Morgen zur Schule gehe. Man ziehe Kleider und Hosen an, richte seine Haare etc. Wichtig sei auch, dass sie nicht vergessen dürften, dass sie Tänzer und Tänzerinnen seien. Das heisse, sie sollten nicht mit der Mode gehen und die Haare nicht «modisch» schneiden, also keine «Irokesen»- oder ähnlichen Haarschnitte für die Jungen, und die Mädchen sollten ihre Haare lang tragen.



Foto 5: In der Mädchengarderobe der *scholar* im *Aliw Theatre*. Die Mädchen schminken sich gegenseitig oder selber. Die Jungen dagegen werden von einem Lehrer geschminkt. Den Mädchen ist die Nervosität nicht anzumerken, auf Nachfrage bestätigen aber fast alle, dass sie nervös sind. Die Mütter einzelner *scholar* sind anwesend, um die Kinder «im Zaum zu halten».

Die Bedeutung von Geld, Arbeit, Unterdrückung

Die *scholars* waren unterschiedlich benachteiligt. Viele Kinder mussten arbeiten, da ihre Familien auf die Geldeinnahmen angewiesen waren. Besonders arme Familien zeigten zugleich wenig Verständnis für Ballett. Für sie war es eine unnütze Tätigkeit.

«[...] the parents don't want [their children to dance. They say]: You don't have to do that [...] Maybe [their opinion changes] when they start earning money. But the little children [at the PCF ballet school] are not earning anything. [The parents think:] I can have my children gather garbage at night, we can earn 100 Pesos from that. The parents think in the short terms» (Interview 4.9.2015). *b36

Das Problem bestand darin, dass die Familien sich darauf verliessen, dass die Kinder zum Lebensunterhalt beitrugen. Dass nicht unbedingt alle Familien auf die Geldeinnahmen angewiesen waren, zeigten jedoch die steigenden Anfragen von Schülerinnen und Schülern, die im Ballettunterricht der PCF-Schule mitmachen wollten, obwohl bekannt war, dass Mitglieder der Ballettschule wenig bis keine Zeit für zusätzliche Arbeit hatten. Mit Ballett verdienten sie erst etwas Geld, wenn sie bereits ein höheres Niveau erreicht hatten und in den Ballettprojekten der Ballettkompanien mittanzten¹⁰⁴. Eltern sahen den Ballettunterricht ihrer Kinder eher kritisch und sagten etwa:

«The people here, [living in the slum] think [in] very short terms, for the future. Like: I get 100, I don't care about tomorrow. It's like you're capitalising on your child, for all your family's future. [...] If he or she goes to ballet, she or he might become a ballerina, but they don't see that. That's too far away. They think: we will be starving by then, we will be dead by then. [They think in the present:] Now the child can pick up garbage and we sell it and we get 50 Pesos¹⁰⁵ and that's enough for rice and for drink. That's the way they think: Why should you be singing [or dancing] when you should be out there [working]» (Interview 4.9.2015). *b37

Wenn Kinder arbeiteten, hatte dies zur Folge, dass sie im Schulunterricht müde waren. Die Arbeit der Slumbewohnerinnen und -bewohner war besonders ermüdend.

«Everybody, all the students here, they're tired. [We ask them:] Why are you tired? [They say:] I've been up from 9 o'clock [in the evening], the parents let me sleep for an hour and then I'm back at 3 o'clock in the morning from gathering garbage. And one of the students walked as far as Quiapo, which is like 2 hours away by traffic. [But they go there by foot.] They walk, they walk, they walk» (Interview 4.9.2015). *b38

¹⁰⁴ Neben dem von mir untersuchten PBF von *Ballet Manila* hatte auch die andere Ballettkompanie (*Ballet Philippines*) ein Unterstützungsprogramm für talentierte Jungtänzerinnen und -tänzer.

¹⁰⁵ Umgerechnet 1 CHF.

Auch kurze Kurse, wie etwa Ballettsommerkurse, werden von den meisten Eltern nicht als positiv gesehen. Die Tanzlehrerin der PCF-Schule berichtete diesbezüglich:

«[...] some of my kids are not encouraged to come to class because they have to help. They have to work. I have several of the older ones [...] from age 12. They tell me that they can't dance any more because their parents are angry with them 'cause they do nothing [...] [The parents] don't realise that even the short impact makes difference, even if it's a workshop for the summer, it's a lifetime experience [...] for the parents it's a waste of time, [the children] might as well come home and help, do the work around» (Interview 1.9.2015). *c39

Problematisch war zudem, dass die Eltern ihre Kinder auch emotional zurückhielten, wie der folgende Interviewausschnitt zeigt.

«Some parents also suppress their children by saying: You can't. You're just not going to be like that. [...] You can never be a dancer like her. [The parents might] [...] have given up [...] or they think it's not gonna last long. [The children are also] [...] bullied by the neighbours [They say]: You're fat, you can't be a dancer [...]» (Interview 1.9.2015). *c40

Diese Haltung führte schliesslich zu einem Teufelskreis. «[...] they have a feeling that they're never get out of here. [...]» (Interview 1.9.2015). *c41

Die Textausschnitte beziehen sich explizit auf die Kinder und Jugendlichen aus Tondo. Aber auch die Kinder aus wohlhabenderen Gegenden müssen arbeiten oder im Haushalt helfen. Deren Arbeit ist jedoch meistens weniger zeitaufwendig und gefährlich.

6.5 Über die gesellschaftliche Bedeutung von Ballett

Die im Ballett typische Art, sich zu bewegen, wird in den Philippinen mit einem hohen Sozialstatus verbunden. Aus diesem Grund stellt Balletttanz oder -unterricht ein Statussymbol dar, was mir mehrfach gesagt wurde. Die Kunstlehrerin beschrieb es folgendermassen:

«[Ballet helps] for status. A lot of Filipina, poor Filipina, marry a rich foreigner. Of course they have children. And they don't want their child to seem provincial. So the children are brought into ballet lessons. [To learn] grace [...]. That's also the case in our school. Some of the ballet dancers mothers think: I don't have that grace, so even if I get rich, people will know I'm from the poor. But my daughter [who's taking ballet classes], you can hardly tell she's from Tondo» (Interview 4.9.15). *b42

Bestätigt wurde diese Aussage auch bei meiner Begegnung mit einer Mutter beim PCF. Sie war gerade damit beschäftigt, ein Armband aus *pull rings*, den kleinen Hebeln an Getränkedosen,

zu fertigen. Ich setzte mich zu ihr, und sie half mir, ein eigenes Armband anzufertigen. Während der Arbeit kamen wir ins Gespräch, und sie sagte sichtlich stolz, dass ihr Sohn den Ballettunterricht beim PCF besuche. Ich fragte später eine Lehrerin, ob der Ballettunterricht der Kinder den Status der Familie beeinflusse, und erhielt zur Antwort:

«Yeah, it does here. [...] For them it's [...] one chance in a million. Like: me, I'm a scavenger, but my daughter, has ballet lessons. [...] they usually tell the neighbours: Hey, my daughter is a ballet dancer and someday she'll be like [director M.]» (Interview 4.9.2015). *b43

Die Eltern hatten demnach einen gesellschaftlichen Nutzen vom Ballettunterricht ihrer Kinder. Bei den Nachbarn kam die Prahlerei zwar nicht gut an; diese bezeichneten die Familie als arrogant oder «proud and bugger people» (Interview 4.9.2015). *b44. Interessanterweise wurde Ballettunterricht nicht als eine Imitation der wohlhabenderen Gesellschaftsschicht gesehen, sondern als Mittel, sich von anderen Menschen abzuheben und um den eigenen sozialen Status auszublenzen.

«[You can see if someone is] a ballerina. People here [...] don't even care where you come from. [They will say:] Oh my gosh, look at her, she's so graceful. [...] Suddenly, you're like a goddess. [People think that] You should be in the movies, you should be a star. [Even] our ballet students who are still studying, they get recognised in some way because of their poise, their grace. They can be given parts in movies, especially if they have the looks for that. Filipinos are crazy for people with poise, with grace, with beauty [...]. There's something different about ballet dancers. They really have this glow, that show off. And [Filipinos] really, really like that [...]» (Interview 4.9.15). *b45

In den Philippinen scheint Ballett nicht nur der Geschmack der oberen sozialen Gesellschaftsschicht zu sein. So schrieb auch ein bezahlender Ballettschüler bei *Ballet Manila*: «I thought about it like a dance for the elite. But for countries like us it is not the case. Anyone can enroll [in a ballet course]. However, those with the money has the advantage» (Fragebogen August 2015) *ff46.

Meines Erachtens wird Ballett zwar weltweit von Nichttänzern als eine Elitesportart/-kunst betrachtet. Tänzerinnen und Tänzer dagegen sehen dies anders. Der Unterschied scheint zwischen der Sportart Ballett und Ballett als Kunstform, die im Theater gezeigt wird, zu bestehen. Diese Unterscheidung findet sich auch bei Pickard, die zwischen der Schönheit von Ballett im Theater und dem eigentlichen Prozess des Trainings unterscheidet.

«The beauty in ballet is not the presentation of the human, material body as it is – sweating, struggling, straining in the process of being shaped – but in the seduction of

the stylisation of the aesthetic of perfection within a physical, theatrical and social performance» (2015: 6).

Diese Aufführungen werden sehr oft von der «Elite» frequentiert. Dies war auch der Fall bei *Ballet Manila*. Die Ballettkompanie war sozial durchmischt, die Zuschauerinnen und Zuschauer kamen jedoch vorwiegend aus den oberen sozialen Schichten. Eine Ausnahme stellten die verbilligten Vorstellungen für High-School-Kids mit zusätzlichem Besuch in Vergnügungspark Star City und Shows in den Shoppingzentren dar. Letztere sind typisch für *Ballet Manila* und brachten der Primaballerina Direktorin M. die Bezeichnung «Ballerina des Volkes» ein.

Die ausgewählten Interviewausschnitte zeigen, dass Ballett nicht ausgeübt wurde, um einen Klassenhabitus zu bestärken, wie es Bourdieus Habituskonzept nahelegt. Es ging vielmehr im Sinne Lahires darum zu lernen, sich in ungewohnten sozialen Umgebungen angemessen verhalten zu können. Dies war zwar den Ballettschülerinnen und -schülern selber kaum bewusst, für die zitierten Mütter und Lehrer war es aber ein Grund, weshalb sie den Ballettunterricht der Kinder unterstützen. Es wurde gelernt, wie man sich bspw. in einem Theater oder in der Ballettschule zu verhalten hat. Wie ich bereits im Winter 2015 bei der Tänzerin J. feststellen konnte, wurde dieses Verhalten nicht immer angewendet, sondern nur in passenden Situationen. Dies bestätigte auch die Kunstlehrerin. Falls die Kinder es einmal aus dem Slum schafften, könnten sie dank ihrer Ballettausbildung ihre Herkunft problemlos überspielen.

«[The children] adapt to anything they see, they absorb everything. Just in the way of walking, or talking or moving. [Even if] they have to stop [dancing] at one point in their life. They still carry it. [Maybe at one point in their life] they do have some money and make it out of that society [Tondo] into another. They [have] learned about ballet culture and move. [Because of that] people [won't believe they] came from the dump [from Tondo]. [...] they have the knowledge, wider perspective at the world [...] they will not be held back. They want to try everything, they are more open, have more self-confidence» (Interview 4.9.2015). *b47

Die offenere Weltsicht sprach auch Ballettlehrer Sir O. für seine Person an. Er sagte, dass sich seine Einstellung durch seine eigene Ballettausbildung geändert habe: «It's the magic of dance [...] it changed my life, it changed my view on people, on things around me, on life [...]» (Interview 4.2.2015) *a48.

Wie sich die Ballettschülerinnen und -schüler in einer bestimmten Situation verhielten, war hauptsächlich abhängig von den beteiligten Personen.

«I think they do have other identities because when they mingle with ordinary people [people in Tondo], they usually turn back to their old selves. But the thing is, they know how to adjust into a different level of society [...] When you're in a nice, sophisticated place, they act sophisticated but when they're back here [in Tondo], they, you know, they're all over the place. They're shouting. [...] I guess [it depends on] the people [...]» (Interview 4.9.2015). *b49

Die Ballettschüler und -schülerinnen, besonders die begabten und älteren, haben auch Vorbildfunktion, sagt mir der Ballettlehrer O.:

«[The kids from] *Project Ballet Futures*, especially this [points to dancer J.], they become an inspiration to other kids of their age. [Most children from poor families are] just studying and practically, waiting what's going to happen to them. [...] But these kids, we're planning something for them, they have something to look forward to. They're exposed to other stuff, they're exposed to the outside world. You know, outside their world [...]» (Interview 9.9.2015). *a50



Foto 6: In Tondo. Blick auf eine Seitengasse. Die Menschen waschen sich auch auf offener Strasse. Man sieht kaum Menschen, die einfach nur herumsitzen. Alle sind mit der Mülltrennung oder anderem beschäftigt. Kinder helfen dabei oder sind teilweise auch in Gruppen unterwegs.

7) Die Ballettschüler und Stipendiaten der Ballettkompanie

7.1 Drei ausgewählte Tänzer

Tänzerin J.

Neben Direktorin M. ist Tänzerin J. die vielleicht berühmteste Balletttänzerin der Philippinen. Die heute 19-Jährige erschien regelmässig im Fernsehen oder in Zeitungen, da ihr jüngster Lebenslauf einem Märchen glich. In mehreren Artikeln wurde sie als «Aschenputtel» bezeichnet:

«From this Manila slum of garbage collectors emerged an unlikely Cinderella: ballerina [dancer J.] who at the age of 10 was plucked out of her grubby life by a ballet school to prepare her for a life on stage [...]»¹⁰⁶.

Ausserdem war sie das Aushängeschild des Projektes, wie sie selber sagte: «I'm the product of *Project Ballet Futures*, because I'm the one to encourage the other [scholars], the sponsors to give lots of money, that's important for PBF» (Interview 13.2.2015) *g54. Sie fügte hinzu: «[...] I try to push myself, give confidence to myself, do my best [...]». Auch sah sie ihre Rolle in der Ballettkompanie: «[...] push the others, like my brother, [...] for the PBF do your best». Der erwähnte Bruder war zwei Jahre älter als sie und auch *scholar* im Projekt. Er tanzte jedoch auf einem tieferen Niveau, da er mit dem Ballett später angefangen hatte. Tänzerin J. und ihre Familie wohnten bereits während meines ersten Aufenthaltes nicht mehr in einer Slumhütte, sondern in einer von der Regierung erstellten Wohnung. Diese befand sich zwar auch in Tondo, war aber dank ihrer erhöhten Lage im ersten Stockwerk etwas komfortabler als die «normalen» Hütten. Die Wohnung bestand aus einem Raum von der Grösse eines Parkplatzes, der mit Külschrank, Waschmaschine, Sitzbank und Stühlen vollgestopft war. Eine steile Leiter führte auf den «Dachboden», wo die Familie schlief. Letztere profitierte eindeutig von den Tanzaktivitäten ihrer Tochter. Dies sah man besonders an den Geräten, die sich in der Wohnung befanden, und der Kleidung der Familie. Damit unterschieden sie sich von den restlichen Bewohnern des Slums. Von Lehrerinnen an Tänzerin J.'s früherer Schule in Tondo erfuhr ich, dass sich die Eltern von Tänzerin J. in ihrer Kleidungs-, aber auch Verhaltensweise bewusst von der Umgebung abheben wollten. Die Ballettlehrerin des PCF erzählte:

«[...] I like that [house of dancer J. is] different from other houses. Even when her family stays in the same place, [even when] they don't move out. [...] they stand out in their

¹⁰⁶ http://www.denverpost.com/entertainment/ci_22270037/dance-feature-from-manila-slum-emerges-an-unlikely, 30.1.2015.

community. Not because they have a TV, because they have nice stuff in the house, but because it's clean. That it doesn't look like a dumpsite. [...] they won't tolerate cockroaches and rats in the house» (Interview 1.9.2015).

Sie erklärte auch, weshalb Tänzerin J.'s Familie weiterhin im Slum lebte, obwohl sie sich mit dem Lohn von Tänzerin J. eine Wohnung ausserhalb leisten könnte: «The rent is [low], they hardly pay a thing. Even electricity is subsidised. So it's really, really convenient and comfortable to live here. You can save a lot of money [...] if you move out, you pay a lot» (Interview 1.9.2015) *c56. Ein paar Monate vor meinem ersten Aufenthalt im August/September 2014 arbeitete die Familie jedoch noch als reine *scavengers*, die vom Müll leben. Sie sammelten bspw. PET-Flaschen oder Metalle aus dem Müllberg und verkauften diese weiter. Damit gehörte diese Familie bereits zu den besser gestellten Bewohnern¹⁰⁷.

Bei meinem zweiten Aufenthalt anfangs 2015 war Tänzerin J. für zwei Wochen in England. Der PCF, der *Philippine Community Fund*, der ihre Schule in Tondo baute und unterhielt, hatte sie eingeladen, an einer Versammlung der Organisation (*Philippine Community Fund*) in London zu tanzen. Erst nach ihrer Rückkehr erhielt ich die Gelegenheit, mit Tänzerin J. zu sprechen. Auch habe ich ihr einen Fragebogen abgegeben.

Trotz ihres Erfolges ist Tänzerin J. sehr bescheiden geblieben. Sie sagte mir, dass sie eine strikte Trennung mache zwischen sich als Tänzerin und als «normale» Person.

«[...] the person [on the street] looks at me [and says:] wow, you're dancing ballet. [I reply:] Oh no, I'm not, I'm not dancing [...]. [I say that] because I'm shy. [The person says again:] I watched you in the TV. [And I say:] What? It's not me [...] [I think that] I'm just a normal person even if I'm dancing ballet. I make a difference between true life and being on stage» (Interview 13.2.2015). *g57

Ihr Leben habe sich durch das Ballett total verändert. «[Dancing ballet] changed my life. [...] before dancing, I was just [collecting] garbage. [...] Everything is different now as a dancer/PBF scholar [...]. I can help my family because of ballet [...]». Im Interview betonte sie, wie dankbar sie für die Chance war, Ballett tanzen zu können.

«I'm very thankful to Mam [director M.] because [she gave] me the chance to show my talent [...]. Like everyone [all the scholars] I do the best [because I was given] the opportunity to dance [...] I'm a lucky girl because I can help my family and I was crying when I was in my house [after getting into PBF]. Every night I'm thankful to god and pray [...]» (Interview 13.2.2015). *g59

¹⁰⁷ Bspw. gab es Leute, die Nahrungsreste sammelten und diese kochten, um zu überleben oder das Sammelgut zu verkaufen. Eine Hühnerbrust aus dem Müll kostete 20 Pesos, was mehr war, als der Tagesverdienst vieler Slumbewohner.

Tänzerin J. ging nicht weiter darauf ein, wie stark sich ihr Leben verändert hatte. Sie erwähnte aber immer ausdrücklich, wie gross die Veränderung für sie gewesen war. Ich glaube auch, dass sie die Veränderung nicht richtig in Worte fassen konnte, da der Unterschied zwischen Müllsammeln und dem Tanzen auf der Bühne, auch für Nichttänzer nachvollziehbar ist. Sie sprach auch ihr Gehalt an: «Every month they give me the money. When *Ballet Manila* give me the money I just directly give [it] to my mother because it's not my own. Because the money can help my family» (*g60). Obwohl ihr Ballett sehr viel bedeute – «ballet is my love, my life» (*g61) –, sei Geld natürlich ebenso wichtig, und sie gab zu, auch wegen des Geldes zu tanzen.

«[...] the money [I earn from] *Ballet Manila* [...] helps my family. That's why I [need] to make it. The money is very important for us because money can help our family. [It also helps] with problems, with the food and it even helps others if they need the money. The money is very important for us» (Interview 13.2.2015). *g62

Im Interview sagte sie weiter, dass sie sich am Anfang daran habe gewöhnen müssen, dass Ballettunterricht ähnlich sei wie Schulunterricht. Man müsse Regeln befolgen, man müsse hart arbeiten, das Beste geben, regelmässig dehnen, genug schlafen etc. Sie würde sich nun anders verhalten. Wenn der Lehrer bspw. die Schritte vorzeige, schaue sie zu und folge den Bewegungen, um sich diese einzuprägen. Auch sei Respekt gegenüber Lehrerinnen und Lehrern sowie älteren Tänzerinnen und Tänzern wichtig.

Tänzerin J. schrieb über ihre Gefühle:

«As a dancer, I feel nervous, it's natural. Even the other dancers make [me nervous]. [I need to be] confident, enjoy your dancing. This is the difference to being at school or at home: dancing gives an enjoy to yourself [makes you enjoy yourself] and become a good person». (*g63)

Tanzen bereite ihr Freude, und sie könne «sich selber» geniessen, was eng mit Selbstbewusstsein und Selbstakzeptanz zusammenhängt. Auch mache sie das Tanzen zu einer besseren Person. Ich denke, dass sie dies im Sinne von «moralisch überlegen» meinte. Wie gesagt (Kapitel 2.8), macht die indigene Psychologie *Sikolohiyang Pilipino* eine klare Zweiteilung (*great cultural divide*) der Gesellschaft, und die untere Sozialgruppe schreibt der elitären eine höhere Moral zu. Aus diesem Grund sagte Tänzerin J., sie werde durch den Balletttanz, einer typisch elitären Tätigkeit, zu einem besseren Menschen. Darin enthalten ist sehr wohl auch die Tatsache, dass sie durch das Ballett verantwortungsbewusster wurde: «I've learned from ballet and from PBF, [how] to become a respectful and to be a responsible person» (*g64). Auch Pickard beschreibt, dass das im Ballett vorherrschende Verständnis von Schönheit

auch Gutherzigkeit, Moral und Perfektion beinhalte¹⁰⁸. Im Interview erklärte Tänzerin J. zudem, dass sie an sich scheu sei, obwohl das während des Tanzens nicht zutreffe. Die Bühne würde zu einem «magischen» Ort.

«[...] a magical stage. [...] Never give destruction to others, do your dancing well for you to become happy and then loving dance. Enjoy your dance because dancing is different, the problems can be removed while dancing». (*g65)

In diesen Aussagen kommt klar zum Ausdruck, dass Tänzerin J. v.a. für sich selbst tanzte, dass gutes Tanzen sie selber glücklich machte. Wie Lehrer Sir O. sprach sie von der Bühne als einem «magischen» Ort, an dem man Probleme und alltägliche Sorgen vergesse. Man müsse jedoch aufpassen und sich auf sich selbst konzentrieren und nicht von anderen Tänzern und Zuschauern nervös machen lassen. «Even when training in the studio or rehearsal, you can get tired, sometimes you can get an injury. But [when you go on] stage, the injuries are [forgotten] because, like I said, the stage is the magical for us» (*g66).

Tänzerin J.'s Wünsche für die Zukunft waren sehr einfach: «My wishes for the future is to finish my studies and still dancing in *Ballet Manila*, because I love ballet» (*g69). Sie war die einzige Tänzerin, die ausdrücklich schrieb, sie möchte bei *Ballet Manila* weitertanzen. Alle anderen wollten lieber ins Ausland gehen und die Welt kennenlernen. Tänzerin J. war dabei die Einzige der *scholars*, die bereits im Ausland war, einmal in Hongkong und kurz vor dem Interview und Ausfüllen des Fragebogens in England.

Tänzerin J. ist eine sehr nette und hilfsbereite junge Frau, die auch während des Ballettunterrichts den jüngeren Tänzerinnen und Tänzern Figuren und Bewegungen vorzeigte und ihnen Komplimente machte. Sie ist bei allen beliebt und angesehen, auch weil sie eine sehr talentierte Tänzerin ist. Tänzerin J. verhielt sich mir gegenüber zunächst sehr scheu und zurückhaltend, versuchte aber, all meine Fragen zu beantworten. Kurz nachdem sie im Sommer 2015 ihre obligatorische Schulausbildung abgeschlossen hatte, wurde sie als professionelle Tänzerin bei *Ballet Manila* angestellt und bekam ein eigenes Zimmer im *dormitory* der Kompanie, das sie mit ihrer Mutter bewohnte. Im Slum in sehr engen Familienverhältnissen aufgewachsen, war sie es nicht gewohnt, alleine zu leben, wurde mir gesagt. Ihr Gehalt entsprach mit 1000 € monatlich dem einer Solistin.

¹⁰⁸ «Beauty is associated with goodness, morality and perfection and these constructed perceptions are embedded in the technical, stylistic and aesthetic principles of ballet» (Pickard 2011: 11).

Tänzer L.

Ein weiterer ehemaliger *scholar*, der während meiner Aufenthalte zu einem festen Kompaniemitglied wurde, war Tänzer L. Er erhielt nicht so viele mediale Aufmerksamkeit wie Tänzerin J., wurde aber hin und wieder erwähnt. Auch er lebte ursprünglich, wie Tänzerin J., in Tondo. Zu Beginn meiner Forschung wohnte er im Schlafsaal der Jungen und besuchte in der Nähe des Ballettstudios eine Schule in Pasay. *Ballet Manila* hatte nur Zimmer für die Mädchen, die Jungen wohnten in einem Hochhaus in der Nähe des Theaters, ein paar Strassenzüge vom Ballettstudio entfernt. Tänzer L. kam ursprünglich durch einen ehemaligen Lehrer seiner alten Schule, der PCF-Schule in Tondo, zum Ballett. Er sagte mir im Interview vom 7.2.2015, dass er vorher noch nie etwas von Ballett gehört habe. Sein Lehrer schickte ihn dann an die *audition*. Als er daran teilnahm, fiel ihm auf, dass einige der anderen Jungen homosexuell sein könnten, was ihm, aus seinem Gesichtsausdruck zu schliessen, missfiel. Das Tanzen und Bewegen schien ihm aber Spass gemacht zu haben. Er sagte mir auch, dass Ballett ihn sehr verändert habe. Er sei nach der Schule immer zu Hause herumgesessen: «Before ballet, after school I was always watching, sitting, I didn't have nowhere to go [...], I was not [with] good people. [Before ballet,] the way I speak [was different and now]. I behave differently than before». Ich fragte ihn, weshalb Ballett ihn verändert habe. Er erwiderte, dass *Ballet Manila* ihm viel gegeben habe. «*Ballet Manila* gave me a scholarship. [They] pay me, pay me allowance for shows, I get the money. *Ballet Manila* provides me a lot that's why I changed my life. Before, I was just a scavenger. [But] when I go to BM they provide me food». Ich fasste zusammen, dass *Ballet Manila* ihm eine Möglichkeit (*opportunity*) gab, aus der er nun das Beste machen wollte, worauf er zustimmte.

Ein Webartikel der Denverpost fasste Tänzer L.s Geschichte folgendermassen zusammen:

«For [dancer L.] [...], another Project Ballet's beneficiary, the scholarship was a life saver. The troubled 18-year-old has left his broken family in a violent slum community not far from Aroma [an area in Tondo]. He became a ballet scholar at 13 but then dropped out of high school and ballet last year after a fight with his mother. During his time off from ballet and school, he collected garbage and worked in a junk shop. At night he would go drinking with other kids who often clashed with rival gangs, then sleep in a church where he got one free meal a week. He was later accepted back into the program, which demands that children keep good grades and stay out of trouble. After shaping up, he moved into *Ballet Manila's* dormitory»¹⁰⁹.

¹⁰⁹ http://www.denverpost.com/entertainment/ci_22270037/dance-feature-from-manila-slum-emerges-an-unlikely, 30.1.2015.

Tänzer L.'s Familie kam in diesem Artikel nicht gut weg. Im Januar 2015 erklärte er mir aber, dass seine Familie es gut fände, wie er Ballett tanze, und ihn unterstütze: «Yes they like it when they see me dancing and they say: wow! Especially my parents and they always say: do your best and keep up the good work. I think that's how they support me». Er sagte auch, dass seine nicht tanzenden Freunde es toll fänden, dass er tanze.

Wie der Artikel beschrieb, verliess Tänzer L. nach einem Streit mit seiner Mutter das Ballettprojekt PBF. Er entschied danach aber, dass er zurück ins Ballettprogramm wollte und nahm daraufhin wiederum an einer *audition* teil, wie er mir erzählte. Ausserdem setzte sich die Direktorin der Ballettkompanie, Direktorin M., dafür ein, dass er wieder den Ballettunterricht besuchte, wie mir eine Sozialarbeiterin berichtete:

«[Dancer L.] was our PCF student before. But I think there's some problem with his family [so he dropped out]. But Mam [director M.] saw that [dancer L.] has this future in ballet and that [dancer L.] is also a kind person, so she helped [dancer L.] to continue his ballet career» (Interview 2, 14.9.2015). *d74

Tänzer L. durfte erneut an einer *audition* teilnehmen und wurde ein zweites Mal als PBF *scholar* aufgenommen. Über seine zweite Chance sagte er:

«[...] honestly, I don't know what I would be right now, if I were not in *Ballet Manila*. That's why *Ballet Manila* changed my life [...] it changed a lot of things in my life. Before, my life had no direction. Now, I know what to do. I need to work hard to be one of *Ballet Manila* assets in the future as a performer. [...] I can't even be sure about my future right now, but I'm truly sure that I'm in the right trade, because I know for myself that I'm doing my best as a dancer». *h76

Tänzer L. sagte über sich selbst auch, dass er sehr viel Disziplin in Körper und Geist habe, was ihn von Nichttänzern unterscheide. Seine einjährige Ballettpause liess ihn realisieren, dass er wirklich tanzen wolle: «[...] my parents always said: why didn't you go to ballet? [...] then my friend always said: hey, go back to ballet [...]» (*h77). Seine Freunde und die Familie hätten ihn ermuntert, wieder Ballett zu tanzen. Ich nehme an, dass sie meinten, er könne damit sein Leben ändern.

Ich sprach ihn auch darauf an, was er als Erfolg bezeichnete: «I see success as dance. [To participate in] many shows, many leads, roles». Da er Geld nicht ansprach, fragte ich nach. Geld schien jedoch nur eine untergeordnete Rolle zu spielen. Tanzen auf der Bühne sei für ihn wichtiger als Geld. Er sagte auch, dass ehemalige PBF-*scholars*, die nicht mehr tanzten, weil sie bspw. hinausgeworfen wurden, nicht erfolgreich sein könnten: «If you don't go to ballet, I

think, maybe [you're] not [successful]» (*h79). Für ihn war Erfolg ganz klar mit Tanzen verbunden.

Balletlehrer Sir O.

Lehrer Sir O. war der knapp 40-jährige Hauptlehrer der *scholars* und selber ehemaliger *scholar*. 1998 nahm er, als damals 20-Jähriger, an einer *audition* teil und wurde ins *Scholar*- Programm, einem Stipendienprogramm und Vorläufer des PBF, von *Ballet Manila* aufgenommen. Lehrer Sir O. ist in Pasay City aufgewachsen und wollte ursprünglich Sänger werden, war auch Mitglied einer Band und wurde durch eine Klassenkollegin, die auch als Lehrerin bei *Ballet Manila* arbeitete, auf die *audition* von *Ballet Manila* aufmerksam gemacht¹¹⁰. *Ballet Manila* suchte damals Jungen, und er hatte die richtige Grösse. Er blieb einen ganzen Tag im Studio, da er, wie er sagte, eine neue Lebensrichtung suchte: «I was looking for my future». Er wollte wissen, worauf er sich einliess, wenn er mit Ballett anfinge. Nach erfolgreich bestandener *audition* wurde er aufgenommen und erhielt bis zu drei Ballettlektionen täglich, da man als 20-Jähriger viel aufzuholen hat (*a80): «I was really old for ballet and I didn't know anything about ballet. [...] too old to start doing ballet», sagte er mir im Interview vom 3.2.2015. Ausserdem verliess er das College. Für ihn war es grossartig, mit der berühmten Primaballerina M. zu tanzen. «I even danced with [director M.]. THE [director M.]» (*a81). Danach fing er auch an, Produktionen mitzugestalten und lernte zu unterrichten und Proben zu leiten. Während meinen Aufenthalten tanzte er nicht mehr, ausser spezielle Rollen, die er übernahm. Im Herbst 2014 mimte er bspw. eine Frau auf der Bühne. Es seien kleine Rollen, «no white tights»¹¹¹.

Als Lehrer Sir O. mit Ballett anfing, habe er kein Geld gehabt, sagte er. Die Ballettausbildung stellte für ihn zugleich Risiko und Chance dar.

«I had nothing. I had to stop studying because I simply cannot afford it and then ballet gave me this opportunity to learn something that is not common [...] and it's risky. I just didn't know then that I'd be something and I'd be someone that can do stuff but it did. Well, I guess it's a gamble all the time and it did and I've been meeting a lot of people and interesting people, [all] because of ballet». *a82

¹¹⁰ <http://balletmanila.com.ph/backstage-pass/when-jay-met-tiffany-a-ballet-manila-love-story/#prettyPhoto>, 2.2.2015; Interview Lehrer O. 4.2.2015.

¹¹¹ Synonym für klassische Ballettrollen. Das Kostüm des Prinzen, der männlichen Hauptrolle in vielen Ballettstücken, beinhaltet weisse Strumpfhosen, also «white tights».

Er meinte auch, dass Ballett ihn selbst sehr weit gebracht habe und er nun eine offenere Sicht auf die Welt habe:

«My creative heart exploded, I ventured into production and teaching, choreography and these things, socially, made me more aware because I have to be open about things, because for example if I'm doing choreography I have to see what's happening around me and then I have to be sensitive about it because it might inspire me to create something new. Because of these things I'm more aware [...] of different groups, whatever it is, different cultures, different personalities, different people in general, different backgrounds and these things, that's the beauty of it, I think. Because you're all different for a person who is creative that's gonna be really helpful for a person because you'd just open your mind». (*a83)

Über Erfolg sagte Lehrer Sir O.:

«If you say that success is being fulfilled, I think I'm successful, 'cause I'm fulfilled. If you say being successful is someone who's rich, who became rich because of what he's doing, I'm not. But for me my heart is so big. And because of ballet I was able to do things, totally unimaginable. I met my wife here [...] It did a lot of things, it did a lot of great, great things. [...] a dancer for me is being a dancer in it's head». (*a84)

Er meinte damit, dass Tänzersein eine Einstellungssache sei. Er spielte wahrscheinlich darauf an, dass er sich noch immer als Tänzer sähe, auch wenn er nicht mehr regelmässig auf der Bühne stünde. Über die Zukunft der *scholars* sagte Lehrer Sir O.:

«I always tell my students that not all of you will be dancers. Not all of you will become soloists or principals [...] but you will become somebody because the training that you will get from here it's not only about dance, it's about discipline in life, it's about the opening of the mind and once you open your mind, you know things will come in and then you will absorb it. The scholars that stayed, they have a future with the company, with ballet. But the others who left or who lost the scholarship they might start doing something else probably not related to dance but something they learned from here [...] since they started quite young here, [...] the possibilities are more endless [...]. Although it may not be about dance but maybe something else. [...] who knows, one day they could be the president of the Philippines». (*a86)

Lehrer Sir O. ging im Interview auch auf andere Berufsoptionen für ehemalige *scholars* ein.

«[...] they can do something else here. Because in this field [theatre] you need people that study what's happening, you have people to take over all the time because people are getting old [...]. Some can become like a marketing agent or a PR people, or production, you know in lights, probably promoting the company in future or stay abroad and then put up their own school abroad and then bringing the company to that country, it's just endless». (*a92)

Lehrer Sir O. vertrat auch die Ansicht, dass *scholars* mehr Möglichkeiten hätten als andere Kinder aus ähnlichen Verhältnissen: «By the age of 16/17 they already have a job, while the others, they're still studying. And around that age, they can start helping their families [or] themselves, or they can save money and go back to school» (*a93).

7.2 Zukunftsvisionen der Ballettschüler

Für mich eher unerwartet war nach der Analyse der Fragebögen die Erkenntnis, dass einige der *scholars* kaum an ihre Zukunft dachten. Ausserdem nannten nur wenige einen «Traumberuf». Noch viel weniger schienen sie sich wirklich ernsthafte Gedanken über ihre Zukunft zu machen. 14 der 18 *scholars* schrieben, dass sich ihr Traum vom Tanzen bereits jetzt erfüllt habe. Ein Junge notierte über sein jetziges Leben mit Ballett und PBF (*ff94: 10): «[...] this is my dream».

Einer der Jungen (*ff95: 3) hatte einen differenzierteren Wunsch: «I wish I finished my study and to commit my ambition in my life. And I help my family to up in poverty». Er wollte also die Schule beenden und seiner Ambition, wahrscheinlich das Tanzen, nachgehen. Gleichzeitig wollte er seiner Familie zu einem besseren Lebensstandard verhelfen. Er schrieb ausdrücklich nicht, er wolle seine Familie aus der Armut befreien, vielleicht weil ihm bewusst war, wie schwierig das wäre. Ein Mädchen (*ff96: 13) schrieb: «I wish to be a principal dancer because I want to help my parents [and] our home needs». Ein anderes Mädchen (*ff97: 18) vermerkte etwas Ähnliches: «I wish that I'll had more opportunities to dance for a better tomorrow [...]». Diese Aussage zeigen sehr gut, dass die Kinder fest in der Realität verankert waren. Deshalb gaben auch nur wenige einen «Traumberuf» an, sondern dachten ganz real an mögliche Entwicklungen in der Zukunft. Schon als Tänzer arbeiten zu können, muss mit dem sozialen Hintergrund der *scholars* als etwas Einmaliges gesehen werden. Und die meisten Kinder schienen sich damit zufrieden zu geben. Andere, vielleicht mögliche Berufe, welche mir die *scholars* angaben, waren Arzt, Ballettlehrer oder Wissenschaftler.

Ein paar wenige der *scholars* schrieben, sie möchten berühmt werden als Model, Sänger oder Schauspieler, aber auch als Tänzer. Letzteres schien mir für philippinische Balletttänzer typisch zu sein. Bisher habe ich nirgendwo davon gehört, dass jemand gleichzeitig Tänzer bzw. Tänzerin *und* berühmt werden will. Normalerweise schliesst sich das aus, denn Tänzerinnen und Tänzer werden nur in grossen Ausnahmefällen berühmt – und noch seltener werden sie reich. Mit Direktorin M. kennen die Filipinos jedoch eine Person, die beides vereint. Man muss aber bedenken, dass sie «nur» in den Philippinen eine berühmte Person darstellt, in Europa oder

den USA, wo sich mit New York, Paris und London noch immer die bedeutenden «Ballettzentren» befinden, ist sie weitgehend unbekannt.

Einige der *scholars* drückten ihren Wunsch aus zu reisen, etwa mit der Ballettkompanie auf Tour zu gehen. Ein Junge (*ff98: 8) schrieb: «My wishes for the future is to dance at the beautiful ballet in the world at *Royal Ballet* [...]». Er möchte also in London tanzen. Ein anderer träumte von New York und dem *American Ballet*.

7.3 Rolle der Schule und Familie

Die Unterstützung der *scholars* durch ihre Eltern oder ihre gesamte Familie schien besonders wichtig zu sein. Alle von mir befragten Kinder und Jugendlichen zeigten sich sehr dankbar für die Unterstützung. Teilweise hatte ich sogar das Gefühl, dass sie sich darüber entrüstet zeigten, ich könnte denken, sie erhielten keine Unterstützung. So schrieb ein 13-jähriger Junge (*ff99: 9): «My mother and father they are supportive of my family. They are working hard and we are loving each other!!!». Die vielen Ausrufezeichen zeigen deutlich, wie wichtig ihm dies war. Meistens schrieben die Kinder, dass ihre Eltern all ihre Bedürfnisse deckten und damit ihre Unterstützung für ihr Tanzen zeigten. Dies beinhaltete bspw. auch den Kauf der Ballettausrüstung wie Ballettschuhe, Kleider etc. Obwohl diese grösstenteils von der Organisation des PBF ausgegeben wurden, schienen doch ein paar der Kinder sich zusätzliches Material selber zu beschaffen¹¹². Die Familie eines Mädchens sparte sogar einmal für ein Paar Spitzenschuhe. Mit mindestens 80 \$ pro Paar sind Spitzenschuhe der teuerste Ballettbedarf. Ein 12-jähriges Mädchen (*ff100: 5) vermerkte: «[...] they supporting me by buying me ballet needs». Ein Junge schrieb dasselbe und ging zugleich auf das Essen ein. Nahrung sei wichtig, damit er im Ballettunterricht genug Energie habe: «[...] sinusportahan nila ako sa pamamaraan ng pagbibigay ng mag kailangan ko katulad ng food para kapag nag class ako ay malakas [...]»(*ff101: 3).

Auch Unterstützung im Tagesablauf schien den *scholars* sehr wichtig zu sein, da sie wegen der vielen Ballettlektionen zeitlich oft sehr stark unter Druck waren und kaum mehr Zeit für anderes hatten. «Yes, they help me in situations where I can't manage my time any more. For me, that's already how their support because they wanted me to be successful in school and ballet», notierte ein 14-jähriges Mädchen (*ff102: 4).

¹¹² Zum Beispiel Spitzenschoner oder Röckchen, Stulpen etc.

Öfters wurde auch geschrieben, dass die Eltern ihre Kinder durch das Besuchen ihrer Tanzaufführungen unterstützten. Das jüngste, 11-jährige Mädchen (*ff103: 11) schrieb: «[...] they support me by watching my shows and supporting me by watching me how to dance». Auch zwei weitere Mädchen und ein Junge erwähnten dies.

Ein 13-jähriger Junge (*ff104: 7) schrieb, der Grund für die Unterstützung durch die Familie sei, dass auch seine Mutter und seine Schwester Ballett hätten tanzen wollen. Doch anscheinend besaßen sie nicht genug Talent dafür: «[...] my mother and my sister dreamed to be a ballerina but god gave it [the talent] to me. So they support me to continue their dream». Mindestens eine der Familien sah ihr Kind als etwas «Besonderes»: «[...] they support me as a special part of their family».



Foto 7: Unterricht im *studio 3* mit *scholars* und bezahlenden Schülerinnen. Durch die verglaste Scheibe im Hintergrund blickt man in den Garten. Auf diesem Level gibt es nur einen bezahlenden Schüler, die anderen Jungs sind PBF-*scholars*.

Die Mutter des Mädchens (14), mit der ich am 20.2.2015 ein Interview durchführte war sehr scheu und wollte deshalb nicht mit mir alleine sprechen. Sie sagte mir über ihre Tochter, dass sie nicht finde, dass ihre Tochter besonders talentiert sei: «She's ok», sagte sie. Der beim Gespräch anwesende Ballettlehrer Sir O. fügte hinzu: «She [the mother] is hoping that she can improve her work [...] or [become] even better» (*e105). Später im Interview meinte er dann

aber auch: «She's happy, she's got a talented daughter» (*e106). Ich fragte, ob sich ihre Tochter verändert habe, seit sie PBF-*scholar* sei, worauf ich zur Antwort bekam:

«[...] yes [...]. [The daughter] improved a lot, socially she was able to improve herself. She can talk [and] her public relationship is better now because of dancing. And also sometimes from the money she earns here, from the shows, sometimes it is used for school [...] she was able to pay for the entrance fee of the school and then she was able to buy her own books [...] came from her performance fee. And then the other, whatever is left, she keeps it and saves it [...] Before [the daughter was] really shy, now she is very not-shy [...] She's more confident now than before, before she was so shy». *e108

Ich hakte nach, ob Ballett diese Veränderung herbeigeführt habe und bekam zur Antwort: «[Yes], because [the daughter is] exposed to different people [...]» (*e109). Ich fragte auch, ob Ballett die ganze Familie verändert habe. «They're happier», wusste Sir O. über die Familie,

«[...] they're exposed to different kind of things [...]. The way people now, society behave [towards them] is different, because they got exposed [...]. People in her community treat them kind of like different, because their exposed to a showbiz [showbusiness] life. Before, they would just stay home and then that's it. And now they got something to look forward to [...] they go out and see the show and then wait for her [the daughter], it's something to do». *e110

Ich erkundigte mich auch, ob das Geld dabei eine Rolle spiele, dass sich die Familie glücklicher fühle. «Not really, it's not about the money» (*e111), war die Antwort.

Weiter fragte ich, was sie sich von der Ballettausbildung ihrer Tochter in Zukunft erhoffe. Die Mutter sagte: «Maybe she can finish school with the money that she earned from here, she hopes». Der Mutter war es offenbar egal, dass professionelles Tanzen ein unsicherer Beruf ist. «She's ok with that if she becomes a professional dancer,» (*e113) sagte Sir O. Jedoch stand der Wunsch, professionell zu tanzen, bei ihrer Tochter nicht an oberster Stelle: «[She] also wants to cook professionally, like a chef. If she won't make it here [in ballet], that's what she'd do» (*e112).

Über die PBF generell sagte die Mutter, dass sie glaube, die Kinder würden durch die Institution erfolgreich «gemacht»; sie bezog sich hier aber offenbar nur auf das Tanzen. «She's hoping that out of this, out of this training with *Ballet Manila* [...], that she will get more options. Not only here in the Philippines, also abroad [...] as a dancer» (*e114), meinte Sir O. Die Mutter glaube nicht, dass ihre Tochter ausser Ballett und Selbstvertrauen noch andere Qualitäten vom PBF lerne. Im August 2015 erfuhr ich, dass das Mädchen nicht mehr *scholar* beim PBF war. Weil sie wegen Schulprüfungen ein paar Wochen keine Zeit für Ballett hatte, stellte man sie vom

Ballettunterricht frei. Laut den Lehrern stellte man sie vor die Wahl, den Ballettunterricht selber zu zahlen, im Wissen, dass die Familie das Geld dafür nicht aufbringen könnte.

Das eben beschriebene Beispiel ist typisch für das, was vielen *scholars* passierte. Sehr viele von ihnen waren den Belastungen und Forderungen von Ballett, zusätzlich zu ihrem Alltagsleben und der Schule, nicht gewachsen. Das PBF verlangte jedoch, dass die Schulnoten der Kinder und Jugendlichen gut waren. Direktorin M. erzählte mir, es sei wichtig, dass die Schule nicht unter dem Ballett leide. In einem *Ballet-Manila*-internen Interview sagte sie über den damaligen *scholar* und heutige Tänzerin J.: «[Dancer J.] will continue to be cast in roles as she becomes a more mature performer. She has the ability and promise to become a soloist and even principal dancer in the future. But first, she needs to finish high school!»¹¹³. *Scholars* hatten also keine Wahl und mussten die Doppelbelastung Schule und Ballett aushalten. Dies hatte gleichzeitig einen positiven Nebeneffekt. Im Falle eines Ausschlusses aus dem Ballettprojekt verloren die Kinder nicht alles. Es war «einzig» der Ballettunterricht, der wegfiel.

7.4 Veränderungen durch Ballett

Veränderte Verhaltensweisen

Während meines ersten Aufenthaltes im August 2014 sagte mir Sir O., dass die Kinder und Jugendlichen, die ins Ballettprojekt PBF aufgenommen wurden, erst erzogen und sozialisiert werden müssten. Es käme am Anfang immer zu Machtspielen zwischen Kindern und Lehrern. Die Kinder müssten erst lernen, sich zu benehmen. Dies beinhaltete bspw., Respekt gegenüber Lehrkräften und Älteren allgemein zu zeigen, in der Schule nicht zu sprechen, Anweisungen zu befolgen oder sich nach dem Ballettunterricht zu bedanken.

Während meines ersten Aufenthaltes war ich jedoch erstaunt, wie gut erzogen die *scholars* bereits waren. Sie waren leise, stellten sofort die Ballettstangen in die Mitte des Saales, sprachen während des Unterrichtes kein Wort und bedankten sich nach dem Unterricht höflich. Letzteres ist typisch für den Ballettunterricht und wird durch eine kurze Verbeugung Richtung Lehrerin, Pianist, eventuell Gast, und nachherigem persönlichem Bedanken, also Händeschütteln mit der Lehrperson, in den Unterricht eingebaut. Als ich mich erstaunt darüber zeigte, meinte der betreffende Lehrer, dass dies nicht immer so gewesen sei. Am Anfang ihrer Ballettausbildung müsse den *scholars* erst gesagt werden, wie sie sich zu verhalten hätten. Die

¹¹³ <http://balletmanila.com.ph/project-ballet-futures/changing-lives-through-dance/>, 25.1.2015.

scholars, die ich kennengelernt hatte, schienen alle diese Phase bereits überwunden zu haben. Sie waren sehr neugierig, einige mehr als andere, und ausgesprochen höflich zu mir. Und dies war der Fall, obwohl ich bei meinem zweiten Aufenthalt im Januar 2015 eine Viertelstunde vor Unterrichtsbeginn im *Studio 3* erschienen war und ihnen erklärt hatte, dass ich meine *thesis* über das PBF schreiben und nun mit ihnen mittanzen würde. Ein paar der Kinder kannte ich bereits von meinem früheren Aufenthalt. Zusammen wärmten wir im bereits sehr warmen Saal unsere Muskeln auf und dehnten, währenddessen wir uns einander vorstellten. Die Jungen übten Sprünge und Pirouetten, die Stimmung im Saal war locker und laut. Ein paar Minuten vor Unterrichtsbeginn fingen die Jungen an, die Ballettstangen im Saal zu verteilen. Gleich darauf erschien der Lehrer, und es wurde leise.

Von Tänzerinnen und Tänzern wurde erwartet, dass sie sich auf eine bestimmte Art und Weise verhielten. Die ehemalige Verantwortliche für Ballett beim PCF, Tondo, sagte: «[In *Ballet Manila*] they teach the children how to act. Also, *Ballet Manila* is very strict with the behaviour of the kids, regardless [of whether] you are rich or poor [...]» (Interview 2, 14.9.15) *d115. *Ballet Manila* lehrte richtiges Verhalten v.a. durch spontane Vorträge. Ich beobachtete regelmässig, wie Lehrkräfte vor den Ballettstunden kleinere Reden über bestimmte Themen hielten. Sir O. von *Ballet Manila* betonte auch die Wichtigkeit von Englisch.

«We talk to them, the things that will help them in the future as dancers. We talk to them in English [...] English is a common language of the world [...]». (*a89)

Auch sagte er mir, wie sehr sich das Verhalten der *scholars* veränderte:

«[...] compared to before, it's totally different, compared to the first time they came here. [...] they've been here for about 3-4 years so they were able to adapt to the discipline and the courtesy. So right now, whenever they pass by, they [...] say hello and say goodbye. And they say thank you, which is a good thing. I think right now it's easier for any of the teachers here in *Ballet Manila* to give instructions to them. [...] They have adapted, they're better now» (Interview 9.9.15). (*a116)

Sir O. lobte die *scholars* mehrmals im Gespräch und benutzte oft das Wort *good*, bezogen auf ihr aktuelles Verhalten. Die ehemalige Verantwortliche für Ballett beim PCF sagte, sie habe sich für das Verhalten der Kinder geschämt, als sie das erste Mal im Studio von *Ballet Manila* waren: «[...] I was very shocked, with the way the children acted. On my first day, I didn't know that they would act like that» (Interview 2, 14.9.15) *d117. Dies zeigt, dass auch sie sich ein besseres Verhalten wünschte – wahrscheinlich eines, das dem heutigen, wie von Sir O. beschriebenen Verhalten der *scholars* gleicht.

Lehrerinnen und Lehrern wird im Ballett von den Schülern grosser Respekt entgegengebracht. Besonders für Kinder aus dem Slum oder aus armen Verhältnissen ist eine derartige Respekterbietung nicht selbstverständlich, wie etwa für einen der *scholars*, einen 15-jähriger Jungen (*ff118: 3), der aus Tondo kam. Er sagte: «[...] when I was not in *Ballet Manila*, I [didn't] respect the others. And in our school I [was] not participating when doing something [...]». Doch nun wisse er, dass die Tänzerinnen und Tänzer der Kompanie zusammenarbeiten müssten. Und weil ihm diese ein Vorbild seien, mache er das nun auch. Besonders in einem *pas de deux* muss man sehr eng mit seinem Partner zusammenarbeiten. Auch muss man auf der Bühne auf den anderen eingehen können, bspw. wenn einer der Tänzer einen Fehler macht. Solange die anderen Tänzer dies bemerken und darauf richtig reagieren, wird niemand im Publikum den Fehler bemerken.

Einer der *scholars* berichtete mir auch, dass er gewisse Fehler begangen habe, die er nun bereue (*ff119: 2): «[since dancing] it's different in my life. Because someday I have do any sins but it was an accident». Womöglich führten einige der Kinder ein moralisch fragwürdiges Leben, dies konnte/wollte ihr Lehrer jedoch nicht bestätigen. Einer der Jungen (*ff120: 3) schrieb jedoch ganz offen, dass er vom PBF lernte, dass man nicht stehlen solle: «Natuto ako sa *Ballet Manila* na huwag mangunguha ng gamit na hindi sa kanya at marami [...]». Hintergrund für diese Aussage war, dass ein Mädchen, ein ehemaliger *scholar*, einem anderen Ballettschüler ein Kleidungsstück gestohlen hatte.

Alle *scholars* waren gewillt, sehr hart zu arbeiten, um bessere Tänzer zu werden. Dazu gehörte auch Disziplin, Ausdauer und das Übernehmen von Verantwortung. Ein Junge schrieb, dass er disziplinierter sei: «I learned how to focus in dance and discipline in studio» (17-jährig, *ff121: 8). Er könne sich nicht nur besser auf das Ballett fokussieren, sondern habe auch in der Schule (*studying*) mehr Disziplin. Auch ein 11-jähriges Mädchen (*ff122: 11) notierte: «I learned how to be a disciplined & responsible dancer». Selbst ein erst seit neun Monaten tanzender 12-jähriger Junge (*ff123: 2) meinte, obwohl er das jüngste Mitglied des PBF sei, gäbe er sich alle Mühe, besser zu werden: «[...] I am the last [in Ballet Manila] but I willing to do my best». Die *scholars* waren tatsächlich sehr diszipliniert und mussten dies auch sein, wenn sie Ballett und Schule unter einen Hut bringen wollten. Ein Junge (*ff124: 10) erwähnte, er nähme die Geschehnisse um sich herum ernster: «[...] before I participate ballet I'm not serious to all happenings around me». Scholar C. (*ff125: 18) schrieb: «What I learned about PBF is don't loose the opportunity until it's there. Because there was a time I supposed to be dropped out on my school because I was three weeks absent». Sie meinte damit, dass man sich anstrengen solle,

solange man die Chance habe. Sie habe einmal drei Wochen in der Schule gefehlt und wäre daraufhin fast entlassen worden. Dies sei dann aber nicht passiert. Ein Junge (*ff126: 7) schrieb: «I learned how to be serious and don't give up easily». Ähnlich antwortete ein Mädchen (*ff159: 15):

«What I have learned from ballet and PBF is to do your best even it's not show yet [...] before I participate in PBF I'm always giving up in one object if I fail. But the time goes by I have learn that don't give up so easy».

Sie meinte, dass sie lerne, ihr Bestes zu geben, auch wenn es nur im Training sei, und nicht so schnell aufzugeben. Ein weiteres Mädchen (*ff127: 16) erwähnte ganz ähnlich: «I learned [...] to do your task and become humble all the time and don't give up even when difficulties arise». Sie glaubte zudem, durch das Tanzen mehr Selbstvertrauen entwickelt zu haben.

Die von den *scholars* erwähnten Eigenschaften stimmen mehr oder weniger mit dem überein, was Direktorin M. regelmässig in Interviews als wichtig für Tänzerinnen und Tänzer erachtet und anspricht. Die *scholars* kannten diese Interviews und schienen sich an ihnen und dem Verhalten ihrer Vorbilder, wie Kompanietänzerinnen und -tänzer oder Direktorin M., zu orientieren. Zudem beobachtete ich bereits im August 2014, dass Direktorin M. vor den *shows* kurze Reden hielt, in der sie solche Dinge ansprach. Ebenfalls eine an Direktorin M.'s Aussagen erinnernde Antwort bekam ich von einer 12-Jährigen (*ff128): «I learn to work for my desires. I learn to show to other people that I love to dance. Maybe the real advocacy of *Ballet Manila* is to have a word of hope in their lives». Sie schrieb, dass das PBF den Kindern Hoffnung geben möchte, bessere Zukunftsmöglichkeiten. Dies entsprach auch der auf der Website von *Ballet Manila* publizierten Aufgabe des PBF: «[...] offering disadvantaged youth a chance for better opportunities, and more importantly, a greater sense of self-worth¹¹⁴».

Meistens waren es kleinere Ereignisse, welche die Ballettschüler veranlassten, ihr Verhalten zu ändern. Wie bereits¹¹⁵ beschrieben, war es für praktisch alle *scholars* neu, wie man sich im Ballettunterricht und in Anwesenheit von anderen Tänzerinnen und Tänzern sowie Lehrpersonen in der «Ballettwelt» zu verhalten habe. Der Ballettlehrer Sir O. sagte darüber:

«[...] I think they have adapted the culture that we want them to be. So they're able to say proper things now to people. [...] They are on time, and taking classes is very important and then going to the teacher whenever they are late for the class and they explain themselves» (Interview 9.9.2015). *a129

¹¹⁴ <http://balletmanila.com.ph/project-ballet-futures/changing-lives-through-dance/>; 3.2.2015.

¹¹⁵ 6.1.4, Alltag der Ballettschülerinnen und -schüler

Der Lehrer sprach auch an, dass die Unterstützung der Eltern notwendig sei, um das veränderte Verhalten herbeizuführen oder zu bestätigen. Ganz ähnlich sah das die Ballettlehrerin der PCF-Schule, die auch die Unterstützung der Eltern in Anspruch nahm und diese von Beginn an miteinbezog. Der Ballettlehrer von *Ballet Manila*, Sir O., beschrieb es folgendermassen:

«[...] Especially when they started, and then they became scholars. They didn't know anything about ballet. [...] they got told to do this and that, this is wrong, this is right. So they got really confused. [They needed] good guidance from other people, especially the parents. [...] What the teacher told you will help you to become a better person, a better dancer [...]. But we cannot do it alone. You know with ballet here, we cannot just tell them: do it that way and then when the kid goes home: Ma, I was told that...»
(Interview 9.9.2015). *a130

Die verbesserten Verhaltensweisen gingen dem Lehrer zufolge Hand in Hand mit Körperhaltung und Selbstbewusstsein.

«[...] That's their natural thing to hunch and not to stand properly. But during class, which is really good, they know how to stand now. You know to bring their shoulders down and then opening the chest, this thing [...] most of them are teenagers now. They are starting to [...] properly mingle or talk to people higher than them. So right now they are more aware and their posture while talking to people higher than them helps a lot. It gives you confidence. And especially with their training here, used to being on stage all the time. So they build this confidence already [...] they are more conscious now. What they're going to say, what is bad [...] For any kind of conversation [...] the way they talk to their parents and the way they talk to each other. They're better now. Even if they're alone and talking to themselves, they're better now, it really helped a lot»
(Interview 9.9.2015). *a131

Körperliches Können, Selbstbewusstsein und Anerkennung

Der Körper schien für die Kinder beim Tanzen eine zentrale Rolle zu spielen, da er im Ballett als Schlüssel zum Erfolg gilt. Die Kinder trainierten, um einen perfekten Ballettkörper zu «formen», mit dem sie tanzen konnten. Dabei spielte auch der «Ausgangskörper», der durch das Ballett zu einem «Ballettkörper» geformt wird, eine wichtige Rolle. Die Kinder waren stolz, wenn sie wussten, dass sie den «richtigen» Körper besaßen (*ff132). Ein Mädchen (13) schrieb: «[...] my body is for ballet». Einer der älteren Jungen (17-jährig, 8) erwähnte als positive Veränderung des Körpers, er sei hübscher geworden: «I've become more handsome». Auch ein Mädchen erwähnte, dass sich sein Körper positiv verändert habe: «before I was quite fat & lazy now I loose weight & become active» (11).

Danach gefragt, was sie denn von PBF und Ballett gelernt haben, schrieben viele *scholars* von ihren ballettechnischen Leistungen, wie doppelte Pirouetten, Flexibilität, hohes Bein, bestimmte Ballettschritte etc. Viele der *scholars* schienen ihr Selbstbewusstsein und eine innere Zufriedenheit aus solchen physischen Leistungen zu ziehen. Ein 14-jähriges Mädchen sagte (*ff133: 4): «being a PBF scholar for 3 years made a big impact on how different I am today. I was more disciplined, skilled and also helps my inner self». Erlernt wurde auch Selbstbewusstsein (*ff135: 5): «I learned [...] don't be shy, and be confident and lastly stay humble». Eines der 12-jährigen Mädchen (13) schrieb dasselbe und fügte hinzu, dass es nun allgemein mehr Selbstvertrauen habe: «[...] I'm a different person now because now I have more confidence».



Foto 8: Spitzentanzunterricht der *scholar* im *studio 2*. Unterrichtet wird von einer Profitänzerin der Ballettkompanie. Da Männer keinen Spitzentanz ausüben, haben die Jungen frei. Der Unterricht findet mit bezahlenden Schülerinnen statt, deren Eltern oft zuschauen.

Wie die im Ballett erlernten Bewegungen einen direkten Einfluss auf das Selbstbewusstsein einer Schülerin haben können, erzählte mir die Kunstlehrerin des PCF:

«[The ballet student told me that] before dancing, [...], I don't feel like I have the grace, have the move. But I want to move, I want to dance. And now [...] I know how to move properly, that's what she [the student] said. But before, you get moved and then you don't project [when dancing in a show] and then the people just yawn. And now she knows how to project herself, she gets people to look at her and appreciate it what she's doing there on stage. And of course she has more, [...] confidence. She can get off the

stage and she will be satisfied, because she has satisfied somebody» (Interview 4.9.2015). *b136

Alle interviewten Personen beim PCF bestätigten mir, dass die Kinder durch das Ballett weniger scheu wurden. Auch zwei ehemalige *scholars*, ein Mädchen und ein Junge, bestätigten, dass sie durch das Ballett mehr Selbstvertrauen erhalten hätten – und dies obwohl beide nicht mehr tanzten und das Mädchen sogar aus dem PBF-Projekt von *Ballet Manila* ausgeschlossen wurde. Ich sprach Sir O. darauf an, wie Selbstbewusstsein durch Ballett entsteht. Er meinte:

«Because of this kind of art, because we perform and we deal with a lot of people, we tend to learn from [those people] and because of this learning and because of these people around you tend to somehow develop this confidence. [...] you [come] to this realisation that you don't have to be fearful. You learn from them and then just go for it [...] It's not just about the confidence on stage but the [scholar] also meet a lot of people [and this] gives them confidence also» (Interview 4.2.2015). *a137

Auffallend viele *scholars* berichteten, dass sie keine Probleme hätten, vor Publikum im Theater zu tanzen und dies ihnen auch Spass machen würde. Zu Hause, bspw. den Eltern gegenüber, würden sie sich aber scheu verhalten. Das im Ballett erlernte Selbstvertrauen half ihnen im Alltag also nur sehr beschränkt. Sir O. meinte, dies sei für ihr Alter normal und

«they always put themselves to a fantasy world which is the stage and whenever they go onstage they go into a different world which is not the real thing. So when they get out of that or out of the studio, they go back to the real thing and then that thing in their head changes again» (Interview 4.2.2015). *a138

Dieses Selbstbewusstsein war für aussenstehende Personen sichtbar und wurde, wie bereits gesagt, oft mit Arroganz verwechselt. Die drei *scholars* aus Tondo besuchte ich im Herbst 2015 mehrmals in der PCF-Schule. Ich war erstaunt, wie sehr sie sich von den anderen Schulkindern unterschieden. Sie gingen aufrecht und machten keine hektischen Bewegungen. Auch bei *Ballet Manila* traten sie selbstbewusster auf, als sie dies noch im Februar 2015 taten. Bspw. interagierten sie miteinander offener und sprachen auch sehr oft mit den zahlenden Ballettschülern. Ein Junge flirtete konstant mit einem der Mädchen der bezahlenden Schülerinnen. Die im Januar und Februar 2015 beobachteten Unterschiede zwischen den bezahlenden Ballettschülern und den *scholars* konnte ich im August und September desselben Jahres nicht mehr beobachten.

Wie bereits erwähnt, zogen die *scholars* ihr Selbstvertrauen auch aus ihrer Körperhaltung. Nach aussen, in der Welt ausserhalb des Balletts, wirkte die veränderte Körperhaltung jedoch arrogant: «[...] arrogant, that's the word. Because they know how to stand [...] And then, their talk is kind of different. But the thing is, they're still in that part of society [...] I think they feel

different from others, especially kids their age» (Interview 9.9.2015) *a139. Der Lehrer meinte jedoch auch, dass sie zu Unrecht als arrogant eingeschätzt würden, weil die Gesellschaft, in der sie sich befänden, sie nicht verstehe oder Haltungen nicht richtig deuten könne. Dies kann damit zusammenhängen, dass untere Gesellschaftsschichten sich von der Elite abgrenzen¹¹⁶. Ballett und eine gerade Haltung wird in den Philippinen mit der Elite verbunden, weshalb die *scholars*, als Angehörige unterer Gesellschaftsschichten, damit auffielen.

Die Kinder und Jugendlichen würden durch das Ballett nicht nur selbstbewusster, sondern sich überhaupt das erste Mal ihres Selbst bewusst, wie die beiden Interviewausschnitte mit zwei Lehrpersonen des PCF zeigen. Die erste Lehrerin sagte: «They move differently, they have discipline, they're grooming in groups, the way they're conscious about themselves: They don't slouch, they sit properly» (Interview 4.9.2015) *b140. Die zweite Lehrerin ergänzte:

«[...] I want them to fix their hair when they come to class. If you don't respect yourself, how would others respect you? Fix your hair so you look nice! And when they see you they envy you: Oh, nice hair! [...] It really has to be taught. [...] Those that have self-confidence are mostly already involved in the arts. Most of them. They're more likely to volunteer, to stand up [...] They look at you in the eye. [Students who are not confident:] They won't talk to you, they're not [...] confident enough to say hi. If you look at them, they look down. [But at the same time] they assert their right and their wants. [...] The aggression is more of defensive and advantageous. They don't want the others to be first in line. [...] they want to be recognised, I think. Recognition is very, very important to them» (Interview 1.9.15). *c141

Die Ballettlehrerin bestätigte damit auch Weiss' und Nordens (2013) Aussage, dass positive Anerkennungen oder Anerkennung allgemein gesucht werde, d.h. nicht nur im Sport oder im Ballett. Bei den Kindern in Tondo war bspw. auch negative Anerkennung, das Auffallen durch negatives Verhalten, von Bedeutung – wahrscheinlich, weil sie von ihren Eltern kaum beachtet wurden. Die Ballettlehrerin des PCF sagte, dass sie wenn immer möglich versuche, den Kindern zu zeigen, dass sie akzeptiert und anerkannt würden:

«[...] just to acknowledge them, that you see them [this] gives them an assurance. [...] All they get is a scold [...] That's negative acknowledgement. If you want them to behave positively, you have them to give positive [acknowledgement]. I think the affirmation is very important to them [...] I just have to reach out to them and [show that] you mean well to them. [...] But no one has done that to them. It's probably their first time to experience it» (Interview 1.9.15). *c142

¹¹⁶ Siehe 2.7: Philippinische Psychologie, *cultural divide*.

Nach meiner Abreise im Herbst 2015 fiel mir auf, dass sich die *scholars*, auch ehemalige, die aus dem Ballettprojekt entlassen wurden, auf Internetseiten wie Twitter oder Facebook eine starke Selbstrepräsentation hatten. Es wurden viele Bilder hochgeladen, die sie in Ballettsprüngen oder akrobatischen Posen zeigten. Teilweise sah man sie auch einfach schön geschminkt. Auf all diesen Bildern sahen sie sehr selbstbewusst aus, auch wenn ich sie als recht scheue und zurückhaltende Jugendliche kennengelernt hatte. Die im Herbst 2015 noch im Projekt verbliebenen *scholars* wiesen dieses Selbstvertrauen ebenfalls auf. Der Unterschied zwischen Winter 2015 und dem Herbst desselben Jahres war deutlich zu sehen.

Der Tänzer: Identität und Habitus

Darauf angesprochen, von wem, wo und wie die Kinder lernten, wie sich ein Tänzer, eine Tänzerin zu verhalten habe, sagte ihr Lehrer, dass er dies in den Ballettstunden immer wieder anspreche. Wie bereits erwähnt, beobachtete ich spontane Vorträge über unterschiedliche Themen seitens der Lehrerinnen und Lehrer. Auch dienten Kompaniemitglieder, also die professionellen Tänzer und Tänzerinnen, als Vorbild. Zudem fiel mir auf, dass einer der Ballettshops in Manila einen Fragebogen über den «guten Tänzer» auf seiner Internetseite aufgeschaltet hatte. Ich nahm deshalb an, dass solche «Regeln» oder positiven Charaktereigenschaften auch virtuell über Facebook, YouTube, Twitter etc. verbreitet wurden¹¹⁷. Auch Direktorin M.'s Einfluss habe ich bereits erwähnt. Wie in der Einleitung, im theoretischen Teil (Bourdieu) und in der Ballettübersicht näher ausgeführt, werden bestimmte Werte von «Ballettkultur» vermittelt. In Ballettkreisen ist man der Meinung, dass diese Werte, besonders Disziplin und Entschlossenheit, auch ausserhalb des Balletts für die Kinder von Nutzen sind¹¹⁸. Sie sehen Ballett somit auch als eine Art Lebensschule.

Im Ballettunterricht wird aber auch die grundsätzliche Verbindung zwischen Körperhaltung und Emotionen gelehrt und trainiert. Dies beobachtete ich im Tanzunterricht der PCF-Schule in Tondo. Die Lehrerin machte Übungen, bei denen sich die Kinder im Spiegel betrachten und analog zu den Bewegungen bestimmte Emotionen zeigen mussten. Wenn sie eine gerade Haltung hatten, sollten sie lachen, mit einem Buckel hingegen traurig schauen. Das zeigte den Kindern einerseits, dass ihr Körper Signale an andere Personen senden kann. Andererseits lernten sie, welche Haltungen im Ballett positiv gewertet werden und damit zum «Tänzersein»

¹¹⁷ <https://www.facebook.com/thatsdpointe>, 28.1.2015.

¹¹⁸ Pickard 2015: 64; Aussagen von Lehrer Sir O. und anderen Personen von *Ballet Manila*.

gehören. Es sind aber lange nicht nur physische Haltungen, die als Identitätsmerkmal von Tänzerinnen und Tänzern gelten. Aufschlussreich war die Aussage eines 14-jährigen Mädchens (*ff143: 4):

«For the past 3 years, I learned that ballet is not about the number of pirouettes or other tricks that we can do. It is about the opportunity to move an audience as we express the emotions of life through the art of dance. That everything is important. A simple walk or port de bras coming from the soul does the trick».

Was sie mit dieser Aussage ansprach, ist die Tatsache, dass Ballett nicht nur eine sportliche Betätigung ist, sondern vielmehr eine künstlerische Tätigkeit. Ballett ist ein Ausdruckstanz, bei dem nicht nur der Körper, sondern auch das Bewusstsein beteiligt ist. Für viele Tänzer bedeutet Ballett ihr Leben: es ist eine Einstellungssache, eine bestimmte Haltung, mit der sie durchs Leben gehen. Den Körper zu trainieren, braucht Disziplin, die man auch nach dem Unterricht nicht ablegen kann. Man sollte regelmässig dehnen, Kraftübungen machen, sich um eine korrekte Nahrungsaufnahme kümmern etc.

Sir O. unterstrich, dass sich sein Leben mit dem Tanzen stark verändert habe (Interview 4.2.2015) *a144: «It's the magic of dance [...] it changed my life, it changed my view on people, on things around me, on life. [...] I didn't know where to go, I didn't know what to do [...] it became my oxygen». Ballett sei zu seinem Lebensstil (*lifestyle*) geworden. «It brings you to this place, all the time, to this magical world which can be an addiction». Was ihn verändert habe, sei die Tatsache, dass Ballett eine *celebration of life* sei. Ob es Tanz, Singen oder Malen sei, es sei immer eine «Feier des Lebens» gewesen, als er sich dem ausgesetzt habe.

«I saw colours, I got to see all those fireworks everyday. Like you don't literally see it, like it's not even you doing it, it's the audience doing it with full passion and artistry. You became part of that and then it's a nice feeling like it's a ... like I said it's an addiction». *a145

Auf die Charakteristiken eines Tänzers angesprochen, die er nun neu besitze, sagte er, er sei harter Arbeit ausgesetzt worden und wisse, wie er sich angemessen zu verhalten habe. Und er sei nun respektvoll. Auch habe Ballett ihn selbst weitergebracht, er sei offener geworden und könne sich besser in die Probleme und Ansichten anderer Leute versetzen.

«That's what I learned and that's what brings you to somewhere else, you know in life, as a human being. If you started seeing other people not just them physically but their personality it just draws you to a different world again, and you know, realise things in a good way, whenever they cannot do stuff or they have problems [...] just go to their roles and start thinking. So therefore you become more open and you appreciate things more» (Interview 4.2.2015). *a146



Foto 9: Nach der Aufführung, vor dem *Cultural Center of the Philippines*. Im Hintergrund der *Roxas Boulevard* und die *Legaspi Towers*. Die *scholars* sind eher aufgedreht und freuen sich über ihren gelungenen Auftritt. Ein paar kaufen sich ein Süssgetränk als Belohnung.

Im Gegensatz dazu berichtete mir eine der bezahlenden Schülerinnen, sie habe keinen Ballett-*lifestyle*, den sie immer praktiziere. Sie unterscheide zwischen ihrem Körper im Ballett und ihrem Körper ausserhalb: «I am still too big for ballet like I guess outside of ballet I kind of already am fine with it like I still have goals for my body» (Fragebogen August 2015, *f147). Sie schrieb, sie sei im Ballett zwar zu gross oder dick, ausserhalb des Balletts sei ihr Körper jedoch akzeptabel. Obwohl sie im Ballett wohl eher eine negative KörperEinstellung und damit wahrscheinlich auch ein negatives Selbst hatte, war sie ausserhalb grundsätzlich «fine with it».

Typisch für Tänzerinnen und Tänzer oder Kunstschaffende i.A. ist die Fähigkeit, für sich und ihre Position einzustehen, wie mir die Kunstlehrerin sagte: «But artists, ballet dancers in this matter, they'll fight for what is right» (Interview 4.9.15). Die Schülerinnen und Schüler lernten im Unterricht, dass es bspw. in Ordnung sei, Fragen zu stellen. Die Ballettlehrerin des PCF sagte dazu:

«[...] That's what I like about the teachers [here in PCF], they're not threatening: [Other teachers would say:] You're so stupid if you don't understand this. [But our students,] They're not afraid to ask. They're secure to ask. They're encouraged to ask, to express. It's a good way to start» (Interview 1.9.15). *c148

Die Ballettlehrerin erklärte mir kurz vor dem Interview, dass in philippinischen Schulen die Lehrkräfte sehr streng seien und die Kinder nicht ernst nähmen. Sie würden sie auch anschreien. Fragen zu stellen, würde nicht gerne gesehen, und die Schülerinnen und Schüler hätten das Gefühl, sie seien dumm. Die Kinder lernten durch das Vorgehen beim PCF jedoch, dass es ganz normal sei, nichts zu wissen und dies auch zuzugeben.

«[...] we bring the kids out, they [and their parents] also get exposed, they also get to watch the concert or the ballet, they themselves are also being enriched [...]. And if they don't understand it and you're beside them, you can explain what they need to see and they're learning a lot. And I think they appreciate [that]» (Interview 1.9.15). *c149

Wie Sir O. wiederholt sagte, haben Tänzer oder Künstler allgemein eine offenere Haltung als andere. Der eben zitierte Interviewausschnitt zeigt, dass diese offene Haltung mit dem Fragenstellen den Kindern «antrainiert» oder zumindest nahegelegt wurde. Es wurde auch erwähnt, dass die Eltern der Tanzschülerinnen und -schüler miteinbezogen wurden, als ob man versuchte, die neue «Tanzidentität» der Kinder auch auf die Eltern auszuweiten. Damit zeigte man den Kindern und ihren Eltern auch Respekt und Anerkennung. Dies kann als Teil der «offenen Grundhaltung» verstanden werden.

«Not all [are respected]. I mean in the arts, we teach them to respect the children. [...] I think we're teaching them proper respect. The first thing you teach the children is that you respect them, so we don't lose their respect. [...]. Respect them that they're coming from this background» (Interview 1.9.15). *c150

Der Körper spielt im Ballett eine wichtige Rolle. Er ist das Ausdrucksmittel und Instrument jedes Tänzers, jeder Tänzerin. Darauf angesprochen, ob sie beim Tanzen einen anderen Körper besäßen, bejahten dies alle *scholars*. Ein Mädchen (*ff151: 4) schrieb:

«[...] every type of dance has an ideal body. Ballet dancers are supposed to have straight body so basically they have a very good posture. That is only one of the characteristics of the ballet dancer so you can determine if a dancer is disciplined and dedicated to his/her work».

Sie meinte also, dass Tänzerinnen und Tänzer «gerade» Körper haben müssen. Weil niemand einen solchen Körper oder diese spezifische Haltung von Natur aus besitzt, muss dies antrainiert werden. Im Ballett spielt beides eine Rolle. Man braucht einen schlanken Körper, aber auch eine gerade Haltung. Dies zu erreichen, ist die Aufgabe eines Tänzers bzw. einer Tänzerin. Ohne

dass man regelmässig trainiert und seinem Körper die Haltung und spezifischen Muskeln antrainiert, gleicht der Körper nicht einer Person, die Ballett tanzt. Der Körper ist Indikator dafür, wie ernsthaft jemand trainiert. Bei der Haltung spielt auch das bereits erwähnte *pull up* eine Rolle, da es die richtige Haltung kennzeichnet. Einer der Jungen (*ff152: 8) beschrieb dies so: «[...] being a ballet dancer is one of the toughest things to master. It needs focus, and building your body». Eines der jüngeren Mädchen (*ff153: 17) merkte an: «[...] if you [are] a ballerina you are aiming to have a nice body. So as a dancer you need to be responsible». Scholar C. (*ff154: 18) erklärte, weshalb das Leben eines Tänzers, einer Tänzerin so streng ist und so viel Disziplin erfordert: «[...] to be a dancer you have to work out your body and to build up your muscles. Life is more difficult when dancing ballet than being a regular person». Dass das Leben einer Tänzerin oder eines Tänzers schwieriger als jenes von «normalen» Personen ist, gab den zwei *scholars* eine Art von tänzerischem Selbstverständnis, worüber sie sich definierten. Ein anderes Mädchen (*ff155: 5) meinte: «[...] I'm a different person because I'm always pull up when I sit». Und weiter: «[...] when I am [doing] pirouettes I can make triple». Sie sei also eine andere Person, seit sie tanze, weil sie eine Dreifachpirouette ausführen und gerade sitzen könne. Interessant war auch, dass sich die *scholars* über ihren Körper stark von anderen Personen bzw. Nichttänzern abgrenzten¹¹⁹. Sie erwähnten, dass sie dieses *pull up*, aber auch die Flexibilität des Körpers hätten, und bestimmte Figuren, wie bspw. doppelte Pirouetten, problemlos ausführen könnten. Ein Junge (*ff156: 7) schrieb, dass Tänzerinnen und Tänzer anders seien, weil sie eine bestimmte Haltung hätten und dehnbar seien: «[...] dancers are always pulling up your body [...] so our body is flexible than them». Eine andere Aussage (*ff157: 16): «[...] having a high leg can define who I am». Das jüngste der Mädchen (*ff158: 11) meinte dagegen, dass der Körper nicht die Person definiere. Als Grund dafür gab es an: «[...] some of the dancers look [...] scary but when you [get to] know them, they are nice».

Typisch für Tänzerinnen und Tänzer sowie Kunstschaaffende, aber auch *western people*, sei ihr Selbstbewusstsein oder ihre nichtscheue Art, wurde mir häufig gesagt. Die Kunstlehrerin erklärte mir, dass Scheu typisch philippinisch sei:

«[...] traditionally the Filipinos are shy. [...] [But] in ballet, they learn this confidence. They learn to ask. [...] They can ask for promotion. Because Filipinos don't ask for money. [...] Filipinos are afraid to ask the manager. They have a lot of problems. [...] But artists, ballet dancers in this matter, they'll fight for what is right. [...] they learned it. And maybe, me as a boss, I see, oh, you have the confidence, maybe I can promote

¹¹⁹ Siehe auch Gugutzer (2002: 203).

you to a higher position. Also with your background [as a ballet dancer]. You have status also» (Interview 4.9.15). *b159

Scheu oder Scham war auch ein Grund, weshalb Eltern von Tänzern ihre Lebensweise zu verändern versuchten. Dies war bei Tänzerin J.'s Eltern der Fall, ebenso wie bei zwei Schwestern, die den Ballettunterricht in der PCF-Schule besuchten. Die Kunstlehrerin erzählte mir von ihrer Begegnung mit Tänzerin J.'s Mutter:

«[Dancer J.'s mother] has a new phone. [I told her:] Oh, that's a nice phone. [She replied:] Yes, because my daughter is now a ballet dancer. [I asked:] She bought that for you? [The mother:] No, I need that to have status. [...] Because before, [the mother] really looked not really nice and now she's dressing up, trying to make herself presentable. Her daughter is presentable. It also changes the family and she doesn't allow her husband just to dress shabbily. When they come here, they dress to the nines, and they try to behave. [...] And sometimes [the social worker] says [to the mother]: Oh, you look so nice. [And the mother replies:] Of course, because of [dancer J.]. [The social worker asks:] Did she buy that for you? No, I bought that for myself because I want to look presentable. Because I'm [dancer J.]'s mother. [Dancer J.'s mother] is always ready for an interview» (Interview 4.9.15). *b55

Die Identität ihrer Tochter als Tänzerin hatte somit Auswirkungen auf die gesamte Familie. Dies traf auch auf Familien anderer Ballettschülerinnen und -schüler/*scholars* zu, die bei *Ballet Manila* Unterricht erhielten.

«[...] And that's also what I noticed when we visited the other ballet dancers. I mean the social worker was there before. When you came to the house everything was dirty. Now they really clean. They already think that they're a higher level than the ones around [...]» (Interview 4.9.15). *b162

Ähnlich verhielt es sich auch im Fall der beiden Schwestern beim PCF. Deren Eltern lernten ihr Verhalten wie folgt anzupassen.

« [...] It's like in the case of the two sisters. [...]. [One sister] told me that her mother and father were always fighting. Now, that both of them are in ballet, they don't do that any more, they taught themselves to behave. The father is really like working hard. To give something back to the daughters now. Before, the mother said [that he was drinking] all the time. Now, even if he's just gathering garbage it's doing something. [...] And shame: what will my daughter say, her visitors, that she has a father like me? So I need to, for my daughter, 'cause I love my daughter, I'm going to change my life. Turn around» (Interview 4.9.15). *b163

Das veränderte Verhalten der Ballettschülerinnen und -schüler konnte also auch das Verhalten ihrer Familie positiv beeinflussen. Das veränderte Verhalten wurde aber nicht immer angewendet, sondern situativ, je nach anwesenden Personen beliebig eingesetzt.

7.5 Die Grenzen des Ballettprojektes

Das Stipendienprojekt *Project Ballet Futures* von *Ballet Manila* ebnete lange nicht für alle Kinder den Weg zum Erfolg. Nur aus einem Bruchteil der *scholars* wurden bisher professionelle Tänzerinnen und Tänzer. Da *Ballet Manila* keine vollständige Liste aller *scholars* seit Beginn des PBF-Projekts im Jahr 2008 hatte, stütze ich mich auf die vielen aufschlussreichen Zeitungsartikel. Im Dezember 2012 sprach ein Artikel der *Daily Mail* von 55 *scholars*¹²⁰. Im August 2014 sagte man mir, es seien 29 *scholars*. Auf der Liste im Oktober 2014 sind es noch 27. Kurz nach meinem Aufenthalt im Februar 2015 wurden viele *scholars* entlassen, aber auch ein paar wenige, die bereits Vorkenntnisse in Ballett hatten, neu aufgenommen, sodass im Herbst 2015 nur noch 16 *scholars* beim PBF aufgelistet waren. Seit Januar 2016 waren es noch einmal zwei weniger. Auffallend ist ausserdem, dass im Winter 2015 im unteren Level des PBF, bei den *scholars*, 19 Kinder, im oberen Level, bei den *apprentices*, nur noch vier und bei den halbprofessionellen Tänzerinnen und Tänzern noch zwei Mädchen waren, darunter Tänzerin J. Das zeigt ungefähr auf, wie wenig «Balletterfolge» es gibt.

Die meisten Kinder und Jugendlichen wurden von der Ballettkompanie freigestellt, einige gingen aber auch freiwillig. Die Familie des einen Mädchens zog bspw. zurück in die «Provinz»¹²¹. Ein anderer Jugendlicher hatte nach dem Tod seines Grossvaters keine Lust mehr zu tanzen¹²². Andere verliessen das PBF und die Ballettkompanie, um sich einer anderen anzuschliessen. Dann gab es Schüler, die frei- oder unfreiwillig aufhörten¹²³, aber zu einem späteren Zeitpunkt wieder an einer *audition* teilnahmen und erneut aufgenommen wurden.

Laut Aussagen von Mitarbeitern der Hilfsorganisation PCF war das PBF-Projekt von *Ballet Manila* nie darauf ausgelegt, die allgemeine Situation der Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Da es sich um eine professionelle Ballettkompanie handelte, wollte sie v.a. ihren eigenen Bedarf an Nachwuchstänzerinnen und -täänzern decken. Kinder aus armen Verhältnissen wurden daher nicht bevorzugt behandelt, sondern mussten ihren Platz, wie alle anderen auch, «verdienen». Diese Aussage deckt sich mit jener der Direktorin M. Bei meinem ersten Gespräch mit ihr im August 2014 sagte sie mir, *Project Ballet Futures* sei kein «normales» Hilfsprojekt, sondern es ginge darum, den Kindern eine Zukunft als Tänzerinnen oder Tänzer zu ermöglichen. Deshalb hiesse das Projekt auch *Project Ballet Futures*, mit der

¹²⁰ <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2253819/The-slumdog-ballerina-Garbage-picker-14--grew-Manila-ghetto-Philippines-promising-ballerinas.html>, 30.1. 2015.

¹²¹ Mit «Provinz» bezeichnen Filipinos alle Regionen ausserhalb Manilas.

¹²² Siehe Interview 1 vom 14.9.2015.

¹²³ Bspw. wegen schulischer oder familiärer Probleme, siehe zum Beispiel Tänzer L.

Betonung auf *Futures*. Auch handle es sich nun einmal um eine Ballettausbildung. Man «suche» die besten Tänzerinnen und Tänzer. Dies erklärt auch, weshalb bei meinem letzten Aufenthalt im August/September 2015 mehr Jungen als Mädchen im Projekt verblieben. Ballett war auch in Manila bei Mädchen beliebter, weshalb es ausreichend Nachwuchstänzerinnen gab. Nachwuchstänzer mussten dagegen speziell gefördert werden, was dazu führte, dass man den *pool* auch auf andere soziale Schichten ausdehnte. Dies gab Kindern unterer sozialer Schichten das erste Mal in ihrem Leben eine «faire» Chance, jedoch mussten sie sich genauso anstrengen wie Ballettschülerinnen und -schüler aus wohlhabenderen Familien. Weil das PBF jedoch nicht speziell Rücksicht auf die Bedürfnisse der benachteiligten Kinder nahm, bedeutete dies, dass aus vielen Kindern keine Profitänzerinnen und -tänzer wurden, weil sie den Anforderungen einer professionellen Ballettausbildung psychisch nicht gewachsen waren. Das PBF beschränkte sich auf die «Tanzseite» des Lebens der *scholars*. Nach einem Ausschluss aus dem Projekt konnten die Kinder keine Hilfe mehr erwarten. Für einige dürfte diese Rückkehr in ihr altes Leben sicher schwierig gewesen sein. Wegen des fehlenden Geldes war es ihnen nicht möglich, Alternativen zum Ballett zu finden. Erstaunlicherweise schienen die Kinder jedoch gut damit umgehen zu können. Für sie war es trotz Ausschluss eine einmalige Gelegenheit, überhaupt zum Projekt zugelassen gewesen zu sein und Ballett getanzt zu haben. So sagte eines der Kinder: «Ballet is something they've learned and these people are the kind that don't have money so it's a big opportunity» (Interview 4.9.2015) *b52. Die Kinder wollten also die Chance, die sich ihnen unverhofft auftat, nicht ungenutzt vorbeigehen lassen. Kinder aus schwierigen finanziellen Verhältnissen schienen zudem die treueren Ballettschüler und -schülerinnen zu sein, weil sie sich in eine Art von Abhängigkeitsbeziehung begaben. Dies deutete Tänzer L. an, als er sagte, dass er ein guter Tänzer werden wolle, weil er die Chance zu tanzen bekommen habe und dies sogar ein zweites Mal. Auch Tänzerin J. deutete an, dass sie sich verpflichtet fühle, eine gute Tänzerin zu sein wegen der Chance, die sie von *Ballet Manila* und Direktorin M. bekommen hätte.

Viele Kinder und Jugendliche waren jedoch mit dem strengen Ballettstundenplan überfordert und verliessen das Projekt freiwillig. Da der Schulunterricht auch während der Ballettausbildung besucht werden musste¹²⁴, verloren die Kinder im Falle eines Ausschlusses nicht alle ihre Alltagsaktivitäten. Die Schule bot ihnen dann immer noch einen gewissen Halt. Die Kinder waren somit nicht mit zu vielen Veränderungen konfrontiert. Dies deutete auch die ehemalige *scholar* an, die mir sagte, sie konzentrierte sich nach ihrem Ausschluss einfach mehr

¹²⁴ PBF-*scholars* mussten gute Schulnoten haben, ansonsten durften sie den Ballettunterricht nicht mehr besuchen.

auf die Schule. Sie wertete ihren Ausschluss nicht negativ. Möglicherweise hat dies auch damit zu tun, dass den *scholars* von Anfang an klar war, dass sie nicht alle professionelle Tänzerinnen und Tänzer würden. Weder die Ballettlehrerinnen und -lehrer noch die Gründerin des Projektes machten aus Letzterem ein Geheimnis und sprachen selbst im Unterricht darüber. Direktorin M. sagte in einem Interview des *Inquirer*:

«Most of them will drop out. At least they are given a chance. [...] [But] I want them to continue to the point that they become professional dancers. Not only will you travel, learn more and make friends, but the experience will also qualify you for other jobs. I actually hope that one of my scholars will eventually put up a ballet school of her own»¹²⁵.

Direktorin M. fügte hinzu, dass auch Berufe wie Physiotherapeutin, Pilates- oder Yogalehrerin für ehemalige *scholars* offenstünden, zudem Berufe im Theater, etwa in der Produktion, bei Kostüm, Licht und Requisiten (ebd.). In einem Artikel über eine Institution für Strassenkinder, welche zusätzlich Ballettstunden für die Kinder organisierte, kommen weitere Berufsoptionen zur Sprache. Zitiert wurde ein Sozialarbeiter der Institution:

«[...] there are many dancers that get jobs on cruise ships, in Disneyland, Universal Studios. They make good money. And, of course, best-case is they join a serious ballet company abroad, in Europe or the United States»¹²⁶.

Im Artikel wurde auch angesprochen, dass Kinder vereinzelt auf die Strasse zurückgingen. Diese Kinder unterschieden sich jedoch von jenen von *Ballet Manila*, da Letztere alle aus einigermassen intakten Familien kamen. Der Fall der Strassenkinder war anders gelagert, wie folgender Schilderung zu entnehmen ist:

«Not everyone who is handed the opportunity has the dedication or interest to stick it out, however. Tragically, for some children, the pull of the streets – where there is excitement and the illusion of freedom – is too strong. [...] four of the first group of 10 Tuloy children dropped out of ballet, either through a lack of commitment or disciplinary problems at the Tuloy school. She lost two students this year who were discharged from Tuloy sa Don Bosco after being given a number of chances. [...] one boy, in particular: He had fallen in with a bad crowd. We suspected he had started taking drugs and he was just a totally different child. He has come back since and hangs around sometimes, watching the class [...] He was quite good, although a lot of times he was lazy and said he didn't want to do ballet any more. Later, when everything was taken

¹²⁵ <http://newsinfo.inquirer.net/266608/from-basurera-to-ballerina>; 15.6.2017.

¹²⁶ <http://www.scmp.com/lifestyle/article/1815744/philippine-billy-elliott-manila-street-kids-training-ballet-dancers>, 20.4.2016.

away from him, you could see the regret, and I think that's sad. But it's sadly also a life lesson you have to learn»¹²⁷.

Tatsache ist aber, dass auch die aus intakten, wenn auch armen Familien stammenden *scholars* bei einem Ausschluss aus dem Ballettprojekt wenig Optionen hatten. Sir O. erklärte mir, dass viele der Kinder nach ihrem Ausschluss vom PBF wieder in ihr altes Leben «zurückfielen» und dass diese alte Umgebung Einfluss auf sie hätte. Er ging auch darauf ein, dass eine seiner ehemaligen Schülerinnen schwanger war, was ihn sehr zu beschäftigen schien.

«But then it's really hard to fight the surroundings that this kid is in [...] once they leave *Ballet Manila*, they always go back to their family and friends which is not really helping them. So it's really heartbreaking that these kids, they have so much potential, not just in ballet, in general in life. But they get trapped, they get trapped of this surrounding. They go back to scavenging, they became like, some I heard, she's not really a prostitute but something like that, bargirls [...]. [But] they need to survive. They're now exposed to real needs of a human being and since they don't know anything they would do things they know [...] so they can [earn] money. [...] it's the fact of life». *a90

Was mich erstaunt, ist die Tatsache, dass sogar professionelle Tänzer wie Tänzerin J. nicht «den Durchbruch» zu schaffen vermögen. Durch ihr Talent und ihren guten Lohn hatte sie die Möglichkeit, ihrer Familie ein Leben ausserhalb des Slums zu ermöglichen. Dies erschien aber bisher keinem Familienmitglied wünschenswert, weil sich laut Ballettlehrerin des PCF alle bereits an ein Leben im Slum gewöhnt hätten.

«What I see, what I think the problem is, the comfort zone. They're comfortable living that way. They're comfortable having it that way. [...] They complain about it but they're not doing anything about it [...] let's say, all they want is easy money. They're comfortable doing little garbage thing and then they get money right away. Unlike when they do livelihood, they get the money at the end of the month or after two months [...] But for them they want easy money [...] It becomes a way of life, they become comfortable about it, they get used to it [...]» (Interview 1.9.15). *c164

Der Ballettlehrerin des PCF zufolge konnten oder wollten viele der Menschen im Slum ihr Leben nicht ändern, weil sie nichts anderes kannten. In ihrer Aussage schrieb sie den Slumbewohnerinnen und -bewohnern jedoch eine Passivität zu, die sie selber an einer anderen Stelle negierte.

«No [...] I don't think they're passive, they're aggressive, actually. [...] When we did the disaster relief, they were really angry that they didn't get the food, they're angry 'cause we stopped [...]. But of course we provided them food and we provided them

¹²⁷ <http://www.scmp.com/lifestyle/article/1815744/philippine-billy-elliott-manila-street-kids-training-ballet-dancers>, 20.4.2016.

parcel. And at the end of the line there's just parcel left, no more food for them [...]»
(Interview 1.9.15). *c165

Ein möglicher Grund für den Verbleib der Familie im Slum kann auch sein, dass sozialer Aufstieg in den Philippinen mit einer finanziellen Verpflichtung gegenüber ärmeren Verwandten und Freunden verbunden ist. Dies wird von Niklas Reese¹²⁸ angesprochen. Die Familie der Tänzerin J. würde sich mit einem Wohnortwechsel wahrscheinlich noch stärker exponieren und damit würden die finanziellen Forderungen des Umfelds steigen. Ähnlich erklärte mir dies eine Informantin meines Feldforschungspraktikums auf der philippinischen Insel Bohol 2012. Sie meinte, dass finanziell besser gestellte Familien teilweise sehr viel Geld oder auch überzählige Kleidung und Nahrung ärmeren Verwandten abgeben müssen und dadurch jegliche Möglichkeit, etwas Geld beiseite zu legen, verhindert wird. Viele Filipinos würden sich daher gar nicht erst darum bemühen, mehr zu verdienen als ihr Umfeld.

Leider konnte ich nur mit *einem* ehemaligen *Scholar*-Mädchen und *einem* Jungen sprechen. Das Mädchen verliess unfreiwillig das PBF-Projekt, nachdem es ausgeschlossen worden war. Interessanterweise musste ich im Gespräch mehrmals nachfragen, was sie zu ihrem Ausschluss dachte. Zuletzt nickte sie dann nur mit dem Kopf, als ich noch einmal fragte, ob sie dieser Entscheid wütend mache. Dies hinterliess bei mir den Eindruck, dass ihr der Ausschluss nicht egal war, aber für sie auch keinen grossen Verlust darstellte. Auch sagte sie, dass sie nun halt einfach eine *Hip-Hop*-Tänzerin sei. Ich sprach zur gleichen Zeit mit einem ehemaligen *Scholar*-Jungen, der *Ballet Manila* jedoch freiwillig verlassen hatte. Die Kunstlehrerin der Schule übersetzte meine Frage, ob die beiden von sich selber noch als Tänzer dachten: «For her, she feels as a dancer but not in ballet any more. And for him, he is now a basketball player» (Interview 1, 14.9.15) *j168. Auch würde sich das Mädchen nun mehr auf die Schule konzentrieren: «She prioritises her education, now. [...] She says that if, she thinks, she finishes her studies, she will also have time for the ballet. [The school] more important to her [at the moment]» (Interview 1, 14.9.15) *j169. Interessanterweise sahen der Junge und das Mädchen ihre unabgeschlossene Ballettausbildung nicht als verlorene Zeit an, wie die folgende Aussage zeigt:

«They say that they have no regret taking ballet, it helped them with their life and made their life better. [...] In his [the boy's] case, he could help out with the family's expenses, with his allowance [...] He said that before [with ballet], they had an allowance that he'd buy some nice things and now he has to go without it. [...] She [the girl] said she

¹²⁸ <http://www.asienhaus.de/public/archiv/focus24.pdf>, 19.11.2017, Seiten 17, 34f.

is OK but she's not getting an allowance [when in PBF] so she couldn't help anyway financially. But she learned» (Interview 1, 14.9.15). *j170

Der Lohn war dem Jungen wichtig gewesen, schien aber auch wieder nicht so wichtig zu sein, dass er dafür weitertanzen wollte. Das Mädchen hatte keinen Lohn erhalten, da es noch an keinen Aufführungen teilnahm. Trotzdem sah es ebenfalls das Positive, etwas Neues gelernt zu haben.

8) Ergebnisse und theoretische Überlegungen

Ich möchte nun auf meine Ergebnisse hinsichtlich der zu Beginn gestellten Fragen eingehen. Es geht hauptsächlich um den Begriff Empowerment, den ich zur Erinnerung nochmals kurz zusammenfassend erkläre.

8.1 Empowerment und Selbstbewusstsein

Empowerment wird mit «Befähigung» oder «Ermächtigung» übersetzt. Im Allgemeinen versteht man darunter einen Lernprozess, der zu mehr Selbstbestimmung führen soll. Im Lernprozess geht es zunächst um die Bildung einer Identität oder v.a. der Bewusstwerdung des Selbst. Das betroffene Individuum muss sich selbst und seine Fähigkeiten kennenlernen. Nach Plessner ist die Identitätsbildung ein lebenslanger Vorgang, bedingt durch das menschliche «Leibsein» und «Körperhaben». In der Verbindung daraus entsteht das Selbst. Durch Reflexion und seine soziale Umwelt, von Plessner «Kultur» genannt, erfasst der Mensch sein Sein als «Körperhabender», das in Verbindung mit seinem Sein als «Leibseiender» das Selbst ergibt. Reflexion ist nur möglich mithilfe des Körpers, da nur der Körper die Wahrnehmungsorgane besitzt (Merlau-Ponty).

Erfahren wird das Selbst besonders während des physischen Einsatzes des Körpers. Bereits während der Sozialisation werden bestimmte Bewegungsläufe erlernt und einstudiert. Nach Lahire entsprechen diese der sozialen Umgebung, in der man aufwächst, und wirken mit ihrer Anwendung auf diese zurück. Durch diesen Austausch mit der sozialen Umwelt entsteht das Selbst, indem der Mensch sich selber beobachtet, sein Verhalten aufgrund von Rückmeldungen anpasst oder verändert (Weiss und Norden). Auch Sport ist ein Bewegungsablauf, der als Kommunikationsmittel zwischen den Menschen dient. Er kann dem Sportler, der Sportlehrerin dazu dienen, sich zu verwirklichen und die eigene Identität zu finden. Dies funktioniert über die Übernahme von milieuspezifischen Körpereinstellungen im Sport oder einer anderen Tätigkeit. Gugutzer (2002) hat diesbezüglich vier Einstellungen identifiziert, die sich nun auf die Tänzerinnen und Tänzer in Manila beziehen lassen.

1) Körperbild: Das Individuum bewertet seinen eigenen Körper aufgrund sozial normierter Körperbilder oder Körperbilder seiner Bezugsperson oder -gruppe. Der Vergleich zwischen dem idealen Körper und dem eigenen führt zu einer positiven oder negativen Beziehung zum eigenen Körper. Daraus ergibt sich das Selbstbild. Auch spielt die Leistungsfähigkeit des

Körpers eine Rolle. Diese kann das Selbstbild auf- oder abwerten. Für die Identität bedeutsam ist zudem die Abgrenzung zu Körperbildern anderer Gruppen. Tänzerinnen und Tänzer grenzen sich stark von Nichttänzerinnen und Nichttänzern ab, erkennbar v.a. an den Körperhaltungen. Sir O. sprach oft von «wir Tänzer». Aber auch seine Schüler und Schülerinnen, die *scholars*, unterschieden sich durch ihre gerade Körperhaltung von Gleichaltrigen. Hobbytänzerinnen und -tänzer in Manila machten den Unterschied zwischen ihrem Körper, der zwar ausserhalb des Balletts «akzeptabel» sei, im Ballett jedoch nicht. Für das Ballett müssten sie eigentlich mehr abnehmen. Zudem fühlten sich sogar einige Eltern der Ballettschülerinnen und -schüler von bestimmten Körperbildern beeinflusst. Um mit ihren Kindern «mitzuhalten», versuchten sie, diese anzupassen und veränderten/verbesserten ihr Aussehen und Verhalten. Dies zeigt deutlich, dass Körperbilder, wie Gugutzer (2002) sagt, milieubedingt sind, dass sie aber nicht automatisch zum Selbstbild werden. Auch zeigt sich in der Aussage der vorgängig genannten Hobbytänzerin, dass Menschen keine Probleme haben, ihren Körper wie auch sich selbst aus unterschiedlichen sozialen Gruppen zu sehen und zu definieren, denn obwohl das Mädchen im Ballett eine negative Körpereinstellung und damit ein negatives Körper- und Selbstbild hat, ist ihr Selbstbild ausserhalb der Ballettwelt in Ordnung. Sie sagt, sie sei «fine with it». Selbst die Profitänzerin J. gab vor, ausserhalb des Balletts jemand anderes zu sein, weil sie sich dann tatsächlich als eine andere Person, als eine Nichttänzerin fühlte oder fühlen wollte.

2) Leiblich-körperliche Grenzerfahrungen, machen sich als Konflikt zwischen dem Körper und dem Willen bemerkbar. Hier geht es um besondere körperliche Leistungen, die ausgeführt werden. Der Körper wird als Mittel gesehen, die Leistung korrekt auszuführen. Besonders nach wiederholtem «Sieg» des Willens über den Körper kommt es beim Individuum zu einem gesteigerten Selbstwertgefühl. Das Selbst nach Gugutzer ist zudem in Situationen, die körperlich herausfordernd sind, gut erfahrbar. Ballett bietet sehr viele Situationen, in denen dies möglich ist. Dies bestätigten mir die *scholars* der Ballettkompanie mehrmals. Sie zeigten sich stolz über ihr Können wie Pirouetten oder bestimmte Sprünge.

Die ehemalige Tänzerin Pickard berichtet Ähnliches. Bestimmte Bewegungen wie etwa Sprünge fühlen sich gut an. Es fühlt sich an, als wäre man eine Ewigkeit in der Luft, auch wenn es nur ein Bruchteil von Sekunden ist. Dies zu tun, ohne denken zu müssen, sei grossartig (Pickard 2015: 131). Solche positiven Erfahrungen werden zudem ins Körpergedächtnis aufgenommen und äusserten sich als Vorfreude auf das Ballett.

Auch zu erwähnen ist, dass bereits einfache Bewegungen eine leiblich-körperliche Grenzerfahrung darstellen können, weil auch sie bereits eine gesteigerte Kontrolle über den

Körper oder gar eine Autonomie für das Individuum darstellen. Die Erfahrung, den eigenen Körper kontrollieren und beeinflussen zu können, und sei es auch nur im Aufbau von Muskeln oder Gewichtsverlust, kann dem Individuum ein gutes Gefühl und mehr Selbstwert geben (Biddle et al. 2000). Auch das Erleben und Überwinden von Schmerz bringt im Ballett ein Erfolgsgefühl, denn man hat mit dem Überwinden des Schmerzes etwas erreicht, das andere nicht erreicht haben. Dies macht Tänzerinnen und Tänzer nicht nur auf der Bühne, sondern auch im Leben stärker. Sie sollen sogar, wie Pickard (2015: 122) sagt, zuweilen Freude an ihren Schmerzen verspüren. In der Ballettkompanie in Manila habe ich jedoch niemanden kennengelernt, weder Berufstänzerinnen noch Schüler, die Freude an Schmerzen an sich zu haben schienen. Schmerzen und Verletzungen wurden jedoch als normale, alltägliche Begleiter betrachtet. Ehemalige *scholars*, denen die Schmerzen zu viel wurden, die also nicht lernten, damit umzugehen, gaben das Tanzen auf. Hinzuzufügen ist auch, dass alle *scholars* nur schon wegen ihrer Mehrfachbelastung durch Schule, finanzielle Situation, Ballettausbildung und Aufführungen an den Rand ihrer körperlichen Grenzen kommen. Besonders die finanzielle Situation der Familie und die damit verbundene Nahrungsmittelknappheit wirkt sich direkt auf das Tanzen aus. Aus diesem Grund offerierte das Ballettprojekt den *scholars* auch Nahrung. Hinzu kommt, dass die *scholars* auch intersubjektive Grenzerfahrungen machen. Gugutzer beschreibt damit ein Eindringen anderer Personen in die Privatsphäre. Da sich diese über den Körper eines Individuums hinaus erstreckt, wird man sich bei einem Zu-nahe-Kommen seines Körpers bewusst. Ich argumentiere, dass auch psychische Belastungen als Grenzerfahrungen erlebt werden können. Bspw. mussten die *scholars* viele negative Kommentare der Ballettlehrerinnen und -lehrer über sich ergehen lassen. Ausserdem war es nicht für alle einfach, mit fremden Menschen umzugehen, besonders mit jenen, die sie als sozial höher gestellt betrachteten.

3) Die Leib-Körper-Kontrolle ist in sozialen Situationen von Bedeutung. Das Individuum kontrolliert seinen Körper, präsentiert ihn gegen aussen als Identität und benutzt sozial genormte Körperpraktiken. Diese Selbstdarstellung ist wichtig, da man bei einem Misserfolg, also einem Fehlverhalten, soziale Anerkennung verlieren kann.

Die *scholars* der Ballettkompanie in Manila lernten, wie wichtig diese Leib-Körper-Kontrolle ist. Ihr Lehrer erklärte mir gleich zu Beginn meiner Forschung, wie wichtig gutes Benehmen sei. Während meines letzten Aufenthaltes im Herbst 2015 zeigte er sich stolz über das gute Benehmen der fortgeschrittenen *scholars*. Die Leib-Körper-Kontrolle betrifft aber nicht nur das Verhalten, sondern auch das «Nachmodulieren» des eigenen Körpers gemäss den im Ballett

herrschenden Vorstellungen. Wie auch Wacquant über Boxer berichtete (2002: 142ff.), achten alle Tänzerinnen und Tänzer sehr auf ihr Gewicht. Ich hörte sogar von einem jungen Tänzer, dass er Angst hätte, seine Muskeln würden «zu gross» und damit unattraktiv. Auch wünschten sich viele *scholars* lange, sog. Schwanenhäse. Leib-Körper-Kontrolle findet sich weiter in jedem Ballettraining. Die Tänzer und Tänzerinnen beobachteten sich selbst, ihren Körper und ihre Bewegungen im Spiegel, versuchten diese zu verbessern etc.

4) Die Körperbiografie ist ein Konstrukt biografischer Selbsterzählungen. Wie der Körper eingesetzt wird, ist ebenso identitätsrelevant wie die in den Körper eingeschriebenen Erfahrungen. Mit Körperbiografien verbundene Bewegungen treten als Routinehandlungen in Erscheinung.

Im Ballett in Manila äusserten sich solche körperbezogenen Routinen besonders in der Haltung der jungen Tänzerinnen und Tänzer. Diese hatten es zu Beginn ihrer Ausbildung schwer, die gerade Haltung des Balletts anzunehmen, da sie es sich gewohnt waren, krumm zu stehen und den Kopf hängen zu lassen. Die gerade Haltung im Ballett stellt nicht physisch eine Herausforderung dar, sondern ist v.a. eine psychische Einstellungssache – eben weil Körper biografisch vorgeprägt sind. Eine gerade Haltung mit gehobenem Kopf, die auch als arrogant wahrgenommen wird, war für Kinder sozial und finanziell benachteiligter Familien das Gegenteil der alltäglichen Haltung. Die Beziehung zwischen der Psyche oder der Biografie und dem Körper hat den positiven Effekt, dass Haltungen auch auf den Körper rückwirken können. So sagte mir der Ballettlehrer, dass die Kinder aus einer geraden Haltung Selbstbewusstsein zögen, bspw. wenn sie mit einer Lehrperson oder anderen erwachsenen Personen sprechen.

Mit den vier Körpereinstellungen will Gugutzer zeigen, wie der Körper identitätsstiftend sein kann. Schliesslich spielt es keine Rolle, ob das Individuum Sport treibt, bei dem der Körper sehr viel stärker beansprucht wird, oder ob er ein Ordensangehöriger ist, bei denen Gugutzer (2002) auch forschte. Der Körper wird in jedem sozialen Umfeld genutzt, weshalb er zur Konstruktion der Identität überall herangezogen wird. Körperbetonte soziale Felder, wie man sie im Sport findet, haben es in der Vermittlung ihrer Körpereinstellungen m.E. jedoch einfacher, weil sie unmittelbar in den Körper eingreifen. Im Ballett werden durch Vorzeigen und Nachahmung Haltungen und Bewegungen gelehrt und gelernt. Die Ballettschülerinnen und -schüler erfahren so schnell, was richtig und was falsch ist. Auch wird eine falsche Körperanwendung sofort kritisiert und oft vom Lehrer durch Richten des Körpers des Schülers, der Schülerin physisch korrigiert. Auch nach Weiss und Norden ist Sport ideal für die Konstruktion der Identität, da er im Gegensatz zu anderen Bereichen weniger komplex ist.

Zudem ist Leistung im Sport quantifizierbar. Es zählen nur Tore, Sekunden, Zentimeter (Weiss und Norden 2013: 131). Ballett oder Sport i.A. ist deshalb für eine Vermittlung von Identität bestens geeignet.

Eine auf das Ballett bezogene Identität ist einfach zu lernen, wie insbesondere Pickard (2015) zeigte. Sie macht deutlich, dass angehende Balletttänzerinnen und -tänzer zu Beginn zwar bestimmte körperliche Voraussetzungen erfüllen müssen. Dies ist auch der Grund, weshalb *Ballet Manila auditions* durchführte. Unter den tanzwilligen Kindern und Jugendlichen wurden jene gesucht, deren Körper den Ballettvorstellungen bereits entsprachen. Diese «Auslese» begünstigt die Errichtung einer Ballettidentität. Zudem unterstützt sie, dass die ausgewählten Kinder aus dem Ballett mehr positive Erfahrungen als negative zogen, weil sie bereits körperlich und bewegungstechnisch die Voraussetzungen für Balletttanz erfüllen. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder mit bestimmten Ballettbewegungen Mühe haben oder sie einfach körperlich nicht ausführen können, ist aufgrund dieses Auswahlverfahrens relativ klein. An der *audition* werden eben jene «Körper» ausgewählt, die sich für das Ballett eignen und die es einfach haben, die ballettspezifischen Bewegungen zu erlernen. Kinder, die etwas dicker waren, wurden dementsprechend nicht für das Ballettprojekt eingeladen. Sie hätten aufgrund ihres für Ballett unpassenden Körpers früher oder später negative Erfahrungen gemacht. Eine solche Erfahrung würde nach Gugutzer das Selbstwertgefühl schwächen.

Das eigene Selbst wird nicht nur über den eigenen Körper gebildet. Obwohl Gugutzer explizit auf die hohe Bedeutung des Körpers eingeht, zeigt sich auch, dass der Austausch mit der sozialen Umgebung wichtig ist. Das Individuum reflektiert sein eigenes Verhalten aufgrund der Rückmeldungen, die es vom Umfeld erhält. Positive Rückmeldungen oder Anerkennung führen zu einem positiven Selbstbild und einem gesteigerten Selbstbewusstsein, weil die Identität des Individuums durch die Anerkennung bestätigt und positiv verstärkt wird. Weiss und Norden zufolge gibt es jedoch bestimmte «Verwirklichungsbereiche», also Taten, Werke oder soziale Umgebungen, in denen Rückmeldungen einfacher einzufordern sind. Und Sport ist ein solcher Bereich, da er soziale Einstellungen enthält und das Werte- und Normsystem der Gesellschaft widerspiegelt. Positive Rückmeldungen und Anerkennung kann der Sportler, die Sportlerin nicht nur in den von Gugutzer beschriebenen Körpereinstellungen, sondern nach Popitz auch in den folgenden Situationen erhalten:

- 1) Als Angehöriger einer Gruppe: Die *scholars* der Ballettkompanie in Manila genossen dank ihrem Status als Ballettschülerinnen und -schüler einer anerkannten Ballettkompanie unter der Direktion einer prominenten Primaballerina Anerkennung. Der Status der Primaballerina

und der Status als Angehöriger der elitären «Ballettwelt» färbten auf die *scholars* ab. Mit dem Übergang vom *public school student* zum *Ballet Manila scholar* kam es zu sozialer Anerkennung. Dass Direktorin M. eine Berühmtheit war und grosses Ansehen genoss, wurde auf die *scholars* übertragen. Die *scholars* genossen also Ansehen, ohne überhaupt getanzt zu haben und ohne dass die meisten Filipinos Balletttanz überhaupt kannten. Das Ansehen war auch immer noch vorhanden, wenn die *scholars* aus dem Projekt entlassen wurden und gar nicht mehr tanzten. Dies geschah bspw. bei einem ehemaligen *scholar*, mit dem ich in Tondo sprach. Er erzählte seinen Freunden und Bekannten von seinem Austritt aus dem Ballettprojekt absichtlich nicht, um das Ansehen zu behalten. Davon profitierten auch die Familien der *scholars*.

2) Durch Zuschreibung der Rolle: Die jungen Ballettschülerinnen in Manila profitieren wahrscheinlich auch davon, dass ihre Tätigkeit als typisch weiblich galt und sie damit ihre Weiblichkeit betonen konnten. Dies konnte ich jedoch nicht eindeutig beobachten. Allerdings fiel mir auf, dass ein paar der homosexuellen Jungen im Ballett richtiggehend aufblühten. Ihre teilweise «weiblichen» Bewegungen entsprachen den Bewegungen im Ballett. Bei deren Ausübung erhielten sie von den Unterrichtenden spezielles Lob, auch wenn die anderen Schüler teilweise kichernd zuschauten. Andere Jungen hingegen betonten die Kraftanwendung bei Sprüngen oder beim Heben der Partnerin, wozu Muskelmasse gebraucht wird. Da Tänzer viel Muskulatur besitzen, empfinden männliche Balletttänzer ihre Tätigkeit nicht als «weiblich».

3) Anerkennung in einer erworbenen Rolle: Ein gutes Beispiel für diese Art von positiver Rückmeldung ist Tänzerin J. Sie wuchs im Slum auf, wurde innerhalb kürzester Zeit zur Profitänzerin und dank ihrer märchenhaften Biografie zu einer Bekanntheit, die auch in Europa auf Bühnen stand und Journale zierte. Diese Anerkennung hatte sie ihrer herausragenden Leistung und ihrem Talent zu verdanken. Tänzerin J. ist sehr talentiert und genoss deshalb nicht nur innerhalb der Kompanie Ansehen.

4) Anerkennung in einer öffentlichen Rolle: An dieser Stelle ist die Direktorin und Primaballerina M. zu erwähnen. Ihr Publikum erwartete ganz klar, dass sie ihrer Rolle als Prominente und Tänzerin gerecht werde. Und das tat sie auch mit Interviews, Fernsehauftritten und Bühnenaufführungen. Trotz ihres Alters, zahllosen Verletzungen und Rücktrittsbekundungen übernahm sie die Hauptrollen in Ballettklassikern. In der Ballettkompanie herrschte die Meinung, dass das philippinische Publikum lieber sie in der Hauptrolle tanzen sah als eine junge und begabte, aber leider unbekannte Ballerina. Direktorin M. wurde so geschätzt, dass die *scholars* es als Ehre empfanden, ausgewählt zu werden und in

«ihrem» Ballettprojekt mittanzten zu dürfen. Schon nur die Chance, die Primaballerina M. während der *audition* und später während des Unterrichts zu sehen, wurde von den *scholars* als positiv und bereichernd empfunden.

5) Anerkennung der persönlichen Identität: Dieser von Popitz erwähnte Punkt der Anerkennung gleicht jenem von Gugutzer. Es geht u.a. auch um die leiblich-körperliche Grenzerfahrung, die ich weiter oben angesprochen habe. Es geht um bestimmte Erlebnisse oder Erfahrungen, die dem Sportler «gut» tun. So schrieb ein *Scholar*-Mädchen (13) explizit, dass sein Körper für das Ballett «gemacht» sei. Oder der Lehrer berichtete mir, dass die Ballettschülerinnen und -schüler dank ihrer Aufnahme in das Ballettprojekt einen Fokus im Leben hätten, ein Ziel. Dies war auch ein Grund, weshalb Tänzer L.'s Freunde ihn dazu drängten, wieder mit Ballett zu beginnen. Das Ballett gab den Jugendlichen eine Richtung im Leben. Sie hingen in ihrer Freizeit nicht mehr herum. Der Lehrer sagte mir auch, dass sie genau deshalb von Aussenstehenden und Nichttänzern respektiert würden, weil sie etwas mit ihrem Leben anzufangen wüssten.

Ich kann zudem Weiss und Nordens Aussage bestätigen, dass sozial Unterprivilegierte im Sport oder Ballett mehr Anerkennung erfahren als in anderen Bereichen (2013: 125). Im Ballett in Manila zählte v.a. die Leistung und Motivation, nicht der soziale Status. Kinder finanziell gut gestellter Familien werden zusammen mit den *scholars* unterrichtet. Obwohl Erstere eine bessere Ausrüstung und schönere Kleidung trugen, spielte letztlich nur ihr Tanzen eine Rolle. Die Chance, im Ballett Anerkennung und damit Selbstwert zu finden, ist für die *scholars* höher, als sie in anderen Bereichen, bspw. der Schule, ist. Denn im Ballett zählten nur ihre Leistung, nicht ihr sozialer Status. Zudem kamen viele *scholars* erst durch das Ballettprojekt in Kontakt mit Menschen ausserhalb ihres Herkunftsmilieus, also nicht Verwandten, Nachbarn oder Schullehrern. Ich denke, dass dies die Chance erhöhte, positive Anerkennung zu erhalten. Dies bestätigte bspw. auch die Mutter der einen Ballettschülerin, die sagte, ihre Tochter sei durch das Ballett selbstbewusster geworden («more confident»), weil sie durch das Ballett mit verschiedenen Personen in Kontakt gekommen sei. Dasselbe erwähnte der Ballettlehrer in einem Interview. Die Mutter der Ballettschülerin erklärte das Selbstbewusstsein ihrer Tochter damit, dass sie durch das Ballett Kontakt zu anderen Personen habe. Eine Sozialarbeiterin erzählte mir auch, dass es wichtig sei, den Kindern positive Aufmerksamkeit zu schenken, besonders da viele diese zu Hause nicht erhielten. Der Kontakt zu anderen Personen im Ballett erhöht also die Chance von positiver Aufmerksamkeit (Lehrpersonen etc.). Dadurch fühlen sich die Kinder ernst genommen und sozial anerkannt.

Ich möchte noch auf einen weiteren Punkt eingehen, wie Ballett Selbstbewusstsein vermittelt, nämlich auf die körperliche Aktivität selbst, die zu einem Glücksgefühl und gesteigerten Selbstwert führen kann. Es ist unumstritten, dass freiwillige körperliche Betätigung positive Resultate erzielt. Neben dem gesteigerten Selbstwert fühlen sich viele Sportlerinnen und Sportler «*empowered*». Nach Theberge haben Individuen das Gefühl, sich selbst unter Kontrolle zu haben, etwas bewältigen zu können oder kräftiger zu sein als andere (2003: 499f.). Die Entdeckung von Fähigkeiten des eigenen Körpers führt also zu mehr Selbstwert und ist «*empowernd*» – ganz im Sinne des Empowerment-Begriffes der ILO.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es drei Möglichkeiten gibt, positives Selbstbewusstsein zu erfahren. Zuerst ist es die Bewegung selbst, die in bestimmten Individuen eine positive Stimmung hervorruft, wenn auch nicht sicher ist, ob dies ein allgemeiner psychophysiologischer Mechanismus ist oder ob die Individuen mit der Bewegung einfach nur Positives verbinden und deshalb bestimmte Hormone ausgeschüttet werden. Letzteres ist wahrscheinlicher. Als zweite Möglichkeit ist Selbstwert durch Anerkennung erwerbbar. Das soziale Umfeld schenkt dem Sportler oder der Sportlerin Aufmerksamkeit und respektiert ihn oder sie dadurch. Am wichtigsten ist m.E. jedoch der dritte Punkt. Selbstbewusstsein wird durch Leistungen erzeugt. Alle Autorinnen und Autoren gehen darauf ein, dass sportliche Leistungen und positive Veränderungen des Körpers etc. das Selbstbild der Sporttreibenden positiv verstärken. Dies stimmt auch damit überein, was mir die *scholars* berichteten.

In der Bewusstwerdung des Selbst ist bereits ein grosser Teil des Konzeptes von Empowerment enthalten. Für erfolgreiches Empowerment braucht es zusätzlich die Eröffnung neuer Handlungsmöglichkeiten, also Fähigkeiten, Ressourcen und Wissen, wodurch die betroffenen Individuen sich selbst ermächtigen, also mehr Einfluss auf ihr eigenes Leben erhalten. Diese können mit der Entstehung von Selbstbewusstsein zusammenfallen. Im Fall des von mir untersuchten Ballettprojektes lernten die Kinder zu tanzen. Das eröffnete ihnen einerseits die Aussicht, als Tänzerinnen und Tänzer zu arbeiten, andererseits zogen sie daraus Selbstbewusstsein, was ihnen auch ausserhalb des Balletts zugutekam. Ausserdem lernten sie Fähigkeiten wie Disziplin, Durchhaltevermögen, Ausdauer, das Übernehmen von Verantwortung, gutes Benehmen u.a.m. Die Kinder berichteten mir ausserdem, dass sie andere Personen mehr respektierten, das Leben ernster nähmen, sich mehr anstrebten, weniger scheu seien etc. Zudem lernten die Kinder und Jugendlichen auch besser Englisch zu sprechen, da der Ballettunterricht praktisch immer auf Englisch abgehalten wurde. Diese Fähigkeiten bieten den Kindern und Jugendlichen in ihrer Zukunft mehr Handlungsmöglichkeiten als Kindern, die

diese Fähigkeiten nicht besitzen. Von daher kann die Ballettausbildung im untersuchten Projekt als «empowernd» bezeichnet werden.

8.2 Empowerment, Habitus und Übertragbarkeit

Durch den Ballettunterricht veränderten sich die Kinder stark. Diese Veränderungen schienen jedoch, besonders jenen aus dem Slum, nicht lange anzuhalten. Viele der Kinder würden nach ihrem Ausschluss aus dem Ballettprojekt wieder in ihr altes Leben «zurückfallen». Gesteuert von ihrer «alten» sozialen Umgebung und finanziellen Bedürfnissen, müssten die Kinder jede erdenkliche Möglichkeit ausnutzen, um an Geld zu kommen. Das bedeutete manchmal auch, dass sie in der Prostitution oder im Rotlichtmilieu Geld zu verdienen versuchten. Die im Ballett erlernten Fähigkeiten schienen diesen Kindern also nicht geholfen zu haben. Daraus kann geschlossen werden, dass ihnen Ballett entweder nicht zu Empowerment verholfen hat, bspw. weil sie zu wenig lange tanzten, oder die Kinder und Jugendlichen konnten die erlernten Fähigkeiten und das Selbstbewusstsein, welches sie durch Empowerment erwarben, nicht in ihren Alltag ausserhalb des Balletts übernehmen. Ich gehe zunächst auf die Gründe ein, die möglicherweise dazu führten, dass Empowerment nicht übernommen wurde.

1) Da im Normalfall die Arbeitskraft der Kinder benötigt wurde, mussten die Eltern den *scholars* Freiräume für den Ballettunterricht schaffen. Eine Tanzschülerin sagte über ihre Eltern und Geschwister, dass diese sie unterstützten, indem sie Verständnis zeigten, dass sie zu wenig Zeit für ihre Familie habe. Unterstützung im Zeitmanagement schien sehr wichtig zu sein, da die *scholars* alle zeitlich stark unter Druck waren. Diese Unterstützung beinhaltete v.a. das Verständnis, dass die Kinder keine Zeit mehr für Arbeiten hatten, die den Eltern Geld einbrachten. Ausserdem konnten die Kinder auch im Haushalt kaum mehr mithelfen. Viele *scholars* versuchten dennoch, so viel wie möglich zu tun. So arbeitete etwa ein Mädchen vor der Schule im Nagelstudio der Familie. Ein anderes berichtete mir, es müsse das Haus putzen und auf ihre jüngeren Brüder aufpassen.

Neben der zeitlichen war aber auch die materielle Unterstützung wichtig. Meistens berichteten die Kinder, dass ihre Eltern all ihre Bedürfnisse deckten und damit ihre Unterstützung für ihr Tanzen zeigten. In den meisten Fällen aber konnten die Eltern wegen der prekären finanziellen Situation «nur» moralische Unterstützung bieten. Diese war aber besonders wichtig. Das soziale Umfeld spielte nämlich eine wichtige Rolle bei der Entscheidung, ob die *scholars* den Ballettunterricht besuchen konnten oder nicht. Die Eltern waren stark eingebunden. Der

veränderte Alltag ihres Kindes hatte Auswirkungen auf sie, sei es positive oder negative. Damit entschied die soziale Umgebung auch zu einem bestimmten Grad über den Erfolg oder Misserfolg von Empowerment. Besonders Tänzerin J.'s Beispiel zeigte auf, wie schwierig die Entwicklung von Empowerment sein konnte. Einerseits hatte sie beste Voraussetzungen dafür. Sie erhielt durch das Ballett und die Schule der Hilfsorganisation PCF in Tondo die Möglichkeit zur Schulbildung und Weiterbildung zur Lehrerin. Andererseits war sie gefangen in sozialen Strukturen, die sie nur schwer umgehen konnte und welche Empowerment hemmten. Zum Beispiel fühlte sie sich der Ballettkompanie verpflichtet, der sie ihre Ballettausbildung verdankte. Daneben schien sie auch von ihrer Familie abhängig zu sein. Dank ihrer Stelle als Profitänzerin war sie zwar Hauptverdienerin in der Familie, bestimmte aber nicht selbst über das Geld, sondern gab dieses ihrer Mutter ab. Das kann mit der philippinischen Psychologie oder *Sikolohiyang Pilipino* erklärt werden, besonders mit den zwei Konzepten *hiya* und *kapwa*. Im philippinischen Verständnis sehen Personen sich selbst weniger als eigenständige Individuen denn als Zugehörige einer sozialen Gruppe, besonders der Familie. Sozialer Aufstieg ist im philippinischen Kontext zudem immer mit Verpflichtungen gegenüber finanziell schlechter gestellten Familienmitgliedern und Freunden verbunden¹²⁹, eine Verantwortung, die gerne umgangen wird. Hinzu kommt, dass in den Philippinen ein anderes Verständnis des Selbst besteht. Das philippinische Selbst entspricht nicht dem westlich-europäischen Verständnis des Selbst. Vielmehr ist es eine relationale oder geteilte Identität, eine Einheit aus «selbst» und «andere». «Andere» als Gegensatz des «Selbst» gibt es im philippinischen Verständnis nicht. Da Individuen sich selbst und andere weniger als Individuen, sondern eher als Mitglieder einer sozialen Gruppe sehen, kommt es vor, dass das, was andere von mir denken, wichtiger ist, als was ich von mir denke. Dadurch, dass die Wünsche anderer grössere Bedeutung haben als die eigenen, ist auch Selbstakzeptanz weniger wichtig als soziale Akzeptanz. Kinder fügten sich den Wünschen ihrer Eltern, wie ich am Beispiel von Tänzerin J. zeigte. Dies bedeutet, dass Empowerment, welches einen besonderen Schwerpunkt auf das Finden der individuellen Identität, der Stärkung des Selbst und der Selbstbestimmung des Einzelnen legt, einen schwierigen Stand hat. Kulturelle Vorstellungen können also das mit dem europäisch-westlichen Begriff des Selbst assoziierte Empowerment hemmen. Gleichzeitig können sie aber auch einen positiven Effekt haben, insofern sie Empowerment auf andere Personen übertragen. Dies zeigte sich deutlich daran, dass Eltern von Tänzern ihre Verhaltens- und Lebensweise änderten, um die Töchter, die den Ballettunterricht besuchten, nicht zu kompromittieren. Das

¹²⁹ <http://www.asienhaus.de/public/archiv/focus24.pdf>, 19.11.2017.

veränderte Verhalten der Töchter, ausgelöst durch den Unterricht, veranlasste die Eltern, ihr eigenes Leben und sich selbst zu überdenken und neu zu ordnen. Das Ballett und die damit gelernten Fähigkeiten und Qualitäten betraf die gesamte Familie. Im philippinischen Verständnis müssen die Familie und ihre Wünsche respektiert werden. «Anständige» Filipinos nehmen Rücksicht auf ihre Familien, was aber nicht nur in Richtung der Eltern, sondern auch in Richtung der Kinder Auswirkungen zu haben scheint.

Ein weiteres philippinisches Konzept, bei dem sich die Frage stellt, ob es Empowerment verhindert, ist der sog. *cultural divide*, bei dem es sich um eine Abgrenzung der unteren von oberen Sozialklassen handelt. Damit verbunden ist auch ein Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Klasse. Ballett, als typische Tätigkeit der oberen Sozialklasse, kann als Mittel, um Empowerment zu fördern, kontraproduktiv wirken, weil sich Individuen unterer Klassen weigern, etwas auszuführen, was ihrem Klassenempfinden widerspricht. Ich konnte dies jedoch nicht feststellen. Im Gegenteil, die Kinder und Jugendlichen und deren Angehörige waren stolz auf die Tätigkeit. Indigene Begriffe, wie die aus der *Sikolohiyang Pilipino*, machen zwar für eine Erklärung durchaus Sinn. Trotz allem sollten sie nicht mit Konzepten der westlichen Psychologie verglichen werden, die weitaus komplexer sind und sich über eine lange Zeitspanne entwickelt haben.

Tatsache ist, dass das soziale Umfeld eine grosse Rolle spielte, da dessen Mitglieder, besonders die direkten Familienangehörigen, von der Tätigkeit der *scholars* betroffen waren. Im Besonderen spielte der finanzielle Zustupf zum einen oder das Ausbleiben von Einnahmequellen wegen des Ballettunterrichts der *scholars* zum anderen eine wichtige Rolle. Zu Beginn der Ballettausbildung war der finanzielle Aspekt jedoch wichtiger als später. Eltern schienen sich im weiteren Verlauf eher für das Ballettprojekt ihres Kindes begeistern zu können, vielleicht weil sie positive Effekte wie soziales Ansehen erlebten, sicher aber auch, weil die Kinder Geld verdienten, indem sie an Aufführungen teilnahmen. Dafür mussten sie aber bereits ein höheres Ballettniveau erreicht haben. Doch solange die Kinder mit dem Ballett kein oder nicht genug Geld verdienten, bleibt die Zustimmung und damit der Erfolg von Empowerment prekär. In vielen Fällen kam es aus den genannten Gründen nicht zum erhofften Empowerment. In diesen Fällen fielen die Kinder und Jugendlichen tatsächlich in ihre alten, womöglich «schlechten» Gewohnheiten zurück. Ausser schönen Erinnerungen hat ihnen das Ballettprojekt nicht viel gebracht.

2) Für die zweite Möglichkeit, die die Übernahme von Empowerment in den Alltag der Kinder und Jugendlichen ausserhalb des Balletts zu verunmöglichen scheint, nehme ich an, dass die

Übertragung nicht gelang, weil sich der Alltag der Kinder von ihrem Alltag als Ballettschüler so stark unterschied, dass erlernte Fähigkeiten und Qualitäten aus der einen Situation in der anderen schlichtweg unbrauchbar (oder sogar störend) sind. Es stellt sich also zuerst die Frage, was denn überhaupt übertragbar wäre. Dafür gehe ich zuerst auf den Erwerb von habitusähnlichen Ballettpraktiken ein. Weil ich diese ja nicht als «Habitus» bezeichnen möchte spreche ich von «Ballettpraktiken» oder der «Ballettidentität».

Ballett kann einerseits als ein Hobby der «Elite» betrachtet werden, ein Hobby, das zu ihrem Habitus «passt». Andererseits entwickeln Balletttänzerinnen und -tänzer selber spezifische Ballettpraktiken. Wie bereits angesprochen, formt sich im Individuum durch die Involvierung im Feld des Balletts die Identität eines Tänzers oder einer Tänzerin mit spezifischen Praktiken, die wiederum auf das Individuum zurückwirken und dessen Handlungen, Wahrnehmung etc. formen. Die Identität einer Balletttänzerin oder eines Balletttänzers beinhaltet nach Pickard auch eine starke Verbindung zu Schmerz und Genuss. Das tägliche Training ist streng, Schmerzen und Verletzungen sind allgegenwärtig. Dies war auch bei der Ballettkompanie in Manila der Fall. Fragte ich einzelne Mitglieder, konnten sie mir immer ihre momentanen Verletzungen aufzählen. Trotzdem nahmen sie am Training teil. Nur vereinzelt konnten Tänzerinnen und Tänzer nicht mitmachen und verfolgten das Training von der Bank aus. Sie – und bereits die *scholars* – machten die Unterscheidung zwischen echten Verletzungen, die man ernst nehmen und den Körper für eine Weile schonen musste, und solchen, die nur schmerzten, die aber mehrheitlich ignoriert wurden und für die man höchstens einen Verband anlegte, der m.E. den Betroffenen nur zur Erinnerung diente, sich selbst etwas schonen zu müssen. Tänzerinnen und Tänzer lernten ja, den Schmerz zu ignorieren. So berichtete Tänzerin J., dass während Aufführungen nicht nur ihre ganzen Sorgen vergessen gehen, sondern auch ihre Schmerzen. Die Erduldung des Schmerzes signalisiert im Ballett ausserdem Erfolg. Schmerz zeigt, dass man genug trainiert. Und das Ansehen in der Gruppe steigt, je mehr Verletzungen man hat. Charakteristisch für die Identität eines Balletttänzers ist zudem der Genuss, d.h. die Freude an einer gelungenen Bewegung, die Freude an der Musik oder am Applaus. Dies bezeichnet Gugutzer als «leiblich-körperlicher Grenzerfahrung». Spass bereiten nicht nur «grosse» Grenzerfahrungen, sondern auch kleine, für Tänzerinnen und Tänzer alltägliche Bewegungen. So berichtete Tänzerin J., dass sie im Tanzen «sich selbst» genoss. Dies hängt eng mit Selbstbewusstsein und Selbstakzeptanz zusammen.

Die Ballettidentität enthält zudem den Aspekt der Einzigartigkeit. Tänzerinnen und Tänzer wie auch Schülerinnen und Schüler fühlen sich «ausgewählt». Denn die Selektion im Ballett ist sehr

ausgeprägt, und die wenigen, die den «richtigen» Körper besitzen, feiern ihre Andersartigkeit, und dies tun auch ihre Familien. Diese Andersartigkeit wird als erstrebenswert dargestellt. Tänzer und Tänzerinnen seien nobel und einer anderen Sozialklasse zugehörig als Nichttänzer und Nichttänzerinnen. Dies zeigt sich nicht nur im Tanzen, sondern in der gesamten Körperbetonung. Tänzerinnen und Tänzer zeigen nach Pickard gegen aussen gerne, was sie sind, durch ihren veränderten Körper, ihre Bewegungen, ihre Haltung und ihr Verhalten. Es wurde allgemein angenommen, dass davon auch die *scholars* in Manila profitierten. Bspw. soll die spezifische Körperhaltung die Jobsuche der *scholars* vereinfachen, weil sie den Arbeitgebern Selbstbewusstsein suggeriert. Auch helfe es, ihren sozialen Status aufzuwerten oder sogar ganz aufzuheben. Ballett soll nach Pickard kulturelles Kapital verleihen, das besonders ausserhalb des Balletts nützlich sei (2015: 71).

Die Übertragung von Kapital aus dem einen Bereich, zum Beispiel Sport, auf einen anderen, wurde von Bourdieu (2007) folgendermassen beschrieben: Es ist der Habitus, der es ermöglicht, bestimmte Eigenschaften zu übertragen, da sie sowohl in der einen als auch in der anderen Situation Bedeutung haben. Bspw. ist Disziplin im Ballettunterricht wichtig, nützt aber auch in der Schule. *Scholars* berichteten mir, dass sie im Ballett Erfahrungen sammelten, die ihnen im Alltag weiterhelfen. Bourdieu zufolge funktioniert die Übertragung auf zwei Arten (Bourdieu und Darbel 2007 (1969); Lahire 2011b): Die erste ist eine erworbene intellektuelle Kompetenz, Autorinnen und Autoren, Schulen, Epochen zu klassifizieren und dies auf andere Bereiche wie Malerei oder Kunst zu übertragen und zu verallgemeinern. Bourdieu (ebd.) bezog sich zwar auf literarische Werke und Kunst, seine Idee ist jedoch generalisierbar. Eigenschaften wie Disziplin, Respekt, das Verfolgen von Zielen, wovon mir die *scholars* berichteten, fallen ebenso in die Kategorie der übertragbaren intellektuellen Kompetenz.

Die zweite Art der Übertragung ist nach Bourdieu die statusbedingte Allokation. Ein Individuum ist so stark von seinem Habitus eingenommen, dass dieser das Leben bestimmt. Man kann nicht anders, als in jedem Moment seinem Habitus gerecht zu werden und diese Stellung oder den Status zu halten. Das Interesse an einem bestimmten Kunstwerk, einem Musikstück oder am Ballett kann statusbedingt sein. Das Individuum benutzt seinen Habitus auch, um sich in unbekanntem Situationen zurechtzufinden. Die statusbedingte Allokation erklärt, weshalb *scholars* oder allgemein Ballettschülerinnen und -schüler in den Philippinen ein anderer Sozialstatus zugeschrieben wird. Der Balletthintergrund führt zu einer Erhöhung oder sogar Aufhebung des niedrigen Status, auch wenn Ballett keinen Habitus im klassischen Verständnis nach Bourdieu verleiht. Die Menschen in Manila «reagieren» auf die

Ballettidentität, als wäre sie ein «echter» Habitus. Auch sehen sich die *scholars* selbst als etwas Besseres. So meinte Tänzerin J. bspw., sie sei nun ein «guter Mensch». Im Ballett erlernte Eigenschaften sind also auf die eine oder andere Weise übertragbar.

Auf die Relevanz von Lahires Theorie, in der Bourdieus Habitusstheorie zu einer Theorie des pluralen Akteurs weiterentwickelt wird, wurde ich durch die Beobachtung aufmerksam gemacht, dass *scholars* scheinbar über mehrere Identitäten verfügten. Die heutige Profitänzerin J. war eine von zwei *scholars* aus dem Slum, die bisher durch das Projekt zu einer professionellen Tänzerin wurde. Sie ist das Vorzeigemodell der Ballettschule, wurde deshalb oft interviewt und war im Januar 2015 für eine Aufführung für die Hilfsorganisation PCF sogar in London. Als ich sie interviewte, merkte ich schnell, dass sie sich in Interviews anders gab als sonst. Sogar die Tonhöhe ihrer Stimme veränderte sich im Interview merklich. Tänzerin J. sagte mir zudem, dass sie eine strikte Trennung mache zwischen sich als Tänzerin und als «normaler» Person. Damit verfügte sie über mindestens zwei verschiedene Identitäten, die sie je nach Ort und sozialer Umgebung anwandte. Und diese Identitäten hatten sogar Auswirkungen auf die Tonlage ihrer Stimme.

Ob diese Beobachtung auch auf andere Kinder zutreffen würde, kann ich nicht mit Bestimmtheit sagen. Die Mutter eines jüngeren Mädchens erklärte mir, dass ihre Tochter selbstbewusster sei, seit sie beim Tanzprojekt PBF mitmache. Dies deutet daraufhin, dass ihre Tochter das im Ballett erarbeitete Selbstbewusstsein in den Alltag übertragen kann und somit auch nicht mehrere, gegensätzliche Identitäten hatte. Auf der anderen Seite schrieben viele *scholars*, dass sie zwar während des Tanzens, in der Ballettschule und auf der Bühne, nicht nervös seien und viel Selbstvertrauen hätten, dieses aber zu Hause und in der Schule wieder verschwinde. Laut ihrem Lehrer war v.a. der Ort verantwortlich für die Anwendung verschiedener Identitäten – also die Situation, ob sie sich im Ballettstudio unter *scholars*, im Theater oder zu Hause im Slum befanden.

Lahire (2011a) zufolge weisen Individuen nicht nur Charaktereigenschaften einer sozialen Gruppe auf, sondern besitzen mehrere Identitäten oder Verhaltenseigenschaften. Da sich Individuen in einer Vielzahl sozialer Realitäten bewegen, verfügen sie über mehrere Verhaltensweisen, die je nach sozialer Situation angewendet werden. Er spricht deshalb auch von einem «pluralen Akteur». Dieser findet an den unterschiedlichsten Dingen Gefallen. So sei es möglich, dass Individuen gerne klassische Konzerte besuchen, aber auch Hardrock mögen. Es gibt jedoch bestimmte Formen, die stärker legitimiert sind und deshalb soziale Profite der Distinktion tragen (ebd.). Die Trennung zwischen legitimen und illegitimen Formen von Kultur

verläuft Lahire (2011b) zufolge nicht nach Klassengrenzen. Besonders Angehörige oberer Klassen zeichneten sich durch die Benutzung gegensätzlicher Formen aus. Diese Geschmackspluralität ist v.a. auf die Sozialisation zurückzuführen. Individuen werden in mehreren sozialen Feldern sozialisiert (Schule, Familie, Hobbys etc.). Je mehr kulturelle Formen konsumiert werden, desto mehr Status gewinnt das Individuum. Die Entstehung dieser Geschmackspluralität kann mit Bourdieus Übertragung erklärt werden. Viele kulturelle Situationen sind sich ähnlich, es besteht eine gewisse Homogenität. Und wenn etwas in einer Situation legitim ist, dann ist es das auch in einer anderen. Lahire zufolge sind Individuen jedoch komplexer als von Bourdieu beschrieben (Lahire 2011b). Dies hat zur Folge, dass Individuen bereits «von Haus aus» verschiedene Geschmäcker und Vorlieben haben und sie deshalb in ähnlichen Situationen ganz unterschiedlich reagieren können. Man greift eben nicht auf den Habitus zurück, der einem vorgibt, wie zu reagieren ist. Dies erklärt auch, weshalb die Identität und habitusähnliche Praktiken von Tänzerinnen und Tänzern nur beschränkt ins alltägliche Leben der *scholars* übertragen werden konnten. Die im Ballett neu erlernten Fähigkeiten und Einstellungen konnten oder wollten die Kinder und Jugendlichen nicht in ihren Alltag übertragen. Der Grund dafür ist möglicherweise, dass sie in diesem «alten» sozialen Umfeld bereits andere Verhaltensweisen erlernt hatten und/oder die neuen als unpassend empfanden. Die Übertragung von erworbenen Fähigkeiten funktioniert somit nicht in jedem Fall und ist nicht immer auf andere Situationen übertragbar. Auf der Bühne oder im Ballettstudio waren die jungen Tänzerinnen und Tänzer mutig, setzten sich für sich selbst ein, schätzten ihre Fähigkeiten, waren selbstbewusst etc. Zu Hause jedoch «unterstellten» sie sich den Wünschen ihrer Eltern oder der sozialen Umgebung. Das bedeutet nicht, dass das Empowerment nicht erfolgreich war. Beim Begriff Empowerment wird oft vergessen, dass dieser Ansatz vernachlässigt, dass Individuen in soziale Strukturen und kulturelle Vorstellungen eingebunden sind, denen sie sich unterordnen. Daraus lässt sich zuerst einmal schliessen, dass die Auffassung eines «unabhängigen Individuums» falsch ist. Zudem darf die Tatsache nicht übersehen werden, dass Kinder in vielen Teilen der Welt einen finanziellen Beitrag zu ihrem Unterhalt leisten müssen. Ich denke zwar nicht, dass Empowerment unmöglich ist. Meine Beobachtungen zeigen jedoch, dass Empowerment nur in bestimmten Situationen oder Fällen möglich ist. Und es kommt sehr darauf an, wo das Individuum sozialisiert wurde. Tänzerin J., die mehrere Identitäten aufzuweisen schien, wuchs in einem Slum auf und wurde bis jetzt von ihrer Mutter stark behütet. Tänzerin J. kann als «empowered» bezeichnet werden. Ihr öffneten das Tanzen Türen, an die ohne diese Tätigkeit und ohne Empowerment nicht zu denken gewesen wäre. In ihrer Rolle als Ballerina erschien sie stark und unabhängig. Sie konnte darüber

entscheiden, ob sie überhaupt tanzt und bei welcher Kompanie sie das tun wollte. Gleichzeitig war sie aber im Rahmen ihrer Familie weniger selbstbestimmt. Jenseits des Balletts überliess sie viele Entscheidungen ihrer Mutter. Ihr Beispiel lässt sich aber nicht verallgemeinern, denn es ist gut möglich, dass eine andere Person an ihrer Stelle die Chance genutzt und sich mit den erlernten Fähigkeiten und dem neuen Selbstbewusstsein von der Familie und den unterdrückenden Strukturen losgesagt hätte.

8.3 Nutzen von Empowerment-Projekten

Empowerment scheint also oft nur begrenzt möglich zu sein. Dies heisst jedoch nicht, dass Empowerment-Projekte wie das Ballettprojekt in Manila nutzlos sind. Wie beschrieben, entwickelten die Kinder und Jugendlichen durch das Projekt Selbstbewusstsein und wurden von ihrer sozialen Umgebung mehr respektiert. Und dies, zusammen mit weiteren im Ballett erlernten Fähigkeiten und Qualitäten, ist auf andere soziale Situationen übertragbar. Betrachtet man andere Kulturförderungsprojekte, zeigt sich ein ähnliches Bild. *Grosse* Veränderungen scheinen nicht möglich zu sein. Dennoch scheinen diese Projekte aus mehreren Gründen sinnvoll zu sein:

- 1) Ballettlehrpersonen sowie Tänzerinnen und Tänzer bringen immer wieder zum Ausdruck, dass Ballettunterricht bestimmte Eigenschaften in den Schülerinnen und Schülern fördere. Diese Eigenschaften haben einen Nutzen ausserhalb des Balletts, bspw. im Schulunterricht. Es geht um allgemeinere Fähigkeiten wie Disziplin, Durchhaltevermögen, besseres Benehmen etc.
- 2) Für die Teilnahme an solchen Projekten spricht auch die Erkenntnis, dass die Aktivität dem Leben der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie deren Familien in den Worten Lahires (2011a) einen «distinktiven Sinn» gibt. D.h., die Betätigung ist moralisch rückversichernd, das Individuum glaubt sich bessergestellt als seine Mitmenschen, die diese Tätigkeit nicht ausüben. Besonders für Familien, die sich finanziell gar keine Tätigkeit ausser der Nahrungsmittelbeschaffung und Arbeit leisten können, hat dies eine grosse Bedeutung. Die Tätigkeit lenkt sie nicht nur vom Alltag ab, sie haben auch etwas Spezielles, worauf sie sich freuen können. Sie fühlen sich oft auch «ausgewählt», da sie oder ihre Kinder beim Ballettprojekt mitmachen können, die Kinder der Nachbarn aber nicht. Dieses Gefühl stärkt das Selbstbewusstsein der ganzen Familie.

3) Die Teilnahme an Projekten oder Kultur allgemein stärkt die Selbstachtung, und die aktive Inklusion oder Aufnahme in die Hauptgesellschaft wird gefördert, weil die Partizipation an der Gesellschaft erlernt und ausgeübt wird. Die Teilnahme an der Kultur entspricht der Teilnahme an der Gesellschaft. Kultur ist primär ein Kommunikationsmittel. Dies entspricht einer weiteren Konzeption von Empowerment: Kultur(projekte) sollen als Mittel dienen, die Gesellschaft zu demokratisieren.

4) Studien über Theater- oder Literaturprogramme zeigen, dass diese bei Beteiligten, wie z.B. Straftätern, zu einer Katharsis führen können. Diese können sich an der Narration und den Charakteren orientieren, sich identifizieren und dadurch über ihr eigenes Leben nachdenken. Gleichzeitig können auch andere Identitäten oder Lebensweisen vorgestellt und gedanklich durchgespielt werden. Das kann zu einer Befreiung und einem Umdenken führen. So erhalten bspw. Gefängnisinsassen (oder Strafgefangene) in Theaterstücken eine Identität als Schauspielerinnen und Schauspieler, über die sie mit ihren Angehörigen kommunizieren können. Sie sind dann nicht mehr «bloss» Insasse und Straftäter bzw. Straftäterin. Dies gibt den Beteiligten einen Anstoss zur Selbstreflexion. Als Folge kann es zu einer Transformation im Individuum kommen. Er oder sie versteht sich selber besser und versucht vielleicht sogar, aus den oftmals unterdrückenden Alltagsroutinen auszubrechen. Kulturprojekte schaffen somit Möglichkeiten für Wandel. Für Kinder und Jugendliche aus dem Slum kann dies bedeuten, dass sie durch das Ballettprojekt andere Lebensmöglichkeiten kennenlernen und für sich selber in Betracht ziehen können. Bspw. lernen sie andere Berufsmöglichkeiten oder das Leben ausserhalb des Slums kennen. Zudem können die Ballettschülerinnen und -schüler durch die Beschäftigung mit Charakteren aus Ballettstücken allgemeine Qualitäten, etwa eine offenere Weltsicht, erlangen, wie Ballettlehrer Sir O. berichtete.

5) Besonders unter Kindern aus sozial benachteiligten Verhältnissen finden sich laut Crossick und Kaszynska (2016) positive Veränderungen. in Kognition und Sozialverhalten. Teilweise wurden auch Verbesserungen in Schulfächern beobachtet. Ihr Bericht geht leider nicht auf die Gründe ein. Die Ergebnisse entsprechen aber meinen eigenen Beobachtungen. Da es für die *scholars* bereits eine ganz neue Lebenserfahrung ist, ausgewählt worden zu sein, strengen sie sich mehr an, auch wenn ihnen Ballett auf den ersten Blick nicht unbedingt gefällt. Ich denke, dass die *scholars* sich auch deshalb besonders anstrengen, weil sie als Kinder und Jugendliche aus sozial und finanziell benachteiligten Verhältnissen das erste Mal in ihrem Leben die Möglichkeit haben, ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Auch ist es für sie das erste Mal,

dass sie solche Fähigkeiten erlernen können, was sie besonders anspricht, sich Ballett und das dort erwartete Verhalten schnell anzueignen.

6) Der Bericht von Crossick und Kaszynska (2016) kommt zum Schluss, dass Kultur Bedingungen und Kontexte für Veränderung schafft. Diesem Punkt kann ich aufgrund meiner Beobachtungen zustimmen. Die *scholars* erhielten das erste Mal in ihrem Leben überhaupt die Chance, etwas anderes zu machen, als zu arbeiten und die Schule zu besuchen. In den letztgenannten Bereichen erfuhren sie viel Diskriminierung. Es stellte für sie also eine riesige Veränderung dar, als *scholars* plötzlich im Mittelpunkt zu stehen und als Tänzerinnen und Tänzer auf einer Bühne auftreten zu dürfen. Damit verbunden waren immer auch Möglichkeiten, denen Nicht-*scholars* nicht begegnen würden, etwa das Mitwirken in einem Werbespot.

9) Schlussfolgerungen: die Bedeutung von Empowerment

Der Begriff Empowerment weist verschiedene Aspekte auf. Zuerst geht es dabei um das Erkennen seines Selbst, seiner eigenen Identität. Das Individuum muss sich selbst als ein eigenständiges Individuum sehen. Dies geschieht auf drei Arten. Zum einen ist es ein Vorgang, in dem reflexives Selbstbewusstsein gebildet wird. Zum anderen ist das Erkennen des Selbst möglich über den Körper. Es wird ein körperliches Bewusstsein gebildet, *embodied self-awareness* (Whitson). Und die dritte Möglichkeit von Selbstbewusstsein ist sozial produziertes Selbstbewusstsein.

1) Körperliches Selbstbewusstsein zeigt sich besonders in der Ausübung sportlicher Tätigkeiten, aber nicht nur. Gugutzer beschäftigte sich mit der Frage, wie Selbstbewusstsein oder eine «personale Identität» über den Körper gebildet werden kann, und definierte vier Möglichkeiten. Wie meine Forschung zeigt, treffen nicht alle von Gugutzer unterschiedenen Möglichkeiten gleichermassen zu. Zu klar körperlichem Selbstbewusstsein kommt es bei der «leiblich-körperlichen Grenzerfahrungen als Selbsterfahrung». Dabei geht es darum, den eigenen Körper zu spüren, ihn wahrzunehmen. Normalerweise sehen sich Individuen mit ihrem Körper als eine Einheit, er ist Teil des Selbst und nicht als etwas Eigenes spürbar. In Grenzerfahrungen dagegen spürt man die Grenze des Körpers und damit den eigenen Körper. Dies geschieht meistens ganz automatisch bei Schmerzen. Das Individuum spürt den Schmerz und damit auch einen «Widerstand», in Form des eigenen Körpers. Der Körper kann dann nicht mehr so eingesetzt werden, wie man das eigentlich möchte. Er wird dann wahrgenommen, wenn etwas Besonderes eintritt, etwa wenn man beim täglichen Jogging stürzt und seinen Fuss verletzt, während des Balletttrainings seinen Knöchel verstaucht etc. Neben diesem negativen «Spüren», gibt es auch das positive, das Erleben von Freude und Genuss. Bei Letzterem wird der Körper nicht als Widerstand, als hindernd erfahren, sondern als «Hilfe». Er ermöglicht bestimmte Leistungen und vermag vielleicht sogar die eigene Körpergrenze, bspw. in der Form einer Leistungsgrenze, hinauszuschieben. Damit kommt es zu einem «Sieg» des Willens über den Körper, was ein positives Selbstbild und Selbstbewusstsein mit sich bringt. Körperliche Fähigkeiten erhöhen damit die Möglichkeit einer positiven wie auch negativen Grenzerfahrung. Wenn sie nicht unfreiwillig antrainiert oder sozialisiert wurden, wie es bei einem Hobby der Fall sein dürfte, kann man davon ausgehen, dass sie eher zu positiven Ereignissen führen oder negative zumindest positiv bewertet werden. Daher stärken sie das positive Selbstbewusstsein. Freude ist nach Gugutzer (2002: 222) eine Grenzerfahrung, in der der eigene Körper gespürt wird. Dass nach Pickard (2015) also Freude befreiend oder «*empowernd*» wirkt, hat damit zu

tun, dass der Körper als etwas Positives wahrgenommen wird und damit verbunden ein positives Selbstbild entsteht. Dieses ist unumgänglich für Empowerment. Freude aufgrund körperlicher Vorkommnisse ist also ein wichtiger Punkt in der Bildung von Empowerment.

Körperliche Fähigkeiten bieten m.E. Möglichkeiten zur Grenzerfahrung, also Möglichkeiten, den Körper auf eine positive Art und Weise zu spüren, dies mit seinem Selbst zu verbinden und ein positives Selbstbewusstsein zu entwickeln. Im Gegensatz zu Freude sind körperliche Fähigkeiten jedoch im Körper gegeben. Sie wurden erlernt und sind fortan, zumindest mehr oder weniger, abrufbar. Sie sind Teil des Körpers und werden in vielen Fällen habitualisiert. Damit kann man mit ihrer Anwendung durch Anerkennung soziales Selbstbewusstsein generieren. Fähigkeiten sind also, wie die ILO schreibt, bedeutsam in der Entwicklung von Empowerment, weil sie zuerst einmal eine positive Selbstwahrnehmung ermöglichen. Neu erlernte Fähigkeiten, also solche, die noch nicht habitualisiert worden sind, können dagegen direkt eine Grenzerfahrung darstellen. Ich nehme an, dass bei regelmässigem Sporttreiben die Grenze immer weiter verschoben werden muss, dass immer neue Herausforderungen gesucht werden, um das «gute Gefühl» oder die Freude beizubehalten. Sportlerinnen und Sportler suchen nach Grenzerfahrungen, fordern sie bewusst heraus, um den Körper und damit ihr Selbst zu intensiver zu erfahren.

Für die Kinder des von mir untersuchten Ballettprojektes spielten diese Grenzerfahrungen eine sehr wichtige Rolle. Das Balletttraining machte sie ihres Körpers und damit ihres Selbst das erste Mal bewusst. Sie zogen viel Selbstbewusstsein aus ihrem neuen Können.

2) Die zweite Art von Selbstbewusstsein ist soziales Selbstbewusstsein. Damit bezeichne ich Selbstbewusstsein, welches mithilfe des sozialen Umfelds erworben wird. Das Selbstbewusstsein hat in diesen Fällen einen sozialen Aspekt. Weiss und Norden haben mithilfe von Popitz einige Möglichkeiten aufgelistet, wie Anerkennung generiert wird (2013: 121f.). Anerkennung ist die sozial positive Reaktion auf ein Individuum und/oder dessen Verhalten. Erhält ein Individuum positive Reaktionen, entwickelt sich daraus Selbstbewusstsein oder kann dieses positiv verstärken (Weiss und Norden 2013: 112).

1. Ein Individuum findet Anerkennung als Zugehöriger einer Gruppe: Andere Autorinnen und Autoren beobachteten ebenso, dass es zu einem Zugehörigkeitsgefühl mit anderen Sportlerinnen und Sportlern sowie den Trainingsverantwortlichen kommen kann (Biddle et al. 2000: 96). Es entsteht ein Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Gruppe. Gleichzeitig erhält das Individuum auch von Personen ausserhalb der Gruppe Anerkennung. Die Gruppe als

Gesamtheit erwirbt Ansehen, weshalb ihre Mitglieder auch davon profitieren. Dies ist klar der Fall bei dem von mir untersuchten Ballettprojekt.

2. und 3. Anerkennung in einer zugeschriebenen oder erworbenen Rolle – also entweder Handlungsmuster, die von Geburt an bestimmbar Merkmalen zugeschrieben werden können wie Geschlecht, Alter, sozialer Rang etc. oder Handlungsmuster, die Anerkennung finden, weil sie dem Menschen nicht von Geburt an «zustehen», bspw. jegliche Art von professionell betriebem Sport. Ersteres hat wenig mit Empowerment zu tun, da dieses meistens für jene Individuen von Bedeutung ist, welche von Geburt an Merkmale aufweisen, welche nicht unbedingt Anerkennung generieren, sondern ein Grund sind für ihre diskriminierte Stellung in der Gesellschaft. Dagegen ist die zweite Art von Anerkennung, welche über eine erworbene Rolle generiert wird, von grösserer Bedeutung. Durch solche Rollen ist auch das erworbene Selbstbewusstsein grösser, weil man etwas «geschafft» hat, das einem nicht einfach «zuflog».

4. Anerkennung in einer öffentlichen Rolle zeigte sich in meiner Untersuchung als bedeutsam in Kombination mit dem ersten Punkt. Die betroffenen Kinder entwickelten viel Selbstbewusstsein und erfuhren gleichzeitig auch soziale Anerkennung durch ihre Nähe zur prominenten Ballerina. Die Kinder profitierten von der Anerkennung der öffentlichen Rolle ihrer Lehrerin und Projektgründerin.

5. Anerkennung der persönlichen Identität, die v.a. in Individualsportarten vorkommt, in denen es weniger um Leistung als um bestimmte Erfahrungen geht, wie Erleben der Natur, leib-seelische Erfahrungen, Statussymbole durch Muskelentwicklung etc. Diese Art von Anerkennung ist gegenwärtig weitverbreitet. Es geht vielen Hobbysportlerinnen und -sportlern darum, sog. «Grenzerfahrungen» im Sinne Gugutzers zu erleben. Diese führen nicht nur zu Selbstbewusstsein, sondern auch zu sozialer Anerkennung. Für Empowerment dürfte diese Art von Anerkennung eine wichtige Rolle spielen, weil die persönliche Identität oftmals das Einzige ist, was diskriminierte Individuen zur Verfügung steht. D.h., sie haben eben oftmals keine Möglichkeit, andere Arten von Anerkennung zu erhalten, weil sie keinen Sport betreiben, keiner Gruppe angehören, die positiv bewertet wird etc. Das Problem dabei ist, dass solche Individualsportarten meist kostspielig sind. Entweder ist die Ausrüstung, der Trainingssaal/-grund oder die Ausbildungsperson eine finanzielle Hürde, oder der Trainingsaufwand ist zu zeitaufwendig – für viele Individuen Zeit, während der kein Geld verdient werden kann. Eine dritte Möglichkeit ist, dass diskriminierten Individuen der Zugang versperrt oder schwer gemacht wird, wie dies beim Ballett in den USA oft der Fall ist. Solche Individualsportarten

müssten demzufolge den Zugang vereinfachen, um Empowerment verbreiten zu können, wie es die Ballettkompanie in Manila tat.

Neben Popitz berücksichtigt auch Gugutzer (2002) Aspekte von sozialem Selbstbewusstsein, wie etwa das Körperbild als Selbstbild. Sozial bedingte Körperbilder haben eine Auswirkung auf das Körperbild des Individuums, das seinen eigenen Körper und damit auch sein Selbst aufgrund des sozialen Körperbildes bewertet. Das Selbstbewusstsein, das dabei entsteht, ist somit sozial bedingt. Dies trifft auch auf Gugutzers Konzept der Leib-Körper-Kontrolle als Selbstkontrolle zu. Der Körper wird vom Selbst aufgrund von sozial genormten Vorstellungen und Körperpraktiken «gesteuert». Mit der Präsentation des eigenen Körpers wird gleichzeitig das eigene Selbst, die Identität zum Ausdruck gebracht. Dies konnte ich in der Ballettschule in Manila sehr gut beobachten. Die Kinder erhielten durch das Ballett mehr Körperkontrolle, wiesen bspw. eine Haltung auf, die im Ballett, aber auch ausserhalb des Balletts positiv bewertet wurde. Damit erhielten sie mehr Anerkennung. Gleichzeitig verschafften sie sich auch mehr Selbstbewusstsein, und bestimmte Haltungen machten ihnen selbst Mut. Der erste Punkt ist v.a. zu Beginn wichtig, wenn das erste Mal festgestellt wird, dass man ein Selbst und einen Körper hat und beides zusammenhängt.

Bei Gugutzers viertem Punkt zur Bildung einer personalen Identität, der Körperbiografie als Selbstbiografie, fällt allerdings nur ein Aspekt, jener des körperlichen Habitus, unter soziales Selbstbewusstsein. Die soziale Umgebung beeinflusst die Sozialisation und erwartet ein bestimmtes Verhalten vom Individuum. Er oder sie entwickelt deshalb einen Habitus, der im Körper verankert ist. Je nach Situation wird dieser Habitus oder das erlernte Verhalten wiedergegeben, wodurch es zu sozialer Anerkennung und Selbstbewusstsein kommt. Dieser Punkt deckt sich mit jenem der Selbstkontrolle.

Bei dieser sozialen Dimension von Selbstbewusstsein zeigt sich, dass Sport eine wichtige soziale Sphäre darstellt, in welcher es zu Empowerment kommen kann. Sport ist besonders für sozial unterprivilegierte Individuen eine Möglichkeit, Anerkennung zu erfahren, da sie in anderen Bereichen diskriminiert werden. Zudem weist Sport relativ wenig Komplexität auf, da Leistung einfach gemessen werden kann (Weiss und Norden 2013).

3) Zum reflexiv gebildeten Selbstbewusstseins gehört die von Gugutzer (2002) übernommene These, dass Individuen durch ihre Reflexivität ein Selbst entwickeln. Der Mensch müsse eine Verbindung zwischen seinem geistigen Bewusstsein und dem körperlichen herstellen, wodurch das Selbst gebildet wird. Dies ist ein lebenslanger Prozess. Die Entwicklung ist nur möglich

mithilfe von Gesellschaft und Kultur, die dem Menschen helfen, sich selbst zu objektivieren, und ihm die Frage beantworten helfen, wer er ist. Die Bedeutung von Gesellschaft und Kultur kann dazu verleiten, reflexives Selbstbewusstsein als soziales Selbstbewusstsein zu verstehen. Dies wäre m.E. zwar nicht komplett falsch. Es ist jedoch wichtig zu sehen, dass die Betonung hier auf dem kognitiven Prozess der Reflexion liegt. Die Kinder des von mir untersuchten Projektes reflektierten sich selbst und ihr Leben nicht oder kaum. Dies stellt für mich einen Grund für ihre fremdbestimmte Lebenssituation dar. Jedoch darf nicht vergessen werden, dass auf den Philippinen ein anderes Verständnis des Selbst besteht. Das philippinische «Selbst» ist eine relationale oder geteilte Identität. Wenn andere Individuen im eigenen Selbst enthalten sind, wird klar, dass das soziale Selbstbewusstsein im philippinischen Kontext eine übergeordnete Rolle einnimmt und wichtiger ist als das reflexive. Das körperliche Selbstbewusstsein ist dagegen wichtig, da es die einzige Möglichkeit darstellt, das eigene Selbst körperlich zu erfahren. Dieses körperliche Selbst kommt dem europäisch-westlichen Verständnis des Selbst am nächsten. Für den philippinischen Kontext gilt also, dass nicht nur der Einzelne Empowerment erfährt, sondern die gesamte Gruppe, besonders die Familie. Das spiegelt sich auch im Vorgehen der PCF-Schule in Tondo wider, welche die gesamte Familie, besonders die Eltern, miteinzubinden versucht.

Ich argumentiere zudem, dass je mehr Arten von Selbstbewusstsein angesprochen werden, desto besser die Chance für Empowerment ist. Das Selbstbewusstsein bildet bereits einen grossen Teil des Empowerments. In dem Begriff stecken ja die zwei englischen Begriffe *self-confidence* und *self-awareness*, also das Verständnis als Selbst und das Vertrauen in dieses Selbst. Dieses findet sich nicht nur in den Definitionen von Empowerment internationaler Organisationen wie der ILO, sondern auch in jener von Herriger. Durch Empowerment sollen Betroffene die eigene Stärke erfahren, um danach ein eigenverantwortliches Leben führen zu können. Im Begriff Selbstbewusstsein ist also bereits ein grosser Teil des Konzeptes von Empowerment enthalten. Um ein eigenverantwortliches Leben führen zu können, bedarf es zusätzlich der Eröffnung neuer Handlungsmöglichkeiten, also Fähigkeiten, Ressourcen und Wissen. Damit ermächtigen sich die betroffenen Individuen selbst, haben also mehr Einfluss auf ihr eigenes Leben. Welche Fähigkeiten, Ressourcen und welches Wissen bedeutsam sind, hängt stark vom sozialen Umfeld ab, in dem sich die betroffenen Individuen aufhalten. Hier setzt die von Bourdieu und Lahire problematisierte Thematik an, nämlich dass es mehrere soziale Sphären gibt und sich jedes Individuum in mehreren davon bewegt. Aus diesem Grund verfügt es nicht nur über einen einzigen Habitus, sondern über unterschiedlichste Dispositionen, welche die Handlungen in den jeweiligen Situationen steuern können, aber nicht müssen. Kein

Verhalten ist einfach gegeben. Von daher kann die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten nützlich sein, muss aber nicht. Natürlich ist klar, dass spezifisches Wissen, von dem bekannt ist, dass es in einer Sphäre benötigt wird, nützlich sein wird. Ohne lesen und schreiben zu können, kann man bestimmte Berufe nicht ausüben. Und ohne eine Ballettausbildung zu durchlaufen, kann man kein Balletttänzer und keine Balletttänzerin werden. Im Ballett vermittelte Werte wie Disziplin, Ehrgeiz, Durchhaltevermögen etc. sind aber durchaus auch bedeutsam in anderen Bereichen, wovon viele Ballettschülerinnen und -schüler profitierten. Sie sind, wie bereits Bourdieu feststellte, übertragbar. Jedoch ist es kein garantierter Transfer. Wie Lahire und Ortner feststellten, kommt es auf die soziale, historische und kulturelle Situation an, ob Werte oder Fähigkeiten übertragen werden oder nicht. Dispositionen werden nur in bestimmten Situationen ausgeführt, da es keine soziale Determiniertheit gibt. So kann ein Akteur in einer gegebenen Situation anders reagieren, als man aufgrund seiner Dispositionen erwarten könnte, bspw. weil die Person sich zurückhält. Auch kann es praktisch jederzeit zu einem Verhaltenswechsel oder einem Wechsel der Dispositionen kommen. Lahire spricht in diesem Fall von einem *code switching* oder *code mixing* (2011a: 60). Ein solches liegt etwa dann vor, wenn Angehörige einer Minorität die meiste Zeit in der Hauptgesellschaft verbringen und sich aus diesem Grund anders verhalten müssen. Es ist somit die Gegenwart, die definiert und abgrenzt, «what of the embodied past can be actualized» (Lahire 2011a: 56). Daraus kann geschlossen werden, dass Empowerment-Projekte lediglich das «Rüstzeug» oder Handlungsanleitungen liefern können. Wenn bestimmte soziale Situationen nicht auftreten, in denen das Erlernete angewendet werden kann, ist es somit nicht ein Fehler des Projektes. Projekte, die bestimmte Werte vermitteln wollen, können keine Garantie geben, ob dies für die Beteiligten überhaupt von Nutzen ist. Klar ist jedoch, dass das trockene Erlernen «nützlicher» oder vermeintlich brauchbarer Fähigkeiten nicht so viel Spass macht wie das Lernen in Sportprojekten. Denn beim trockenen Lernen wird auch das Selbstbewusstsein weniger gestärkt und der erste Schritt von Empowerment kann nicht stattfinden. Projekte, die bewusst mehrere Arten von Selbstbewusstsein, besonders auch körperliches, ansprechen, dürften weit grössere Erfolgchancen haben. Von daher sind Sportprojekte ideal. Ob das Selbstbewusstsein von den Kindern auf andere Bereiche übertragen wird, ist zwar auch mit diesen noch nicht garantiert, bildet jedoch einen vielversprechenden «Startpunkt», weil das Selbst bereits einmal erfahren wurde und es dadurch einfacher wird, es in anderen Bereichen erneut zu erfahren. Hinzu kommt, dass die Erfahrung des Selbst, besonders durch körperliche Grenzerfahrungen, süchtig machen kann, und die Kinder und Jugendlichen somit sehr wahrscheinlich aktiv neue

Situationen suchen, in denen sie positive körperliche Grenzerfahrungen machen können. Damit würde auch Empowerment erfolgreich, weil die Kinder sich aktiv für sich selbst einsetzen.

Aus der Schwierigkeit der Übertragung von Dispositionen folgt, dass bei Empowerment-Projekten zu Beginn ganz genau überlegt werden muss, wer gefördert werden soll und dass der Gegenstand des Gelehrten auch übertragbar ist. Dies erfordert immer auch eine genaue Betrachtung der Gesellschaft, in der das Projekt realisiert werden soll, und ihrer Werte und Vorstellungen. Ausserdem scheinen für nachhaltige Veränderungen nur zeitlich langfristige Projekte sinnvoll. Denn Empowerment-Projekte sind erfolgreich, weil sie, zumindest während ihrer Laufzeit, den Betroffenen neue Handlungsspielräume eröffnen. Die Kinder und Jugendlichen des von mir untersuchten Projektes hatten durch das Ballett die Möglichkeit, anderes zu machen, genossen mehr Freiheit und mehr Macht über ihr eigenes Leben. Es war ihr Können, ihr Körper, ihr Wille, der zum Grossteil darüber entschied, ob sie weiterhin tanzten oder nicht. Ausserdem entstehen durch solche Projekte weitere Möglichkeiten für die Kinder, die vorher niemals in ihrer Reichweite lagen.

Ein Hauptproblem bleibt jedoch, nämlich dass das Finden des Selbstbewusstseins ein lebenslanger Prozess ist. Der Mensch muss immer wieder sein Selbst «finden» (Gugutzer 2002). Das macht auch Empowerment zu einem lebenslangen Prozess. Es ist nicht etwas, das man einmal lernt und für immer «hat».

Aus meiner Untersuchung schliesse ich, dass Empowerment ein guter Ansatz ist, der Begriff jedoch nicht überbewertet werden sollte. Empowerment ist geprägt vom westlich-europäischen Verständnis des Selbst und damit nicht auf alle Gesellschaften übertragbar. Der Begriff muss also kulturellen und gesellschaftlichen Vorstellungen angepasst werden. D.h. bspw., dass nicht nur das einzelne Individuum unterstützt und gefördert wird, sondern mit ihm auch seine Familie oder sogar die gesamte soziale Gruppe.

Da Empowerment so stark vom Konzept des westlich-europäischen Selbst abhängt, ist ein körperlicher Zugang umso bedeutsamer. Durch meine Methode hatte ich den Vorteil, mich direkter in die Körperlichkeit der jungen Balletttänzerinnen und -tänzer einfühlen zu können. Da das philippinische Verständnis vom «Selbst» keine eigenständige, sondern eine geteilte Identität darstellt, ist der Körper und besonders das körperliche Selbst mit dem europäisch-westlichen Verständnis des Selbst vergleichbar. Im Besonderen gilt dies für den im Ballett kultivierten Körper. Zu Beginn meiner Forschung zeigten die *scholar* zwar noch viele philippinische Körperlichkeiten, die v.a. an Haltung und Kleidung erkennbar waren. Nach und

nach konnten ihnen die Ballettlehrer dies aber «austreiben», und ich beobachtete, dass der während der Ballettausbildung geformte Körper «des Balletttänzers» meistens auch in ihrer Alltagskleidung durchschien. Dies beschränkte sich nicht nur auf ihr Aussehen, sondern machte sich auch in ihrem Verhalten i.A. bemerkbar. Dass ich bereits über einen solchen «Ballettkörper» verfügte, war in verschiedener Hinsicht hilfreich. So behandelten mich die *scholar* nie als Aussenseiterin, ich war von der ersten Unterrichtsstunde an ein «Körper» wie sie.

Dass der Körper in einer Forschung auf der Basis teilnehmender Beobachtung bedeutend ist, ist zwar nicht neu. Doch die Vorteile einer *extremen* Involviertheit dieses Körpers wird in den Sozialwissenschaften erst langsam erkannt. Dies zeigen die Werke von Sands (1999) und Wacquant (2003) und neuerdings jene von Wellard (2014), Molnar und Purdy (2016) sowie Giardina und Donnelly (2018). Obwohl sich diese Werke vornehmlich mit Sport auseinandersetzen, eröffnen sie eine neue Perspektive auf stark körperbetonte Aktivitäten, von der enthusiastischen Teilnahme an Gottesdiensten charismatischer christlicher Kirchen (Csordas 2002) bis zur Arbeit als «catwalk model» (Mears 2018). Teilnehmende Beobachtung als Basismethode der modernen Ethnologie brachte bis anhin den Körper v.a. mit negativen Körpererfahrungen in Verbindung. Körperliche Strapazen und Entbehrungen, regelmässiger Stress, Erkrankungen und sonstige physische Unannehmlichkeiten werden in Kauf genommen, aber im offiziellen Diskurs selten thematisiert – obwohl sie nicht selten als Kriterium der wahren Zugehörigkeit zur *scientific community* der Ethnologen erachtet werden. Wie selbst diese Körpererfahrungen in der Ethnologie konstruktiv genutzt werden können, wurde bisher wenig beachtet. Meine Erfahrung mit der Feldforschung unter Einsatz des eigenen Körpers hat mir nicht nur den Zugang zu meinen Informanten und der untersuchten Gruppe erst ermöglicht, die Erfahrungen *am eigenen Leib* machten auch die leiblichen Erfahrungen der jungen Tänzerinnen und Tänzer nachvollziehbarer.

10) Anhang

10.1 Glossar/Begriffe

Aliw Theatre und Star City: Theater, das der Ballettkompanie *Ballet Manila* zur Verfügung steht. Steht auf dem Gelände des Vergnügungsparkes *Star City*.

American Ballet: US-amerikanische Ballettkompanie.

Apprentices: Fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler der Ballettkompanie.

Audition: Aufnahmeprüfung.

Ballet One: Ballettschule in Manila, die ein (kleineres) Ballettprojekt hat.

Barre: Ballettstange.

Barre work oder Stangenübungen: Balletttraining, das an der Stange stattfindet, das Halten des Gleichgewichts ist einfacher mit Stange. Erster Teil einer Ballettlektion, Vorbereitung für Übungen «in der Mitte» (ohne Stange).

Cavite: Provinz der Philippinen, südlich von Manila.

CCP: Theater Manilas, von Marcos erbaut. Steht direkt neben dem *Aliw Theatre*.

Filipinos: Eigenbezeichnung der Bewohnerinnen und Bewohner der Philippinen. Mann: *filipino*, Frau: *filipina*

Igorot-Tanz: Traditioneller Tanz der Igorot, eines indigenen Volkes, das auf der philippinischen Insel Luzon lebt.

Joffrey Ballet: US-amerikanische Ballettkompanie.

Misty Copeland: US-amerikanische Balletttänzerin. Wurde als erste «dunkelhäutige» Primaballerina bekannt.

Pas de chat: Ein Sprung im Ballett, der den Bewegungen einer Katze nachempfunden ist.

Pas de deux: Bezeichnung für Balletttänze, die zu zweit getanzt werden, meistens von einem männlichen und einem weiblichen Tänzer.

Pasay City: Bezirk in Manila.

PBF: Project Ballet Futures, Ballettprojekt der von mir untersuchten Ballettkompanie.

PCF: Philippine Christian Foundation, auch ***Philippine Community Fund.*** Philippinisch-englische Hilfsorganisation, die in Tondo eine Schule mit Ballettprojekt betrieb. Einige Schüler waren *scholar* der Ballettkompanie. Operiert heute unter einem neuen Namen und verändertem Zielpublikum.

Plié: Biegen der Beine.

Port de bras: Bewegung der Arme. Auch Schrittabfolge, bei der v.a. die Arme und der Oberkörper gebraucht/trainiert werden.

Pull up: Spezifische Grundhaltung von Tänzern, das Langziehen des Körpers: aufrecht, die Knochen übereinandergestellt, Schultern entspannt, langer Hals, Kinn hoch. Abgrenzung zum *push up*. Die Kopfhaltung ist beim *pull up* bedeutsam, er zieht gewissermassen den Körper in eine Linie, Richtung Himmel. Die ganze Haltung ist demzufolge leicht und locker, als hätte man kein Gewicht mehr auf den Füßen.

Scavenger: Bezeichnung für Slumleute, die den Abfall nach Essbarem absuchen.

Scholar: Bezeichnung der Ballettschülerinnen und -schüler des Projektes **Project Ballet Futures (PBF)**.

Spitzenschuhe: Bei Spitzenschuhen unterscheidet man zwischen Marke (die wichtigsten sind Grishko, Bloch, Freeds und Capezio), Länge (oder Schuhgrösse), Weite der Box (Box ist die harte Spitze des Schuhs, auf der man steht), Höhe der Box, Weite des Schuhs, Form der Box (entweder V- oder U-förmig), Länge der Box (je nach Zehenlänge benötigt man eine kürzere oder längere Box) und Härte der Sohle (je besser die Fussmuskulatur, desto weicher die Sohle). Hinzukommt, dass man für verschiedene Tänze oder Parts andere Schuhe braucht. Aus diesem Grund ist das erste Mal auf der Spitze für jede Tänzerin von extrem grosser Bedeutung.¹³⁰

The Royal Ballet School: Renommierete Ballettschule in London.

To be fitted: Bezieht sich auf das Austesten und Auslesen neuer Spitzenschuhe.

Tondo: Slum im Norden Manilas.

Tuloy: Institution für Strassenkinder.

Tutu: Steifer Rock aus Tullstoff.

Vaganova: Weltweit verbreitete russische Ballettmethode.

¹³⁰ Die meisten *Scholar*-Mädchen erhielten Schuhe der US-amerikanischen Marke Gaynor Minden. Dies ist ein spezieller Spitzenschuhtyp, da er länger hält als die traditionellen Modelle anderer Firmen: Der Grund dafür ist, dass dieser Schuhe mit dem Tragen nicht weich wird. Herkömmliche Modelle müssen zuerst eingebrochen (*breaking in*) und eingetanz werden. Mit der Zeit, durch die Wärme des Fusses und die Beanspruchung, wird der Schuh weicher und ist angenehm zu tanzen (*broken in*). Der Prozess kann jedoch nicht aufgehalten werden, und so ist der Schuh nach einiger Zeit – je nach Tänzer und Schuh dauert das von ein paar Stunden bis zu mehreren Monaten – nicht mehr brauchbar. Der Spitzenschuh ist zu weich und kann den Fuss nicht mehr aufrecht halten. Der Schuh ist kaputt (*broken*). Spitzenschuhe von Gaynor Minden sind von Anfang an *broken in* und sollten nicht so schnell brechen und deshalb länger halten. Eine der *scholars* erklärte mir, das sei der Grund, weshalb sie Schuhe von dieser Marke erhalten.

10.2 Personenübersicht

	Funktion	Alter (2015)	Interviews
Direktorin M.	Gründerin der Kompanie, Direktorin und Primaballerina	51	Nicht aufgezeichnetes Gespräch im August 2014
Sir B.	Ehemaliger Tanzpartner Macujas, Lehrer und Kodirektor	50	-
Sir O.	Ballettlehrer und ehemaliger <i>scholar</i>	37	Interviews 4.2.2015 *a, und 9.9.2015. Übersetztes Interview: (*e) 10.2.15
A.	Ballettlehrerin in Tondo (PCF)		Interview 1.9.2015 *c
K.	Kunstlehrerin in Tondo (PCF)		Interview 4.9.2015 *b. Übersetzte Interview 1, 14.9.2015
S.	Beauftragte Ballett PCF		Interview 2, 14.9.2015 (*d)
Tänzerin J.	Professionelle Balletttänzerin und ehemalige PBF- <i>scholar</i>	17	Fragebogen 2015 (*ff) und Interview 13.2.2015 *g
Tänzer L. (<i>scholar</i> 19)	Balletttänzer, noch in Ausbildung, PBF- <i>scholar</i>	18	Interview 7.2.2015
1	Scholar, m	18	Fragebogen Januar 2015 und 2016
2	Scholar, m	12	Fragebogen Januar 2015 und 2016
3	Scholar, m	15	Fragebogen Januar 2015 und 2016
4	Scholar, f	14	Fragebogen Januar 2015 und 2016
5	Scholar, f	12	Fragebogen Januar 2015
6	Scholar, m	14	Fragebogen Januar 2015 und 2016
7	Scholar, m	13	Fragebogen Januar 2015 und 2016
8	Scholar, m	17	Fragebogen Januar 2015
9	Scholar, m	13	Fragebogen Januar 2015 und 2016

10	Scholar, m	14	Fragebogen Januar 2015 und 2016
11	Scholar, f	11	Fragebogen Januar 2015
12	Scholar, f	12	Fragebogen Januar 2015 und 2016
13	Scholar, f	12	Fragebogen Januar 2015
14	Scholar, f	12	Fragebogen Januar 2015 und 2016
15	Scholar, f	13	Fragebogen Januar 2015 und 2016
16	Scholar, f	13	Fragebogen Januar 2015
17	Scholar, f	12	Fragebogen Januar 2015
Scholar C., (<i>scholar</i> 18)	Scholar, f	12	Fragebogen Januar 2015 und 2016

10.3 Abbildungsverzeichnis¹³¹

Foto 1: Rechts der Hauptsaal der Ballettkompanie. Er besteht nur aus drei Wänden und ist gegen den Garten hin geöffnet. Sitzbänke sind strategisch platziert, um den Lehrern, Choreografen und anderen Kompaniemitgliedern das Zuschauen zu ermöglichen. Meistens sitzen dort auch Verwandte und Freunde der Tänzer.....	87
Foto 2: In Tondo. Die Abfallsäcke werden nach Verwendbarem durchsucht. Dies geschieht nicht planlos, es handelt sich mehr um eine Art von inoffizieller Mülltrennung. Jede Familie/Einzelperson spezialisiert sich auf ein Abfallprodukt, bspw. Elektronikgeräte. Diese werden sorgfältig auseinandergenommen, weiter zerkleinert und nach Metall, Batterien, Plastik etc. getrennt. Der so getrennte und gesammelte Endabfall wird verkauft (bspw. an Metallhändler).	102
Foto 3: In Tondo. Ein von der Regierung erstelltes Haus. In ihm leben deutlich mehr Menschen als vorgesehen. Die grösseren Häuser wurden von der Regierung erstellt, dazwischen werden aus Kartonkisten, Tüchern und Abfallsäcken behelfsmässige Behausungen gezimmert. Jeder freie Zentimeter wird bebaut und von Familien oder Einzelpersonen beansprucht.	111
Foto 4: Dehnen vor dem Unterricht der scholar im studio 3. Einige machen noch Schulaufgaben, andere unterhalten sich oder probieren Schritte aus, mit denen sie am Vortag Mühe hatten. Im Hintergrund sieht man durch die verglaste Tür und das Fenster den Garten der Direktorin. Oben links befindet sich (kaum sichtbar) die verspiegelte Tür zur Männergarderobe der Kompanietänzer.	124
Foto 5: In der Mädchengarderobe der scholar im Aliw Theatre. Die Mädchen schminken sich gegenseitig oder selber. Die Jungen dagegen werden von einem Lehrer geschminkt. Den Mädchen ist die Nervosität nicht anzumerken, auf Nachfrage bestätigen aber fast alle, dass sie nervös sind. Die Mütter einzelner scholar sind anwesend, um die Kinder «im Zaum zu halten».	126
Foto 6: In Tondo. Blick auf eine Seitengasse. Die Menschen waschen sich auch auf offener Strasse. Man sieht kaum Menschen, die einfach nur herumsitzen. Alle sind mit der Mülltrennung oder anderem beschäftigt. Kinder helfen dabei oder sind teilweise auch in Gruppen unterwegs.	131
Foto 7: Unterricht im studio 3 mit scholars und bezahlenden Schülerinnen. Durch die verglaste Scheibe im Hintergrund blickt man in den Garten. Auf diesem Level gibt es nur einen bezahlenden Schüler, die anderen Jungs sind PBF-scholars.	142
Foto 8: Spitzentanzunterricht der scholar im studio 2. Unterrichtet wird von einer Profitänzerin der Ballettkompanie. Da Männer keinen Spitzentanz machen, haben die Jungen frei. Der Unterricht findet mit bezahlenden Schülerinnen statt, deren Eltern oft zuschauen.	149
Foto 9: Nach der Aufführung, vor dem Cultural Center of the Philippines. Im Hintergrund der Roxas Boulevard und die Legaspi Towers. Die scholars sind eher aufgedreht und freuen sich über ihren gelungenen Auftritt. Ein paar kaufen sich ein Süssgetränk als Belohnung.	154

¹³¹ Sämtliche Fotos stammen von der Autorin.

10.4 Literaturverzeichnis

- Atkinson, Paul, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland und Lyn Lofland (2001): *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications.
- Beer, Bettina (2002): *Körperkonzepte, interethnische Beziehungen, Rassismustheorien. Eine kulturvergleichende Untersuchung*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.
- Bennett, Tony, Mike Savage, Elizabeth Silva, Alan Warde, Modesto Gayo-Cal, David Wright (2009): *Culture, Class, Distinction*. London, New York: Routledge.
- Biddle, Stuart, Kenneth R. Fox und Stephen Boutcher (2000): *Physical activity and psychological well-being*. London, New York: Routledge.
- Bieker, Ulrike (2009): *Arbeit und Identität. Eine ethnologische Perspektive auf Kinder in Temuco (Chile) und ihre Lebensplanung*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Bierhoff und Herner (2002): *Begriffswörterbuch Sozialpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blinde, E. M., Taub, D. E. & Han, L. (1994): «Sport as a site for women's group and societal empowerment: Perspectives from the college athlete», in: *Sociology of Sport Journal*, 11(1): 51-59.
- Bourdieu, Pierre (1979): *Entwicklung einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylo-nischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1994): *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1997a): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1997b): *Der Tote packt den Lebenden*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1998a): *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- Bourdieu, Pierre (1998b): *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre (2008): *Junggesellenball, Studien zum Niedergang der bäuerlichen Gemeinschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, Pierre und Alain Darbel (2007): *L'amour de l'art. Les Musées d'art européens et leur public*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, Pierre und Loïc Wacquant (2006): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Csordas, Thomas (2002): *Body/Meaning/Healing*. New York: Palgrave.
- DeJaeghere, Joan G., Jasmina Josić und Kate S. McCleary (2016): *Education and Youth Agency: Qualitative Case Studies in Global Contexts*. Berlin: Springer.
- Enriquez, Virgilio G. (2000): *From Colonial to Liberation Psychology. The Philippine Experience*. Manila: De La Salle University Press.
- Giardina, Michael D. und Michele K. Donnelly (2018): *Physical Culture, Ethnography and the Body: Theory, Method and Praxis*. London, New York: Routledge.
- Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Goffman, Erving (1983): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellungen im Alltag*. München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag.
- Goldthorpe, John H. (2007): «‘Cultural capital’: Some critical observations», in: *Sociologica*, Nr. 2.
- Gugutzer, Robert (2002): *Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Gugutzer, Robert (2015): *body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Herriger, Norbert (1997): *Empowerment in der sozialen Arbeit: eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hilgers, Mathieu und Eric Mangez (2015): *Bourdieu's Theory of Social Fields: Concepts and applications*, London, New York: Routledge.
- Hüsken, Thomas (2006): *Stamm der Experten*, Sozialanthropologisches Arbeitspapier Nr. 97. Berlin: Hans Schiler.
- Hüsken, Thomas (2010): «Outside the Whale: The Contested Life and Work of Development Experts», in: *Journal für Entwicklungspolitik (JEP)*, 2010/4: 20-36.
- James, Allison und Adrian James (2008): *Key concepts in childhood studies*. Los Angeles: Sage.
- Kealiinohomoku, Joann (1983): «An anthropologist looks at ballet as a form of ethnic dance», in: Copeland, Roger und Marshall Cohen (1983) *What is dance? Readings in Theory and Criticism*, New York: Oxford University Press: 533-549.
- Koslowski, Stefan (2005): Was heisst und zu welchem Ende betreibt der Staat Kulturförderung? in: Hatz, Christine, Rolf Keller, Bruno Seger und Peter Stücheli-Herlach (ed.): *Spielplan, Schweizer Jahrbuch für Kulturmanagement*. Bern: Haupt Verlag: 129-137.
- Lahire, Bernard (2011a): *The Plural Actor*. Cambridge: Polity.
- Lahire, Bernard (2011b): «Das Individuum und die Vermischung der Genres. Kulturelle Dissonanzen und Selbst-Distinktion», in: *Berliner Journal für Soziologie*. 21: 39-68.

- Lahire, Bernard (2015): «The limits of the field: elements for a theory of the social differentiation of activities», in: Hilgers und Mangez (2015) *Bourdieu's Theory of Social Fields: Concepts and applications*, London, New York: Routledge: 62-101.
- Liebel, Manfred (ed.) (2008): *Kinder, Arbeit, Menschenwürde: internationale Beiträge zu den Rechten arbeitender Kinder*. Frankfurt, M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Martin, Juliane (2013): *Child work vs. Child labour: Beispiele arbeitender Kinder aus Guatemala, Simbabwe und den Philippinen im Vergleich*. MA-Arbeit, Universität Luzern.
- Mauss, Marcel (1975): Die Techniken des Körpers, in ders.: *Soziologie und Anthropologie*, Bd.2. München: Hanser: 197-220.
- Mears, Ashley (2018): «Ethnography as precarious work», in: Giardina, Michael D. und Michele K. Donnelly (ed.) (2018) *Physical Culture, Ethnography and the Body: Theory, Method and Praxis*. London, New York: Routledge: 99-113.
- Merleau-Ponty, Maurice (1963): *The Structure of Behavior*. Boston: Beacon Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: De Gruyter.
- Molnar, Gyozo und Laura G. Purdy (2016): *Ethnographies in Sport and Exercise Research*. London, New York: Routledge.
- Müller, Juliane, Christian Ungruhe und Christian P. Oehmichen (2016): Neue Perspektiven einer Ethnologie des Sports. In: *Zeitschrift für Ethnologie* 141: 1-18.
- Ness, Sally Ann (1992): *Body, Movement, and Culture. Kinesthetic and Visual Symbolism in a Philippine Community*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Nnaji, Ina Adora (2005): *Ein Recht auf Arbeit für Kinder! Chance zu gesellschaftlicher Partizipation und Gleichberechtigung*. Marburg: Tectum Verlag.
- Offit, Thomas A. (2008): *Conquistadores de la Calle. Child street labor in Guatemala City*. Austin: University of Texas Press.
- Ortner, Sherry B. (1989): *High Religion: A cultural and political history of Sherpa Buddhism*. Princeton: Princeton University Press.
- Ortner, Sherry B. (1990): «Patterns of History: Cultural Schemas in the Foundings of Sherpa religious institutions», in: Ohnuki-Tierney, Emiko (1990): *Culture through Time: Anthropological Approaches*, Stanford: Stanford University Press: 57-93.
- Pe-Pua, Rogelia und Elizabeth Protacio-Marcelino (2000): «Sikolohiyang Pilipino (Filipino Psychology): A Legacy of Virgilio G. Enriquez», in: *Asian Journal of Social Psychology*. 3: 49-71.
- Pickard, Angela (2015): *Ballet Body Narratives: Pain, Pleasure and Perfection in Embodied Identity*. Oxford: P. Lang.
- Potter, Caroline M. Parler (2007): *Learning to Dance: Sensory Experience in British Contemporary Dance Training*. Thesis (D.Phil.): University of Oxford.

- Rehbein, Boike (2004): *Globalisierung in Laos. Transformation des ökonomischen Feldes*. Münster: LIT.
- Rehbein, Boike (2011): *Die Soziologie Pierre Bourdieus*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Sands, Robert (1999): *Anthropology, Sport and Culture*. Westport: Bergin and Garvey.
- Spittler, Gerd (2001): Teilnehmende Beobachtung als Dichte Teilnahme, in: *Zeitschrift für Ethnologie* 126: 1-25.
- Stewart, William F. (2000): «Social Worker Empowerment: Race, Gender, and Class Factors», in: *Race, Gender & Class*. 7(4): 91-98.
- Tan, Armando L. (1981): «Shame, Reciprocity and Revenge: Some Reflections on the Ideological Basis of Tausug Conflict», in: *Philippine Quarterly of Culture and Society*. 9(4): 294-300.
- Theberge, Nancy (2003): «'No Fear Comes' Adolescent Girls, Ice Hockey, and the Embodiment of Gender», in: *Youth and Society* 34(4): 497-516.
- Villaruz, Basilio Esteban S. (2007): *Treading Through 45 Years of Philippine Dance*. Quezon City: The University of the Philippines Press.
- Wacquant, Loïc (2003): *Leben für den Ring. Boxen im amerikanischen Ghetto*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Weiss, Otmar und Gilbert Norden (2013): *Einführung in die Sportsoziologie*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Wellard, Ian (2014): *Sport, Fun and Enjoyment. An embodied approach*. London, New York: Routledge.
- Whitson, David (1994): «The Embodiment of Gender: Discipline, Domination, and Empowerment», in: Birrell, Susan und Cheryl L. Cole, *Women, sport, and culture*, Champaign: Human Kinetics: 353-372.
- Wiswede, Günter und Matthias Gabriel (2004): *Sozialpsychologielexikon*. München: Oldenbourg.
- Wulff, H. (1998): *Ballet across borders: Career and culture in the world of dancers*. London: Bloomsbury Academic.

10.5 Weblinks in der Reihenfolge der Erwähnung

- <http://www.ahrc.ac.uk/documents/publications/cultural-value-project-final-report/>, 13.7.2017.
(Crossick, Geoffrey und Patrycja Kaszynska 2016).
- <http://www.un.org/esa/socdev/ngo/outreachmaterials/empowerment-booklet.pdf>, 29.9.16.
- http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/documents/publication/wcms_108277.pdf, 30.9.2016.
- <https://www.elsistemausa.org/el-sistema-in-venezuela.htm>, 29.11.2016.
- <https://www.facebook.com/Ballet-Manila-40875734873/>, 29.11.2016.
- <http://www.grootbosfoundation.org/>, 13.7.2016.
- http://www.grootbosfoundation.org/pages/football_foundation.php, 13.7.2016.
- <https://www.ifad.org/evaluation/reports/cle/tags/gender/y2010/1852967>, 13.7.2017.
- <http://www.eassi.org/eassi/files/mydocs/Final%20WOG%20Evaluation%20report%2004%2002%2016%20.pdf>, 13.7.2017.
- <http://policy-practice.oxfam.org.uk/publications/womens-empowerment-in-lebanon-impact-evaluation-of-the-project-womens-access-to-582081>, 13.7.2017.
- https://www.dol.gov/ilab/projects/summaries/Cambodia_CHES_feval.pdf, 13.7.2017.
- <http://www.quint-essenz.ch/de/topics/1248>; 1.3.17.
- <http://www.empowerment.de/>; 1.3.2017. (Herriger, Norbert).
- <http://siteresources.worldbank.org/INTEMPowerment/Resources/486312-1095094954594/draft.pdf>; 30.9.2016.
- <http://newprairiepress.org/aerc/2011/papers/3>, 26.7.2017. (Archibald, Thomas und Arthur Wilson 2011)
- <http://www.theguardian.com/stage/dance-blog/2013/nov/28/racism-ballet-michaela-deprince-black-dancers>, 13.7.2017.
- <http://data.un.org/CountryProfile.aspx?crName=PHILIPPINES>, 18.10.2016.
- <https://www.laenderdaten.info/durchschnittseinkommen.php>, 18.10.2016.
- <https://www.theguardian.com/global-development/2015/oct/24/the-vanished-filipino-domestic-workers-working-abroad>, 18.10.2016.
- <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/rp.html>, 18.10.2016.
- <http://wenr.wes.org/2015/06/education-philippines>, 18.10.2016.
- http://lithes.uni-graz.at/lithes/beitraege10_04/heft_4_wacquant.pdf, 6.11.2017. (Wacquant, Loic 2010)
- <http://www.ncca.gov.ph/about-culture-and-arts/articles-on-c-n-a/article.php?i=28&subcat=13>, 11.2.2015.

<http://www.p-c-f.org/about/>, 7.10.2015.

<http://edition.cnn.com/2012/04/30/world/asia/philippines-pagpag-slums/>, (6.7.2017).

<http://balletmanila.com.ph/>, 25.1.2014.

<http://lifestyle.inquirer.net/182511/new-executive-director-aims-to-put-more-bounce-in-ballet-manilas-step>, 18.2.2015.

<http://balletmanila.com.ph/backstage-pass/christopher-mohnani-there-and-back-again/>, 20.2.2015.

<http://www.scmp.com/lifestyle/article/1815744/philippine-billy-elliott-manila-street-kids-training-ballet-dancers>, 7.7.2017.

http://www.denverpost.com/entertainment/ci_22270037/dance-feature-from-manila-slum-emerges-an-unlikely, 30.1.2015.

<http://balletmanila.com.ph/backstage-pass/when-jay-met-tiffany-a-ballet-manila-love-story/#prettyPhoto>, 2.2.2015.

<http://balletmanila.com.ph/project-ballet-futures/changing-lives-through-dance/>; 3.2.2015.

<https://www.facebook.com/thatsdpointe>, 28.1.2015.

<http://www.dailymail.co.uk/news/article-2253819/The-slumdog-ballerina-Garbage-picker-14-grew-Manila-ghetto-Philippines-promising-ballerinas.html>, 30.1. 2015.

<http://newsinfo.inquirer.net/266608/from-basurera-to-ballerina>; 15.6.2017.

<http://www.scmp.com/lifestyle/article/1815744/philippine-billy-elliott-manila-street-kids-training-ballet-dancers>, 20.4.2016.

<http://www.asienhaus.de/public/archiv/focus24.pdf>, (Reese, Niklas 2005: Armut unter Palmen. Soziale Sicherung, Bildung und Gesundheit in den Philippinen), 19.11.2017.