

6 Datenauswertung II: *El Sistema* Organisationskultur – Gemeinsame Themen von Lehrenden

In diesem Kapitel benenne und analysiere ich Themen, die sich in den narrativen Interviews für alle Lehrenden bei *El Sistema* als relevant zeigten und die sich deswegen als *tertia comparationis* für den fallübergreifenden Vergleich eigneten. Des Weiteren gehe ich auf fallübergreifende sprachliche Merkmale der Interviews ein. Ich nehme in diesem Kapitel Bezug auf das kommunikative Wissen der Organisation und sage somit etwas über *El Sistema* Organisationskultur aus (vgl. Kapitel 3.2.2.1). Die Ergebnisse dieses Kapitels stützen sich über die Interviewrekonstruktionen hinaus auch auf Erkenntnisse aus den teilnehmenden Beobachtungen während der Forschungsreisen sowie Rekonstruktionen aus einer Gruppendiskussion mit *Sistema*-Lehrenden (vgl. Kapitel 4.3.5). Aus der Auswertung des Datenmaterials geht hervor, dass Lehrende bei *El Sistema* – unabhängig von ihrem spezifischen Einsatzort oder ihrem individuellen Zugang zur Organisation – kommunikatives Wissen miteinander teilen. So konnten im Datenmaterial fallübergreifend mehrere themengleiche Passagen im Zusammenhang mit *El Sistema* als Organisation rekonstruiert werden. Diese wurden teilweise durch meine Fragen bzw. Erzählaufforderungen initiiert (vgl. Kapitel 4.1.4); überwiegend handelt es sich bei den im Folgenden präsentierten Themen aber um Aspekte, die nicht von mir vorgegeben wurden und somit dem Relevanzsystem der Interviewten entstammen.

Das gemeinsame Wissen aller von mir interviewten Lehrenden spiegelt sich teilweise nicht nur in der expliziten Äußerung über bestimmte Themen und somit auf der offensichtlichen Ebene der Orientierungsschemata wider, sondern in einigen Fällen auch darin, wie über diese Themen gesprochen wird bzw. wie sie geäußert werden, also eher auf Ebene des impliziten, konjunktiven Wissens der Orientierungsrahmen im engeren Sinne. Gemeinsamkeiten bestehen also nicht nur in gleichen begrifflich geäußerten Themen und Erlebnissen, sondern zum Teil auch in fallübergreifend ähnlichen Fokussierungsmetaphern¹ und vergleichbarem Vokabular. Ich verorte diese ähnliche Art des Sprechens trotzdem eher auf der Ebene des expliziten Wissens und somit als Teil der Organisationskultur von *El Sistema*, da sich in den anschließenden Interpretationsschritten der

1 Also Passagen mit einer besonders großen interaktiven und metaphorischen Dichte; vgl. hierzu Kapitel 4.3.1.1.

sinnogenetischen Interpretation und Typenbildung zeigte, dass sich auf tieferer Ebene unterschiedliche Formen der Themenbearbeitung bzw. des Umgangs finden. Alle in diesem Kapitel thematisierten Interviewmerkmale sind nach meiner Einschätzung insofern dem kommunikativen Wissen der Organisation zuzuordnen. Auf Ebene des handlungsleitenden, impliziten Wissens werden die hier vorgestellten Themen unterschiedlich in verschiedene Orientierungsrahmen (im weiteren Sinne) eingebettet. Die Organisation *El Sistema* untergliedert sich somit in mehrere unterschiedliche Erfahrungsräume. Diese werden im sich anschließenden Kapitel analysiert und gegenübergestellt. Innerhalb der verschiedenen Erfahrungsräume spielen die hier vorgestellten Themen unterschiedliche Rollen und werden auf verschiedene Weisen verhandelt.

Die Suche nach themengleichen Textpassagen erfüllte nicht nur einen methodischen Zweck, sondern auch einen erkenntnistheoretischen: Es konnte auf diese Weise rekonstruiert werden, ob die in Kapitel 5 analysierten Inhalte der Quellen der Organisation überhaupt eine Rolle spielen und als verbindliche Regeln verstanden werden. Darüber hinaus wurde auf diese Weise überprüft, ob sich unter Lehrenden Regeln herausgebildet haben, die unabhängig von den in Kapitel 5 vorgestellten Aspekten existieren. Die Interviews weisen insgesamt viele thematische Überschneidungen zu den Quellen auf; in einigen Interviews werden die gleichen Schlagwörter, Sätze und sogar ganze Argumentationsmuster verwendet. Teilweise verstehen Lehrende die Inhalte als Regeln, an denen sie ihr eigenes Handeln ausrichten. Es wird aber nicht immer klar, inwiefern Lehrende in Kenntnis der in Kapitel 5 analysierten Quellen gewollte Bezüge zu diesen herstellen; teilweise ist es wahrscheinlicher, dass sie sich durch den direkten Austausch mit anderen Lehrenden, Vorgesetzten oder Dozent*innen mit bestimmten Aspekten auseinandergesetzt haben.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich in den Aussagen der *Sistema*-Lehrenden viele Themen widerspiegeln, die sich in den Quellen der Organisation ebenfalls zeigen. Hierzu zählen u.a. der Exzellenzanspruch von *El Sistema*, die Bedeutsamkeit des Sinfonieorchesters sowie die Betonung der sozialen Wirkung von *El Sistema*. Aus diesen drei Themen ergeben sich zentrale Regeln, auf die ich im Rahmen einer Typenbildung zu den Erfahrungsräumen von *Sistema*-Lehrenden genauer eingehe (Kapitel 7). Darüber hinaus zeigt sich, wie stark die hierarchischen Strukturen der Organisation den Arbeitsalltag von Lehrenden beeinflussen.

6.1 Erfahrungen mit *El Sistema* als Arbeitgeber und Organisation

6.1.1 Hierarchien

Die Beziehungen von Lehrenden zu *El Sistema* als Organisation sind komplex und gehen innerhalb der verschiedenen Fälle auseinander. Nichtsdestotrotz gibt es Erfahrungen, die alle von mir interviewten Lehrenden miteinander teilen. Hierzu zählt die Auseinandersetzung mit den hierarchischen Strukturen der Organisation. Dass *El Sistema* hierarchisch organisiert ist, geht aus der bestehenden Forschung hervor (vgl. Kapitel 2.2.1); wie sich die konkreten Hierarchieerfahrungen von Lehrenden bei *El Sistema* äußern, wird hier aufgezeigt.

Einer der ersten Aspekte, der mich schon beim Führen der Interviews überraschte und der mich bei der genaueren Auswertung sehr interessierte, betrifft bestimmte wiederkehrende Formulierungen: In fast allen Interviews finden sich Referenzen auf *El Sistema*, in denen die Organisation als agierendes Organ auftritt, das den Lehrenden die nächsten Schritte vorgibt. Sätze, in denen Wendungen wie *me llaman*, *me llamaron*, *me dijeron*, *me mandan*² o.ä. verwendet werden, tauchen in allen Interviews³ auf (besonders häufig und markant beispielsweise in den Interviews mit Flor, Gabriel, José und Manuel). Bei der Übersetzung ins Deutsche werden normalerweise entweder Konstruktionen mit ›man‹ gewählt – bezogen auf die Interviews also ›man rief mich‹ etc. – oder passivische Konstruktionen wie ›ich wurde gerufen‹. Gespräche, Verhandlungen oder Darstellungen eigener Handlungen spielen im Kontext dieser Äußerungen keine Rolle. In fast allen Interviews ist es stattdessen *El Sistema*, das als Initiator aller Veränderungen auftritt: *El Sistema*, d.h. normalerweise die Zentraleitung in Caracas, lädt ein, (be-)ruft Menschen, versetzt sie in neue *núcleos* und teilt ihnen neue Aufgaben zu. So wird *El Sistema* von Lehrenden als klar hierarchische Organisation dargestellt, in der man Anweisungen bzw. Aufforderungen von höherer Stelle nachkommt.

Obwohl die von mir interviewten Lehrenden es als normal erachten, die Handlungsanweisungen von Vorgesetzten zu befolgen, geht die wahrgenommene Weisungsgebundenheit in vielen Fällen nicht einher mit dem Gefühl starker Kontrolle durch Vorgesetzte. Stattdessen dokumentiert sich in vielen Interviews eine weitgehende Autonomie innerhalb der Arbeitsbereiche. Viele Lehrende stellen sich in ihrer Arbeitsplanung und konkreten Gestaltung als weitgehend autark dar. Spürbar werden Druckmechanismen allerdings immer dann, wenn Lehrende Leistung zu einem konkreten Zeitpunkt bringen müssen – d.h. wenn sie beispielsweise für ein Konzert ein bestimmtes Repertoire mit Schüler*innen erarbeitet haben müssen oder wenn sie dem Orchester ›zuarbeiten‹ müssen (hierzu mehr im Punkt 6.3.2).

Sowohl aus den Interviews als auch aus der Gruppendiskussion und den teilnehmenden Beobachtungen lassen sich hierarchische Strukturen in Bezug auf die verschiedenen Arbeitsbereiche bzw. Programme bei *El Sistema* erkennen. Während der Aus- und Fortbildungsseminare, an denen ich teilnehmen konnte, war es beispielsweise üblich, im gleichen Raum zu essen – es gab jedoch deutlich erkennbare Trennungen zwischen den Gruppen: Die Lehrenden aus dem Bereich *Iniciación Musical* aßen für gewöhnlich nicht zusammen mit den *núcleo*-Leiter*innen an einem Tisch (FT 22.10.2015). Diese Beobachtung an sich muss nicht generell für ein hierarchisches Verhältnis sprechen; es zeigt sich so zunächst nur die – in diesem Fall beim Essen beobachtete – räumliche Trennung von Lehrenden aus verschiedenen Arbeitsbereichen. Dennoch deutet sich schon durch die Arbeitsbeschreibung der *núcleo*-Leiter*innen eine gewisse Hierarchie an. Sie haben mit ihrer Arbeit eine Mehrfachfunktion: Einerseits organisieren sie die anfallenden Arbeiten im *núcleo* und sind somit die unmittelbaren Vorgesetzten der anderen Lehrenden; gleichzeitig sind sie normalerweise Dirigent*innen des Jugendorchesters mit dem höchsten

2 Zu Deutsch wörtl.: sie rufen mich; sie riefen mich; sie sagten mir; sie schicken mich

3 Es handelt sich sowohl hier als auch im gesamten Kapitel um fallübergreifende Ähnlichkeiten. Ich führe exemplarisch zwar Einzelquellen auf; den Leser*innen sollte aber bewusst sein, dass sich meine Erkenntnisse nicht auf diese einzelnen Quellen berufen.

Spielniveau innerhalb des *núcleo*s und somit selbst in lehrender Funktion tätig. Zusammengekommen mit dem hohen Prestige, das innerhalb von *El Sistema* mit dem Spielen im Orchester verbunden wird (vgl. dazu Punkt 6.3.2), ergibt sich ein Gefälle zwischen der Arbeit der *núcleo*-Leiter*innen und der Arbeit der anderen Lehrenden. Dieses Gefälle bezieht sich auf Aspekte von Macht und Wertschätzung gleichermaßen. Die Lehrenden aus dem Bereich *Iniciación Musical* wurden innerhalb des Fortbildungsprogramms in der alltäglichen Sprache oft »chicas«⁴ genannt (ebd.). Abgesehen davon, dass trotz deutlich höherem Frauenanteil auch Männer im Bereich *Iniciación Musical* arbeiten, dokumentiert sich im Begriff *chicas* eine zwar vielleicht liebevoll gemeinte, aber auch paternalistische und wenig respektvolle Haltung gegenüber den Lehrenden dieses Lehrbereichs. *Núcleo*-Leiter*innen, aber auch Teilnehmende aus dem Bereich Orchester- und Chorleitung und Komposition, wurden hingegen auch im Alltag als *directores/directoras* oder *compositores* bezeichnet und somit in ihrer beruflichen Funktion bzw. mit Bezug auf ihre Teilnahme an einem bestimmten Fortbildungsprogramm (ebd.; FT 23.10.2015).

Hierarchien lassen sich auch in den Interviewpassagen, die Beziehungen zwischen verschiedenen Mitarbeiter*innen auf *núcleo*-Ebene thematisieren, deutlich erkennen. Zwar gibt es Schilderungen von kollegialem, gleichberechtigtem Austausch mit anderen Lehrenden des gleichen Arbeitsbereichs; trotzdem dokumentiert sich in Bezug auf Weiterbildung, Aufstiegschancen und berufliche Veränderung insgesamt eine starke Abhängigkeit der Lehrenden von der Gunst ihrer Vorgesetzten (beispielsweise in den Interviews mit Anita, Gabriel, José, Leon, Manuel).

El Sistema stellt sich insgesamt durch die Schilderungen der Lehrenden als mitunter intransparent agierende Organisation dar, in der hierarchisch höher Gestellte oder stärker Involvierte einen Wissens- und Machtvorsprung haben, z.B. in Bezug auf freie Stellen und Workshopangebote. Ihnen obliegt die Entscheidung, ihr Wissen zu teilen und Einladungen an Leute auszusprechen, die sie für qualifiziert halten. Zwar zeigt sich in den Interviews, dass viele Lehrende in Bezug auf notwendige Qualifikationen, Bezahlung oder Voraussetzungen für das Übernehmen einer bestimmten Aufgabe keine klaren Regeln innerhalb der Organisation kennen oder erkennen können (beispielsweise in den Interviews mit Diego, Manuel, Sol und Valentina); der Wunsch nach mehr Transparenz oder nach flacheren Hierarchien wird explizit aber kaum geäußert.

Meine Analysen decken sich mit Beobachtungen von Sarrouy (2017), in dessen Arbeit die Wirkungsmechanismen der hierarchischen Organisationsstrukturen ebenso sichtbar werden wie die Bedeutsamkeit persönlicher Beziehungen (ebd.: 273; 290), auf die ich im nächsten Punkt genauer eingehe.

6.1.2 Zwischen Anonymität und persönlichen Beziehungen

In den in 6.1.1 schon beschriebenen Interviewpassagen, in denen sich Wendungen wie *me llaman* oder *me dijeron*⁵ häufen, werden keine Personennamen genannt; stattdessen erscheint *El Sistema* hier gesichtslos und anonym. Die Verwendung des subjektlosen Verbs in der 3. Person Plural ist im Spanischen eine grammatikalische Konstruktion,

4 Zu Deutsch: Mädchen

5 Zu Deutsch etwa: man ruft mich; man sagte mir

die geeignet ist, um die Unbestimmtheit des Agens⁶ auszudrücken – entweder kennt die sprechende Person den Täter einer Handlung nicht, interessiert sich nicht für ihn oder möchte ihn nicht näher nennen (Cartagena & Gauger 1989: 473). Neben Passagen, in denen *El Sistema* anonym erscheint, werden in fast allen Interviews aber auch sehr persönliche Beziehungen als zentral dargestellt. Fast alle Lehrenden berichten davon, wie sie durch ein persönliches Ansprechen bzw. explizite Einladung oder Aufforderung den Weg zu *El Sistema* gefunden haben – unabhängig davon, ob sie schon als Kind Mitglied wurden (wie z.B. Isabel, Manuel und Sol), als Jugendliche an die Lehre herangeführt wurden (wie José) oder erst als Erwachsene hinzukamen (wie Diego und Leon). Der Einstieg bei *El Sistema* wird grundsätzlich als niedrigschwellig beschrieben. Bezogen auf die im vorherigen Punkt dargestellte Abhängigkeit der Lehrenden von ihren Vorgesetzten spielt der Aspekt des ›Gesehen-Werdens‹ eine wichtige Rolle: Viele Lehrende berichten, wie sie persönlich von ihren Vorgesetzten dazu aufgefordert bzw. eingeladen wurden, bestimmte neue Aufgabenbereiche zu übernehmen (z.B. Manuel und José; vgl. hierzu auch Ausschnitte aus den Fallinterpretationen in den Kapiteln 7.4 und 7.7). Diejenigen, die schon als Jugendliche bei *El Sistema* aktiv waren, wurden allmählich von Teilnehmenden zu Mitarbeiter*innen – zumeist wurden sie nach eigenen Darstellungen für bestimmte Aufgaben angefragt, weil sie musikalisch ein hohes Niveau aufwiesen und das von den Verantwortlichen des jeweiligen Orchesters, Chores oder dem Instrumentalunterricht bemerkt wurde; oftmals bleiben die Gründe aber unklar. Doch auch die Lehrenden, die erst als Erwachsene zu *El Sistema* kamen, berichten nicht von klassischen Bewerbungsverfahren, in denen sie sich auf konkret ausgeschriebene Stellen bewarben – stattdessen wurden auch sie größtenteils von *Sistema*-internen Lehrenden angesprochen aufgrund musikalischer oder musikpädagogischer Fähigkeiten, die die *Sistema*-Kontaktperson gesehen hatte. Auch Sarrouys Forschung gibt Hinweise darauf, dass die Einstellungspraktiken bei *El Sistema* vor allem auf persönlichen Kontakten beruhen (ebd. 2017: 281). Baker (2014) benennt auf Basis seiner Analysen Patronage und Klientelismus als typische Organisationsmechanismen von *El Sistema* und hält die persönliche Beziehung bzw. Nähe zu Abreu für ausschlaggebend, um Macht innerhalb der Organisation zu erlangen (ebd.: 74). Wenngleich der Großteil der von mir Befragten nicht unmittelbar in Kontakt mit Abreu stand, geht aus den Daten gleichwohl hervor, wie bedeutsam gute Beziehungen zu höhergestellten *maestros* innerhalb der Organisation sind (z.B. GD NL 20.10.2015; FT 24.10.2015).

6.1.3 Zwischen Einheit und Vielfalt

In einer Ansprache an einige *Sistema Fellows* äußert José Antonio Abreu, dass der Name *El Sistema* selbst irreführend sei, da von einem echten einheitlichen System nicht die Rede sein könne (Abreu 2010a). Abreu erklärt, dass, als die Anzahl der Orchester und Chöre im Laufe der Zeit zunahm, zwar der Begriff »System« auf das Programm angewendet wurde, betont jedoch, dass es im eigentlichen Sinn kein einheitliches System gebe und dass es sich stattdessen um ein »Nicht-System« handle (ebd.).

6 Das Agens ist die semantische Rolle, die die vom Verb ausgehende Handlung ausführt, verursacht oder kontrolliert (Leipzig-Institut für Deutsche Sprache o.D.).

Obwohl Abreu die systemischen Eigenschaften und Strukturen von *El Sistema* einerseits negiert und die Vielfalt der *núcleos* betont, hebt er in der gleichen Rede hervor, dass eine einheitliche Unterrichtsmethodik erforderlich sei bzw. war, um Kindern des gesamten Landes zu ermöglichen, sich nahtlos in ein Orchester in Caracas integrieren zu können (ebd.). Abreus Aussagen deuten das Spannungsfeld zwischen Einheit und Vielfalt innerhalb der Organisation an, das sich auch in vielen Interviews mit Lehrenden zeigt.

Während meiner Forschungsreisen hatte ich mehrere Begegnungen mit *Sistema*-Mitarbeiter*innen, die es kritisch sahen, dass ich durch meine Forschung etwas Allgemeingültiges über *El Sistema* erfahren wollte. Sie wiesen darauf hin, dass es sich um ein – wie sie sagten – »Universum« der Vielfalt handle, mit unterschiedlichen Personen, Methoden und Musikstilen (FT 25.10.2015). Diese Vielfalt möchte ich nicht negieren. Dennoch wird durch die Darstellung von *El Sistema* als undurchdringlichem, unendlichen Universum außer Acht gelassen, wie wirksam die übergeordneten bzw. zugrundeliegenden organisationalen Strukturen sind – sie werden sowohl von Lehrenden als auch von externen Beobachter*innen als Teile der »Corporate Identity« von *El Sistema* wahrgenommen und dargestellt.

In verschiedenen Texten, die von und über *El Sistema* verfasst wurden, werden beispielsweise spezifische, *Sistema*-typische didaktische Prinzipien deklariert, die mit der Mission und Vision des Programms in Zusammenhang stehen. So sprechen Verhagen et al. (2016), die als Mitarbeiter*innen von *El Sistema* eine Innensicht des Programms skizzieren, von einer »spezifischen Didaktik«⁷ bzw. von »einer Reihe eigener didaktischer Prinzipien«⁸ (ebd.: 35). Auf die Existenz einer spezifischen Didaktik wird auch in vielen Interviews verwiesen, ohne dass hierbei deutlich wird, was genau die *Sistema*-Didaktik kennzeichnet. Hierin bestätigen sich die Analysen von Frega & Limongi (2019), die zu dem Schluss kommen, dass eine spezifische *Sistema*-Didaktik nicht existiere (ebd.: 56f.; vgl. Kapitel 2.2.3). In fast allen Interviews wird Methodenvielfalt und die Unabhängigkeit einzelner Arbeitsbereiche in den *núcleos* erwähnt; gleichzeitig wird häufig darauf verwiesen, dass es wichtig sei, sich »innerhalb«⁹ der *Sistema*-Prinzipien zu bewegen (IN 21.10.2015; GD NL 20.10.2015). Es scheint insgesamt Spannungen zwischen Autonomie und Einbettung in das große Ganze bei *El Sistema* zu geben.

Insgesamt zeigen sich in allen Interviews ambivalente Erfahrungen mit *El Sistema* als Organisation, die einerseits machtvoll, scheinbar anonym und restriktiv agiert und in der andererseits öffnende und verbindende Dynamiken in Form von persönlichen Beziehungen bedeutsam sind, die ein leichtes »Hereinrutschen« in die Organisation insgesamt sowie in bestimmte Arbeitsbereiche möglich machen und die Lehrenden – in einem gewissen Rahmen – Handlungsspielräume eröffnen.

7 Original: »didáctica particular«

8 Original: »una serie de principios didácticos propios«

9 Original: »adentro«

6.2 Positive Emotionen – Entwicklungs- und Erfolgsoptimismus

In den erhobenen Daten ist auffällig, wie positiv und optimistisch Lehrende sich über ihre Arbeit bei *El Sistema* äußern (z.B. FT 10.03.2015; GD NL 20.10.2015). Ein Großteil der Interviews zeichnet sich dadurch aus, dass Lehrende *El Sistema* grundsätzlich für erfolgreich halten und sich selbst in der Verantwortung sehen, zum weiteren Erfolg beizutragen und das System weiter zu verbessern (besonders markant in den Interviews mit Anita, Gabriel, Manuel und Sol). In diesem Zusammenhang äußern sich die Lehrenden sowohl sehr passioniert als auch ambitioniert. Auf diese von mir wahrgenommenen übergreifenden Atmosphären und Stimmungen verweisen auch andere Publikationen und geben damit Hinweise auf *El Sistema* Organisationskultur, wenngleich in den Arbeiten dieses theoretische Konstrukt nicht benannt wird. So schreiben Jamie Bernstein & Tricia Tunstall (2013) von deutlich spürbaren Parametern wie »joy«, »passion« und einer »ridiculous ambition« in allen *núcleos* (ebd.: o.S.). Die hohe Arbeitsmoral nehmen sie als durchweg positiv wahr (ebd.). Auch Hollinger (2006) gibt Hinweise auf übergreifende positive Stimmungen in den *núcleos*: Sie beschreibt den nach außen getragenen Stolz der Teilnehmer*innen (ebd.: 116), eine grundsätzlich optimistische Stimmung sowie »a general sensation of enthusiasm, growth and success« (ebd.: 118). Ebenso verweist Sarrouy (2017) auf den Enthusiasmus von *Sistema*-Lehrenden (ebd.: 261). Außerdem hebt er die Problemlösementalität von *Sistema*-Lehrenden hervor, die an die optimistische Umgangsweise mit Herausforderungen gekoppelt sei (ebd. 2017: 411f.).

6.2.1 Das wachsende System: Bejahung des Wachstums

Die Themen Wachstum und Entwicklung ziehen sich durch die erhobenen Daten. 2015 hatte *El Sistema* das große Ziel, 1 Million Teilnehmende zu erreichen, deutlich vor Augen. Mitglieder des *Consejo Académico* berichteten mir von einer Vielzahl neuer *núcleos*, die alle in den letzten zwei Jahren gegründet wurden; weitere *núcleo*-Gründungen waren geplant (FT 25.10.2015). In vielen Interviews lässt sich eine starke Energie spüren, Neues zu schaffen (z.B. in den Interviews mit Diego, Gabriel und Sol). In manchen Fällen mutet der Tatendrang aktionistisch an: Bedeutsam scheint zu sein, möglichst schnell viel zu tun – Zögern oder langes Überlegen werden dabei als hinderlich dargestellt (beispielsweise bei Isabel und Sol). Dies wird wiederum von manchen Lehrenden auch bemängelt (z.B. von Sebastián); trotzdem bewegen auch sie sich in einem von Dynamik geprägten Umfeld.

Viele der von mir interviewten Lehrenden strahlen insgesamt viel Enthusiasmus und Tatendrang aus, der sich in den Interviews u.a. durch dichte und lange Erzählpassagen rekonstruieren lässt, in denen die Interviewten häufig sehr schnell und mit stärkerer Intonation sprechen und in denen sich Vokabular wie »schnell«, »mehr Kinder«, »mehr *núcleos*«, »größer«, »neu«, »schaffen« und »erreichen«¹⁰ häufen (sehr markant in den Interviews mit Gabriel, Leon und Sol). Die wenige explizite Kritik (vgl. Kapitel 4.1.6) bewegt sich in den Interviews fast immer auf der Ebene des weiteren Verbesserns von schon als gut angenommenen Aspekten von *El Sistema*.

10 Original: »rápido«/»rápidamente«; »más niños«; »más grande«; »nuevo«; »lograr«; »alcanzar«

Insgesamt zeigt sich im Sprechen der Lehrenden über *El Sistema* Wachstum, dass *El Sistema* sich nicht nur qualitativ, vor allem hinsichtlich guter musikalischer Ergebnisse (vgl. 6.3.1), verbessern soll – Quantität ist ein ebenfalls zentraler Faktor. Die Freude von Lehrenden darüber, dass *El Sistema* wächst und somit mehr Kinder einbezieht, lässt sich in fast allen Interviews rekonstruieren. In der Argumentationslogik vieler Lehrenden bedeutet eine Zunahme an beteiligten Kindern und Jugendlichen, dass auch mehr Menschen durch Musik geholfen wird. Wachstum ist somit in der Darstellung der Lehrenden kein Selbstzweck – es dient *El Sistema*s Mission (vgl. 6.3.3).

Das schnelle Agieren steht oft in engem Zusammenhang mit einer klaren Lösungsorientierung. So erzählt Silvana, eine *núcleo*-Leiterin, im Rahmen einer Gruppendiskussion (GD NL 20.10.2015):

Unsere *maestros* fordern von uns vielleicht, dass du in kurzer Zeit eine große *muestra* oder ein großes Konzert machen musst, und da du es schaffst, das mit so wenigen Ressourcen zu schaffen, glaube ich, dass man uns hier viele Werkzeuge gegeben hat, um selbst kreativ zu werden, das heißt, deinen Geist fliegen zu lassen und dich wirklich nicht von einem Problem aufhalten zu lassen, sondern wirklich hinzukommen, was die Lösung für dieses Problem sein kann und das Gehirn fängt wirklich an zu produzieren.¹¹

Das Zitat kann exemplarisch verdeutlichen, dass es sich bei der Orientierung an schnellen Entwicklungen nicht um Bottom-Up-Prozesse handelt, die womöglich aus den *núcleos* selbst entstehen, sondern dass hier die nicht näher genannten *maestros* – in jedem Fall hierarchisch höher angesiedelte Personen bei *El Sistema* – Forderungen an die *núcleo*-Leiter*innen stellen, die diese wiederum weitergeben an Lehrende in ihrem *núcleo*. Trotz des potenziellen Drucks, der dadurch für Lehrende entstehen könnte, habe ich in Gesprächen unter Lehrenden eher positive Äußerungen bezüglich der Dynamik feststellen. Nur in den Einzelinterviews zeigt sich bei einigen Fällen Unzufriedenheit und/oder Skepsis im Zusammenhang mit der Tendenz zum raschen Handeln (z.B. bei Leon und José).

6.2.2 Liebe zur Musik

In fast allen Interviews zeigt sich mehr oder weniger stark eine gewisse Affektivität der Lehrenden gegenüber Musik und ihren angenommenen Wirkungen. Die meisten Lehrenden betonen die positive Kraft, die Musik für ihr Leben spielt und die sie auch an andere Menschen, insbesondere an ihre Schüler*innen, weitergeben wollen. Viele sprechen von der Liebe zur Musik, die sie bei Kindern wecken wollen (z.B. »Ich möchte, dass das Kind sich in die Musik verliebt.«¹², Zitat Anita). Für Lehrende scheint es selbstver-

11 Original: »Quizá nuestros maestros nos exigen que en poco tiempo tú tienes que hacer una gran muestra o un gran concierto y cómo tú las ingenies para hacer eso con tan pocos recursos, yo creo que aquí también nos han dado muchas herramientas para tú ser creativo, o sea, poner tu mente a volar y realmente no detenerte por un problema, sino realmente llegar, cuál puede ser la solución de este problema y realmente el cerebro se ponga a producir.«

12 Original: »Quiero que el niño se enamore de la música.«

ständig, dass Musik sich positiv auf das ganze Leben eines Menschen auswirken kann. Musik besitzt nach dieser Logik das Potenzial, Menschen zu verändern, vor schlechten Entwicklungen bzw. Erfahrungen zu schützen und sogar zu retten.

Mitunter wird Musik von einigen Lehrenden als etwas Großes und Fremdartiges dargestellt, an das die Kinder zunächst herangeführt werden müssen (z.B. von Isabel, Manuel und Valentina). In diesem Zusammenhang betonen Lehrende dann die Notwendigkeit, Kinder frühzeitig an Musik und mit kindgerechten Methoden an Musik heranzuführen. Teilweise – insbesondere im Orchesterzweig – werden auch Instrumente als potenziell feindselig dargestellt; Kinder müssen deswegen in ihrer Liebe zum Instrument gestärkt werden, um Schwierigkeiten mit dem Instrument überstehen zu können (z.B. bei Anita und Sol). Andere Lehrende berichten hingegen von den musikalischen Vorerfahrungen ihrer Schüler*innen und ihrer quasi natürlichen Begabung für die Musik oder auch ein bestimmtes Instrument.

6.3 Auseinandersetzung mit zentralen organisationalen Regeln

Die bisher dargestellten Themen und Interviewmerkmale beinhalten in vielen Fällen schon Regeln, die *Sistema*-Lehrende in ihrem Alltag als zentral wahrnehmen – hierzu zählt es z.B., sich in die Hierarchien der Organisation einzufügen und Anweisungen bzw. Vorgaben durch Vorgesetzte nachzukommen. In diesem Teilkapitel gehe ich auf drei Themen ein, die in den Interviews eine besonders wichtige Rolle einnehmen, aus denen sich konkrete Regeln für alle Lehrende ergeben und denen deswegen im Zuge meiner Typenbildung (Kapitel 7) ein großes Augenmerk galt.

6.3.1 Auseinandersetzung mit dem Imperativ der musikalischen Exzellenz

In vielen Berichten und wissenschaftlichen Arbeiten über *El Sistema* wird das Prinzip musikalischer Exzellenz als zentral beschrieben (z.B. in Fink 2016: 39; Pedroza 2015: 69; Sarrouy 2017: 48 u.v.a.). Das Streben nach Exzellenz ist auch in Reden von Abreu sowie in Texten, die von *Sistema*-Mitgliedern selbst verfasst wurden, fest verankert (vgl. Kapitel 5). Es ist somit zunächst nicht verwunderlich, dass die Auseinandersetzung mit Exzellenz auch für die Lehrenden grundsätzlich von Bedeutung ist. In den meisten Texten zu oder von *El Sistema* ist das Thema allerdings nicht mehr als ein Schlagwort – es wird häufig in einem Atemzug mit dem Schlagwort »soziale Inklusion« genannt. Wie das Motto »Soziale Inklusion durch musikalische Exzellenz« von Lehrenden mit Sinn gefüllt wird bzw. wie sie die Themen in ihrem Arbeitsalltag verankern, ist bisher aber nicht genauer untersucht worden. Die von mir geführten Interviews zeigen, dass das Thema musikalischer Exzellenz bzw. das Streben nach dem musikalisch besten Ergebnis innerhalb der Gruppe, die die Lehrenden begleiten, tatsächlich eine zentrale Rolle spielt.

Unabhängig vom konkreten Umgang mit dem Exzellenzprinzip zeigt sich im Datenmaterial, dass das Streben nach musikalisch hohem Niveau und Perfektion von allen Lehrenden als eine zentrale Regel verstanden wird. Damit verbunden ist grundsätzlich die Priorisierung musikalischer Fähigkeiten von Lehrenden vor pädagogischen Qualitäten. So berichten viele Lehrende, dass sie nach ihrer Einschätzung noch mehr »Pädago-

gik«¹³ lernen sollten und hier noch Defizite aufweisen würden (GD NL 20.10.2015; auch: IN 20.10.2015; Interviews mit Isabel und Sol). In Bezug auf ihre musikalischen Fähigkeiten stellen sich alle zwar als lernwillig, aber durchaus jetzt schon als sehr kompetent dar. Viele berichten auch davon, dass sie aufgrund ihrer musikalischen Fähigkeiten zum Lehren bei *El Sistema* gekommen seien (z.B. Diego, Leon, Linda, Sebastián). So präsentiert sich *El Sistema* durch die Darstellung der Lehrenden als Organisation, in der vor allem gute Musiker*innen arbeiten, denen dann das pädagogische ›Handwerkszeug‹ noch beigebracht werden kann. Im Zentrum steht das Musizieren auf hohem Niveau – es scheint nicht prinzipiell notwendig, dass Lehrende in anderen Punkten, z.B. hinsichtlich der sozialen Ziele der Organisation die *Sistema*-Philosophie teilen.

Gleichzeitig verweisen die Interviews auf Tendenzen innerhalb von *El Sistema*, die in den letzten Jahren pädagogische Aspekte mehr in den Fokus rücken. Dazu sagte mir eine Dozentin des Aus- und Fortbildungsprogramms: »Exzellente Musiker haben wir schon. Jetzt müssen wir den pädagogischen Part verbessern.«¹⁴ (IN 21.10.2015). Nicht alle von mir interviewten Lehrenden haben am Aus- und Fortbildungsprogramm teilgenommen; ein großer Teil hatte aber in den letzten Jahren einen oder mehrere Workshops pädagogischer Art, die von *El Sistema* organisiert wurden, besucht. Die Inhalte der Workshops werden von Lehrenden unterschiedlich bewertet; überwiegend äußern sie sich positiv darüber (FT 22.10.2015). In jedem Fall lässt sich feststellen, dass alle Lehrenden – auch diejenigen, die kein pädagogisches Studium absolviert haben, oder deren Arbeit nicht in erster Linie als stark pädagogisch eingestuft werden müsste – sich in den Interviews über pädagogische Aspekte ihrer Arbeit äußern; häufig mit dem Verweis darauf, dass sie hier gern noch mehr lernen möchten. Insbesondere Lehrende aus dem Bereich *Iniciación Musical* berichten, dass sie durch die Workshops nicht nur neue Methoden lernen bzw. ihre eigenen pädagogischen Fähigkeiten ausbauen können, sondern dass sie insgesamt in ihrer Arbeit mehr Wertschätzung innerhalb von *El Sistema* erfahren. So deutet sich hier eine Fokusverschiebung innerhalb von *El Sistema* an, auch wenn an dieser Stelle noch unklar bleibt, was unter der Verbesserung pädagogischer Aspekte verstanden wird. Im sich anschließenden Kapitel 7 zeige ich, dass es hier klare Unterschiede zwischen den von mir rekonstruierten Typen gibt.

Im Zusammenhang mit dem Thema musikalischer Exzellenz zeigt sich in vielen Interviews eine Art ›Verbesserungs-Rhetorik‹, in der Wörter wie »besser«, »verbessern«, »Erfolg« und »erreichen«¹⁵ in besonderer Dichte auftauchen (z.B. in den Interviews mit Isabel, Manuel, Sol und Valentina). Auf Fragen danach, was mit Kindern passiert, die Schwierigkeiten haben in ihrer musikalischen Entwicklung, die weniger Fortschritte machen oder langsamer vorankommen, nennen Lehrende oft ähnliche Aspekte: Diese Kinder würden stärker gefördert durch ihre Instrumentallehrenden oder mit Hilfe der *monitores*, also der Hilfslehrenden; die Probleme, die sie haben, würden ggf. diagnostisch angegangen – möglicherweise lägen Probleme auf medizinischer oder psychosozialer Ebene vor – und das Kind werde zusätzlich motiviert, mehr zu üben (ebd.; GD NL 20.10.2015). Viele der von mir interviewten Lehrenden negieren die Möglichkeit des

13 Original: »pedagogía«

14 Original: »Ya tenemos excelentes músicos. Ahora hay que mejorar la parte pedagógica.«

15 Original: »mejor«; »mejorar«; »éxito«; »lograr«

Nicht-Fortschritts ebenso wie die Möglichkeit des Ausschlusses des Kindes von *El Sistema* (nicht allerdings den Ausschluss aus der nächsthöheren Orchester- oder Ensembleebene). So dokumentiert sich in den Daten insgesamt die klare Orientierung an den in jedem Fall vorhandenen Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes.

Während meiner Forschungsreisen konnte ich häufig Vergleiche zwischen der Arbeit von Musiker*innen und Hochleistungssportler*innen hören (z.B. IN 30.10.2015; Interviews mit Manuel und Sol). Bei vielen Lehrenden lässt sich eine gewisse sportliche Haltung in Bezug auf ihre Arbeit feststellen. Ähnlich wie bei Hochleistungssportler*innen wird die Intensität des Übens beispielsweise als besonders wichtig dargestellt, um Fortschritte zu erzielen.

Der Imperativ musikalischer Exzellenz ist bei Lehrenden des Orchesterzweigs von *El Sistema* besonders stark nachzuweisen; die grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Thema Exzellenz ist aber auch in allen anderen Bereichen präsent. Zwar gibt es in den Interviews mit Lehrenden aus anderen Programmen vermehrt Hinweise darauf, dass man hier im Vergleich zum Orchester auf ein niedrigeres Niveau abzielt – gleichzeitig wird es auch in diesen Bereichen als Regel verstanden, für die jeweilige Gruppe das bestmögliche musikalische Ergebnis zu anzustreben (Interview mit Sebastián).

6.3.1.1 Bedeutsamkeit von Aufführungen

Eng mit dem Streben nach Exzellenz hängt die Bedeutsamkeit von Aufführungen zusammen. Aufführungen bzw. Konzertsituationen sind Thema in allen geführten Interviews – sie werden von Lehrenden als verbindlich wahrgenommen. Zu den Aufführungssituationen, die zu jedem *núcleo*-Alltag gehören, zählen nicht nur regelmäßige Konzerte vor Eltern und öffentlichem Publikum, sondern auch die sog. *muestras*, also in etwa ›Proben/Stichproben‹ (von span. *mostrar* – zeigen), bei denen externe Besucher*innen den *núcleo* besuchen und dabei von jeder Gruppierung mindestens ein Stück präsentiert bekommen, oftmals in Kombination mit einigen Erklärungen zum Lernprozess innerhalb der jeweiligen Gruppe. Hierbei werden häufig auch Stücke präsentiert, die noch nicht ›fertig‹ geprobt sind und noch nicht unbedingt als bühnenreif gelten. Viele Lehrende nehmen aber an, dass jedes Konzert bzw. jede *muestra* die Kinder und Jugendlichen zum Üben und besonderen Anstrengen motiviert und sich somit das Gesamtergebnis stetig verbessert (z.B. Anita, Leon; GD NL 20.10.2015).

Grundsätzlich wird allen Aufführungen eine große Bedeutung beigemessen. Die Bedeutsamkeit äußert sich in einer starken Ernsthaftigkeit aller Beteiligten vor und während der Aufführungssituation. Auch äußerliche Ästhetik spielt hierbei eine besondere Rolle: Kinder und Jugendliche treten meist in einheitlicher Kleidung auf; Eltern werden mündlich und schriftlich dazu aufgefordert, ihre Kinder ordentlich und schick (z.B. mit Schleifen im Haar, gekämmt etc.) zu den Aufführungen zu bringen (FT 17.03.2015; FT 24.10.2015; FT 27.10.2015). Es wird nicht dem Zufall überlassen, wie Kinder sich bei Aufführungen aufstellen oder setzen, sondern auch der Auf- und Abgang werden im Vorfeld einstudiert. Meist sind mehrere *monitores* bei Aufführungen anwesend, um den reibungslosen Ablauf der Konzerte sicherzustellen. Lehrende betonen die große Bedeutung der Aufführungen für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Sie sollen so u.a. erfahren, dass sie frühzeitig als Künstler*innenpersönlichkeiten wahrgenommen werden. Durch Applaus und Aufmerksamkeit des Publikums werden sie außerdem nach Darstel-

lung der Lehrenden in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt und für die Zukunft motiviert. Valentina, Dirigentin eines Kinderorchesters für fünf- bis siebenjährige Kinder, erzählt hier eindrücklich von der Atmosphäre vor und während der Konzerte:

Ich sage ihnen: »Also ihr müsst euch schön fühlen in eurer Uniform«, denn sie kommen zurechtgemacht, gekämmt, ich sage ihnen auch immer, dass ich auch, ich ziehe mich immer super-elegant an, einen Taktstock habe ich speziell für Konzerte, jetzt habe ich zwei Taktstöcke, einen zum Proben, der ist aus Holz und weiß, aber der für die Konzerte ist etwas größer, er ist in einem besser gehüteten Etui und er ist schwarz, und für sie ist es ein Ritual das Konzert und für mich auch, denn du präsentierst dich. Ich hoffe, dass sie diese Energie spüren, dass sie Künstler sind [...], und dass sie/alle kommen wunderschön, die Mädchen gekämmt, hübsch, alle mit Schleife, darum wenn bei einer die Schleife herausfällt, ist das eine Tragödie (*lacht*), »Profesora, die Schleife ist mir rausgegangen«, also mache ich sie hübsch zurecht, ich selbst, und dann der Moment des Spielens ist wie (.) er ist sehr heilig, es ist halt wie etwas Besonderes, also ich warte, bis sie alle leise sind, dann kommt die Konzertmeisterin oder der Konzertmeister, er/sie¹⁶ ruft wie in einem professionellen Orchester: »Auf zum Stimmen!«, klar, ich habe schon vorher mit den Lehrern gestimmt, dann setzt sie sich, alle applaudieren, das Publikum, der Applaus für sie, ich lasse sie aufstehen, ich lasse sie sich hinsetzen, das heißt, das Ganze ist ein Ritual, wir lachen, ich sage ihnen, dass sie sehr zufrieden sein müssen, dass sie spielen dürfen, weil es eine Chance ist, sich zu zeigen.¹⁷

Das Zitat kann beispielhaft verdeutlichen, wie Aufführungssituationen bei *El Sistema* insgesamt zelebriert werden. Die Dirigentin verwendet das Wort »heilig« beim Sprechen über die Aufführung; auch spricht sie von der besonderen »Energie«, die in Konzertsituationen gespürt werden könne. Sie selbst trägt nicht nur Sorge für den musikalisch einwandfreien Ablauf, sondern auch für ihr eigenes Aussehen und das der Kinder, das sich deutlich abhebt vom Alltag. Das Lachen der Dirigentin kann einerseits als Distanzierung gegenüber der Bedeutung, der die Kinder dem Herausfallen einer Schleife in

16 Im spanischen Original wird an dieser Stelle – wie üblich im Spanischen – kein Personalpronomen verwendet.

17 Original: »Les digo: »Entonces ustedes se tienen que sentir bellos con su uniforme porque van arreglados, van peinados«, yo también les digo que yo también voy a ir, yo siempre me pongo super elegante, una batuta tengo especial para los conciertos, ahora tengo dos batutas, una para ensayar que es de madera y blanca pero la de los conciertos es un poco más larga, está en un estuche más cuidada, y es negra al final, acá y entonces ellos, para ellos es un ritual el concierto y para mí también porque te estás presentando. Yo espero que ellos sientan esa energía que ellos son unos artistas [...] y que van/todos vienen bellísimos, las niñas peinadas, preciosas, todos con el lacito, entonces cuando hay uno que se le cae el lacito, es una tragedia (*risa*), »Profesora, me hice el lacito«, entonces yo los arreglo así bellos, yo misma, y entonces el momento de tocar es como (.) eso es, es muy sagrado, pues es como algo especial, entonces yo espero que ellos se queden todos tranquilos, pasa la concertina o el concertino, ahorita cambiamos, grita como en una orquesta profesional: »Afinasela«, claro, yo ya lo he afinado con los profesores, entonces ella se sienta, todos aplauden, el público, los aplausos para ellos, los levanto, luego volteo, los siento, o sea, un ritual, todo, nos reímos, les digo, tienen que estar muy contentos de estar tocando porque es una oportunidad de mostrarse, hay algunos que les da, como que tímidos, y entonces no, yo les digo que es muy importante la actitud frente al público.«

dieser Situation beimessen, verstanden werden, andererseits bekräftigt sie durch ihr eigenes Handeln – z.B. das ›hübsche Zurechtmachen‹ der Kinder – deren Interpretation der Konzertsituation als höchst bedeutsam. So wird durch das ritualisierte Schönmachen, das geordnete Auf- und Abtreten, das Händeschütteln mit der Konzertmeisterin, das Präsentieren vor dem Publikum nicht nur Feierlichkeit inszeniert, sondern auch die Welt der Erwachsenen, hier konkret der professionellen Orchester, imitiert.

6.3.1.2 Effizienz- und Nützlichkeitsdiskurs

Im Zusammenhang mit dem Streben nach Exzellenz zeigen sich in den Interviews sowie auch in einem Großteil der beobachteten Alltagsgespräche Tendenzen, Themen im Kontext von Effizienz und Nützlichkeit zu betrachten bzw. zu diskutieren. Im Datenmaterial tauchen verdichtet Wörter wie »effizient«, »nützlich«¹⁸ sowie »dienen/dienlich sein«¹⁹ auf – sie werden häufig kombiniert mit Vokabular aus den Bereichen Arbeit und Handwerk, wie z.B. »arbeiten«, »Werkzeuge«, »aufbauen/montieren« oder »funktionieren«²⁰ auf (z.B. in GD NL 20.10.2015; FT 25.10.2015). Ebenfalls häufig finden sich Formulierungen wie »man muss« oder »es muss«²¹ (z.B. in den Interviews mit Gabriel, Leon und José). Es dokumentiert sich durch diese Art von Sprachgebrauch eine Orientierung der Lehrenden an notwendigem Arbeiten für den Fortschritt von *El Sistema*. Der Begriff »arbeiten« wird nicht nur für das eigene Tun gewählt, sondern auch für das Üben und ›Fleißigsein‹ der Kinder und Jugendlichen bei *El Sistema*. Als »nützlich«, werden bestimmte Methoden bezeichnet, aber auch die Kinder selbst (Beispiel: »ein in der Zukunft nützliches Kind«²²).

Nicht alle Lehrenden folgen dem Nützlichkeitsdiskurs in gleicher Weise – teilweise finden sich sogar Abgrenzungen davon (z.B. bei Eva, Sebastián und Sergio). Ihr Handeln ist aber auch in die grundsätzlichen Strukturen der *audiciones* und *evaluaciones* eingebunden. Das handwerkliche Vokabular findet sich bei ihnen seltener.

6.3.1.3 Verschulung

Ebenfalls im Zusammenhang mit dem Exzellenzanspruch der Organisation scheint es mir bedeutsam, dass sich im gesamten *Sistema*-Kontext ein für Schulen oder den akademischen Kontext typisches Vokabular durchgesetzt hat. Der Arbeitsalltag ist geprägt von Wörtern wie *clases*²³ – gemeint sind hiermit z.B. der Instrumentalunterricht, aber auch das gemeinsame Musizieren im Bereich *Iniciación Musical* oder im *Alma Llanera*-Programm – und *cátedras*, wörtlich wären das ›Lehrstühle‹ – bei *El Sistema* sind damit häufig Fachbereiche gemeint, wie z.B. die *cátedra* für ein bestimmtes Instrument (FT 10.03.2015; FT 18.03.2015; FT 22.10.2015; FT 23.10.2015). Teilnehmende Kinder und Jugendliche werden meist *estudiantes* oder *alumnos/alumnas*, also ›Schüler*innen‹ genannt. Der Lernfortschritt von Kindern und Jugendlichen wird ähnlich wie in Schulen regelmäßig getestet.

18 Original: »eficiente«, »útil«

19 Original: »servir«

20 Original: »trabajar«, »herramientas«, »montar«, »funcionar«

21 Original: »hay que«; »tiene que«

22 Original: »un niño útil en el futuro«

23 Zu Deutsch etwa: Klasse, aber auch Unterricht/Unterrichtsstunden

Hierbei spielt das Wort *evaluación*²⁴ eine große Rolle. Lehrende evaluieren mitunter ihre eigene Arbeit; vor allem bewerten sie aber die Leistungen ihrer Schüler*innen. Zwar vergeben sie hierbei keine Noten wie in der Schule; sie bedienen sich aber des gleichen Vokabulars (z.B. richtig/falsch, gut/schlecht) und entscheiden anhand der Evaluationen, ob ein Kind in ein fortgeschritteneres Ensemble oder Orchester eintreten kann. Auch die Institution der *audiciones*²⁵ fällt in den Bereich der Verschulung von *El Sistema*. *Audiciones* werden nicht nur abgehalten, um eine Auswahl zwischen Bewerber*innen für ein bestimmtes Orchester, einen Chor oder ein Ensemble zu treffen; von *audiciones* wird auch bei der regulären Anmeldung von Kindern für *El Sistema* gesprochen. Eltern melden ihre Kinder für gewöhnlich nicht einfach im *núcleo* an, sondern es werden Vorgespräche mit ihnen und ihren Kindern geführt und die Kinder nehmen an einigen kleineren Tests teil, in denen ihre musikalischen Vorkenntnisse geprüft werden. Auch wenn die *audiciones* eher diagnostische Funktionen erfüllen, wie viele Lehrende berichten (z.B. IN 22.10.2015), wird hier Eltern und Kindern schon von Anfang an gezeigt, dass sie in ihrem Tun beobachtet und ggf. bewertet werden. Baker (2014) wertet die Institution der *audiciones* als deutliches Zeichen für die strukturell etablierten Selektionsmechanismen bei *El Sistema*, die mit dem Postulat sozialer Inklusion unvereinbar seien (ebd.: 181f.). Aus meinen Interviewrekonstruktionen und Beobachtungen schließe ich, dass sich die Selektionspraktiken in den unterschiedlichen Programmen von *El Sistema* unterscheiden – grundsätzlich komme ich aber zu einem ähnlichen Ergebnis wie Baker: Fallübergreifend äußern Lehrende, wie bedeutsam in ihrem Arbeitsalltag Leistungsbewertungen sind, die fast immer mit der Frage in Verbindung stehen, unter welchen Voraussetzungen Schüler*innen an bestimmten musikalischen Gruppierungen teilhaben können. Im Großteil der Interviews spielt hingegen keine Rolle, wie diese musikalischen Gruppierungen organisiert sein müssten, damit möglichst viele Kinder und Jugendliche teilnehmen können. Anders gesagt: Selektion bestimmt den Alltag von Lehrenden stärker als die Frage nach Inklusion. Das schulische Vokabular wird von Lehrenden fallübergreifend verwendet. Auch Lehrende, die persönlich die Leistungsbewertung ihrer Schüler*innen kritisch sehen (vgl. Kapitel 7.2.2.1), können sich diesen Strukturen kaum entziehen.

6.3.2 Auseinandersetzung mit dem Primat des Sinfonieorchesters

Wie schon in Kapitel 5 beschrieben, wird in fast allen Reden und Schreiben von José Antonio Abreu deutlich, dass er das Orchester nicht nur als eine musikalische Gruppierung begreift – das Orchester steht für ihn sinnbildlich für eine ideale Gesellschaft, in der jeder Mensch seinen Platz hat und etwas zum Gelingen beiträgt (vgl. hierzu Kapitel 5). Über viele Jahre wurde bei *El Sistema* fast ausschließlich die Musikpraxis im Orchester gefördert. Inzwischen gibt es u.a. durch Chöre, das *Alma Llanera*-Programm, das Programm *Simón Bolívar* und viele andere kleinere Programme sowie neue Ensembles ein größeres Spektrum musikalischer Praxis bei *El Sistema*. Nichtsdestotrotz zeigt sich in den Interviews, dass diese Art der Diversifizierung bisher nicht dazu geführt hat, dass

24 Zu Deutsch: Evaluation, Auswertung

25 Probevorspiele oder -vorsingen

unterschiedliche Musikpraktiken auch als gleich bedeutsam oder gleichwertig dargestellt werden. Auch Lehrende, die eigentlich nicht im engeren Sinne im Orchesterzweig arbeiten, schildern, wie sie ihre Arbeit im Alltag dem Orchester unterordnen (z. B. Linda und Sebastián) – Ausnahmen sind einige Lehrende, die in neueren *núcleos* ohne Orchesterzweig arbeiten (z. B. Gabriel), doch auch für sie ist *El Sistema* häufig gleichbedeutend mit Orchesterarbeit. Eine bei *El Sistema* verbreitete Metapher, die auch mir erklärt wurde, ist der Vergleich eines *núcleo* mit einem Zug: Jedes Teilprogramm entspricht einem Waggon – die Lokomotive, der alle folgen und die alles am Laufen hält, ist das Orchester (FT 25.10.2015). So hat sich der Arbeit der Orchester im offiziellen *Sistema*-Diskurs alles andere nach- bzw. unterzuordnen. Dies ist teilweise ein Konflikt für Lehrende aus anderen Programmen, insbesondere im *Alma Llanera*-Programm und im Chorbereich. Sie hadern zum Teil mit dem Wunsch nach Behauptung und Wertschätzung für ihre Arbeit. Zwischen den verschiedenen Typen zeigen sich diesbezüglich unterschiedliche Umgangsweisen.

Da der Orchesterzweig auf eine lange Tradition zurückblicken kann, gibt es hier schon etablierte Strukturen, Methoden und offenbar sichtbare Erfolge, d. h. auf hohem Niveau musizierende Kinder und Jugendliche. So hat die Arbeit im Orchesterzweig für die meisten Lehrenden zunächst Vorbildcharakter. Man eifert diesem Vorbild aber nicht nur durch die Übernahme bestimmter musikpädagogischer Methoden nach, sondern häufig auch durch das Kopieren von spezifisch sinfonischen Praktiken. So finden sich in den Gruppierungen des *Alma Llanera*-Programms ebenso wie im Sinfonieorchester teilweise 100–150 Personen, obwohl die eigentlichen Folkloregruppen nur aus wenigen Solist*innen bestehen (Bießmann 2018: 285). Weder ein*e Dirigent*in als zentrale Leitungsfigur, noch einheitliche Kleidung, noch eine präzise und akkurate Sitzordnung spielen in den eigentlichen Folkloreensembles eine Rolle – bei *El Sistema* wurden hier an vielen Stellen die äußeren Merkmale des Sinfonieorchesters übernommen.

Sebastián, ein Lehrer im *Alma Llanera*-Programm, beschreibt das Verhältnis zwischen Orchesterprogramm und *Alma Llanera*-Programm so:

Es ist so, dass der sinfonische Zweig ein Erwachsener ist, aber das *Alma Llanera* ist ein Kind. [...] Was ich sagen will, ist, dass dort die Kinder, die Jugend, sehr viel spielen. Jungs, die eine Partitur aufschlagen und sie ›zerstören‹, wie wir hier sagen. Im Vergleich dazu sind im *Alma Llanera* in den meisten Fällen Jungs, die (.) ich weiß nicht, ob sie so engagiert sind, das wäre das Wort. Ich kann das nicht generalisieren, aber ich sage das, weil der Kontext groß ist. Sie spüren, dass sie Musik lernen werden. Im Vergleich dazu ist für die aus dem Jugendorchester klar, dass sie zu einem Jugendorchester gehören, sie werden reisen, das heißt, es gibt eine größere Verpflichtung. Das *Alma Llanera* kommt vielleicht nicht bis zu diesem Punkt.²⁶

26 Original: » Lo que pasa es que el sinfónico es un adulto, pero Alma Llanera es un niño. (...) Lo que quiero decir es que, por ejemplo, allá los niños, la juventud, están tocando muchísimo. Chamos que abren una partitura y como decimos aquí ›La destruyen‹. En cambio, los del Alma Llanera, la mayoría de veces, son muchachos que (.), no sé si están tan comprometidos, esa sería la palabra. Ahí sí, no puedo generalizar, pero lo digo como es grande el contexto. Sienten que van a aprender música. En cambio, los de la juvenil tienen claro que pertenecen a una orquesta juvenil, van a viajar, o sea, hay un compromiso más fuerte. El Alma Llanera quizá no llega hasta ese punto.«

In Sebastián's Aussage wird deutlich, welche große Rolle das Orchesterprogramm für *El Sistema* insgesamt spielt. Es deutet sich hier an, dass die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen deutlich spüren, dass die Teilnahme am Orchesterprogramm mit besonderen Verpflichtungen, aber auch mit besonderer Ehre und außergewöhnlichen Möglichkeiten (wie Reisen) verbunden ist. Viele Lehrende äußern in den Interviews klar, dass ihre Schüler*innen mit der Teilnahme am Orchesterprogramm besonderes Prestige verbinden und sie den Wunsch ihrer Schüler*innen, am Orchesterprogramm teilzunehmen, teilweise nutzen, um sie zum verstärkten Üben zu motivieren. Das offenbar eindeutig beliebteste Instrument, die Geige, kann nach Aussagen von Lehrenden aber nur von einem kleinen Teil der ursprünglich Interessierten erlernt werden. In manchen *núcleos* wird das *Alma Llanera*-Programm daher als Ausweichmöglichkeit genutzt (ebd.). Insbesondere der Chorzweig sowie das *Alma Llanera*-Programm werden für die Integration von Kindern und Jugendlichen genutzt, die erst dann zu *El Sistema* kommen, wenn es für den Klassikzweig vermeintlich zu spät ist (IN 21.10.2015; vgl. Bießmann 2018: 281f). Es scheint von vielen Lehrenden als faktisch wahr angenommen zu werden, dass das Erlernen eines klassischen Orchesterinstruments schwieriger ist als das Erlernen eines Folkloreinstrumentes oder das Singen (ebd.). So äußert sich Franka Verhagen als Mitglied des *Consejo Académico Musical*:

Über einen älteren Jugendlichen von 14 Jahren, der zum ersten Mal in den *núcleo* kommt, [...] sagen wir hier ›Er ist schon sehr alt, um Geige zu lernen.‹ Aber er kann zum Beispiel Gitarre lernen.²⁷

Trotz der Priorisierung sinfonischer Praktiken lässt sich in den Interviews bei den meisten Lehrenden keine prinzipielle Bevorzugung ›klassischer‹ Musik rekonstruieren. Hinsichtlich des *repertorio secuencial* äußern sich Lehrende eher pragmatisch und wenig wertend²⁸ – das Repertoire wird als praktisch und leicht umzusetzen dargestellt (FT 24.10.2015). Es fungiert als Hilfestellung und Orientierung bei der Suche nach geeigneten Stücken für die jeweilige Gruppe von Kindern und Jugendlichen.

6.3.3 Auseinandersetzung mit dem sozialen Auftrag von *El Sistema*

Fast alle Lehrenden thematisieren in den Interviews und Gruppendiskussionen soziale Aspekte ihrer Arbeit sowie von *El Sistema* insgesamt. Dass *El Sistema* (auch) sozialen Zwecken dienen soll, wird von vielen Lehrenden als verbindliche Regel wahrgenommen. Es zeigen sich hierbei fallübergreifend sehr große Unterschiede hinsichtlich dessen, was Lehrende unter ›sozial‹ verstehen und wie sie die sozialen Ziele im Alltag versuchen umzusetzen und zu verankern.

27 Original: »Del muchacho más grande de 14 años, que llega a un núcleo [...] nosotros decimos ›Ya está viejo para agarrar un violín.‹ Pero puede agarrar una guitarra.«

28 Die Auseinandersetzung mit postkolonialen Diskursen, die beispielsweise potenzielle Gefahren der Reproduktion hierarchisierender Kulturverständnisse reflektieren, konnte ich in den Interviews mit Lehrenden nicht feststellen (vgl. zur Thematik z.B. Angel-Alvarado 2021, Hess 2021, Rosabal-Coto 2016).

Prinzipiell verweisen viele Lehrende auf übergeordnete »Werte«²⁹, die Kindern und Jugendlichen durch die Teilnahme an *El Sistema* vermittelt werden sollen (z. B. im Interview mit José, Isabel und Manuel). Sie übernehmen hierbei teilweise die von José Antonio Abreu verwendete Sprache und Argumentationsweise (vgl. hierzu Kapitel 5), insbesondere in argumentativen Interviewpassagen als Rechtfertigung oder Metaerklärung für bestimmte Handlungen. Die Orientierungen von Lehrenden unterscheiden sich hinsichtlich ihres Verständnisses darüber, welche Werte überhaupt im Zentrum stehen, was diese Werte bedeuten und wie genau sie durch das gemeinsame Musizieren gefördert werden können.

Ein Beispiel für die unterschiedliche Ausdeutung des gleichen Wertes soll am Beispiel Disziplin erfolgen. Das Thema Disziplin wird in vielen Interviews³⁰ von Lehrenden zuerst benannt bzw. aufgezählt, wenn sie über die Werte sprechen, die *El Sistema* vermitteln soll (vgl. zur Bedeutsamkeit von Disziplin bei *El Sistema* auch Baker 2014: 190ff.). Es fiel mir aufgrund seiner häufigen Nennung auch ohne spezifische Nachfrage meinerseits besonders ins Auge. Lehrende deuten hierbei den von Abreu meist nur als Schlagwort genannten Wert in unterschiedlicher Weise aus, z. B. in Richtung Selbstdisziplin, die Fähigkeit sich zu konzentrieren und zu ordnen oder in Richtung Anstrengung, an einer Sache hart zu arbeiten, durchzuhalten und für seine Ziele zu kämpfen. Eine weitere Ausdeutung von Disziplin bezieht sich stärker auf den Gemeinschaftsaspekt beim Musizieren im Orchester – es geht dann um das gemeinsame Hinarbeiten auf ein Ziel, zu dessen Zweck es notwendig ist, seinen Platz zu finden und sich in die Gemeinschaft einzufügen. Hier findet sich die Verbindung zu Werten, die Lehrende ebenfalls häufig nennen, wenn sie über angenommene Effekte ihrer Arbeit sprechen – viele Lehrende heben Werte hervor, die sich auf das positive Zusammenleben in einer Gemeinschaft beziehen, wie Hilfsbereitschaft, Respekt für andere, Solidarität sowie Freundschaft bzw. Kameradschaft (z. B. Flor, Gabriel, Isabel, Leon, José und Manuel). Insgesamt finden sich unter den von Lehrenden genannten Schlagwörtern eher traditionelle Werte, die beispielsweise auch im Militär eine Rolle spielen (vgl. Baker 2014: 191) – neben Disziplin und Respekt auch Ordnung und Pünktlichkeit (vgl. zum Vergleich zwischen *El Sistema* und Militär auch Hollinger 2006: 96; vgl. zum Aspekt der konservativen Wertevermittlung von *El Sistema* u. a. Logan 2015b: 9; Baker 2018: 16; Pedroza 2015: 84f.).

Es gibt auch Lehrende, für die Tugenden wie Disziplin und Respekt kaum eine Rolle spielen (z. B. Anita und Sebastián). In den Interviews mit diesen Lehrenden werden Effekte über das Musikalische hinaus eher wenig thematisiert oder sie beschränken sich in der Nennung positiver Wirkungen ihrer Arbeit auf Aspekte des Sozialverhaltens, emotionaler oder kognitiver Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen. Grundsätzlich negieren auch diese Lehrenden nicht prinzipiell den sozialen Anspruch von *El Sistema*.

U. a. in der Arbeit von Hollinger (2006) wird deutlich, dass nicht nur *Sistema*-Lehrende über die angenommenen Wirkungen von *El Sistema* sprechen, sondern auch die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen. Hollinger bemerkt in den Interviews mit Teilneh-

29 Original: »valores«

30 In 10 der 14 ausgewerteten narrativen Interviews taucht das Thema Disziplin auf; darüber hinaus auch in vielen weiteren Interviews, informellen Gesprächen sowie der Gruppendiskussion (GD NL 20.10.2015).

menden, dass sich viele Antworten in Bezug auf die sozialen Wirkungen von *El Sistema* stark ähneln. So häufen sich Sätze wie diese: »Playing in the orchestra teaches us responsibility, confidence, and discipline.« oder »It is like family here.« (ebd.: 119). Wenngleich Hollinger nicht weiter über die Bedeutung hinter den einheitlichen Antworten reflektiert, findet sich hier ein Hinweis darauf, dass *núcleo*-übergreifend die gleichen Schlagwörter bezüglich der Wertevermittlung im Kontext von *El Sistema* verbreitet sind.

Insgesamt zeigen meine Daten, dass viele Lehrende ihre Arbeit bei *El Sistema* als sozialen Auftrag verstehen und sie davon ausgehen, dass durch die musikpädagogischen Maßnahmen im Rahmen von *El Sistema* Wirkungen bei den Kindern und Jugendlichen erzeugt werden, die weit über das Musikalische hinausgehen.

6.4 Zwischenfazit zur Organisationskultur

In diesem Kapitel habe ich einige Aspekte der Organisationskultur von *El Sistema* analysiert. Hierzu wurden gemeinsame Themen identifiziert, die in den Interviews mit den Lehrenden eine Rolle spielen. Es bleibt festzuhalten, dass Lehrkräfte unabhängig von ihrem Einsatzort oder Zugang zur Organisation kommunikatives Wissen teilen. Mehrere der in Kapitel 5 behandelten Inhalte aus den Quellenanalysen spielen offenbar auch im Arbeitsalltag der Lehrenden eine Rolle und können somit als organisationale Regeln identifiziert werden. Hierzu gehören u.a. der Exzellenzanspruch von *El Sistema*, die Bedeutung des Sinfonieorchesters für die Organisation und der soziale Gesamtanspruch von *El Sistema*. Im folgenden Kapitel stelle ich die von mir rekonstruierten Erfahrungsräume (Typen) vor, in denen sich u.a. unterschiedliche Formen des Umgangs mit den organisationalen Regeln zeigen.