pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Bießmann, Andrea

Lehren im Musikprogramm "El Sistema". Erfahrungsräume zwischen Mission und Gestaltung in Venezuela

Bielefeld : transcript 2025, 317 S. - (Forum Musikvermittlung – Perspektiven aus Forschung und Praxis; 8) - (Dissertation, Bergische Universität Wuppertal, 2024)

Quellenangabe/ Reference:
Bießmann, Andrea: Lehren im Musikprogramm "El Sistema". Erfahrungsräume zwischen Mission und Gestaltung in Venezuela. Bielefeld : transcript 2025, 317 S. - (Forum Musikvermittlung – Perspektiven aus Forschung und Praxis; 8) - (Dissertation, Bergische Universität Wuppertal, 2024) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-363425 - DOI: 10.25656/01:36342; 10.14361/9783839437599

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-363425
https://doi.org/10.25656/01:36342

in Kooperation mit / in cooperation with:

[transcript] INDEPENDENT ACADEMIC PUBLISHING

www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

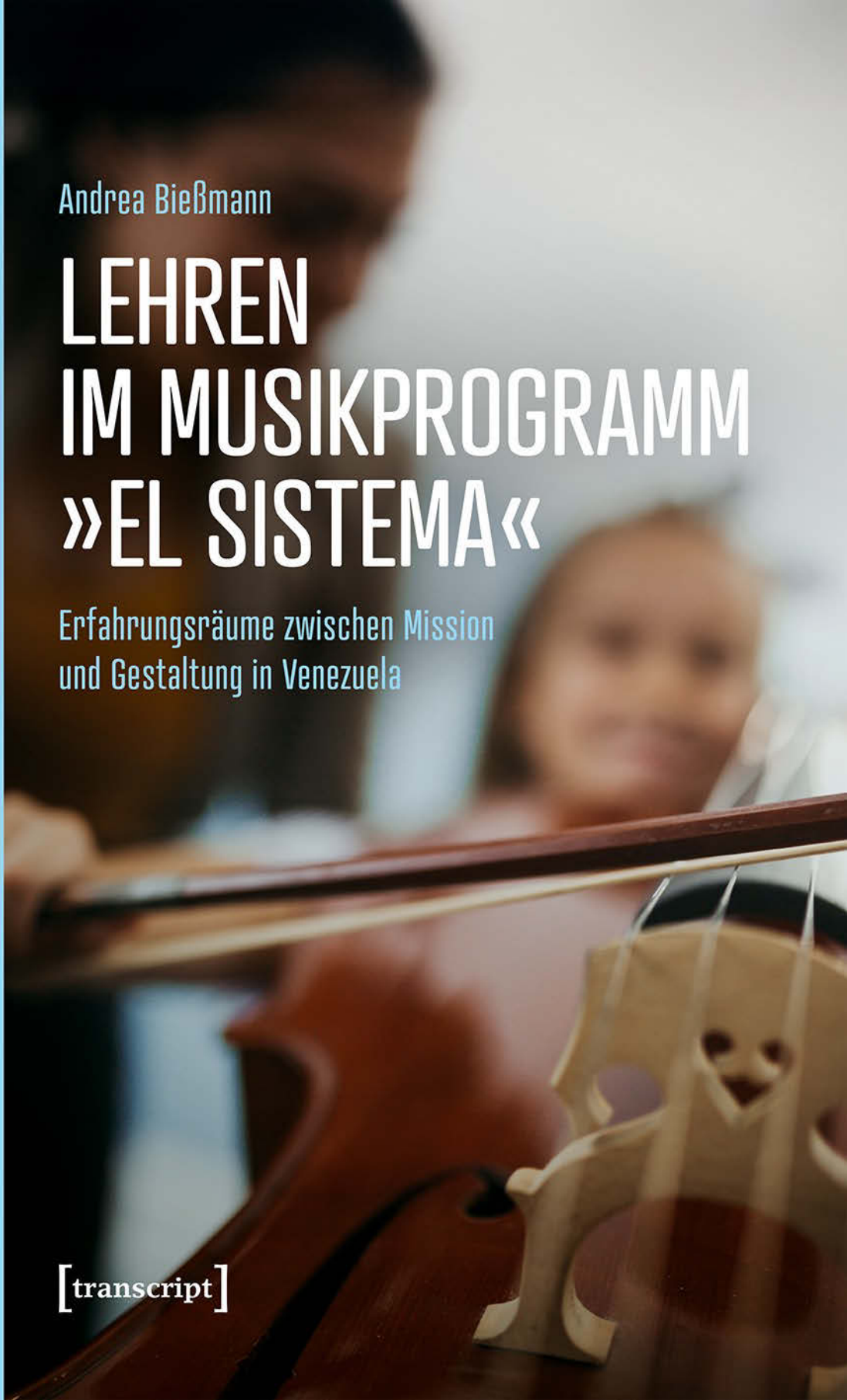
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Forum Musikvermittlung — Perspektiven aus Forschung und Praxis



Andrea Bießmann

LEHREN IM MUSIKPROGRAMM »EL SISTEMA«

Erfahrungsräume zwischen Mission und Gestaltung in Venezuela

[transcript]

Andrea Bießmann
Lehren im Musikprogramm »El Sistema«

Editorial

Musikvermittlung hat sich seit Ende des 20. Jahrhunderts zu einem facettenreichen Praxisfeld entwickelt, das als Bindeglied zwischen Musikproduktion und -rezeption fungiert. Musiker*innen, Pädagog*innen, Vermittler*innen, Ensembles, Schulen und Konzertveranstaltungen bilden eine stetig wachsende *Community of Practice*, die Menschen jeden Alters ästhetische Erfahrungen mit Musik ermöglichen möchte. Inzwischen wird dieses Praxisfeld mit seinen spezifischen Strukturen, Formaten und Selbstverständnissen auch zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Die Reihe **Forum Musikvermittlung – Perspektiven aus Forschung und Praxis** möchte praxisbezogene und wissenschaftliche Diskurse zusammenführen und den unterschiedlichen Akteur*innen aus Wissenschaft und Praxis eine Plattform bieten, um aktuelle Positionen zu diskutieren.
Die Reihe wird herausgegeben von Johannes Voit und Constanze Wimmer.

Andrea Bießmann, geb. 1985, ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Bielefeld in den Fachbereichen Musikpädagogik und Musikvermittlung tätig. Sie promovierte an der Bergischen Universität Wuppertal.

Andrea Bießmann

Lehren im Musikprogramm »El Sistema«

Erfahrungsräume zwischen Mission und Gestaltung in Venezuela

[transcript]

Dissertation an der Fakultät für Geistes- und Literaturwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal (2024)

Gefördert durch den Publikationsfonds der Universität Bielefeld

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.dnb.de/ abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/. Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2026 © Andrea Bießmann

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt
Umschlagabbildung: Nikola Stojadinovic / iStock.com
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
https://doi.org/10.14361/9783839437599
Print-ISBN: 978-3-8376-7945-8 | PDF-ISBN: 978-3-8394-3759-9
Buchreihen-ISSN: 2750-5235 | Buchreihen-eISSN: 2750-7114

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Danksagung ... 9

Vorwort der Herausgeber*innen ... 11

Glossar ... 13

1 Einleitung: *El Sistema* zwischen Wunder- und Schreckensrhetorik ... 15
1.1 Erkenntnisinteresse ... 18
1.2 Vorgehen ... 19
1.3 Zum Aufbau der Arbeit ... 20

2 *El Sistema* im Kontext ... 23
2.1 Historische Entwicklung und zentrale Strukturen von *El Sistema* – ein Überblick ... 23
2.1.1 Historische Meilensteine in der Organisationsgeschichte ... 24
2.1.2 Organisation in *núcleo*s und *módulo*s ... 27
2.1.3 Finanzierung ... 28
2.1.4 Programme ... 30
2.1.5 Begriffsbestimmung: Lehrende bei *El Sistema* ... 37
2.1.6 Zeitliche Einordnung meiner Forschungsarbeit ... 38
2.2 *El Sistema* in der Forschung ... 39
2.2.1 Organisationsmerkmale – *El Sistema* als Organisation ... 42
2.2.2 *El Sistema*s Fundament: Mission und Ideologie ... 44
2.2.3 Pädagogische Grundlagen und Lehrmethoden ... 47
2.2.4 Erfahrungen von Lehrenden bei *El Sistema* ... 48
2.3 Zwischenfazit zum Forschungsstand ... 52
2.4 Entwicklung der Forschungsfragen ... 53

3 Theoretische Rahmung ... 55
3.1 Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode – Grundannahmen ... 55
3.1.1 Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen, Orientierungen – eine Begriffsklärung ... 57
3.1.2 Begründung für die eigene Begriffswahl und damit verbundene Vorannahmen ... 60

3.2 Die Dokumentarische Methode zur Erforschung von Organisationen 62
3.2.1 Auseinandersetzung mit dem Begriff der Organisation 63
3.2.2 Organisationen aus Sicht der Dokumentarischen Methode 65
3.2.3 Auseinandersetzung mit dem Begriff der Regel 69

4 Methodisches Vorgehen 73
4.1 Datenerhebung 73
4.1.1 Ethnologisches Grundverständnis im Forschungsprozess 75
4.1.2 Entwurf und Justierung des Forschungsdesigns 76
4.1.3 Zur eigenen Rolle im Forschungsfeld 78
4.1.4 Narrativ fundierte Interviews als Datengrundlage 81
4.1.5 Entscheidungen zum Umgang mit dem fremdsprachlichen Kontext bei der Datenerhebung 83
4.1.6 Überlegungen zu möglichen Einschränkungen der Meinungsäußerungsfreiheit von *Sistema*-Lehrenden 83
4.2 Überblick über die erhobenen Interviewdaten und Samplingstrategien 85
4.3 Datenauswertung 87
4.3.1 Interviewauswertung mit der Dokumentarischen Methode 88
4.3.2 Komparative Analyse und Typenbildung 93
4.3.3 Zum Umgang mit Übersetzungen bei der Datenauswertung und -präsentation 95
4.3.4 Analyse von Quellen der Organisation 98
4.3.5 Sonstige einbezogene Daten 100
4.4 Hinweise zur Anonymisierung personenbezogener Daten 101

5 Datenauswertung I – *El Sistema*s Mission, Ideologie und Ziele 103
5.1 Quellen von José Antonio Abreu – Grundlagen der *Sistema*-Mission 104
5.1.1 Abreus Mission: Die Entwicklung besserer Menschen 105
5.1.2 Werteerziehung – Ausbildung ästhetischer und ethischer Werte 106
5.1.3 Überwindung von materieller Armut durch geistigen Reichtum 109
5.1.4 Musik als Werkzeug zur Rettung des Kindes und der Gesellschaft 109
5.1.5 Nationalismus 112
5.1.6 Idealisierung von Orchesterpraxis 113
5.1.7 Christliche Bezüge 114
5.1.8 Spielen und kämpfen 116
5.2 Fortführung der Mission auf der *Sistema*-Homepage 117
5.2.1 Mission und Vision auf der *Sistema*-Homepage 117
5.2.2 Philosophie 119
5.2.3 Zwischenfazit zu den Analysen der *Sistema*-Homepage 120
5.3 Zwischen Mission und konkreter Gestaltung: Veröffentlichungen in der Zeitschrift *Revista de Educación Musical* 121
5.4 Konkrete Ziele und Handhabungen der Programme 123
5.4.1 Orchesterprogramm – Programa Académico Orquestal 124
5.4.2 Chorprogramm – Programa Académico Coral 130
5.4.3 Programa de Iniciación Musical 131
5.4.4 Programa Alma Llanera 133

5.4.5 Aus- und Fortbildungsprogramm – Programa de Formación Académica 136
5.4.6 Programa de Educación Especial 140
5.4.7 Programa Simón Bolívar 140
5.4.8 Programa de Música Popular y otros Géneros 141
5.4.9 Andere Programme 142
5.5 Zwischenfazit zur Quellenanalyse 142

6 Datenauswertung II: *El Sistema*s Organisationskultur – Gemeinsame Themen von Lehrenden 145
6.1 Erfahrungen mit *El Sistema* als Arbeitgeber und Organisation 146
6.1.1 Hierarchien 146
6.1.2 Zwischen Anonymität und persönlichen Beziehungen 148
6.1.3 Zwischen Einheit und Vielfalt 149
6.2 Positive Emotionen – Entwicklungs- und Erfolgsoptimismus 151
6.2.1 Das wachsende System: Bejahung des Wachstums 151
6.2.2 Liebe zur Musik 152
6.3 Auseinandersetzung mit zentralen organisationalen Regeln 153
6.3.1 Auseinandersetzung mit dem Imperativ der musikalischen Exzellenz 153
6.3.2 Auseinandersetzung mit dem Primat des Sinfonieorchesters 158
6.3.3 Auseinandersetzung mit dem sozialen Auftrag von *El Sistema* 160
6.4 Zwischenfazit zur Organisationskultur 162

7 Datenauswertung III: Organisationale Erfahrungsräume in *El Sistema* – Orientierungen von Lehrenden 163
7.1 Die Typologie im Überblick 164
7.1.1 Die analysierten Fälle im Überblick 166
7.2 Die zwei Dimensionen der Typologie 167
7.2.1 Identifikation mit *El Sistema* als Organisation 168
7.2.2 Umgang mit Normen und Regeln der Organisation 177
7.3 Die vier organisationalen Erfahrungsräume 191
7.4 Der erste Erfahrungsraum – *El Sistema* als der richtige Weg (Typ 1) 192
7.4.1 *El Sistema* dienen als Selbstverständnis 195
7.4.2 Vertrauen in das versorgende System 197
7.4.3 Das Ziel: Wertevermittlung durch Musik für eine bessere Gesellschaft 200
7.4.4 Emotionalität und missionarischer Eifer 203
7.4.5 Abgrenzung nach außen 206
7.4.6 Typ 1: Überlegungen zur Soziogenese 209
7.5 Der zweite Erfahrungsraum – *El Sistema* als zu gestaltende Mission (Typ 2) 210
7.5.1 *El Sistema* aktiv gestalten 212
7.5.2 Individuelle Interpretation der *Sistema*-Mission 216
7.5.3 Persönliche Interpretationen des Begriffs der Disziplin 218
7.5.4 Nischensuche zwischen Chancen und Grenzen der Organisation 219
7.5.5 Verständnis des sozialen Auftrags von *El Sistema*: Kindgerechte und zeitgemäße Methoden 223
7.5.6 Typ 2: Überlegungen zur Soziogenese 225

7.6 Der dritte Erfahrungsraum – *El Sistema* als Raum der Selbstverwirklichung (Typ 3) 230
7.6.1 Selbstverwirklichung als grundlegende Motivation 232
7.6.2 Nischensuche: *El Sistema* als Plattform für die Verwirklichung individueller Ziele 238
7.6.3 Bruch mit *Sistema*-Normen 243
7.6.4 Akzeptanz von *Sistema*-Strukturen 248
7.6.5 Typ 3: Überlegungen zur Soziogenese 249
7.7 Der vierte Erfahrungsraum – *El Sistema* als tonangebende Instanz (Typ 4) 251
7.7.1 Orientierung an *Sistema*-Anforderungen trotz niedriger organisationaler Identifikation 254
7.7.2 Arbeitsalltag – Ein engmaschiges Netz aus Routinen und Vorgaben 260
7.7.3 Diskrepanzen zu den organisationalen Normen 267
7.7.4 Typ 4: Überlegungen zur Soziogenese 271
7.8 Zwischenfazit zu den Erfahrungsräumen von *Sistema*-Lehrenden 274

8 Fazit 277
8.1 Zusammenfassung der Ergebnisse 277
8.2 Diskussion der Ergebnisse 278
8.3 Reflexion: Grenzen und offene Fragen 280
8.3.1 Überlegungen zur Dynamik der rekonstruierten Typen 280
8.3.2 Reflexionen zur Soziogenese der Typen – Anbindung an gesellschaftliche Erfahrungsräume 281
8.3.3 Zusammenhänge zu pädagogischen Praktiken in Lehr-Lern-Situationen 283
8.4 Ausblick 283
8.5 Abschließende Gedanken 286

Literaturverzeichnis 289

Anhang 309
Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription in Anlehnung an Dresing & Pehl (2018) 309
Exemplarischer Einblick in die Interpretationsarbeit
Ausschnitt aus der Fallinterpretation ›Diego‹ 311
Datenüberblick 316

Danksagung

Ich bin sehr dankbar für die jahrelange Unterstützung ganz unterschiedlicher Menschen, ohne die diese Arbeit sicher nicht gelungen wäre.

Ganz herzlich bedanken möchte ich mich zuerst bei meinem Betreuer Helmke Jan Keden. Mit Wertschätzung für meine Ideen, Zuversicht, Geduld und etwas Pragmatismus dort, wo es mir daran fehlte, und nicht zuletzt mit großer fachlicher Expertise hat er mich in allen Phasen der Arbeit sehr unterstützt.

Meiner Zweitbetreuerin Annette Ziegenmeyer danke ich für ihr großes Interesse an meiner Forschung und die Gespräche insbesondere gegen Ende meiner Arbeit, die mich inspiriert haben, tiefergehend über die Beziehung zwischen musikpädagogischen Entwicklungen in Deutschland und Venezuela nachzudenken.

Ein ebenfalls großer Dank geht an Peter Moormann. Durch ihn kamen nicht nur einige Kontakte zu *El Sistema* und nach Venezuela insgesamt zustande; der Austausch über unsere Erfahrungen und Eindrücke, die wir aus den Venezuelareisen gewinnen konnten, habe ich als große Bereicherung empfunden.

Michael Zeuske möchte ich für sein offenes Ohr danken, das er meinem Forschungsprojekt in der Anfangsphase geschenkt hat, und für die spannenden Denkanstöße und Kontakte in Venezuela außerhalb von *El Sistema*.

Susana Pinilla Alba danke ich für ihre Unterstützung beim Anfertigen der Interviewtranskriptionen sowie für ihre muttersprachlichen und sprachwissenschaftlichen Einschätzungen zum Datenmaterial und Matei Chihaia für den Kontakt zu ihr.

Meine Arbeit würde es nicht geben ohne die Menschen, die mir in Venezuela insgesamt und bei *El Sistema* im Speziellen ihre Türen geöffnet haben. Einen ganz herzlichen Dank möchte ich insbesondere den Dozentinnen aus dem Aus- und Fortbildungsprogramm aussprechen, die mir mit großer Offenheit begegnet sind und mir warmherzig und engagiert Zugänge zum Innenleben von *El Sistema* verschafft haben. Danke an Mayra León, Josbel Puche, Tupac Rivas und Franka Verhagen, aber auch an alle anderen *Sistema*-Lehrenden, die ich in ihrem Arbeitsalltag begleiten durfte und mit denen ich Interviews führen konnte. Ein besonderer Dank geht an Anabel Maldonado, die mich bei meiner zweiten Reise in Caracas begleitet hat und sich dort verantwortungsvoll um meine Sicherheit und mein gesamtes Wohlergehen gekümmert hat. Auch Erik Becker Becker danke ich für seine Hilfe vor Ort in Caracas sowie sein Interesse an meiner Forschung.

Über all die Jahre haben mir viele wunderbare Kolleg*innen – nicht nur, aber insbesondere in Köln und Wuppertal – immer wieder ihre Zeit und Aufmerksamkeit geschenkt und mitgedacht, wenn ich mir den Kopf zerbrochen habe. Besonders wichtig waren die Kolleg*innen in den Interpretationswerkstätten, die mit mir am Datenmaterial gearbeitet haben und deren Einschätzungen sehr fruchtbar für die Datenauswertung waren. Ich bin dankbar für jede Diskussion und jede Anregung in Forschungskolloquien, für Gespräche im Büro, am Telefon, im Zug und beim Mittagessen, für das immer konstruktive Gegenlesen von Textentwürfen – für die Unterstützung bei allen Aufs und Abs meines Projekts. Ein ganz herzlicher Dank darum an Julia Ehninger, Linus Eusterbrock, Leanne García Alós, Felix Helpenstein, Chris Kattenbeck, Oliver Kautny, Charlotte Lietzmann, Waltraud Mudrich, Daniela Neuhaus, Anna Rizzi, Stefanie Rogg, Jonas Völker und Julia Weber. Christian Rolle danke ich für die über viele Jahre aufrechterhaltene Einladung zum Kölner Forschungskolloquium, das mir in vielerlei Hinsicht Möglichkeiten zum Austausch gegeben und mich kritikfähiger und offener für Diskussionen gemacht hat.

Über die schon genannten Personen hinaus danke ich Cécile Bourgin, Maria Bücker und Annika Dankers für das Korrekturlesen einzelner Kapitel meiner Arbeit.

Meine liebe Familie und meine Freund*innen haben mich über all die Jahre hinweg wohlwollend und unterstützend begleitet. Ich bin dankbar dafür, dass ich mich in ihrer emotionalen Nähe weiterentwickeln konnte. Mein größter Dank geht an meinen Mann Oliver, mit dem ich jede Art von Support stets an meiner Seite hatte.

Vorwort der Herausgeber*innen

Musikvermittlung wurde vielfach als eine für den deutschsprachigen Raum charakteristische Praxis beschrieben, so etwa in der Einleitung des 2023 von Axel Petri-Preis und Johannes Voit herausgegebenen *Handbuch Musikvermittlung*. Gleichzeitig ist festzustellen, dass dieses vielfältige Praxisfeld seit jeher durch internationale Einflüsse entscheidend geprägt wurde. Unter den einflussreichsten Formaten, zu denen auch die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den USA veranstalteten Konzerte für junges Publikum oder die in den 1980er Jahren in Großbritannien etablierten *Response*-Projekte zählen, sticht das venezolanische „Kultur- und Sozialprogramm" *El Sistema* aufgrund seiner hierzulande kontroversen Rezeptionsgeschichte heraus. So wurde das durch international rezipierte Dokumentationen auch im deutschsprachigen Raum bekannt gewordene Format von Anfang an von überzogenen Erwartungshaltungen in Bezug auf seine künstlerische und soziale Wirksamkeit begleitet und diente vielen Akteur*innen der community-bezogenen Musikvermittlung als leuchtendes Vorbild. Umso härter gingen Kritiker*innen mit dem Format ins Gericht, als im Rahmen von Forschungsarbeiten auf zweifelhafte Machtstrukturen innerhalb der Organisation hingewiesen wurde.

In der vorliegenden Arbeit richtet Andrea Bießmann erstmals den Blick auf die Akteursperspektive der im Programm *El Sistema* tätigen Lehrkräfte und untersucht deren Arbeitsalltag sowie deren Orientierungen und Eingebundenheit in die Organisation. Sie gewährt damit Einblicke in die konkrete Unterrichtspraxis und die handlungsleitenden expliziten sowie impliziten Wissensbestände und leistet so einen wertvollen Beitrag für die unaufgeregte Neubewertung dieses für die Musikvermittlung einflussreichen Programms, jenseits aller im öffentlichen Diskurs präsenter Schlagworte und Heilsversprechen.

Wir freuen uns, dass die Publikationsreihe durch die Veröffentlichung von Andrea Bießmanns Dissertationsschrift um eine internationale Perspektive bereichert wird, die nicht nur eine Forschungslücke schließt, sondern gleichzeitig – auf forschungsmethodisch beeindruckende Weise – exemplarisch Möglichkeiten für die Rekonstruktion von Akteursperspektiven in Vermittlungsformaten aufzeigt, die auch als Inspiration für kommende Forschungsarbeiten dienen können.

Johannes Voit und Constanze Wimmer

Glossar

Begriff	Erläuterungen
El Sistema	Kurzbezeichnung für *Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela*, zu Deutsch: Nationales System der Kinder- und Jugendorchester und -chöre Venezuelas
Fundación Musical Simón Bolívar	Von Spanisch: fundación – Stiftung Die *Fundación Musical Simón Bolívar* ist das ausführende Organ von *El Sistema*.
José Antonio Abreu	Gründer von *El Sistema*, verstorben 2018
Eduardo Méndez	Derzeitiger Geschäftsführer von *El Sistema*
Consejo Académico Musical	Zentrales beratendes und entscheidendes Gremium von *El Sistema*
núcleo	Organisationseinheit von *El Sistema*, vergleichbar mit einer Musikschule
módulo	Kleinere Organisationseinheit von *El Sistema*, vergleichbar mit einer Zweig- oder Außenstelle, meist einem größeren *núcleo* zugeordnet
Programa Alma Llanera	*Sistema*-Programm für traditionelle venezolanische Musik
Programa de Iniciación Musical	*Sistema*-Programm für musikalische Initiation Von Spanisch: *iniciarse* – mit etwas beginnen vergleichbar mit musikalischer Früherziehung
Programa Simón Bolívar	*Sistema*-Programm zur musikalischen Grundbildung an öffentlichen Schulen
Programa de Formación Académica	Aus- und Fortbildungsprogramm von *El Sistema* für Musikpädagog*innen, Komponist*innen und Dirigent*innen
Centro Nacional de Acción Social por la Música	Abkürzung: CNASPM Übersetzt etwa: Nationales Zentrum für soziale Aktion durch Musik Ein großer Gebäudekomplex von *El Sistema* in Caracas mit Probe-, Seminar- und Konzerträumen
director/directora de núcleo	*núcleo*-Leiter*in Die *núcleo*-Leiter*innen sind normalerweise auch die Dirigent*innen des höchsten Orchesters des *núcleos*.
cátedra	Von Spanisch: *cátedra* – Lehrstuhl, Dozentur Bei *El Sistema* wird der Begriff häufig verwendet, um Fächer, Fach- oder Lernbereiche, z.B. innerhalb eines *núcleos* oder eines größeren Programms zu benennen.

Begriff	**Erläuterungen**
muestra	Von Spanisch: *mostrar* – etwas zeigen; muestra – Probe, Vorlage Kleineres Konzert, z.B. innerhalb eines *núcleos* für Besucher*innen, bei denen jedes Ensemble einige Stücke präsentiert.
audición	Aufnahmetest, bei dem vorgesungen oder vorgespielt wird, z.B. um bei *El Sistema* in ein bestimmtes Orchester aufgenommen zu werden
lenguaje musical	Zu Deutsch etwa: musikalische Sprache / Musiksprache Das Fach beinhaltet Elemente aus Musiktheorie, Tonsatz und teilweise Harmonielehre.
monitor/monitora	Zu Deutsch etwa: Übungsleiter*in Es handelt sich hierbei um Personen (oft erfahrenere *Sistema*-Schüler*innen), die die reguläre Lehrkraft unterstützt, z.B. beim Stimmen der Instrumente oder bei der Erarbeitung eines Musikstücks.

1 Einleitung: *El Sistema* zwischen Wunder- und Schreckensrhetorik

Was beschäftigt Musikpädagog*innen in Venezuela? Mit welchen Gedanken gehen sie durch ihren Lehralltag? Woran orientieren sie sich bei der Gestaltung ihres Unterrichts und welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang das Verhältnis zu ihrem Arbeitgeber, der Organisation *El Sistema*? Mit diesen Fragen beschäftigt sich meine Arbeit.

Das 1975 offiziell gegründete selbstbetitelte »Kultur- und Sozialprogramm«[1] (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.a) *El Sistema* in Venezuela ist international vor allem nach der Jahrtausendwende einer breiteren Masse bekannt geworden. Auftritte des *Orquesta Sinfónica Simón Bolívar*, die zunehmende internationale Präsenz von Stardirigent Gustavo Dudamel, aber auch Gastbesuche europäischer und nordamerikanischer Musiker*innen in Venezuela und deren Berichte an die Presse trugen zu dieser Entwicklung bei. Beispielhaft seien Sir Simon Rattle und Claudio Abbado genannt, die als Gastdirigenten das Programm und seine Teilnehmenden für ihre Leistungen lobten. Auch die Verleihung des *TED*-Preises[2] an den Programmgründer José Antonio Abreu im Jahr 2009 sorgte für einen höheren Bekanntheitsgrad im internationalen Bereich. In den Jahren 2006 und 2009 erschienen zwei Dokumentationen über *El Sistema*: Die Dokumentation *Tocar y luchar* greift mit ihrem Titel das zentrale Motto der Organisation ›Spielen und kämpfen‹ auf; die Dokumentation *El Sistema* mag mit dazu beigetragen haben, dass sich international der Name *El Sistema* – wörtlich also ›das System‹ – für das Programm mit dem eigentlich längeren Namen *Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela*[3] durchgesetzt hat.

1 Im spanischen Original: »obra social y cultural«

2 *TED* ist die Abkürzung für *Technology, Entertainment, Design*. Es handelt sich um eine jährliche Innovations-Konferenz in Monterey, Kalifornien, bei der sich Fachleute aus unterschiedlichen Bereichen der Wissenschaft, Kultur, Technologie und Wirtschaft austauschen. Große Bekanntheit haben die sog. *TED*-Talks erreicht, in denen Vortragende gemäß dem Motto *Ideas worth spreading* maximal 18 Minuten Zeit haben, ihre Ideen zu präsentieren. Die besten Vorträge sind als Videos über die *TED*-Talks-Website verfügbar (TED Conferences 2022).

3 Zu Deutsch: Nationales System der Kinder- und Jugendorchester und -chöre Venezuelas

Im Zentrum der Arbeit von *El Sistema* stand bei der Gründung des Programms die kollektive, kostenlose Orchesterpraxis von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit klarem Hinblick auf eine professionelle Zukunft als Musiker*innen. Mit zunehmender Vergrößerung und Ausweitung der Organisation wurde – zumindest in der Darstellung nach außen – der Fokus stärker auf soziale Aspekte des musikalischen Lernens gerichtet. Es wurden neue Unterprogramme gegründet und nach und nach immer jüngere Kinder integriert. Heute hat *El Sistema* laut eigenen Angaben über 1 Million Teilnehmer*innen, über 5000 beschäftigte Lehrende und ist mit 443 sog. *núcleos*[4] im ganzen Land vertreten (Stand: Mai 2024) (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.b). Insgesamt existieren in ganz Venezuela mehr als 3000 *Sistema*-Orchester und -Chöre; hinzu kommen knapp 1000 Gruppierungen, die sich traditioneller venezolanischer Musik oder populärer Musik widmen (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.c). Trotz der wirtschaftlichen und politischen Krise des Landes, gewachsener Schwierigkeiten in Folge der Coronapandemie und der Migration von ehemaligen Teilnehmer*innen und Lehrenden ins Ausland handelt es sich nach wie vor zumindest in offiziellen Zahlen um ein großes und gewichtiges Programm in Venezuela.

Auf globaler Ebene polarisiert *El Sistema* die musikpädagogischen Fachkreise. Innerhalb der Gruppe von Menschen, die entweder durch eigene Forschung, typischerweise aber eher durch Reisen, persönliche Kontakte, Austauschprogramme oder Konzertbesuche, schon von *El Sistema* gehört und die sich aus diesem Grund eine Meinung zum Programm gebildet hat, gibt es passionierte Anhänger*innen genauso wie Kritiker*innen.

Viele Besucher*innen und Gäste haben das Programm öffentlich als »Wunder« bezeichnet und ihm seine heutige Bedeutung erst gegeben (siehe z.B. Kaufmann & Piendl 2011; Koch 2012; Saglietti 2013). Die schon genannten Dokumentationen sowie diverse Reise- und Presseberichte stellen *El Sistema* in stark emotionaler Weise als Erfolgsgeschichte dar. In vielen Darstellungen werden Einzelschicksale von Kindern und Jugendlichen aufgezeigt, die davon berichten, wie sich ihr Leben durch die Musik bzw. durch die Teilnahme an *El Sistema* – durch das Spielen im Orchester, die Teilhabe an einer großen Gemeinschaft und das Überwinden von als schwierig empfundenen Hürden beim Erlernen des Instrumentes – verbessert habe (z.B. Arthorp 2006; Borzacchini 2010; Tunstall 2013a).

Auch über die Betrachtung von Einzelfällen hinaus mag ein möglicher Grund für die nach außen getragene Begeisterung sein, dass *El Sistema* etwas zu vereinen scheint, was viele Musikpädagog*innen sich wünschen: Durch kostenlosen Zugang zum Programm scheint die Integration von Menschen aus niedrigen sozioökonomischen Gesellschaftsgruppen zu gelingen; gleichzeitig wird großer Wert auf intensive Probenarbeit und Musizieren auf hohem Niveau gelegt – die musikalischen Ergebnisse sind insgesamt beeindruckend. Musiker*innen und Musikpädagog*innen und vielleicht insbesondere Anhänger*innen der klassischen Musik – im Sinne von Kunstmusik mit europäischen Wur-

4 *Núcleos* (zu Deutsch wörtlich: Kerne) sind die landesweit verbreiteten Zentren, in denen Kinder und Jugendliche ihre musikalische Ausbildung erhalten, also vergleichbar mit Musikschulen (vgl. hierzu Kapitel 2.1.2). In dieser Arbeit werden die spanischen Bezeichnungen für die Begrifflichkeiten aus dem *Sistema*-Kontext inklusive Pluralbildungen beibehalten.

zeln – sehen sich in ihrer Arbeit oft an den Rand gedrängt. Viele erleben Legitimationszwänge für ihr eigenes Tun, aber auch Ängste, weil bestimmte Musikzweige zunehmend verschwinden. Es ist in diesem Kontext schwierig, sich nicht von dem deutlich nach außen getragenen Engagement der Kinder und Jugendlichen bei *El Sistema* anstecken zu lassen, die offenbar begeistert von der (u.a. sinfonischen) Musik sind, die sie spielen. Es scheint hier eine doppelte ›Rettung‹ zu gelingen: Die Teilnehmenden werden durch *El Sistema* augenscheinlich vor einem Leben in Kriminalität und Perspektivlosigkeit geschützt – gleichzeitig werden auch die klassische Musik und die mit ihr verbundenen Musizierpraktiken bewahrt.

Diese prinzipielle Begeisterung steht allerdings nicht nur in den Dokumentationen und Presseberichten im Vordergrund – sie durchzieht auch viele Forschungsarbeiten zu *El Sistema*. Der Erfolg des Programms ist in diesen Arbeiten meist eine zentrale Grundannahme (vgl. Kapitel 2.2). Eine intensive, grundlegende Auseinandersetzung mit den musikpädagogischen Arbeitsweisen, den inneren Logiken und den weiterreichenden Implikationen von *El Sistema* findet hier nicht oder nicht ausreichend statt.

In den letzten Jahren sind vermehrt andere Forschungsarbeiten entstanden, die sich kritisch sowohl mit dem Programm in Venezuela, als auch mit *Sistema*-Projekten in anderen Ländern auseinandersetzen (vgl. Kapitel 2.2). Insbesondere die Arbeiten, die sich mit dem Ursprungsprogramm in Venezuela beschäftigen, wurden für die Ausrichtung und Gestaltung meines Forschungsprojekts als sehr wertvoll empfunden: Sie geben u.a. zentrale Hinweise auf die inneren Strukturen und Funktionsweisen der Organisation und kontextualisieren die Gründung von *El Sistema* in der venezolanischen Geschichte und Gesellschaft. Hierbei werden auch einige Kritikpunkte geäußert – diese beziehen sich beispielsweise auf Widersprüchlichkeiten zwischen der Darstellung von *El Sistema* nach außen und durch andere Quellen belegte Aspekte (z.B. bezüglich der Gründung der Organisation), auf die internen Machtstrukturen und die Schaffung von Abhängigkeiten in der Organisation, auf Intransparenz in Bezug auf Bezahlung von Mitarbeiter*innen sowie auf religiös-mythische Strukturen und einen starken Personenkult um den Gründer José Antonio Abreu (vgl. Kapitel 2.2).

Die Kritikpunkte zogen wiederum – zum Teil sehr hitzige – Reaktionen nach sich (vgl. Baker 2015). Viele fühlten sich selber oder ihre Kolleg*innen in ihrer Arbeit missverstanden, falsch oder ungerecht dargestellt.

Die Datenerhebung meiner Forschungsarbeit im Jahr 2015 fand in eben diesem Zeitraum statt, in dem sowohl die erste große Kritikwelle an *El Sistema* als auch die darauf folgenden Reaktions- und erneuten Kritikwellen ausbrachen. Unabhängig von den unterschiedlichen Standpunkten, die in den Diskussionen über *El Sistema* angebracht werden, erschien und erscheint es mir nach wie vor wichtig, mehr über die Organisation zu erfahren. Für mich sind die vorhandenen Forschungsarbeiten immer noch nicht ausreichend, um die Arbeit von *El Sistema* richtig zu verstehen. Systematische Auseinandersetzungen mit den Erfahrungen, die Musikpädagog*innen, die für *El Sistema* arbeiten, in ihrem Alltag machen, gibt es bisher kaum.

Mit dieser Arbeit sage ich zunächst etwas aus über musikpädagogische Arbeit in Venezuela. *El Sistema* nimmt hier eine bedeutende Rolle innerhalb des Landes ein – gleichzeitig möchte ich nicht den Eindruck erwecken, dass die Praktiken bei *El Sistema* typisch für die Musikpädagogik Venezuelas seien; sie haben allerdings im Land eine große

Reichweite. Ich halte die Beschäftigung mit diesen Praktiken für wichtig, nicht nur, um ein wenig über den eigenen Tellerrand zu schauen, sondern um in echte Verstehensprozesse über musikpädagogisches Handeln in Organisationen einzusteigen, das im Rahmen meiner Analysen zwar auf das venezolanische *El Sistema* beschränkt ist, das aber gleichzeitig auch auf Strukturen und Phänomene verweist, die nicht nur in diesem engeren Rahmen von Bedeutung sind. So wird die Verknüpfung von Musik und Sozialem sowohl im schulischen Kontext als auch in außerschulischen Projekten mit Kindern und Jugendlichen weltweit eingegangen und bisweilen womöglich als selbstverständlich angesehen.

Als ich selbst meine Forschungen begann, war ich vor allem interessiert an der Musikpädagogik Venezuelas, für die *El Sistema* zweifelsfrei eine wichtige Rolle spielt. Die internationalen Dimensionen, in denen sich *El Sistema* bewegt und die somit auch für jede Forschungsarbeit bedeutsam sind, wurden mir erst nach und nach bewusst. *El Sistema* ist kein isoliertes Projekt in Venezuela – es ist in vielen Ländern der Welt als Vorbild für gelungene musikpädagogische und soziale Arbeit rezipiert worden und wird bis heute als Modell für außerschulische Musikprojekte mit sozialem Fokus herangezogen: Nach Angaben der Organisation *Sistema Global – Friends of El Sistema Worldwide* existieren derzeit weltweit über 250 *Sistema*-Programme in 55 Ländern (Sistema Global 2023). Viele der Lehrenden, die ich im Rahmen meiner Arbeit kennenlernen konnte, sind derzeit im Ausland als Musiker*innen und Musikpädagog*innen tätig – dass die Erfahrungen, die sie in ihrer täglichen Arbeit in Venezuela gemacht haben, auch ihr aktuelles musikalisches und musikpädagogisches Tun prägen, lässt sich zumindest vermuten.

1.1 Erkenntnisinteresse

Im Zentrum dieser Arbeit stehen die Orientierungen von Lehrenden, die für die Organisation *El Sistema* arbeiten. Mein Interesse richtet sich im Schwerpunkt auf das Zusammenspiel von expliziten und impliziten Wissensbestände von Lehrenden, die ihr Alltagshandeln prägen und strukturieren. Die Erfahrungen von *Sistema*-Lehrenden sind bisher kaum erforscht worden, sodass der *Sistema*-Forschung die zentrale Perspektive auf Menschen, die die Organisation im Alltag leben und gestalten, fehlt.

Über die grundlegenden organisatorischen und inhaltlichen Strukturen, Funktionsweisen sowie über die nach außen getragene Vision von *El Sistema* wurde schon vieles geschrieben (vgl. Kapitel 2.2.1). Einige offizielle Zielsetzungen sowie pädagogische und musikalische Ausrichtungen von *El Sistema* sind schriftlich festgehalten; auch aus Interviews mit dem Gründer José Antonio Abreu lassen sich einige allgemeine Ziel- und Wertformulierungen ableiten. Wenig erforscht ist jedoch, welche Bedeutung die offiziell formulierten Ziele für *Sistema*-Lehrende haben, *wie* sie in ihrer täglichen Arbeit ausgehandelt werden, *wie* Lehrende *Sistema*-Prinzipien in ihrer Arbeit verankern und somit *wie* die Organisation *El Sistema* in ihrer inneren Logik funktioniert.

Konkret lassen sich folgende Forschungsfragen festhalten, denen diese Arbeit nachgeht:

Welche organisationsbezogenen Orientierungen haben Lehrende bei El Sistema?

- Wie erfahren Lehrende *El Sistema* als Organisation?
- Welche expliziten und impliziten Wissensbestände strukturieren den Arbeitsalltag von *Sistema*-Lehrenden?
- Wie verorten sich Mitarbeiter*innen von *El Sistema* innerhalb der Organisation? Woran orientieren sie sich bei ihrer Arbeit im Rahmen von *El Sistema*?

Von Beginn meiner Recherchen an fielen mir in der Berichterstattung von und über *El Sistema* viele ›große Worte‹ auf: Wertevermittlung, gesellschaftlicher Wandel, Rettung der Kinder, musikalische Exzellenz etc. Meine Arbeit gibt Aufschluss darüber, welche Bedeutung diese Schlagwörter für Lehrende im Alltag haben und durch welche Sinnmuster und welches Wissen von Lehrenden *El Sistema* somit als Organisation strukturiert wird.

Meine Rekonstruktionen der Orientierungen von *Sistema*-Lehrenden bieten für die musikpädagogische Forschung folgende Beiträge:

1. Sie tragen dazu bei, *El Sistema* als Organisation besser zu verstehen: Wie gestaltet sich die Organisation in der Praxis? Welche expliziten und impliziten Regeln strukturieren den Alltag? Die Orientierungen von Lehrenden spielen in Bezug auf das Verständnis der inneren Organisationslogik zwar nicht die einzige, aber doch eine zentrale Rolle. In der existierenden Literatur gibt es wenig Anhaltspunkte dafür, was die Arbeit von *Sistema*-Lehrenden im Alltag strukturiert; es scheint in einigen Darstellungen so, als gäbe es nur *eine* Art des pädagogischen Agierens oder *eine* Sicht auf die Arbeit bei *El Sistema*. Auf der anderen Seite werden sowohl von *El Sistema* selbst als auch in der Forschung Aspekte der Methodenvielfalt und Flexibilität von Strukturen betont, die aber ebenso wenig systematisch untersucht wurden.
2. *El Sistema* ist ein prominentes und schon recht altes Beispiel für eine Organisation der außerschulischen Kultur- und Bildungsarbeit, in der musikalische und soziale Ziele miteinander Hand in Hand gehen. Der inneren Dynamik dieser Organisation auf den Grund zu gehen, kann möglicherweise auch Strukturen aufzeigen, die nicht nur für *El Sistema* typisch sind, sondern auch in anderen Bereichen der musikpädagogischen Arbeit eine Rolle spielen. In jedem Fall können die Erkenntnisse über *El Sistema* dazu anregen, Dynamiken in anderen musikpädagogischen Projekten und Einrichtungen ebenfalls besser zu verstehen und zur Reflexion anregen.

1.2 Vorgehen

Zur Erforschung der Orientierungen von Lehrenden bei *El Sistema* wurde ein Forschungsdesign mit Methoden der qualitativen Sozialforschung gewählt, da diese einen guten Zugang zu den handlungsleitenden Orientierungen – verstanden als implizites, atheoretisches Wissen – bieten.

Meine Forschung basiert auf den Grundlagen der Praxeologischen Wissenssoziologie sowie den darauf aufbauenden Kategorien der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack. Theoretische Überlegungen zur Beschaffenheit von Organisationen stüt-

zen sich auf Gedanken von Ralf Bohnsack und Arnd-Michael Nohl im Zusammenhang mit einer Dokumentarischen Organisationsforschung.

Die von mir erhobenen Daten stammen überwiegend aus dem Jahr 2015, in dem ich zwei Forschungsreisen nach Venezuela unternehmen konnte. Aus einer großen Menge von Daten habe ich vierzehn narrativ fundierte Interviews mit Lehrenden der Organisation nach den Einzelschritten der dokumentarischen Interpretation narrativer Interviews nach Nohl (2017b [2006]) ausgewertet. Weitere Interviews mit Lehrenden, Gruppendiskussionen, Forschertagebucheinträge sowie Beobachtungsprotokolle wurden zur Überprüfung und Fundierung herangezogen.

Des Weiteren wurden schriftliche Dokumente von *El Sistema*, aber auch Videoaufzeichnungen von Reden des Gründers zur Identifizierung allgemeiner Strukturen, Normen und Regeln der Organisation analysiert und mit den Interviewrekonstruktionen in Zusammenhang gebracht (vgl. hierzu detaillierter Kapitel 4.3.4).

Auf Basis der Interviewinterpretationen ist eine Typologie entstanden, die zeigt, dass Lehrende im Jahr 2015 *El Sistema* auf unterschiedliche Art erfahren haben. In Abhängigkeit davon, wie stark sie sich mit der Organisation identifizierten und wie zentrale Regeln der Organisation von ihnen verstanden und gelebt wurden, erfuhren sie *El Sistema* auf verschiedene Weisen.

1.3 Zum Aufbau der Arbeit

Kapitel 2 führt in die Forschungsthematik *El Sistema* ein. Es bietet einen ersten Einblick in die Strukturen des Programms sowie einen Überblick über die bisherige Forschung zu *El Sistema*. Hierbei werden Forschungsarbeiten vorgestellt, die sich einerseits mit *El Sistema* als Organisation befassen und somit formale Strukturen, Normen und Regeln in den Blick nehmen, und andererseits Arbeiten, die sich mit den Perspektiven und Praktiken von Lehrenden beschäftigen. Aus der Diskussion der bestehenden Literatur entwickle ich meine Forschungsfragen. Es wird aufgezeigt, wie meine Analysen und Rekonstruktionen an bestehende Forschung anknüpfen und welche bisher wenig erforschten Aspekte durch meine Arbeit aufgegriffen werden.

In Kapitel 3 erläutere ich theoretische und methodologische Grundkonzepte und -annahmen.

Kapitel 4 erörtert mein methodisches Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung. Dabei werden verschiedene Spezifika der Forschungsarbeit – insbesondere Herausforderungen beim Forschen im internationalen Kontext sowie der Umgang mit Fremdsprachlichkeit – dargestellt.

In den Kapiteln 5, 6 und 7 stelle ich die Ergebnisse meiner Arbeit vor. Kapitel 5 setzt sich mit offiziell formulierten Grundideen, Zielen und Arbeitsweisen von *El Sistema* auseinander. Die Kapitel 6 und 7 beinhalten die Ergebnisse der Interviewrekonstruktionen: Während Kapitel 6 einen Überblick über allgemeine Merkmale und Themen der Interviews gibt, wird in Kapitel 7 die mit der Dokumentarischen Methode entworfene Typenbildung zu den organisationalen Erfahrungsräumen von Lehrenden bei *El Sistema* vorgestellt.

In Kapitel 8 werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert sowie mit einem Ausblick abgerundet.

Das Glossar zu Beginn dient zur schnellen Orientierung für Begrifflichkeiten, die in der gesamten Arbeit eine Rolle spielen. Ausführlichere Erläuterungen zu diesen und vielen anderen Begriffen aus dem ›*Sistema*-Universum‹ gibt es in Kapitel 2.

Im Anhang finden sich Hinweise zu den von mir verwendeten Transkriptionsregeln sowie eine Auflistung der von mir erhobenen Daten, auf die ich mich im Fließtext beziehe. Außerdem gebe ich anhand eines Ausschnitts aus einer Fallinterpretation einen kleinen Einblick in meine Interviewrekonstruktionen.

2 *El Sistema* im Kontext

Dieses Kapitel kontextualisiert meine Arbeit in zweierlei Hinsicht: Zum einen werden grundlegende Informationen zu *El Sistema*, insbesondere zur Gründungsgeschichte, programmatischen Ausrichtung und zu Strukturen gegeben, um aufbauend auf diesen Informationen ein besseres Verständnis meiner Analysen zu ermöglichen. Zum anderen stelle ich verschiedene Forschungsarbeiten über *El Sistema* vor und zeige, wie sich meine Arbeit in den Forschungskontext eingliedert. Im Zusammenhang mit den dargestellten Organisationsstrukturen und dem Forschungsstand entfalte ich meine Forschungsfragen sowie mein Forschungsdesign, das in der Einleitung schon angedeutet wurde. Darüber hinaus betrachte ich mein eigenes Forschungsprojekt im Kontext der Organisationsentwicklung von *El Sistema*.

2.1 Historische Entwicklung und zentrale Strukturen von *El Sistema* – ein Überblick

El Sistema[1] ist die Kurzbezeichnung für *Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela*[2]. In eigenen Quellen als »Kultur- und Sozialprogramm«[3] (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.a) bezeichnet, bietet *El Sistema* Kindern und Jugendlichen seit 1975 die Möglichkeit zu einer kostenlosen musikalischen Ausbildung. Im Zentrum dieser Ausbildung stand bei der Gründung das gemeinsame Musizieren von jungen Erwachsenen und Jugendlichen im Sinfonieorchester. Inzwischen haben sich im Rahmen von *El Sistema* auch andere Teilprogramme gegründet (vgl. Kapitel 2.1.4). *El Sistema* wurde von José Antonio Abreu gegründet, einem studierten Ökonomen und Musiker.[4]

1 Zu Deutsch wörtlich: das System

2 Zu Deutsch: Nationales System der Kinder- und Jugendorchester und -chöre Venezuelas

3 Im spanischen Original: »obra social y cultural«

4 José Antonio Abreu wurde im Jahr 1939 in Valera, im venezolanischen Bundesstaat Valera, geboren. Ab dem Alter von neun Jahren erhielt er Klavierunterricht in Barquisimeto, im Bundesstaat Lara (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.d). Er studierte Musik an der *Escuela Superior de Música José Ángel Lamas*, wo er u.a. von Vicente Emilio Sojo, Moisés Moleiro und Evencio Castellanos unterrichtet wurde (Borzacchini 2011: 49). Des Weiteren studierte er Wirtschaft an der *Universidad*

Die mit *El Sistema* verknüpften Orchester haben sich international einen sehr guten Ruf erarbeitet. Besonders bekannt geworden sind das *Sinfónica Nacional Infantil de Venezuela*[5], das *Orquesta Sinfónica Simón Bolívar de Venezuela*[6] sowie das *Orquesta Sinfónica Teresa Carreño*[7].[8]

2.1.1 Historische Meilensteine in der Organisationsgeschichte

Wenngleich nicht alle Aspekte um die Gründung des Programms in der Literatur unumstritten bzw. eindeutig belegt sind[9], können folgende Entwicklungen als grober Konsens festgehalten werden: Als offizieller Start von *El Sistema* kann das Jahr 1975 ausgemacht werden, in dem im April ein Orchester von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit ca. 80 Teilnehmenden unter Beteiligung von vier Chören und geleitet von José Antonio Abreu im heute nicht mehr existenten *Theater Casa Amarilla* in Caracas das erste Konzert gab (Hollinger 2006: 78). Dieses Orchester trug den Namen *Orquesta Nacional Juvenil de Venezuela Juan José Landaeta*.[10] Proben des Orchesters hatten im Februar des gleichen Jahres zunächst mit einer kleinen Gruppe von jungen Erwachsenen begonnen (Borzacchini 2011: 72). Die Zahlen in den Quellen schwanken zwischen acht und elf Teilnehmenden bei der ersten Probe (vgl. Hollinger 2006: 78).[11] Mehrere der ersten Mitglieder waren junge professionelle Musiker*innen, die im Rahmen von durch Abreu organisierte Bach-Konzertreihen schon als Ensemble zusammengearbeitet hatten (ebd.: 79). Andere Mitglieder des ersten *Sistema*-Orchesters stammten aus den staatlichen Musikschulen in Caracas und hatten teilweise wenig Orchestervorerfahrung (ebd.).

Católica Andrés Bello in Caracas. Von 1988 bis 1994 war er Minister für Kultur (Spanisch: *Ministro de Estado para la Cultura*) sowie Präsident des *Nationalen Rats für Kultur* (Spanisch: *Consejo Nacional de la Cultura*, kurz *CONAC*) (ebd.).

5 Zu Deutsch: Nationales Kinderorchester Venezuelas

6 Zu Deutsch: Sinfonieorchester Simón Bolívar von Venezuela

7 Zu Deutsch: Nationales Sinfonieorchester Teresa Carreño

8 Die genauen Bezeichnungen der Orchester haben sich teilweise über die Zeit verändert. Das ursprünglich von Abreu gegründete *Orquesta Juan José Landaeta* wurde 1978 in *Orquesta Juvenil Simón Bolívar* umbenannt; aufgrund des fortschreitenden Alters der Musiker*innen wurde später die Spezifizierung *juvenil*, also ›Jugend‹/›jugendlich‹, herausgenommen (vgl. Borzacchini 2011: 49). Es sind außerdem in den letzten Jahren neue Jugendorchester gegründet worden (vgl. Fundación Musical Simón Bolívar o.D.r).

9 Ludim Pedroza (2015) stellt bei der Untersuchung der historischen Wurzeln von *El Sistema* und der Überprüfung der Darstellungen der Organisation zur Gründung auf ihre Richtigkeit fest, dass die interne Organisationsrhetorik sowie die nach außen kommunizierte Gründungsgeschichte einer Mythenbildung nahekommen u.a. dadurch, dass die historischen Vorläufer des Programms in der offiziellen Organisationsgeschichte nicht benannt werden.

10 Zu Deutsch: Nationales Jugendorchester von Venezuela Juan José Landaeta

11 Abreus eigene Aussagen sind diesbezüglich inkonsistent: In einer Rede aus dem Jahr 1976 spricht er von acht jungen Menschen; in anderen, späteren Reden nennt er elf Teilnehmende (El Sistema 2016). In Borzacchinis Veröffentlichung *Venezuela – the miracle of music* (2011), einer Publikation mit werbendem Charakter für *El Sistema*, werden die vermeintlich ersten elf Mitglieder als »Aposteln« (»apostles«) bezeichnet (Borzacchini 2011: 75). Die Autorin trägt damit nach Pedroza zur Mythosbildung um *El Sistema* und seine Geschichte bei (Pedroza 2015: 72f.).

Alexandra Carlson (2016) verweist auf die Wurzeln der Programmgründung im Zusammenhang mit den Ideen des chilenischen Musikpädagogen Jorge Peña: Sein Ansatz des gemeinsamen Orchesterspiels von Kindern und Jugendlichen auch bei wenig Noten- und Instrumentalkenntnissen wurde in Venezuela sowohl von Abreu als auch von Juan Martínez, einem Musiker im venezolanischen Bundesstaat Lara, aufgegriffen (ebd.: 70).[12] Auch die Idee zur späteren Organisation von *El Sistema* in sog. *núcleos* (vgl. 2.1.2) stammt vermutlich vom chilenischen Vorbild, der *Escuela Experimental* von La Serena in Chile, die Peña schon 1965 gegründet hatte. Martínez übernahm das Modell erstmals 1977 in Carora (ebd: 69). *Núcleos*[13] sind vergleichbar mit Musikschulen. Im Gegensatz zu den nach europäischem Vorbild errichteten Musikschulen bzw. Konservatorien mit Schwerpunkten in Musiktheorie, Gehörbildung und Einzelunterricht, sollte das *núcleo*-Modell für die 70er Jahre moderne musikpädagogische Methoden, z.B. in Anlehnung an die Suzuki-Methode, nutzen und auf eine frühe Aufführungspraxis der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen im Orchester setzen (vgl. Carlson 2016: 70).

Die 70er Jahre waren für Venezuela aufgrund der Einnahmen aus der Ölindustrie eine Blütezeit. Die Institutionalisierung von Kultur- und Bildungsprogrammen verschiedener Art wurden unter den Regierungen der Präsidenten Carlos Andrés Pérez (1974–1979) und Luis Herrera Campíns (1979–1983) durch besondere Fonds gefördert (ebd.: 67). Zur Förderung von Kunst und Kultur rief Präsident Pérez 1975 den *Consejo Nacional de la Cultura (CONAC)*[14] ins Leben (ebd.: 67f.).

Die Entstehung des *Theaters Teresa Carreño*, die Gründung der *Fundación para la Cultura y las Artes* (*FUNDARTE*), dem *Museo de Arte Contemporáneo*, der *Galería de Arte Nacional*, von professionellen Orchestern sowie nationalen Ballett- und Chorgruppen fällt zeitlich mit der Orchestergründung um José Antonio Abreu zusammen (ebd.: 67f.; Lafontant Di Nascia 2019: 260).

Im Jahr 1979 gründete die venezolanische Regierung die *Fundación del Estado para la Orquesta Nacional Juvenil de Venezuela*[15], wodurch die weitere Finanzierung des Orchesters sichergestellt wurde (Fundación Musical Simón Bolívar 2012; Carlson 2016: 71). Das nach außen kommunizierte Ziel war es, »hoch qualifizierte menschliche Ressourcen im Bereich der Musik«[16] auszubilden (Fundación Musical Simón Bolívar 2012).

In den Folgejahren weitete sich *El Sistema* allmählich aus: In Caracas und anderen Teilen Venezuelas entstanden weitere Jugendorchester. Hinzu kamen im Laufe der Jahre auch Kinderorchester. Das erste nationale Kinderorchester, *Sinfónica Nacional Infantil de Venezuela*, gab im Dezember 1994 im *Theater Teresa Carreño* sein erstes Konzert unter der Leitung von Gustavo Medina – die teilnehmenden Kinder waren zwischen acht und 13 Jahren alt, unter ihnen Gustavo Dudamel (Centro de Investigación y Documentación de

12 Peña selbst wurde 1973 in Chile getötet; drei seiner Kollegen flüchteten nach Venezuela und gründeten 1975 gemeinsam mit Juan Martínez ein Kinderorchester in der Stadt Carora, das *Orquesta Infantil de Carora* (Carlson 2016: 65).

13 Zu Deutsch: Kerne

14 Zu Deutsch: Nationalrat für Kultur

15 Zu Deutsch: Staatsstiftung für das Jugendnationalorchester von Venezuela

16 Im spanischen Original: »recursos humanos altamente calificados en el área de la música«

El Sistema 2019: 13f.). Im Jahr 1996 wurde als ausführendes Organ von *El Sistema* die *Fundación del Estado para El Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela*[17] (kurz: *FESNOJIV*) gegründet (Urreiztieta 2015: 18). Die Ausweitung des Programms auch auf Kinderorchester wurde somit namentlich verankert. Formuliertes Ziel war auch zu diesem Zeitpunkt die Ausbildung fähiger Musiker*innen (vgl. Fundación Musical Simón Bolívar 2012); *El Sistema* hob etwa seit Mitte der 90er Jahre aber auch verstärkt soziale Aspekte hervor (vgl. Lafontant Di Niscia 2019: 262; Baker & Frega 2016: 71f.).

Seit Mitte der 90er Jahre wurde *El Sistema* auch international bekannter: U.a. ernannte die *UNSESCO* José Antonio Abreu 1995 zum Spezialdelegierten, um ein internationales Kinder- und Orchestersystem zu gründen (Urreztieta 2015: 20). 1998 wurde er Goodwill-Botschafter der *UNESCO* (UNESCO 2018). Zahlreiche Ehrungen und Preise folgten, u.a. der *Right Livelihood Award* im Jahr 2001 (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.d; Deutsche Welle 2001) und der *Polar Music Prize* im Jahr 2009 (Polar Music Prize 2012).

Im Zusammenhang mit der sog. *Misión Música*, einer 2007 gestarteten Initiative der ehemaligen Regierung unter Hugo Chávez Frías, erhielt *El Sistema* deutlich größere Geldsummen (vgl. Silberman 2013: 54; Lafontant Di Niscia 2019: 263). In diesem Zuge verpflichteten sich *El Sistema* und die Regierung unter Chávez dem Ziel, die Zahl von teilnehmenden Kindern und Jugendlichen auf eine Million anzuheben (ebd.: 262) Es wurden im Anschluss daran in den Folgejahren neue Programmzweige gegründet bzw. weiter ausgebaut, insbesondere das *Alma Llanera*-Programm mit seinem Fokus auf traditioneller venezolanischer Musik (siehe 2.1.4) (ebd.: 263).

2008 wurde die damals noch *FESNOJIV* genannte Stiftung dem sog. *Ministerio de Poder Popular para la Participación y Protección Social*[18] zugeordnet (Rojas 2010: 57). Drei Jahre später erfolgte die Umbenennung der Stiftung in *Fundación Musical Simón Bolívar* – umgangssprachlich hat sich die Bezeichnung ›FundaMusical‹ oder ›FundaMusical Bolívar‹ verbreitet (Urreiztieta 2015: 20). Innerhalb der Organisation wird teilweise auch nur von der ›Fundación‹ gesprochen. Ebenfalls seit 2011 ist *El Sistema* dem *Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno*[19] unterstellt (Lafontant Di Nascia 2019: 262).

Das Ziel der einen Million teilnehmender Kinder und Jugendlicher wurde offiziell im Jahr 2018 erreicht, nur wenige Wochen nach dem Tod von José Antonio Abreu (Fundación Musical Simón Bolívar 2018a).[20]

---

17 Zu Deutsch: Staatsstiftung für das nationale System der Jugend- und Kinderorchester von Venezuela

18 Zu Deutsch: Ministerium für Volksmacht zur sozialen Beteiligung und zum sozialen Schutz

19 Zu Deutsch etwa: Ministerium der Volksmacht des Büros des Präsidiums und Kontrolle der Regierungsführung

20 Die offiziellen Zahlen zu Teilnehmenden und auch Lehrenden von *El Sistema* sind mit Vorsicht zu betrachten. In informellen Gesprächen sagten mir *Sistema*-Mitarbeiter*innen, dass die offiziell bekannt gegebenen Zahlen nicht den tatsächlich regelmäßig teilnehmenden Kindern und Jugendlichen entsprächen und dies *Sistema*-intern auch bekannt sei (IN 16.09.2019; siehe Quellenauflistung). Grob kann man davon ausgehen, dass an einen *núcleo* im Schnitt 200–300 Kinder und Jugendliche angebunden sind, sodass man derzeit von etwa von 100.000 bis 150.000 Teilnehmenden in den *núcleos* ausgehen kann (ebd.). Hinzu kommen zwar die Teilnehmenden in den *módulos*, in den kleineren Programmen außerhalb der *núcleos* sowie aus dem an die Schulen angegliederten Programm *Simón Bolívar* – dennoch ist unwahrscheinlich, dass die Zahl der Teilnehmenden

Im November 2021 sorgte *El Sistema* für größere mediale Aufmerksamkeit, als die Organisation mit einer Live-Performance von über 12.000 Musiker*innen einen neuen Rekord als größtes Orchester der Welt aufstellte und damit in die *Guinness World Records* aufgenommen wurde (Andujo 2021).

2.1.2 Organisation in *núcleo*s und *módulo*s

In administrativer, künstlerischer und pädagogischer Hinsicht haben sich die heute über 400 *núcleos* als zentrale Organisationseinheiten in den Städten und Dörfern des ganzen Landes durchgesetzt. In den *núcleos* erhalten Kinder und Jugendliche ihre kostenlose musikalische Ausbildung, in dessen Zentrum das Ensemblespiel steht. Neben dem Orchesterprogramm werden inzwischen in den meisten *núcleos* auch weitere Programme angeboten (siehe 2.1.4). Da die *núcleos* als dezentrale Organisationseinheiten auf die jeweiligen lokalen Besonderheiten wie Räumlichkeiten, Bedürfnisse der Bevölkerung vor Ort, aber auch Ressourcen des Lehrpersonals eingehen, gibt es große Unterschiede zwischen den verschiedenen *núcleos* des Landes. Während manche eine Vielzahl unterschiedlicher Programme anbieten, konzentrieren sich andere auf einige wenige.

Neben den *núcleos* wurden als kleinere Organisationseinheiten bis heute über 1700 sog. *módulos* – Module – gegründet. Die *módulos* sind häufig in abgelegeneren Regionen angesiedelt und administrativ meist an einen größeren *núcleo* angegliedert. In ihnen werden normalerweise nur wenige Programme durchgeführt. Alle *núcleos* haben eine künstlerische, pädagogische und administrative Leitung. Oftmals, aber nicht immer, fallen alle drei Funktionen in einer Position zusammen: Neben den sog. *directores/directoras de núcleos*, also *núcleo*-Leiter*innen, denen insbesondere die künstlerische und pädagogische Leitung obliegt, gibt es in manchen größeren *núcleos* zusätzliche Koordinator*innen für administrative Aufgaben.

Seit den 90er Jahren haben sich viele der regionalen Sinfonieorchester in eigenständige Institutionen mit Förderung durch bundesstaatliche Stiftungen verwandelt, die sich wiederum in der sog. *Federación de Orquestas Sinfónicas Regionales de Venezuela*[21] vereinen (Fundación Musical Simón Bolívar 2012).

Über die *núcleos* und *módulos* hinaus gibt es verschiedene Institutionen, die zu *El Sistema* gehören, in denen Jugendliche und Erwachsene ihre musikalische oder musikpädagogische Ausbildung vertiefen können. Hierzu zählen das *Conservatorio de Música Simón Bolívar* in Caracas und verschiedene sog. Akademien wie zum Beispiel die 1991 gegründete *Academia Latinoamericana del Violín*[22] (Verhagen et al. 2016: 36).

El Sistema wird als Organisation durch die *Fundación Musical Simón Bolívar* als ausführendes Organ durch die Geschäftsführung und Administration in Caracas geleitet.

---

sich seit Ende 2015 um ca. 300.000 Personen erhöht hat, während die Zahl der offiziell angegeben Lehrenden sich seit 2015 nahezu halbiert hat (von über 9.000 im Jahr 2015 zu aktuell 5.000) (vgl. zu offiziellen Zahlen im Vergleich Fundación Musical Simón Bolívar 2015 und ebd. o.D.d.; vgl. zu Kritik an den offiziell genannten Mitgliederzahlen Baker 2014: 92f.). Im Bilanzbericht von Ende 2022 geht *El Sistema* offiziell noch von über 1 Million Teilnehmenden aus, beruft sich hierbei aber auf den Stand Ende des Jahres 2018 (Fundación Musical Simón Bolívar 2022).

21 Zu Deutsch: Verband regionaler Sinfonieorchester Venezuelas

22 Zu Deutsch: Lateinamerikanische Akademie für Violine

Bis zu seinem Tod war José Antonio Abreu sog. *director general*; Eduardo Méndez war *director ejecutivo* (Sarrouy 2017: 368) – zusammen bildeten die beiden somit den Vorstand bzw. die Geschäftsführung von *El Sistema*. Baker verweist auf unklare Amtsbezeichnungen bezüglich des Postens von Abreu: Er werde als *founding director* bezeichnet – ein Titel, der in den Gründungsdokumenten nicht vorgesehen sei (Baker 2014: 72). Seit Abreus Tod hat Méndez den administrativen Part der Geschäftsführung komplett übernommen (Fundación Musical Simón Bolívar 2018b). Zentrale inhaltliche Entscheidungen werden vom sog. *Consejo Académico*[23] – einem 2015 gegründeten Gremium mit planender und beratender Funktion – getroffen.[24] Es existiert darüber hinaus ein Aufsichtsrat (vgl. Baker 2014: 72), der sich früher aus Musiker*innen zusammensetzte, dessen Mitglieder heute jedoch nach meinen Informationen von einer früheren *Sistema*-Mitarbeiterin dem Präsidenten unterstellt sind.

2.1.3 Finanzierung

Die Bezahlung des gesamten Personals, die Finanzierung von Reise-, Unterbringungs- und Essenskosten während Fortbildungen und Konzertreisen, die Beschaffung und Instandhaltung von Instrumenten, das Anmieten oder den Bau von Räumlichkeiten sowie die Zahlung von Stipendien[25] an Schüler*innen und Studierende werden überwiegend über staatliche Mittel gewährleistet, die u.a. das *Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno* vergibt. Es gibt darüber hinaus einige wichtige Förderer, die das Programm durch einmalige oder dauerhafte finanzielle Zuwendungen unterstützen oder unterstützt haben u.a. die *Fundación Bancaribe* (Baker 2014: 69) und die *Hilti Foundation* (Hilti Foundation 2010: 6).

Zwei große Darlehen der *Interamerikanischen Entwicklungsbank (IDB)* in den Jahren 1998 (8 Mio. US-Dollar) und 2008 (150 Mio. US-Dollar) ermöglichten u.a. den Bau des 2011 eingeweihten Centro Nacional de Acción Social por la Música[26] (Baker & Frega 2016: 56) – ein *Sistema*-intern meist als *sede* (zu Deutsch: Sitz), bezeichnetes 11-stöckiges Gebäude in Caracas mit gut ausgestatteten Probe-, Seminar- und Aufnahmeräumen sowie großen Konzertsälen. Der Bau eines weiteren Gebäudes in Caracas, unmittelbar neben dem schon existierenden Gebäude, wurde begonnen und u.a. mit Hilfe eines Kredits über 350 Mio. US-Dollar von der *Lateinamerikanischen Entwicklungsbank Corporacion Andina de Fomento (CAF)* weitergeführt (Baker 2014: 81). Seit 2020 liegen die Bauarbeiten wegen fehlender Ressourcen allerdings auf Eis (Grisha et al. 2022). Die Darlehen der *IDB* waren ursprünglich für den Bau von insgesamt sieben regionalen Musikzentren im ganzen Land mit dem Ziel der Dezentralisierung der Organisation vorgesehen; außer dem

23 Zu Deutsch etwa: Akademischer Rat/Akademischer Vorstand

24 Baker berichtet schon vor 2015 von einem »Consultative Council«, über dessen Zusammensetzung und Aufgaben er im Jahr 2011 allerdings keine weiteren Informationen erhalten konnte (Baker 2014: 71).

25 Die Höhe der Stipendien variiert in Abhängigkeit von den finanziellen Ressourcen des jeweiligen *núcleos* sowie den Aufgaben und Verantwortungsbereichen, die Jugendliche übernehmen. Viele Jugendliche übernehmen das Unterrichten jüngerer Schüler*innen und bekommen aus diesem Grund ein Stipendium gezahlt (vgl. Uy 2012: 13).

26 Zu Deutsch: Nationales Zentrum für soziale Aktion durch Musik

schon erwähnten Gebäudekomplex in Caracas sind allerdings keine weiteren Zentren entstanden (ebd.; Baker & Frega 2016: 58; 75f.).[27]

Für den Bau des Centro Nacional de Acción Social por la Música erhielt *El Sistema* außerdem Unterstützung verschiedener Institutionen wie dem *Instituto Nacional de Vivienda*, dem *Centro de Arte la Estancia*, dem *Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP)* sowie mehrerer venezolanischer Ministerien wie dem *Ministerio del Poder Popular para la Participación y Desarrollo Social* und dem *Ministerio del Poder Popular para las Finanzas* (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.e).

Bezahlung von Lehrenden

Durch persönliche Gespräche mit *Sistema*-Mitarbeiter*innen weiß ich, dass viele Lehrende zur Zeit meiner Venezuelareisen keine schriftlichen Arbeitsverträge hatten – sie mussten teilweise Stundennachweise über ihre Unterrichtszeiten führen und wurden dementsprechend bezahlt (IN 15.04.2019). Seitdem hat es Veränderungen zur Vereinheitlichung der Einstellungs- und Beschäftigungspraktiken gegeben: Lehrende werden nun entweder als Halbzeit- oder Vollzeitkräfte beschäftigt (ebd.). Die stundenweise Beschäftigung von Lehrenden hat somit abgenommen. Dadurch geben viele Lehrende heutzutage nicht nur ihren Unterricht, sondern sind unterstützend regulär z.B. auch bei Tuttiproben anwesend. Lehrende wurden und werden grundsätzlich unterschiedlich bezahlt: Arbeitserfahrung sowie Universitätsabschlüsse spielen hierbei eine Rolle (IN 16.09.2019). In einem Essay von Geoffrey Baker & Ana Lucía Frega werden zwei unterschiedliche Quellen, die schon Ende der 90er Jahre auf die niedrigen Gehälter der *Sistema*-Lehrenden verweisen (Estrada 1997 und Hernández & Urreiztieta 1996 in Baker & Frega 2016: 60). Alix Sarrouy deutet an, dass viele Lehrende zwar ein niedriges Gehalt beziehen, dieses jedoch besser sei als das, was Lehrende an Regelschulen verdienen (Sarrouy 2017: 233). Nach Aussagen zweier *Sistema*-Dozentinnen, die maßgeblich an der Professionalisierung der Lehrendenausbildung und Einstellungsverfahren beteiligt sind und waren, sind die heutigen Gehaltsunterschiede zwischen verschiedenen *Sistema*-Lehrenden, aber auch zwischen *Sistema*-Lehrenden und anderen venezolanischen Lehrenden, durch die Hyperinflation im Land bedeutungslos geworden, da keines der Gehälter für sich genommen ein ausreichendes Grundeinkommen darstellt. Auch Grisha et al. (2022) verweisen auf die prekäre Bezahlung von *Sistema*-Lehrenden – nach ihren Aussagen verdienen einige Lehrende nicht mehr als 6 US-Dollar im Monat. Die finanzielle Situation der Lehrenden stellte sich im Jahr 2015 während meiner Forschungsreisen noch anders dar – mehrere *Sistema*-Lehrende berichteten mir davon, dass sie wirtschaftlich im Vergleich zu anderen Menschen in ihrem unmittelbaren Umfeld gut dastünden (IN 15.04.2019; IN 16.09.2019).

---

27 Die Journalist*innen-Gruppe *La Alianza Rebelde* hat eine größere Reportage zu den ursprünglich geplanten *Sistema*-Zentren und den damit verbundenen Problemen veröffentlicht (Grisha et al. 2022). Sie kritisieren hierin u.a. Fehlkalkulationen bei der Projektplanung (ebd.). Baker (2014) sieht in der Fokussierung auf die Bauprojekte in Caracas ein deutliches Indiz dafür, dass *El Sistema* sich nicht aktiv für eine Dezentralisierung der Organisation einsetzt (ebd.: 81ff.).

2.1.4 Programme

Während die Arbeit von *El Sistema* sich über viele Jahre hauptsächlich auf Kinder- und Jugendsinfonieorchester fokussierte, wurden in den letzten 10 bis 15 Jahren einige neue Strukturen etabliert, die zunehmend auch nach außen sichtbar gemacht werden. Heute stellt sich *El Sistema* über seine Homepage mit zwölf unterschiedlichen Programmen dar, die im Folgenden kurz beschrieben werden.

Programa Académico Orquestal

Das Orchesterprogramm ist das älteste und etablierteste Programm von *El Sistema*. Aktuell nehmen laut offiziellen Angaben ca. 50.000 Kinder und Jugendliche daran teil (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.f). Im Rahmen dieses Programms gibt es inzwischen mehrere Unterbereiche mit jeweils weiter ausdifferenzierten Niveaus. Verhagen et al. (2016) beschreiben als führende Dozent*innen der Organisation die akademische Binnenstruktur von *El Sistema* als »Pyramide«, dessen Basisarbeit auf der untersten Stufe in den *núcleos* stattfinde (ebd.: 39). Der pyramidale Aufbau gilt insbesondere für das Orchester- und das Chorprogramm, wird aber auch in anderen Programmen angestrebt.

Prinzipiell lassen sich folgende Unterbereiche unterscheiden:

1. Im Bereich *pre-infantil* findet Orchesterarbeit mit jüngeren Kindern im Altern von ca. vier bis sechs Jahren statt.
2. Der Bereich *infantil* bietet Kindern zwischen etwa sieben und zwölf Jahren die Möglichkeit zum Spielen im Orchester. Das Kinderorchesterniveaus ist in sich untergliedert in mehrere Unterstufen bzw. Unterniveaus (vgl. Sedán et al. 2007: 5).
3. Im Bereich *juvenil* formieren sich Jugendorchester. Der Bereich wird teilweise untergliedert in *pre-juvenil*-Orchester für Jugendliche unter 16 Jahren sowie *juvenil*-Orchester für Jugendliche und junge Erwachsene ab 16 Jahren (Fundación Musical Simón Bolívar 2016).
4. In jedem Bundesstaat gibt es semi-professionelle und professionelle Orchester, in die die besten Musiker*innen der *núcleos* und Regionen aufsteigen können. Die besten Mitglieder der *núcleo*-Orchester verbinden sich auf Ebene der Bundesstaaten zu Regionalorchestern. Auf nationaler Ebene werden aus den Regionalorchestern die besten Musiker*innen für die Nationalorchester ausgewählt (vgl. Bießmann 2018: 275).

Dem Pyramidenprinzip folgend gehen Kinder nach einer grundlegenden musikalischen Einführungsphase, der sog. *iniciación*, zunächst ins Level *nivel pre-infantil* dann ins Level *nivel infantil* über. Als Jugendliche nehmen sie am *nivel juvenil* teil und können dann in die semiprofessionellen und professionellen Levels übergehen. Gleichzeitig fungieren Teilnehmende eines Niveaus häufig als Lehrende oder als Hilfe für Kinder oder Jugendliche des jeweils niedrigeren Niveaus, wodurch sich Kinder und Jugendliche in Führungsrollen erproben können (Verhagen et al. 2016: 40).

Da die *núcleos* bezüglich der genauen Ausgestaltung der Programme vielfach autark arbeiten, können die hier angegebenen Altersangaben für die Bereiche variieren: So weiß

ich aus Gesprächen mit Lehrenden, dass es *núcleos* gibt, die Kinder schon mit drei Jahren in erste Orchester integrieren; andere *núcleos* bieten das *pre-infantil*-Niveau erst für Kinder ab sechs Jahren an (IN 20.10.2015; IN 21.10.2015).

Repertorio secuencial

Im Orchesterprogramm arbeitet man seit vielen Jahren landesweit mit einem sog. *repertorio secuencial*[28]. Dieses Basisrepertoire setzt sich aus unterschiedlichen Werken der westlichen Kunstmusik sowie einigen lateinamerikanischen Stücken zusammen, die den unterschiedlichen Spielniveaus der Kinder- und Jugendorchester zugeordnet wurden. Kriterien wie Bekanntheitsgrad der Werke, aber auch didaktische Aspekte wie rhythmische Eingängigkeit haben die Auswahl der Stücke für das gemeinsame Repertoire beeinflusst (Bießmann 2018: 283). Verhagen et al. (2016) verweisen des Weiteren darauf, dass die Stücke in besonderer Weise geeignet sein sollen, Kinder und Jugendliche emotional zu berühren und zu motivieren (ebd.: 41f.). Typisch ist die frühe Heranführung der Kinder an noch sehr herausfordernde, gleichzeitig aber besonders markante Stücke. In den unteren Niveaus wird teilweise mit einfacheren Arrangements gearbeitet. Es wird aber auch in Kauf genommen, dass Stücke noch etwas zu schwer für das entsprechende Niveau sind – die Orchestermitglieder sollen die schwierigen Stücke als besondere Motivation empfinden und die Bewältigung der schwierigen Werke bewusst als Herausforderung empfinden (vgl. Verhagen et al. 2016: 43).

Programa Académico Coral

Chöre gehörten lange Zeit nicht zur Kernarbeit von *El Sistema*. Es gab allerdings schon früh Kooperationen mit der venezolanischen Chorbewegung, insbesondere mit Alberto Grau, dem Gründer der 1967 gegründeten *Schola Cantorum de Venezuela*.[29] Auch für das

---

28 Zu Deutsch etwa: sequentielles Repertoire

29 Die Gründung des sog. *Orfeón Lamas* im Jahr 1929 kann als Meilenstein in der venezolanischen Musikgeschichte angesehen werden. Unter der Leitung von Vicente Emilio Sojo löste die Arbeit dieses gemischten Chorensembles die Entstehung einer landesweiten Chorbewegung und das Herausbilden einer Vielzahl venezolanischer Kompositionen für Chöre mit besonderem Schwerpunkt auf A-capella-Musik aus (Guinand 2012: 138). Der Chor bestand überwiegend aus Laienmusiker*innen, professionalisierte sich im Laufe der Zeit jedoch zunehmend. Zu den wichtigsten Komponist*innen und Mitgliedern des *Orfeón Lamas*, die im weiteren Verlauf ihres Lebens für die Gründung neuer Chöre in Venezuela sorgten, gehören Antonio Estévez, Gründer des *Orfeón Universitario* (1942), Ángel Sauce, Gründer der Bewegung *Coral Venezuela* (1943), José Antonio Calcaño, Gründer der Chöre *Coral Polifónica* (1940), *Coral Creole* (1952) und *Los Madrigalistas* (1953) und Gonzalo Castellanos, Gründer des *Coro Filarmónico* (1968) (vgl. Guinand 2012: 138). Das *Orfeón Lamas* hatte seine intensivste Proben- und Aufführungsphase in den 1930er und 40er Jahren. Später kam es zu strukturellen und finanziellen Problemen, die in den 60er Jahren zu Auflösung der Gruppe führten (Labonville 2007: 100). Obwohl sich das Ensemble selbst auflöste, inspirierte es die Gründung vieler Chöre und weckte das Interesse an Chorkompositionen unter venezolanischen Komponisten insgesamt, sodass insbesondere in den 40er Jahren viele Chorgesellschaften entstanden (ebd.: 106). Nach dem Zweiten Weltkrieg migrierten viele Künstler*innen und Intellektuelle nach Lateinamerika, insbesondere auch nach Venezuela. Einige von ihnen bereicherten die venezolanische Chorszene – die Chöre der Baskischen und Katalanischen Zentren sowie die *Asociación Cultural Música Antigua* mit Ruth Gosewinkel sind hier besonders zu erwähnen (Guinand 2012: 139). Prägende Persönlichkei-

Chorprogramm wurde ein *repertorio secuencial*, also ein einheitliches, aufbauendes Werkerepertoire entworfen, das aufgrund der langen venezolanischen und lateinamerikanischen Chortradition insgesamt viele Stücke der populären lateinamerikanischen Chorwerke, aber auch Stücke der europäischen Klassik umfasst (vgl. hierzu Kapitel 5.4.2). Alberto Grau spielte eine zentrale Rolle bei der Erstellung des Chorrepertoires für *El Sistema* (Guinand 2012: 144f.).

Heutzutage haben fast alle *núcleos* einen oder mehrere Chöre. Häufig gibt es auch hier eine Staffelung in verschiedene Niveaus wie im Orchesterprogramm; teilweise wird die Teilnahme am Chor bzw. die gute Ausbildung der Singstimme aber vor allem als Vorbereitung für das Erlernen eines Instrumentes genutzt sowie als Teil einer ganzheitlichen musikalischen Grundausbildung angesehen. Nach offiziellen Zahlen nehmen derzeit knapp 133.000 Kinder und Jugendliche am Chorprogramm teil (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.g).

Die landesweit besten Sänger*innen werden für die sog. *Niños Cantores*[30] ausgewählt. Dieser Chor wurde im Jahr 2007 unter der Leitung von Lourdes Sánchez und Margot Parés Reyna gegründet (ebd. 2022a). Der *Coro Sinfónico Nacional Juvenil de Venezuela* gilt als der prestigereichste und bekannteste Chor auf nationaler Ebene (ebd. o.D.g).

Programa de Iniciación Musical[31]

Das *Programa de Iniciación Musical* bietet Menschen – insbesondere Kindern – einen Einstieg in musikalische Bildungsprozesse im Rahmen von *El Sistema*. Als nationales Programm existiert es seit ca. 2002 (Verhagen et.al. 2016: 39). Das Wort *iniciación* kann mit ›Einführung‹ übersetzt, aber auch in einer dichteren Übersetzung als ›Initiation‹ verstanden werden. Der Begriff der *iniciación musical* ist auch außerhalb von *El Sistema* im spanischsprachigen Raum verbreitet und weist einige Parallelen zu Grundideen der Elementaren Musikpädagogik auf. Offiziell wendet sich das Programm bei *El Sistema* laut Homepage an alle Altersgruppen (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.h), typischerweise existieren in den meisten *núcleos* aber Angebote, die sich an Kinder etwa zwischen drei und sechs Jahren richten. Die Zahl der Teilnehmenden beläuft sich derzeit auf ca. 74.000 (ebd.). Teilnehmende sollen im Programm musikalische Grundkenntnisse und -fähigkeiten erwerben, z.B. im Bereich Rhythmik, Melodik und Instrumentalkunde. Des Weiteren steht das Heranführen an das später angedachte Spielen im Orchester im Zentrum. Teilnehmenden soll »eine ganzheitliche Ausbildung, die auf spielerischen Prinzipien basiert«[32] zuteilwerden (Villarreal et al. 2014: 3).

Programa Alma Llanera

Das *Alma Llanera*-Programm wurde laut Angaben von *El Sistema* seit dem Jahr 2007 ausgearbeitet (Fundación Musical Simón Bolívar 2018c). Die schon skizzierte finanzielle Unterstützung durch die Regierung Chávez im Rahmen der *Misión Música* spielte hierbei

---

ten der venezolanischen Chorszene sind des Weiteren u.a. die Komponistin Modesta Bor sowie der Komponist, Dirigent und Musikpädagoge Alberto Grau (ebd.: 138).

30 Zu Deutsch etwa: Kindersänger

31 Zu Deutsch etwa: Programm für musikalische Einführung

32 Im Original: »una formación integral basada en los principios lúdicos«

eine Rolle (Lafontant Di Nascia 2019: 263). Ziel des Programms ist die »Rettung«[33] traditioneller Musikstile sowie die Stärkung des »nationalistischen Gefühls«[34] von Kindern und Jugendlichen (Fundación Musical Simón Bolívar 2013). Im Rahmen des Programms lernen teilnehmende Kinder und Jugendliche je nach Region spezifische traditionelle venezolanische Musik kennen – beispielhaft werden auf der Homepage der *joropo* für die Region der Llanos, die *gaita* für den Bundesstaat Zulia, andine Musik, der *galerón* und der *tamunangue* genannt. Typische Instrumente, die im Programm erlernt werden, sind z.B. das Nationalinstrument *cuatro*[35], *bandola*, *maracas*, *conga*, *arpa criolla*[36], Gitarre, traditionelle Flöten und Mandoline (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.i.).

Aktuell nehmen laut offiziellen Angaben ca. 36.000 Kinder und Jugendliche teil (ebd.). Neben der breit aufgestellten Orchesterarbeit von *El Sistema* spielte das *Alma Llanera*-Programm zahlenmäßig in den Jahren 2015 und 2016 eine untergeordnete Rolle. Allerdings entstanden in dieser Zeit insbesondere in ländlichen Regionen auch kleine *núcleos* und *módulos*, in denen das *Alma Llanera*-Programm bei der Gründung bewusst ins Zentrum gestellt wurde.

Alma Llanera bedeutet wörtlich übersetzt ›Seele der Llanos"[37]. Gleichzeitig ist *Alma Llanera* auch der Titel eines der bekanntesten venezolanischen Lieder im Stil des *joropo*, das 1914 von Pedro Elías Gutiérrez und Rafael Bolívar Coronado geschrieben wurde und sich in Venezuela großer Bekanntheit und Beliebtheit erfreut (vgl. Bießmann 2018: 272).

Auch das *Alma Llanera*-Programm ist zunächst in den *núcleos* angesiedelt. Eine Staffelung nach verschiedenen Spielniveaus gibt es nur in den *núcleos*, in denen das Programm schon früh eingeführt wurde. Vergleichbar mit den Strukturen des Orchesterprogramms ist die Organisation in Regionalorchestern auf Ebene der Bundesstaaten; ein nationales *Alma Llanera*-Orchester besteht allerdings nicht. Da im Programm vor allem Musik gefördert wird, die in der jeweiligen Region von besonderer Bedeutung ist, ist die überregionale Vernetzung mit besonderen Herausforderungen verbunden. Um der musikalischen Vielfalt angemessen zu begegnen, finden Absprachen normalerweise zunächst auf Ebene der Regionen statt. Musikstile und Instrumente unterscheiden sich im Programm stärker als im sinfonischen Orchesterprogramm: Das Nationalinstrument *cuatro* wird in ganz Venezuela unterrichtet; andere Instrumente wie z.B. die *arpa criolla* oder der *furro* (eine Friktionstrommel) kommen jedoch nur in bestimmten Landesteilen vor (ebd.: 276).

Programa de Formación Académica

Seit einigen Jahren bemüht sich *El Sistema* verstärkt um die interne Professionalisierung von Lehrenden, Dirigent*innen, Chorleiter*innen und Komponist*innen. 2015/2016 bestand das sogenannte *Programa de Formación Académica para jóvenes músicos docentes y direc-*

33 Im Original: »rescate«

34 Im Original: »sentimiento nacionalista«

35 Eine kleine, viersaitige Gitarre

36 Zu Deutsch: kreolische Harfe

37 Mit dem Begriff der Llanos sind hier flache, überwiegend durch Weideländer gekennzeichnete Landschaften in Venezuela gemeint.

tores[38] – im Folgenden bezeichnet als Aus- und Fortbildungsprogramm – aus verschiedenen Kursen, die sich an den jeweiligen Arbeitsschwerpunkten der Teilnehmenden orientierten und dementsprechend inhaltlich stark divergierten. Die Kurse fanden zur Zeit der Hauptdatenerhebung grundsätzlich ca. alle vier Wochen in Caracas statt, allerdings ergaben sich zu diesem Zeitpunkt aufgrund der wirtschaftlichen und politischen Krise des Landes zum Teil deutlich längere Pausen zwischen den Kurswochen, weil Teilnehmende beispielsweise nicht anreisen konnten oder die Unterbringung nicht gewährleistet werden konnte. Diese Problematik hat sich in den letzten Jahren zugespitzt; nichtsdestotrotz existiert das Programm nach wie vor.

Das Programm existiert seit dem Jahr 2010 (Verhagen et al. 2016: 38); einige Programmzweige sind allerdings erst später entstanden. Im Jahr 2015 gab es sechs verschiedene Programmzweige bzw. Untergruppen. Hierzu zählen das Ausbildungsprogramm für *núcleo*-Leiter*innen sowie die Gruppen für Orchesterleitung, Chorleitung, Komposition, Tonsatz und den Bereich *Iniciación Musical*. Im Jahr 2015 gab es keine strukturierte Ausbildung für Lehrende der Programme *Alma Llanera* und *Simón Bolívar*. Teilweise nahmen Lehrende aus diesen Programmen aber im Jahr 2015 an den Kursen für den Bereich *Iniciación Musical* teil. Es wurden außerdem einige gesonderte Workshops für sie angeboten (vgl. beispielsweise Fundación Musical Simón Bolívar 2019). Grundsätzlich ist vorgesehen, dass Teilnehmende das Programm nach etwa einem Jahr mit einem Zertifikat abschließen; in manchen Programmzweigen hat es sich aber ergeben, dass Teilnehmende über mehrere Jahre im Programm verweilten, weil ihnen der Austausch in der Gruppe und die Inhalte der Workshops in ihrer Arbeit in den *núcleos* auch über das Jahr hinaus weiterhalfen. Dies galt 2015 insbesondere für die Gruppe der *núcleo*-Leiter*innen sowie der Komponist*innen. Derzeit nehmen laut offiziellen Angaben ca. 1.200 Personen am Programm teil (ebd. o.D.j).

Programa de Educación Especial

Das Programm richtet sich an Kinder, Jugendliche und Erwachsenen mit körperlichen und geistigen Einschränkungen – laut Homepage nehmen z.B. Menschen mit Hör- und Seheinschränkungen, Downsyndrom, Lernschwierigkeiten und Autismus teil (ebd. o.D.k). Der Begriff *educación especial*[39] entspricht etwa dem deutschen Konzept der Sonder- oder Förderpädagogik. Am *Programa de Educación Especial* nehmen derzeit ca. 1.600 Personen teil (ebd.). Schon an der Zahl der Teilnehmenden lässt sich erkennen, dass es sich um ein kleines Programm handelt, das nur in wenigen *núcleos* des Landes verankert ist. Die Art der musikalischen Förderung variiert in den einzelnen *núcleos*. Auf der Homepage werden explizit Percussion-, Querflöten-, Streicher- und Klavierklassen, Ensembles für populäre venezolanische Musik sowie gemeinsames Musizieren mit gestimmten Glocken in Farbe aufgeführt. Die ersten *Sistema*-Programme, die bewusst integrative oder inklusive Konzepte in einzelnen *núcleos* verfolgten, gehen auf die Mitte der 90er Jahre zurück (ebd.).

---

38 Zu Deutsch: Programm zur akademischen Ausbildung für junge Musiker in der Lehre und Dirigenten

39 Wörtlich zu Deutsch: besondere Erziehung

Eine besondere musikalische Gruppierung, die aus dem Programm hervorging und international größere Bekanntheit erreicht hat, ist der sog. *Coro de Manos Blancas*[40] (ebd.). Es handelt sich um einen Chor, in dem u.a. schwerhörige und gehörlose Kinder und Jugendliche zu den gesungenen Stücken gebärden.

Programa Simón Bolívar

Das Programm *Simón Bolívar* entstand im Jahr 2015 und steckte somit während meiner Forschungsreisen noch in den Kinderschuhen. Im Rahmen des Programms übernehmen *Sistema*-Lehrende den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen.[41] Zumindest in offiziellen Zahlen speist sich aktuell mit über 620.000 Personen der größte Teil von *Sistema*-Teilnehmenden aus dem Programm *Simón Bolívar* (ebd. o.D.l). Im Jahr 2015 zeichnete sich ab, dass über dieses Programm die direkte Anbindung von *El Sistema* ans Schulsystem gelingen sollte. Um auf die mit Chávez angestrebten 1 Million *Sistema*-Teilnehmenden zu kommen, sollten durch das Programm *Simón Bolívar* viele Kinder und Jugendliche erreicht und integriert werden. Diesbezüglich gab es im Jahr 2013 Gespräche mit Chávez' Amtsnachfolger Nicolás Maduro – das Programm *Simón Bolívar* wurde Teil des Großprojekts der Regierung *Movimiento por la Paz y la Vida*[42] (Pearson 2013; Silberman 2013: 62). Auf der Homepage gab es im Jahr 2015 noch keine Informationen zum Programm. Den Informationen, die ich von Lehrenden während meiner Reisen erhalten habe, sowie neueren Mitteilungen der *Sistema*-Homepage zufolge liegt ein besonderer Fokus des Programms darauf, Kindern und Jugendlichen Basisfertigkeiten auf der *cuatro* zu vermitteln (Fundación Musical Simón Bolívar 2017).

Programa Nuevos Integrantes[43]

Das *Programa Nuevos Integrantes* wurde 2012 gegründet und zählt aktuell laut *Sistema*-Homepage knapp 1.500 teilnehmende Kinder (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.m). Laut Homepage verfolgt das Programm das Ziel »Babys an die wunderbare Welt der Musik heranzuführen, ab der Zeit im Mutterleib bis zum Alter von drei Jahren« (ebd.).[44] Im Rahmen des Programms werden monatliche Konzerte in Krankenhäusern und *núcleos* sowie im *Centro Nacional de Acción Social por la Música* durchgeführt, die sich speziell an Schwangere, Babys und Kleinkinder sowie ihre Familien richten. Des Weiteren gibt es verschiedene Workshops, z.B. für Babymassagen oder Massagen für Schwangere.

Programa Académico Penitenciario[45]

Das Programm wurde im Jahr 2007 gegründet, um Menschen in Strafanstalten durch das gemeinsame Musizieren sowohl während der Zeit im Gefängnis positive Gemein-

40 Zu Deutsch: Chor der weißen Hände

41 Das venezolanische Schulsystem setzt sich zusammen aus mehreren sog. *sub-sistemas*, also Untersystemen. Das *Programm Simón Bolívar* findet im Rahmen des Untersystems *Educación Básica* statt. Dieses umfasst Vor- und Grundschulen sowie weiterführende Schulen.

42 Zu Deutsch: Bewegung für den Frieden und das Leben

43 Zu Deutsch: Programm Neue Mitglieder

44 Original: »acercar a los bebés al maravilloso mundo de la música, desde que están en el vientre materno hasta los 3 años de edad«

45 Zu Deutsch etwa: Akademisches Programm im Strafvollzug

schaftserfahrungen zu ermöglichen als auch ihnen des Weiteren die Reintegration ins soziale Leben zu erleichtern (Verhagen et al. 2016: 39). Derzeit nehmen ca. 1.800 Menschen am Programm teil (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.n).

Programa de Atención Hospitalaria[46]

In diesem 2012 gegründeten Programm werden Kinder und Jugendliche während längerer Krankenhausaufenthalte musikalisch begleitet. Es ist ein sehr kleines Programm, das nur in einigen Städten und Bundesstaaten durchgeführt wird (u.a. Caracas, Portuguesa, Táchira und Nueva Esparta) und von dem derzeit ca. 500 Kinder und Jugendliche profitieren (ebd. o.D.o). Im Vordergrund des musikalischen Angebots stehen therapeutische Wirkungen von Musik, die die Lebensqualität der Patient*innen verbessern sollen. Das Programm wird von Professionellen des Gesundheitswesens durchgeführt. Über den Krankenhausaufenthalt hinaus werden die Kinder und Jugendliche teilweise auch im anschließenden Genesungsprozess durch *núcleos* in der Nähe ihres jeweiligen Zuhauses in ihrer musikalischen Ausbildung begleitet (ebd.).

Programa Académico de Lutería[47]

Das Programm wurde im Jahr 1982 gegründet, um junge Menschen zu Instrumentenbauer*innen auszubilden (Verhagen et al. 2016: 39). Aktuell nehmen etwa 300 Personen teil (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.p).

Laut *Sistema*-Homepage zeigt das Programm den Teilnehmenden die notwendigen Techniken zur »Instandhaltung, Reparatur und zum Bau sinfonischer und populärer Musikinstrumente«[48] (ebd.). Nicht näher spezifiziert werden auf der Homepage die genauen Instrumente, für deren Bau die Teilnehmenden ausgebildet werden. In den Standardübersetzungen wird das Wort *lutier* oder *lutero* meist als ›Geigenbauer‹ übersetzt; aus verschiedenen Berichten über das Programm geht aber hervor, dass auch andere Instrumente gebaut und repariert werden. Die Ausbildung schließt mit einem offiziell anerkannten Abschluss (*grado de licenciatura)* ab (ebd.).

Durch das Programm werden einerseits *Sistema*-interne Instrumentenreparaturen möglich; andererseits fungieren Absolvent*innen des Programms teilweise als Dozent*innen und Berater*innen in Venezuela und anderen lateinamerikanischen Ländern (ebd.).

Programa de Música Popular y otros Géneros[49]

Das *Programa de Música Popular y otros Géneros* wurde nach offiziellen Angaben von *El Sistema* im Jahr 2008 gegründet (ebd. o.D.q); eine andere *Sistema*-Quelle gibt das Jahr 2011 als Gründungsjahr an (Verhagen et al. 2016: 39). In den Jahren 2015 und 2016 während meiner Datenerhebungen hatte sich das Programm auf nationaler Ebene noch nicht verbreitet; auch die namentliche Bezeichnung des Programms hatte sich noch nicht durchgesetzt

46 Zu Deutsch etwa: Programm für Zuwendung im Krankenhaus

47 Zu Deutsch etwa: Akademisches Programm für Instrumentenbau

48 Im spanischen Original: »mantenimiento, reparación y construcción de instrumentos musicales sinfónicos y populares«

49 Zu Deutsch: Programm für Popularmusik und andere Genres

(vgl. hierzu Fundación Musical Simón Bolívar 2016). Es existierten einige wenige *núcleos* bzw. Bands und Musikgruppen, die sich Musikgenres widmeten, die im Orchesterprogramm nicht oder wenig abgedeckt wurden, z.B. Rockmusik, Jazz, afroamerikanischer Musik, lateinamerikanischer und karibischer Musik – es gab aber keine größere Vernetzung dieser Gruppierungen untereinander.

Derzeit nehmen ca. 2.800 Kinder und Jugendliche am Programm teil (ebd. o.D.q). Es handelt sich also nach wie vor um ein kleines Programm innerhalb der Organisation. Pilotensembles und -bands des Programms sind z.B. das *Orquesta Latino Caribeña*, das *Orquesta de Rock Sinfónico*, das *Orquesta Afro Venezolana* und die *Simón Bolívar Big Band Jazz*, die alle am *Conservatorio de Música Simón Bolívar* gegründet wurden. *Núcleos*, in denen das Programm verankert ist, bieten Kindern und Jugendlichen u.a. die Möglichkeit Instrumente wie E-Gitarre, E-Bass, Saxofon und Schlagzeug zu erlernen (ebd.).

2.1.5 Begriffsbestimmung: Lehrende bei *El Sistema*

Ich verwende in dieser Arbeit den Begriff *Lehrende* als Oberbegriff für Mitarbeiter*innen von *El Sistema*, die im weitesten Sinne musikpädagogische Tätigkeiten ausführen. Ich schließe damit alle Mitarbeiter*innen ein, deren Arbeit im Kern aus der Lehre oder Vermittlung musikalischer Aspekte besteht. Im Spanischen gibt es eine Vielzahl von Begrifflichkeiten für Lehrkräfte, die im Folgenden in ihrer groben Bedeutung innerhalb von *El Sistema* kurz erläutert werden.

El Sistema verwendet (z.B. auf seiner Homepage) selbst die Begriffe *personal académico*, also akademisches Personal, oder *docentes*, also Dozent*innen bzw. – im weiteren Sinne – Lehrende als Oberbegriffe für verschiedene Lehrende innerhalb der Organisation. Es gibt zunächst also keine Differenzierung zwischen verschiedenen Arten der Lehre; auch bedeutet *académico* in diesem Kontext nicht zwangsläufig, dass die betreffenden Personen ein abgeschlossenes Universitätsstudium besitzen. Ich orientiere mich in meiner Arbeit an diesem breiten Verständnis von Lehrenden. Unabhängig davon, ob die Menschen sich selbst als Lehrende bezeichnen, und übergreifend für viele unterschiedliche Arbeiten innerhalb von *El Sistema* schließe ich in mein Begriffsverständnis auch Menschen mit ein, die sich selbst eher als Dirigent*innen, Chorleiter*innen oder Ensembleleiter*innen bezeichnen bzw. im *Sistema*-Kontext so genannt werden. Sie sind in meinem Verständnis trotzdem Lehrende, da sie im pädagogischen Sinne mit Kindern und Jugendlichen arbeiten oder im Bereich der Erwachsenenbildung – sofern sie mit Laien arbeiten – tätig sind. Ihre Aufgabe besteht darin, ihrem jeweiligen Gegenüber etwas beizubringen.

Ich verwende in dieser Arbeit gelegentlich auch den Begriff *Mitarbeiter*innen*, um mich unmittelbar auf die Beziehung zwischen den Lehrenden und der Organisation beziehen: Sie arbeiten in ihr – im Vordergrund des Begriffs steht dann der Aspekt der Professionalität bzw. des geregelten Arbeitsverhältnisses, weniger der Aspekt der Lehre.

Neben den genannten Oberbegriffen *docente* und *personal académico* werden im *Sistema*-Kontext diese weiteren Begriffe für Lehrpersonen verwendet:

1. Die Bezeichnung *profesor/profesora* fungiert ähnlich wie der Begriff *docente* als Oberbegriff für Lehrende – das Wort bezieht sich anders als im Deutschen nicht auf Pro-

fessor*innen im universitären Kontext. Schüler*innen (bei *El Sistema*, aber auch in Regelschulen) verwenden das Wort *profe* häufig in Abkürzung, um ihre Lehrer*innen im Unterricht anzusprechen (also in etwa ›Herr Lehrer‹/'Frau Lehrerin‹).

2. Als *formador/formadora*[50] wird bei *El Sistema* eine lehrende Person auf höherer Ebene bezeichnet, die für die Aus- und Fortbildung anderer Lehrender zuständig sind.
3. Mit *instructor/instructora*[51] werden bei *El Sistema* häufig Lehrende bezeichnet, die entweder mit sehr jungen Kindern arbeiten, z.B. im inzwischen recht großen Bereich der *Iniciación Musical* oder Lehrende, die hierarchisch eher niedriger angesiedelt sind.
4. Der Begriff *director/directora* wird entweder für Dirigent*innen eines Orchesters, Ensemble- oder Chorleiter*innen benutzt; gleichzeitig wird er aber auch verwendet, um Menschen in Leitungspositionen zu betiteln: Ein *director de núcleo* ist zum Beispiel ein *núcleo*-Leiter, der meist in Doppelfunktion sowohl den *núcleo* im organisatorischen Sinne leitet als auch normalerweise das hierarchisch höchste Orchester des *núcleos* dirigiert. Die offizielle Bezeichnung *director/directora musical*[52] wurde 2015 noch viel verwendet; seit Kurzem wird dieser Titel im Rahmen von *El Sistema* nicht mehr offiziell vergeben (siehe Punkt 6).
5. Die Bezeichnung *maestro/maestra*[53], wird häufig zusammen mit dem Vor- oder Nachnamen einer besonders geschätzten Lehrperson verwendet, aber auch im Zusammenhang mit Menschen, denen gegenüber man unabhängig von einem Lehr-Lern-Verhältnis einen größeren Respekt zeigen möchte. Im *Sistema*-Kontext wird häufig von ›*maestro* Abreu‹ gesprochen, aber auch Dirigent*innen sowie Lehrende aus dem Aus- und Fortbildungsprogramm werden mit diesem Titel versehen. Auf der *Sistema*-Homepage werden als *maestros* »ausbildende Musiker« bezeichnet sowie »Führer auf nationaler Ebene«[54] (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.c).
6. Aktuell wird ein Großteil des pädagogischen Personals bei *El Sistema* mit der Bezeichnung *preparador/preparadora* (von *preparar* – ›vorbereiten‹) betitelt. Hiermit wird eine Verschiebung des Professionsverständnisses vom rein fachlich-musikalischen Handeln hin zur pädagogischen Aufgabe der Lehrenden angestrebt.

Im Jahr 2015 gab *El Sistema* an, über 9.000 Lehrende zu beschäftigen (ebd. 2015), aktuell gibt die Organisation mit 5.000 Lehrenden (ebd. o.D.b) eine deutlich niedrigere Zahl an, die sich u.a. durch die starke Migration von Venezolaner*innen ins Ausland aufgrund der politischen und wirtschaftlichen Krise des Landes erklären lässt.

2.1.6 Zeitliche Einordnung meiner Forschungsarbeit

Wie schon beschrieben, wurde ein Großteil der Daten, auf die sich meine Analysen und Rekonstruktionen stützen, im Jahr 2015 erhoben. Während meiner Forschungsreisen be-

50 Wörtlich etwa: Ausbilder*in
51 Wörtlich etwa: Ausbilder*in, Trainer*in, Instrukteur*in
52 Übersetzt etwa: musikalische*r Leiter*in
53 Wörtlich: Meister*in
54 Im spanischen Original: »músicos formadores« und »líderes a nivel nacional«.

fand sich *El Sistema* in einer Phase des Umbruchs: José Antonio Abreu agierte im Hintergrund der Organisation noch als Berater und sicher auch Tonangeber, hatte sich jedoch gesundheitlich bedingt aus dem Tagesgeschäft weitgehend zurückgezogen. Infolgedessen wurde innerhalb von *El Sistema* eine Phase der Umstrukturierung und Neuorientierung angestoßen. Faktisch wurde ein Großteil aller Entscheidungen nicht mehr von Abreu direkt getroffen, sondern vom *Consejo Académico Musical* sowie vom Geschäftsführer Eduardo Méndez. Ich konnte Abreu während meiner Forschungsreisen weder kennenlernen, noch konnte er selbst in diesem Zeitraum reisen, bei Proben oder Konferenzen anwesend sein.

Nicht nur *Sistema*-intern standen die Jahre 2015/2016 unter den Vorzeichen des Umbruchs; auch die gesamtpolitischen und wirtschaftlichen Entwicklungen Venezuelas wirkten sich auf *El Sistema* aus: Der ehemalige Präsident Hugo Chávez Frías war 2013 verstorben – seine politische Agenda wirkte aber deutlich nach innerhalb der Organisation. Sowohl das damalige Gesamtziel, 1 Million Kinder und Jugendliche als Mitglieder zu gewinnen, sowie der Ausbau des unter Chávez gegründeten *Alma Llanera*-Programms zur Vermittlung traditioneller venezolanischer Musik prägten *El Sistema* im Jahr 2015.

Nicolás Maduro Moros war 2013 als Nachfolger Chávez' und Mitglied der gleichen Partei (*Partido Socialista Unido de Venezuela*) ins Präsidentenamt gekommen. Die Regierung unter Maduro führte viele der unter Chávez begonnenen Projekte und Initiativen zunächst weiter. *El Sistemas* Expansion schritt 2015 rasend schnell voran – neue *núcleos* und *módulos* wurden eingerichtet und mit dem Programm *Simón Bolívar* weitete *El Sistema* seinen Handlungsspielraum auf die öffentlichen Schulen aus.

2015 gingen bei den Parlamentswahlen zwei Drittel der Mandate an die Opposition, sodass Maduro seitdem mit Notverordnungen regierte. Die Gewaltenteilung des Staates wurde zunehmend untergraben (Bundeszentrale für politische Bildung 2019). Gleichzeitig verschlechterte sich die Versorgungslage im Land u.a. durch den sinkenden Ölpreis und die damit verbundenen fehlenden Einnahmen Venezuelas. Trotz der auch für *Sistema*-Mitarbeiter*innen deutlich spürbaren Krise des Landes konnten zu diesem Zeitpunkt viele von ihnen noch gut von ihrem Einkommen leben. Die Zeichen innerhalb der Organisation standen im Jahr 2015 trotz der Gesamtkrise des Landes auf Wachstum und Fortschritt.

Seit 2015 hat sich *El Sistema* u.a. durch die politischen und wirtschaftlichen Krisen Venezuelas, die Auswanderung von *Sistema*-Mitarbeiter*innen, den Tod von José Antonio Abreu und die Corona-Pandemie verändert. Meine Arbeit sagt darum zunächst etwas aus über die Erfahrungen von *Sistema*-Lehrenden im Jahr 2015 und mag somit für die *Sistema*-Forschung dazu beitragen, besser zu verstehen, wie sich *El Sistema* in genau dem beschriebenen Zeitfenster der Umbrüche gestaltete. Worauf meine Forschung über den zeitlichen und auch räumlichen Kontext hinaus verweisen mag, reflektiere und diskutiere ich am Ende dieser Arbeit in Kapitel 8.

2.2 *El Sistema* in der Forschung

Dieses Teilkapitel gibt einen Überblick über Publikationen, die sich mit *El Sistema* beschäftigen und die für meine Forschung relevant sind bzw. waren. Dies sind deutsch-,

englisch-, spanisch- und vereinzelt französischsprachige Arbeiten, die bis Ende 2022 veröffentlicht wurden und sich mit *El Sistema* in Venezuela auseinandersetzen. Forschungsarbeiten zu Projekten oder Programmen in anderen Ländern, die von *El Sistema* inspiriert wurden – sog. *Sistema-inspired programmes* – werden in diesem Kapitel nur aufgeführt, wenn sie wichtige Denkanstöße zu meinem Forschungsprojekt in Venezuela lieferten. Aussagen über Projekte außerhalb des venezolanischen Kontextes zu treffen, ist kein primäres Ziel meiner Arbeit. Ergebnisse von Untersuchungen zu *Sistema*-Projekten weltweit werden aber im Diskussionsteil einbezogen (Kapitel 8).

Über *El Sistema* ist vor allem in den letzten 15 Jahren viel publiziert worden. 2014 – zu Beginn meiner Recherchen – gab es nur wenige wissenschaftliche Arbeiten über das venezolanische Programm, die von Deutschland aus zugängig waren. Bis in die 2000er Jahre hinein war *El Sistema* außerhalb von Venezuela weitgehend unbekannt. Eine erste größere Informationswelle – mitgeprägt durch den Dokumentarfilm *Tocar y luchar* von Alberto Arvelo aus dem Jahr 2006 – bestand aus zahlreichen Zeitungsartikeln, Kurzberichten sowie einigen Texten, die teilweise am ehesten dem Genre Reportage oder Reisebericht zuzuordnen sind, aber teilweise auch in wissenschaftlichen Kontexten publiziert wurden (u.a. Booth 2009, 2011, 2013; Tunstall 2013a, 2013b; Tunstall & Booth 2016; Kaufmann & Piendl 2011; Elstner 2011; Hernández-Estrada 2012). Der Auftritt des *Simón Bolívar Jugendorchesters* bei den *2007 Proms* spielte eine weitere zentrale Rolle hinsichtlich der internationalen Aufmerksamkeit für *El Sistema* (Baker 2018: 169).

Es mangelte lange an unabhängigen Forschungsarbeiten, deren Beschreibungen und Analysen nicht nur auf Eindrücken der typisch touristisch angelegten Kurzbesuche basierten, die *El Sistema* für Außenstehende organisiert. Viele Publikationen aus der ersten größeren Berichterstattungswelle geben recht ungefiltert wieder, was von *El Sistema* selbst in dieser Zeit durch eigene Veröffentlichungen wie Pressemitteilungen, Interviews oder die Homepage des Programms nach außen getragen wurde (z.B. Burgos García 2009, Cloos 2010, Hallam 2012). Das Buch *Venezuela en el cielo de los escenarios* (in der englischen Version: *Venezuela – the miracle of music*) (2011) der venezolanischen Journalistin Chefi Borzacchini ist ein Beispiel für eine stark werbende Publikation. Borzacchinis enthusiastische Sprache, bunte Bilder von Kindern und Jugendlichen bei Orchesterauftritten, Einzelinterviews mit Abreu und Dudamel sowie mehrere individuelle Geschichten von Menschen, die in emotionaler Weise davon berichten, wie *El Sistema* ihr Leben zum Besseren verändert habe, tragen zur ausschließlich positiven Darstellung der Organisation bei (Borzacchini 2011).

Darüber hinaus fanden sich zu Beginn meiner Forschung Blogs von (ehemaligen) Teilnehmenden des sog. *Sistema Fellow Program*[55] (z.B. Jonathan Govias, Eric Booth u.a.) sowie von anderen Musiker*innen und Musikpädagog*innen. Insbesondere die Blogs von Geoffrey Baker und Freddy Argimiro Gutiérrez Fassano (*La otra cara del Sistema*) enthalten eine Vielzahl von kritischen Beiträgen zu *El Sistema*.

55 Es handelte sich dabei um ein Studien- und Ausbildungsangebot des *New England Conservatory* mit dem Ziel, Musiker*innen und Musikpädagog*innen für die Leitung von *Sistema*-inspirierten Programmen in den USA vorzubereiten. Das Programm wurde von José Antonio Abreu mit Hilfe der Gelder des *TED*-Preises entwickelt (vgl. Creech et al. 2016: 18).

Seit 2011, vermehrt seit 2014 sind viele Zeitschriftenartikel und einige größere Forschungsarbeiten u.a. auch in englischer Sprache zum venezolanischen Programm sowie zu *Sistema*-Programmen weltweit erschienen (zu Venezuela u.a. Alemán et al. 2016; Baker 2014, 2016a, 2016b, 2016e, 2018; Baker et al. 2018; Baker & Frega 2016; Carlson 2016; Fink 2016; Frega & Limongi 2019; Lafontant Di Niscia 2019; Logan 2015a, 2015b, 2016; Pedroza 2014a, 2014b, 2015; Sarrouy 2017, 2018; Scripp 2016; Shieh 2015; Uy 2012; Wakin 2012). Auch Mitarbeiter*innen von *El Sistema* selbst haben in den letzten Jahren Essays publiziert (u.a. Verhagen et al. 2016).

Besondere Bekanntheit hat die Monografie *El Sistema – Orchestrating Venezuela's Youth* von Geoffrey Baker (2014) erlangt. Baker kombiniert in seiner Publikation ethnografische Analysen mit theoretischen und kontextualisierenden Überlegungen mit dem Ziel, grundlegende Strukturen und Mechanismen von *El Sistema* aufzuschlüsseln und hinsichtlich ihrer Implikationen zu untersuchen. *El Sistema* charakterisiert er als »an opaque organization, verging of the secretive, sometimes described as state within a state« (ebd. 2014: 6) und konstatiert einen Mangel an kritischen Forschungsarbeiten (ebd.). Nach seiner Einschätzung gäbe es bei der Analyse musikalischer Praktiken generell eine Tendenz zur Idealisierung – in Bezug auf *El Sistema* spricht er von starker Mythenbildung und Romantisierung (ebd.: 11). Baker kritisiert nicht nur viele *Sistema*-Strukturen sowie die einseitige Berichterstattung über das Programm, sondern macht sich auch stark für eine intensivere Grundlagenforschung zu *El Sistema*, für die er u.a. ethnografische Methoden für angemessen hält (ebd.: 10f.).

Es gibt aktuell drei Überblicke zu *Sistema*-Literatur im internationalen Kontext. Andrea Creech et al. (2016) haben für die Organisation *Sistema Global* einen Literaturüberblick erstellt. Wenngleich dieser in enthusiastischem *Sistema*-Anhänger-Stil verfasst wurde und viele Arbeiten aufführt, die aufgrund der schon angesprochenen Voreingenommenheit mit Vorsicht zu betrachten sind und teilweise eher in den Bereich der Werbung fallen[56], so liefert die Publikation doch einen äußerst hilfreichen Überblick, der auch die Chance gibt, von kleineren Forschungsprojekten (z.B. Masterarbeiten) in unterschiedlichen Ländern der Welt zu erfahren. Die beiden neueren Literaturüberblicke (Puromies & Jovonen 2020, Bolden 2021) geben systematische Einblicke in die inzwischen sehr facettenreiche Publikationslandschaft zu *El Sistema*.

Für meine Forschung habe ich Quellen über *El Sistema* zunächst unabhängig davon einbezogen, ob sie eher journalistisch, subjektiv berichtend, werbend oder forschend angelegt waren; ich habe aber aufgrund der Fülle von Publikationen, die den Erfolg von *El Sistema* als gegeben voraussetzen, viele Quellen nur als Beleg für die im Inneren der Organisation ebenso wie im internationalen Raum wirkmächtige Rhetorik von *El Sistema* heranziehen können. Auf die Vielzahl von kurzen Artikeln, Zeitungsberichten, Blogeinträgen etc. möchte ich im Folgenden nicht genauer eingehen – sie werden teilweise in

56 Logan (2015b) kritisiert die Werbung für *El Sistema* und *Sistema-inspired projects* von vermeintlich unabhängigen Forschungsarbeiten. Auch Baker et al. (2018) legen dar, dass viele Evaluationen zu *El Sistema* und *Sistema-inspired projects* von Partner*innen, Teilnehmenden oder Mitarbeiter*innen der Projekte durchgeführt wurden, Fehler bei der Datenerhebung und -auswertung vorweisen oder Studienergebnisse einseitig positiv dargestellt wurden.

den Kapiteln 5 bis 8 aufgeführt –, sondern stattdessen die wissenschaftlichen Publikationen vorstellen, die im Zusammenhang mit meiner Fragestellung eine größere Rolle spielen. Dies sind insbesondere Veröffentlichungen von Baker (2014, 2016a, 2016b, 2016e, 2018), Baker & Frega (2016), Fink (2016), Frega & Limongi (2019), Hollinger (2006), Logan (2015a, 2016), Pedroza (2015), Rojas (2010), Sarrouy (2017), Shieh (2015), Urreiztieta (2015) und Uy (2012).

2.2.1 Organisationsmerkmale – *El Sistema* als Organisation

Die bestehende *Sistema*-Forschung gibt – wenngleich sie sich überwiegend nicht mit spezifisch organisationstheoretischen Fragen befasst – Hinweise auf die Funktionsweisen von *El Sistema* als Organisation, auf formale und informelle Strukturen und den Alltag strukturierende Regeln.

Kontrovers diskutiert werden in der Literatur die Führungsprinzipien und Hierarchien bei *El Sistema*. Die prinzipielle Existenz starker vertikaler Hierarchien wird hierbei kaum negiert, aber unterschiedlich bewertet. So geht aus Evelyn Rojas‹ (2010) Arbeit, die sich mit Organisationsspezifika und dem Führungsstil von *El Sistema* im venezolanischen Bundesstaat Lara beschäftigt, hervor, dass die *Sistema*-Unterorganisationen der venezolanischen Bundesstaaten Anweisungen von der Zentrale in Caracas befolgen und ihrerseits innerhalb der Bundesstaaten und *núcleos* hierarchisch aufgebaut sind; gleichzeitig betonen Mitarbeiter*innen, dass viele Organisationsentscheidungen flexibel innerhalb des Bundesstaates getroffen werden, sodass optimal auf Bedürfnisse der Region eingegangen werden könne (ebd. 2010: 77). Rojas beschreibt klare vertikale Hierarchien und zentralisierte, rigide und autokratische Führung ebenso wie eine Art Abteilungsstruktur innerhalb des Bundesstaates Lara. Die horizontalen Strukturen seien ausbaufähig (ebd.: 78). Insgesamt hält Rojas den grundsätzlichen Erfolg für unumstritten und charakterisiert *El Sistema* als dynamische und »intelligente Organisation« nach dem Konzept der lernenden Organisation von Peter Senge (1990), die ständig dazulerne, den Wandel als Grundprinzip integriere und sich durch Selbstevaluation weiterentwickeln und verbessern möchte. Dies sei u.a. durch Kooperation und geteilte Führung möglich (ebd.: 76). Rojas‹ Arbeit enthält für mich wertvolle Informationen über die Strukturen der Organisation im Bundesstaat Lara sowie über den Sprachduktus der Organisation auch in internen Dokumenten. Darüber, wie im Alltag der Organisation tatsächlich Entscheidungen getroffen werden oder welche Machtstrukturen im Inneren eine Rolle spielen, sagt die Arbeit wenig aus.

Auch Beatriz Carolina Carvajal & Indira Melgarejo (2009) charakterisieren *El Sistema* u.a. auf Basis persönlicher Erfahrungen sowie Interviews mit führenden Persönlichkeiten als innovative, dynamische und flexible Organisation (ebd.: 41). Dem Narrativ des von *Sistema*-Mitarbeiter*innen selbst so genannten »flexiblen und dynamischen Führungsstils«[57] (Verhagen et al. 2016: 38) folgen auch andere Publikationen, ohne Hinweise darauf zu geben, wie und von wem Entscheidungen innerhalb der Organisation getroffen werden (z.B. Tunstall & Booth 2016: 42; Creech et al. 2016: 12, 25, 102; Rodas 2010: 2).

57 Original: »gestión flexible y dinámica«

Baker (2014) hingegen stellt auf Basis seiner Forschung zum organisationalen Innenleben von *El Sistema* den vermeintlich flexiblen und dynamischen Führungsstil radikal infrage. Er bewertet *El Sistema* als klar zentralistisch und hierarchisch strukturierte Organisation und vergleicht die Strukturen mit einem Orchester, Abreu mit dem Dirigenten, andere Personen in Leitungsfunktion mit den Stimmführenden innerhalb des Orchesters (ebd.: 71f.). Er verweist in diesem Zusammenhang auf unverhältnismäßige Machtkonzentration, Autoritarismus und Klientelismus innerhalb der Organisation, die er durch verschiedene Informant*innen konstatiert sieht (ebd.: 72ff.). Innerhalb der *Sistema*-Orchester gäbe es ebenfalls deutlich spürbare und institutionell verankerte Hierarchien, die sich beispielsweise durch unterschiedliche Bezahlung der Mitglieder zeigen würden (ebd.: 76). Er kritisiert des Weiteren u.a. Intransparenz bei der Verteilung von Geldern auf die Orchester, *núcleos* und Mitglieder sowie bei der Vergabe von Stipendien und Stellen (ebd.: 77f.). Darüber bemängelt Baker die ungleiche Besetzung machtvoller Positionen auf die Geschlechter – die große Mehrheit an wichtigen Posten innerhalb der Organisation seien von Männern besetzt (ebd. 2016b: 318; ebd. 2016e: 56).

Die Forschungsarbeit von Alix Sarrouy (2017) gibt Hinweise darauf, wie die *Sistema*-Hierarchien im Alltag der Organisation wirken. Seine ethnografische Studie gibt Einblicke in die Alltagswelt eines venezolanischen *núcleos* im Bundesstaat Zulia und vergleicht auf *núcleo*-Ebene das venezolanische *El Sistema* mit zwei *Sistema*-inspirierten Projekten in Brasilien und Portugal. Hierbei betrachtet er die Rollen der verschiedenen Akteur*innen innerhalb der *núcleos*. In seiner Arbeit werden Mitarbeiter*innen des venezolanischen *núcleos* zitiert, die ihre Abhängigkeit von den Entscheidungen ihrer Vorgesetzten sowie die Notwendigkeit des schnellen Reagierens auf Anweisungen oder Anfragen aus der Zentrale in Caracas schildern (ebd.: 273; 299f.). Aus Sicht einer *núcleo*-Leiterin würden manche Regionen (insbesondere die Region Caracas) und einzelne *núcleos* von der Zentrale bevorzugt behandelt (ebd.: 299f.). Treffen mit Leitungspersonen in Caracas seien selten und deswegen eine besondere Ehre (ebd.: 368). Die Strukturen hätten Vor- und Nachteile – die *núcleo*-Leiterin gibt als Vorteil an, dass die Zentralisierung für Klarheit in Bezug auf die *Sistema*-Vision sorge; auch durch die seltenen Kontakte zur Zentrale seien schon junge Menschen dazu angehalten, selbst Verantwortung zu übernehmen und bestehende Probleme eigenständig zu lösen (ebd.).

In der Forschungsliteratur wird unterschiedlich bewertet, welche Rolle José Antonio Abreu im Organisationsgefüge spielt bzw. spielte. Baker (2014) charakterisiert Abreu als *caudillo*, einen autoritären und starken Führer, der von seinen Anhänger*innen wie ein Gott verehrt werde, der gleichzeitig absoluten Gehorsam erwarte und einfordere (ebd.: 67; 74f.). Abreu besitze zentrale Verfügungsmacht über die Ressourcen von *El Sistema* und führe die Organisation basierend auf seinen persönlichen Vorstellungen – Kritik werde nicht geduldet (ebd.: 74ff.). Owen Logan (2015a) bezeichnet die durch Abreu ausgeübte Organisationsführung als paternalistisch (ebd.: 219). Dass Abreu nicht nur als Gründer des Programms, sondern auch als Vaterfigur, zentraler Berater und Lenker eine große Rolle spielt, verdeutlicht u.a. auch die Studie von Diana Hollinger (2006). So zitiert Hollinger einen *Sistema*-Lehrenden in seiner Aussage über Abreu: »He is father and mother to The System and to us.« (ebd.: 125). Sie bewertet diese und ähnliche Aussagen jedoch anders als Baker und Logan nicht negativ.

Bei Sarrouy findet sich der Vergleich einer *núcleo*-Leiterin mit Abreu als »großem Präsidenten«, der aber – wenn man die Gelegenheit habe, ihn zu treffen – ebenbürtig mit seinem Gegenüber spreche und Interesse zeige am Dialog (ebd. 2017: 368). Des Weiteren wird angedeutet, dass bei *El Sistema* insgesamt eine Art Personenkult um Abreu, Dudamel, aber auch andere Gründer der Organisation existiert (ebd.: 58f.).

Sowohl Baker (2014) als auch Logan (2015a, 2016) charakterisieren *El Sistema* als Organisation mit wirtschaftlichen Interessen und Arbeitsweisen. Auch Ana Lucía Frega & Jorge Ramiro Limongi (2019) schließen sich dieser Einschätzung an und bezeichnen *El Sistema* in diesem Zusammenhang als eine »efficient bureaucratic organization that keeps the project moving ahead with the main purpose of getting the best of performers from all its Venezuelan centers, who compete to become members of the Simón Bolívar Orchestra« (ebd.: 568). Baker vergleicht *El Sistema* mit einem Musikunternehmen, das einem großen Betrieb mit wirtschaftlichen Zielen ähnele. Abreus persönliche Biografie als Ökonom habe *El Sistema* in eindeutig kapitalistischer Weise geprägt (Baker 2014: 68ff.). Dies zeige sich auch in einer Sprache, die typisch für Unternehmen oder Finanzinstitute sei (ebd.: 69).

Insgesamt legen die Forschungsarbeiten, die sich intensiver mit den Strukturen des Programms auseinandersetzen, nahe, dass *El Sistema* hierarchisch strukturiert ist und dass persönliche Beziehungen – insbesondere zu José Antonio Abreu und dem ihm nahestehenden Personal – von großer Bedeutung sind, um an Ressourcen und Entscheidungen beteiligt zu werden. Wie Lehrende die Hierarchien und die Bedeutungen der sozialen Beziehungen innerhalb der Organisation in ihrem Alltag erleben, ist bisher nicht systematisch erforscht worden.

2.2.2 *El Sistema*s Fundament: Mission und Ideologie

Diverse Arbeiten setzen sich mit den von *El Sistema* formulierten Grundprinzipien, -ideen und Zielen auseinander (z.B. Billaux 2011; Booth 2009, 2012; Bull 2016; Fink 2016; Govias 2011; Hallam 2012; Hernández-Estrada 2012; Hollinger 2006; Logan 2015a; Majno 2012; Rodas 2006, 2010; Silberman 2013; Tunstall 2013a; Uy 2012; Baker 2014, 2016a, 2016b, 2016e, 2018).

Während *El Sistema* auf seiner Homepage selbst von »Mission«, »Vision« und »Philosophie« spricht, wird in der Literatur über *El Sistema* häufig der Begriff der Ideologie verwendet.[58] Ich nutze im Folgenden den von *El Sistema* selbst gewählten Begriff der Mission, um mich auf den von der Organisation an sich selbst gestellten Handlungsauftrag zu beziehen. Des Weiteren nutze ich den Begriff der Ideologie statt desjenigen der Philosophie, welchen ich als Fachbegriff für die von *El Sistema* propagierten Glaubenssätze und Wertvorstellungen für unpräzise halte. In Anlehnung an Überlegungen und Definitionen von David Elliott sowie Jürgen Vogt verstehe ich unter einer Ideologie systematisch zusammenhängende Ideen wie Glaubensinhalte und Werte, die in bestimmten Gruppierungen von Menschen – in diesem Fall innerhalb der *Sistema*-Community – be-

58 Der Ideologiebegriff wird hierbei sowohl in neutraler oder positiver (z.B. Creech et.al. 2016) als auch negativer Konnotation (Baker 2014; Fink 2016; Dobson 2016) verwendet.

stehen und die sich auf die Praktiken dieser Gruppierung auswirken (Elliott 1995: 185f.; Vogt 2015: 10).

Im Zentrum der *Sistema*-Ideologie steht das Bild vom Orchester als Ideal einer guten Gesellschaft und als Werkzeug für sozialen Wandel (vgl. Kapitel 5.1.4). Die zentralen Grundprinzipien der *Sistema*-Mission und -Ideologie werden in der Literatur recht einheitlich wiedergegeben, wenn auch unterschiedlich bewertet. Viele Autor*innen, die die *Sistema*-Ideologie positiv bewerten, führen in diesem Zusammenhang Zitate von José Antonio Abreu auf oder nennen in Schlagworten einige offizielle Zielformulierungen von *El Sistema*, ohne sie genauer zu untersuchen oder zu kontextualisieren. So stellt Richard Hallam beispielsweise das Ideal der Ausgewogenheit bzw. des Hand-in-Hand-Gehens sozialer Aspekte und musikalischer Exzellenz ohne weitere Belege oder Erklärungen als Fakt dar und folgt somit der offiziellen Rhetorik der Organisation:

> Social change: the primary objective is social transformation through the pursuit of musical excellence. One happens through the other, and neither is prioritized at the expense of the other. (Hallam 2012: 107)

Stärker in die Tiefe geht die Forschungsarbeit von Hollinger (2006). In ihrer Fallstudie untersucht sie mehrere venezolanische *núcleos*, analysiert Dokumente der Organisation und führt Interviews mit einer Vielzahl von Programmbeteiligten. Sie setzt die *Sistema*-Ideologie in Beziehung zu verschiedenen pädagogischen Ansätzen und Denkrichtungen, die Bildung und Erziehung als Mittel zur Befreiung und Demokratisierung von Menschen diskutieren (u.a. Freire, Giroux, McLaren, Apple & Beane, Dewey). Die theoretischen Überlegungen Hollingers zum Zusammenhang zwischen bestehenden pädagogischen Konzepten und der *Sistema*-Ideologie im Zusammenhang mit sozialem Wandel werden durch ihre empirische Untersuchung angereichert. Hollinger übernimmt hierbei allerdings recht unkritisch die Aussagen von José Antonio Abreu und anderen *Sistema*-Mitarbeiter*innen, ohne sie zu kontextualisieren oder tiefergehend zu hinterfragen (vgl. zu Kritik an Hollinger Fink 2016: 37f.).

Die Vereinbarkeit von sozialer Inklusion und musikalischer Exzellenz steht im Fokus vieler Publikationen. Einige Autor*innen halten beide Aspekte dadurch gewährleistet und miteinander vereinbar, dass *El Sistema* einerseits in seiner Anlage die Ausbildung professioneller Musiker*innen auf höchstem Niveau anstrebt, aber gleichzeitig durch den freien Zugang zum Programm und durch die Vielzahl unterschiedlicher Ensembles auch Platz für Kinder und Jugendliche bietet, die diesen Weg nicht gehen können oder wollen (z.B. Booth 2009, Hallam 2012, Hollinger 2006).

Michael Uy (2012) bringt *El Sistema*s Organisationsphilosophie und Mission sowie Alltagsaktivitäten mit Paulo Freires Grundideen von Praxis in Zusammenhang. Er beschreibt u.a. auf Basis eigener Lehrerfahrungen Strukturen und Abläufe in den *núcleos*, reflektiert über Vor- und Nachteile dieser Strukturen sowie über Verbesserungsmöglichkeiten, um das Ziel sozialen Wandels erreichen zu können. Uy hält die *Sistema*-Philosophie und alltäglichen Interaktionen zwischen Eltern, Lehrenden und Teilnehmer*innen für geeignet, um sich durch Reflexion, Dialog und Aktion im Sinne der Freire'schen Praxisvorstellung im Programm zu engagieren (ebd.: 19). Zwar kritisiert er einige strukturelle Aspekte der Organisation (s.u.); insgesamt steht er aber der *Sistema*-Mission un-

kritisch gegenüber. Die »social transformations« (ebd.: 7) scheinen für ihn offensichtlich und werden weder genauer definiert noch auf ihren genaueren Zusammenhang zu *El Sistema* hinterfragt. Die Bezüge zu Freires Theorien und Vorstellungen bleiben oberflächlich und fragmentarisch.

Baker bewertet die *Sistema*-Ideologie als eine Art Religion, die von Abreus persönlichem Bezug zum Katholizismus geprägt sei und Parallelen zur Kolonialzeit aufweise, als – nach Bakers Ansicht vergleichbar mit *El Sistema*s Idee der ›Rettung‹ von Kindern und Jugendlichen – Missionare europäische Musik nutzten, um Indigene zu »zivilisieren« (ebd. 2014: 66f.). An anderer Stelle nennt er die von *El Sistema* propagierte ›Soziale Aktion durch Musik‹ eine Form des sozialen und kulturellen Faschismus (ebd. 2016e: 53). Er diskutiert das von *El Sistema* selbst postulierte Fundament sozialer Inklusion kritisch: Einerseits sei das Programm zwar zunächst offen für alle, auf der anderen Seite sei die Anlage des Programms in sich nicht inklusiv – ein Programm, das sinfonische Praktiken bevorzugt unterrichtet, benachteilige Kinder und Jugendlichen mit anderen Musikpräferenzen (ebd. 2014: 181). Darüber hinaus seien in der Organisation verschiedene Ausschlussmechanismen wirksam, beispielsweise durch die Aufnahmetests vor der Anmeldung (ebd.). Insgesamt stehe der exklusive Charakter einer Ausbildung möglichst professioneller Musiker*innen im Spannungsverhältnis zum Inklusionsgedanken. Baker führt verschiedene Beispiele an, die darauf hinweisen, dass dieses Spannungsverhältnis zugunsten der Exklusivität aufgelöst wird und dass inklusive Praktiken eher oberflächlich bleiben (vgl. ebd.: 183ff.). Er argumentiert, dass *El Sistema* ursprünglich als Ausbildungsprogramm für Musiker*innen angelegt wurde. Seit der Gründung werde inzwischen zwar in den offiziell formulierten Zielen ein größerer Fokus auf soziale Wirkungen gelegt; eine grundlegende Veränderung der Methoden habe aber nicht stattgefunden (ebd. 2016e: 53). Der Fokus auf das Sinfonieorchester als Modell für eine ideale Gesellschaft sei darüber hinaus ungeeignet, um demokratische Werte wie Partizipation und kritisches Denken zu fördern (ebd. 2016b: 319).

In ähnlicher Weise argumentiert Robert Fink (2016): *El Sistema* formuliere die Idee, materielle Armut durch geistigen Reichtum zu überwinden. In diesem Zusammenhang postuliere es eine »Harmonie-Ideologie« (»harmony ideology«) (in Anlehnung an Laura Nader), in der Harmonie nicht nur im metaphorischen Sinne gemeint sei, sondern nach der die Mitglieder eines Orchesters – und somit die *Sistema*-Teilnehmer*innen – sich zu einer absoluten Einheit verbinden sollen. Hierdurch werde ein System starker Kontrolle geschaffen (ebd.: 41).

Eric Shieh (2015) kritisiert die der Mission zugrundeliegende Idee der ›Rettung‹ von Kindern und Jugendlichen. Der Begriff beinhalte die Vorstellung, man müsse Kindern Auswege aus einer schlechten Welt in eine bessere, parallele Welt bieten. Shieh gibt zu bedenken, dass die *communities*, aus denen die Kinder stammen, dadurch abgewertet würden. Durch die starke Fokussierung der Organisation auf die Ausbildung von Kindern und Jugendlichen zu professionellen Musiker*innen in einer Art Parallelwelt würde *El Sistema* größere Ziele zur gesellschaftlichen Umformung umschiffen (ebd.: 572). Er stellt in diesem Zusammenhang fest, dass sich *El Sistema* im Vergleich zu anderen venezolanischen Bildungsprojekten nicht dafür einsetzen würde, Schüler*innen zu ihrer eigenen künstlerischen kritischen und öffentlichen Stimme zu verhelfen (ebd.: 571).

Auch Logan (2015a) kritisiert *El Sistema*s Mission, die u.a. von Abreu ausgehende Rhetorik und die damit verbundenen Implikationen scharf – insbesondere Sätze wie »In dem Moment, in dem ein armes Kind ein Instrument erhält, hört es auf arm zu sein.« sowie die Behauptung, dass *El Sistema* Kriminalität verhindern würde, seien falsch und irreführend (ebd.: 225).[59] Er betitelt *El Sistema* als »threat to egalitarian education and cultural policies« (ebd.: 219) und seine Entwicklung als »an example of political opportunism driven by financial and cultural exploitation of the poor and their worsening social condition« (ebd.: 219).

Welche Rolle die *Sistema*-Mission bzw. -Ideologie für die Lehrenden der Organisation spielen und wie sie die zugrundeliegenden Prinzipien und Glaubenssätze im Arbeitsalltag leben, ist nicht erforscht.

2.2.3 Pädagogische Grundlagen und Lehrmethoden

In vielen Forschungsarbeiten wird auf zentrale pädagogische Grundprinzipien von *El Sistema* verwiesen sowie der Versuch unternommen, die Charakteristika einer spezifischen *Sistema*-Pädagogik zu definieren. Hierzu werden beispielsweise das musikalische Lernen in der Gruppe von Anfang an, die Idee des *peer teaching* sowie die Proben- und Konzertintensität gezählt (vgl. Creech et al. 2016: 29). Obwohl *El Sistema* selbst sowie viele seiner Anhänger*innen die *Sistema*-Pädagogik als einzigartig darstellen (vgl. Verhagen et al. 2016: 35), argumentieren Frega & Limongi (2019) auf Basis ihrer Untersuchungen der innerhalb der Organisation angewandten Methoden und zugrundeliegenden Theorien, dass es eine echte *Sistema*-Pädagogik oder spezifische formale Methodik nicht gebe – *El Sistema* arbeite mit einer Vielzahl konventioneller, ursprünglich europäischer Methoden sowie mit der Suzuki-Methode (ebd.: 567f.).[60] Die Autor*innen kritisieren sowohl die fehlende Fundierung der gängigen Methoden in (musik-)pädagogischen Theorien sowie die Einseitigkeit der musikpädagogischen Ausbildung: »(…) within *El Sistema* environment, orchestral training turned out to be isolated from other subjects, providing neither a solid education nor an integral aesthetic one« (ebd.: 568). Auch Melissa Lesniak bemängelt auf Basis von Gesprächen mit ehemaligen *Sistema*-Teilnehmer*innen die enge Fokussierung der musikalischen Ausbildung auf die instrumentaltechnische Arbeit an einem festgelegten, immer gleichen Repertoire (Lesniak 2012: 64).

Frega & Limongi betonen darüber hinaus, dass in *El Sistemas* Rhetorik soziale Ziele zwar einen hohen Stellenwert einnehmen, es aber keinen theoretischen Rahmen gebe,

---

59 Es ist fraglich, ob *El Sistema* Kinder und Jugendliche aus den ärmsten Bevölkerungsschichten tatsächlich nachhaltig erreicht. Die Studie von Xioamara Alemán et al. (2016) gibt Hinweise darauf, dass Kinder aus ärmeren Verhältnissen mit einer etwa dreimal geringeren Wahrscheinlichkeit an *El Sistema* teilnehmen als Kinder aus ökonomisch stabileren Familien (ebd.: 871). Wenngleich die Autor*innen auf die Grenzen der Repräsentativität ihrer Studie aufmerksam machen, wird durch sie die von *El Sistema* selbst vertretene These, dass es sich erfolgreich an alle Bevölkerungsteile gleichermaßen wende, zumindest in Frage gestellt (vgl. hierzu auch Baker 2017a, 2017b).

60 Auch Pedroza (2015) stellt heraus, dass sich *El Sistema* fälschlicherweise als revolutionär, neu und einzigartig darstelle (ebd.: 85). Ihre Analysen verweisen auf die Anschlüsse in der Gründung von *El Sistema* an die *Escuela Nacional* (Nationale Schule) – und somit auf Kontinuitäten zu musikpädagogischen und kulturellen Entwicklungen in der venezolanischen Geschichte.

der sich auf den Zusammenhang zwischen den musikalischen Aktivitäten der Organisation und den sozialen Zielen beziehe (ebd.: 567). Da die Programminhalte ausschließlich musikalischer Natur seien, schlussfolgern Frega & Limongi: »Social benefits are simply expected to happen on their own, as an automatic consequence.« (Ebd.: 570)[61]

Unabhängig davon, ob die bei *El Sistema* gängigen Methoden oder zugrundeliegenden Ideen für einzigartig gehalten werden, setzt sich die Forschung mit vielen der bei *El Sistema* gängigen pädagogischen Prinzipien auseinander. Von vielen Forschenden wird Disziplin als grundlegender Bestandteil der *Sistema*-Pädagogik festgestellt. Dass Kindern und Jugendlichen in besonderer Weise ein diszipliniertes Verhalten abverlangt wird, kritisieren manche Forschende (z.B. Baker 2014, Scripp 2015), andere hingegen bewerten diese Form der Disziplin als positiv (z.B. Hollinger 2006, Tunstall 2013). Gleiches gilt für das häufige Wiederholen als Methode, das teilweise positiv, teilweise negativ bewertet wird (z.B. positiv bei Creech et al. 2016: 87f.; negativ bei Baker 2014: 136, Frega & Limongi 2019: 570).

Unterschiedlich bewertet wird des Weiteren das der *Sistema*-Pädagogik zugrundeliegende und als zentral erkannte Prinzip der Meritokratie. Während manche Forschende es für positiv halten, dass Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer Leistungen (und nicht aufgrund ihrer sozialen Herkunft) Wertschätzung erfahren (z.B. Urreiztieta 2015: 6), argumentiert Logan, dass die u.a. von Borzacchini als positiv hervorgehobenen meritokratischen Grundideen von *El Sistema* gesellschaftliche Ungleichheit verschärfen würden, statt sie zu mindern (ebd. 2015a: 230ff., ebd. 2016: 63f.).

Baker & Frega (2016, 2018) gehen auf Evaluationsberichte aus den 1990er Jahren ein, die zur Beratung für die *Interamerikanische Entwicklungsbank* verfasst wurden. In diesen Berichten bemängelt die Autorin Estrada u.a. die Produkt- und Ergebnisorientierung der Organisation, die einseitige Fokussierung auf das Instrumentalspiel sowie die nicht unübliche Probenarbeit an Wochenenden (Estrada wie zitiert in Baker & Frega 2016: 56).

Die Forschungsarbeiten zu den pädagogischen Grundlagen von *El Sistema* sind wichtig, um die Erfahrungen der *Sistema*-Lehrenden kontextualisieren zu können. Sie geben Hinweise darauf, an welchen Zielsetzungen und pädagogischen Grundsätzen sie sich möglicherweise orientieren und mit welchen Methoden diese versucht werden zu erreichen. Allerdings reichen die Ergebnisse bestehender Forschungsarbeiten nicht aus, um ein tieferes Verständnis dafür zu entwickeln, welche Regeln und Normen den Arbeitsalltag von *Sistema*-Lehrenden strukturieren und wie sie interpretiert werden (vgl. zum Begriff der Regel Kapitel 3.2.2).

2.2.4 Erfahrungen von Lehrenden bei *El Sistema*

Über die Arbeit von Lehrenden bei *El Sistema* – ihre Perspektiven, Alltagspraktiken und Orientierungen – ist bisher wenig geforscht worden (vgl. Creech et al. 2016: 29). Im Literaturüberblick von Creech et al. (2016) finden sich einige Aussagen über die Rolle von

61 Gustavo Borchert (2012) weist darauf hin, dass vor allem die musikalischen Errungenschaften von *El Sistema* als Erfolge des Programms bewertet werden, während Informationen darüber, ob beispielsweise ehemalige Teilnehmende, die andere Wege eingeschlagen haben, tatsächlich durch *El Sistema* Wege aus der Armut gefunden haben, fehlen (ebd.: 56).

Lehrenden bei *El Sistema* und in *Sistema*-inspirierten Programmen im Allgemeinen. Auch wenn die Aussagen über Lehrende und ihre Arbeit als Zusammenfassung von Ergebnissen verschiedener Studien verstanden werden können, wirken sie doch an einigen Stellen sehr pauschalisierend. So schreiben sie über venezolanische *Sistema*-Lehrende u.a.:

> The Venezuelan programme and its derivatives around the world advocate holistic principles of collective, cooperative education characterized by trust, support for self-esteem, empathy, team-based approach, commitment, structure and discipline. Sistema teachers function somewhat as ›social pedagogues‹ [Zeichensetzung w.i.O.] with a role that includes responsibility for supporting the child's overall development, including musical, cognitive, social and creative (Kyriacou et al. 2009). (Ebd.: 38)

Lehrende werden hier recht allgemein in ihrer Rolle als ›Sozialpädagogen‹ definiert. Die im Zitat erwähnte Studie bezieht sich allerdings auf Programme in England und Norwegen.

Auch Landin et al. (2013) charakterisieren die Rolle von *Sistema*-Lehrenden als komplex und heben hervor, dass sie ihren Schüler*innen sowohl kompetente musikalische Anleitung geben als sich auch für ihre soziale Entwicklung verantwortlich sehen müssen.

Es scheint in beiden Darstellungen, als würden Lehrende allerorts nach den gleichen Prinzipien und mit derselben Haltung agieren. Es gibt allerdings kaum Untersuchungen dazu, wie *Sistema*-Lehrende im Alltag handeln bzw. wie sie die hier angesprochenen Grundsätze verstehen und leben.

Creech et al. weisen des Weiteren auf die Vielfalt der pädagogischen Praktiken und die Methodenflexibilität hin, sprechen aber doch immer wieder vom »unified purpose« und den »shared values«, die vermeintlich allen Programmen und Ablegern und der Arbeit aller Lehrenden zugrunde liegen würden (ebd.: 2016: 87f.).

Unabhängig davon, ob alle *Sistema*-Programme wirklich die gleiche Vision verfolgen,[62] stellt sich die Frage, was das im Alltag konkret bedeutet. Wie wird die Vision von Lehrenden verstanden? Welche Sinnbezüge stellen Lehrende zwischen der offiziell formulierten Mission und ihrer Arbeit her? Welche Sinnkonstruktionen existieren möglicherweise neben dem Expliziten?

Eric Booth hebt die Bedeutsamkeit der persönlichen Beziehungen hervor, die *Sistema*-Lehrende zu ihren Schüler*innen und deren Eltern pflegen würden. Lehrende seien maßgeblich dafür verantwortlich, dass ihre Schüler*innen ein großes Selbstbewusstsein aufbauen könnten (ebd. 2009: 81). Er nimmt des Weiteren die positive Energie und Emotionalität von *Sistema*-Lehrenden als positiv wahr (ebd.: 76, ebd. 2011). Grundsätzlich befürwortet er das *CATS*-Modell für die professionelle Ausbildung von Lehrenden: Lehrende sollen sich dem Modell zufolge als Bürger*innen (*citizens*), Künstler*innen (*artists*), Lehrende (*teachers*) und Wissenschaftler*innen (*scholars*) verhalten und so in diesen vier

62 Baker (2016c) geht in einem Blogeintrag auf Gemeinsamkeiten, aber auch große Unterschiede der *Sistema inspired projects* ein. Hierbei begrüßt er die Vielfältigkeit der Projekte und argumentiert, dass von einem gemeinsamen Ziel nicht die Rede sein könne.

Bereichen als Vorbilder für ihre Schüler*innen agieren (ebd. 2013). Er lobt *El Sistema* insbesondere dafür, dass Schüler*innen ihre Lehrenden regelmäßig auch als Musiker*innen und so als künstlerische Vorbilder erleben dürften (ebd. 2009: 78).

Auch José Luis Hernández-Estrada betont die Vorbildfunktion von *Sistema*-Lehrenden, um Schüler*innen zu motivieren (ebd. 2012: 41). Er hebt den »passion first and/or refinement second«-Ansatz von *El Sistema* als zentral hervor: Lehrende hätten demnach in erster Linie die Aufgabe, ihren Schüler*innen die Leidenschaft für die Musik zu vermitteln – alles andere sei zweitrangig (ebd.: 40ff.).

Neben den grundsätzlichen Überlegungen und Untersuchungen zur Pädagogik sowie zu idealen Lehr-Lernsituationen im *Sistema*-Kontext gibt es einige wenige Arbeiten, die sich mit konkreten Arbeitsweisen von Lehrenden im Alltag befassen.

Auf Basis eigener Feldforschung und Interviews setzt sich Uy u.a. mit Vor- und Nachteilen der alltäglichen Lehr-Lernsituationen in den *núcleo*s auseinander: Jugendliche als *monitores* und somit als Lehrende für jüngere Schüler*innen einzusetzen sei einerseits eine gute Chance für diese Jugendlichen, ihre Lehrfähigkeiten zu erproben und zu verbessern und somit in vertiefter Weise am Programm teilzuhaben, andererseits würden junge Lehrende oftmals kaum auf ihre Aufgaben vorbereitet und eingesetzt, um fehlende qualifizierte Lehrende zu ersetzen (ebd. 2012: 14f.). Er gibt außerdem zu bedenken, dass die individuelle Förderung der Teilnehmenden u.a. aufgrund von Personalmangel, aber auch aufgrund der besonderen Bedeutung des Lernens in der Großgruppe teilweise zu kurz käme (ebd.: 18).

Auf das Problem des Lehrendenmangels aufgrund der schnellen Expansion von *El Sistema* und die damit verbundene mögliche Überstrapazierung von Schüler*innen in der Rolle von Lehrenden verweisen auch Creech et al. (2016). Sie machen darüber hinaus darauf aufmerksam, dass ein System, das seine Lehrenden selbst ausbildet bzw. »produziert«, Gefahr laufe, irrelevante oder überholte Praktiken weiterzuführen und heben die Bedeutung kontinuierlicher professioneller Weiterentwicklung, die kritische Reflexion unter Lehrenden fördert, hervor (ebd.: 108f.).

Auch bei Hollinger (2006) finden sich in Bezug auf die Arbeit von Lehrenden einige Aussagen. Diese sind aber entweder oft allgemein gehalten wie etwa hier: »Teachers throughout FESNOJIV strike daily to give hope and teach students to fight – the mantra of The System is »play and fight« – and to dream.« (ebd.: 17); an mehrere Stellen spricht sie von einem »clear and unified purpose« (ebd.: 148), den sie bei allen Mitarbeiter*innen und Teilnehmer*innen von *El Sistema* zu spüren glaubt. In vielen Fällen werden die Aussagen und Handlungsweisen einzelner Lehrender als typisch für die Arbeit bei *El Sistema* herangezogen, wie hier:

> As I watch him conduct and teach, I think, like many teachers, he still needs to grow pedagogically. Then I remember that The System is, as I am told repeatedly »a social program«, more than it may be a music program. With this in mind, I cannot think of anyone who has taken the ideas of the orchestra more to heart than Jesús has. He is a missionary – a success story. He embodies what the movement is all about. (Ebd.: 105)

Obwohl Hollinger verschiedene Einzelbeispiele heranzieht, um ihre Analyse zu untermauern, wirkt ihre Arbeit an manchen Stellen pauschalisierend in ihrem Urteil über die

Arbeit von Lehrenden und idealisierend in Bezug auf *El Sistema* insgesamt. Die unkritische Übernahme des Begriffs des Missionars (»missionary«) und die Bewertung desselben als ›Erfolgsgeschichte‹ (»success story«) zeugen beispielhaft davon. Spannend an Hollingers Arbeit insgesamt ist, dass sie viele Mitarbeiter*innen in ihrer täglichen Arbeit beschreibt und auch Informationen zu ihrem sozialen Hintergrund gibt. So stellt sie fest, dass viele Lehrende (ohne Anspruch auf statistische Repräsentativität) aus der venezolanischen Mittelschicht stammen und damit u.U. im Vergleich zu den ärmeren Schichten unter den Lehrenden stärker vertreten sind (ebd.: 99).

Die Forschungsarbeit von Sarrouy (2017) liefert einige Details über Biografien von Lehrenden der beforschten *núcleos*, über ihre musikalische Sozialisation, über ihre Ziele und Motivationen. Es finden sich viele längere Zitate von Lehrenden, die aber recht wenig kontextualisiert werden – Sarrouy arbeitet vor allem beschreibend und darstellend. Es gibt aber einige Hinweise darauf, wie einzelne Lehrende auf ihre Schüler*innen blicken und was sie in ihrer Arbeit im Alltag wichtig finden. So stellt Sarrouy besonderes Engagement auf Lehrendenseite als zentral dar (ebd.: 274f.). Aus den Aussagen einzelner Lehrender spricht der Glaube, dass es notwendig sei, Schüler*innen viel zuzutrauen und sie als erwachsene Künstler*innen zu behandeln, weil sie dies motiviere (vgl. ebd.: 220; 223f.). Eine Lehrkraft, die hingegen suggeriere, dass Komplikationen beim Erlernen des Instrumentes oder eines Stückes möglich sind, könne Kinder demotivieren (ebd.: 244). Es deutet sich auch an, dass Lehrende den Glauben an eine Notwendigkeit des täglichen Kampfes für Veränderung und ein starkes Engagement in ihrer Arbeit nach außen tragen (ebd.: 243). Einige Lehrende stellen Humor als wichtiges Element des Unterrichts dar (ebd.: 223). Wie genau Humor verstanden und im Unterricht verankert wird sowie ob Humor eine gezielte didaktische Funktion erfüllt, bleibt in Sarrouys Arbeit jedoch unklar.

Manche Lehrende scheinen sowohl ein ambivalentes Bild von ihren Schüler*innen als auch ambivalente Erwartungen an die Eltern der Kinder zu haben: Schüler*innen werden teilweise als engagiert, auf der anderen Seite als faul und schnell gelangweilt dargestellt; Eltern sollen sich einerseits für ihre Kinder interessieren, sich andererseits aber nicht in die *núcleo*-Arbeit einmischen und Ansprüche an Lehrende stellen (ebd.: 223; 228; 234). Sarrouy selbst analysiert diese Ambivalenzen nicht weiter. Aus seiner Arbeit kann nicht hervorgehen, ob es sich bei den Aussagen der zitierten Lehrenden um Einzelfälle handelt oder ob sie als typisch für Lehrende bei *El Sistema* angesehen werden können.

Baker bemängelt die »teach as you were taught«-Mentalität (Baker 2014: 141; vgl. hierzu auch Scripp 2015) bei *Sistema*-Lehrenden und macht insgesamt auf das Forschungsdesiderat in Bezug auf die alltäglichen internen Lehr-Lern-Situationen bei *El Sistema* aufmerksam. Darüber hinaus gibt er viele Beispiele für negative pädagogische Praktiken bei *El Sistema* wie z.B. das »stand-by-stand«-Prinzip (also das Vorspielenlassen der einzelnen ›Pulte‹ im Orchester, um Fehler festzustellen) (Baker 2014: 139), das Unter-Druck-Setzen von Schüler*innen, verbale Erniedrigungen und sogar Schläge (ebd.: 133ff., 192). Ebenso wie Scripp (2015) bemängelt er einen direktiven Lehrerstil, den er für *Sistema*-typisch hält (vgl. Baker 2016a: 21; vgl. Scripp 2015: 19f.). Baker verweist des Weiteren auf problematische sexuelle Beziehungen zwischen (überwiegend männlichen) Lehrenden und (überwiegend weiblichen) Lernenden (ebd. 2016e: 52). Auch Frega & Limongi geben diverse Beispiele für problematische *Sistema*-Praktiken – sie schreiben u.a. von Grau-

samkeiten, negativen Gruppendynamiken und Ausbeutung (ebd. 2019: 570). Wenngleich nicht nachgewiesen ist, dass die beschriebenen Praktiken repräsentativ für das Handeln von Lehrenden bei *El Sistema* sind, werfen sie doch ein anderes Licht auf Lehrende der Organisation, die in vielen Publikationen häufig als eindeutig positive Vorbilder dargestellt werden.

Insgesamt gibt die bestehende Literatur einige Hinweise auf pädagogische und didaktische Grundprinzipien bei *El Sistema* sowie zu Idealvorstellungen von der Haltung Lehrender gegenüber ihren Schüler*innen. In Bezug auf pädagogische Praktiken und die Verankerung der als zentral gesehenen Prinzipien finden sich einige Widersprüchlichkeiten – zwischen Idealisierung von Lehrenden bis hin zur deutlichen Kritik an ihrer Arbeit. Es gibt keine Arbeiten, die sich explizit mit Überzeugungen, Wertvorstellungen oder Orientierungen von *Sistema*-Lehrenden beschäftigen.

2.3 Zwischenfazit zum Forschungsstand

Obwohl es eine Vielzahl von Publikationen über *El Sistema* gibt und das Programm inzwischen seit fast 50 Jahren existiert, sodass man nicht von einer neuen Thematik sprechen kann, ist erst in den letzten Jahren Grundlagenforschung entstanden, die über Reiseberichte oder kleinere Arbeiten mit exemplarischen Charakter hinausgeht. Typische Probleme, die in einigen Forschungsprojekten auftraten, waren u.a. beschränkter Zugang zum Feld, sprachliche Barrieren, begrenzte Reisemöglichkeiten vor Ort, Zeitmangel, teilweise aber auch Voreingenommenheit in Bezug auf den (schon angenommenen) Erfolg des Programms.

Es gibt insgesamt wenig Forschung über die inneren Dynamiken von *El Sistema*, insbesondere auf Ebene der Lehrenden. Das bisher Bekannte über *El Sistema* als Organisation bezieht sich vielfach auf äußere Strukturen und die von *El Sistema* selbst offen kommunizierten Zielsetzungen, Methoden und Ideale. Forschungsarbeiten, die sich auch mit dem Innenleben des venezolanischen Programms beschäftigen, fokussieren sich entweder nicht auf Lehrende der Organisation (z.B. Baker 2014; Hollinger 2006) oder analysieren auf Mikroebene die Aussagen einzelner Lehrender, ohne sie im größeren Kontext der Organisation zu betrachten (z.B. Sarrouy 2017).

Wie Lehrende im venezolanischen Programm durch ihren Umgang mit Vorgaben, Regeln und Normen die Organisation leben und gestalten, ist noch nicht erforscht worden. Es finden sich bisher keine Arbeiten, die Lehrende in ihrem Alltag als Mitarbeiter*innen der Organisation *El Sistema* systematisch betrachten. Es gibt keine Untersuchungen dazu, wie Lehrende als zentrale Akteur*innen die Organisation *El Sistema* konstruieren und welche Sinnbezüge sie zwischen der *Sistema*-Mission und eigenen beruflichen Idealen konstruieren. Es ist ungeklärt, welcher Zusammenhang zwischen den beschriebenen Organisationsstrukturen und -merkmalen sowie den Orientierungen von Lehrenden besteht, ob die angedeuteten (und in Kapitel 5 näher erläuterten) organisationalen Ziele für alle Lehrenden eine Rolle spielen und welches Wissen von Lehrenden existiert, das durch das nach außen Kommunizierte nicht sichtbar wird.

Inwiefern *Sistema*-Lehrende als Kollektiv verstanden werden können, das durch geteiltes Wissen und gemeinsame Erfahrungen in gewisser Hinsicht eine einheitliche

Gruppe bildet, bzw. welche unterschiedlichen Erfahrungsräume innerhalb der Gruppe von Lehrenden existieren und was sie kennzeichnet, ist ebenfalls bisher unerforscht.

2.4 Entwicklung der Forschungsfragen

Den in diesem Kapitel aufgezeigten offenen Fragen zu den Orientierungen von Lehrenden in der Organisation *El Sistema* widmet sich meine Arbeit. In Kapitel 1.1 habe ich meine übergeordnete Fragestellung schon genannt:

Welche organisationsbezogenen Orientierungen haben Lehrende bei El Sistema?

Ich analysiere hierbei das Zusammenspiel von Teilen des expliziten und impliziten Wissens von Lehrenden, um so Aussagen über die Erfahrungsräume von Lehrenden innerhalb der Organisation treffen zu können. Ich treffe in diesem Zusammenhang keine Aussagen über die beobachtbaren Praktiken von Lehrenden in konkreten Lehr-Lern-Situationen mit Schüler*innen. Mir geht es stattdessen darum, die Erfahrungen und Sinnkonstruktionen von Lehrenden im Sprechen über ihren Arbeitskontext systematisch zu untersuchen. Dabei spielen Erzählungen über ihren Alltag – und somit auch über ihren Umgang mit Schüler*innen – eine zentrale Rolle.

Während zu Beginn meines Forschungsprozesses die noch sehr offenen, weiten Fragen leitend waren, habe ich im Forschungsverlauf, auch in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial, spezifizierende Fragen entworfen und bin ihnen nachgegangen (vgl. zum methodischen Vorgehen beim Entwurf des Forschungsdesigns Kapitel 4.1.2).

Spezifizierende Unterfragen:

- Welche Rolle spielen in den Orientierungen der Lehrenden Identifikations- und Distanzierungspraktiken in Bezug auf *El Sistema* als Organisation?
- Welche Sinnkonstruktionen existieren bei Lehrenden in Bezug auf Normen und Regeln der Organisation? Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang die *Sistema*-Mission? Haben sich verschiedene Formen des Regelumgangs herausgebildet?
- Wie werden in Abhängigkeit von Identifikationspraktiken und Regelumgang Gestaltungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume von Lehrenden wahrgenommen? Lassen sich verschiedene Handlungs- und Innovationsorientierungen erkennen?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen verschiedenen Formen der organisationalen Verortung von Lehrenden und ihren Orientierungen in Bezug auf Regeln der Organisation?

Die im Zusammenhang mit den Fragen zentralen theoretischen Annahmen bzw. Vorverständnisse erläutere ich im folgenden Kapitel.

3 Theoretische Rahmung

Meine Forschungsarbeit untersucht die Orientierungen von Lehrenden bei *El Sistema* mit besonderem Blick auf organisationales Handeln, d.h. die Erfahrungen der Lehrenden werden in dieser Arbeit vor dem Hintergrund der Organisation, in der sie arbeiten, *El Sistema*, betrachtet. Aufgrund der Fokussierung meiner Arbeit habe ich zur Auswertung der Interviews die Dokumentarische Methode gewählt, die insbesondere die Spannungsverhältnisse zwischen expliziten und impliziten Wissensbeständen in den Blick nimmt und daher besonders geeignet ist, die Alltagserfahrungen der *Sistema*-Lehrenden zu rekonstruieren. Die Dokumentarische Methode ist nicht nur eine Methode der Datenauswertung, sondern eng verbunden mit wissens- und erkenntnistheoretischen Überlegungen nach Karl Mannheim sowie darauf aufbauenden theoretischen Ausführungen von Ralf Bohnsack. Ich nutze in dieser Arbeit Begrifflichkeiten und erkenntnistheoretischen Annahmen der nach Bohnsack sogenannten Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017a). Diese kann aufgrund der ihr zugrundeliegenden Kategorien, auf die ich in diesem Kapitel genauer eingehe, als »Meta-Methodologie« (Vogd 2011: 175) betrachtet werden.

Im ersten Teil des Kapitels werden die theoretischen Grundlagen der Praxeologischen Wissenssoziologie sowie zentrale Begrifflichkeiten der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack skizziert und hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für meine Forschung diskutiert.

Aufgrund der Bedeutsamkeit des Konstrukts *El Sistema* für den Arbeitsalltag der Lehrenden widmet sich der zweite Teil des Kapitels zentralen Annahmen und Begriffen der rekonstruktiven bzw. dokumentarischen Organisationsforschung.

3.1 Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode – Grundannahmen

Die Dokumentarische Methode steht in der Tradition der Kultur- und Wissenssoziologie von Mannheim, die von ihm in den 1920er Jahren entwickelt wurde. Mannheim geht grundsätzlich von einer »Doppeltheit« (Mannheim 1980: 296) des sozialen Handelns aus. Diese angenommene »Doppelstruktur alltäglicher Erfahrungs- und Begriffsbildung«

(Bohnsack 2017a: 35f.) schlägt sich in zwei verschiedenen Wissensebenen bzw. -arten und damit verbunden unterschiedlichen Logiken nieder.

Mannheim hat die erste Wissensebene als *kommunikatives Wissen* bezeichnet (Mannheim 1980: 225ff.). Auf dieser Ebene – auch *immanenter Sinn- oder Wissensgehalt* genannt – agieren und äußern sich Akteur*innen entsprechend ihrer (zweck-)rational nachvollziehbaren Handlungsentwürfe. Diese Ebene entspricht im Wesentlichen der Logik der sog. Common-Sense-Konstruktionen in der Tradition von Alfred Schütz (Bohnsack 2017a: 36).

Im Unterschied zum immanenten Sinngehalt verweist der *dokumentarische Sinngehalt* auf »die auf unmittelbarem Verstehen basierende ›konjunktive Erfahrung‹ « (Bohnsack 2014a: 61). Das rekonstruierbare implizite Wissen auf dieser Ebene wird von Mannheim *konjunktives Wissen* genannt und als handlungsleitend verstanden (Amling & Vogd 2017: 14f.). Es verweist auf eine Form der kollektiven Einbindung: Während kommunikatives Wissen vor allem begrifflich im gesellschaftlichen Kontext vorhanden ist, entsteht das handlungspraktische konjunktive, atheoretische Wissen durch die Einbindung der Akteur*innen in spezifische Praktiken innerhalb sog. *konjunktiver Erfahrungsräume* (Mannheim 1980: 276). Nach Mannheims Theorie strukturiert das konjunktive Wissen nicht nur die Praktiken der Akteur*innen, sondern verbindet diese auch miteinander (Amlings & Vogd 2017: 15). Im Zentrum steht somit der Gedanke, dass ein kollektiver Milieuzusammenhang existiert und das Handeln prägt.

Eine Ausarbeitung der Dokumentarischen Methode, die in der sozialwissenschaftlichen Forschung breiter angewendet wurde, nahm Ralf Bohnsack im Zusammenhang mit der Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens vor; inzwischen ist die Methode auch für viele anderen Arten von Daten weiterentwickelt worden.[1] Die Unterscheidung zwischen den beiden skizzierten Wissens- bzw. Sinnebenen ist sowohl theoretischer als auch methodischer Ausgangspunkt der Dokumentarischen Methode: In jeder Kulturobjektivation (sei es in Texten, sprachlichen Äußerungen oder auch Bildern) wird analytisch zwischen den beiden Wissens- und Sinnebenen – dem immanenten bzw. kommunikativ-generalisierten Sinngehalt einerseits und dem konjunktiven bzw. dokumentarischen Sinngehalt andererseits – unterschieden (ebd.). Die Methode möchte damit über die Rekonstruktion von Theorien, »welche die Erforschten über ihre Praxis halten« (Bohnsack et al. 2018: 20), hinausgehen und sich der Praxis der Erforschten selbst zuwenden.

Die Dokumentarische Methode setzt bei der Ebene des konjunktiven Wissens mit ihrer performativen Logik an, bezieht aber davon ausgehend auch die Ebene des kom-

1 Ein großer Teil Mannheims methodologischer Texte wurde erst in den 1980er Jahren veröffentlicht und auch dann zunächst wenig rezipiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 277). Den Auftakt für die Erarbeitung einer umfassenden Methodologie der rekonstruktiven Sozialforschung gab eine Jugendstudie von Mangold und Bohnsack (1988), in der die Erfahrungsbildung der Jugendlichen selbst in den Blick genommen wurde. Methodologisch griff man hierbei auf Erkenntnisse zurück, die Mangold schon in den 1960er Jahren als »Integrationsphänomene« (Mangold 1960: 39) in Gruppendiskussionen beschrieben hatte, wie z.B. Gemeinsamkeiten von Satzkonstruktionen oder Sinnproduktionen von Menschen, die sich gar nicht kannten (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 277). Erst mit der Verknüpfung dieser Beobachtungen mit Mannheims Theorie von Kollektivität, der Verbindung von Menschen durch gemeinsame Erfahrungsräume, konnte die Methodologie der Dokumentarischen Methode hinreichend untermauert werden.

munikativen Wissens mit ihrer propositionalen Logik in die Analyse ein. Die Differenz zwischen dem propositionalen Gehalt und der habitualisierten Handlungspraxis selbst wird mit der Methode spezifisch in den Blick genommen (Amling & Vogd 2017: 14). Es handelt sich somit um eine »Methode der Kontextualisierung von Äußerungen« (Bohnsack 1998: 110).

Insgesamt dient die Dokumentarische Methode der Rekonstruktion praktischer Erfahrungen »von Einzelpersonen und Gruppen, in Milieus und Organisationen, gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis« (Nohl 2017b: 4). Sie versteht sich als vermittelnd zwischen subjektivistischen Zugängen und objektivistischen Ansätzen (vgl. Bohnsack et al. 2013: 9). Die Dokumentarische Methode unterscheidet nicht zwischen subjektiv und objektiv, sondern einerseits zwischen kommunikativ generalisiertem Wissen, das normalerweise begrifflich zur Verfügung steht, und andererseits handlungspraktischem Wissen – implizitem, inkorporiertem Erfahrungswissen, habitualisierten Praktiken (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 280f.). Im Zentrum der Rekonstruktion von Orientierungsrahmen steht die Frage, *wie* ein Thema konstruiert wird. Hierin besteht ein grundlegender Bruch mit den Theorien des Common Sense: Statt der Fokussierung auf das *Was* sozialer Realität möchte die Dokumentarische Methode analysieren, *wie* diese Realität konstruiert wird (vgl. Asbrand & Martens 2018: 24). Die vermittelnde Position der Methode lässt sich dahingehend verstehen, dass im Handeln selbst Ursprung *und* Wirkung sozialer Strukturen gesehen werden – Handeln wird also nicht als ausschließliches Auseinandersetzen mit sozialen Strukturen verstanden (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 281).

Ein wesentliches Prinzip der Dokumentarischen Methode ist die sog. *Ausklammerung des Geltungscharakters*: Die Aussagen oder Darstellungen der Beforschten »interessieren nicht hinsichtlich der faktischen Wahrheit und normativen Richtigkeit« (Bohnsack 2017a: 80), bezüglich ihres kommunikativen bzw. proponierten Gehalts, sondern werden als Dokumente für einen spezifischen *modus operandi* und somit mit Blick auf das ihnen zugrundeliegende implizite, handlungsleitende Wissen betrachtet. Es erfolgt bewusst keine Bewertung des Wahrheitsgehalts dessen, was getan oder gesagt wird (Asbrand & Martens 2018: 24).

3.1.1 Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen, Orientierungen – eine Begriffsklärung

Ich verwende in dieser Arbeit die Begriffe *Orientierungsschemata*, *Orientierungsrahmen* und *Orientierung*. Hierbei stütze ich mich in erster Linie auf Definitionen nach Ralf Bohnsack. Da um das Konzept der Orientierung diverse Begrifflichkeiten kursieren und sowohl umgangssprachlich als auch innerhalb der sozialwissenschaftlichen Forschung unterschiedliche Verständnisse an den Begriff herangetragen werden, soll dieses Teilkapitel zu einem besseren Verständnis der Begrifflichkeiten beitragen.

Für die Ebene des kommunikativen Wissens und Handelns verwendet Bohnsack den Begriff der *Orientierungsschemata*. Hierunter fasst er drei Bereiche bzw. Dimensionen: erstens institutionalisiertes bzw. rollenförmiges Handeln, zweitens die Common-

Sense-Theorien in Anlehnung an Alfred Schütz[2] sowie drittens Konstruktionen sozialer Identitäten in Anlehnung an Erving Goffman (Bohnsack 2017a: 84f.) Alle drei Bereiche seien durch ihren »*Entwurfs*-Charakter« [Herv. i.O.] bzw. einen »imaginären Charakter« gekennzeichnet (ebd. 85). Bohnsack et al. (2013) stellen heraus, dass der methodische Zugang zum kommunikativen Wissen, also den Orientierungsschemata, zwar unproblematisch sei, wenden sich jedoch von einem »subjektiv gemeinten Sinn als Grundbaustein sozialen Handelns« weitgehend ab (ebd.: 14). Bohnsack (1998) schließt sich hier den Überlegungen von Habermas an, der bemerkt, dass Intentionen sich nur vermuten lassen, indem ein allgemeiner Kontext unterstellt werde (ebd.: 108), und zieht als Konsequenz, dass die Analyse der Theoriekonstruktionen des Common Sense auch aufgrund ihres rationalistischen Charakters vor allem Zugang zu dem Handeln eröffne, das »an normierten oder institutionalisierten Erwartungsmustern und Wissensbeständen orientiert ist« (ebd.). Er kritisiert die sozialphänomenologische Rekonstruktion, deren »Gegenstand wie Methode« (Bohnsack 2017: 88) die Common-Sense-Theoriebildungen seien u.a. für ihre Verhaftung in zweckrationalen Modellen – der Logik der Handlungspraxis der Erforschten könne sie nicht gerecht werden (ebd. 89).

Den Begriff des *Orientierungsrahmens* verwendet Bohnsack für das implizite Wissen auf der Ebene der konjunktiven Erfahrungen. Im Gegensatz zu den Orientierungsschemata bietet die Analyse der Orientierungsrahmen Zugang zum habituellen Handeln auf der Ebene des konjunktiven Wissens, das nicht zweckrational motiviert ist (Bohnsack 1998: 111). Sowohl die kommunikative als auch die konjunktive Dimension des Wissens »orientieren das Handeln bzw. die Verständigung über das Handeln auf unterschiedliche Weise« (ebd. 2012: 122). Bohnsack erläutert in diesem Zusammenhang, dass in jeder alltäglichen Situation und in der Alltagssprache stets beide Bedeutungsdimensionen implizit vorhanden seien (ebd.: 122). So bringt er beispielhaft den Begriff der ›Familie‹ an, der auf der kommunikativen Wissensebene auf Orientierungsschemata im Sinne institutionalisierter Rollenerwartungen verweist, der gleichzeitig auf die konjunktiven Erfahrungen einer konkreten familialen Praxis – und somit auf einen spezifischen Orientierungsrahmen – hindeutet (ebd.: 123).

Die von Bohnsack auch »vorreflexives Erfahrungswissen« genannten Orientierungsrahmen sind für Interpret*innen nur dann zugänglich, wenn sie sich den zugrundeliegenden »individuellen oder kollektiven Erfahrungsraum« erschließen (ebd. 2013: 15). In diesem Zusammenhang verweist er auf die Mehrdimensionalität von Orientierungsrahmen: Jedes Individuum und jede konkrete Gruppe habe immer Anteil an verschiedenen, sich wechselseitig überlagernden und durchdringenden Erfahrungsräumen – beispielsweise bildungs-, geschlechts- und generationstypischer, aber auch lebenszyklischer Art (ebd.). So hebt Bohnsack hervor, dass »dieselbe Handlung oder Äußerung – je nach Zugang resp. Kontextuierung – zugleich in *unterschiedlichen Orientierungsrahmen* [Herv. i.O.]

2 Bohnsack siedelt sowohl die nach der Logik von »Um-zu-Motiven« (Schütz 1971) konstruierten Orientierungstheorien als auch die nach der Logik der »Weil-Motive« konstruierten Erklärungstheorien auf Ebene des kommunikativen Wissens an (Bohnsack 2017a: 86). In diesem Zusammenhang stellt er heraus, dass die Unterscheidung in »Um-zu-Motive« und »Weil-Motive« nicht zu verwechseln sei mit der für die Dokumentarische Methode zentralen Differenzierung von Sinngenese und Soziogenese (ebd.: 86) (vgl. Bohnsack 2017a, Kapitel 3.2.2).

verortet werden, d.h. dass das Verstehen in unterschiedliche Zirkel münden kann.« (ebd. 2012: 129). Dieser Mehrdimensionalität gilt es nach Bohnsack im Zuge einer ebenfalls mehrdimensionalen Typenbildung gerecht zu werden (ebd.: 131).[3]

Bohnsack unterscheidet begrifflich zwischen dem *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* und dem *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne*: Den Orientierungsrahmen im engeren Sinne versteht er als gleichbedeutend mit dem Habitusbegriff nach Pierre Bourdieu (ebd.: 126). In der Grundannahme eines kollektiven Milieuzusammenhangs finden sich deutliche Parallelen zu Bourdieus Theorien[4]. Im Begriff des Orientierungsrahmens sieht er aber weitreichendere Bedeutungen, insofern als mit ihm auch Bezüge zu den schon beschriebenen Kategorien der Wissenssoziologie Mannheims, denen der Sozialphänomenologie, der Ethnomethodologie und teilweise der Chicagoer Schule hergestellt werden – Bohnsack fasst die in diesen Traditionen entwickelten Kategorien alle mit dem Oberbegriff der Orientierungsschemata zusammen (ebd.: 126). Eine weitere Abgrenzung bzw. Bedeutungsverschiebung zwischen Habitus und Orientierungsrahmen nimmt Bohnsack mit der Unterscheidung zwischen inkorporiertem und implizitem Wissen vor: Bei beiden Formen handelt es sich nach Bohnsack um atheoretisches Wissen; der Habitusbegriff erscheint ihm aber vor allem im Zusammenhang mit vollständig inkorporiertem Wissen angemessen (ebd.: 127).

Den Begriff des *Orientierungsrahmens im weiteren Sinne* verwendet er als Obergriff für den konjunktiven Erfahrungsraum, der sowohl das Wissen der kommunikativen Ebene als auch das der impliziten umfasst. Der Begriff beinhaltet sowohl das Spannungsverhältnis zwischen den Wissensebenen, die »notorische Diskrepanz zwischen propositionaler und performativer Logik« (ebd. 2017a: 103) und bildet die Kategorie, in der dieses Spannungsverhältnis bearbeitet wird.

Mit dem Begriff des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne soll somit insbesondere in den Blick genommen werden, »dass und wie der Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata, also u.a. den normativen Anforderungen und denjenigen der Fremd- und Selbstidentifizierung, immer wieder reproduziert und konturiert.« (ebd. 2012: 126).[5]

Ich verwende im Folgenden in Anlehnung an Bohnsack den Begriff des *Orientierungsrahmens* (im weiteren Sinne), um mich hiermit auf das habitualisierte Routinewissen

---

3 Auf die Unterschiede der Typenbildung im Kontext der Dokumentarischen Methode im Vergleich zu anderen Formen der Typenbildung soll in dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. Nentwig-Gesemann (2013) verweist auf die bedeutsamen Unterschiede zwischen der praxeologischen Typenbildung im Anschluss an Karl Mannheim und die Chicagoer Schule einerseits und den Typenbildungen des Common Sense in der Tradition von Alfred Schütz und in der Rezeption von Max Weber andererseits (ebd.: 277).

4 Trotz klarer Bezugnahme auf Bourdieu kritisiert Bohnsack gleichzeitig aber Teile seiner Habitusforschung (vgl. Bohnsack 2017a, Kapitel 9.2).

5 Bohnsack verwendet des Weiteren den Begriff des *Orientierungsmusters* als Oberkategorie für Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen im engeren wie im weiteren Sinne, um sich hiermit auf die »übergreifende Eigenschaft aller drei Kategorien« zu beziehen: Sie alle orientieren das Handeln in unterschiedlicher Weise (Bohnsack 2017: 80f.). Ich verwende diese Begrifflichkeit in meiner Arbeit nicht, da ich erstens im Wort selbst eine große Verwechslungsgefahr mit dem Wort Orientierungsschemata sehe und es zweitens nicht für notwendig halte, neben dem Begriff des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne eine weitere Oberkategorie zu bemühen.

der *Sistema*-Lehrenden in Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata zu beziehen.

Ich nutze außerdem den Begriff der *Orientierung*. Der Begriff taucht im Forschungskontext der Dokumentarischen Methode häufig auf, wird allerdings nicht eindeutig definiert. Ich verwende ihn zur Bezeichnung unterschiedlicher Facetten des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne. Wenn ich also insbesondere in Kapitel 7 von unterschiedlichen Orientierungen der Lehrenden spreche, dann um explizit Teilbereiche ihres Erfahrungswissens, insbesondere – aber nicht ausschließlich – auf Ebene des habituellen Wissens, zu benennen. In meiner Definition lehne ich mich in Teilen an Arnd-Michael Nohl an, der den Begriff der *Handlungsorientierungen* verwendet, um damit eine Kategorie zu benennen, die »unterhalb der Ebene des Habitus bzw. Orientierungsrahmens« liegt (Nohl 2017b: 104). Hierzu schreibt er: »Während der Orientierungsrahmen die Weltbezüge von Menschen in ihrer Breite widerspiegelt, liegen die Handlungsorientierungen auf einer Ebene darunter und bezeichnen den *modus operandi* des Bezugs auf *Ausschnitte* der Welt.« (ebd., Herv. i.O.) Er hält das Konzept insbesondere geeignet, um das »Zusammenspiel« bzw. das »Wechselverhältnis« unterschiedlicher Handlungsorientierungen empirisch zu beleuchten (ebd.).

Bohnsack hingegen kritisiert Nohls Begriffsbestimmung der Handlungsorientierung dahingehend, dass er der grundlegenden Mehrdimensionalität des Habitus bzw. des Orientierungsrahmens nicht genügend Rechnung trage. So erscheine das Individuum bei Nohl (auch bei Nohl et al. 2015) »nicht als Repräsentant *unterschiedlicher* [Herv. i.O.] kollektiver oder gesellschaftlicher Habitus resp. Erfahrungsräume« (Bohnsack 2017a: 126). Nohls Definition impliziere, dass das Individuum an *einen* [Herv. i.O.] Habitus mit unterschiedlichen Orientierungsstrukturen gebunden sei – somit bliebe der Habitusbegriff »an das Individuum gebunden« (ebd.).

Ich kann Bohnsacks Gedanken insofern zwar dahingehend nachvollziehen, dass zum einen in Forschungsarbeiten immer nur Ausschnitte der Welt betrachtet werden und infolgedessen kein Anspruch auf Vollständigkeit aller Erfahrungsdimensionen eines Falles erhoben werden kann und dass zum anderen im Konzept des Orientierungsrahmens tatsächlich schon Mehrdimensionalität, also Anteil an unterschiedlichen, auch widerstreitenden Erfahrungsräumen, enthalten ist. Ich halte es dennoch für sinnvoll, eine Kategorie zu verwenden, um Erfahrungen bzw. Wissensbestände zu charakterisieren, die Anteile an den Erfahrungsräume der Befragten – beispielsweise innerhalb der Organisation *El Sistema*, möglicherweise aber auch an anderen überlappenden Erfahrungsräume – bilden. Hierfür wähle ich den Begriff der Orientierung.

3.1.2 Begründung für die eigene Begriffswahl und damit verbundene Vorannahmen

Die Begriffe der Orientierung sowie des Orientierungsrahmens (im weiteren Sinne) weisen im Zusammenhang mit Bohnsacks theoretischen und methodologischen Ausführungen eine hohe Konsistenz auf und werden darum als Grundkategorien für diese Arbeit gewählt. Meine Arbeit zielt auf die Rekonstruktion von Orientierungen von Lehrenden ab, die im Kontext ihrer Arbeit bei *El Sistema* eine Rolle spielen. Meine Rekonstruktionen sollen somit etwas aussagen über die Erfahrungsräume – die Orientierungsrahmen – von Lehrenden innerhalb von *El Sistema*.

Die analytische Trennung zwischen Orientierungsschemata und Habitus bzw. Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) spielte eine große Rolle bei der Interpretation des Datenmaterials. Die Rekonstruktion der kommunikativen Sinnebene (Orientierungsschemata) war mir sehr wichtig und in keinem Fall selbstverständlich: In einem mir in vielerlei Hinsicht fremden Terrain galt es zunächst, das *Was* der ersten Sinnebene genau unter die Lupe zu nehmen, zu analysieren und identifizieren. Zu verstehen, welche zentralen Themen *Sistema*-Lehrende in ihrem Arbeitsalltag beschäftigen und welches Wissen ihnen kommunikativ zur Verfügung steht, war ein zentraler Teil meiner Interpretationsarbeit. Hierbei stellte ich schon früh fest, dass viele Lehrende über ähnliche Themen sprachen und dabei häufig ähnliche Schlagwörter verwendeten, einen ähnlichen Sprachduktus in Bezug auf ihre Arbeit zeigten.

Mir geht es in meiner Arbeit aber noch um mehr: Mich interessiert auch, was mir das von den Lehrenden Gesagte über ihre spezifische Form der Eingebundenheit in die Organisation *El Sistema* zeigen kann und *wie* das kommunikative Wissen der Lehrenden in ihre Erfahrungsräume – ihre Orientierungsrahmen – eingebunden wird.

Das theoretische Konstrukt des Orientierungsmusters und die damit verbundenen beschriebenen Begrifflichkeiten weisen u.a. eine gewisse Nähe zum Konzept des *Deutungsmusters*[6] vor. Gemeinsam ist den Konzepten, dass sie insbesondere kollektiv verankerte, implizite Wissensstrukturen fokussieren. So definieren Plaß & Schetsche (2001) Deutungsmuster als »sozial geltende, mit Anleitungen zum Handeln verbundene Interpretationen der äußeren Welt und der inneren Zustände« (ebd.: 523). Sie verweisen auf ihren »Modellcharakter«, durch den sie kollektives Alltagshandeln strukturieren, Situationen in ihrer Komplexität reduzieren und damit »bewältigbar« machen (ebd.). Arnold (1983) beschreibt Deutungsmuster als »die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe« und hebt dabei ihr »Orientierungs- und Rechtfertigungspotential« hervor (ebd.: 894). So scheinen Deutungsmuster in einem definierteren funktionalen Verhältnis mit (objektiven) Handlungsproblemen zu stehen als Orientierungsrahmen (vgl. Meuser & Sackmann 1992: 19). Obwohl sie in ihrer Definition ebenso wie Orientierungsrahmen auf der Ebene des impliziten Wissens angesiedelt sind, stehen sie u.U. den Orientierungsschemata und damit der Ebene des expliziten, kommunikativen Wissens etwas näher.[7]

Insgesamt erschien mir der Begriff des Deutungsmusters für meinen Forschungsansatz zunächst etwas zu eng auf kognitive Aspekte bezogen; auch die konzeptionell gedachte Fokussierung auf spezifische Handlungsprobleme hielt ich vor allem zu Beginn

6 Der Deutungsmusteransatz geht im Ursprung auf Ulrich Oevermann (2001 [1973]) in den 70er Jahren zurück; eine theoretische und methodische Konkretisierung innerhalb der qualitativen Sozialforschung wurde jedoch erst seit Ende der 90er Jahre vorgenommen, wobei verschiedene Begriffsdefinitionen nebeneinander existieren (Kassner 2010: 38f.).

7 Darauf deutet auch das Verständnis von Oevermann hin. Er grenzt soziale Deutungsmuster insbesondere vom Habitusbegriff ab (Becker-Lenz 2009: 99). Habitusformen seien tiefer im Unbewusstsein verankert und somit weniger zugänglich und »abfragbar« als Deutungsmuster. Deutungsmuster verortet er stärker auf kognitiver Ebene; sie seien weniger durch Emotionen und Affekte geprägt (ebd.).

der Forschung für eine mögliche Einschränkung beim Blick auf das Datenmaterial. Neben der methodologischen Konsistenz – der Orientierungsbegriff wird normalerweise im Zusammenhang mit der Dokumentarischen Methode verwendet, während der Begriff des Deutungsmusters methodisch eher in Richtung der objektiven Hermeneutik verweist – erschien es mir ratsam, den weiteren der beiden Begriffe zu wählen.

Trotz einiger konzeptioneller Gemeinsamkeiten zum Orientierungsbegriff werden die Konzepte *Überzeugungen*, *subjektive Theorien* oder *Einstellungen* für diese Arbeit nicht verwendet. Sie verweisen auf subjektive Handlungsmotive bzw. Intentionen und somit auf eine psychologische Ebene, die nicht im Fokus meiner Arbeit steht.[8] Sowohl aus forschungspraktischen als auch aus erkenntnistheoretischen Gründen wäre die Wahl des Überzeugungsbegriffs problematisch. Ich könnte oftmals nur spekulieren, ob Lehrende von dem, was sie mir über ihre Praxis erzählten, als Individuen überzeugt waren.

Die für die Dokumentarische Methode zentrale Ausklammerung des Geltungscharakters erwies sich als elegante Lösung für das Problem, dass vor allem zu Beginn der Forschung nicht klar war, inwiefern Lehrende möglicherweise unter starkem Druck durch *El Sistema* selbst oder durch das politische System stehen und dadurch in ihren Sprech- und Handlungsmöglichkeiten beschränkt sein könnten (vgl. hierzu Kapitel 4.1.6). Die Dokumentarische Methode ermöglicht den analytischen Blick auf die gemeinsamen Erfahrungen von Lehrenden innerhalb von *El Sistema*, unabhängig von individuellen Handlungsmotiven oder persönlichen Überzeugungen. Mein Forschungsinteresse richtet sich insgesamt auf die Konstruktion sozialer Realität im Kontext von *El Sistema*, die sich u.a. in Äußerungen von Lehrenden manifestiert. Gleichwohl reflektiere ich im Rahmen meiner Interviewrekonstruktionen auch über mögliche individuelle Motive bzw. Intentionen der Lehrenden; allerdings spiele ich hierbei vor allem mit unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten von Interviewstellen, biete also mögliche Lesarten an, ohne aber auf der Ebene des subjektiv gemeinten Sinns stehen zu bleiben.

3.2 Die Dokumentarische Methode zur Erforschung von Organisationen

Diese Forschungsarbeit möchte herausfinden, wie *El Sistema* in den Orientierungen der Lehrenden wirksam ist bzw. wie sich *El Sistema* in den Orientierungen von Lehrenden ge-

8 Die Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen von Orientierungsmustern zu Überzeugungen bzw. *beliefs*, Einstellungen und subjektiven Theorien sollen hier nicht intensiver erläutert werden – diese Konzepte haben ihren Ursprung in der Psychologie und befassen sich mit der »Innensicht« des Menschen (Taibi 2013: 21). Der Überzeugungsbegriff selbst wird innerhalb der Forschung äußerst komplex diskutiert und unterschiedlich definiert und verwendet. Hierbei werden insbesondere Fragen der Unterscheidung zwischen Überzeugungen und Wissen sowie zwischen expliziten und impliziten Aspekten thematisiert. Da innerhalb der Wissenssoziologie von Mannheim die Unterscheidung zwischen quasi ›objektivem‹ Wissen und ›subjektiven‹ Überzeugungen keine Rolle spielt, sondern Wissen unabhängig von einem möglichen Wahrheitsgehalt als relevant erachtet wird, ist auch die Differenzierung zwischen Wissen und Überzeugungen in dieser Perspektive hinfällig. Subjektive Theorien fallen nach Bohnsacks Ausführungen in den Bereich der Common-Sense-Theorien und werden somit teilweise vom Konzept der Orientierungsschemata überlagert. Vgl. zur Thematik auch die Arbeit von Julia Weber (2022), die sich aus musikpädagogischer Perspektive mit Überzeugungen auseinandersetzt.

staltet. Orientierungs- oder Habitusforschungsarbeiten fokussieren sich für gewöhnlich auf bestimmte Aspekte von Orientierungen bzw. des Habitus. Im Zusammenhang mit Lehrenden oder Pädagog*innen können das z.B. Orientierungen in Bezug auf Genderaspekte (vgl. Baar 2010), Kooperation (vgl. Schütt 2013), Heterogenität (vgl. Schieferdecker 2016), Emotionen (vgl. Sotzek 2018), Professionsverständnis und Fachkulturen (vgl. Meister 2018), das Verhältnis zwischen Privatem und Beruflichem (vgl. Graalmann 2018) oder zu institutionellen bzw. organisationalen Normen (vgl. Hericks et al. 2018, Nentwig-Gesemann 1999, Nohl & Somel 2015) sein. Diese Arbeit nimmt vor allem letztere in den Blick.

Zur Bedeutung einer spezifischen Institution im musikpädagogischen Kontext gibt die Studie von Wolfang Lessing zu den Spezialschulen in der ehemaligen DDR äußerst komplexe Einblicke (Lessing 2017). Diese Ergebnisse sind für meine Arbeit allerdings nicht anschlussfähig, da in der Studie die Schüler*innenperspektive, nicht aber die der Lehrenden rekonstruiert wurde. Nichtsdestotrotz verweist die Arbeit auf die Bedeutsamkeit der Institution auch im musikpädagogischen Feld.

Es bestanden wenig konkrete Vorannahmen zur Ausrichtung der arbeitsrelevanten Orientierungen der *Sistema*-Lehrenden (vgl. hierzu Kapitel 2 zum Forschungsstand zu *El Sistema*). Insbesondere aufgrund der in der Forschung insgesamt stark diskutierten Ideologie von *El Sistema* sowie den damit verbundenen normativen Setzungen nach musikalischer Exzellenz sowie gleichzeitig sozialer Inklusion standen im besonderen Fokus meiner Forschungsarbeit Orientierungen von Lehrenden, in denen das Spannungsverhältnis zwischen dem expliziten Wissen über Normen und Regeln der Organisation und dem impliziten, handlungsleitenden Wissen im alltäglichen musikpädagogischen Handeln von Lehrenden verhandelt wird. Meine Arbeit soll so nicht nur dazu beitragen, die Perspektiven von *Sistema*-Lehrenden besser zu verstehen, sondern auch zu einem tieferen Verständnis von *El Sistema* als Organisation beitragen.

Im folgenden Teilkapitel wird deswegen der Begriff der Organisation aus Perspektive der dokumentarischen Organisationsforschung näher beleuchtet sowie erläutert, welche Bedeutung Regeln für die Erfahrungsräume im organisationalen Kontext beigemessen wird.

3.2.1 Auseinandersetzung mit dem Begriff der Organisation

Das Wort *Organisation* leitet sich vom griechischen Wort *órganon* – zu Deutsch ›Werkzeug‹ oder ›Instrument‹ – ab. Es handelt sich um soziale Gebilde, die »bewusst und meist auch planvoll zur dauerhaften Erreichung eines bestimmten Ziels oder eines bestimmten Zwecks gebildet« werden (Gukenbiehl 2006: 152). Für die Erreichung der Organisationsziele werden Mittel bereitgestellt und Mitglieder rekrutiert – die Mitgliedschaft ist definiert bzw. an Bedingungen geknüpft, wobei die Organisation über den Ein- und Austritt entscheiden kann. Organisationen zeichnen sich dadurch aus, dass sie zur dauerhaften Zweckerfüllung eine verbindliche Ordnung oder Struktur besitzen (ebd.: 152). In diesem Zusammenhang spielen Hierarchien, also Ebenen mit unterschiedlichen Weisungsbefugnissen, Rechten und Pflichten, festgelegte Über- und Unterordnungsverhältnisse der Mitglieder eine zentrale Rolle (ebd. 2006: 152; Amling & Vogd 2017: 18).

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird der Begriff der Organisation häufig gleichbedeutend mit dem Begriff der Institution oder zumindest in unklarer Abgrenzung davon verwendet. Gukenbiehl (2006) verweist auf die Unschärfe der Begriffe Institution und Organisation im umgangssprachlichen Gebrauch ebenso wie in den Sozialwissenschaften (ebd.: 143). Beide Phänomene bezeichnen in den Sozialwissenschaften »die geregelte Kooperation von Menschen« (ebd.) – Gukenbiehl beschreibt aber die zentralen Perspektiven und Merkmale, die mit dem jeweiligen Begriff verbunden werden:

> Während Institutionen wohl am besten auf dem Boden traditionaler Gesellschaften und Lebensweisen gedeihen, sind Organisationen Formen geregelter Kooperation, die sich eher in der Moderne und vor allem auf dem Boden der Rationalität entwickeln. Denn der sachlich gliedernde und planende Verstand, der bewusst bestimmte Mittel für bestimmte Zwecke ordnet, ist charakteristisch für das gedankliche und soziale Umfeld, in dem Organisationen entstehen und existieren. (Ebd.: 184)

Dennoch betont Gukenbiehl, dass soziale Gebilde meist mehr oder weniger stark ausgeprägte Merkmale von Institutionen oder Organisationen besitzen, also »mehr oder weniger Organisations- oder Institutionencharakter« haben (ebd.: 174). In diesem Zusammenhang nennt er beispielhaft das System ›Universität‹, das sowohl mit dem Begriff der Institution als auch mit dem der Organisation bezeichnet und unterschiedlich betrachtet werden kann: Universitäten sind einerseits Formen der Kooperation, die durch Gewohnheitsbildung entstanden sind, und andererseits Gebilde, die später eine »zweckrationale Durch- und Umformung« erfahren haben (ebd.).

Zwar werden mit dem Begriff der Institution normalerweise habitualisierte Formen des Handelns innerhalb einer Kultur und Gesellschaft bezeichnet (ebd.) – somit steht er mit dem Grundverständnis der Dokumentarischen Methode in engem Zusammenhang. Trotzdem wird im Rahmen dieser Arbeit der Begriff der Organisation zur Bezugnahme auf *El Sistema* als Ganzes gewählt, um damit zunächst die zweckrationalen Beziehungen der beteiligten Akteur*innen sowie die festgelegten Rollen, Strukturen und Ziele ins Zentrum zu rücken.

Die Definition der *institutionellen Organisation* von Schreyögg dient als Brücke zwischen den Begriffen der Institution und der Organisation, die für diese Arbeit als hilfreich empfunden wurde. Mit der begrifflichen Kombination der beiden Konstrukte grenzt er diese vom instrumentellen Organisationsbegriff ab. Während der letztgenannte Begriff sich vor allem auf Abläufe und Strukturen innerhalb eines Systems bezieht, nimmt der institutionelle Organisationsbegriff das System als Ganzes – also alle sozialen Beziehungen und Interaktionen innerhalb eines begrenzten Gebildes – in den Blick (Schreyögg 2008: 10).

Dieses breiter angelegte Verständnis von Organisation halte ich zur Erforschung von Orientierungen von Lehrenden im Kontext von *El Sistema* für angemessen, da mein besonderes Interesse den Erfahrungen der Lehrenden und hiermit verbunden ihrer sozialen Eingebundenheit in die organisationalen Strukturen gilt. Ich bezeichne *El Sistema* in dieser Arbeit als Organisation – wohlwissend, dass mit der Wahl dieses Begriffs nicht alle Facetten von *El Sistema* beleuchtet werden können. *El Sistema* ist einerseits durch die offizielle, schriftlich fixierte Gründung der *Fundación del Estado para El Sistema Nacional de las*

Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela im Jahr 1979 bzw. im Jahr 2011 der *Fundación Musical Simón Bolívar*, durch die Schaffung sowohl vertikaler als auch horizontaler Arbeitsstrukturen, die Explikation von Zielen, die Rekrutierung von finanziellen Mitteln sowie von Mitgliedern eine Organisation im Sinne der genannten Definitionen. Andererseits sind nicht alle Facetten von *El Sistema* mit dem Organisationsbegriff gut greifbar: In der Schulorganisationsforschung bzw. in der pädagogischen Organisationsforschung ist es üblich, die Einzelschule als Organisation zu betrachten und beispielsweise die Schulkultur oder die Erfahrungsräume einer spezifischen Schule zu erforschen. In meiner Arbeit hingegen blicke ich nicht auf einen einzelnen *núcleo*, sondern auf *El Sistema* als Großorganisation. Durch die Vielzahl von *núcleos*, Akademien, Programmen und musikalischen Gruppierungen, die teilweise wiederum – z.B. im Programm *Simón Bolívar* – mit Schulen und anderen Einrichtungen kooperieren und eigene Organisationsstrukturen und -dynamiken besitzen, kann man sich die Frage stellen, inwiefern *El Sistema eine* Organisation und nicht eher, wie es der Name nahelegt, ein Organisations*system* ist. Ich halte meine Begriffswahl u.a. deswegen für gerechtfertigt, da sich schon zu Beginn meiner Datenerhebung zeigte, wie bedeutsam dieses – von mir damals noch nicht näher begrifflich benannte – Gesamtkonstrukt *El Sistema* für den Arbeitsalltag der Lehrenden ist. Aus dem Blickwinkel der Praxeologischen Wissenssoziologie ist der Begriff der Organisation für *El Sistema* gut geeignet, um die innerhalb der Organisation bestehenden Erfahrungsräume von anderen gesellschaftlichen Erfahrungsräumen – den Milieus – abzugrenzen.

3.2.2 Organisationen aus Sicht der Dokumentarischen Methode

Die dokumentarische Organisationsforschung bedient sich der methodologischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode zur Erforschung von Organisationen von »innen« heraus (Amling & Vogd 2017: 11). Ziel ist es, die Logiken und Sinnbezüge, die die Organisation zu dem machen, was sie ist, zu rekonstruieren (ebd.: 10). In diesem Verständnis besteht eine Organisation also nicht in erster Linie aus gegebenen Strukturen, festgelegten Zwecken und Funktionen, sondern wird »als ein dynamisches Phänomen betrachtet, das seine Regeln, Zwecke und sinnhaften Bezüge selbst erzeugen kann« (ebd.). Mit dieser Verschiebung des Forschungsblickwinkels wird es beispielsweise möglich zu rekonstruieren, wie organisationale Akteur*innen – z.B. aufgrund ungleicher Wissensbestände – die Organisation auf verschiedene Weisen und in unterschiedlichen Logiken konstruieren (ebd.: 11). Gleichwohl kann davon ausgegangen werden, dass spezifische Wissensbestände von allen Mitgliedern einer Organisation geteilt werden – unabhängig davon, ob die einzelnen Mitglieder sich kennen und miteinander individuell interagieren (Bohnsack 2017a: 128f.). So können Organisationsmitglieder auch über ihr konkretes Umfeld hinaus durch ähnliche Rollenanforderungen und ähnliche programmatische Abläufe strukturidentische Erfahrungen machen (vgl. ebd.). Für die rekonstruktive Erforschung von Organisationen heben Amling und Vogd (2017) hervor, dass die funktionalen und zweckgerichteten Interdependenzen der Organisation keinesfalls negiert oder ignoriert werden sollten – in grundlagen- und metatheoretischer Hinsicht werden Vorstellungen von dem, was eine Organisation ausmacht, also durchaus als wichtig angesehen. Diese Interdependenzen dürften jedoch in gegen-

standstheoretischer Hinsicht nicht prinzipiell in konkrete Kausalzusammenhänge in Bezug auf eine spezifische Organisation gestellt werden (ebd. 2017: 12).

3.2.2.1 Charakteristika von konjunktiven Erfahrungsräumen in Organisationen

Für sog. *organisationsspezifische Erfahrungsräume* oder *organisationale konjunktive Erfahrungsräume* ergeben sich im Vergleich zu anderen Erfahrungsräume wie den gesellschaftlichen sowie den nicht organisierten gruppenhaften Erfahrungsräumen (z.B. der Familie) einige Besonderheiten:

1. Die doppelte Doppelstruktur der Erfahrungsräume in Organisationen

Bohnsack führt aus, dass sich Handlungspraxen in Organisationen nicht nur zu den gesellschaftlichen Normen-, Rollen- und Identitätserwartungen in Bezug setzen müssen, sondern dass sich diese zusätzlich an den Normen und Programmen der Organisation selbst, also den organisationsinternen Normen orientieren (Bohnsack 2017b: 245). Bezogen auf Lehrende erörtert Bohnsack, dass diese innerhalb der Organisation Schule sowohl mit gesellschaftlichen als auch organisationalen Leitbildern konfrontiert werden, die nicht zwangsläufig im Einklang miteinander stehen. Die ohnehin existierende Doppelstruktur von kommunikativem und implizitem Wissen ist in Organisationen somit verdoppelt (vgl. ebd.).

Die Dimension des kommunikativen Wissens der Organisation bezeichnen Bohnsack und Vogd als *Organisationskultur*. Hierzu zählen sie die »kodifizierte Regelstruktur und die leitbildbezogene Selbstpräsentation im Sinne der ›Corporate Identity‹« (ebd.: 129).[9] Die ›Corporate Identity‹, zu der u.a. Leitbilder, einheitliches Erscheinungsbild und ein angestrebter Verhaltenscodex gehören, bilden nach dieser Auffassung einen gemeinsamen Rahmen, »innerhalb dessen die Organisationsmitglieder jedoch weiterhin ihren spezifischen, nicht übergreifend geteilten Orientierungen folgen« (Vogd 2009: 27).

Ob bei *El Sistema* eine übergeordnete Organisationskultur besteht und was sie ausmacht, stand zu Beginn meiner Forschung nicht fest, wenngleich es durch bestehende Forschungsarbeiten zu *El Sistema* Hinweise darauf gab, dass es trotz regionaler bzw. lokaler Unterschiede klare übergeordnete Themen sowie ein für alle bekanntes organisationales Leitbild, also gemeinsames Wissen auf Ebene des Kommunikativen, gibt. Da sich in den Interviews mit den Lehrenden sehr deutlich zeigt, dass es überlokal viele Gemeinsamkeiten auf Ebene des kommunikativen Wissens gibt, nutze ich den Begriff der Organisationskultur, um insbesondere in Kapitel 6 auf diese organisationsbezogenen übergreifenden bzw. gemeinsamen Themen und inhaltlichen Merkmale der Interviews einzugehen.

Der Begriff der Organisationskultur bezieht sich also auf Verbindungen der Organisationsmitglieder auf Oberflächenebene – unterhalb dieser Ebene können innerhalb der Organisation unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume mit einer jeweils eigenen Praxis existieren (Bohnsack 2017a: 130).

---

9 Der Begriff der Organisationskultur wird in der Forschung uneinheitlich verwendet. Auch innerhalb der praxeologischen Forschung zeichnen sich Unterschiede ab. So siedelt beispielsweise Sonja Kubisch (2008) den Begriff auf Ebene des konjunktiven Wissens an und grenzt ihn von dem auf Ebene des kommunikativen Wissens angesiedelten Konzepts der Organisationsidentität ab.

2. Die doppelte Mehrdimensionalität der Erfahrungsräume in Organisationen

Im Gegensatz zu außerorganisatorischen Erfahrungsräumen wie beispielsweise der Familie ist die Praxis von Organisationen nicht nur durch die Mehrdimensionalität gesellschaftlicher Milieus geprägt, sondern auch durch die Mehrdimensionalität interner konjunktiver Erfahrungsräume. Letztere bezeichnet Bohnsack in Übereinstimmung mit Nohl als *Organisationsmilieus* (Bohnsack 2017b: 248). Nohl versteht Organisationsmilieus als alle impliziten Wissensbestände, informellen Regeln und habituellen Handlungsweisen, »die innerhalb der Organisation neu entstanden sind« (Nohl 2007: 70; vgl. zur Thematik auch Nohl 2017a).

In Organisationen ragen also zum einen gesellschaftliche Milieus, die in sich schon mehrdimensional strukturiert sind, hinein – Nohl bezeichnet diese als *Milieus in Organisationen* (Nohl 2007: 67). Hierdurch kann sich dann eine Art des »Unterlebens« innerhalb einer Organisation entwickeln, wenn »die Handlungspraktiken eines Organisationsmitgliedes nicht nur durch das Milieu, dem es zugehörig ist, strukturiert werden, sondern zugleich den formalen Regeln seiner Organisation *zuwider* laufen« (ebd.: 67; Herv. i.O.). Zum anderen überlagern sich in Organisationen die gesellschaftlichen Milieus mit den ebenfalls mehrdimensionalen organisationalen konjunktiven Erfahrungsräumen (Bohnsack 2017b: 248).

Bohnsack unterscheidet drei Kategorien organisationaler Erfahrungsräume: 1. Die Erfahrungsräume der Interaktion von Mitarbeiter*innen und Klient*innen, 2. interorganisationale Erfahrungsräume, die sich im Wesentlichen im Diskurs in Form von Dokumenten konstituieren, z.B. in der Interaktion mit anderen Organisationen oder Abteilungen und 3. Erfahrungsräume der Mitarbeiter*innen, die sich in ihrer Praxis reflexiv auf die beiden anderen Erfahrungsräume beziehen (Bohnsack 2017: 249f.).[10]

Meine Arbeit trifft Aussagen über die in Punkt 3 sog. Erfahrungsräume der Mitarbeiter*innen von *El Sistema*. Ebenso wie ich die Existenz einer übergreifenden Organisationskultur in meiner Forschung nicht voraussetzen konnte, war es auch unklar, ob es auf Ebene des konjunktiven Wissens Verbindungen zwischen *Sistema*-Lehrenden unterschiedlicher *núcleos* und unterschiedlicher Programme gibt; ob also Erfahrungsräume innerhalb der Organisation bestehen, die nicht nur interaktiver Art sind, sondern tatsächlich verbindend auf habitueller Ebene. Dass es diese geteilten Erfahrungen von *Sistema*-Lehrenden auf Ebene des impliziten Wissens gibt und welcher Art sie sind, zeige ich in Kapitel 7. Den Begriff des Organisationsmilieus nutze ich im Folgenden allerdings nicht, da er sich zum einen nach meinem Verständnis der Ausführungen von Bohnsack und Nohl auf *interaktive* Erfahrungsräume bzw. Praktiken innerhalb von Organisationen bezieht (vgl. Bohnsack 2017a: 130) – die gemeinsamen Erfahrungen, auf die ich in meiner Typenbildung eingehe, beruhen aber nicht prinzipiell auf Interaktionen der Lehrenden miteinander. Zum anderen kann ich empirisch nicht nachweisen, wie die von

10 Die Erfahrungsräume der Interaktionen von Klient*innen bzw. Adressat*innen untereinander – im Falle der Schule also die der Schüler*innen – zählt Bohnsack nicht zu den organisationalen Milieus. Zwar seien Schüler*innen Mitglieder der Organisation Schule; jedoch erhalte das Peermilieu im Kontext schulischer Organisation vor allem im konjunktiven Erfahrungsraums des Unterrichts Bedeutung (Bohnsack 2017b: 250).

mir rekonstruierten organisationalen Erfahrungsräume mit den gesellschaftlichen Erfahrungsräumen der Lehrenden in Beziehung stehen – es wäre also auch denkbar, dass einige dieser Erfahrungsräume überwiegend durch ähnliche (außerorganisationale) Milieuzugehörigkeit der entsprechenden Lehrenden geprägt sind (vgl. Kapitel 8.3).

3. Mitgliedschaftsregeln: die Verdopplung der Zugehörigkeit

Im Unterschied zu anderen gesellschaftlichen Gruppen und Milieus sind Organisationen durch ihre geregelte Mitgliedschaft charakterisiert. Nach Bohnsack zählt die sog. Mitgliedschaftsregel (Luhmann 1988: 171) zur kommunikativen Ebene einer Organisation. Hierdurch ergibt sich aus praxeologischer Perspektive eine doppelte Zugehörigkeit im kommunikativen und konjunktiven Sinne, die zu Spannungen führen kann. Beispielhaft führt Bohnsack das Familienunternehmen auf, in dem der konjunktive Erfahrungsraum der Familie, dessen Zugehörigkeit unabhängig von Leistungen besteht und gesellschaftlich normiert ist, mit den leistungsbezogenen Kriterien des Unternehmens in einem Spannungsverhältnis stehen (Bohnsack 2017b: 250). Auch Nohl unterscheidet in Bezug auf Mitgliedschaft und Zugehörigkeit Unterschiede zwischen Milieus und Organisationen: Im Kern sei die Mitgliedschaft in Organisationen bewusst steuerbar, wählbar und kündbar – Zugehörigkeit zu einem Milieu hingegen sei nicht flexibel und Angehörigen eines bestimmten Milieus manchmal nicht einmal bewusst (Nohl 2007: 67).

Für *El Sistema* lässt sich feststellen, dass Kinder und Jugendliche innerhalb der Organisation zu Schüler*innen oder Teilnehmenden eines Programms bzw. eines *núcleos* werden – sie sind die Klientel der Organisation (vgl. Bohnsack 2017a: 132). Ihre Mitgliedschaft ist u.a. an pünktliches und regelmäßiges Erscheinen zu den Proben und Konzerten – und somit an für Organisationen typische verbindliche Regeln – geknüpft.[11] Sie werden von Erwachsenen in ihrer Rolle als Lehrende, Dirigent*innen oder *núcleo*-Leiter*innen unterrichtet und begleitet. Die Lehrenden haben durch schriftliche oder mündliche Absprachen festgelegte Aufgaben übernommen und setzen die Ziele der Organisation um. Sie handeln in diesem Sinne als Mitglieder sowie als Mitarbeiter*innen der Organisation und nicht nur als Individuen. Die von mir interviewten Lehrenden äußerten sich mir gegenüber in ihrer Funktion als Mitarbeiter*innen von *El Sistema* und somit im Kontext ihrer jeweiligen Rolle innerhalb der Organisation. Je nach Aufgabe und hierarchischer Zuweisung werden sie unterschiedlich bezahlt. Viele der *Sistema*-Lehrenden sind bezüglich ihrer Mitgliedschaft in einer Doppelfunktion: Einerseits sind sie als Orchester- oder Ensemblemitglieder für *El Sistema* aktiv (oder waren es in der Vergangenheit), andererseits sind sie als Lehrende für die Organisation

11 Die für Organisationen essenzielle Regelung der Mitgliedschaft ist bei *El Sistema* aber nicht immer eindeutig zu klären: Während die Teilnahme an bestimmten Programmen innerhalb der *núcleos* meines Wissens gut dokumentiert und recht eindeutig an bestimmte Regeln (s.o.) geknüpft ist, wurde u.a. mit dem Programm *Simón Bolívar* ein Programm gegründet, das die organisationalen Grenzen und Regeln von *El Sistema* für die Klientel in Teilen verwischt: Zwar werden Kinder der am Programm teilnehmenden Schulen offiziell in die *Sistema*-Statistik aufgenommen und somit als Mitglieder gezählt (vgl. Kapitel 2.1.4) – eine formale, an eindeutige Regeln geknüpfte Mitgliedschaft für die einzelnen Kinder ergibt sich hieraus allerdings nicht, da durch die Anbindung des Programms an das Schulsystem die allgemeine Schulpflicht als übergeordnete Regel angesehen werden kann, die die organisationalen Regeln von *El Sistema* überdeckt.

tätig. Hieraus ergeben sich für sie jeweils weitere Rollenerwartungen und Regeln, die teilweise miteinander in Konflikt stehen können.

4. Strukturelle Notwendigkeit der Fremdrahmung

Bohnsack stellt heraus, dass Akteur*innen in Organisationen hinsichtlich der normativen Setzungen der Organisation unter Entscheidungszwängen stehen – anders als im außerorganisationalen Bereich können sich beispielsweise Lehrende dem Prinzip der Leistungsbewertung nicht entziehen (Bohnsack 2022: 40). Er schließt sich hierbei einigen zentralen Gedanken von Niklas Luhmann an, der organisierte Sozialsysteme als »Systeme, die aus Entscheidungen bestehen und die Entscheidungen, aus denen sie bestehen, selbst anfertigen« (Luhmann 1988: 166) definiert. Im Kontext von Organisationen seien Entscheidungen der Akteur*innen durch verdeckte Fremdrahmung der Klientel gekennzeichnet, die sich der Metakommunikation entziehe – für die Organisation seien diese Fremdrahmungen konstitutiv (Bohnsack 2017b: 251). Fremdrahmung sei mit »Moralisierungen, Pathologisierungen oder Zuschreibungen totaler (In-)Kompetenz« verbunden (ebd.: 252). Das Handeln und die Person der Klient*innen würden insgesamt »mit Bezug auf die organisationalen Normen selektiv« konstruiert (ebd. 2022: 40).

Innerhalb von *El Sistema* treffen Lehrende beispielsweise Entscheidungen über die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen in bestimmte Programme der Organisation. Sie entscheiden (mit) darüber, welche Instrumente die Kinder und Jugendlichen erlernen, welche Art von musikalischer Förderung sie erhalten oder ob sie – beispielsweise innerhalb des Orchesterprogramms – ins nächste Niveau aufsteigen können. In diesem Zusammenhang werden den Kindern und Jugendlichen durch die Lehrenden bestimmte musikalische Kompetenzen, Neigungen oder Interessen unterstellt. Welcher Art die Fremdrahmungen sind, die *Sistema*-Lehrende in Bezug auf ihre Klientel vornehmen, ist nicht im engeren Sinne Teil meiner Fragestellung, spielt aber im Rahmen der organisationalen Regelwahrnehmung (siehe 3.2.3) der Lehrenden eine bedeutsame Rolle.

3.2.3 Auseinandersetzung mit dem Begriff der Regel

Ich verwende in dieser Arbeit den Begriff der organisationalen Regeln und Normen, um mich auf die »institutionellen Erwartungserwartungen« (Bohnsack 2013: 179) zu beziehen, die Lehrende von *El Sistema* annehmen, d.h. um einige der Regeln in den Blick zu nehmen, die Lehrende als ausgehend von der Organisation *El Sistema* wahrnehmen.

Amling & Vogd (2017) verweisen im Zusammenhang mit dem Regelbegriff auf ungelöste Probleme einer dokumentarisch bzw. rekonstruktiv angelegten Organisationsforschung: Forschungsarbeiten stünden vor der Herausforderung, die Existenz einer gewissen Organisationsstruktur in Form formaler und expliziter Regeln einerseits bis zu einem gewissen Grad vorauszusetzen und gleichzeitig offen zu bleiben für die organisationalen Praktiken der Organisation, die sich möglicherweise unabhängig der angenommenen »Struktur« zeigen (ebd.: 24). Die häufig im Kontext von Organisationsforschung herangezogenen Theorien wie z.B. die Strukturationstheorie oder die Systemtheorie setzen nach Amling & Vogd einen außerhalb der Akteursebene gesetzten Regelbegriff voraus, der nicht ohne Brüche mit den der Dokumentarischen Methode zugrundeliegenden praxistheoretischen Annahmen vereinbar sei, da in praxeologischer Perspektive Normen

und Regeln in sprachlich und körperlich verankerten Praxen und somit innerhalb konjunktiver Erfahrungsräume zu verorten seien (ebd.: 24). Dennoch geben sie zu bedenken, dass die Annahme der Existenz äußerlich gesetzter Regeln auch für die rekonstruktive Organisationsforschung sinnvoll sein kann, auch wenn es möglich ist, dass diese Regeln keinen Bezug zur eigentlichen Handlungspraxis der Akteur*innen vorweisen. Das spezifische Verhältnis zu den Regeln kann in diesem Sinne dann als spezifischer *modus operandi* bestimmter Akteursgruppen herausgearbeitet werden (ebd.).

Ich gehe in dieser Arbeit einerseits davon aus, dass sich Hinweise auf organisationale Regeln und Normen für Lehrende nicht nur durch Betrachtung der Praxis selbst finden lassen, sondern auch in anderen Quellen (öffentlichen und internen Schriftquellen, Reden u.a. von José Antonio Abreu). Aus diesem Grund nehme ich in Kapitel 5 eine Quellenanalyse vor (vgl. zum Vorgehen Kapitel 4.3.4). Zum anderen orientiere ich mich in meinem Verständnis von Regeln und Normen, insbesondere im Kontext der Organisation, an Überlegungen von Bohnsack. Seine Ausführungen zu den Charakteristika von Organisationen im Vergleich zu anderen konjunktiven Erfahrungsräumen sowie in diesem Zusammenhang zur Bedeutung von Regeln habe ich als hilfreich für das konkrete Forschungsvorhaben empfunden, weshalb sie im Folgenden grob skizziert werden.

Während Bourdieu vorwiegend mit dem Begriff der Norm operiert, übersetzt Bohnsack ihn in seinen Ausführungen eher mit dem Begriff der Regel bzw. verwendet sie parallel zueinander (Bohnsack 2014b: 37). Er definiert Regeln als explizierbare, institutionalisierte Verhaltenserwartungen und in diesem Zusammenhang als wichtige Bestandteile der Orientierungs*schemata* (ebd.). Diese hätten nicht nur legitimatorisch-rationalisierende Funktion, sondern seien auch von »Bedeutung für die handlungsleitenden Orientierungen« (ebd. 38) – die Orientierungsrahmen bestimmter Akteur*innen nähmen demnach erst in Auseinandersetzung mit Normen und Regeln Gestalt an. Orientierungen oder Habitus dokumentieren sich nach Bohnsack »in konturierter Weise u.a. im Wie dieser Auseinandersetzung mit der Norm« (ebd. 43). Da nach Bohnsack aber auch die Orientierungsschemata ihre Bedeutung erst durch die Integration in die Handlungspraxis erhalten (ebd. 44), argumentiert er:

> Somit werden erst in den auf die Rekonstruktion der performativen Struktur des Habitus, des Orientierungsrahmens gerichteten Interpretationen zugleich auch die Regeln und Normen und insgesamt die Orientierungsschemata empirisch in valider Weise rekonstruierbar. (Ebd. 43)

Regeln und Normen werden von Bohnsack somit insgesamt nicht losgelöst von der Handlungspraxis der Akteur*innen betrachtet. Die Auseinandersetzung mit ihnen spielt nach Bohnsack in jedem konjunktiven Erfahrungsraum, nicht nur in Organisationen, eine Rolle für die Gestaltung der Orientierungsrahmen (vgl. Bohnsack 2017b: 239).

Zentral in Bohnsacks Annahmen ist die bleibende Diskrepanz zwischen Regeln und Habitus – Regeln können in diesem Verständnis nicht einfach auf Ebene der Handlungspraxis angewendet werden; die Diskrepanz selbst wird stattdessen habitualisiert und so in einen übergreifenden konjunktiven Erfahrungsraum überführt (Bohnsack 2017a: 236). Er kritisiert Günther Ortmann für seine auf Ebene des konjunktiven Wissens angesetz-

te Kategorie der »informellen Regel«[12], da nach Bohnsacks Auffassung so Praxis »also doch in einem Komplex von Regeln aufgelöst und damit kein Ausweg aus dem infiniten Regress und dem Modell der *deduktiven Logik* aufgezeigt« würde (ebd.: 52, Herv. i.O.). Das Denken in Regelorientierung und Regelanwendung entspreche aus praxeologischer Perspektive dem Common Sense; die Struktur der Praxis selbst mit ihrer performativen Logik werde so nicht in den Blick genommen (ebd.).

Wenn ich im Rahmen meiner Typenbildung (Kapitel 7) von ›Umgang mit organisationalen Regeln‹ spreche, dann in dem Verständnis, dass sich Lehrende in ihren Erzählungen auf als exterior erfahrene – von der Organisation *El Sistema* ausgehende – Regeln beziehen und dass sich ihre Praxis in der Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Regeln der Organisation gestaltet. Ich nutze den Begriff der formalen Regel, wie er beispielsweise von Nohl verwendet wird, aus zwei Gründen nicht: Zum einen kann ich empirisch nicht in allen Fällen eindeutig bestimmen, welche organisationalen Regeln insofern als ›formal‹ zu betrachten wären, als ihre Nichteinhaltung zum Ausschluss aus der Organisation führen würde.[13] Zum anderen gilt mein Forschungsinteresse nicht den formalen Regeln der Organisation, sondern denjenigen, die von Lehrenden tatsächlich als relevant erachtet werden. Explizite Regeln im Sinne von explizierbar, formulierbar und offen bekannt, kann ich in den Interviews aber durchaus identifizieren sowie durch meine Quellenanalysen in Kapitel 5 untermauern.

Spezifisch nach Bohnsacks Definition organisationaler Erfahrungsräume untersuche ich die Erfahrungsräume der Mitarbeiter*innen von *El Sistema*, die sich reflexiv auch auf die interorganisationalen Erfahrungsräume sowie die Erfahrungsräume der Interaktion mit Schüler*innen und Eltern beziehen. Die Grobstrukturen der Organisation *El Sistema* wie die Arbeit in *núcleos*, die Unterteilung in verschiedene Teilprogrammen mit ihren jeweiligen Binnenstrukturen, die hierarchischen Strukturierungen innerhalb der *núcleos* und über sie hinaus, aber auch Dokumente der Organisation werden hierbei grundsätzlich berücksichtigt. Trotzdem stehen im Fokus die Orientierungen von Lehrenden der Organisation. Im Kern rekonstruiere ich also nicht, wie Lehrende bestehende Regeln anwenden, sondern wie die Auseinandersetzung zwischen Regeln und Habitus in den Erfahrungsräumen von Lehrenden habitualisiert wird.

Ich nehme im Rahmen meiner Typenbildung über die organisationalen Regeln hinaus auch Normen in den Blick, die nach Bohnsack den sog. *Identitätsnormen* (Bohnsack 2017a: 54) zuzurechnen sind. Bei der Datenauswertung zeigten sich immense Unterschiede bezüglich der Positionierung der Lehrenden zur Organisation *El Sistema*, d.h. sie zeigten sich beispielsweise als sehr organisationsnah oder in eher distanzierterer Weise zu *El Sistema* (vgl. Kapitel 7.2.1). Diese auf die eigenen Rollen bzw. Identitäten innerhalb der Organisation bezogenen Selbstpräsentationen der Lehrenden betrachte ich auf-

12 Ortmann (2003): »In Organisationen wird ein doppeltes, ja dreifaches Spiel gespielt, in welchem formelle Regeln durch informelle ersetzt/ergänzt, ge-/erfüllt, unterlaufen/unterminiert werden.« (ebd.: 104)

13 Nohl (2007) schreibt über formale Regeln: »Während in Milieus implizite Regelmäßigkeiten die konjunktiven Erfahrungen derjenigen strukturieren, die den Milieus zugehörig sind, sind für Organisationen explizierte formale Regeln eine Bedingung sine qua non. Diese Regeln definieren als formalisierte Verhaltenserwartungen Rollen, die von all jenen, die Mitglied der Organisation sind, respektiert werden müssen, sofern sie nicht ihre Mitgliedschaft riskieren möchten.« (ebd.: 66)

grund der besonderen Bedeutsamkeit im Datenmaterial der *Sistema*-Lehrenden innerhalb meiner Typenbildung in einer eigenen Dimension.

Aufbauend auf meinen theoretischen Überlegungen wird im nächsten Kapitel mein methodisches Vorgehen erläutert. Insbesondere die Darstellung der Datenauswertung mit Hilfe der Dokumentarischen Methode baut auf den Ausführungen und Definitionen dieses Kapitels auf und kann durch sie leichter nachvollzogen werden.

4 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen der Arbeit dargestellt und begründet. Hierbei gehe ich auf die gewählten Methoden zur Datenerhebung und -auswertung ein und begründe die Entscheidungen, die im Zusammenhang mit der Wahl der Methoden eine Rolle spielten.

In qualitativen Forschungsdesigns wie diesem – Arbeiten also, die nicht hypothesenprüfend, sondern theoriegenerierend angelegt sind – ist es wichtig, im gesamten Forschungsprozess offen und flexibel auf die Gegebenheiten und tatsächlichen Praktiken des Forschungsfeldes zu reagieren.[1] Um Transparenz hinsichtlich der Entwicklung des Forschungsdesigns zu bieten, gehe ich auf Besonderheiten des Feldes und damit verbundene Herausforderungen sowie meinen Umgang damit ein. Hierbei reflektiere ich meine Rolle im Forschungsfeld, die Berücksichtigung des fremdsprachlichen Forschungskontextes sowie methodische Grenzen meiner Arbeit.

Wie für viele qualitativ angelegte Studien üblich, griffen auch bei meinem Forschungsprojekt die Prozesse der Datenerhebung und -analyse sowie Theoriebildung teilweise ineinander. Zur besseren Übersicht erfolgt die Darstellung von Datenerhebung und -auswertung aber in verschiedenen Teilkapiteln.

4.1 Datenerhebung

Die Datenerhebung für das Forschungsprojekt erfolgte in mehreren Schritten: Der überwiegende Teil der Daten wurde während zweier Forschungsreisen im März und Oktober/November 2015 erhoben; ergänzendes Material konnte ich durch Quellenrecherchen, Einzelinterviews, E-Mail- und Skypekommunikation von Deutschland aus gewinnen. Zu den erhobenen Daten gehören narrativ fundierte Interviews mit *Sistema*-internen Mitarbeiter*innen, Gruppendiskussionen mit *Sistema*-Mitarbeiter*innen, kurze Gruppeninterviews mit Schüler*innen, teilnehmende Beobachtungen von Proben und Unterrichtseinheiten sowie kurze Interviews mit Musikpädagog*innen und

1 Vgl. zu zentralen Unterschieden zwischen hypothesenprüfenden und rekonstruktiven bzw. qualitativen Forschungsdesigns auch Bohnsack 2014a: 15–32.

Musikwissenschaftler*innen außerhalb der Organisation. Bei beiden Reisen wurde ein Forschungs- bzw. Feldtagebuch geführt, in dem Erlebnisse des Tages skizziert und reflektiert wurden (vgl. zur Methode Friebertshäuser & Panagiotopoulou 2010: 301f.; Strübing 2014: 88). Hier wurden auch Memos, also Gedanken und erste Theorien zum Forschungsgegenstand, formuliert sowie Überlegungen zum weiteren Vorgehen und offene Fragen festgehalten. Ich habe außerdem Recherchen zu *Sistema*-internen schriftlichen Dokumenten, Schrift- und Videoaufzeichnungen von Reden und Konzerten sowie zu Noten- und Unterrichtsmaterial durchgeführt.[2]

Zwar wurde für die spätere Auswertung im Kern das Interviewmaterial mit Lehrenden herangezogen, da dieses aufgrund der späteren Verengung des Forschungsfokus besonders ergiebig war; trotzdem floss ein Teil der anderen Daten und Quellen ebenfalls in die Analyse ein – sie spielten für die Kontextualisierung der Interviewdaten sowie für die Identifizierung von Normen und Regeln der Organisation eine zentrale Rolle (siehe Kapitel 4.3.4/4.3.5).

Eine erste Forschungsreise von zwei Wochen im März 2015 diente der Erkundung des Forschungsfeldes. Im Zentrum stand die Frage, unter welchen Bedingungen verwertbare Daten erhoben werden könnten. So musste insbesondere eruiert werden, ob mir freier Zugang zu Interviewpartner*innen und anderen Informationsquellen gewährt werden würde sowie inwiefern Mitarbeiter*innen von *El Sistema* unter Umständen versuchen würden, meine Forschungen zu lenken und zu beeinflussen. Ein weiteres Anliegen der ersten Forschungsreise war es, die Ergiebigkeit verschiedener Forschungsmethoden zu testen. So erachtete ich zunächst grundsätzlich ein ethnografisches Vorgehen mit einem großen Fokus auf teilnehmende Beobachtungen für sinnvoll, um mehr über die Alltagspraktiken im Feld zu erfahren. Es zeichnete sich allerdings schnell ab, dass es aus Sicherheitsgründen an vielen Stellen notwendig sein würde, in bestimmte Regionen des Landes (und innerhalb von Caracas) mit Begleitung zu reisen, sodass ich auch bei einer längeren Reise an vielen Stellen auf die Unterstützung durch Mitarbeiter*innen von *El Sistema* angewiesen sein würde. Ursprünglich waren für die zweite, längere Reise drei Monate angesetzt; aufgrund des wirtschaftlich und politisch höchst angespannten Klimas, das ein freies Bewegen und Agieren innerhalb Venezuelas stark erschwerte, wurde der zweite Untersuchungszeitraum auf zwei Monate verkürzt. Eine ursprünglich angedachte dritte Reise schloss ich aus Sicherheitsgründen aus. Teilnehmende Beobachtungen erwiesen sich aufgrund der begrenzten Zeit in Venezuela als ausschließliche Methode jedoch als ungünstig. Ungestörtes und systematisches Beobachten wäre nur mit viel Zeit im Feld möglich gewesen. Trotzdem konnten einige wertvolle Beobachtungen gemacht werden – insbesondere in das Aus- und Fortbildungsprogramm für Lehrende sowie in das *Alma Llanera*-Programm wurden viele Einblicke gewonnen.

Auch die für diese Arbeit zentralen Interviews mit *Sistema*-Lehrenden erforderten die Anwesenheit in Venezuela: Zwar wurde versucht, nach Erstkontakten in Venezuela per Telefon und Internet mit Lehrenden zu sprechen; aufgrund teils mangelhafter technischer Voraussetzungen, aber auch aufgrund des fehlenden persönlichen, unmittelbaren Kontakts (z.B. durch mangelnden Blickkontakt) kamen Gespräche aber entweder gar

2 Alle Daten befinden sich in meinem persönlichen Archiv und können auf Anfrage – unter Berücksichtigung aller Datenschutzauflagen – eingesehen werden.

nicht zustande oder die Interviewpartner*innen gerieten in der Telefon- oder Internetkommunikationen kaum in einen ungehinderten, freien und assoziativen Erzählfluss.

Die Länge der Aufenthalte habe ich im Nachhinein in Abwägung zwischen Zielsetzungen und forschungspragmatischen Überlegungen trotz allem als geeignet empfunden, auch wenn sich bei einem längeren Aufenthalt sicherlich noch mehr Recherchemöglichkeiten und tiefere Einblicke ergeben hätten.

4.1.1 Ethnologisches Grundverständnis im Forschungsprozess

Zu Beginn meiner Forschung war es für mich von großer Bedeutung, sich dem Komplex *El Sistema* möglichst offen zu nähern und ohne vorgefertigte Hypothesen in den Forschungsprozess einzusteigen, da mir zum einen die bestehende Literatur an vielen Stellen als zu emotional aufgeladen erschien, um aus ihr adäquate Thesen oder Forschungsfragen abzuleiten; zum anderen wollte ich den Bedeutungszuweisungen der von mir erforschten Gruppe – den *Sistema*-Lehrenden – möglichst viel Raum geben. Ein qualitativer Forschungsansatz lag grundsätzlich nahe, um dieses noch recht unerforschte Feld zu erkunden. So stand am Anfang meines Forschungsprozesses zunächst ein recht breit angelegtes Forschungsinteresse an den Alltagserfahrungen von *Sistema*-Lehrenden, aus dem sich erst im Laufe der Datenerhebung, nach Sichtung des Materials und schrittweisen Datenauswertung konkretere Forschungsfragen ableiteten.

Innerhalb des Spektrums qualitativer Forschung gibt es eine Vielzahl theoretischer und methodischer Forschungsansätze, die trotz aller Unterschiede in vielen zentralen Punkten Gemeinsamkeiten vorweisen. Grundsätzlich handelt es sich um Forschung mit dem Ziel, »Lebenswelt ›von innen heraus‹ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben« (Flick et al. 2015: 14). Es geht also um das Verstehen von Alltagshandlungen einer bestimmten Gruppe von Menschen.

Spezifisch zum Forschen im ausländischen, fremdsprachlichen Kontext bot zunächst die Ethnologie Anregungen und Denkanstöße bezüglich meiner Grundhaltung zum Forschungsgegenstand sowie zum methodischen Vorgehen im Feld bei der Datenerhebung. Meine Arbeit ist von den bis heute wichtigen Grundüberzeugungen ethnologischer Feldforschung geprägt, die hier kurz skizziert werden (vgl. hierzu Breidenstein et al. 2015: 217f.):

1) Die Anwesenheit im Forschungsfeld wird für ethnologische Forschung als zentral angesehen, um das ›Andere‹ kennenzulernen. Ich hielt und halte es für schwierig, Arbeitsprozesse innerhalb *El Sistemas* zu verstehen, ohne mit Menschen vor Ort Zeit verbracht zu haben und sie in ihrem Lebensumfeld zu begleiten. Die existierenden Quellen, die zu Beginn des Forschungsprozesses von Deutschland aus erhältlich waren, ließen zwar einerseits grobe Einblicke in den *Sistema*-Alltag in Venezuela zu, gingen in ihren Einschätzungen des Programms insgesamt jedoch weit auseinander. (vgl. Kapitel 2.2). Der Austausch mit *Sistema*-Mitarbeiter*innen via E-Mail, Chats, soziale Netzwerke, Skype o.ä. wurde im späteren Forschungsprozess bedeutsamer, wäre in erster Instanz aber problematisch gewesen: Abgesehen davon, dass bis heute viele Teile Venezuelas sehr schlechte Internetverbindungen haben und man somit ohnehin nur mit einer kleinen Auswahl von Menschen in Kontakt hätte treten kön-

nen, war es vor allem die unmittelbare Nähe zu den Gesprächspartner*innen, die zur Generierung wertvollen Datenmaterials beitrug und somit letztendlich zu neuen Erkenntnissen führte. Erst nach dem Erstkontakt vor Ort konnten auch andere Kommunikationsformen dazu beitragen, die erhobenen Daten zu erweitern und zu prüfen.

2) Ethnologische Forschung strebt an, die Binnenperspektiven der beforschten Gesellschaft zu erfassen. Es geht also um einen Perspektivenwechsel: Für eine gewisse Zeit sollen eigene, kulturell geprägte Vorstellungen und Muster der forschenden Person hinterfragt werden. Das Kennenlernen des ›Neuen‹, ›Anderen‹ ist stets verbunden mit der Reflexion der eigenen Analyse- und Wertmaßstäbe. Zentral ist es, die Menschen innerhalb des Forschungsfeldes selbst sprechen zu lassen und sich so weit wie möglich auf ihre Denk- und Lebensweise einzulassen.
3) Ethnologische Forschung beschäftigt sich mit Phänomenen der Unvertrautheit. Die primäre Aufgabe der forschenden Person ist deshalb das Verstehen. Hierin liegt, denke ich, die größte Herausforderung: Jede Irritation, aber auch jedes Phänomen, das dem Forschenden vertraut erscheint, muss genauestens analysiert werden, damit transparent wird, auf welcher Basis die eigene Wahrnehmung von Vertrautheit und Fremdheit entsteht. Beim Prozess des Verstehens muss immer wieder abgewogen werden zwischen den Polen der Nostrifizierung einerseits – also des vermeintlichen Verstehens des Anderen in kulturzentristischen Kategorien und Wertmaßstäben – und einer möglichen Exotisierung auf der anderen Seite (vgl. Breidenstein et al. 2015: 218). Ich habe in diesem Zusammenhang im Verlauf des Forschungsprozesses immer wieder reflektieren müssen, ob ich einerseits schon tief genug in den Verstehensprozess eingetaucht bin – ob ich also den Binnenperspektiven der *Sistema*-Lehrenden genügend Raum gebe – und ob ich andererseits die notwendige Distanz zu den Erforschten behalten oder wiedergewinnen kann, sodass mir eine wissenschaftliche Einordnung des Forschungsgegenstandes möglich ist (vgl. zur Rolle im Feld Kapitel 4.1.3).

4.1.2 Entwurf und Justierung des Forschungsdesigns

Da zu Beginn des Forschungsprozesses weder feststand, zu welchen Daten ich Zugang bekommen würde, noch wie lange ich im Feld selbst forschen würde, war ich während meiner ersten Reise nach Venezuela zunächst daran interessiert, *El Sistema* möglichst grundlegend kennenzulernen. Mein besonderes Interesse richtete sich schon zu Beginn vor allem auf die alltägliche Arbeit der Lehrenden. Ungeklärte Fragen waren u.a.: Mit welchen Vorgaben werden *Sistema*-Lehrende im Alltag konfrontiert und wie gehen sie mit diesen Vorgaben um? Welche Handlungs- und Interpretationsmöglichkeiten nehmen sie wahr? Welche Ziele verfolgen Lehrende in ihrer täglichen Arbeit und wie verfolgen sie diese Ziele? Unklar war zu Beginn der Forschung beispielsweise, inwiefern *El Sistema* mit konkreten Lehrplänen bzw. Curricula arbeitet und wie stark Lehrende – im Falle der Existenz solcher Pläne – an diese Vorgaben gebunden sind. Insbesondere interessierte mich auch, ob sich über die Jahre hinweg *Sistema*-spezifische Lehrmethoden durchgesetzt haben und wie diese angewendet werden.

Dem Ideal des »iterativ-zyklischen Prozessmodells« (Strübing 2014: 29) in qualitativen Forschungsdesigns, also der stetigen Weiterentwicklung des Forschungsdesigns bei enger Verzahnung von Materialgewinnung und -analyse, waren in diesem Forschungsprojekt durch die begrenzte Zeit in Venezuela aber klare Grenzen gesetzt. Die Fokussierung meiner Arbeit auf implizites Wissen und konjunktive Erfahrungen von Lehrenden sowie die Konkretisierung meiner Forschungsfragen erfolgte deswegen im Prozess der ersten Datenerhebung und -auswertung. Während der ersten Reise sprangen Aspekte einer Art ›Corporate Identity‹ bei einer gleichzeitig großen Vielfalt an Lehr/-Lernmethoden und musikalischen Angeboten innerhalb der *núcleos* ins Auge. Die Frage, wie der gemeinsame und zunächst wenig klar umrissene Erfahrungsraum *El Sistema* von Mitarbeiter*innen der Organisation selbst genutzt wird, wurde für mich virulenter – wie sich Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten in den Alltagserfahrungen der Lehrenden erklären lassen, wie viele Freiheiten sie in ihrer Arbeit wahrnehmen und woran das liegt. Nach den ersten Interviews und beobachteten Unterrichtssituationen fiel mir ein bestimmter Sprachduktus auf, den Lehrende scheinbar über Bundesstaaten und *núcleo*-Grenzen hinweg nutzten. So tauchten Sätze, Schlagwörter und Phrasen auf, die mir aus Reden und Schriftstücken des Gründers José Antonio Abreu bekannt waren und somit auf eine Art *Sistema*-typische Sprache hinwiesen. Gleichzeitig gab es erste Hinweise darauf, dass diese Art der Sprache nicht von allen Lehrenden in gleicher Weise genutzt wurde und dass auch Lehrende, die sie nutzen, dies nicht zwangsläufig in allen Interviewteilen und damit nicht bei allen Schilderungen ihres Arbeitsalltags taten. Ich begann mich zu fragen, welche unterschiedlichen Bedeutungen bzw. Sinnkonstruktionen sich hinter der Nutzung dieser *Sistema*-typischen Sprache verbergen. Die ersten Daten zeigten sehr deutlich, dass viele Lehrende bei aller Freiwilligkeit der Interviews sowie zugesicherter Anonymität sich stets als *Sistema*-Mitarbeiter*innen präsentierten und somit ihre Eingebundenheit in das institutionelle Gefüge ihres *núcleos* und von *El Sistema* die Interviews dominierte. Eben diese Eingebundenheit wollte ich nun spezifisch zum Gegenstand meiner Untersuchung machen. Die Dokumentarische Methode und die ihr zugrundeliegende Erkenntnis- und Wissenstheorie boten für diesen Blickwinkel angemessene Grundlagen und Werkzeuge – die spezifische Fokussierung auf konjunktive Erfahrungen bzw. implizites Wissen der *Sistema*-Lehrenden erschienen mir besonders wertvoll. Auch aufgrund des spanischsprachigen Forschungskontextes hielt ich es für wichtig, ein besonders sprachsensibles Verfahren zur Datenauswertung zu wählen. Wenngleich zentrale Wissenschaftler*innen der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann, Nohl u.a.) auf das Forschen in fremdsprachlichen Kontexten und den Umgang mit fremdsprachlichem Datenmaterial nicht spezifisch eingehen, halten es Kruse & Schmieder (2012) im Fremdsprachenkontext für notwendig, rekonstruktive Herangehensweisen wie die Dokumentarische Methode zu wählen, »um sich in den ›fremden Gewässern‹ überhaupt orientieren zu können, diese kennen zu lernen und umfassend verstehen zu können« (ebd.: 255) – inhaltsanalytische Verfahren würden in der Regel die Eindeutigkeit sprachlicher Ausdrücke und Konzepte implizit unterstellen und somit die Ebene der Sprachpragmatik nicht systematisch und transparent kontrollieren (ebd.: 265).

Aufgrund der Verortung der Arbeit in den Metakategorien der Dokumentarischen Methode nach der ersten Datenerhebung wurde im weiteren Forschungsverlauf Daten-

material in Passung zur Forschungsfrage und zu den theoretischen Grundlagen erhoben. Die Dokumentarische Methode ist prinzipiell nicht festgelegt auf eine bestimmte Art von Datenmaterial. Ursprünglich wurde sie für die Auswertung von Gruppendiskussionen entwickelt. Es gibt inzwischen aber darüber hinaus diverse Ausarbeitungen, in denen die Methode auch für andere Daten (narrativ fundierte Interviews, Feldforschungsprotokolle, Bild-, Foto- und Videomaterial u.a.) fruchtbar gemacht wurde (Bohnsack et al. 2014: 9). Da während der ersten Reise einige sehr ergiebige Einzelinterviews mit Lehrenden geführt werden konnten, wurde im weiteren Forschungsprozess ein Schwerpunkt auf diese Interviews gelegt. Es wurden außerdem mehrere Gruppendiskussionen geplant, von denen aber aufgrund organisatorischer Schwierigkeiten vor Ort (kurzfristige Reiseplanänderungen, Anreise- und Terminschwierigkeiten von Lehrenden) nur zwei stattfinden konnten.

4.1.3 Zur eigenen Rolle im Forschungsfeld

Während der Forschungsreisen musste die eigene Rolle im Forschungsprozess zwischen Nähe und Distanz zu den Mitarbeiter*innen von *El Sistema*, Teilnahme und Beobachtung stetig neu ausgelotet werden (vgl. zur Gratwanderung von Nähe und Distanz im Feldforschungsprozess Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 46ff.). Eine gewisse Art von Abhängigkeit von Dozierenden und höherrangigen Mitarbeiter*innen bei *El Sistema* vor Ort ließ sich einerseits nicht verhindern; andererseits ermöglichten sie mir den Kontakt zu vielen Personen im Feld und Einblicke in Arbeitsweisen und Dokumente der Organisation, die mir allein nicht zugänglich gewesen wären.

Eine zentrale Rolle spielten beim Erstkontakt zum Forschungsfeld Entscheidungsträger*innen innerhalb von *El Sistema*; erste Kontakte wurden über das *Departamento de Relaciones Internacionales*[3] der Organisation hergestellt, im weiteren Verlauf der Forschung wurden Kontakte im *Consejo Académico Musical* sowie zu Dozierenden des Ausbildungsprogramm wichtig. Diese Menschen nahmen im Forschungsprozess *Gatekeeper*-Rollen[4] ein, ohne die viele weitere Kontakte nicht zustande gekommen wären. So empfand ich vor und zu Beginn der ersten Reise auf verschiedenen Ebenen eine gewisse Skepsis und Vorsicht mir gegenüber. Ich hatte den Eindruck, dass sorgfältig geprüft wurde, ob ich eine vertrauenswürdige Person bin, der man weiteren Zugang zum Feld gewähren kann. So wurde mir z.B. früh nahegelegt, dass ich meine Forschung absprechen müsste mit dem *Consejo Académico* in Caracas. Als Begründung wurde angeführt, dass dies wichtig sei, da *El Sistema* vor allem mit Minderjährigen arbeite, deren Schutz oberste Priorität habe. Da mir außerdem von einer Einzelperson des *Departamento de Relaciones Internacionales*, die an der Planung meiner Reisen beteiligt war, gesagt wurde, dass meine Forschung für *El Sistema* »hilfreich« bzw. »nützlich«[5] sein sollte, war es mir

3 Zu Deutsch: Abteilung für Internationale Beziehungen

4 Als *Gatekeeper* (Deutsch: Torwächter*innen oder Türsteher*innen) bezeichnet man Schlüsselpersonen, die aufgrund besonderer Fähigkeiten oder Positionen dazu in der Lage sind, anderen Menschen Zugang zu einem sozialen Feld zu ermöglichen oder zu verwehren (vgl. Rieker et al. 2020: 4).

5 Original: »útil«

aus forschungsethischer Sicht ein wichtiges Anliegen, frühzeitig zu klären, dass ich meine Arbeit nicht in die Dienste von *El Sistema* stellen möchte und es nicht Ziel meiner Forschung ist, *El Sistema* zu bewerben. Meine Kontaktpersonen innerhalb der akademischen Leitung von *El Sistema* äußerten ihr Verständnis und Interesse, baten aber um Transparenz hinsichtlich grober Ziele meiner Arbeit. Da mir nach der beschriebenen anfänglichen Skepsis auf *Gatekeeper*-Ebene, die bei der ersten Reise zunehmend abgebaut werden konnte, von allen Lehrenden und Schüler*innen innerhalb des Programms große Offenheit und Hilfsbereitschaft entgegengebracht wurde, entschied ich mich zu der längeren Forschungsreise.

Im Vorfeld der zweiten Reise im Oktober/November 2015 klärte ich einige Eckdaten zur Thematik und zum geplanten methodischen Vorgehen mit Mitgliedern der akademischen Leitung ab. Die zuständigen Personen zeigten sich sehr kooperativ und berieten mich bezüglich meiner Reiseplanung. Hierbei wurden konkrete Vorschläge von *Sistema*-Seite gemacht; es wurde aber deutlich auf meine Wünsche eingegangen. Eine detaillierte Zeitplanung wurde erst vor Ort möglich. Dies hatte verschiedene Gründe: So gab es während meines Aufenthaltes aufgrund der wirtschaftlichen Krise diverse Schwierigkeiten mit öffentlichen Transportmitteln innerhalb Venezuelas sowie Probleme mit Hotelbuchungen, sodass mehrere Gruppen von *El Sistema* nicht wie vorgesehen nach Caracas kommen konnten und ich beispielsweise eine geplante Reise in den Bundesstaat Cojedes nicht antreten konnte; auch innerhalb von Caracas musste zum Teil von Tag zu Tag entschieden werden, ob und wie *núcleos* in sozial schwachen Vierteln von mir besucht werden konnten. Flexibilität bei der Datenerhebung war somit unerlässlich.

Im Verlauf der zweiten Reise wurde es mir zunehmend möglich, mich freier im Feld zu bewegen. So nahm ich u.a. Kontakt zu venezolanischen Musikpädagog*innen und Musikwissenschaftler*innen, die nicht für *El Sistema* arbeiteten, auf. Des Weiteren konnte ich mit der Zeit *Sistema*-Lehrende für die Interviews selbst auswählen bzw. ausfindig machen.

Bei meiner Begleitung von Kursen des Aus- und Fortbildungsprogramms in Caracas entstanden einige recht enge Kontakte zu Teilnehmenden aus den Programmen *Lenguaje Musical* und *Iniciación Musical* sowie zu Dozierenden des Aus- und Fortbildungsprogramms: Wir aßen oft gemeinsam und waren zeitweise im gleichen Hotel untergebracht, sodass sich viele informelle, freundschaftlich-kollegiale Gespräche ergaben. Man duzte mich und unterhielt sich mit mir auch über private Themen wie Reiseerfahrungen, Musikgeschmack oder Hobbys. Während der Kurse schlüpfte ich des Öfteren in eine eher teilnehmende als rein beobachtende Rolle, indem ich bei praktischen Übungen mitmachte, die Klavierbegleitung übernahm, als diese überraschend ausfiel, und beispielsweise aufgefordert wurde, ein deutsches Kinderlied vorzutragen. Insgesamt konnte ich so zu den Lehrenden dieser Programme ein recht großes Vertrauen aufbauen; bei Vorgesprächen vor den Einzelinterviews wurden grundlegende Fragen zu meinem Forschungsprojekt sowie zur Art der Interviews besprochen und somit Hemmungen auf Seiten der Lehrenden abgebaut.

Aus den zahlreichen Gesprächen, den Fragen, die an mich gerichtet wurden, sowie dem allgemeinen Umgang mit mir auch außerhalb der Kurse bzw. über die Interviews hinaus schließe ich, dass man mich in diesem Umfeld als ausländische Kollegin auf Augenhöhe wahrnahm. Viele suchten den Austausch über musikpädagogische oder

musikbezogene Themen. Ich wurde einerseits mit vielen Fragen zur Musikpädagogik in Deutschland konfrontiert, für der man mir vermutlich aufgrund meiner Nationalität und meiner Arbeit eine gewisse Expertinnenfunktion beimaß; andererseits präsentierten sich die Lehrenden mir gegenüber als Expert*innen für *El Sistema*. Mit viel Geduld und Liebe zum Detail erklärten sie mir alles, was ihnen in diesem Zusammenhang wichtig erschien.

Auch bei meinen Reisen außerhalb von Caracas schwanden teilweise die Grenzen zwischen Professionellem und Persönlichem: Einerseits machte ich mein Forschungsinteresse stets transparent und mich als Forscherin beispielsweise durch mein Aufnahmegerät sowie meine Notizen sichtbar; andererseits begegneten mir *Sistema*-Mitarbeiter*innen sowie auch Kinder, Jugendliche und Eltern oft sehr gastfreundlich und luden mich beispielsweise zu sich nach Hause zum Essen ein.

Aufgrund der Nähe zu einigen *Sistema*-Lehrenden habe ich für die Einzelinterviews Personen ausgewählt, mit denen im Großen und Ganzen die professionelle Ebene überwog, um nicht selbst befangen zu sein bei Interviewführung und -auswertung, aber auch, um das Vertrauen von Lehrenden mir gegenüber nicht für Informationen zu missbrauchen.

Viele Interviews mit Lehrenden kamen eher spontan nach meinen Besuchen in diversen *núcleos* zustande, sodass längere Vorgespräche nicht immer möglich waren. Hier bestand die Herausforderung eher darin, Distanz abzubauen, um den Lehrenden die Möglichkeit zu geben, sich gut auf die Interviewsituation einzulassen.

Grundsätzlich zeigten sich Lehrende erfreut über mein Interesse an ihrer Arbeit und begegneten mir mit einer hohen Gesprächsbereitschaft. Insbesondere außerhalb von Caracas nahmen sich Lehrende viel Zeit für die Interviews, aber auch innerhalb von Caracas begegneten sie mir überwiegend sehr mitteilsam, wenngleich hier ein größerer Teil von Interviews unter schlechteren Grundbedingungen zustande kam: Die Interviews konnten teilweise nur in Räumen von *núcleos* durchgeführt werden, was oft zu lauten Nebengeräuschen und mehr Unterbrechungen durch Kinder und Kolleg*innen führte.

Insbesondere bei Lehrenden des *Alma Llanera*-Programms und des Vorschulbereichs sowie bei Lehrenden mit wenig Lehrerfahrung äußerte sich gelegentlich eine gewisse Irritation bezüglich meines Interesses an ihren persönlichen Erfahrungen. Sie äußerten Bedenken, dass ihre Schilderungen von Relevanz für meine Forschung sein könnten. Häufig konnten diese Bedenken durch genaueres Erklären des Forschungsinteresses an den Prozessen und Arbeitsweisen bei *El Sistema* ausgeräumt werden. In wenigen Interviews entstand bei mir der Eindruck, dass die Interviewpartner*innen sich gehemmt fühlten. Oft half es in diesen Fällen, zunächst ein wenig mehr von mir und meinem Interesse an ihren Erfahrungen zu berichten und vor allem ehrliches Interesse und Offenheit für ihre eigenen Themen zu signalisieren. In vielen Fällen war es auch möglich, die Interviewten für mehrere Stunden bei ihrer Arbeit zu begleiten und mit ihnen auch im informellen Rahmen zu sprechen.

Andere Gesprächspartner*innen – insbesondere Dirigent*innen der renommierteren Jugendorchester – wirkten äußerst selbstbewusst und nicht überrascht über mein Interesse an ihrer Arbeit. Hier war mein Eindruck, dass man mich – vielleicht aufgrund meiner nicht vorhandenen Karriere als Dirigentin – als beruflich unerfahrene Person

las, der es galt, das ›*Sistema*-Universum‹ zu erklären. In einigen dieser Interviews wurde ich stärker als in den anderen Interviews mit kulturellen und nationalen Stereotypen konfrontiert, z.B. bezeichnete ein Interviewpartner Deutsche als »Quadratschädel«[6]; ein anderer äußerte auf eine Nachfrage meinerseits zum von ihm genannten Schlagwort »Disziplin«, dass ich, weil ich Deutsche sei, wisse, wie wichtig Disziplin für eine Gesellschaft sei. Diese und andere Äußerungen meiner Interviewpartner*innen, die Selbst- und/oder Fremdzuschreibungen beinhalteten, waren besondere Anlässe für Reflexionen bei der Datenauswertung (siehe Kapitel 4.3). Hierbei wurde beispielsweise rekonstruiert, in welchem Themenkontext die entsprechenden Zuschreibungen auftauchten und wie die Interviewten sie in ihre Erzählungen, Beschreibungen oder Argumentationen einbanden.

4.1.4 Narrativ fundierte Interviews als Datengrundlage

Als Interviewform wurden narrativ fundierte Interviews mit offenem Leitfaden gewählt. Mit der Begriffswahl des narrativ fundierten Interviews stütze ich mich auf Nohl (2017b), der hierunter unterschiedliche Interviewformen fasst, die sich im Grad ihrer Strukturierung zwar unterscheiden, allesamt aber »erzählgenerierend« (ebd.: 4) sind und somit darauf abzielen, dass die Befragten Erfahrungen und Orientierungen artikulieren (ebd.). Erzählungen spielen für die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen eine zentrale Rolle, bieten sie doch verhältnismäßig direkten Zugang zur Erfahrungswelt und damit auch zum atheoretischen Wissen der Interviewpartner*innen (ebd.: 19; 25).

Bohnsack (2017a) hält das Gruppendiskussionsverfahren im Vergleich zu Individualinterviews zwar für die validere Methode, um konjunktive Erfahrungsräume zu rekonstruieren, da in Gruppendiskussionen die zu untersuchenden konjunktiven Erfahrungsräume »in ihrer Kollektivität nicht nur *propositional*, sondern auch *performativ* repräsentiert sind« (ebd.: 127; Herv. i.O.). Die strukturidentischen Erfahrungen kämen performativ nur in der Interaktion der betreffenden Personen zum Ausdruck (ebd.). Dennoch betont auch Bohnsack die Vorzüge von Einzelinterviews, in denen Träger*innen bzw. Repräsentant*innen bestimmter konjunktiver Erfahrungsräume durch besonders detaillierte Erzählungen und Beschreibungen tiefer gehende Zugänge zu diesen Erfahrungsräumen eröffnen können (ebd.: 128).

Dem Grundgedanken narrativ fundierter Interviews folgend war es Ziel bei der Interviewführung mit den *Sistema*-Lehrenden, die Redeanteile der Interviewten möglichst hochzuhalten und vor allem Impulse mit erzählgenerierendem Potenzial zu geben. Nohl hebt die Bedeutsamkeit von Erzählungen für die Auswertung narrativer Interviews mit der Dokumentarischen Methode hervor, da Interviewte hier durch die sog. »Zugzwänge des Erzählens«[7] (ebd.: 24) in einen Modus geraten, der eng mit ihren Erfahrungen und damit mit dem atheoretisch-impliziten Wissen in Verbindung steht (ebd.).

Wie typisch im narrativen Interview sollte ein offener Eingangsstimulus die Befragten ins freie Erzählen mit wenigen Unterbrechungen einführen. Um dennoch die Möglichkeit zu haben, den Interviewfluss bei eventuellen Unterbrechungen oder Redeab-

6 Im spanischen Original: »cabezas cuadradas«

7 Nohl übernimmt diesen Begriff von Werner Kallmeyer und Fritz Schütze (1977).

brüchen wieder anregen, aber auch um die Gesprächssituation an bestimmten Punkten kontrollieren und lenken zu können sowie die Möglichkeit zu haben, verschiedene Fälle leichter zu vergleichen, wurden im Vorfeld einige Oberfragen und -themen zur alltäglichen Arbeit der Lehrenden vorbereitet. Diese Fragen habe ich oft erst gegen Ende des Interviews eingebracht, um die Interviewten nicht frühzeitig in ihren eigenen Ausführungen zu stören. Zu Beginn des Forschungsprozesses wurde mit verschiedenen Eingangsstimuli experimentiert, um deren Fruchtbarkeit für den Interviewverlauf zu testen. So verwarf ich beispielsweise den Eingangsstimulus »Erzähl mir deine musikalische Geschichte.«, da er sich als zu wenig fokussiert auf die Forschungsfragen erwies; gleichzeitig suggerierte er, dass es im Interview vorrangig um Musik (und nicht etwa Arbeitsleben, Pädagogik bei *El Sistema* o.ä.) gehen sollte. Als besonders ergiebig zeigte sich die Eingangsfrage ›Wie bist du zu *El Sistema* gekommen?‹ – so wurde einerseits eine teilbiografische Narration evoziert; die Fokussierung auf die Arbeit bei *El Sistema* war aber ebenfalls gegeben.

Folgende Oberthemen, die durch den groben Leitfaden abgedeckt wurden, finden sich in allen Interviews:

1. Der Weg zu *El Sistema*: Lehrende erzählen von ihrer persönlichen Verbindung zu *El Sistema* und den Schritten, die sie in ihre derzeitige Arbeitssituation bringen. Immanente Nachfragen, die sich anschließen, betreffen bildungs- und sozialisationsbiografische Aspekte, insbesondere musikalische und pädagogische Erfahrungen der Interviewten in der Vergangenheit.
2. Beschreibungen und Erzählungen aus dem Arbeitsalltag: Hier werden typische Handlungen und der alltägliche Umgang mit Kindern, Jugendlichen und Eltern thematisiert. Interviewte erzählen von Erfahrungen an typischen Arbeitstagen bzw. bei Proben- oder Unterrichtseinheiten und beschreiben die Gruppen, mit denen sie arbeiten, Beziehungen zu Schüler*innen, Eltern und Kolleg*innen.
3. Besondere Schwerpunkte in der Arbeit: Dieser Aspekt steht in engem Zusammenhang mit Punkt 2. Lehrende berichten in Abhängigkeit von ihrem konkreten Einsatzort und ihrem Aufgabenbereich z.B. von Erfahrungen mit speziellen musikpädagogischen Methoden, Unterrichtsplanung und -evaluation, Kriterien, nach denen sie Repertoire auswählen etc.
4. Metareflexionen: Lehrende äußern sich zu persönlichen Zielen und Handlungsmotiven sowie zu Kritikpunkten und Wünschen in ihrer Arbeit. Fragen, die auf diese Themen abzielten, wurden bewusst knappgehalten und ans Ende der Interviews gestellt, da sie vor allem Argumentationen und Bewertungen provozieren (Nohl 2017b: 19) (vgl. zur Bedeutsamkeit der unterschiedlichen Textsorten in narrativen Interviews Kapitel 4.3.1). Passagen argumentativer Art habe ich in der Datenauswertung trotzdem als sehr aufschlussreich wahrgenommen – insbesondere konnten sie im Zusammenspiel mit den Erzählungen und Beschreibungen des Alltags untersucht werden.
5. Zukunftsvorstellungen: Auch Fragen nach Plänen oder Wünschen für die Zukunft wurden ans Ende der Interviews gestellt, da auch sie für gewöhnlich eher Äußerungen mit argumentativem oder bewertendem Charakter nach sich ziehen. Tatsächlich erfüllten Fragen nach der persönlichen Zukunft der Lehrenden in den ersten Inter-

views eher die Aufgabe der Abrundung der Interviewsituation; es ergaben sich durch das Aufbringen der Zukunftsthematik allerdings häufig noch ausführlichere Erzählungen, die sich auf den Arbeitsalltag oder biografische Aspekte der Befragten bezogen und somit sehr wertvoll waren.

4.1.5 Entscheidungen zum Umgang mit dem fremdsprachlichen Kontext bei der Datenerhebung

Für meine Arbeit entschied ich mich – auch im Hinblick auf die eigenen fundierten Spanischkenntnisse – dafür, Interviews und Gruppendiskussionen auf Spanisch, also in der Muttersprache der Interviewpartner*innen zu erheben.[8] So wurde sichergestellt, dass die Befragten möglichst frei ins Sprechen kommen konnten. Das Ausdrücken feiner Nuancen und Bedeutungsunterschiede, subtile Andeutungen, das Spielen mit Sprache, z.B. mit Metaphern und Sprichwörtern, sind in der Muttersprache leichter (vgl. Resch & Enzenhofer 2012: 81) – vor allem war es auf diese Weise einfacher, Interviewsituationen zu generieren, in denen die Interviewpartner*innen im Sinne narrativ fundierter Interviews authentische Erzählflüsse entwickeln konnten.

Bei der Erstellung der Interviewfragen konnte ich mich im Vorfeld mit einer Sprachwissenschaftlerin des Spanischen beraten. Mit ihr wurden verschiedene Fragevarianten und Formulierungsmöglichkeiten diskutiert.

Die Tatsache, dass ich keine Muttersprachlerin des Spanischen und keine Venezolanerin bin, habe ich in vielen der geführten Interviews nicht als Hindernis, sondern sogar im Gegenteil als vorteilhaft und fruchtbar für den Forschungsprozess empfunden. So spürten Interviewte m.E., dass ich ihre Sprache verstehen kann und sie sich somit ohne Beschränkungen ausdrücken können, gleichzeitig führte ihre Wahrnehmung von mir als Person mit einem anderen kulturellen Hintergrund nach meiner Einschätzung oft zu sehr ausführlichen Erläuterungen. Auch auf Rückfragen meinerseits wurde nie mit Irritation reagiert; mein offensichtliches ›Fremdsein‹ und somit mein großes Interesse auch am alltäglichen Leben der Menschen wurde vermutlich als natürlich angesehen (vgl. zu möglichen Vorteilen der Datenerhebung im fremdsprachlichen Kontext, aber auch zu potenziellen Schwierigkeiten Kruse et al. 2012: 40).

4.1.6 Überlegungen zu möglichen Einschränkungen der Meinungsäußerungsfreiheit von *Sistema*-Lehrenden

Durch meine Vorrecherchen zum Zusammenhang von *El Sistema* mit dem venezolanischen Staat erschien es mir fragwürdig, wie weit eventuelle politische Inanspruchnahmen gehen und inwiefern mögliche Zwänge die Offenheit der Lehrenden beeinflussen würden. Eine Forcierung politischer Aspekte in den Interviews erschien mir aufgrund

8 Resch & Enzenhofer (2012) nennen diese Form des Umgangs mit einer Fremdsprache »muttersprachliche Interviewführung« (ebd.: 81). Sie verweisen auf die Unschärfe des Begriffs im sprach- und sozialwissenschaftlichen Kontext, heben aber hervor, dass es sich im Groben um einen Oberbegriff für qualitative Befragungsverfahren handelt, in denen »die Interviewsprache nicht mit der Auswertungs- und/oder Berichtssprache identisch ist« (ebd.).

möglicher Druckmechanismen von staatlicher Seite wenig sinnvoll, wohl aber wurden in einigen Situationen politische Themen durch Interviewte selbst angesprochen, die ich dann aufgreifen konnte. In mehreren Interviewsituationen zeigte sich, dass Lehrende sich im Jahr 2015 nicht grundsätzlich gezwungen sahen, positiv über die venezolanische Regierung zu sprechen. Zumindest Lehrende in den *núcleos* waren 2015 in ihrer Arbeit keinen direkten Kontrollen durch die Regierung ausgesetzt, sodass sie unter keinem unmittelbaren Druck standen, sich loyal zur Regierung zu äußern. Vor allem in höheren Hierarchiestufen wurde aber die Abhängigkeit vom venezolanischen Staat und damit von einer bestimmten Regierung – zur Zeit der Interviews die Regierung unter Präsident Nicolás Maduro – deutlich thematisiert und problematisiert. Einige von mir Befragte äußerten sich in diesem Zusammenhang zur verstärkten Einflussnahme der Regierung auf *El Sistema* unter Hugo Chávez und massiv unter Nicolás Maduro.

Stärker zu hinterfragen ist sicherlich, inwiefern Interviewte sich tatsächlich offen zu möglicherweise kritischen Aspekten von *El Sistema* äußern konnten. Innerhalb des kulturellen und insbesondere musikalischen Sektors nimmt *El Sistema* eine Vormachtstellung als Arbeitgeber ein, die möglicherweise zu einer Abhängigkeit der Lehrenden von der Organisation führt (vgl. Baker 2014: 7, 70f.). Aus diesem Grund fanden alle Interviews in separaten Räumen und in einer 1:1-Situation mit mir statt. Ich verdeutlichte allen Gesprächspartner*innen, dass ich nicht für *El Sistema* arbeite, sondern als Wissenschaftlerin in Deutschland tätig bin, zudem sicherte ich die Anonymisierung der erhobenen Daten zu. Bei der Datenauswertung wurden zusätzlich an jedem konkreten Fall die Begleitumstände der Interviewsituationen reflektiert, um auf diese Weise besser einordnen zu können, ob Lehrende sich zum Interview insgesamt oder zu bestimmten Äußerungen gedrängt gefühlt haben könnten (genaueres hierzu im Kapitel 4.3.1). Tatsächlich äußerte ein Großteil der Lehrenden keine explizite Kritik an *El Sistema*. Manche Lehrende wünschten sich zwar geeignetere Räumlichkeiten oder Ausstattung für ihre Arbeit; Teilnehmende der Fortbildungsprogramme machten teilweise Vorschläge für weitere Workshops. Insgesamt stellten Lehrende die systemischen Strukturen aber nicht grundlegend in Frage.

Wie die Abwesenheit von expliziter Kritik zu deuten ist, bleibt eine offene Frage: Nicht verbalisierte Kritik im Interview kann sowohl ein Anzeichen für eine hohe Zufriedenheit der Lehrenden sein als auch darauf hindeuten, dass die interviewten Personen sich nicht im Stande fühlten, Kritik offen zu äußern – entweder aufgrund von wahrgenommenem Druck innerhalb der Organisation, z.B. durch die *núcleo*-Leitung oder andere Vorgesetzte, oder aufgrund von fehlendem Vertrauen in mich als Interviewerin. Das Nicht-Äußern von Kritik kann ein Hinweis auf einen Teil der Organisationskultur sein (vgl. Kapitel 6). Möglicherweise ist es bei *El Sistema* aber auch unabhängig von einer potenziell existierenden internen Kritik- und Streitkultur unüblich, sich gegenüber Außenstehenden kritisch zu äußern.

Im Rahmen meiner Interviewinterpretationen habe ich es insbesondere als meine Aufgabe verstanden, zu rekonstruieren, welchen Regeln das Sprechen der Lehrenden über *El Sistema* folgt. Hierzu gehört auch, die Abwesenheit von expliziter Kritik – unabhängig von möglichen Motiven – wahrzunehmen.

4.2 Überblick über die erhobenen Interviewdaten und Samplingstrategien

Ich habe insgesamt ca. 70 Interviews mit Lehrenden von *El Sistema* geführt. Das kürzeste dieser Interviews dauerte 40, das längste 127 Minuten. Aufgrund der begrenzten Reisemöglichkeiten nach Venezuela wurde früh deutlich, dass das für qualitative Forschungsarbeiten übliche angestrebte Ideal des *Theoretical Samplings* nach Glaser & Strauss (1967) – also die Auswahl von Untersuchungseinheiten nach theoretischen Gesichtspunkten, die sich erst im Laufe des Forschungsprozesses zeigen, und nicht nach vorab festgelegten Kriterien (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 181) – nur in Teilen erreicht werden würde: Nacherhebungen von Interviews und somit eine spätere Erweiterung des Samples zur Theoriesättigung wären logistisch nicht oder nur schwer möglich gewesen. Aus diesem Grunde habe ich mich entschieden, in Venezuela zunächst eine möglichst breit gefächerte und (für qualitative Arbeiten) große Interviewdatenmenge zu erheben, aus der im Verlauf der Datenauswertung nach theoretischen Gesichtspunkten Fälle ausgewählt werden konnten. Im Gesamtforschungsprozess wurden also verschiedene Samplingstrategien kombiniert: Während zu Beginn Prinzipien des Snowball-Samplings, also die Auswahl von Fällen auf der Grundlage von Empfehlungen von Akteur*innen im Feld, und des Samplings nach festgelegten Kriterien dominierten, bin ich bei der anschließenden Fallauswahl für die Feininterpretationen mit der Dokumentarischen Methode nach theoretischen Gesichtspunkten vorgegangen.[9]

Die Beschreibung einiger formaler Merkmale der Interviewten bzw. Kriterien, die bei der Auswahl von Interviewpartner*innen eine Rolle spielten, soll einen Überblick über die Interviewdaten – auch hinsichtlich ihrer Grenzen – geben.

Grundsätzlich habe ich mich bei der Auswahl von Interviewpartner*innen auf Lehrende konzentriert, die räumlich und programmatisch an *núcleos* und *módulos* angebunden waren, da an diesen Orten nach meiner Einschätzung der Kern der musikpädagogischen Arbeit von *El Sistema* liegt, sowie auf Dozierende aus dem Aus- und Fortbildungsprogramm, in dem ich eine landesweite Multiplikatorenrolle sehe. Des Weiteren wurde auf Vielfalt hinsichtlich der organisationalen Kategorien geachtet, die auch Baker (2014) für relevant hält, um die inneren Dynamiken von *El Sistema* verstehen zu können, bzw. an denen sich Unterschiede zwischen *Sistema*-Lehrenden manifestieren (ebd.: 76ff.; 150ff.). Die Interviewten arbeiteten in kleinen und großen, städtischen und ländlichen, neuen und älteren *núcleos*, in *núcleos* mit Vorbild- und Vorzeigecharakter und in weniger renommierten *núcleos*. Sie befanden sich auf verschiedenen Hierarchiestufen innerhalb der Organisation und waren in unterschiedlichen Teilprogrammen von *El Sistema* tätig: Dirigent*innen von Kinder- und Jugendorchestern, Lehrende des *Alma Llanera*-Programms, Chorleiter*innen, Lehrende aus dem Bereich *Iniciación Musical*, aus dem Programm *Simón Bolívar*, aus dem *Programa de Música Popular*, Tonsatz- bzw. Musiktheorielehrende sowie Dozent*innen aus dem Aus- und Fortbildungsprogramm der Organisation konnten befragt werden. Mit *Sistema*-Mitarbeiter*innen aus kleineren und/oder lokal begrenzten Programmen wie dem *Programa de Educación Especial* oder dem *Programa*

9 Zu Kombinationsmöglichkeiten sowie Vor- und Nachteilen unterschiedlicher Samplingverfahren innerhalb qualitativer Forschung vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 181ff.

Penitenciario konnte zwar vereinzelt kurz gesprochen werden – narrative Interviews wurden mit ihnen aber nicht geführt.

Ich habe Mitarbeiter*innen aus 12 der 23 venezolanischen Bundesstaaten interviewt. Lehrende arbeiteten zum Interviewzeitpunkt in den folgenden Bundesstaaten: Aragua, Carabobo, Cojedes, Distrito Capital, Falcón, Guárico, Lara, Mérida, Miranda, Táchira, Yaracuy und Zulia. Aufgrund beschränkter Reisemöglichkeiten konnte ich keine Lehrenden aus der Region Guayana (Bundesstaaten Amazonas, Bolívar und Delta Amacuro) im Osten des Landes befragen. Es handelt sich hierbei um eine Region mit sehr niedriger Einwohnerdichte und geringem Anteil an Einwohner*innen an der Gesamtbevölkerung Venezuelas; insbesondere in den Bundesstaaten Amazonas und Delta Amacuro existieren kaum *núcleos*. Trotzdem hätten sich hier gerade aufgrund dieser Aspekte und aufgrund der Ferne zur Zentrale in Caracas interessante Kontrastfälle finden können.

Interviews mit Mitarbeiter*innen der oberen *Sistema*-internen Hierarchiestufen sind weniger stark repräsentiert als solche mit anderen Lehrenden; es konnten aber Interviews mit zwei Regionalkoordinatoren, dem Dirigenten eines nationalen Jugendorchesters sowie mit zwei Mitgliedern des *Consejo Académico* geführt werden. Der Anteil an langjährigen und neuen sowie jüngeren und älteren Mitarbeiter*innen ist innerhalb des Samples ausgewogen. Gleiches gilt für das Geschlechterverhältnis[10] im Gesamtsample, allerdings nicht bezogen auf den Anteil von Männern bzw. Frauen innerhalb bestimmter Teilprogramme der Organisation. So ist der Anteil interviewter Männer aus dem *Alma Llanera*-Programm beispielsweise höher als der Frauenanteil; andersherum wurden aus dem Bereich *Iniciación Musical* mehr Frauen als Männer befragt.[11]

Nicht interviewt wurden Dirigent*innen der obersten *Sistema*-Hierarchiestufen, also Dirigent*innen der Orchester und Chöre, deren Mitglieder in der Regel als professionelle Musiker*innen betrachtet werden können und die auch als solche bezahlt werden – ein im klassischen Sinne pädagogisches Verhältnis zwischen Dirigent*in und Orchester oder Chor wird hier abgelöst durch ein professionelles Arbeitsverhältnis.[12]

Ebenfalls nicht systematisch befragt wurden die sog. *monitores*, da es sich hierbei überwiegend um jugendliche Schüler*innen handelt, die im Übergang zwischen Teilnehmer*innen und professionellen Lehrenden sind. Dieser Übergang vollzieht sich meist fließend. So wurden von mir auch sehr junge Lehrende interviewt, die noch vor Kurzem als *monitores* gearbeitet hatten – aus rechtlichen Gründen wurden aber nur volljährige Personen interviewt. Der genannte fließende Übergang von der Teilnahme am Programm als Kind, über das Unterrichten jüngerer Teilnehmer*innen im Jugendalter bis hin zur Arbeit als Lehrer*in stellt eine interessante *Sistema*-typische Struktur dar, die zwar nicht charakteristisch für alle, aber doch für eine Vielzahl der Lehrendenbiografien bei *El Sistema* ist.

---

10 Alle Befragten identifizierten sich entweder als weiblich oder als männlich.

11 Aufgrund des höheren Männeranteils im Programm *Alma Llanera* war es leichter, männliche Interviewteilnehmer zu gewinnen – im Bereich *Iniciación Musical* war es genau andersherum.

12 Der Übergang von jugendlichen, nicht-professionellen zu professionellen Musiker*innen erfolgt bei *El Sistema* in der Regel allerdings fließend, sodass die Abgrenzung zwischen den verschiedenen Formen von Lehre, Anleitung bzw. Vermittlung nicht trennscharf ist.

Feininterpretationen, d.h. detaillierte Rekonstruktionen nach den Prinzipien der Dokumentarischen Methode, wurden von 14 Interviews angefertigt. Zu jedem Interview wurden noch in Venezuela Eckdaten und Gesamteindrücke im Forschungstagebuch notiert. Nach der Reise wurden alle Interviews angehört und grobe Gesprächsverläufe und besprochene Themen festgehalten. So konnten ähnliche und stark kontrastierende Fälle, häufig wiederkehrende Themen sowie auffällige Interviewpassagen zunächst grob identifiziert werden. Als erster Fall für die Feinanalyse wurde der Fall ›Manuel‹ (vgl. Kapitel 7.3.1) gewählt, bei dem mir schon während der Interviewführung aufgefallen war, wie häufig er Sätze verwendete, die ich zu diesem Zeitpunkt als ›*Sistema*-typisch‹ interpretierte. So erschien er mir aufgrund erster Eindrücke als besonders eng an *El Sistema* gebundener Fall, der sich gleichzeitig äußerst positiv über alle Aspekte seiner Arbeit äußerte. Der zweite ausgewählte Fall ›Sebastián‹ (vgl. Kapitel 7.3.2) diente zur Kontrastierung: Sebastián zeigte sich im Interview in ähnlicher Weise sehr zufrieden mit seiner Arbeit bei *El Sistema*, nutzte aber nach ersten Eindrücken eine deutlich individualisiertere Sprache als Manuel, sodass die Fälle im Zusammenhang mit diesem Unterschied in der Sprache, aber auch der Gemeinsamkeit der gezeigten Zufriedenheit verglichen und kontrastiert werden konnten. Im weiteren Verlauf wurde die Dimension ›Sprache‹ stärker ausdifferenziert; hierzu wurden weitere Fälle herangezogen. Aspekte von Individualität und Kollektivität, Lob oder Kritik an *El Sistema* sowie Anzeichen für Identifikation mit und Bindung an die Organisation spielten eine besondere Rolle. Auch nach außen gezeigte Affekte wie Enthusiasmus, Ärger und Irritation spielten eine Rolle bei der Auswahl von Fällen im weiteren Forschungsverlauf. Besonders kontrastive Fälle wurden außerdem in Bezug auf dargestellte Handlungsfreiheiten gesucht. Bei allen genannten Aspekten handelt es sich um theoretische Gesichtspunkte aus dem Datenmaterial, die sich im Verlaufe der Forschung als relevant zeigten.

Dass ich im Verlauf des Forschungsprozesses nicht nur den Umgang mit Regeln in einem engeren Sinne, sondern darüber hinaus spezifische Regelumgänge von Lehrenden im organisationalen Kontext im Zusammenhang mit ihrer Positionierung zur Organisation untersucht habe, ergab sich durch Auffälligkeiten im Datenmaterial, die darauf hinwiesen, welch große Rolle der Aspekt der Identifikation mit *El Sistema* für viele Lehrende spielt. Es zeigte sich u.a., dass auch die Passagen, in denen Regeln verhandelt wurden, oftmals durchzogen waren von Selbstpositionierungen der Lehrenden im organisationalen Kontext sowie von Äußerungen, die sprachlich starke Ähnlichkeit mit Reden von José Antonio Abreu besaßen. So wurde die Zuspitzung der Typologie auf Orientierungen von Lehrenden in Bezug auf Organisationsregeln sowie bezüglich ihrer Identifikationspraxis mit der Organisation zentraler Teil meiner Datenauswertung.

4.3 Datenauswertung

In diesem Teilkapitel stelle ich die konkreten Analyseschritte der Datenauswertung mithilfe der Techniken der Dokumentarischen Methode dar. Hierbei werden die spezifischen Herausforderungen der Datenauswertung des Forschungsprojekts und die damit verbundenen Entscheidungen erläutert und begründet. Ich gehe darüber hinaus darauf ein, welche weiteren Daten ich in meine Forschungsarbeit eingebunden habe.

4.3.1 Interviewauswertung mit der Dokumentarischen Methode

Die Auswertung der Interviews erfolgte nach den Schritten der dokumentarischen Interpretation narrativer Interviews nach Nohl (2017b). Die Methode besteht aus verschiedenen Analyseschritten, die im Folgenden im Zusammenhang mit der konkreten Forschungsarbeit dargestellt werden.

4.3.1.1 Thematischer Ablauf, Transkription und Auswahl von Passagen

Beim ersten Anhören der Interviews wurden zunächst Themen in der auftauchenden Reihenfolge aufgeschrieben. Von besonderem Interesse waren thematische Wechsel u.a. mit der verbundenen Frage, ob der Wechsel durch Interventionen durch mich, also die forschende Person, oder durch die Interviewten erfolgte. Es wurden außerdem sog. *Fokussierungsmetaphern* (Bohnsack 2014a: 140) identifiziert, also Passagen mit hoher narrativer und metaphorischer Dichte, in denen sich die Interviewten besonders engagiert äußerten.

Eine vollständige Transkription ist für die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode nicht prinzipiell notwendig (Nohl 2017b: 30), wurde für dieses Forschungsprojekt aber für wichtig erachtet, da aufgrund der Fremdsprache meiner Meinung nach zu leicht die Gefahr des Überhörens zentraler Aspekte hätte auftreten können. Des Weiteren zogen sich einige Themen, die für die Untersuchung wichtig waren, wie der Umgang mit Regeln oder Identifikation mit der Organisation, oftmals durch das Interview hindurch, sodass eine Auswahl von Passagen vor der Transkription das Datenmaterial in seiner Tiefe stark beschnitten hätte.

Es wurden *erweiterte inhaltlich-semantische Transkriptionen* in Anlehnung an Handreichungen von Dresing und Pehl (2018) angefertigt (Transkriptionsregeln siehe Anhang). Diese erlauben einen guten Zugang zu den semantischen Inhalten von Interviews bzw. Gesprächen; die Prosodie wird dabei aber beispielsweise nicht transkribiert (ebd.: 18f). In einigen Fällen wurden nach den ersten Interpretationen die Audiodateien nochmals herangezogen und die Transkripte um Hinweise zu besonderen Wortbetonungen, Sprechgeschwindigkeit und -lautstärke ergänzt, um beispielsweise Emotionalität, Übertreibungen und Humor besser identifizieren zu können. Eine besondere Bedeutung kommt in den Interviews musikalischen Äußerungen bzw. Handlungen zu – einige Lehrende sangen, pfiffen, summten, klopften, klatschten oder schnipsten Rhythmen. All diese Aktivitäten wurden in die Transkripte aufgenommen. Manche Interviewpartner*innen brachten außerdem Unterrichts- oder Notenmaterial mit ins Interview. Insofern sie im Interview über das Material sprachen oder es nutzten, um mir etwas darin zu zeigen, wurde dies in den Notizen zur Interviewsituation vermerkt und im Transkript an der entsprechenden Stelle ergänzt.

Für die Wiedergabe von Zitaten in dieser Publikation wird im Gegensatz zu den Transkripten aufgrund der besseren Lesbarkeit eine geglättete Sprache gewählt. Wortabbrüche oder -wiederholungen, Abtönpartikel, Zögerungs- oder Fülllaute werden nur in den Fällen aufgeführt, in denen sie als zentral für die Interpretation der Interviewstelle angesehen wurden, z.B. weil sie auf ein mögliches Zögern bzw. auf Unsicherheiten der interviewten Person hinweisen.

Bei der späteren Auswahl von Passagen für die Feininterpretation innerhalb der Interviews spielten einerseits formale Kriterien (wie z.B. die Reaktion der Interviewten auf den Eingangsstimulus oder der Detaillierungsgrad beim Erzählen von bestimmten Themen) sowie andererseits thematische Aspekte, also Passagen, die aufgrund des Erkenntnisinteresses zentral erschienen, eine Rolle (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 292). Es wurde im Interviewmaterial nach übergreifenden Themen und gut vergleichbaren Passagen gesucht. Dies sind in Anlehnung zu den Themen, die durch den Leitfaden abgedeckt wurden:

1. der Weg zu *El Sistema* – und damit die Eingangspassage der Interviews,
2. erste Arbeitserfahrungen,
3. Arbeitsalltag heute und Arbeitsschwerpunkte sowie
4. Reflexionen zu beruflichen Zielen, Motiven und Wünschen sowie Zukunftsvorstellungen.

Zusätzlich wurden individuell je nach Interview besonders intensive Passagen analysiert, also Erzählpassagen mit hoher metaphorischer Dichte oder starker Interaktion mit mir als Interviewerin.

4.3.1.2 Formulierende Interpretation

Im Anschluss an die Auswahl von Passagen bzw. die Transkription erfolgte die sog. formulierende Interpretation. Gemeint ist damit die zusammenfassende Formulierung des kommunikativ-generalisierten Sinngehaltes, also die Rekonstruktion der Frage ›Was wird gesagt?‹. Es können so also die sog. Orientierungs*schemata* identifiziert werden. Ziel der formulierenden Interpretation innerhalb der Dokumentarischen Methode ist es, durch die Paraphrasierung die thematische Struktur des Textes nachzuzeichnen (ebd.: 293). Bohnsack benennt als Zweck der formulierenden Interpretation die zusammenfassende Formulierung von dem, »was von den Akteuren im Forschungsfeld bereits selbst interpretiert, also begrifflich expliziert wurde« (Bohnsack et.al. 2013: 16). Durch die Feingliederung in Ober- und Unterthemen wird auf dieser Ebene die Interpretation intersubjektiv überprüfbar. Es handelt sich insgesamt um einen analytischen Schritt, der den Forschenden die Trennung der beiden Sinnebenen (kommunikatives vs. konjunktives Wissen) verdeutlichen soll (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 294). Nohl (2017) verweist außerdem auf die Bedeutsamkeit dieses Interpretationsschrittes, der auch zur ersten Entfremdung der forschenden Person zum Datenmaterial beitragen kann (ebd.: 31).

Für das konkrete Forschungsprojekt wurde es an dieser Stelle notwendig, Entscheidungen hinsichtlich des Umgangs mit der spanischen und deutschen Sprache zu treffen. In diesem Analyseschritt paraphrasierte ich die identifizierten Themen zunächst stichwortartig in spanischer Sprache, um noch möglichst dicht an der Sprache der Interviewten zu bleiben und nicht frühzeitig deutschsprachige Konstrukte an das Datenmaterial heranzuführen. Für die Arbeit in Interpretationswerkstätten mit Kolleg*innen ohne Spanischkenntnisse musste in diesem Analyseschritt schon überwiegend ins Deutsche übersetzt werden. Es wurden allerdings auch hier viele Begrifflichkeiten im Original belassen. Sie waren Gesprächsanlässe für die intensive Auseinandersetzung mit Überset-

zungsmöglichkeiten, sprachlichen Besonderheiten, Bedeutungsambivalenzen und Unübersetzbarkeiten und damit eine Hinführung zum Schritt der reflektierenden Interpretation (vgl. Kapitel 4.3.3).

4.3.1.3 Reflektierende Interpretation

Im Zentrum der reflektierenden Interpretation der Dokumentarischen Methode steht die Rekonstruktion und Explikation des Orientierungs*rahmens*, also des konjunktiven, impliziten Wissens der Akteur*innen. Die reflektierende Interpretation widmet sich also der Frage, *wie* ein Thema behandelt wird (Bohnsack et al. 2013: 15). Zur Interpretation können verschiedene Zugangsweisen gewählt und kombiniert werden; ich habe mich grundsätzlich eng an den von Nohl vorgeschlagenen methodischen Schritten orientiert und auf dieser Basis einige besondere Analyse- bzw. Interpretationsschritte in Anlehnung an mein fremdsprachliches Datenmaterial vorgenommen, die sich in den Grundzügen auf Elemente des Integrativen Basisverfahrens von Jan Kruse und Christian Schmieder (2012) stützen.

Nohl unterscheidet innerhalb der reflektierenden Interpretation von narrativen Interviews zwei Schritte: erstens die formale Interpretation und Textsortentrennung und zweitens die semantische Interpretation und komparative Sequenzanalyse.

In der *formalen Interpretation* erfolgt die Unterscheidung von Textstellen in Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen. Hier folgen Nohls Überlegungen den Grundlagen der Erzähltheorie bzw. Narrationsanalyse nach Schütze (Nohl 2017b: 32). Erzählungen sind dadurch gekennzeichnet, dass in ihnen Handlungs- und Geschehensabläufe mit einem Anfang, einem Ende und einem zeitlichen Verlauf dargestellt werden. In Beschreibungen werden wiederkehrende Abläufe oder feststehende Sachverhalte geschildert. Argumentationen theoretisieren in alltagstheoretischer Form »Motive, Gründe und Bedingungen für eigenes oder fremdes Handeln« (Nohl 2017b: 32; vgl. auch Schütze 1987: 148). Bewertungen nehmen evaluativ Stellung zu eigenem oder fremdem Handeln (Nohl 2017b: 32). Wie in Kapitel 4.1.4 erläutert, besteht nach Schütze bei Erzählungen ein dichter Zusammenhang zwischen erzählter und erlebter Erfahrung aufgrund der Zugzwänge des Erzählens. Auch Beschreibungen im narrativen Interview gelten als eng gebunden an das handlungspraktische, nicht kommunikativ explizierte, sondern konjunktive Wissen (ebd.: 32).

Im Gegensatz zu Erzählungen und Beschreibungen theoretisieren Informant*innen in Argumentationen und Bewertungen über Handlungsmotive. Nohl stellt heraus, dass Menschen in diesen Textsorten vor allem auf kommunikatives Wissen – also gesellschaftlich geteiltes Wissen, über das sowohl Forscher*in und Informant*in verfügen – referieren können, da es um die Plausibilisierung von Handlungen gegenüber der forschenden Person geht. Das in Argumentationen und Bewertungen geteilte Wissen ist somit »notwendiger Weise abstrakt und damit von der Handlungspraxis abgehoben« (ebd.: 34).

Die Interpretation der erzählenden und beschreibenden Interviewpassagen war aus diesen Gründen von besonderer Bedeutung für die Forschungsarbeit, um mehr über das handlungsleitende, konjunktive Wissen der *Sistema*-Lehrenden herauszufinden. Argumentative und bewertende Interviewpassagen wurden bei der Interpretation der Interviews mit *Sistema*-Lehrenden aber ebenfalls in den Blick genommen. Auch sie wurden

daraufhin untersucht, in welcher Art und Weise die Interviewten Handlungen ihres Arbeitsalltags rechtfertigen oder bewerten (vgl. ebd.: 35). Hierbei habe ich insbesondere in den Blick genommen, welche Funktion gängige Argumentationsmuster der Organisation für Lehrende haben. Auch wurden die argumentativen und bewertenden Textstellen im Verhältnis zu Erzählungen und Beschreibungen auf Brüche und Kongruenzen – insgesamt also auf das Spannungsverhältnis zwischen expliziten bzw. explizierbaren Normen und impliziten Wissensbeständen der Lehrenden – hin betrachtet.

Nohl verweist darauf, dass die vier Textsorten häufig nicht getrennt voneinander auftauchen, sondern meist in einem »Vordergrund-Hintergrund-Verhältnis« zueinander stehen (Nohl 2017b: 24). Auch dieses Verhältnis wurde in der Forschungsarbeit in den Blick genommen, beispielsweise um interpretieren zu können, bei welchen Themen Lehrende in den Interviews zwischen Erzählungen und Argumentationen wechseln.

Im Anschluss an die formale Interpretation von Textsorten schlägt Nohl die sog. *semantische Interpretation und komparative Sequenzanalyse* vor. Hierbei werden über eine Abfolge von Handlungs- oder Erzählsequenzen hinweg Kontinuitäten untersucht bzw. festgestellt. Aus der Grundannahme, dass der Orientierungsrahmen, aus dem heraus Themen geschildert werden, nicht beliebig gewechselt werden kann, ergibt sich, dass Interviewpassagen im Hinblick auf ihre sog. homologe Bearbeitung untersucht werden können (Nohl 2005: Abschnitt 5.2). So werden Erzählsequenzen in diesem Analyseschritt auf sog. Dreierschritte hin analysiert: Auf einen ersten Erzählabschnitt folgt ein zweiter, ›adäquater‹ Abschnitt (Reaktion), der wiederum in einem dritten Abschnitt ratifiziert werden sollte. Bei der Interpretation wird ein zweiter Abschnitt also als gegebene, passende Reaktion auf einen ersten Abschnitt betrachtet; Alternativen zu diesem zweiten Abschnitt werden durch Gedankenexperimente gesucht (ebd.: 14). Nohl führt hierzu aus:

> Die übergreifende Gemeinsamkeit all dieser alternativen zweiten Abschnitte, die auf den ersten Abschnitt eine angemessene Reaktion darstellen und dem gegebenen zweiten Abschnitt äquivalent sind, ist der homologe Orientierungsrahmen. Dieser wird gerade dann evident, wenn er gegenüber differenten Orientierungsrahmen, das heißt gegenüber anderen, nichtäquivalenten (heterologen) zweiten und dritten Abschnitten in anderen empirischen Fällen abgegrenzt werden kann. (Nohl 2005: Abschnitt 5.2).

Zur Identifikation homologer und heterologer Sinnstrukturen habe ich in Anlehnung an Nohl die Methode der minimalen und maximalen Kontrastierung angewandt (vgl. Nohl 2017b: 38). Hierbei wurden homologe und heterologe Sinnstrukturen sowohl durch den Vergleich zwischen verschiedenen Fällen identifiziert als auch gedankenexperimentell erörtert. Ich möchte meine Vorgehensweise an einem konkreten Beispiel erläutern: Ein gemeinsames Thema, das in allen Interviews vorkommt, ist der Weg zu bzw. der Arbeitseinstieg bei *El Sistema*. Die Interviewpassagen, die sich diesem Thema widmen, habe ich fallübergreifend einer genaueren Interpretation unterzogen – es gab beispielsweise Fälle, in denen das Thema ›Weg zu *El Sistema*‹ in ähnlicher Weise präsentiert wurde, sich also in homologen Sinnstrukturen niederschlug. So zeigten sich bei den Interviews, in denen ich in einem späteren Schritt eine engere Identifikation der Lehrenden mit der Organisation rekonstruieren konnte, häufig schon in der Schilderung des Erstkontak-

tes zu *El Sistema* ein gewisser Enthusiasmus gegenüber *El Sistema* sowie eine besondere Bedeutung der sozialen Kontakte innerhalb der Organisation. In anderen Interviews dokumentierten sich hingegen andere Erfahrungen in Bezug auf das gleiche Thema – das Thema wurde also heterolog bearbeitet. Es ließen sich hier beispielsweise Distanz zu den *Sistema*-typischen Arbeitsweisen und zu anderen *Sistema*-Mitarbeiter*innen rekonstruieren. Diese unterschiedlichen Bearbeitungsweisen des gleichen Themas wurden in einem weiteren Schritt in Interviewpassagen mit anderen Themen untersucht, um so die verschiedenen zugrundeliegenden Orientierungsrahmen auf ihre themenübergreifende Konsistenz prüfen zu können.

Zur Explikation des Orientierungsrahmens gehören auch Fragen nach dem Ideal, das eine Sinneinheit anstrebt (der sog. positive *Horizont*), sowie Fragen nach Begrenzungen der Ausrichtung und möglichen negativen Idealen (negativer Horizont), von denen sich die Befragten abgrenzen – in einigen Publikationen wird auch von sog. *Gegenhorizonten* gesprochen (z.B. Bohnsack 2014a: 137f.). Die genauere Definition des Orientierungsrahmens umfasst des Weiteren die Abschätzung der Umsetzungsmöglichkeiten dieser Ausrichtung (*Enaktierungspotenzial*) (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 302). Die Frage nach den positiven und negativen Horizonten spielte in der Interpretation des vorliegenden Interviewmaterials eine wichtige Rolle, da so auch sog. Orientierungsdilemmata – insbesondere Beschränkungen und Widersprüche – erschlossen werden konnten (vgl. ebd.: 302). Auch hierbei war die zentrale Methode die des Vergleichs mit empirisch vorliegenden und denkbaren Fällen. Ein Beispiel für einen positiven Horizont, der sich in vielen Interviews rekonstruieren ließ, ist das Ideal von Lehrenden, ihren Schüler*innen die Liebe zum Instrument oder zur Musik allgemein vermitteln zu können. Ebenfalls findet sich in mehreren Interviews im Glauben an die guten sozialen Auswirkungen des Musizierens auf die Teilnehmenden und ihre Familien ein weiterer positiver Horizont. Ein negativer Gegenhorizont, der insbesondere bei einer bestimmten Gruppe von Lehrenden auffiel, ist das venezolanische Schulsystem, von dessen wahrgenommener Ineffizienz sich die Interviewten in ihrer Arbeit bei *El Sistema* abgrenzen wollen.

Die von Nohl vorgeschlagenen Schritte zur reflektierenden Interpretation gehen nicht oder nur am Rande darauf ein, welche sprachlichen – syntaktischen, semantischen, pragmatischen – Marker im zu interpretierenden Dokument Hinweise auf unterschiedliche Orientierungsrahmen geben könnten. Gerade aufgrund des fremdsprachlichen Datenmaterials habe ich mich daher zusätzlich an Vorschlägen zur Analyse von Kruse und Schmieder (2012) orientiert, die dafür plädieren, dass sich Forschende im Prozess des Fremdverstehens auch als Sprachwissenschaftler*innen verhalten müssen (ebd.: 273). Besondere Aufmerksamkeit habe ich auf metaphorische Phänomene in den Interviews gelegt, da ihre Analyse gewisse Rückschlüsse auf die »metaphorische Struktur der jeweiligen Denkens- und Handelnshorizonte« (ebd. 281) zulässt. Ein weiterer Fokus lag auf allen sprachlichen Markierungen, die Hinweise auf die Beziehungen der Lehrenden zu *El Sistema* und allen darin involvierten Akteur*innen sowie auf die eigene Positionierung innerhalb der Organisation gaben (vgl. zur Analyse von Positionierungen im sozialen Raum ebd.: 284ff.). In diesem Zusammenhang spielte z.B. die Analyse von Pronomina eine besondere Rolle (z.B. ich vs. wir). Ein ebenfalls großes Augenmerk wurde auf sprachliche Phänomene gerichtet, die Hinweise auf die Handlungs- und Wirkmächtigkeit der Interviewten geben, z.B. auf den Einsatz von Vorgangsverben im

Vergleich zu Zustandsverben, auf Aktiv- vs. Passivkonstruktionen sowie auf Sprachhandlungen der Deagentivierung, in denen die Interviewten sich selbst oder andere entmächtigen (vgl. ebd.: 289).

Ergänzend zur Interpretation des reinen Interviewmaterials habe ich bei allen Feininterpretationen auch die ersten Memos, die kurz nach den Interviews entstanden waren, herangezogen, um zu reflektieren, unter welchen Umständen das Interview zustande kam, ob die entsprechende Person von mir selbst angesprochen oder durch Gatekeeper ausgewählt wurde, in welchen Räumlichkeiten das Interview stattfand und wie evtl. die Anwesenheit bestimmter Personen in Nebenräumen die Interviewsituation beeinflusst haben könnte. Zwar spielen Handlungsmotive und Intentionen der Interviewten im Rahmen der Dokumentarischen Methode keine Rolle; ob sich Interviewte aber in ihrer Rolle als Lehrende in der Interviewsituation z. B. aufgrund von Zeitdruck oder Druckmechanismen innerhalb des *núcleos* nicht ausführlich zu bestimmten Themen äußern konnten, erschien mir für die Interpretation des Interviewmaterials bedeutsam.

4.3.2 Komparative Analyse und Typenbildung

An die sinngenetische Interpretation schließen sich im Rahmen der Dokumentarischen Methode verschiedene Schritte an, deren Ziel die Bildung von Typen ist. Ziel der Dokumentarischen Methode ist die Entwicklung von Theorie; konkret ist damit normalerweise eine mehrdimensionale Typologie oder – in kleinerem Stil – die Bildung von Typen und Typiken gemeint. Mehrdimensionalität bezieht sich im Rahmen praxeologischer Typenbildung auf die Grundidee, verschiedene Typiken zu generieren, die mehrere Erfahrungsdimensionen bzw. -räume differenzieren, sodass einzelne Fälle nicht nur einem Typus zugeordnet werden, sondern innerhalb verschiedener, sich überlappender Erfahrungsräume verortet werden können (Nentwig-Gesemann 2013: 308). Für die Generierung valider Typiken wird die komparative Analyse von Fällen mit maximalen und minimalen Kontrasten im Rahmen der Dokumentarischen Methode als zentral angesehen (ebd.: 308). Bei der Entwicklung von Theorie geht es um die »Hinwendung vom Besonderen zum Allgemeinen oder besser: die Suche nach sich im Einzelfall dokumentierenden Verweisen auf allgemeine Regeln und Strukturen – auf ›Typisches‹« (ebd.: 295). Die Typenbildung im Rahmen der Dokumentarischen Methode vollzieht sich in den Schritten der *sinngenetischen und soziogenetischen Typenbildung*[13]. Aufgrund der sehr aufwändigen und komplexen Schritte der Typenbildung habe ich mich bei meiner Arbeit vor allem auf die sinngenetische Typenbildung konzentriert.

In der *sinngenetischen Typenbildung* werden die rekonstruierten kontrastierenden Orientierungsrahmen zu Typen abstrahiert, also vom Einzelfall abgelöst (Nohl 2017b: 42) und im nächsten Schritt spezifiziert (Bohnsack 2013: 249). Ziel ist es zunächst, den *modus operandi* bzw. verschiedene *modi* in Bezug auf ein bestimmtes Thema zu rekonstruieren, sodass eine Basistypik gebildet werden kann (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 304). Die schon angesprochene komparative Analyse ist dabei von zentraler Bedeutung,

13 Auf die Besonderheiten der praxeologischen Typenbildung in Abgrenzung von den Traditionen des Common Sense, aber auch der Phänomenologie soll an dieser Stelle nicht genauer eingegangen werden. Vgl. hierzu die Ausführungen von Nentwig-Gesemann 2013: 295ff.

da diese die Abstraktion von Einzelfällen erst ermöglicht (ebd.). Der Vergleich von Fällen erfüllt sowohl erkenntnisgenerierende als auch erkenntniskontrollierende Funktionen: Die empirische Untermauerung von Vergleichshorizonten durch Kontrastfälle ermöglicht die Kontrolle der Befangenheit der forschenden Person (Nohl 2013a: 15). Im Verlauf der Typenbildung wird die Basistypik durch Vergleiche weiter abstrahiert: Das *tertium comparationis* – also das gemeinsame Dritte – ist dann nicht mehr das gemeinsame Thema, sondern die Orientierungsfigur, die sich in Passagen mit unterschiedlichen Themen wiederfindet (Przyborsk & Wohlrab-Sahr 2014: 304).

Auch bei der Typenbildung in dieser Arbeit wurden zunächst fallübergreifend themengleiche Interviewpassagen betrachtet und verglichen. Das *tertium comparationis* wurde beim Vergleich unterschiedlicher Fälle systematisch variiert und erweitert. Gleichzeitig konnten fallintern die verschiedenen Themen auf Homologien hin untersucht werden, also darauf, inwieweit eine identifizierte Orientierungsfigur themenübergreifend innerhalb eines Falls Konsistenz besitzt. Die gemeinsamen Themen habe ich teilweise durch Fragen bzw. Erzählaufforderungen initiiert und somit in gewisser Weise konstruiert; überwiegend handelt es sich aber um Themen, die nicht von mir vorgegeben wurden und somit dem Relevanzsystem der Interviewten entstammen. Die Themen geben Hinweise auf die Organisationskultur von *El Sistema* und werden in Kapitel 6 näher charakterisiert. Im themen- und fallübergreifenden Vergleich konnten zunächst vier verschiedene *modi operandi*, also vier unterschiedliche Orientierungsrahmen rekonstruiert werden. Bei genauerer Analyse der zugrundeliegenden Orientierungsfiguren zeigte sich, dass diese vier organisationsbezogenen Orientierungsrahmen sich wiederum aus zwei tieferliegenden Dimensionen zusammensetzen. So finden sich in den entsprechenden Interviewpassagen sowohl Hinweise auf den Umgang mit organisationalen Regeln als auch darüber hinaus auf unterschiedliche Formen von organisationaler Identifikationspraxis. Gleichzeitig zeigen sich in der Überlagerung der beiden Erfahrungsdimensionen in den vier rekonstruierten Typen jeweils spezifische Erfahrungsqualitäten im Zusammenhang mit *El Sistema*. Dass ich im Verlauf des Forschungsprozesses also nicht nur den Umgang mit Regeln, sondern darüber hinaus spezifische Regelumgänge im Zusammenhang mit der organisationalen Identifikation von Lehrenden untersucht habe, ergab sich bei der Datenauswertung aufgrund der großen Bedeutsamkeit, die die Selbst- und Fremdpositionierung der Lehrenden in den organisationalen Kontext in den Interviews einnimmt. Passagen, in denen eine hohe Identifikation sichtbar wird, äußern sich häufig in Form von Fokussierungsmetaphern. Des Weiteren zeigte sich, dass auch die Passagen, in denen Regeln verhandelt werden, oftmals geprägt sind von sprachlichen Markierungen, in denen Lehrende implizit oder explizit ihre Beziehung zu *El Sistema* ausdrücken.

Meine Art der Typenbildung, in der auf Ebene der Sinngenese Erfahrungsdimensionen aufeinander bezogen werden, lässt sich in Anlehnung an Nohl (2013a) als *relationale Typenbildung* beschreiben, bei der untersucht wird, wie »die Orientierungen, die in unterschiedlichen Dimensionen zu finden waren, miteinander zusammenhängen« (ebd.: 9).

Bohnsack & Pfaff (2010) beschreiben als Ziel der sich an die sinngenetischen Typenbildung anschließenden *soziogenetischen Typenbildung* »die Strukturprinzipien der Handlungspraxis der Akteure typologisch zu verdichten und an die sozialen Kontexte ihrer Generierung rückzubinden« (ebd.: 11). Sie soll Aufschluss über die »struktur-

identischen oder gemeinsam gemachten Erfahrungen« (Amling & Hoffmann 2013: 183) geben, die den kollektiven Orientierungsrahmen zugrunde liegen. Der Einzelfall verliert hierbei gänzlich an Bedeutung – die komparative Analyse von Fällen soll zur Bildung unterschiedlicher Typiken führen, die dann in eine mehrdimensionale Typologie integriert werden sollen (Nentwig-Gesemann 2013: 308). Der spezifische konjunktive Erfahrungsraum, der im Zentrum der sinngenetischen Interpretation steht, soll also in seiner Genese rekonstruiert werden. Konkret geht es in diesem Schritt darum, die entstandene Basistypik von anderen Typiken abzugrenzen bzw. die Überlagerung zu anderen Typiken zu analysieren (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 305). Dabei wird nun systematisch das *tertium comparationis* variiert (vgl. Nohl 2017b: 43) – es könnten beispielsweise Strukturmerkmale wie Alter oder Geschlecht zur Betrachtung herangezogen werden; letztlich hängt die Wahl der verschiedenen Vergleichstypiken aber vom Thema der Arbeit und dem vorliegenden Datenmaterial ab (ebd.: 44f.). Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014: 305) beschreiben den Endpunkt der soziogenetischen Typenbildung wie folgt: »Erst wenn man nachweisen kann, in welchen Fällen die Basistypik systematisch nicht auftritt, hat man ihre Soziogenese rekonstruiert.«.

Mit einem solchen Anspruch habe ich meine Forschungsarbeit nicht durchgeführt. Mein Forschungsinteresse richtet sich auf die innere Logik von *El Sistema* aus Perspektive der Lehrenden bzw. auf die unterschiedlichen Erfahrungsräume, die diese innerhalb der Organisation wahrnehmen. Ich kann diese aber nicht kausal in ihrer Genese erklären. So geben die Interviews nur teilweise Einblicke in möglicherweise relevante Erfahrungsdimensionen außerhalb des spezifischen *Sistema*-Kontextes, wie z.B. die gesellschaftlichen Milieus, denen die Lehrenden angehören, ihre Bildungshintergründe, Erfahrungen durch das Elternhaus, politische oder religiöse Prägungen.

Meine Arbeit geht trotzdem deutlich über die sinngenetische Typenbildung hinaus: Ich nehme weitergehende Analysen des Datenmaterials vor und gehe hierbei insbesondere darauf ein, welche Zusammenhänge zwischen den biografischen Erfahrungen der Befragten und ihrer aktuellen Identifikation mit *El Sistema* bestehen. Ich identifiziere außerdem Einsatzbereiche innerhalb der Organisation, die von Lehrenden als eher einschränkend oder als besonders frei wahrgenommen werden und bringe diese in Zusammenhang mit den rekonstruierten Typen. Auch wenn meine Arbeit also keine soziogenetische Typenbildung im klassischen Verständnis der Dokumentarischen Methode beinhaltet, versuche ich, die Erfahrungsräume von Lehrenden innerhalb von *El Sistema* besser zu verstehen und die unterschiedlichen Erfahrungsdimensionen, die in den Interviews zum Vorschein kommen, logisch aufeinander zu beziehen.

4.3.3 Zum Umgang mit Übersetzungen bei der Datenauswertung und -präsentation

Größere Herausforderungen mit dem spanischen Datenmaterial entstanden im Umgang mit Übersetzungen im Prozess der Datenauswertung und -präsentation. Einige Spezifika sollen hier erläutert werden.

In meinem persönlichen Umgang mit dem Datenmaterial wurde möglichst viel mit den ursprünglichen spanischen Transkripten gearbeitet; die eigene Interpretation erfolgte stets entlang der spanischen Originalaussagen. Meine Ausformulierungen im Rahmen der Interpretationsarbeit habe ich wiederum auf Deutsch vorgenommen, um

an dieser Stelle meine eigenen Sprach- und Denkmöglichkeiten voll nutzen zu können und den Übergang in den deutschsprachigen Kulturraum zu vollziehen. Hierbei wurden mehrere Gespräche mit einer Muttersprachlerin des Spanischen geführt, in denen semantische Aspekte ebenso besprochen wurden wie pragmatische, z.B. mögliche sprachliche Markierungen für Humor, Übertreibungen oder Relativierungen.

Aufgrund des für mich notwendigen Austauschs über mein Datenmaterial in Interpretationswerkstätten lag auf der Hand, dass die Interpretationsvorgänge zumindest nicht vollständig in spanischer Sprache ablaufen konnten. Da sich meine Forschungsarbeit außerdem zunächst an ein nicht-spanischsprachiges Fachpublikum wendet, war es auch für die Ergebnispräsentation notwendig, in Teilen Übersetzungen der spanischen Transkripte vorzunehmen. In diesem Zusammenhang mussten Entscheidungen bezüglich der Art der Übersetzungen sowie der angemessenen Wiedergabe von Zitaten aus den Interviews getroffen werden. Trotz der unumstrittenen Relevanz der Auseinandersetzung mit Sprache und Übersetzungsvorgängen sowohl in den Sozialwissenschaften[14] als auch der Ethnologie fehlt es bis heute an vielen Stellen an konkreten methodischen Klärungen.[15]

Insbesondere in der ethnologischen Forschung wird seit langem thematisiert, ob und wie kulturelle und sprachliche Übersetzungen gelingen können und durch welche Methoden und Herangehensweisen es möglich werden kann, die angesprochenen Bedeutungskontexte zu erschließen (Kruse et al. 2012: 14). Bei der Präsentation von Forschungsergebnissen werden häufig Zitate und zentrale Begrifflichkeiten in der Originalsprache beibehalten – neben der Untermauerung der »ethnographischen Autorität« (Clifford 2016 [1993]) der forschenden Person sollen so die Kategorien der anderen Sprache bewahrt und somit Repräsentationsmacht an die Beforschten zurückgegeben werden (vgl. Kruse et al. 2012: 14). Auch in dieser Arbeit belasse ich an vielen Stellen Begrifflichkeiten im spanischen Original – dies wurde insbesondere bei Institutionsbezeichnungen oder typischem Vokabular aus der *Sistema*-Welt für sinnvoll erachtet. Viele der Begrifflichkeiten werden in Kapitel 2 im Rahmen der Beschreibung grundlegender Strukturen von *El Sistema* einmal erklärt. Das Glossar mit groben Übersetzungen am Anfang der Arbeit dient der besseren Übersicht.

Kruse et al. verweisen (2012: 10) darauf, »dass Übersetzungsprozesse immer ein kulturelles Wissen voraussetzen, weil jede Sprache und jede Sprachkultur – auch die Sprachverwendung einer Subkultur, eines Milieus, einer Generation etc. – mit demselben Begriff anderes verbindet«. Ziel sozialwissenschaftlichen Übersetzens sei es, die Kontexte nachzuvollziehen, in denen sich die Bedeutung von Äußerungen oder Handlungen manifestieren (vgl. ebd.). Auch Resch & Enzenhofer (2012: 85) heben hervor, dass Übersetzen ohne Berücksichtigung von pragmatischen Kontexten nicht funktionieren

14 Vgl. hierzu bspw. die Arbeit von Gabriele Cappai (2008), in der die zunehmende Auseinandersetzung mit der Übersetzungsproblematik in den sozialwissenschaftlichen Fächern beschrieben wird.

15 Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014) verweisen bspw. zwar auf die Schwierigkeiten, die mit der Erhebung, Interpretation und Publikation fremdsprachlichen Datenmaterials verbunden sind; die knappen methodischen Empfehlungen scheinen aber zum Teil wenig ausdifferenziert und begründet. Hinweise zu verschiedenen Übersetzungstypen werden zum Beispiel nicht gegeben (ebd. 314f.).

könne. Probleme bei der Übersetzungsarbeit entstehen häufig auf Ebene der Semantik, wenn beispielsweise milieu- oder kulturspezifische Begriffe in der Zielsprache nicht existieren oder aber vermeintlich gleiche Begriffe unterschiedlich verwendet werden oder andere Konnotationen mit sich bringen (ebd.).

Eine große Hilfe zur Entscheidungsfindung für Übersetzungstypen sowohl für die Interpretationswerkstätten als auch die Publikation bot die Skopostheorie (vgl. Wettemann 2012: 107ff.). Nach dieser empfiehlt es sich, vor der Wahl der Übersetzungsart Ziel-, Adressaten- und Kulturorientierung der jeweiligen Forschungsarbeit zu definieren (vgl. ebd. 107ff.). Für die Datenauswertung im Rahmen von Werkstätten wurden unter Berücksichtigung dieser Aspekte sog. *dokumentarische Translationen* angefertigt. Sinn dieser Art von Übersetzungen ist es, den Ausgangstext als Dokument zu betrachten, über das in der Zielkultur berichtet wird (ebd.: 109). Dabei steht im Vordergrund, dass das Ursprungsdokument als solches erkennbar bleiben soll – eine Anpassung von Form und Inhalt an die Konventionen der Zielkultur wird nicht angestrebt (ebd.: 110). Innerhalb der dokumentarischen Translationen werden verschiedene Ausprägungen unterschieden (ebd.) – für diese Forschungsarbeit wurden sowohl sog. *philologische Übersetzungen* als auch *exotisierende Übersetzungen* in Kombination angefertigt. Bei philologischen Übersetzungen werden grundsätzlich grammatikalische und stilistische Mittel der Zielsprache angewendet, allerdings mit starker Berücksichtigung der Satzstrukturen des Ausgangstextes. Exotisierende Übersetzungen bilden nicht nur die formale und inhaltliche, sondern auch situative Merkmale des Originals ab. Metaphern, Sprichwörter und Redewendungen wurden normalerweise wörtlich übersetzt und in den Interpretationswerkstätten kommentiert.

Ein Beispiel hierzu:

Zitat aus dem spanischsprachigen Interview:	*Schriftliche Übersetzung ins Deutsche:*
su mente fue muy cerrada	sein Verstand war sehr verschlossen

Im Rahmen der Interpretationswerkstatt wurde thematisiert, dass man im Deutschen vielleicht von einer ›engstirnigen Person‹ sprechen würde, aber auch darüber diskutiert, ob die Übersetzung des Wortes *mente* evtl. durch das Wort ›Geist‹ den Dokumentsinn besser treffen könnte.

Grundsätzlich boten die Interpretationswerkstätten Anlässe, um über die Angemessenheit bestimmter Übersetzungen, über Wortkonnotationen und sprachliche Besonderheiten allgemein zu diskutieren. Viele der Fragen und Diskussionspunkte waren Anlass für tiefergehende Recherchen bezüglich des Vokabulars, Redewendungen und Metaphern sowie der hinter den Worten liegenden Konzepte. Beispielsweise sorgte die in vielen Interviews am Ende von den Interviewpartner*innen geäußerte Redewendung *a la orden*, was übersetzt etwa ›stets zu Diensten‹ bedeutet, sowohl für eine Diskussion als auch für anschließende Nachforschungen darüber, ob diese Art von Äußerung spezifisch für die Organisation *El Sistema* oder eher typisch für den venezolanischen Kontext insge-

samt anzusehen ist, als auch darüber, ob sich von Äußerungen dieser Art beispielsweise auf eine gewisse Dienstleistungsmentalität schließen lässt.

In dieser Publikation werden an einigen Stellen – ähnlich wie in den Interpretationswerkstätten – dokumentarische Translationen angeboten, auf die im Fließtext oder in Fußnoten näher eingegangen wird. Viele Redewendungen, zentrale Wörter oder Ausdrücke und besondere Begrifflichkeiten bleiben somit sehr dicht am spanischen Original und werden im Fließtext erklärt – auf diese Weise wird ein Teil der geleisteten Interpretationsarbeit transparent gemacht. Zu einigen Zitaten aus Interviews sowie aus den weiteren Quellen der Organisation, bei denen ich im Fließtext der Arbeit nicht im Detail auf bestimmte sprachliche Formulierungen eingehe, wurden sog. *instrumentelle Übersetzungen* angefertigt, deren Ziel die allgemeine Verständlichkeit im – in diesem Fall – deutschsprachigen Kontext ist (vgl. ebd.: 111).[16]

Ein Großteil der von mir interviewten Personen verwendet in den Interviews grammatikalisch maskuline Formen (z.B. *ciudadano*). Aus dem Kontext ist häufig anzunehmen, dass die Sprechenden sich hier auf die Nennung der männlich markierten Form beschränken, aber andere Geschlechter – im Sinne des generischen Maskulinums – ›mitmeinen‹. Ich habe diese Passagen trotzdem in der maskulinen Form belassen, da ich über die tatsächlich gemeinten Personen nur spekulieren könnte. Werden genderneutrale Begrifflichkeiten verwendet (z.B. *docente*), so habe ich sie ebenfalls genderneutral übersetzt. Alle spanischen Originalaussagen sind in den Fußnoten für Interessierte mit Spanischkenntnissen angegeben.

4.3.4 Analyse von Quellen der Organisation

Das Datenmaterial, das über die Interviews hinaus generiert oder gefunden wurde, konnte nicht mit der gleichen Systematik wie die Interviews erhoben werden. Es wurde aber dazu genutzt, die Interviewrekonstruktionen zu ergänzen und fundieren. Ich habe Reden und Texte von José Antonio Abreu, die teilweise schriftlich in Publikationen von *El Sistema* selbst vorliegen, teilweise über Dokumentationen oder Live-Mitschnitte von Konzerten und Feierlichkeiten frei zugänglich sind, untersucht. Des Weiteren habe ich Angaben von der *Sistema*-Homepage zu unterschiedlichen Zeitpunkten und verschiedene Dokumente aus dem internen Gebrauch, die mir von der Organisation zur Verfügung gestellt wurden, analysiert. Mit Hilfe dieser Quellen konnten allgemeine Strukturen und Zielformulierungen von *El Sistema* identifiziert und Hinweise auf Normen und Regeln der Organisation – und somit Aspekte der Orientierungsschemata – gefunden werden (siehe Kapitel 5). Sie helfen dabei, die Interviewaussagen der Lehrenden im Rahmen der Organisation zu kontextualisieren und lassen Schlüsse darüber zu, ob Schilderungen als Spezifika eines Einzelfalls oder als strukturelle Erfahrungen von Lehrenden innerhalb der Organisation oder zumindest eines bestimmten Typs einzuordnen sind. Zur genaueren Untersuchung der aus den Interviews rekonstruierten Orientierungsrahmen waren die Quellen wichtig.

16 Ich behandle die in dieser Arbeit dargestellten Interviewausschnitte zur besseren Lesbarkeit wie wörtliche Zitate. Ich verwende also im Fließtext doppelte Anführungszeichen für die Interviewausschnitte – wohlwissend, dass es sich hierbei um Übersetzungen handelt.

Die Quellen von José Antonio Abreu stammen überwiegend aus den Jahren nach der Jahrtausendwende. Besonders intensiv wurden folgende Quellen analysiert:

- der von José Antonio Abreu verfasste Artikel *Música para la Paz*[17] (2001)
- die Rede *The El Sistema music revolution* von Abreu im Rahmen der TED-Preisverleihung (2009)
- ein Zitat von Abreu im Rahmen einer Laudatio von Thomas Rietschel[18] anlässlich der Verleihung des *Frankfurter Musikpreises* (2009)
- eine nachträglich aufgeschriebene Rede/Ansprache von Abreu (2010), die auf der *Sistema Global*-Homepage veröffentlicht wurde. Es geht nicht eindeutig aus dem Dokument hervor, ob sich die Rede an Teilnehmende des *Sistema Fellow-Programms* (vgl. hierzu Kapitel 2.2) oder an andere Mitglieder von *Sistema Global* richtete. Das Dokument ist betitelt mit *José Abreu's talk with the Abreu fellows*.
- ein Text von Abreu mit dem Titel *Werte* im Bildband *Klang der Zukunft* (2010) von der *Hilti Foundation*
- ein Interview aus der Publikation von Chefi Borzacchini, *Venezuela – the miracle of music* (2011)
- Zitate von Abreu wie publiziert auf der *Sistema*-Homepage
- ein Videozusammenschnitt von *El Sistema* anlässlich des 41jährigen Bestehens der Organisation mit dem Titel *Una obra de 41 años en la palabra de un artista visionario*[19] (2016)

Im zuletzt genannten Video, das auf *Youtube* von *El Sistema* veröffentlich wurde, finden sich Einblicke in Reden Abreus ab den 70er Jahren. Eine spezifisch historische Perspektive hinsichtlich möglicher Veränderungen in Abreus Sprachduktus nehme ich nicht ein – hierzu wären mehr Quellen in systematischerer Weise heranzuziehen, als es für dieses Forschungsprojekt notwendig und machbar war. Der – exemplarische – Blick in die Vergangenheit von *El Sistema* gibt aber Hinweise darauf, wie bestimmte Themen innerhalb der Organisation gewachsen sind.

Über die Quellen von José Antonio Abreu hinaus habe ich folgende Quellen der Organisation näher analysiert:

- Daten von der *Sistema*-Homepage: Hierbei berücksichtige ich insbesondere Angaben aus dem Zeitraum zwischen 2015 und 2019, um so offizielle Angaben aus der Zeit meiner Forschungsreisen sowie den sich unmittelbar anschließenden Jahren einzubeziehen. Vereinzelt greife ich noch auf Ausführungen bis ins Jahr 2008 zurück, bis wohin sich die Homepage zurückverfolgen lässt. Über das Internetarchiv *Wayback*

17 Zu Deutsch: Musik für den Frieden

18 In dieser Quelle wird Abreu zwar zitiert; es wird aber nicht ersichtlich, in welchem Zusammenhang Abreu sich in dieser Form geäußert hat. Ob es sich um eine sinngemäße, von Rietschel erinnerte oder eine wörtliche Wiedergabe einer Aussage von Abreu handelt, bleibt unklar. Ich halte die Quelle, ebenso wie die anderen hier aufgeführten Quellen, in denen Abreu nur indirekt zitiert wird, trotzdem für wertvoll, da sie Hinweise darauf geben, wie Abreus Aussagen in die Öffentlichkeit getragen bzw. rezipiert wurden.

19 Zu Deutsch: Ein 41jähriges Werk in den Worten eines visionären Künstlers

Machine konnte ich mir die archivierten Homepage-Stände bis 2008 anzeigen lassen.

- die in der *Revista Internacional de Educación Musical*[20] veröffentlichten Fachartikel von Verhagen et al. (2016) und Romero (2016) mit einem Interview mit dem aktuellen Geschäftsführer von *El Sistema*, Eduardo Méndez
- Texte zu Zielen und Inhalten aus dem Aus- und Fortbildungsprogramm für Lehrende
  - Verhagen et al. (o.D.): *Programa de Formación Académica para Jovenes Músicos Docentes y Directores de Fundación Musical Simón Bolívar.* Es gibt im Dokument selbst keine Jahresangabe; aus dem Text lässt sich schließen, dass es wahrscheinlich Anfang/Mitte des Jahres 2014 erstellt wurde.
  - Villarreal et al. (2014): *Proyecto Iniciación musical Edad Temprana (Coral- Orquestal) (niños entre 3 y 6 años de edad)*. Hierin finden sich spezifische Angaben zum Ausbildungsteil für Lehrende der Iniciación musical.
- das Dokument *Organización Secuencial del Repertorio para las Orquestas Juveniles* von José Felipe Saglimbeni Muñoz (2001): Hierin finden sich Erläuterungen zum *repertorio secuencial* für Jugendorchester sowie – am Rande – zu Jugendchören.
- das Dokument *Proyecto para la creación de instrumentos de evaluación que describan los perfiles académicos de los niños y las niñas que participan en las Orquestas Infantiles de los núcleos dEl Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela* (2007), von Carlos Sedán, Rafael Elster und Angela de Jones, in Auftrag gegeben von der *Dirección Sectorial de Formación Académica Musical/FESNOJIV*
- das Dokument *Método de Iniciación al cuatro* von Luis Orlando Briceño (2017), in dem Vorschläge zum Anfangsunterricht auf der *cuatro* gemacht werden. Es war zur Zeit meiner Forschungsreisen noch nicht publiziert, aber in Planung. Mit mehreren der Personen, die am Schreiben beteiligt waren, war ich während und nach meinen Reisen in engem Kontakt. Das Vorwort stammt von Mayra León, einer Dozentin des Aus- und Fortbildungsprogramms.

4.3.5 Sonstige einbezogene Daten

Inhalte der Protokolle zu teilnehmenden Beobachtungen und des Forschungstagebuchs, weitere Interviews aus dem in 4.2 beschriebenen Datensatz sowie Teile aus einer Gruppendiskussion mit einer Gruppe von *núcleo*-Leiter*innen habe ich herangezogen, um fallübergreifende, organisationsgebundene Themen sowie innerhalb der Organisation allgemein gängige Ausdrucksweisen zu identifizieren (siehe Kapitel 6). Dabei geht es vor allem um Aspekte, die mir unabhängig von einer Situation oder einer Person aufgefallen sind. Ich gebe dennoch aus Gründen der Transparenz die entsprechenden Quellen mit den Kürzeln an, die ich in meinem Datenarchiv verwende. Im Anhang findet sich eine Übersicht der für diese Arbeit relevanten, von mir erhobenen Daten mit kurzen Erläuterungen.

Informationen und Einschätzungen aus den Interviews, die mit venezolanischen Musikpädagog*innen und Musikwissenschaftler*innen geführt wurden, dienten zur

20 Zu Deutsch: Internationale Zeitschrift für Musikpädagogik

besseren Einschätzung von *El Sistema* im Kontext musikpädagogischer und kultureller Praktiken des Landes insgesamt.

4.4 Hinweise zur Anonymisierung personenbezogener Daten

Sowohl beim Einbringen von Datenmaterial in Interpretationswerkstätten und Kolloquien als auch bei der Darstellung von Personen bzw. Aussagen von Lehrenden in dieser Arbeit wurden Personennamen geändert[21] sowie Orts- und Institutionsnamen – dazu gehört die Nennung von Ländern, Bundesstaaten, Städten, Dörfern, *núcleos*, Ausbildungsinstitutionen und musikalischen Gruppierungen – unkenntlich gemacht (z.B. ›Stadt A‹).

In drei Fällen habe ich mich dazu entschlossen, einzelne personenbezogene Daten wie die genaue Benennung ihres Aufgabenbereiches oder des Instrumentes, das sie spielen, bewusst aus der Publikation zurückzuhalten bzw. zu verändern und durch Merkmale mit vergleichbarer Bedeutung zu ersetzen, um dadurch eine konkrete Zuordnung zu erschweren, aber gleichzeitig lesefreundliche Einblicke in meine Rekonstruktionen zu ermöglichen (vgl. zu dieser Methode der Anonymisierung Meyermann & Porzelt 2014: 8).

Da die genannten Daten aber im Zusammenhang mit der Typenbildung der Dokumentarischen Methode eine Rolle spielen, habe ich in meinen eigenen Interpretationen die tatsächlichen Daten berücksichtigt.

In Einzelfällen kann trotz der genannten Datenschutzmaßnahmen die tatsächliche Anonymität einiger Interviewpartner*innen nicht gewährleistet werden, da viele Interviewpassagen konkrete Rückschlüsse auf sie als Personen innerhalb des nicht allzu großen *Sistema*-Kontextes zulassen. In zwei Fällen wurde deswegen nach der jeweiligen Fallinterpretation erneut das Einverständnis der betroffenen Personen zur Veröffentlichung bestimmter Daten eingeholt.

21 Ausnahmen bilden Namen von bekannten Personen bei *El Sistema* (z.B. José Antonio Abreu) oder des öffentlichen Lebens, die keine Rückschlüsse auf die interviewte Person zulassen.

5 Datenauswertung I – *El Sistema*s Mission, Ideologie und Ziele

In diesem Kapitel stelle ich die Ergebnisse aus der Analyse verschiedener Quellen dar, die Grundideen, Zielsetzungen und Arbeitsweisen von *El Sistema* kommunizieren. Ich habe Reden und Texte von José Antonio Abreu untersucht, die teilweise in Publikationen von *El Sistema* schriftlich vorliegen und die teilweise über Dokumentationen oder Live-Mitschnitte von Konzerten und Feierlichkeiten frei zugänglich sind. Des Weiteren wurden Angaben von der *Sistema*-Homepage zu unterschiedlichen Zeitpunkten und verschiedene Dokumente aus dem internen Gebrauch, die mir von der Organisation zur Verfügung gestellt wurden, analysiert (vgl. zur Quellenauswahl Kapitel 4.3.4).

In diesem Zusammenhang bin ich der Frage nachgegangen, ob sich aus den Quellen der Organisation mögliche Regeln für (alle) *Sistema*-Lehrende ableiten lassen. Nach Bohnsack fallen Regeln – verstanden als institutionalisierte Verhaltensschemata – in den Bereich der Orientierungs*schemata* und können somit begrifflich-kommunikativ expliziert werden (vgl. Bohnsack 2017a: 54f., 84f., 103; vgl. Kapitel 3.2.2). Das handlungsleitende, implizite Wissen der *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* steht nach seiner Auffassung in einem notorischen Spannungsverhältnis zu diesen Regeln – der *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* nimmt demnach seine Form durch eben diese Auseinandersetzung zwischen expliziten Verhaltensregeln (z.B. der Organisation) und implizitem Wissen an. Gleichzeitig argumentiert Bohnsack, dass Regeln und Normen erst durch die Rekonstruktion der Habitus empirisch valide erfasst werden können (ebd. 2014b: 43). Die reine Quellenanalyse ohne Bezugnahme auf die Praxis der Lehrenden reicht demnach nicht aus, um Normen und Regeln zu identifizieren. Die Dokumente und Reden bieten aber einen weiteren Zugang zum expliziten, kommunikativen Wissen der Organisation, im Sinne der Organisationskultur nach Bohnsack (vgl. Kapitel 3.2.2). Es lassen sich durch die Analyse Zusammenhänge zu den Interviews aufzeigen, die, wenngleich sie nicht kausal, im Sinne einer einseitigen Beeinflussung der Reden- und Dokumenteninhalte auf die Handlungsorientierungen von Lehrenden, gedacht sind, doch Hinweise darauf geben, wie die Aussagen der Lehrenden zu verstehen sind.

Die mir vorliegenden Quellen von José Antonio Abreu enthalten keine konkreten Handlungsanweisungen und sind keine methodischen Ratgeber. In ihnen finden sich

aber viele normative Setzungen, die sich auf *El Sistema* als Gesamtorganisation beziehen: Abreu äußert sich vielfach darüber, was *El Sistema* für die venezolanische Gesellschaft in seinen Augen leistet, welche Rolle die Musik im Leben von Kindern und Jugendlichen spielen soll und welche Kräfte zur Veränderung von Individuum und Gesellschaft er ihr beimisst. Meine Analysen zeigen, dass sich aus seinen Reden und Texten eine Mission und eine damit verbundene Ideologie ableiten lässt, die sich sowohl durch einen Großteil der anderen Schriftquellen als auch durch die Interviews mit einem Teil der Lehrenden zieht (vgl. zu den Begrifflichkeiten Mission und Ideologie Kapitel 2.2.2).

Das Jahr 2015 kann als Beginn einer Umbruchphase bei *El Sistema* angesehen werden: Mit der Gründung des *Consejo Académico Musical* gingen Aufgaben und Entscheidungsbefugnisse, die vorher durch José Antonio Abreu wahrgenommen wurden, auf die verschiedenen Mitglieder des *Consejo* über. Abreu war als Berater im Hintergrund, aber auch als Identifikationsfigur der Organisation präsent. Insbesondere im Aus- und Fortbildungsprogramm wurde viel Arbeit und Energie in die Professionalisierung der Ausbildung von Lehrenden und Musiker*innen investiert. Zu diesem Zeitpunkt besaßen noch nicht alle Lehrenden schriftliche Arbeitsverträge. Formalisierte, landesweite Einstellungspraktiken gab es nicht. Einblicke in existierende Verträge konnte ich nicht erhalten. Im Gespräch teilte mir ein Lehrer mit, dass in seinem Vertrag nur einige Eckpunkte in Bezug auf Stundenzahl und Bezahlung festgehalten seien – ein verbindlicher Regelkatalog ließ sich also auch daraus nicht ableiten. Ein einheitliches und bindendes Curriculum gab es nicht, allerdings hatten einige der Programme Handreichungen erstellt bzw. Ausarbeitungen vorgenommen, um landesweit spezifische Zielsetzungen und Methoden umzusetzen. Diese Dokumente enthalten Hinweise zur musikpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den unterschiedlichen Teilbereichen von *El Sistema*. Im Rahmen des Aus- und Fortbildungsprogramms hatte man sich auf bestimmte, programmspezifische Lerninhalte für Lehrende geeinigt, die 2015 teilweise schon fixiert waren und mir zur Verfügung gestellt wurden. Einige der hier analysierten Dokumente wurden von *Sistema*-Lehrenden selbst verfasst. Innerhalb ihrer jeweiligen Fachbereiche fungieren diese Lehrenden als Multiplikator*innen, z.B. innerhalb des Aus- und Fortbildungsprogramms. Sie geben ihre Ziele und Vorschläge schriftlich in Form der Dokumente, aber auch mündlich z.B. im Rahmen ihrer Kurse oder bei Besuchen in den *núcleo*s weiter.

5.1 Quellen von José Antonio Abreu – Grundlagen der *Sistema*-Mission

Die von mir analysierten Quellen (vgl. zur genauen Auswahl der Quellen siehe Kapitel 4.3.4), in denen sich José Antonio Abreu schriftlich oder mündlich zur Arbeit von *El Sistema* äußert, weisen eine hohe quellenübergreifende Kohärenz auf: Es finden sich ähnliche bis gleiche Schlagwörter, Themen, ganze Sätze und Argumentationsmuster, die im Folgenden mit exemplarischen Zitaten belegt werden. Durch alle Quellen zieht sich eine ähnliche Rhetorik, die stark von Metaphern und Aphorismen geprägt ist. Abreu verwendet stets eine einerseits klare Sprache, d.h. Wörter, die die meisten Menschen auch ohne höhere akademische Vorbildung kennen dürften und mit denen sie unmittelbar assoziativ und/oder emotional etwas verbinden; andererseits lassen seine Reden aufgrund

der Bezugnahme auf oftmals große, abstrakte Konzepte (z.B. Werte, Liebe, Solidarität, Respekt, Harmonie, Disziplin, Verantwortung, Schönheit etc.) viel Interpretationsspielraum. Seine Äußerungen wirken häufig sehr emotional bzw. im Hinblick auf seine Zuhörer*innen oder Leser*innen emotionalisierend. Hierbei berührt er unterschiedliche Diskurse im nationalen Kontext von Venezuela, aber auch im internationalen Rahmen: Teile seiner Reden beinhalten primär religiös (christlich) geprägtes Vokabular, andere Teile bedienen die Rhetorik des Humanismus, der Philosophie und des politischen Raums (sowohl des eher linken, als auch des rechten Spektrums). Hierfür gebe ich im Folgenden einige Beispiele.

Die wenigen Quellen aus den 1970er und 1980er Jahren geben Hinweise darauf, dass die Hervorhebung sozialer Aspekte im Sinne einer ›Rettung‹ von Kindern und Jugendlichen bzw. einer Schaffung von ›besseren Menschen‹ damals noch nicht im Fokus stand. In den mir vorliegenden früheren Quellen spricht Abreu zwar wie später in sehr einnehmender und kraftvoller Weise, redet aber in erster Linie von seinen Bestrebungen zur Verbesserung der musikpädagogischen Infrastruktur des Landes. Eine genauere historische Analyse der Quellen von Abreu, aber auch der Organisation insgesamt, wäre hinsichtlich dieser Veränderungen sehr interessant.

Meine Analysen decken sich mit der Einschätzung von Baker (2014), der Abreu als »master rhetorician« bezeichnet: »Abreu has all the best aphorisms – »culture for the poor should never be poor culture«, »the huge spiritual world that music produces in itself end up overcoming material poverty« – and his followers know them by heart.« (ebd.: 11).

5.1.1 Abreus Mission: Die Entwicklung besserer Menschen

Abreu selbst bezeichnet sein Anliegen als Mission. Tatsächlich lässt sich durch alle Quellen ein bestimmtes Weltbild von Abreu und ein damit verbundener normativer Auftrag für *El Sistema* ableiten. Ich greife deswegen im weiteren Verlauf den von Abreu und auch in anderen Quellen von *El Sistema* verwendeten Begriff der Mission auf. In mehreren Quellen spricht Abreu von seiner eigenen »Mission« oder von der »Mission der Kunst«[1] (z.B. Abreu in *Música para la Paz* 2001: 113; *José Abreu's talk with the Abreu fellows* 2010 u.a.). Der Begriff der Mission ist in sich mehrdeutig. Während er im angloamerikanischen Raum häufig beispielsweise genutzt wird, um beispielsweise in einem *mission statement* die selbstformulierten Ziele, Grundhaltungen und -ideen von Organisationen auszudrücken, wird er im Deutschen möglicherweise stärker mit dem christlichen Gedanken von Entsendung und einer besonderen Art von Auftrag – normalerweise verbunden mit dem Wunsch der Überzeugung anderer von eigenen Idealen – konnotiert. Im Spanischen insgesamt kann das Wort *misión* im politischen Sinne als ›Auftrag‹ oder ›Aufgabe‹ verstanden werden. Er wird – normalerweise mit der Konkretisierung *misión militar* – ähnlich wie im Englischen (*military mission*) auch für Kampfeinsätze verwendet. Die religiöse Konnotation ist aber auch im Spanischen gegeben. Speziell im venezolanischen Kontext wurde das Wort *misión* seit 2003 auch von der Regierung Chávez' politisch genutzt, um

1 Original: »misión del arte«

die sog. Bolivarianischen Missionen – verschiedene Sozialprogramme zur Verbesserung der Lebensbedingungen der ärmeren Bevölkerungsschichten – zu verankern.

Sein Ziel expliziert Abreu quellenübergreifend als ein nicht- bzw. übermusikalisches:

> To me, orchestra was an instrument to get better human development from within the children. This is what I say to this day. This is a human development program, not an artistic program. There may be other artistic programs, but this is a social development program through music. (Abreu zu *Abreu fellows* 2010)

Abreu betont ein übergeordnetes soziales Ziel: »better human development«. Musik ist in dieser Darstellung lediglich ein Mittel, um diese menschliche Entwicklung zu erreichen.

In der gleichen Rede führt Abreu weiter aus: »I demand that my art be dignified with the mission of creating better human beings. Not performers, not technicians, but we want humans to be furthered [sic!] developed, up-to-date and to have more integrated communal education.« (Ebd.)

Die von Abreu visionierten »besseren Menschen« – in manchen Quellen spricht er auch von guten »Bürgern«[2] bzw. von angestrebter »Bürgerschaft«[3] (z.B. in Abreu 2001: 113) – sollen nicht einseitig ausgebildet sein (»not performers, not technicians«). In diesem Zitat spricht Abreu nicht wörtlich von der ganzheitlichen Ausbildung von Menschen, in anderen Quellen verwendet er den Begriff der »formación integral«, also der ganzheitlichen Bildung (ebd.). Er kritisiert vielfach die in seinen Augen einseitige Schulbildung Venezuelas, in der die künstlerische Bildung keine Rolle spiele, sowie auch die musikalische Ausbildung an den Konservatorien, die wiederum dem gemeinsamen Musizieren zu wenig Raum gäbe. So fordert er in einer Rede aus dem Jahr 1984, dass Musik systematischer und regulärer Bestandteil der »Erziehung jedes venezolanischen Kindes«[4] werden und dass es in jeder Region des Landes ein »reifes«[5] Ausbildungssystem geben solle (Abreu in *El Sistema* 2016). Auch in anderen Quellen spricht Abreu von der Bedeutsamkeit des Zugangs zu einer guten musikalischen Ausbildung für alle Kinder, unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund (z.B. Abreu in Rietschel 2009).

Wenngleich seine Forderungen also zunächst nicht im unmittelbaren Zusammenhang mit der »Entwicklung besserer Menschen« stehen müssen, weist Abreu in den meisten Quellen der Kunst, insbesondere der Musik, eine Schlüsselrolle in der Erziehung junger Menschen und damit in der Entwicklung der Gesellschaft insgesamt zu. Im Folgenden gehe ich näher auf die Eigenschaften ein, die den »besseren Menschen« in den Darstellungen von Abreu charakterisieren.

5.1.2 Werteerziehung – Ausbildung ästhetischer und ethischer Werte

Abreu spricht in allen analysierten Quellen von den Werten, die nach seiner Auffassung durch die kollektive Musikpraxis bzw. durch die Teilnahme an *El Sistema* gefördert

2 Original: »ciudadanos«
3 Original: »ciudadanía«
4 Original: »educación de cada niño venezolano«
5 Original: »maduro«

werden. Diese Werte werden meist als Schlagwörter genannt ohne weitere Erklärung, so als sei die Bedeutung eindeutig. Häufig genannte Werte beziehen sich teilweise auf die individuelle/persönliche Ebene, z.B. Leidenschaft[6], Perfektion[7], Selbstbewusstsein[8], Beharrlichkeit/Beständigkeit[9] oder Spiritualität[10]. Teilweise sind es Werte, die vorrangig im Zusammenleben oder bei gemeinsamen Aktivitäten mit anderen eine Rolle spielen, wie Solidarität[11], Respekt[12] für andere, Teamwork/Zusammenarbeit[13], Freundschaft/Kameradschaft[14], Hingabe für andere[15], Großzügigkeit[16], der »individuelle Beitrag, um große kollektive Ziele zu erreichen«[17], das »Gefühl von Verpflichtung«[18] und Pünktlichkeit[19] (z.B. in Abreu 2001: 1; 2009; 2010; Abreu in Rietschel 2009).

Teilweise ist eine eindeutige Zuordnung nicht möglich, da – wie erwähnt – die Bedeutung der einzelnen Werte nicht genauer erklärt wird. So zeigt sich am Beispiel der häufig genannten Disziplin[20], dass diese sowohl als Selbstdisziplin verstanden werden kann, als die Fähigkeit also, sich zu konzentrieren, für seine Ziele hart zu arbeiten und durchzuhalten, als auch als Disziplin innerhalb einer bestimmten Gemeinschaft, sich beispielsweise innerhalb des Orchesters einzufügen, sich selbst in den Dienst einer größeren Sache oder des Kollektivs zu stellen. Ähnliches gilt für das Konzept der Verantwortung[21]. Auch diese kann sich auf das Individuum im Sinne einer Selbstfürsorge bzw. eines selbstständigen Kümmerns um die eigenen Angelegenheiten, als auch auf die Gemeinschaft beziehen.

Im folgenden Zitat wird deutlich, wie sich Abreu die Ausbildung von Werten durch musikalische Praxis vorstellt:

> Es geht mir zunächst nicht um die Erziehung der intellektuellen Fähigkeiten, wie es das Erziehungssystem lange Zeit vorsah. Es geht darum, die Erziehung junger Menschen darauf zu richten, was ihre seelische Sensibilität fördert, ihren geistigen Horizont, die Welt ihrer Gefühle und ihre Ausdrucksfähigkeit erweitert – eine Ausdrucksfähigkeit, die ihnen durch Musik den Zugang zu ästhetischen Werten eröffnet. Ästhetische Werte sind wiederum die Grundlage ethischer Werte. Ästhetik und Ethik liegen nämlich ganz nah beieinander. Die Welt der Schönheit und die Welt der Wahrheit sind unauflöslich miteinander verbunden. Der junge Mensch, der Zugang zur ästhetischen Seite

6 Original: »pasión«
7 Original: »perfección«
8 Original: »autoestima«
9 Original: »constancia«
10 Original: »espiritualidad«
11 Original: »solidaridad«
12 Original: »respeto«
13 Original: »trabajo en equipo«
14 Original: »compañerismo«
15 Original: »entrega a los demás«
16 Original: »generosidad«
17 Original: »aporte individual para el logro de inmensos fines colectivos«
18 Original: »sentido de compromiso«
19 Original: »puntualidad«
20 Original: »disciplina«
21 Original: »responsabilidad«

> des Menschen hat, hat auch Zugang zur ethischen Dimension des Daseins. (Abreu in Rietschel 2009)

Das schon erwähnte Prinzip der ganzheitlichen Erziehung, das Abreu oft anführt, wird hier aufgeschlüsselt: Junge Menschen sollen nicht nur »intellektuell« ausgebildet werden, sondern auch hinsichtlich ihrer »seelischen Sensibilität«. Es wird deutlich, dass ästhetische Werte erlernt werden sollen, um durch sie jungen Menschen auch »Zugang zur ethischen Dimension des Daseins« zu geben. So werden ethische Werte demnach durch ästhetische Werte hervorgebracht. Eine besondere Rolle kommt im Zusammenhang mit der Ausbildung von Werten dem Streben nach Exzellenz und Perfektion zu:

> Für Jugendliche und Kinder bedeutet gemeinsam Musik zu machen das Zusammenleben im Umfeld von Perfektion und Streben nach Exzellenz. In strenger Disziplin der Übereinstimmung, Synchronität und harmonischen Interdependenz zwischen Instrumentengruppen, Stimmen und Instrumenten. Von anderen unvorstellbar, die jugendliche und kindliche musikalische Beschäftigung ohne eine Haltung, die keine leidenschaftliche Hingabe an die Entdeckung, das Verständnis und die Beherrschung der Musik beinhaltet. Ein volles Hingeben für das Werk, ein Wertschätzen mit Liebe und mit Geist, aber auch mit Mäßigung und strenger intellektueller Kontrolle über den Takt, den Rhythmus des Klangs in der Zeit. Auf diese Weise erreicht die Orchestergemeinschaft jenes erhabene und komplexe Gleichgewicht von Werten, vielfältig, dynamisch und subtil, das die anregende konzeptionelle, emotionale und soziale Kommunikation der Klangbotschaft ermöglicht.[22] (Abreu 2001: 113)

Auch in anderen Quellen wird deutlich, dass ästhetische Werte bzw. die Erfahrung von »Schönheit« in Abreus Argumentation nicht automatisch durch das Musizieren entstehen, sondern insbesondere dann, wenn Musik auf hohem Niveau gemacht wird (z.B. in Abreu 2009). Auf diese Weise wird auch das Streben nach Exzellenz bzw. das Leistungsprinzip bei Abreu eingebettet in das höhere Ziel der Ausbildung ethischer Werte, die wiederum für die Veränderung der Gesellschaft vonnöten seien. So ist es in dieser Logik auch kein Widerspruch, *El Sistema* einerseits als Programm mit sozialem Anspruch zu rahmen und gleichzeitig musikalische Exzellenz anzustreben – durch die argumentative Verknüpfung von ästhetischen und ethischen Werten werden Exzellenz bzw. gute musikalische Ergebnisse sogar Indikatoren dafür, dass das Programm tatsächlich funktioniert.

Mit Blick auf *El Sistema*s Geschichte lässt sich feststellen, dass sich die Hervorhebung sozialer Ziele erst gegen Ende der 90er Jahre in Abreus Reden und in anderen Quellen

---

22 Original: »Para jóvenes y niños, hacer música juntos implica convivir entrañablemente en ámbito de perfección y afán de excelencia. En rigurosa disciplina de concertación, sincronía y armónica interdependencia entre secciones, voces e instrumentos. Inconcebible por demás, el quehacer musical juvenil e infantil sin una actitud que no implique ardorosa entrega al descubrimiento, la comprensión y el dominio de la música. Un darse plenamente a la obra, un valorar con amor y con espíritu, pero también con mesura y severo control intelectual al compás, al ritmo del sonido en el tiempo. Es así como la comunidad orquestal alcanza aquel sublime y complejo equilibrio de valores, múltiple, dinámico y sutil que hace posible la incitante comunicación conceptual, emocional y social del mensaje sonoro.«

manifestierte, während bis dahin vor allem die Ausbildung professioneller Musiker*innen proklamiert wurde (vgl. Baker 2014: 164ff.; ebd. 2017c).

5.1.3 Überwindung von materieller Armut durch geistigen Reichtum

In mehreren Quellen verwendet Abreu das Kontrastpaar »materielle Armut«[23] einerseits und »geistigen Reichtum«[24] andererseits. So könnten und würden Menschen materielle Armut durch geistigen Reichtum überwinden. Ein Kind, dem man ein Instrument gegeben habe, sei aufgrund seines Reichtums im Geiste nicht mehr arm – es könne nun auch materielle Armut überwinden. Im *TED-Talk* formuliert es Abreu wie folgt:

> Die riesige geistige Welt, die die Musik durch sich selbst produziert, von der sie auch selber Teil ist, hat das Ziel materielle Armut zu überwinden. Von der Minute an, in der ein Kind gelehrt wird, ein Instrument zu spielen, ist es nicht mehr arm. Es wird zu einem Kind im Aufstieg, das auf eine professionelle Ebene zusteuert, auf der es später ein vollzähliger Bürger wird. Unnötig zu sagen, dass Musik die Nummer Eins in Sachen Prävention von Prostitution, Gewalt und schlechter Begleitung ist und von allem, was das Leben eines Kindes verschlechtert oder abwertet.[25] (Abreu 2009)

Das Zitat verdeutlicht das gesellschaftliche Aufstiegspotenzial, das Abreu der Musik bzw. *El Sistema* zuschreibt. Musik kommt nach dieser Darstellung eine Vorreiterrolle hinsichtlich der Entwicklung armer Kinder zu »vollzähligen Bürgern« zu. Er beruft sich im *TED-Talk* auf den Historiker und Philosophen Arnold Toynbee, nach dem das Hauptproblem der modernen Welt ein Mangel an Spiritualität sei. Unklar bleibt hier, ob Abreu mit »Spiritualität« Religiosität oder ein im weiteren Sinne subjektives Erleben einer transzendenten Wirklichkeit meint. Abreu belässt es – ähnlich wie bei den schon genannten Werten – bei der Bezugnahme auf das abstrakte Konzept ohne Konkretisierung. Es deutet sich aber an, dass mit »Spiritualität« eine innere Haltung mit großer Kraft verbunden wird, die Menschen dazu in die Lage versetzt, ihr eigenes Leben positiv zu verändern.

5.1.4 Musik als Werkzeug zur Rettung des Kindes und der Gesellschaft

Die Ausbildung ›besserer Menschen‹ geht einher mit einem äußerst negativen Gesellschaftsbild. In den analysierten Quellen stellt Abreu die Welt der Kinder und Jugendlichen in Venezuela als Gefahr dar, in der Armut, Gewalt, Drogen und Prostitution an der Tagesordnung stehen. Unabhängig davon, ob diese Darstellung realistisch und/oder berechtigt sein mag, soll hier nur festgehalten werden, dass Abreu ein düsteres Bild vom

23 Original: »pobreza material«

24 Original: »riqueza espiritual«

25 Original: »La inmensa riqueza espiritual que engendra la música en sí misma, y que viene por la música y en la música, termina por vencer la pobreza material. Desde que el niño asume un instrumento con un maestro, ya no es un niño pobre. Es un niño en ascenso hacia un nivel profesional de acción que lo convierte en un ciudadano pleno. Y claro está, esto ejerce una función preventiva número uno, contra la prostitución, contra la violencia, contra las malas compañías, contra todo lo que involuciona o degrada la vida de los niños.«

Ist-Zustand der venezolanischen Gesellschaft entwirft. Kinder und Jugendliche sollen aus dieser negativen Welt durch Musik »gerettet« werden – das Wort *rescate*[26] wird häufig verwendet (z.B. in Abreu 2001: 115; ebd. 2009). Musik – genauer gesagt: das Musizieren im Orchester – wird in diesem Zusammenhang als »Werkzeug«[27] oder »Instrument«[28] bezeichnet, um die Gesellschaft zu verändern. So schreibt Abreu im Bildband der *Hilti Foundation* (2010):

> Im Rahmen von »El Sistema« [Zeichensetzung w.i.O.] hat sich die musikalische Erziehung – und insbesondere die gemeinsame Ausübung von Musik in Chören und Orchestern – als ein wirksames Instrument erwiesen, um tiefgreifende Veränderungen in der Gesellschaft herbeizuführen. (Abreu 2010b: 40)

Die »tiefgreifenden Veränderungen«, von denen Abreu spricht, werden in diesem Text nicht explizit ausgeführt. Abreu spricht im weiteren Verlauf aber von den schon genannten Werten wie »Respekt für andere«, den Kinder und Jugendliche durch das gemeinsame Musizieren erfahren, sowie einem »Sinn für staatsbürgerliche Verantwortung« (ebd.). Teilweise nennt er in seinen Reden und Schriftdokumenten auch Schlagwörter wie »Demokratie« und »Friedenskultur«, die durch Projekte wie *El Sistema* gewährleistet würden (ebd. 2001: 113).

In anderen Quellen beschreibt er die visionierte Zukunft einer transformierten Gesellschaft so: »Heute können wir sagen, dass Kunst nicht länger das Monopol von Eliten in Lateinamerika ist und dass es ein soziales Recht, ein Recht des Volkes und zwar des ganzen Volkes geworden ist.«[29] (Ebd. 2009)

In verschiedenen Quellen verwendet Abreu den Begriff der »Revolution« und wählt damit einen Kampfbegriff des linkspolitischen Spektrums. Teilweise wird der Begriff mit anderen Attributen gekoppelt (z.B. »humanistische und kreative Revolution« oder »Bildungsrevolution«[30] (Abreu in Rietschel 2009; Abreu 2000: 113). So wird angedeutet, dass die angestrebte »Revolution« eine gewaltfreie sein soll.

In seinem *TED-Talk* beschreibt Abreu den Einfluss von *El Sistema* als dreigeteilt: Wirkungen würden sich im »persönlich/sozialen Bereich, im familiären Bereich und in der Gemeinschaft« (Abreu 2009) zeigen. Neben den schon näher erläuterten positiven Entwicklungen, die sich nach Abreu durch das Musizieren im Individuum ergäben, bezieht er sich in seinen weiteren Ausführungen der Rede auf Mutter Teresa[31], nach der das Schlimmste an der Armut nicht die materielle Seite – der »Mangel an Brot oder

---

26 Zu Deutsch: Rettung

27 Original: »herramienta«

28 Original: »instrumento«

29 Original: »Hoy podemos decir que el arte ha dejado de ser ya un monopolio de los élites en América Latina y se ha transformado en un derecho social, un derecho del pueblo y de todo el pueblo.«

30 Original: »revolución educativa«

31 Die 1910 als Agnes Gonxha Bojaxhiu in Skopje geborene Ordensschwester und Missionarin wurde durch ihr soziales Engagement mit ihrem Orden *Missionarinnen der Nächstenliebe* in Kalkota (früher: Kalkutta) zur Symbolträgerin für Nächstenliebe. 1979 erhielt sie den Friedensnobelpreis. Nach ihrem Tod 1997 wurde sie 2003 selig- und 2016 heiliggesprochen. Trotz stärker gewordener Kritik u.a. an ihrem Umgang mit Spendengeldern, aber auch an ihren ablehnenden Haltungen zu Geburtenkontrollen und Schwangerschaftsabbrüchen, ist sie weltweit eine der berühmtesten Persönlich-

einem Dach« (ebd.) – sei, sondern »das Gefühl, ein Niemand zu sein« (ebd.). Orchester und Chor würden dem Kind nun die fehlende Identität und Wertschätzung geben und es zum »Vorbild für seine Familie und Gemeinschaft« (ebd.) machen. So führt er weiter aus:

> Innerhalb der familiären Sphäre ist die Unterstützung der Eltern und der Familie bedingungslos. Das Kind wird ein Vorbild für seine Eltern, und das ist für ein armes Kind sehr wichtig. Sobald das Kind entdeckt, dass es für seine Familie wichtig ist, beginnt es, nach Wegen zu suchen, um sich zu verbessern, und vertraut mehr auf sich und seine Gemeinschaft. Auch hofft es auf soziale und wirtschaftliche Verbesserungen für seine eigene Familie. All dies macht eine konstruktive und aufsteigende soziale Dynamik aus. Die große Mehrheit unserer Kinder gehört, wie ich schon erwähnte, zu den verwundbarsten Schichten der venezolanischen Bevölkerung. Das ermutigt sie dazu neue Träume, neue Ziele und Fortschritte bei den verschiedenen Gelegenheiten zu packen, die Musik zu bieten hat.[32] (Ebd.)

Auch in diesem Zitat findet sich der Aufstiegsgedanke wieder: Kinder sollen zum »Vorbild« für ihre Eltern werden, womit impliziert wird, dass die Eltern wiederum nicht umgekehrt als Vorbilder für ihre Kinder fungieren. Gleichzeitig formuliert Abreu, dass Kinder durch Eltern und Familie »bedingungslose Unterstützung« erfahren. So zeichnet er ein ambivalentes Bild von Eltern bzw. Familien, die einerseits positiv auf die Entwicklung ihrer Kinder einwirken, andererseits aber – aufgrund ihres Verbleibens in den »verwundbarsten Schichten« der Bevölkerung – als Vorbilder versagt haben, sodass das Kind nach Abreus Darstellung vor allem durch die Musik »neue Träume« zur Verbesserung seiner eigenen Situation entwickeln kann.

Die von Abreu angedachte Vorbildfunktion der Musiker*innen soll sich nicht nur auf die eigene Familie, sondern auf die Gemeinden[33] bzw. Gemeinschaften und damit auf die Gesellschaft insgesamt übertragen. Abreu führt hierzu im *TED-Talk* aus, dass die Familien als Teile der Gemeinschaften Stolz auf ihre Kinder und auf das Orchester nach außen tragen. Er geht nicht darauf ein, wie genau der Stolz der Eltern sich gesellschaftlich auswirken kann, ist aber davon überzeugt, dass hochwertige kulturelle Angebote auf kommunaler bzw. regionaler Ebene grundsätzlich positive Wirkungen haben werden:

---

keiten der neueren Geschichte und ein Vorbild für über 5000 Ordensschwestern und -brüder in mehr als 130 Ländern, die sich in ihrem Gedenken um Bedürftige kümmern (Bolten 2020).

32 Original: »En la esfera familiar se destaca el apoyo incondicional de los padres y de la familia. El niño se constituye en un modelo para su madre, para su padre y esto es importantísimo en un niño pobre. El niño al descubrirse importante para su familia comienza a buscar nuevos caminos de superación; aspira a un mejor, individual y colectiva; aspira también a que su familia conquiste mejoras sociales y económicas y todo ello forma una dinámica social constructiva y ascendente. La mayoría inmensa de nuestros jóvenes y niños pertenecen como lo he dicho a los estratos más vulnerables de la población venezolana y ello les permite plantearse nuevos sueños, nuevas metas, y enriquecerse a base de las oportunidades múltiples que brinda el campo musical.«

33 Original: »comunidades«

»Schließlich erweisen sich die Orchester auf gemeinschaftlicher Ebene als kreative Räume von Kultur und als Quelle für Austausch und neue Bedeutungen.«[34] (Ebd.)

Musik sei auf diese Weise kein »Luxusartikel«[35], sondern »Allgemeingut der Gesellschaft«[36]. So stellt Abreu an dieser Stelle wie auch im Großteil der anderen Quellen heraus, dass *El Sistema* dazu beitrage, dass Musik nicht mehr eine Sache der Minderheiten bzw. der oberen Gesellschaftsschichten sei.

5.1.5 Nationalismus

Aus einigen Quellen von Abreu geht hervor, dass auch Nationalstolz und Patriotismus Werte sind, die bei Kindern und Jugendlichen durch *El Sistema* ausgebildet werden sollen (z.B. in Borzacchini 2010: 60). Im Interview mit Borzacchini gibt diese selbst zunächst den Begriff »nationalistic« als Ausrichtung von *El Sistema* vor und befragt Abreu dazu. Er antwortet darauf:

> The System of Youth and Children's Orchestras is the ideal Venezuela. From the beginning I saw the orchestras as the most beautiful expression of a united country. I saw a vibrant Venezuela, full of the will and energy to achieve what it wanted. I saw a Venezuela proud of its musicians who triumph and par with the highest world standards. There can be no doubt that the spreading of the Orchestras in the communities, in every state and in the families is already happening, is something palpable and real, and it is gradually transforming Venezuelan society. (Abreu in ebd.)

Seine Ausführungen in diesem Zitat knüpfen an die Ideen zur Veränderung der Gesellschaft an: Die Erfahrungen, die er selbst mit den Orchestern gemacht hat, versteht er als wegweisend für und übertragbar auf die venezolanische Gesellschaft insgesamt.

Auch in einem Interview aus dem Jahr 1984 äußert er sich über seine nationalen Vorstellungen bezüglich der Entwicklung von *El Sistema*: So soll in ganz Venezuela eine »musikalische Bewegung«[37] entstehen, in der es auf regionaler Ebene allen Kindern und Jugendlichen möglich ist, eine hochwertige musikalische Ausbildung zu erhalten. Jede Region soll eigene »musikalische Führungspersönlichkeiten«[38] ausbilden, die in der Region bleiben und nicht – wie in der Vergangenheit üblich – ins Ausland abwandern. Schon hier findet sich der Gedanke, dass diese Musiker*innen als »Multiplikatoren«[39][40] für ihre Region und das Land insgesamt fungieren sollten. Im Interview von 1984 bezieht Abreu die

34 Original: »Finalmente en la esfera comunitaria las orquestas se revelan como espacios creadores de cultura, fuente de intercambio de nuevos significados.«

35 Original: »artículo de lujo«

36 Original: »patrimonio común de la sociedad«

37 Original: »movimiento musical«

38 Original: »líderes musicales«

39 Original: »multiplicadores«

40 Im Großteil der von mir analysierten Quellen sowie auch in den Interviews wird keine inklusive bzw. gendersensible Sprache verwendet. Es ist anzunehmen, dass bei der ausschließlichen Nennung der männlichen Form im Sinne des generischen Maskulinums meist auch nicht-männliche Personen mitgemeint sind. Ich belasse bei wörtlichen Zitaten bzw. Übersetzungen aber die maskuline Form, um so den Ursprungsaussagen möglichst nah zu bleiben. In Fällen, in denen Ausdrü-

Idee der Multiplikatoren wörtlich nur auf die »musikalische Botschaft«[41]. Von übergeordneten, nichtmusikalischen Werten, für die die Multiplikatoren eintreten sollen, wird hier nicht gesprochen. In mehreren der jüngeren Quellen äußert Abreu aber die grundsätzliche Vorbildfunktion, die Musiker*innen in der Gesellschaft einnehmen (sollen).

5.1.6 Idealisierung von Orchesterpraxis

Aus mehreren der schon aufgeführten Zitate geht die besondere Bedeutung, die Abreu dem Musizieren im Orchester beimisst, hervor (vgl. zu diesem Aspekt Pedroza 2014a). Während in manchen Passagen Orchester und Chor als musikalische Kollektive, mit denen Positives verbunden wird, gleichwertig nebeneinanderstehen, beschränkt sich Abreu in anderen Quellen auf die Nennung des Orchesters. Außer Orchestern und Chören finden sich in den analysierten Quellen keine Bezüge auf andere musikalische Gruppierungen. Das Orchester wird von Abreu stets als rein positive Gemeinschaft dargestellt, wie das folgende Zitat beispielhaft zeigt:

> Armut – das heißt: Einsamkeit, Traurigkeit, Anonymität. Orchester – das heißt: Freude, Motivation, Teamgeist, Streben nach Erfolg. Wir sind eine große Familie auf der Suche nach Harmonie und nach jenen schönen Dingen, die alleine die Musik den Menschen zu bringen vermag. (Abreu in Rietschel 2009)

In Abreus dichotomer Darstellung zwischen »Armut« und »Orchester« werden auch hier dem Orchester rein positive Attribute zugeschrieben. Musik – unter besonderer Hervorhebung des Orchesters – wird als Heilsbringerin präsentiert. Gleichzeitig bringt Abreu das Orchester mit dem Konzept »Familie« in Zusammenhang und suggeriert damit eine besondere Form von Nähe und Verbundenheit der Orchestermitglieder untereinander. Er bezieht sich durch das »Wir« selbst in diese »große Familie« ein und stellt sich damit ebenfalls als Mitglied der Orchestergemeinschaft dar, das sich um die anderen sorgt. Er präsentiert des Weiteren durch die Kollektivierung seine eigenen Idealvorstellungen oder Ziele (»Harmonie«, »jene schönen Dinge«) als die der Gruppe. Die genannte »Harmonie« kann hier im wörtlichen und übertragenen Sinne verstanden werden: Das Orchester sucht nach musikalisch gelungenem Klang, aber möglicherweise auch über die Musik hinaus nach Harmonie zwischen den Mitgliedern und in der Gesellschaft (vgl. zur Bedeutung von Harmonie innerhalb der *Sistema*-Ideologie Fink 2016). Es erscheint hier durch die Formulierung »auf der Suche« als eine Form von Schicksalsgemeinschaft, die sich als Gruppe auf einem gemeinsamen Weg befindet. Hier wird der Musik ein exklusiver Charakter zugeschrieben: »Alleine die Musik« kann den Menschen die nicht näher beschriebenen »schönen Dinge« bringen.

In seiner Ansprache an einige *Abreu Fellows* spricht Abreu über die Anfänge von *El Sistema*:

---

cke, die im Spanischen geschlechtsneutral sind, verwendet wurden (z.B. ›líder‹), wähle ich, wenn möglich, auch eine geschlechtsneutrale, ansonsten eine gendersensible Übersetzung.

41 Original: »mensaje musical«

> The only reality we had was a small group of very good teachers. This is a true seed of the program. A group of very good teachers that started working on their own teaching their own instruments and helping me to develop a single orchestra. One that would allow to show the remainder of the country that an orchestra could be an instrument for social change. It is a way in which you can put people together within a model of a community – the orchestra as a community in front of their own and the technical concept of an orchestra applied toward the social. The orchestra is an articulated body that orchestrates sound, orchestrates music. So this is what we wanted to instill within the children, a sense of community. So this concept continued to grow after each rehearsal. Because we had trouble in rehearsal and the only way we could solve it was to hold concerts. This was our first school – an orchestra as a school of solidarity and social discipline. That is what I admire most about the United States is the social discipline. This is the thing we are least able to develop in Venezuela. The orchestra was an isolated project of social discipline and I saw this as a way to develop this in very poor regions. We had no other way to discipline the children but through an orchestra, choir or sports. So these were the only three activities that we could use to get kids into a disciplined activity. As an educator, I was concentrated more on discipline than on actually music. (Abreu 2010a)

Auch hier ist das Musizieren im Orchester positiv konnotiert – als »model of a community« und der schon bekannten Bezeichnung als »instrument of social change« bringt es nach dieser Darstellung hervor, woran es der venezolanischen Gesellschaft ansonsten angeblich mangelt: Solidarität und Disziplin. Mit dem Satz »So this is what we wanted to instill within the children, a sense of community« deutet Abreu an, dass Kinder ohne die Teilnahme am Orchester wenig Chancen auf Entwicklung von Gemeinschaftssinn hätten. Explizit sagt er, dass es ohne Orchester, Chor und Sport keine Disziplin gäbe in Venezuela – gleichzeitig lobt er die USA für diese Tugend. Disziplin scheint hier als Lösung für Probleme des Landes präsentiert zu werden.[42]

5.1.7 Christliche Bezüge

In vielen der Quellen nutzt Abreu Begrifflichkeiten, Metaphern und Redewendungen, die im Christentum verankert sind. Während einige häufig verwendete Begrifflichkeiten wie die schon angesprochene »Spiritualität«, aber auch »Glaube«[43] und »Mystik«[44] eher auf allgemeine religiöse und/oder philosophische Konzepte und Themen verweisen, finden sich in vielen Quellen auch engere Bezüge zum Christentum, insbesondere

42 Damit bedient Abreu koloniale Diskurse und stereotype Darstellungen von Lateinamerika als chaotischem Kontinent bzw. von Lateinamerikaner*innen, denen es an Fleiß und Ernsthaftigkeit mangelt (vgl. zur Thematik u.a. Baker 2014; Lafontant Di Nascia 2019: 261)

43 Original: »fé«

44 Original: »mística«

zum Katholizismus.[45] So äußert er sich beispielsweise in einer Ansprache im Rahmen eines Konzertes des *Orquesta Nacional Infantil*[46] im Jahr 1995:

> Der allmächtige Herr hat gewollt, dass die Kinder zu ihm kommen. Mit ihren Instrumenten und mit ihrem Herzen steigen die Kinder, die unser geliebtes nationales Kindersinfonieorchester bilden, an diesem Nachmittag wie wohlriechender Weihrauch in die Himmel auf, wie das inbrünstige, unbefleckte Gebet. Auf den Flügeln ihrer Musik mögest du ehrwürdigen und ewigen Frühlingssegen ausschütten. So sei es.[47] (Abreu in El Sistema 2016)

Abreu beruft sich hier auf den bekannten Satz »Lasst die Kinder zu mir kommen«, so wie er im Rahmen der Kindersegnung in drei Evangelien (Markus 10,13-15; Matthäus 19,13-15; Lukas 18,15-17) von Jesus geäußert wird. Auch die Wörter »allmächtiger Herr«, »Weihrauch«, »Gebet«, »ewig«, »unbefleckt« und »Segen« spielen im Christentum eine besondere Rolle. Abreu beendet das Zitat mit der Formel »So sei es«, der wörtlichen Übersetzung von ›Amen‹, das als Ende von Gebeten gebräuchlich ist. Durch die Nutzung christlicher Metaphorik (z.B. auch »in die Himmel aufsteigen«) verklärt er das Orchesterspiel der Kinder zu einem überirdischen Ereignis mit göttlicher – nicht menschlicher – Kraft. Im Zitat wird das Musizieren der Kinder als Ursache für den göttlichen Segen dargestellt: Die durch das Wort »unbefleckt« als unschuldig charakterisierten Kinder scheinen durch die Musik – vermutlich mehr als andere Menschen – in der Lage mit den »Himmeln« in Verbindung treten zu können.

Im Interview mit Borzacchini äußert sich Abreu auch explizit zu seinem christlichen Glauben sowie der Verbindung, die er zwischen diesem und der Musik zieht:

> Interviewerin: Do you feel like an apostle of God?
> Abreu: I don't aspire to that, but rather to be an ideal, noble and peerless servant of God. And the greatest pleasure in life is to live it as a musician, because the world of music is so close to the essence of God. So, serving God by practicing an art form that reflects Him in such a fundamental, beautiful and indescribable way is my life's joy. (Interviewausschnitt aus Borzacchini 2010: 66)

Die als Suggestivfrage wirkende Frage der Interviewerin, ob er sich als »Apostel« fühle, bejaht Abreu zwar nicht direkt, räumt aber ein, dass er bestrebt sei, Gott durch die Musik zu dienen. Die »Welt der Musik« sieht Abreu in direkter Nähe zu Gott. Insbesondere die Wendungen »pleasure«, »beautiful«, »indescribable« und »my life's joy« wirken emotionalisierend. Rationalität scheint in den Textpassagen, in denen Abreu Bezüge zwischen

---

45 Ca. 85 Prozent der venezolanischen Bevölkerung sind Christ*innen (Angaben von 2020). Katholik*innen sind mit ca. 64 Prozent der Gesamtbevölkerung die eindeutig größte Gruppe (Statista Research Department 2023). Abreus Bezüge zum Christentum dürften demnach von der Mehrheit der Bevölkerung verstanden werden.

46 Zu Deutsch: Nationales Kinderorchester

47 Original: »El Señor todopoderoso ha querido que los niños se acerquen a él. Con sus instrumentos y con su corazón los niños que conforman nuestra amada Sinfónica Nacional Infantil elevan esta tarde a los cielos como fragante incienso, la plegaria ferviente, inmaculada. Que en alas de su música derramarrás sobre Venezuela augusta y eterna bendición de primavera. Que así sea.«

Musik und Religion herstellt, abwesend (vgl. hierzu zu Aspekten der Emotionalisierung und Mystifizierung bei *El Sistema* Pedroza 2014a).

5.1.8 Spielen und kämpfen

Durch die Quellen von Abreu zieht sich des Weiteren ein an einigen Stellen martialisches Vokabular. Schon im Motto von *El Sistema* bzw. der Orchesterbewegung seit Beginn ›Spielen und kämpfen"[48] – in den letzten Jahren erweitert zu ›Spielen, singen und kämpfen"[49] steckt ein Hinweis auf den mitschwingenden Kampfgeist. Im Interview mit Borzacchini äußert sich Abreu zu diesem Motto:

> Right from the start, when we came up against the first signs of resistance, we understood that we couldn't just play, that we couldn't turn away from the fight that was implied. Why? To prove to all those who didn't agree with our project that we were right. There were obstacles to overcome. We had to put up a tremendous fight during those first years to make all aspects of that music education reform that culminated in the System known. (Abreu in Borzacchini 2010: 59)

Abreu charakterisiert die Entstehung und Entwicklung von *El Sistema* als steinigen Weg, auf dem »Widerstand« und »Hindernisse« überwunden und ein »Kampf« gewonnen werden musste. Die Hindernisse und Gegner werden nicht beschrieben, wohl aber die Notwendigkeit des Kampfes der hier homogen als »Wir« dargestellten Orchestergruppe, um anderen die Richtigkeit des eigenen Handelns zu »beweisen«.

In einer Rede aus dem Jahr 1995 äußert sich Abreu ebenfalls zum Motto ›Spielen und kämpfen‹ sowie zu Simón Bolívar als Namensgeber des ersten Nationalen Jugendorchesters (vgl. hierzu auch Aloy 2017). Obwohl das Orchester zu Beginn nach dem venezolanischen Komponisten Juan José Landaeta benannt war und sich 1979 umbenannte, scheint es in Abreus Ansprache, als hätte es diese Vergangenheit nicht gegeben. Abreu betont, dass es dem ganzen Orchester wichtig gewesen sei, sich nicht nach einem Künstler zu benennen, sondern auch im Orchesternamen ein politisches Bekenntnis nach außen zu tragen. So sei Bolívars Vision mit der »Aufgabe und dem Kurs des Orchesters«[50] vergleichbar – das »soziale Anliegen«[51], die »ganzheitliche Rettung der venezolanischen Jugend«[52] von *El Sistema* stünden ganz im Einklang mit Bolívars Ideal von der Freiheit des Menschen (Abreu in El Sistema 2011). Es lässt sich hier erkennen, dass der Bezug auf Bolívar im Rahmen von *El Sistema* schon einige Jahre vor der ersten Präsidentschaft Chávez' und somit vor Einläuten der sog. Bolivarianischen Revolution verankert war. Vielmehr scheint Abreu sich hier im gesamtvenezolanischen Kontext auf eine insgesamt positiv rezipierte historische Persönlichkeit zu beziehen und *El Sistema* somit ebenfalls mit den

48 Original: »Tocar y luchar« (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.a)
49 Original: »Tocar, cantar y luchar«
50 Original: »tarea y el rumbo de la orquesta«
51 Original: »la causa social«
52 Original: »rescate integral de la juventud venezolana«

positiven Emotionen, die Simón Bolívar in der venezolanischen Bevölkerung entgegengebracht werden, belegen zu wollen.[53]

5.2 Fortführung der Mission auf der *Sistema*-Homepage

Im Folgenden gehe ich auf weitere Dokumente bzw. Schriftquellen von *El Sistema* ein und erläutere, wie sich Abreus Mission, Gedankengut und Rhetorik hier niederschlägt, an welchen Stellen neue Bedeutungen hinzukommen bzw. wo es zu Verschiebungen kommt, aber auch, in welcher Form es Konkretisierungen zu Abreus weitgehend abstrakten Idealen gibt, die von Lehrenden im engeren Sinne als Regeln der Organisation verstanden werden können.

Auf der Homepage von *El Sistema* finden sich Ausführungen zu übergeordneten Grundannahmen, -haltungen und Denkweisen unter den Überschriften »Mission und Vision« und »Philosophie«. Im Folgenden werden Zusammenhänge zwischen den Quellen von Abreu und den Homepageangaben aufgezeigt.

5.2.1 Mission und Vision auf der *Sistema*-Homepage

El Sistema nutzt auf seiner Homepage explizit die Begriffe »Mission«, »Vision« und »Philosophie«[54], um übergeordnete bzw. grundlegende Vorstellungen über Zielperspektiven und Wirkungsmechanismen der Organisation zu benennen. Die Formulierungen zu diesen drei Aspekten haben sich – zumindest seit 2008, bis wohin sich die Homepage zurückverfolgen lässt – nicht verändert. Die Wortwahl »Mission« auf der *Sistema*-Homepage muss zunächst noch nicht bedeuten, dass hierunter die gleiche Art von Auftrag verstanden wird wie bei Abreu. Es zeigt sich aber in vielerlei Hinsicht ein Anschluss an die Quellen von Abreu. So deklariert die Homepage als Mission:

> Die Fundación Musical Simón Bolívar stellt ein Sozialwerk des venezolanischen Staates dar, das sich der pädagogischen, beruflichen und ethischen Rettung der Kindheit und Jugend verschreibt, durch Instruktion und kollektive Praxis von Musik, (und) das sich der Befähigung, Prävention und Wiedergesundung der anfälligsten Gruppen des

53 Vgl. zur Bedeutung von Simón Bolívar in der venezolanischen Nationalgeschichte die Forschungsarbeit von Maria Teresa Moser (2011). Simón Bolívar ist u.a. Namensgeber einer Vielzahl von öffentlichen Plätzen, Einrichtungen, Währungen und Straßen in ganz Lateinamerika. Bolívars Gedankengut wird und wurde selbst zu seinen Lebzeiten häufig instrumentalisiert oder neu interpretiert (Moser 2011: 9). Nach Moser wurden und werden nur Fragmente seiner Reden und Schriftdokumente zitiert und je nach ›Bedarf‹ aus dem historischen Kontext, in dem Bolívar bestimmte Aussagen tätigte, gerissen. Die von ihm hinterlassenen Dokumente geben keine einheitliche und in sich geschlossene Theorie wieder; sie stammen aus einem Zeitraum von über zwanzig Jahren, in denen Bolívar seine Einstellungen immer wieder den jeweiligen Situationen anpasste und veränderte (ebd.: 10). Nach Mosers Einschätzung ergibt sich ein Problem aus der Tatsache, dass sich zwar viele Menschen auf Bolívar berufen, nur wenige aber tatsächlich seine Werke gelesen hätten (ebd.: 12).

54 Original: »misión«, »visión«, »filosofía«

> Landes widmet, sowohl durch ihre altersbezogenen Charakteristika als auch durch ihre sozioökonomische Situation.[55] (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.a)

In diesem Zitat finden sich mehrere der Kernthemen und Schlagwörter, die auch in den Reden und Schriftquellen von Abreu immer wieder kehren. Zentral scheint mir auch hier der Begriff der »Rettung«[56] zu sein: Die »kollektive Praxis von Musik« wird nicht als Selbstzweck oder als Begründung für eine effiziente musikalische Ausbildung dargestellt, sondern als Mittel, um Kinder und Jugendliche zu retten bzw. zu schützen vor einem womöglich unwürdigen oder gefahrvollen Leben, das hier aber zunächst nicht explizit charakterisiert wird. Welcher Art die »Rettung« sein soll, wird in dieser Erklärung ebenfalls nur angedeutet: Dass eine Form der beruflichen Perspektive für Kinder und Jugendliche angestrebt wird, kann aus den Wörtern »beruflich«[57], auch übersetzbar mit »berufsbezogen«, und »Befähigung«[58], auch übersetzbar mit »Fortbildung« oder »Ausbildung von Fähigkeiten«, geschlossen werden.

Das Konzept der bedrohten Kindheit bzw. Jugend sowie der Gedanke der Rettung von Kindern und Jugendlichen werden auch in der ausformulierten »Vision« genannt, wo es heißt:

> Das nationale System der Jugend- und Kinderorchester und -chöre Venezuelas ist eine Institution, die für die ganze Gesellschaft offen ist, mit einem hohen Konzept musikalischer Exzellenz, die zur ganzheitlichen Entwicklung des Menschen beiträgt. Sie geht Verbindungen mit der Gemeinschaft ein durch Austausch, Kooperation und die Kultivierung transzendentaler Werte, die sich auf die Transformation des Kindes, des Jugendlichen und das familiäre Umfeld auswirken. Man setzt auf eine menschliche Ressource, die auf das Erreichen eines gemeinsamen Ziels ausgerichtet ist, mit Mystik und Freude, indem multidisziplinäre Teams gebildet werden, die hoch motiviert sind und sich mit der Institution identifizieren. Die Orchesterbewegung wird als Möglichkeit zur persönlichen Entwicklung im Intellektuellen, im Spirituellen, im Sozialen und im Professionellen anerkannt, indem das Kind und der Jugendliche aus einer leeren, desorientierten und fehlgeleiteten Jugend gerettet wird.[59] (Ebd.)

---

55 Original: »La Fundación Musical Simón Bolívar constituye una obra social del Estado Venezolano consagrada al rescate pedagógico, ocupacional y ético de la infancia y la juventud, mediante la instrucción y la práctica colectiva de la música, dedicada a la capacitación, prevención y recuperación de los grupos más vulnerables del país, tanto por sus características etárias como por su situación socioeconómica.«

56 Original: »rescate«

57 Original: »ocupacional«

58 Original: »capacitación«

59 Original: »El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela es una institución abierta a toda la sociedad, con un alto concepto de excelencia musical, que contribuye al desarrollo integral del ser humano. Se vincula con la comunidad a través del intercambio, la cooperación y el cultivo de valores transcendentales que inciden en la transformación del niño, el joven y el entorno familiar. Se cuenta con un recurso humano dirigido al logro de una meta común, con mística y gozo, formando equipos multidisciplinarios altamente motivados e identificados con la Institución. Se reconoce al movimiento orquestal como una oportunidad para el desarrollo personal en lo intelectual, en lo espiritual, en lo social y en lo profesional, rescatando al niño y al joven de una juventud vacía, desorientada y desviada.«

Auch in dieser Textpassage zeigen sich insgesamt ähnliche sprachliche Wendungen wie in den Quellen von Abreu: Die Mischung aus Schlagwörtern unterschiedlicher Diskurse (z.B. religiös, philosophisch, bildungspolitisch) lässt sich auch hier finden. Mehrfach wird die religiös-mystische Sprache verwendet, die schon in den Quellen von Abreu beschrieben wurde (»transzendentale Werte«, »Mystik«, »im Spirituellen«). Im Vergleich zur Missionspassage wird hier explizit auf das Prinzip musikalischer Exzellenz verwiesen. Der Gedanke, dass Musik Menschen transformiert, wird wörtlich aufgegriffen. Die Formulierung »leere, desorientierte und fehlgeleitete Jugend« ist besonders drastisch – während in anderen Zitaten eher der Schutzgedanke in den Vordergrund gestellt wird, wird hier ein Bild präsentiert, in dem sich Jugendliche schon auf einem falschen Weg befinden, den es zu korrigieren gilt.

Zumindest in Andeutung findet sich eine Hervorhebung des Orchesters: Die »Orchesterbewegung« wird explizit als Entwicklungsmöglichkeit genannt. Der Begriff der Orchesterbewegung findet sich hier und in anderen Quellen teilweise bezogen auf die gesamte Organisation. So steht das »Orchester« im übertragenen Sinne nicht nur für das Orchesterprogramm im engeren Sinne oder für ein spezifisches Orchester, sondern für *El Sistema* insgesamt.

Im Zitat deutet sich an, dass der Aspekt der Identifikation mit *El Sistema* als wichtig erachtet wird. Zwar gibt es keine Konkretisierung des Konzeptes, da er sich aber in den Interviews als zentral darstellt, ist er auch hier erwähnenswert.

Stärker als bei Abreu wird hier auch ein eher sachlich-unternehmerisch anmutender Diskurs bedient (»multidisziplinäre Teams«, »Ressourcen«, hoch motiviert«, »im Professionellen«).

5.2.2 Philosophie

Auch in der formulierten sog. »Philosophie« auf der *Sistema*-Homepage finden sich mehrere der von Abreu propagierten Ideen wieder: Die Formulierung »Mission der Kunst«[60] wird aufgegriffen, um wie in den Quellen zu argumentieren, dass Kunst in der Vergangenheit für weite Teile der Gesellschaft nicht zugänglich gewesen sei und durch die Arbeit von *El Sistema* »von Mehrheiten für Mehrheiten«[61] geöffnet würde. In den Formulierungen der Philosophie findet sich metaphorische, teils poetische Sprache, die Fantasie anregen und positive Emotionen wecken kann. So heißt es u.a.:

> Die Fundación Musical Simón Bolívar (FundaMusical Bolívar) trägt heute Früchte der Hoffnung, indem sie die Talentschmiede für Tausende von venezolanischen Jungen, Mädchen, Heranwachsenden und jungen Menschen ist, die durch die Musik ihre Träume persönlicher und professioneller Selbstverwirklichung erfüllen. Musiker, die ihrem Land jeden Tag neue Möglichkeiten der Entwicklung und Vitalität bieten. Sie symbolisieren die Anstrengung, um über die Zeit bestehen zu bleiben und die sich in andere Sphären kultureller Aktivität ausweiten möge, was man als das venezolanische musikalische Wunder anerkennt.

60 Original: »misión del arte«

61 Original: »de las mayorías para las mayorías«

> Mehr als das Produkt von Genialität und Virtuosität ihrer Schöpfer ist die Musik ein Spiegel der Seele der Völker und ist, in diesem Fall, das Ergebnis eines Bildungsprogramms, das in 40 Jahren Grenzen überschritten und Erwartungen übertroffen hat.[62]

Starke Bilder werden u.a. entworfen durch die Formulierungen »Früchte der Hoffnung«, »Träume erfüllen« und »Spiegel der Seele der Völker«. Das hier mit ›Talentschmiede‹ übersetzte Wort *cantera* ist im Spanischen mehrdeutig bzw. wird häufig metaphorisch verwendet. Wörtlich bedeutet es ›Steinbruch‹, aber auch ›Nachwuchs‹ – im übertragenen Sinne kann es auch ›Schatzgrube‹ oder ›unerschöpfliche Quelle‹ bedeuten. So wird *El Sistema* hier als Einrichtung dargestellt, von der positive Entwicklungen für junge Menschen, aber auch für das ganze Land ausgehen. Eine noch nicht erreichte, aber schon greifbare, bessere Zukunft wird angedeutet (»Möglichkeiten der Entwicklung«, »Selbstverwirklichung«, »Sphären kultureller Aktivität«). Verwiesen wird auf die lange Geschichte von *El Sistema*, in dessen Zusammenhang es als »Wunder« bezeichnet wird – eine Begrifflichkeit, die sich ebenfalls durch einen Großteil der *Sistema*-Quellen zieht. Der Erfolg von *El Sistema* scheint unhinterfragt und eindeutig (»Erwartungen übertroffen«).

5.2.3 Zwischenfazit zu den Analysen der *Sistema*-Homepage

Themen, Argumentationsmuster und Schlagwörter aus den Quellen von Abreu Rhetorik werden auf der *Sistema*-Homepage größtenteils aufgegriffen und somit in ihrer Bedeutung für *El Sistema* als Organisation bestätigt. Grundsätzlich lässt sich ein zwar nicht in allen Aspekten eindeutiges, insgesamt aber eher geschlossenes Weltbild ableiten: Es ist eine relativ einheitliche Ideologie (vgl. zum Ideologiebegriff Kapitel 2.2.2) aus den Quellen zu erkennen, die sich auch in weiteren Dokumenten der Organisation wiederfindet. Im Zentrum steht die Idee von Musik als Werkzeug für soziale Transformation zur Schaffung besserer Menschen.

Die Aussagen auf der *Sistema*-Homepage wirken im Vergleich zu den Quellen von Abreu teilweise etwas sachlicher, aber auch hier deutet sich zumindest in Schlagworten (z.B. »Wunder«, »spirituell«, »Mystik«) eine gewisse Verklärung bzw. starke Idealisierung der Reichweite des Programms bis ins Transzendentale an. Der von Abreu dargestellte Zusammenhang zwischen ethischen und ästhetischen Werten, der das Streben nach Perfektion und damit das Exzellenzprinzip rechtfertigt, kommt in dieser Form auf

---

62 Original: »La Fundación Musical Simón Bolívar (FundaMusical Bolívar) rinde hoy frutos de esperanza al ser cantera de miles de niños, niñas, adolescentes y jóvenes venezolanos que cumplen a través de la música sus sueños de realización personal y profesional. Músicos que cada día le ofrecen a su país nuevas posibilidades de superación y vitalidad. Ellos simbolizan el esfuerzo para que perdure en el tiempo, y se extienda hacia otras esferas de la actividad cultural, lo que se reconoce como el milagro musical venezolano.
Más que el producto de la genialidad y el virtuosismo de sus creadores, la música es un reflejo del alma de los pueblos y, en este caso, es resultado de un programa educativo que en 40 años ha traspasado fronteras y superado expectativas.«

der Homepage nicht vor. Exzellenz steht dennoch im Zentrum aller mir vorliegenden *Sistema*-Quellen, allerdings ohne Begründung des Prinzips in einer übergeordneten Weltvorstellung. So verweisen auch Verhagen et al. in ihrem Aufsatz über grundlegende *Sistema*-Prinzipien auf die angestrebte »akademische Exzellenz«[63] und »hohe Qualität«[64] der musikalischen Ausbildung (ebd. 2016: 36; 26).

Ähnlich wie bei den Quellen von Abreu ist unklar, wie die verschiedenen Rhetoriken bzw. Diskurselemente zusammenpassen bzw. miteinander in Verbindung stehen. Die Anbindung an in der venezolanischen Gesellschaft oder international existierende Diskurse kann im Rahmen dieser Arbeit nicht hinreichend geklärt werden. Die Vermischung von religiöser Metaphorik und politischer Rhetorik ist aber z.B. auch in Reden von Chávez zu finden. Das Bedienen unterschiedlicher Rhetoriken und Argumentationsmuster kann möglicherweise ein Grund dafür sein, dass sich *El Sistema* über Jahrzehnte unabhängig von spezifischen Regierungen halten und entwickeln konnte.[65] So docken viele Schlagwörter an unterschiedliche Weltanschauungen an, ohne dabei konkret zu werden, sodass Zuhörer*innen oder Leser*innen ein größerer Interpretationsspielraum bleibt.

5.3 Zwischen Mission und konkreter Gestaltung: Veröffentlichungen in der Zeitschrift *Revista de Educación Musical*

Die in der *Revista Internacional de Educación Musical*[66] *(RIEM)* veröffentlichten Fachartikel von Verhagen et al. (2016) und Romero (2016), der ein Interview mit dem aktuellen Geschäftsführer von *El Sistema*, Eduardo Méndez, beinhaltet, können als Verbindungsstücke zwischen den überwiegend abstrakten Idealen der von Abreu und auf der Homepage formulierten *Sistema*-Mission und konkreten Regeln sowie zentralen Themen für das *El Sistema* von 2015/2016 verstanden werden. Beide Artikel wurden im Jahr 2016, also kurz nach meinen Reisen nach Venezuela, publiziert und bestätigen viele Eindrücke und Informationen aus informellen Gesprächen, die ich bei der Datenerhebung gewonnen habe.

Méndez greift im Interview Abreus Rhetorik in Teilen auf: Er spricht vom übergeordneten Ziel der Ausbildung »besserer Bürger«[67] (wie zitiert in Romero 2016: 48f.), expliziert die »Suche nach Exzellenz«[68] (ebd.: 48) und nennt konkret angestrebte Werte wie Respekt, Disziplin und Teamwork (ebd.: 48). Aspekte wie Spiritualität oder Mystik erwähnt er im Gegensatz zu Abreu aber nicht. Das Bild des Orchesters oder des Chores als ideale Gesellschaft wird von Méndez aufgegriffen – so charakterisiert er sie als Gemeinschaften, »in denen niemand wichtiger ist als der andere, wo der Klang des einen

63 Original: »excelencia académica«

64 Original: »alta calidad«

65 Logan (2015a) legt in seinem Essay detailliert dar, wie *El Sistema* durch Abreus Rhetorik bzw. das formulierte Ziel der Organisation, Kinder zu retten, Politiker*innen und Regierungen des gesamten politischen Spektrums für sich gewinnen konnte (ebd.: 237; 244).

66 Zu Deutsch: Internationale Zeitschrift für Musikpädagogik

67 Original: »mejores ciudadanos«

68 Original: »búsqueda de excelencia«

mit dem Klang des anderen harmonieren muss und gleichzeitig mit dem des Kollektivs; wo das Ergebnis ein gemeinsames ist und nicht individuell (…)«[69] (ebd.: 49). Chor und Orchester werden von ihm anders als in manchen Quellen von Abreu gleichwertig nebeneinander genannt. Die positiven Konnotationen mit diesen musikalischen Gruppierungen sowie die Annahme der Übertragbarkeit von Fähigkeiten und Werten, die beim Musizieren in diesen Gruppen eine Rolle spielen, auf die gesamte Gesellschaft werden auch bei Méndez deutlich. Trotz der recht emotional und teilweise verklärt wirkenden Sicht auf das Musizieren in Gemeinschaft ist das Interview durch eher sachliche Sprache gekennzeichnet. Méndez betont zwar den »Erfolg«[70] von *El Sistema* und bringt so einen gewissen Stolz zum Ausdruck; gleichzeitig wirken die Interviewpassagen vor allem im Vergleich zu den Reden von Abreu weniger emotional aufgeladen (ebd.: 48).

Auch Méndez spricht wörtlich von *El Sistema*s »Mission«. Diese scheint sich in seinem Verständnis zum einen auf den Gedanken der Inklusion zu beziehen: Jedes Kind soll Zugang zu einer kostenlosen Musikausbildung haben (ebd.: 49). Zum anderen erklärt Méndez im Zusammenhang mit der Mission die Idee des Wachstums von *El Sistema* sowohl im Rahmen der eigenen Organisation durch die Gründung neuer Programme sowie die Einrichtung einer eigenen Universität als auch hinsichtlich der Verbreitung des *Sistema*-Modells in der ganzen Welt (ebd.: 49). So fungiere *El Sistema* als Vorbild »musikalischer Lehre mit sozialer Reichweite«[71] und sei »weltweit Inspiration«[72] (ebd.).

Franka Verhagen, Leonardo Panigada und Ronnie Morales – alle drei 2015/16 Mitarbeiter*innen von *El Sistema* – gehen in ihrem Aufsatz von 2016 auf die historische Entstehung, übergeordnete Zielsetzungen, allgemeine Strukturen und didaktische Prinzipien von *El Sistema* ein. Ebenso wie Méndez greifen sie die von Abreu etablierte Rhetorik auf: Sie sprechen u.a. von der Musik als »mächtigem Werkzeug für die soziale Rettung durch eine kollektive musikalische Erziehung«[73] (Verhagen et al. 2016: 35), heben den »einfachen und gleichberechtigen Zugang«[74] (ebd.: 37) hervor, nennen die Vermittlung von Werten wie Disziplin und Solidarität als Ziel und betonen die Wirkung von *El Sistema* nicht nur auf die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen, sondern auch auf deren Familien und ihr gesamtes soziales Umfeld (ebd.).

Die Autor*innen bringen die Grundidee von *El Sistema* auf folgende Formel: Ein pädagogisches Modell sozialer Inklusion durch musikalische Exzellenz[75] (Verhagen et al. 2016: 35). Die Formel ›Soziale Inklusion durch musikalische Exzellenz‹ kursierte während meiner Forschungsreisen insbesondere unter Dozent*innen des Aus- und Fortbildungsprogramms und scheint in dieser Kürze eine vereinfachte Variante der *Sistema*-Mission zu sein, die gleichzeitig durch die konkrete Nennung der Stichworte ›soziale Inklusion‹

69 Original: »[…] donde nadie importa más que el otro, donde el sonido de uno tiene que armonizar con el sonido del otro y, a su vez, con el del colectivo; donde el resultado es común y no individual […] »

70 Original: »éxito«

71 Original: »enseñanza musical con alcance social«

72 Original: »inspiración en el mundo entero«

73 Original: »poderosa herramienta para el rescate social a través de una educación musical colectiva

74 Original: »fácil e igualitario acceso«

75 Original: »un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical«

und ›Exzellenz‹ als aktuell geltende explizierte Regel der Organisation verstanden werden kann. Die Autor*innen verweisen auf das schon erwähnte Motto ›Spielen und kämpfen‹ bzw. ›Spielen, singen und kämpfen‹ als Symbol für die in ihrer Darstellung stets »essenziellen und untrennbaren«[76] Bereiche des Musikalischen und des Sozialen (ebd.: 37).

Anders als im Großteil der bisher aufgeführten Quellen stellen die Autor*innen Bezüge der *Sistema*-Mission zur griechischen Antike und den Grundlagen der *paideia* her, in dessen Rahmen Musik ein wichtiges Werkzeug zur Ausbildung von Moral und insgesamt guter Bürger darstellte (ebd.: 40). So werden die *Sistema*-Prinzipien der Suche nach Schönheit und Exzellenz sowie der Zusammenarbeit in der Gemeinschaft mit den Idealen der *paideia* verglichen bzw. gleichgesetzt (ebd.: 40). Darüber hinaus begründen die Autor*innen die *Sistema*-Mission bzw. -Grundideen mit Bezügen zur Psychologie und zu den Neurowissenschaften. So wird u.a. mit Bezugnahme auf James A. Russell (1980) und Mariano Chóliz (2005) begründet, dass das Musizieren in der Gruppe durch seine motivierende Kraft zur Entwicklung positiver Gefühle und zum Erstarken des Selbstbewusstseins im Individuum beitrage (ebd.: 41). Es werden darüber hinaus Parallelen zwischen der Arbeit von *El Sistema* und den Forderungen aus dem sog. Delors-Bericht der UNESCO (1996) für Bildung im 21. Jahrhundert hergestellt – so seien in der Dynamik von *El Sistema* nach Argumentation der Autor*innen alle vier Säulen von Bildung (Lernen, zu wissen; Lernen, zu handeln; Lernen, zusammen zu leben; und Lernen zu sein) berücksichtigt (ebd.: 37).

Sowohl das Interview mit Eduardo Méndez als auch der Aufsatz von Verhagen et al. deuten darauf hin, dass die *Sistema*-Mission in ihren Grundzügen tief im Bewusstsein der Organisation *El Sistema* verankert ist und stetig durch Repräsentant*innen nach außen bestätigt und manifestiert wird. Gleichzeitig gibt es Hinweise darauf, dass die Mission in Einklang gebracht werden soll oder muss mit spezifischen aktuellen Diskursen, Themen und Anforderungen wie beispielsweise Inklusion.

5.4 Konkrete Ziele und Handhabungen der Programme

Neben den bisher analysierten Quellen von *El Sistema*, die vor allem der Außendarstellung dienen, gehe ich im Folgenden auf interne Schriftquellen der Organisation ein, in denen inhaltliche und methodische Vorgaben und Arbeitsprozesse der einzelnen Programme im Inneren verhandelt werden. Teilweise gehen aus diesen Regeln für Lehrende hervor. Ich berücksichtige auch hier Angaben von der *Sistema*-Homepage, um auf diese Weise die bisher noch allgemein gehaltenen Zielformulierungen im Rahmen der Programme konkreter analysieren zu können.

Es zeigt sich in einem Großteil der Quellen einerseits eine Anknüpfung an die von José Antonio Abreu propagierte Mission. Viele der schon genannten Schlagwörter und Redewendungen tauchen wieder auf. Es finden sich aber auch Konkretisierungen der abstrakten Mission: So werden spezifische Lernziele und -inhalte formuliert und methodische Hinweise gegeben. In diesem Zusammenhang werden teilweise auch neue

76 Original: »esenciales e inseparables«

Schwerpunktsetzungen sichtbar. Auf schon genannte übergeordnete Ziele und Prinzipien, die im Zusammenhang mit der Mission verwiesen wurde, gehe ich im Folgenden nur dann ein, wenn sich besondere Schwerpunkte, Spezifizierungen oder Abweichungen im jeweiligen Programm zeigen. Insgesamt sind die Programmbeschreibungen auf der Homepage in nüchternerem Stil gehalten als Mission, Vision und Philosophie. Das gilt auch für die Dokumente, die im Rahmen verschiedener Programme verfasst und mir zur Verfügung gestellt wurden. Mehrheitlich dienen diese zur Orientierung für und Fortbildung von Lehrenden der Programme. Es werden oftmals grundsätzliche methodische Hinweise gegeben, insbesondere zur Auswahl von Repertoirestücken. Teilweise wird in der Einleitung oder in Nebensätzen auf die höhergesteckten sozialen Ziele von *El Sistema* verwiesen – insgesamt finden sich in den Dokumenten aber vor allem musikpädagogische Spezifika, bei denen soziale Aspekte keine besondere Rolle spielen. So erscheint der soziale Impetus der Organisation eher als Überbau.

Neben den Dokumenten, die von *El Sistema* selbst verfasst wurden, kursieren in den *núcleo*s diverse Handbücher, didaktische Lehrwerke, Instrumentalschulen und Notensätze aus aller Welt. Der Einsatz konkreter Methoden oder Handbücher ist aber nicht bindend. Methodenvielfalt und die Nutzung unterschiedlicher Materialien werden bei *El Sistema* grundsätzlich begrüßt, solange sie für die Verbesserung musikalischer Fähigkeiten bei den Kindern und Jugendlichen förderlich und somit insgesamt der *Sistema*-Mission zuträglich sind (vgl. hierzu Bießmann 2018: 286). Unterrichtsmaterial, Lehrwerke oder Ratgeber, die nicht von *El Sistema* selbst erstellt wurden, betrachte ich im Folgenden nicht.

5.4.1 Orchesterprogramm – Programa Académico Orquestal

Im Jahr 2015 wurde auf der *Sistema*-Homepage über das Orchesterprogramm nicht explizit berichtet. Als ursprünglicher und bekanntester Teil von *El Sistema* wurde es erst in den letzten Jahren als spezifisches Programm ausgewiesen und kenntlich gemacht. Auf der Homepage finden sich folgende Ausführungen:

> Das Orchesterprogramm ist die Genese von El Sistema, basierend auf einem Lehr-Lern-Prozess kollektiver und individueller Musikpraxis, die sich an Tausende von Jungen, Mädchen und Jugendlichen richtet, die von Dozenten und Dirigenten mit hoher professioneller Vorbereitung geführt werden, die über das Unterrichten von Musik hinaus ihre Schüler in ganzheitlicher Weise unter den Prinzipien von Gleichheit, Respekt, Solidarität, Engagement, Teamwork und Friedenskultur ausbilden.
> Dank der Vision des virtuosen Meisters José Antonio Abreu, kümmert sich *El Sistema* seit mehr als 43 Jahren darum, das Wunder der Musik durch die Gründung von Hunderten von Orchestern in verschiedenen Gemeinden, Stadtvierteln, bäuerlichen Siedlungen, Grenzgebieten, Dörfern und Zonen mit schwierigem Zugang zu verbreiten, durch die Konsolidierung eines umfangreichen Netzes von *núcleo*s und *módulos*, die der kindlichen und jugendlichen Bevölkerung die Möglichkeit geben, sich in dieses soziale Werk mit großem Einfluss zu integrieren.[77] (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.u)

77 Original: »El Programa Orquestal es el génesis de El Sistema, basado en un proceso de enseñanza-aprendizaje de la práctica colectiva e individual de la música dirigido a miles de niños, niñas

Der Textausschnitt zeigt, dass es auch im Rahmen des Orchesterprogramms als wichtig erachtet wird, den grundlegenden sozialen Gedanken von *El Sistema* zu betonen sowie auf übergeordnete Werte zu verweisen, die an die Kinder und Jugendlichen weitergegeben werden sollen. Abreu wird im *Sistema*-Gefüge eine zentrale Rolle als »virtuoser Meister« mit einer »Vision« zugeschrieben. Im weiteren Verlauf der Homepage-Ausführungen wird auf die »Suche nach musikalischer Exzellenz«[78] ebenso verwiesen wie auf die Schaffung »besserer Personen«[79], die »von großem Nutzen für unsere Nation«[80] sein werden.

Die Strukturierung des Programms in verschiedene Unterbereiche und -niveaus (von *pre-infantil*, über *infantil* und *juvenil* zum semi-professionellen und professionellen Niveau) kann als verbindliche Regel des Programms angesehen werden. Um von einem Niveau ins nächste zu kommen, müssen Kinder und Jugendliche Prüfungen bestehen. Auch die Durchführung dieser Prüfungen ist eine formale Struktur des Orchesterprogramms (vgl. zur Pyramidenstruktur des Orchester- und Chorprogramms Kapitel 2.1.4).

Typisch für das Orchesterprogramm ist die Arbeit mit dem sog. *repertorio secuencial* (auch: *sequencia repertorial*) (vgl. hierzu Kapitel 2.1.4). Dieses umfasst nach unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden gestaffelte Werkempfehlungen für die Kinder- und Jugendorchester. Neben technischen Aspekten betonen Verhagen et al., dass vor allem Stücke zum Repertoire gehören, die Kinder und Jugendliche emotional berühren und motivieren können. So könnten sie »technische und künstlerische Hindernisse, die das Repertoire auferlegt, überwinden«[81] (Verhagen et al. 2016: 41f.). In Anlehnung an van Gasteren (2010) argumentieren sie, dass Kinder und Jugendliche mit Stücken konfrontiert werden sollten, die sie individuell noch nicht bewältigen könnten. Da ein Orchester aber eine eigene Einheit mit spezifischen Charakteristika und Synergien sei, gelinge in der Gemeinschaft das Erarbeiten der Werke, sodass gleichzeitig die einzelnen Individuen sich technisch und künstlerisch entwickeln würden (ebd.: 42). Die besondere Rolle, die dem gemeinsamen Musizieren schon in der *Sistema*-Mission zugeschrieben wird, konkretisiert sich hier also in der Empfehlung von Repertoirestücken.

Zum *repertorio secuencial* wurden im Jahr 2001 Dokumente erstellt, die die Auswahl der Stücke auf der Basis von Lerntheorien sowie hinsichtlich unterschiedlicher Lernziele begründen. Das Dokument für Jugendorchester lag mir vor; das für die Arbeit mit Kinder-

---

y jóvenes, guiados por docentes y directores con una alta preparación profesional, que además de enseñar música, forman a sus estudiantes de manera integral bajo los principios de igualdad, respeto, solidaridad, compromiso, responsabilidad, trabajo en equipo y cultura de paz.
Gracias a la visión del virtuoso maestro José Antonio Abreu, desde su fundación hace más de 43 años, *El Sistema* se ha encargado de sembrar el milagro de la música a través de la creación de cientos de orquestas en diferentes comunidades, barriadas, caseríos, sectores fronterizos, pueblos y zonas de difícil acceso, a través de la consolidación de una extensa red de núcleos y módulos, que brindan a la población infantil y juvenil la oportunidad de integrarse a esta obra social de gran impacto.«

78 Original: »búsqueda de la excelencia musical«

79 Original: »mejores personas«

80 Original: »de gran utilidad para nuestra nación«

81 Original: »vencer los obstáculos técnicos y artísticos impuestos por el repertorio«

orchestern nicht. Spezifisch zu Kinderorchestern äußern sich aber Sedán et al. in einer Auftragsarbeit von *El Sistema* aus dem Jahr 2007. Sie setzen sich im Dokument mit dem Thema der Evaluation von Lernprozessen im Kinderorchester auseinander und entwerfen Kriterien und Evaluationstools für die einzelnen Orchesterinstrumente. Das Thema Evaluation spielte während meiner Reisen eine große Rolle für Lehrende – im Rahmen des Aus- und Fortbildungsprogramms wurde viel über die Notwendigkeit von Evaluationen gesprochen (vgl. hierzu Kapitel 6.3.1 und 7.2.2); Evaluationen wurden außerdem auf der *Sistema*-Homepage als fester Bestandteil der Lernprozesse innerhalb der verschiedenen Programme festgehalten (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.t).

Man kann aus dem Dokument von Sedán et al. erkennen, dass das Thema Evaluation für *El Sistema* mindestens seit 2006/2007 eine Rolle spielt. Die Autor*innen haben im Rahmen ihrer Arbeit u.a. Gespräche mit *Sistema*-internen und -externen Musiker*innen, Dozent*innen und Instrumentalpädagog*innen geführt. Summarisch stellen sie im Hinblick auf die Kinderorchester Bezüge zum Repertoire her, die sich spezifisch auf Anforderungen innerhalb der einzelnen Instrumente beziehen. Es finden sich Ausarbeitungen bezüglich der Leistungsentwicklungen zu jedem einzelnen Orchesterinstrument innerhalb von vier unterschiedenen Niveaus/Levels innerhalb des Kinderorchesters. Dabei werden auch Kritikpunkte geäußert: So schätzen die befragten Expert*innen das Repertoire für alle Blasinstrumente (Tuba-, Posaune, Trompeten-, Oboen-, Klarinetten-, Querflöten-, Fagott- und Horn) für Anfänger*innen (Niveau 1) als nicht geeignet ein und empfehlen deswegen, in den Sektions- bzw. Stimmproben andere Stücke zu wählen, die spezifische Fähigkeiten auf den entsprechenden Instrumenten fördern (Sedán et al. 2007: 16; 27; 33; 49; 56; 61; 67; 84). Das Repertoire wird für Streichinstrumente und Perkussion als geeignet befunden.

Die Ausarbeitung der vier Niveaus/Levels orientiert sich an der Lernzieltaxonomie von Benjamin Bloom (1956) und der darin enthaltenden Unterteilung des Lernens in kognitive, affektive und psychomotorische Bereiche. Die Arbeit von *El Sistema* docke in allen drei Bereichen an: Auf kognitiver Ebene würde theoretisches und musikalisches Wissen vermittelt, auf affektiver Ebene sorge es für Motivation, Teilhabe und die Ausbildung von Werten, auf psychomotorischer Ebene würden technische Fähigkeiten am Instrument gefördert (Sedán et al. 2007: 89). Aufgrund der besonderen Bedeutung psychomotorischer Fähigkeiten für das Spielen von Musikinstrumenten orientieren sich die ausgearbeiteten Niveaus insbesondere an den Spezifizierungen von Elizabeth Simpson bzw. der Taxonomie des psychomotorischen Bereichs (ebd.). Niveau 1 entspricht demnach den Stadien der Imitation und Manipulation, Niveau 2 dem Stadium der Präzision, Niveau 3 dem Stadium der Kontrolle und Niveau 4 dem Stadium der Automatisierung (ebd.).

Sedán et al. unterscheiden unterschiedliche Formen bzw. Etappen von Evaluation (initiale bzw. diagnostische Evaluation, formative und summative Evaluation) (ebd.: 106). Sie betonen die Bedeutsamkeit der diagnostischen Evaluation im Zentrum der Arbeit mit Kinderorchestern. So benennen sie als Mittel zur Evaluation die sog. *audiciones*, also Vorspiele. Durch das Vorspielen würde den Instrumentalisten Wertschätzung für ihre Entwicklung entgegengebracht. Das Ziel der Exzellenz ist auch hier schriftlich verankert (ebd.: 107). Gleichzeitig wird hervorgehoben, dass Kinder vor allem unter Alltagsbedingungen und in ihrem natürlichen Umfeld beobachtet werden. Ein spezielles Programm sei in diesem Fall nicht von Nöten. Im Dokument sind Vorlagen für

Evaluationen enthalten. Pro Instrumentalgruppe gibt es ein Formblatt, auf dem die Fähigkeiten, sog. »technische Indikatoren«[82], die das Kind in einem bestimmten Niveau erreicht haben soll, zum Ankreuzen tabellarisch aufgeführt sind. Das Dokument gibt keine genaueren Hinweise darauf, wie das Prinzip der *audiciones* mit der eigentlich diagnostischen Funktion der Evaluation zusammenhängt. Wie häufig *audiciones* oder andere Formen von Evaluationen durchgeführt werden sollten, in welcher Form Kinder in den Evaluationsprozess eingebunden werden oder welche Art von Feedback Kinder zu ihren Lernfortschritten oder Leistungen während der *audiciones* bekommen, bleibt ebenfalls offen. Analog hierzu zeigt sich auch in den Interviews mit Lehrenden, dass der Aspekt der Evaluation sowohl hinsichtlich seiner Funktion als auch in Bezug auf seine konkrete Durchführung unterschiedlich eingeschätzt und gehandhabt wird.

Im Dokument von Saglimbeni Muñoz (2001) sind die Erfahrungen von mehreren *Sistema*-Lehrenden im Umgang mit dem *repertorio secuencial* in Jugendorchestern zusammengefasst. Es soll als »Rechtfertigung«[83] (ebd.: 6) für das Repertoire dienen und anderen Lehrenden Orientierung bieten. Das Dokument ist vom Grundgedanken geleitet, *El Sistema* von innen heraus zu verbessern und so effizienter zu seinem »akademischen, musikalischen, künstlerischen und sozialen Erfolg«[84] beizutragen (ebd.: 4). Über das *repertorio secuencial* wird insgesamt geschrieben, dass dieses zunächst »von experimentellem Charakter«[85] gewesen sei und sich im Laufe der Zeit durch die Suche nach »immer besseren und effizienteren Lehr- und Lernprozessen«[86] etabliert und bewährt habe (ebd.). Im Dokument überwiegt ein wissenschaftlicher Sprachduktus wie üblich in den Erziehungswissenschaften und der Psychologie: Häufig wird auf entwicklungspsychologische sowie lerntheoretische Aspekte Bezug genommen. Jugendliche werden in ihrer spezifischen Lebensphase hinsichtlich ihrer Entwicklung betrachtet – »biologische, kognitive und psychosoziale Veränderungen«[87], die im Leben der Jugendlichen auf dem Weg ins Erwachsenenleben anstehen, werden benannt und reflektiert (ebd.: 10).

Die Bedeutsamkeit des Orchesters als »wertvolles erzieherisches Instrument«[88] (z.B. ebd.: 12) wird mehrfach stark betont, gleichzeitig werden Bezüge zum Konstruktivismus hergestellt: So hebt Saglimbeni Muñoz hervor, dass das Orchester aus »stetig aktiven Subjekten«[89] bestehe, die »Konstrukteure ihres eigenen Wissens«[90] seien. Explizit wendet er sich von der Vorstellung ab, dass Jugendliche leere Behälter seien, die man nur befüllen müsse (ebd.). Nichtsdestotrotz ist ein individualisiertes Lernen nicht vorgesehen – das Spielen des Repertoires im Orchester habe sich als geeignet für die Förderung Tausender von Jugendlichen und Kindern erwiesen (ebd.: 4; 10). An anderer Stelle im Dokument beruft sich Saglimbeni Muñoz auf vier unterschiedliche Strömungen bzw.

82 Original: »indicadores técnicos«
83 Original: »justificación«
84 Original: »éxito académico, musical, artístico y social«
85 Original: »de carácter experimental«
86 Original: »mejores y más eficientes procesos de enseñanza y de aprendizaje«
87 Original: »cambios biológicos, cognitivos y psicosociales«
88 Original: »valioso instrumento educativo«
89 Original: »sujetos constantemente activos«
90 Original: »constructores de su propio pensamiento«

Theorien in Bezug auf Lernen: den Behaviorismus, die Kognitionspsychologie, den Humanismus und psychosoziale Lerntheorien (ebd.: 13f.).

Saglimbeni Muñoz vertritt die These, dass das Spielen im Orchester Jugendlichen helfe sich spontan auszudrücken: So würden sie sich über technische Probleme an den Instrumenten austauschen, gemeinsame Lösungen suchen, Verhaltensweisen üben und eigene Rollen entwickeln, häufig abseits von den Blicken Erwachsener (ebd.: 10). Dass die Kommunikation der Jugendlichen untereinander nicht per se an den Akt des Musizierens gebunden ist oder inwiefern ein festgelegtes Repertoire spezifisch zu Spontaneität beitragen kann, wird nicht weiter hinterfragt oder reflektiert. Besondere Bedeutsamkeit wird dem informellen Peer-Learning z.B. in Probepausen beigemessen – Aspekte des gegenseitigen Helfens und Voneinanderlernens, insbesondere bei Jugendlichen am gleichen Pult, werden angesprochen (ebd.: 11).

Die Aufgabe von Lehrenden im Orchesterprogramm wird insbesondere in »ständiger Revision und Reflexion«[91] über Methoden gesehen, um die musikalische Entwicklung der Jugendlichen zu gewährleisten. Hierzu gehört auch die Aktualisierung des *repertorio secuencial* (ebd.: 13).

Es folgen konkrete Begründungen für die Auswahl der Repertoirestücke im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Instrumentalgruppen – es wird auf Auswahlkriterien für die Stücke, Lernziele und -möglichkeiten eingegangen sowie auf den Anschluss des Repertoires an die schon im Kinderorchester erworbenen Fähigkeiten der Jugendlichen. Das übergeordnete Ziel der »Schaffung eines sensiblen und vollständigen Menschen«[92] (ebd.: 17) durch das Mittel guter musikalischer Ausbildung steht im Einklang mit den schon analysierten Quellen. Anders als in einigen Quellen von Abreu wird aber nicht vom »besseren Menschen« gesprochen – es findet also keine Abwertung anderer Menschen statt. Es werden – genau wie in vielen der schon genannten Quellen – Werte genannt, die durch das Orchesterspiel gefördert werden sollen. Ein besonderer Schwerpunkt scheint auf den Aspekten Konstanz und Disziplin zu liegen, die mehrfach genannt werden (ebd.: 18). Auch Freundschaft, Toleranz, Solidarität, Selbstbewusstsein und Teamfähigkeit werden aufgeführt. Es werden neben der Wertevermittlung unterschiedliche Kompetenzen aufgelistet, die Jugendliche erwerben sollen, z.B. den Umgang mit dem Instrument und Präsentationsfähigkeit, aber auch Entwicklung von eigenem Geschmack, die Fähigkeit, eigene Stücke vorzuschlagen und Improvisationsfähigkeit. Es wird des Weiteren für wichtig erachtet, dass Jugendliche auch Interesse an Folkloremusik und populärer Musik entwickeln, allerdings wird nicht konkreter darauf eingegangen, wie z.B. die Fähigkeit zur Improvisation oder die Entwicklung eines breiten Musikgeschmacks gefördert werden können. Darüber hinaus sollen »Kompetenzen für die Arbeit«[93] (ebd.: 19) erworben werden; diese werden aber nicht näher bestimmt. Ob hiermit die schon genannten Werte gemeint sind, bleibt offen.

Im Dokument sind im weiteren Verlauf spezifische Hinweisen zur Interpretation der Stücke bzw. zur groben didaktischen Umsetzung des Repertoires angegeben, z.B. welche technischen Fähigkeiten an den Stücken pro Instrumentengruppe geübt werden

91 Original: »constante revisión y reflexión«

92 Original: »creación de un hombre sensible e integral«

93 Original: »competencias para el trabajo«

müssen. Lehrende werden dazu angehalten, ihre Schüler*innen stetig zu motivieren, sich an den »echten Problemen«[94] – häufig technischer Art – der Jugendlichen zu orientieren und ihnen zu helfen, diese zu lösen. Der Lernprozess soll »aktiv, produktiv und kreativ«[95] sein (ebd.: 41). Hinsichtlich spezifischer Methoden gibt es keine Empfehlungen oder Richtlinien – keine Methode sei per se gut oder schlecht, sondern immer nur bezogen auf spezifische Fälle und hinsichtlich ihrer Anwendung zu bewerten. Bevorzugt sollen Methoden gewählt werden, die das eigenständige Lernen, den Gefallen an Musik sowie das kreative Ausdrücken der Jugendlichen fördern (ebd.: 42). Des Weiteren sei es wichtig, Ziele von Proben und Lerneinheiten auch mit dem gesamten pädagogischen Personal zu definieren und zu besprechen (ebd.: 43).

Das Dokument schlüsselt im Folgenden die unterschiedlichen Probentypen im Rahmen des Jugendorchesterprogramms auf: Im sog. *Taller de Fila*[96] proben die Jugendlichen instrumentenweise z.B. die Tonart und technische Spezifika eines Stücks. Im *Ensayo Seccional* spielen mehrere Instrumentalgruppen (z.B. alle Blasinstrumente, alle Streichinstrumente) zusammen. In beiden Proben sollen Tonleiter- und Fingerübungen vorgenommen werden. Im *Ensayo Sinfónico-Orquestal*, auch *Plenario Orquestal* genannt, also bei der Gesamt- bzw. Tuttiprobe, muss der Dirigent die Gesamtdisziplin zur Erarbeitung eines Stücks durchsetzen können sowie das »pädagogische Werkzeug«[97] besitzen, um Probleme diagnostizieren und lösen zu können (ebd.: 47). Zu jedem Probentyp gibt es im Dokument Empfehlungen bezüglich der Häufigkeit der Proben pro Woche. Die Stundenzahl für eine bestimmte Probenart soll je nach verbleibender Zeit bis zum nächsten Konzert variiert werden. So werden drei Probephasen unterschieden, in der zu Beginn die Stimmproben einen größeren Raum einnehmen als die Gesamtproben – dieses Verhältnis soll mit Nähe zum Konzert umgekehrt werden. Insgesamt ist ein Gesamtprobenpensum von ca. 14–18 Zeitstunden pro Woche vorgesehen (ebd.: 44ff.). An dieser Stelle ist die bei Verhagen et al. allgemein thematisierte Probenintensität konkret für die Jugendorchester aufgeschlüsselt.

In Anlehnung an die hohe Probenzahl wird mindestens ein monatliches Konzert mit einem neuen Programm empfohlen. Gleichzeitig soll stetig auf schon bekannte Stücke zurückgegriffen werden, um so schon angestoßene Lernprozesse zu vertiefen (ebd.: 47). Begründet wird dies mit »psychologischen Reifeprinzipien«, die insbesondere in der Adoleszenzphase den Lernprozess beeinflussen würden (ebd.: 47).

Das Thema Evaluation wird auch in diesem Dokument aufgegriffen. Saglimbeni Muñoz knüpft dabei an das Verständnis von Evaluation aus dem Kinderorchesterbereich an (ebd.: 49f.). Als Ziel der Evaluation wird auch hier die Verbesserung der Lehr-Lernprozesse festgehalten. Gleichzeitig wird impliziert, dass Evaluation auch dazu dient, herauszufinden, wie Jugendliche das schon festgelegte Repertoire am besten erlernen können. Obwohl für den diagnostischen, explorativen Part der Evaluation (hier als *evaluación inicial* bezeichnet) empfohlen wird, noch vor der Stückauswahl die Situation der Jugendlichen zu erfassen, erachtet Saglimbeni Muñoz das schon etablierte Repertoire als wertvoll

94 Original: »problemas reales«
95 Original: »activo, productor y creativo«
96 zu Deutsch etwa: Stimmprobe, Stimmworkshop
97 Original: »herramientas pedagógicas«

und sinnhaft, sodass eine grundlegende Abkehr von diesem Repertoire möglicherweise keine Option für Lehrende wäre. Es wird wie zu Beginn des Dokuments auf die Idee der Rechtfertigung für das gegenwärtige Repertoire hingewiesen (ebd.: 49). In welcher Form Evaluationen vorgenommen werden sollen oder können, bleibt auch hier offen. Ein Kriterienkatalog, mit Fähigkeiten und Kompetenzen, die jeder einzelne Jugendliche erreichen soll, ist Bestandteil des Dokuments. Hierin sind rein musikalische Kompetenzen aufgeführt.

Saglimbeni Muñoz reflektiert in geringem Maße auch Schwächen des Repertoires: So sei es selten, dass alle Stücke gleichermaßen für alle Instrumentengruppen den gleichen Fortschritt mit sich bringen. Insbesondere im Bereich Perkussion käme es häufig zu Wiederholungen. Darum wird u.a. die Empfehlung gegeben, innerhalb der Stimmproben auch andere Stücke zu erproben und – je nach Stückauswahl – auch im Gesamtorchester zusätzliche Stücke auszuwählen (ebd.: 55f.).

5.4.2 Chorprogramm – Programa Académico Coral

Die Ausführungen zum Chorprogramm auf der *Sistema*-Homepage (in den Jahren 2018–2020) greifen zentrale Aspekte der allgemein geltenden *Sistema*-Ziele auf: Das Programm soll zur »soziokulturellen Inklusion«[98] und einer »gesünderen Gesellschaft«[99] beitragen und eine »Botschaft von Frieden und Einigkeit«[100] in die Welt tragen. Exzellenz und Professionalität werden explizit genannt (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.v).

Aus dem Chorprogramm liegen mir keine aktuellen internen Dokumente vor, in denen formale Regeln festgehalten sind. Mir wurde aber von *Sistema*-Chorleiter*innen berichtet, dass es auch im Chorprogramm ein Basisrepertoire gibt bzw. – ähnlich wie das *repertorio secuencial* im Orchesterprogramm – Stücke, die in bestimmten Levels bzw. zur Einstudierung spezifischer Fähigkeiten empfohlen werden (u.a. im Interview mit Eva). Hiervon berichten auch Verhagen et al. (2016). Zur Chorarbeit mit Kindern und möglicherweise spezifischen formalen Regeln in diesem Bereich kann ich keine weiteren Aussagen treffen. Im schon teilweise analysierten Dokument zur Arbeit mit Jugendorchestern gibt es auch Empfehlungen für die Arbeit mit Jugendchören. Die Hinweise sind im Vergleich zu den Ausführungen zum Orchester sehr kurz. Prinzipiell werden die Bedeutsamkeit des Singens für die »ganzheitliche musikalische Bildung«[101] und die Stimme als natürlichstes Instrument des Menschen hervorgehoben (Saglimbeni Muñoz 2001: 51f.). Neben stimmtechnischen Kompetenzen soll das Singen im Chor auch Kreativität und Intuition fördern; Jugendliche sollen ihre Gefühle zum Ausdruck bringen können, einen eigenen Musikgeschmack entwickeln und dazu befähigt werden, Musik in »unabhängiger Weise« zu interpretieren (ebd.: 53).

Im Dokument werden einige Repertoirevorschläge gemacht bzw. Kriterien für die Repertoireauswahl aufgezeigt. Insbesondere für den Einstieg werden homophone

98 Original: »inclusión sociocultural«
99 Original: »sociedad más sana«
100 Original: »mensaje de paz y unión«
101 Original: »formación musical integral«

A-cappella-Sätze mit binären oder ternären Takten empfohlen wie sie häufig bei »unseren venezolanischen Komponisten«[102] zu finden seien sowie in der deutschen Romantik (namentlich wird Brahms genannt) und in italienischen und spanischen Madrigalen (z.B. bei Juan del Encina) (Saglimbeni et al. 2001: 54). Darauf aufbauend sollen neue Stücke mit und ohne Begleitung, mit Tempi- und Taktwechseln gewählt werden.

Eine zentrale Rolle wird der Polyphonie für Entwicklung des Musikgeschmacks der Jugendlichen sowie für die musikalische Bereicherung des Repertoires beigemessen. Darum empfehle es sich mit dem Stil von Palestrina, Lasso und Victoria anzufangen, danach Fugen und Werke von Bach zu wählen sowie – im Rahmen des Möglichen – die Geschichte der Polyphonie zu berücksichtigen (ebd.: 54).

Für Stücke mit harmonischen Wechseln gibt es Empfehlungen zu Komponisten des 19. Jahrhunderts, namentlich Schumann, Brahms, Bruckner und Verdi (ebd.: 55). Auf Débussy, Ravel und Poulenc wird im Zusammenhang mit Stücken, die Pentatonik und Modulationen enthalten, hingewiesen. Sowohl in Bezug auf Pentatonik als auch hinsichtlich polyphoner Elemente werden Beispiele aus der venezolanischen Musik gegeben wie beispielsweise die *Cantata Criolla* von Antonio Estévez, Werke von Vicente Emilio Sojo, Rafael Suárez, Modesta Bor und Federico Ruiz.

Es wird insgesamt empfohlen, ein abwechslungsreiches Repertoire zu wählen, das sich nicht auf eine Epoche, einen Stil, ein Land oder einen Komponisten beschränkt (ebd.: 55).

5.4.3 Programa de Iniciación Musical

Neben den Informationen von der *Sistema*-Homepage lässt sich viel über Zielvorstellungen, Inhalte und Methoden des *Programa de Iniciación Musical* durch ein Dokument erfahren, das 2014 im Rahmen des Aus- und Fortbildungsprogramms für Lehrende erstellt wurde. Schon den Homepageausführungen ist zu entnehmen, dass Kinder im Programm grundsätzlich auf die Teilnahme am Orchester vorbereitet werden sollen. So wird die Idee verfolgt »ein erstes Treffen mit dem Orchester«[103] zu gestalten, bei dem Kinder zur »Disziplin innerhalb des Orchesters« und »Aufmerksamkeit gegenüber dem Dirigenten«[104] angehalten werden sollen (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.w). Damit wird die Bedeutsamkeit von Disziplin auch in diesem Programm explizit zum Ausdruck gebracht. Sie wird hier anders als in einigen anderen Quellen aber konkret auf Disziplin im Orchester bezogen und nicht als grundsätzlicher Wert in der Gesellschaft formuliert. Zur Gewöhnung an das Orchester sollen Kinder neben grundlegenden Kenntnissen über Instrumente und Stimmgruppen auch ihre psychomotorischen Fähigkeiten zur Ausübung eines Instrumentes entwickeln. Der Gesang wird als »Hauptwerkzeug«[105] genannt, um Aspekte wie Rhythmik und Melodik zu trainieren (ebd.). Diese Formulierung deutet darauf hin, dass Singen hier im Dienste des Orchesters steht und dem Erlernen eines Instrumentes dient. Die Ausbildung der Gesangsstimme scheint kein für

102 Original: »nuestros compositores venezolanos«
103 Original: »un primer encuentro con la orquesta«
104 Original: »la disciplina en el seno de la orquesta y la atención al director«
105 Original: »herramienta primordial«

sich stehendes und anzustrebendes Ziel zu sein. Es wird auch in diesem Programm – zumindest bis ca. 2020 – auf das übergeordnete soziale Ziel der Ausbildung von »vorbildlichen Bürgern für die Gesellschaft«[106] sowie auf die besondere Rolle der Musik in diesem Zusammenhang verwiesen (ebd.).

Im Dokument des Aus- und Fortbildungsprogramms zum Bereich *Iniciación Musical* wird die Methode des Papierorchesters[107] befürwortet, aber nicht verbindlich von Lehrenden verlangt (Villarreal et al. 2014: 2). Das Papierorchester wurde von einer der Autorinnen des Dokuments, Josbel Puche, entwickelt. Kinder basteln mit ihren Eltern zusammen Streichinstrumente aus Papier bzw. Pappe und erlernen so noch vor dem Erhalt der eigentlichen Instrumente einen ersten Umgang mit dem Instrument. Die Autor*innen beschreiben das Papierorchester als Projekt, »das versucht, Basiselemente der Streichinstrumententechnik durch spielerische Aktivitäten anzubieten, die nach und nach in jedem einzelnen der Kinder die Disziplin für das Orchester entwickeln.«[108] Das Verständnis von Disziplin als konkreter Orchesterdisziplin ist also auch hier verankert. Es deutet sich durch die Formulierung »spielerisch« an, dass das Kind in seiner spezifischen Entwicklungsphase mit dem Bedürfnis nach Spielen anerkannt wird, gleichzeitig aber das größere – nicht vom Kind ausgehende – Ziel verfolgt wird, es möglichst früh und gut auf das Orchester vorzubereiten. So findet sich im Dokument auch folgender Satz: »Das Kind, das sich in besagtem Programm entwickelt, wird die notwendigen Werkzeuge erhalten, um den Routinen des Orchesters gegenüberzutreten.«[109] (Ebd. 4)

Die »Routinen des Orchesters« erscheinen in dieser Formulierung als starr und fest vorgeschrieben. Kinder müssen nach dieser Vorstellung auf das Mitwirken im Orchester vorbereitet werden (»notwendige Werkzeuge erhalten«), um ihm dann gegenüber- oder entgegentreten zu können – das spanische Verb *enfrentar* kann hier auch als ›sich etwas stellen‹ oder im wörtlichen Sinne in Ableitung vom Wort *frente* als ›die Stirn bieten‹ übersetzt und verstanden werden. So sind in der Wortwahl eine gewisse Stärke, vielleicht auch Kampfgeist und Durchsetzungskraft impliziert, die Kinder für das Spielen im Orchester erst erwerben müssen. Um die Kinder frühzeitig an »Disziplin und Ordnung«[110] zu gewöhnen, werden von den Autor*innen verschiedene Rituale vorgeschlagen: Kinder sollen beispielsweise lernen, verschiedene Körperhaltungen auf Ansage der Lehrperson einnehmen, z.B. »Position Null« als »Ruheposition«[111] mit gekreuzten Beinen und Händen hinter dem Rücken, »Position Eins« als Position besonderer Aufmerksamkeit, mit Händen auf den Beinen, bereit zum Singen (ebd.: 6).

Die Autor*innen schlagen für Kurse des Bereichs *Iniciación Musical* mit Vorschulkindern prinzipiell eine Dreiteilung vor: In einer ersten Phase soll der Schwerpunkt auf der

106 Original: »ciudadanos ejemplares para la sociedad«

107 Original: »orquesta de papel«

108 Original: »que busca brindar los elementos básicos de la técnica de instrumentos de cuerdas a través de actividades lúdicas que van creando en cada uno de los niños y niñas la disciplina para la Orquesta«

109 Original: »El niño que se desarrolle en dicho programa va a obtener las herramientas necesarias para enfrentar las rutinas de la orquesta.«

110 Original: »disciplina y orden«

111 Original: »posición cero«, »descanso«

Erkundung des Singens bzw. der eigenen Stimme liegen; in der zweiten Phase wird empfohlen u.a. mit Orff-Instrumenten rhythmische Elemente zu erarbeiten (die Phase wird mit *Banda Rítmica*, also etwa ›Rhythmusgruppe‹, bezeichnet); für die dritte Etappe wird das Papierorchester angeraten, um die Kinder an den Umgang mit den Orchesterinstrumenten zu gewöhnen (ebd.: 15).

Lehrende des Bereichs sollen durch das Aus- und Fortbildungsprogramm u.a. dazu befähigt werden, angemessene Kinderlieder für die Altersgruppe auswählen zu können. Es ist darüber hinaus vorgesehen, dass sie verschiedene Techniken zum Bau von Instrumenten aus Papier, Holz, Aluminium und anderem Material kennen lernen. Insbesondere für die zweite Phase wird für die Erarbeitung von Rhythmen auf methodische Elemente der Rhythmischen Erziehung von Carl Orff und Émile Jaques-Dalcroze verwiesen. Übungen zur Methode Jaques-Dalcroze – meist nur als »método Dalcroze« bezeichnet (FT 22.10.2015) – sind des Weiteren fester Bestandteil des Ausbildungsprogramms für Lehrende des Programms, sodass man davon ausgehen kann, dass methodische Elemente aus diesem Bereich Einzug in den regulären *Iniciación*-Unterricht erhalten.[112]

Das folgende Zitat verdeutlicht die Orientierung an Ergebnissen und Leistung auch in der Arbeit des Programms für *Inicación Musical:* »Für jeden, der in die musikalische Früherziehung einbezogen ist, ist es von hoher Wichtigkeit, sich die konstante Aktualisierung der Ausbildungswerkzeuge bewusst zu machen, um beim Kind die Ergebnisse erreichen zu können, die wir erwarten [oder erhoffen; Anm.d.V.].«[113]

Als Regeln für Lehrende des Programms kann somit insgesamt Folgendes festgehalten werden: Kinder sollen auf die erfolgreiche Teilnahme am Orchester vorbereitet werden. Sie müssen deswegen innerhalb des Programms mit spielerischen Methoden 1. in musikalischer Hinsicht und 2. hinsichtlich der Orchesterdisziplin geschult werden.

5.4.4 Programa Alma Llanera

Zum *Alma Llanera*-Programm gab es zur Zeit meiner Reisen kaum einheitliche Regelungen zu Methoden und Inhalten auf nationaler Ebene. Allerdings erfolgte innerhalb der

112 Die venezolanische Musikpädagogik ist stark von ausländischen Strömungen und Methoden beeinflusst worden. Ein typisches Beispiel hierfür ist die Verbreitung der Jaques-Dalcroze-Methodik (Rhythmische Erziehung), die nicht nur innerhalb von *El Sistema*, sondern auch in vielen anderen musikpädagogischen Institutionen bekannt ist und genutzt wird. Das Bekanntwerden der Methodik geht u.a. auf die venezolanische Komponistin und Professorin Flor Roffé de Estévez (1921–2004) zurück. Sie selbst stammte aus einer jüdischen Familie, die Anfang des 20. Jahrhunderts nach Venezuela migriert war. Wie die meisten venezolanischen Musiker*innen studierte auch sie an der *Escuela de Música José Ángel Lamas*, wo sie u.a. von Moisés Moleiro (ebenso wie José Antonio Abreu, im Bereich Klavier), Antonio Estévez (Harmonielehre) und Juan Bautista Plaza (Musikgeschichte) unterrichtet wurde (D'Santiago 2016). In den 40er Jahren studierte sie zunächst an der *University of Columbia*, dann an der *Julliard School of Music* und schließlich an der *New York Dalcroze School*. Sie unterrichtete danach nach der Jaques-Dalcroze-Methodik an der *Escuela Normal Gran Colombia* und an *der Escuela Preparatoria de Música* (später umbenannt in *Escuela de Música Juan Manuel Olivares*).

113 Original: »Para cada uno de los involucrados en la Educación Musical Temprana es de suma importancia tener conciencia de la actualización constante de las herramientas de formación para poder obtener en el niño los resultados que esperamos.«

verschiedenen Regionen und Bundesstaaten ein reger Austausch zwischen Musiker*innen und Lehrenden. Es existierten in unterschiedlichen Stadien Tipps für Lehrende hinsichtlich des Repertoires, zu Spieltechniken bestimmter traditioneller Musikstile und erste Verschriftlichungen von bisher oral tradierter Musik. Außerdem wurde an methodischen Ratgebern für einzelne Folkloreinstrumente (z.B. *cuatro* und *bandola*) gearbeitet (FT 18.03.2015). So zeigten sich zur Zeit meiner Forschungsreisen erste Tendenzen zur Systematisierung innerhalb des Programms, während man sich gleichzeitig darum bemühte, der Vielfalt der venezolanischen Folkloremusik gerecht zu werden.

Da viele Lehrende des *Alma Llanera*-Programms von außen kamen – häufig handelte es sich um Folkloremusiker*innen der Regionen, die aufgrund ihrer musikalischen Expertise von *El Sistema* eingeladen wurden –, waren viele von ihnen mit der *Sistema*-Mission und den grundlegenden pädagogischen Strukturen noch wenig vertraut. Insgesamt nahm man im Aus- und Fortbildungsprogramm an, dass viele Lehrende des Programms wenig pädagogische Erfahrung vorweisen würden. Es gab deswegen Überlegungen, pädagogische Workshops speziell für diese Gruppe von Lehrenden anzubieten.

Zu den offiziell genannten Zielen des Programms gehört stärker als in anderen Programmen die Ausbildung und »Stärkung der nationalistischen Identität und des Nationalgefühls«[114] der Teilnehmenden sowie die »Rettung«[115] und Wertschätzung der venezolanischen Folkloremusik (Fundación Musical Simón Bolívar 2013).

Auf die enge lokale Zusammenarbeit von Lehrenden mit sog. *cultores* – erfahrenen Folkloremusiker*innen der verschiedenen venezolanischen Regionen – wird auf der Homepage hingewiesen. Ihnen bzw. ihrer Arbeit soll durch das Programm ebenfalls Wertschätzung entgegengebracht werden. Des Weiteren soll das Programm die Folkloretraditionen des Landes insgesamt wieder- oder weiterbeleben, indem schon existierende Stücke verschriftlicht und neu arrangiert sowie neue Stücke geschrieben werden (ebd.).

Innerhalb des *Alma Llanera*-Programms gibt es aufgrund der unterschiedlichen Musikstile in den schon verschiedenen venezolanischen Regionen keine Kanonbildung auf nationaler Ebene wie mit dem *repertorio secuencial* im Orchester- und Chorprogramm, es gab 2015 aber Bestrebungen, sich innerhalb dieser Regionen jeweils auf die wichtigsten Stücke für ein Basisrepertoire zu verständigen.

Die Formulierungen auf der *Sistema*-Homepage vermitteln den Eindruck, dass die Förderung von Folkloremusik schon immer ein Schwerpunkt in der *Sistema*-Arbeit gewesen sei (vgl. Fundación Musical Simón Bolívar o.D.i). Aus meinen Gesprächen u.a. mit Dozent*innen des Aus- und Fortbildungsprogramms sowie einem ehemaligen Mitglied des *Consejo Académico Musical* geht allerdings hervor, dass das *Alma Llanera*-Programm vor allem aufgrund der nationalistischen Ausrichtung der Regierung gegründet wurde (vgl. hierzu Bießmann 2018: 280f.).[116] Das Programm dient für *El Sistema* insbesonde-

114 Original: »refuerza la identidad y el sentimiento nacionalista«

115 Original: »rescate«

116 In meinem Aufsatz *Vermittlung traditioneller Musik als Alternative zur klassischen Musikausbildung? Das Alma Llanera-Programm von El Sistema in Venezuela* (2018) widme ich mich speziell dem Vergleich zwischen Zielen, Strukturen und Arbeitsweisen des *Alma Llanera*-Programms und des Orchesterprogramms.

re dem Zweck, mehr Kinder und Jugendliche in die Organisation zu integrieren. Unabhängig von den spezifischen inhaltlichen Schwerpunkten oder Zielsetzungen erfüllt das Programm somit für *El Sistema* das Ziel, sich innerhalb Venezuelas weiter auszudehnen. Auch auf der Homepage wird im Zusammenhang mit dem *Alma Llanera*-Programm davon gesprochen »die kollektive Musikpraxis zur Massenware zu machen«[117] (ebd.). Während meiner Forschungsreisen zeigte sich an mehreren Stellen, dass das Erlernen von Folkloreinstrumenten, insbesondere der *cuatro*, für leichter gehalten wird als das Erlernen von Sinfonieorchesterinstrumenten. Vor allem Kinder und Jugendliche, die erst in der späten Kindheit oder Jugend zu *El Sistema* stoßen, sollen so die Chance haben, ein Instrument zu lernen.

Die Broschüre *Método de Iniciación al Cuatro* (Briceño & León 2017) ist ein Ratgeber für Lehrende des *Alma Llanera*-Programms sowie des Programms *Simón Bolívar*. Enthalten sind didaktische Tipps für den einführenden Unterricht auf der *cuatro*, die u.a. durch Abbildungen z.B. zum Aufbau des Instrumentes, zu Schlag- und Grifftechniken, Fingersatzempfehlungen sowie typischen Grundrhythmen veranschaulicht werden.

Anders als in den meisten anderen Quellen wird auch im Vorwort der Broschüre nicht auf die übergeordnete *Sistema*-Mission hingewiesen: Das Thema Wertevermittlung oder der soziale Anspruch der Organisation werden nicht erwähnt. Ein patriotischer Grundtenor prägt das Dokument aber: So wird von Identitätsbildung, Wahrung von Traditionen und der *cuatro* als Instrument der venezolanischen Kultur gesprochen. Darüber hinaus finden sich mehrere Kollektivformulierungen in der ersten Person Plural (»unser kulturelles Erbe«, »unsere traditionelle venezolanische Musik«, »unsere Genres«) (Briceño & León 2017: 3f.). Diese sind ebenfalls Hinweise darauf, dass die Programme, die mit der Broschüre arbeiten, die venezolanische Nationalidentität stärken sollen.

In der Broschüre wird mehrfach auf die Diversität und Komplexität der venezolanischen Musik hingewiesen. Die *cuatro* sei einerseits ein repräsentatives Instrument für die venezolanische Musik, um Kindern ein »komplettes Spektrum musikalischer Ausbildung« zu bieten. Aufgrund seiner »populären Konnotation« sei es »einfach zu erlernen«[118], darum wird es für Schulunterricht empfohlen (ebd.: 3). Gleichzeitig wird deutlich gemacht, dass durch den Einsatz von Folkloreinstrumenten die Anerkennung für die traditionelle venezolanische Musik insgesamt gestärkt werden soll. So sollen Kinder gezielt typische Techniken lernen, die für venezolanische Musik üblich sind (ebd.: 3f.).

Man räumt ein, dass die traditionelle venezolanische Musik nicht ursprünglich für die Interpretation durch Kinder »gedacht«[119] sei; sie sei aber geeignet, um »Virtuosität«[120] hervorzubringen. Das Streben nach Exzellenz bzw. musikalisch hochwertigen Ergebnisse wird hier zwar nicht wörtlich genannt, durch das Wort Virtuosität aber impliziert.

Für die Auswahl des Repertoires werden verschiedene Kriterien empfohlen (z.B. Berücksichtigung der Tonart und Altersgruppe). Außerdem soll beachtet werden, welche

117 Original: »masificar la práctica colectiva de la música«. Das im Spanischen verwendete Wort *masificar* könnte hier auch mit ›den Massen verfügbar machen‹ übersetzt werden.

118 Original: »de fácil aprendizaje«

119 Original: »no está »pensada« para ser interpretada por niños«

120 Original: »virtuosismo«

Bedeutung ein bestimmtes Genre für die jeweilige Region hat – in Abhängigkeit davon wird die Auswahl von Stücken empfohlen, die dem jeweiligen Genre rhythmisch und hinsichtlich der Schlagtechniken gerecht werden (ebd.: 16). Die Berücksichtigung regionaler Traditionen und Spieltechniken scheint eine bedeutsame Anforderung innerhalb des Programms zu sein. So weist die Broschüre mehrfach auf die zu schützende Vielfalt der traditionellen venezolanischen Musik hin sowie darauf, dass Lehrende bei der Auswahl von Stücken die jeweiligen regionalen Spezifika, insbesondere in der Rhythmik, beachten sollten. Ein *vals caraqueño* könne einem *vals de los andes* einerseits ähneln, aber sich auch hinsichtlich seines Charakters, Tempos, Akzentsetzung und Schlag- bzw. Zupftechnik unterscheiden (ebd.: 16). Es wird empfohlen, ein einmal erarbeitetes Stück in verschiedenen Tonarten zu proben (ebd.). Konkrete Werke werden nicht vorgeschlagen; beispielhaft wird aber auf einzelne Stücke verwiesen (z.B. *Caballo Viejo* von Simón Díaz als Beispiel für einen *pasaje*; *Campesina* von Juan Vicente Torrealba als Beispiel für eine *tonada*) (ebd.: 6).

In der Broschüre wird insgesamt schriftlich manifestiert, was mir während meiner Forschungsreisen schon von Lehrenden des *Alma Llanera*-Programms berichtet wurde: Neben Kriterien wie Spielbarkeit und pädagogischer Eignung sollen bei der Stückauswahl vor allem regionale Genres und Spieltechniken eine Rolle spielen (FT 18.03.2015; vgl. Moormann & Näumann 2022: 55f.).

Die Stärkung nationaler Identität sowie die Rettung der venezolanischen Folkloremusik unter Wahrung regionaler Spezifika können insgesamt als zwei zentrale Aufgaben und insofern als Regeln für Lehrende des Programms angesehen werden. Wie diese Regeln in der Praxis mit anderen *Sistema*-Anforderungen, beispielsweise der ›Rettung‹ der Kinder und Jugendlichen, aber auch der besonderen Bedeutung der Orchesterpraxis, von Lehrenden in Einklang gebracht werden, wurde bisher nicht untersucht.

5.4.5 Aus- und Fortbildungsprogramm – Programa de Formación Académica

Das von mir in dieser Arbeit Aus- und Fortbildungsprogramm genannte *Programa de Formación Académica* wurde 2010 zur Verbesserung der Lehre sowie zur nationalen Vernetzung von Lehrenden von *El Sistema* gegründet. Die sechs verschiedenen Programmzweige bzw. Untergruppen, die im Jahr 2015 bestanden, sind 1. das Ausbildungsprogramm für *núcleo*-Leiter*innen, 2. Orchesterleitung, 3. Chorleitung, 4. Komposition, 5. Tonsatz[121] und 6. *Iniciación Musical*. 2015/16 existierte keine strukturierte Ausbildung für Lehrende der Programme *Alma Llanera* und *Simón Bolívar*; auch Schwerpunktprogramme für den Bereich *Educación Especial* waren kein regulärer Bestandteil des Ausbildungsprogramms. Ziel des Aus- und Fortbildungsprogramms ist die Ausbildung »besserer Dozenten, außergewöhnlicher Dirigenten und einwandfreier Führungspersonen«[122], die wiederum dazu verhelfen sollen, die heranwachsenden Musiker*innen effizient und kompetent auf ihrem Weg zu unterstützen (Fundación Musical Simón Bolivar o.D.s). Der Gedanke stetiger Verbesserung und höherer Effizienz wird hier konkret auf die Ausbildung von Leh-

121 Original: »lenguaje musical«

122 Original: »mejores docentes, extraordinarios directores e intachables gerentes«

renden bezogen. Auf der ehemaligen Homepage wurde bis 2019 darauf hingewiesen, dass das Programm als Vorläufer für eine eigene *El Sistema*-Universität fungiert (ebd.).[123]

Im Dokument *Programa de formación académica para jovenes músicos docentes y directores de Fundación Musical Simón Bolívar* (Verhagen et al. 2014) haben Dozent*innen des Aus- und Fortbildungsprogramms übergeordnete Ziele, Grundideen, Strukturen und Inhalte des Programms verschriftlicht, begründet und mit der *Sistema*-Mission verknüpft. Das Dokument nutzt überwiegend wissenschaftliche Fachsprache aus dem Bereich der Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaften – es wird von Lernprozessen und dafür notwendigen Bedingungen gesprochen, von angestrebten Kompetenzen und Fähigkeiten, Entwicklung von Expertise, Methoden, Strategien, Systematik, Multidisziplinarität und Evaluation. Teilweise wird aber auch das für die Quellen von Abreu typische Vokabular genutzt, allerdings nur stichwortartig (z.B. »bürgerliche Werte«[124], »transzendentale Werte«[125]) (Verhagen et al. 2014: 3; 11). Ziel ist die Systematisierung von Lehr-Lernprozessen innerhalb von *El Sistema*, um damit nachhaltig zur Entwicklung von »Humankapital«[126] und insgesamt zur sozioökonomischen Entwicklung des Landes beizutragen (ebd.: 9). Die Schaffung eines landesweiten »akademischen Netzes«[127] zur Ausbildung von Lehrenden wird ebenfalls als Ziel genannt (ebd.: 9; 11). Ausgebildete Lehrende sollen wiederum als Multiplikator*innen in den verschiedenen Regionen und *núcleo*s des Landes wirksam werden (ebd.: 11).

Ähnlich wie in den internen Dokumenten des Orchesterprogramms wird der Gedanke von Effizienz und des ständigen Verbesserns mehrfach hervorgehoben (ebd.: 4; 12). Es wird von »konkreten Resultaten«[128] gesprochen, die *El Sistema* anstrebt. Lehrende sollen durch eine qualitativ hochwertige Ausbildung die angestrebte Exzellenz sicherstellen (ebd.: 4).

Der in den Ausführungen von Abreu stets abstrakt bleibende Begriff der »Transformation der Gesellschaft« wird hier konkret auf die Schaffung von gut ausgebildeten Arbeitskräften im »Arbeitsfeld«[129] von *El Sistema* angewandt (ebd.: 9). Die Ziele des »musikalischen Wachstums« sowie die Grundidee zur Expansion von *El Sistema* sind im Dokument verankert (ebd.: 5).

Die Gruppe von Dozent*innen verdeutlicht im Abschnitt »Justificación«, also in einer Begründung bzw. Rechtfertigung, die von ihnen gesehene Notwendigkeit zur Gründung des Aus- und Fortbildungsprogramms sowie zur grundsätzlichen Vertiefung von »Wissen, Techniken und Werkzeugen«[130] im Rahmen der musikalischen Ausbildung von *El Sistema*. Der »soziale und akademische Erfolg«[131] von *El Sistema* wird einerseits aner-

123 Die Gründung dieser Universität war ein großes Thema unter Dozent*innen des Programms während meiner Reisen – ursprünglich war die Eröffnung für 2016/2017 vorgesehen. Aufgrund der Krise des Landes musste das Projekt aufgeschoben werden.

124 Original: »valores ciudadanos«

125 Original: »valores trascendentales«

126 Original: »capital humano«

127 Original: »red académica«

128 Original: »resultados concretos«

129 Original: »campo laboral«

130 Original: »saberes, técnicas y herramientas«

131 Original: »éxito social y académico«

kannt, gleichzeitig wird eine Revision der Strukturen – insbesondere aufgrund der Expansion von *El Sistema* – für notwendig befunden (ebd.: 3f.). Mehrfach werden in diesem Zusammenhang die Begriffe »Wandel«[132] bzw. »Veränderung« sowie »pädagogische und musikalische Innovation« verwendet (ebd.: 4; 10). Neue, kreative Konzepte, auch mit experimentellem Charakter, seien bedeutsam, um auch in Zukunft die ganzheitliche Entwicklung von Kindern, Jugendlichen, Musiker*innen und Lehrenden sicherzustellen (ebd.: 10). Die von Abreu geforderte Ganzheitlichkeit von Bildungsprozessen wird in diesem Dokument nicht nur auf Kinder, sondern auch auf Erwachsene bezogen – implizit wird damit die Idee des lebenslangen Lernens aufgegriffen. Spezifisch für Lehrende sollen in jedem Unterprogramm des Aus- und Fortbildungsprogramms musikalische und pädagogische Inhalte ebenso verankert sein wie Aspekte zu Führungstechniken und zur Persönlichkeitsentwicklung der Lehrenden (ebd.: 13). Die Grundidee einer umfassenden, ganzheitlichen Ausbildung wird also konkretisiert und an spezifischen Entwicklungsbereichen der Lehrenden festgemacht. Auch in Gesprächen mit Dozent*innen des Programms wurde stets betont, dass Lehrende nicht nur gute Musiker*innen sein, sondern auch gutes pädagogisches Rüstzeug sowie Führungsqualitäten besitzen müssten.

Das Dokument hebt die Bedeutsamkeit pädagogischer und methodischer Aspekte für den erfolgreichen Lehr-Lernprozess hervor. Insbesondere wird auf Diagnostik, Planung, Verständigung über Ziele, Strategien, Techniken, Instrumente und Ressourcen sowie auf den Aspekt der Prozessevaluation verwiesen (ebd.: 8). Kritische oder schwierige Momente im musikalischen Alltag können hierbei nach Darstellung der Autor*innen als »exzellente Möglichkeiten, die pädagogische Praxis zu innovieren und neue Lehrformen zu erleben«[133], fungieren (ebd.: 9).

Der Aspekt der Evaluation[134] wird auch in diesem Dokument als zentraler Aspekt zur Verbesserung der Lehr-Lern-Situationen im Ausbildungsprogramm festgehalten (ebd.: 14f.):

> Evaluation wird als ein Prozess verstanden, der mit pädagogischer Aktivität in Verbindung steht, die die Reflexion, Analyse und Auswertung der Fachkenntnisse von Studenten beinhaltet, unter anderem mit Berücksichtigung von Qualitäten, Wesenszügen, Charakteristiken, intellektuellen, prozessualen und verhaltensbezogenen Fähigkeiten.[135] (Ebd.: 15)

Die Worte »Reflexion« und »Analyse« verdeutlichen u.a., dass Evaluation hier nicht als reine Bewertungsmaßnahme gedacht ist. Mit »Studenten« dürften in diesem Fall die Teilnehmenden des Programms gemeint sein. Wie im Orchesterprogramm werden im weiteren Verlauf unterschiedliche Formen der Evaluation unterschieden (diagnostisch,

132 Original: »cambio«

133 Original: »excelentes oportunidades para innovar la práctica pedagógica y experimentar nuevas formas de aprendizaje«

134 Original: »evaluación«

135 Original: »Se asume la evaluación como un proceso vinculado a la actividad pedagógica que involucra la reflexión, el análisis y la valoración de las competencias de los estudiantes en término de cualidades, rasgos, características, habilidades intelectuales, procedimentales y actitudinales entre otros.«

formativ und summativ). In Anlehnung an das Gesetz *Ley Orgánica de Educación* (2009) soll Evaluation u.a. demokratischen, partizipativen, ganzheitlichen, kontinuierlichen, kooperativen, diagnostischen, reflexiven, systematischen und flexiblen Charakter haben und sowohl quantitativ als auch qualitativer Art sein (ebd.: 15). Die verschiedenen Evaluationsformen werden nicht näher charakterisiert und es erfolgen auch keine Angaben zu konkreten Evaluationsformaten oder -methoden innerhalb des Programms; es wird aber darauf hingewiesen, dass sie alle in Abhängigkeit der jeweiligen Kurse und Lernphasen berücksichtigt werden.

Abschließend werden im Dokument Kriterien festgehalten, die für die Ausstellung eines Zertifikats zu erfüllen sind. Neben regelmäßiger und aktiver Teilnahme an den Kursen wird es als wichtig herausgestellt, dass Teilnehmende fähig sind zu Austausch (Analyse und Reflexion) und Kommunikation, zur Wertschätzung konstruktiver Kritik und anderer Sichtweisen im Lehr-Lernprozess (ebd.: 16).

Es findet sich im Dokument der Hinweis darauf, dass Lehrende sich für die Teilnahme am Programm nicht selbst bewerben, sondern von ihren Vorgesetzten vorgeschlagen bzw. ausgewählt werden. So sollen »diejenigen Dozenten und Dirigenten, die sich am meisten im Wachstum ihres *núcleo*s engagieren«[136] am Programm teilnehmen (ebd.: 12). Hier deuten sich einige für *El Sistema* typische hierarchische Strukturen und Arbeitsweisen an (vgl. hierzu Kapitel 6.1.1).

Neben dem zuvor analysierten Dokument existierten 2015 für jeden Unterbereich des Programms Curricula bzw. grobe Lehrpläne, in denen spezifische Ziele und Inhalte aufgeführt und begründet werden. Der genaue Inhalt aller Dokumente des Programms wird in dieser Form vielen Teilnehmenden der Programme nicht bekannt sein, geschweige denn Lehrenden, die nicht am Programm teilnehmen. Die Dokumente sind dennoch Quellen, die eine Position zwischen den Quellen von Abreu und den Orientierungen der Lehrenden einnehmen. Effekte der Workshops auf Teilnehmende, auch hinsichtlich ihrer Ausdrucksweise und ihres Verständnisses von *El Sistema*, sind erwartbar. Die Tatsache, dass das Programm darauf angelegt ist, Teilnehmende der Workshops als Multiplikator*innen in ihren jeweiligen Arbeitsstellen und -regionen einzusetzen, verdeutlicht den möglichen Wirkungsgrad des Programms. Direkt und indirekt können sich so Inhalte des Programms in ganz Venezuela verbreiten.

Es ergeben sich aus den analysierten Quellen für das Aus- und Fortbildungsprogramm für Lehrende zunächst keine neuen Regeln, die nicht ohnehin Teil ihrer Arbeit im Rahmen der jeweiligen Programme sind. Ein besonderer Fokus der internen Dokumente liegt allerdings auf Aspekten der Innovation von Lehre zur Verbesserung der Gesamtqualität von Lernprozessen bei *El Sistema*. Daraus ergibt sich für Lehrende die rekonstruierbare Norm, sich nicht auf möglicherweise vorhandenen musikalischen Fähigkeiten auszuruhen, sondern sich auch im Bereich der Pädagogik fortzubilden und stetig weiter zu lernen. Die in anderen Quellen starke Betonung von sozialen Aspekten und Wertevermittlung tritt in den Quellen des Programms in den Hintergrund bzw. spielt maximal als gedanklicher Überbau eine Rolle. Hierdurch könnte Lehrenden suggeriert werden, dass diese Aspekte an Bedeutung verloren haben oder aber, dass sie automatisch durch hochwertige musikpädagogische Lehre berücksichtigt werden.

136 Original: »aquellos docentes y directores más comprometidos con el crecimiento de su *núcleo*«

Letzteres deckt sich mit einer zentralen Annahme der *Sistema*-Ideologie, nach der Musizieren im Kollektiv auf hohem Niveau per se soziale Aspekte fördere.

Da sich Lehrende aus den folgenden Programmen in meinem Sample kaum finden (vgl. hierzu Kapitel 4), gehe ich nur kurz auf ihre offiziellen Zielformulierungen ein.

5.4.6 Programa de Educación Especial

In den Homepage-Ausführungen zum *Programa de Educación Especial* wird stärker als in anderen Programmbeschreibungen auf die übergeordneten Prinzipien »Inklusion und Gleichheit«[137] hingewiesen. So sollen auch »Personen mit besonderen Lebensumständen«[138] die Möglichkeit bekommen, »die Welt der Musik zu erkunden«[139] und gemeinsam mit anderen zu musizieren. Spezifisch geschultes Personal soll den Teilnehmenden u.a. mit therapeutischen Methoden und individuell angepasstem Unterricht die Integration ermöglichen (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.k).

Auch in diesem Programmbereich wird hervorgehoben, dass Teilnehmende sowohl ein hohes künstlerisch-musikalisches Niveau erreichen als auch hinsichtlich ihrer Konzentrationsfähigkeit und Disziplin geschult werden sollen. Es wird speziell erwähnt, dass einige besonders talentierte Teilnehmende es bis in die renommierten Sinfonieorchester und Chöre geschafft haben. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass *El Sistema*s Konzept von Integration bzw. Inklusion nicht bedeutet, dass alle Mitglieder der Organisation freien Zugang zu allen Programmen bzw. musikalischen Gruppierungen haben. So dient das *Programa de Educación Especial* dazu, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder Lernschwierigkeiten insgesamt an *El Sistema* teilhaben zu lassen – die grundsätzliche Strukturierung nach Leistungsniveaus wird aber gewahrt, sodass Kinder und Jugendliche zwar in die regulären Orchester- und Chorprogramme wechseln können, aber nur, wenn sie die entsprechenden Leistungen erbringen können.

Mir liegen neben den Homepage-Informationen keine Dokumente vor, in denen feste Strukturen, Inhalte oder Methoden verankert sind, sodass ich abgesehen von der Wahrung zentraler *Sistema*-Prinzipien wie Exzellenz und Disziplin im Rahmen der Möglichkeiten der Teilnehmenden keine Aussagen darüber treffen kann, inwiefern sich das Geäußerte von Lehrenden auf formale Aspekte der Organisation bezieht.

5.4.7 Programa Simón Bolívar

In den Angaben zum Programm *Simón Bolívar* auf der *Sistema*-Homepage findet sich wie auch bei den Ausführungen zum *Alma Llanera*-Programm folgende Zielformulierung: »das Wunder der Musik zur Massenware [zu] machen und den sozialen Einfluss des Nationalen Systems der Jugend- und Kinderorchester und -chöre von Venezuela auszuweiten«[140] (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.l). Insbesondere in diesem Programm

137 Original: »inclusión e igualdad«

138 Original: »personas con condiciones especiales«

139 Original: »explorar el mundo de la música«

140 Original: »masificar el milagro de la música y expandir el impacto social del *Sistema* Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela«

geht es also darum, neue Menschen für *El Sistema* zu gewinnen bzw. – von *El Sistema* aus gedacht – eine größere Reichweite zu erlangen.

Über die genauen Inhalte des Programms gibt die Homepage keine Auskunft. Es gibt eine Dankesformulierung gegenüber den Ministern Héctor Rodríguez und Elías Jaua, im Jahr 2015 Minister im *Ministerio del Poder Popular para la Educación*[141], die »die Türen von Hunderten von Schulen des Landes für die Lehrenden vom *Sistema*«[142] geöffnet haben, damit die »venezolanische Schulbevölkerung die guten Seiten der Musik und die Werte, die aus ihr hervorgehen, erlernt und empfängt«[143] (ebd.). Wörtlich wird hier auf die Werte der Teamarbeit, Toleranz und Respekt verwiesen. Der Diskurs der Ausbildung von Werten durch kollektive Musikpraxis wird also auch hier bedient.

Das Programm soll laut Homepage insgesamt dazu beitragen, die wissenschaftlich-akademische Welt »mit der kollektiven sinfonisch-chorischen Praxis zu vereinen«[144] (ebd.). Es werden keine weiteren Hinweise darauf gegeben, welcher Art die angestrebte Verbindung sein oder wie diese konkret gestaltet werden soll. So kann als Regel des Programms an dieser Stelle nur verstanden werden, dass Lehrende durch ihre Arbeit eine Verbindung zwischen Schulen und *El Sistema* schaffen sowie *El Sistema* zu einem größeren Netzwerk verhelfen sollen.

5.4.8 Programa de Música Popular y otros Géneros

Das Programm für Popularmusik und andere Genres wurde laut *Sistema*-Homepage zwar im Jahr 2008 gegründet – bei meinen Forschungsreisen 2015 wurde es mir aber nicht als offizielles, reguläres Programm genannt. In einigen *núcleo*s existierten Bands oder Ensembles, die sich wiederum unterschiedlichen Genres z.B. im Rock-, Pop-, oder Jazz-Bereich widmeten. Von einer übergeordneten Vernetzung oder Zielsetzung wurde mir aber nicht berichtet. Auch auf der *Sistema*-Homepage wird nur in der Überschrift von einem Programm gesprochen, im sich anschließenden Fließtext von »Projekt«[145] bzw. »künstlerischer Plattform«[146] (Fundación Musical Simón Bolívar o.D.q). Grundsätzlich zeigen die Angaben auf der Homepage auch zu diesem Programm – ähnlich wie beim *Alma Llanera*-Programm – einerseits Anschlüsse an die Zielformulierungen anderer Programme sowie an allgemeinere *Sistema*-typische Formulierungen.

So wird im Anschluss an die schon analysierten Ziele und Schwerpunkte anderer Programme auch hier die Ausbildung von Künstler*innen mit hohem Niveau betont. Ebenfalls typisch für *El Sistema* erscheint die Wahl des Orchesterbegriffs für mehrere der aufgeführten musikalischen Gruppierungen, die zum Programm gezählt werden, wie das *Orquesta Latino Caribeña*, das *Orquesta de Rock Sinfónico* und das *Orquesta Afro Venezolana*.

---

141 Zu Deutsch: Ministerium der Volksmacht für Bildung bzw. Erziehung

142 Original: »gracias al interés reflejado por los ministros del Poder Popular para la Educación, Héctor Rodríguez y Elías Jaua, de abrir las puertas de cientos de escuelas y liceos del país a los profesores del Sistema«

143 Original: »Todo con el propósito de que la población escolar venezolana aprenda y reciba las bondades de la música y los valores que se desprenden de ella.

144 Original: »unir […] con la práctica colectiva sinfónico-coral«

145 Original: »proyecto«

146 Original: »plataforma artística«

Vergleichbar mit den Ausführungen zum *Alma Llanera*-Programm, aber anders als die Formulierungen anderer Programme ist die Hervorhebung von Aspekten wie Kreativität und musikalischer Vielseitigkeit (»hohe Niveaus an Kreativität und Vielfalt«[147]). Schlagwörter, die dies verdeutlichen, sind z.B. »breiter Fächer«[148], »eine reiche Vielfalt von musikalischen Genres und Stilen«[149] und »weiter Horizont«[150]. Auch das Stichwort der »Öffnung«[151] fällt in der Programmbeschreibung. Eine Erläuterung bleibt aus – möglicherweise wird hiermit auf die Öffnung von *El Sistema* für neue Programme und Ensembles bzw. insgesamt für Musikstile und -genres neben dem etablierten Sinfonieorchester hingewiesen.

5.4.9 Andere Programme

Verschriftlichtes zum *Programa Académico Lutería* und zum *Programa Académico Penitenciario* (vgl. Kapitel 2.1.4) wird im Rahmen meiner Arbeit nicht genauer analysiert, da keine Mitarbeiter*innen aus diesen Programmen interviewt wurden und sie sowohl zahlenmäßig als auch hinsichtlich der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eine zu vernachlässigende Rolle für meine Forschungsfragen spielen. Ähnlich verhält es sich mit dem *Programa de Atención Hospitalaria*, das aufgrund seines eher therapeutischen Ansatzes nicht direkt in den Bereich musikpädagogischer Lehre fällt, und dem *Programa Nuevos Integrantes*, das Kinder und Familien zwar schon frühzeitig an *El Sistema* heranführen, diesen aber nicht im klassischen Sinne bestimmte Fähigkeiten vermitteln möchte. Für andere Forschungsarbeiten wäre es dennoch interessant, auch diese Programme beispielsweise dahingehend zu untersuchen, ob sich Mitarbeiter*innen hier auch als Lehrende verstehen und wie sich die Inhalte, Zielsetzungen und Alltagspraktiken in die Gesamtorganisation einordnen lassen. So ist es insbesondere in den Programmen mit Kranken und straffällig gewordenen Menschen denkbar, dass Mitarbeiter*innen ein anderes Verständnis von Inklusion in ihre Arbeit tragen, als es in anderen Programmzweigen üblich ist.

5.5 Zwischenfazit zur Quellenanalyse

Aus den verschiedenen analysierten Quellen, die im Rahmen von *El Sistemas* Öffentlichkeitsarbeit frei verfügbar sind, die andererseits teilweise für den internen Gebrauch geschrieben und mir zur Verfügung gestellt wurden, lassen sich einige organisationsintern gängige Argumentationsmuster, normative Grundannahmen sowie typische Redewendungen und wiederkehrende Metaphern ableiten, die ich im Folgenden unter dem Begriff der *Sistema-Ideologie* zusammenfasse (vgl. zum Ideologiebegriff Kapitel 2.2.2). Teilweise lässt sich aus den analysierten Quellen ein ähnlicher Sprachduktus ableiten. Ins-

147 Original: »altos niveles de creatividad y versatilidad«
148 Original: »amplio abanico«
149 Original: »una rica diversidad de géneres y estilos musicales«
150 Original: »vasto horizonte«
151 Original: »apertura«

besondere die Reden von Abreu sowie die Ausführungen zu Mission und Vision ähneln sich hinsichtlich ihrer Wortwahl und Argumentationsweisen: Im Zentrum kreisen viele Quellen um die Darstellung von Musik als Werkzeug zur Veränderung von Menschen und Gesellschaft. Prinzipiell existiert eine hohe Konsistenz zwischen den verschiedenen Quellen.

Programmübergreifend besteht explizit formulierter Konsens darüber, dass Musik im Sinne einer kollektiven Musikpraxis sinnvoll und ›sozial‹ sei. Die Vermittlung von Werten zieht sich als Thema durch die verschiedenen Quellen, wenngleich sie in den Quellen von Abreu sowie in den Homepagetexten zur übergeordneten Mission eine sehr viel größere Rolle spielt als in den internen Dokumenten der Programme, die sich stärker mit konkreten musikpädagogischen Themen beschäftigen.

Aus den Quellen von Abreu sowie Homepage-Passagen, die sich über die Mission äußern, lassen sich nicht per se Regeln für Lehrende ableiten – beide Quellenarten richten sich nicht an Lehrende von *El Sistema*, sondern dienen zunächst der Außendarstellung. Man kann hieraus also eher eine grundlegende normative Haltung ablesen, die die Organisation nach außen präsentiert. Gleichwohl wird durch die Bedeutsamkeit von Exzellenz sowie die besondere Rolle des Orchesters innerhalb der *Sistema*-Ideologie impliziert, dass sich Lehrende mit diesen zentralen Themen auseinandersetzen müssen.

Aus den Dokumenten aus dem ›Inneren‹ der Organisation lässt sich eher auf konkrete Regeln schließen. In ihnen wird die übergeordnete Mission vielfach aufgegriffen, was darauf hindeutet, dass sie auch für Mitarbeiter*innen der Organisation von Bedeutung ist. Programmübergreifend wird die *Sistema*-Mission derzeit im Motto ›Soziale Inklusion durch musikalische Exzellenz‹ zusammengefasst. Hieraus lässt sich konkret das Anstreben sehr guter musikalischer Ergebnisse, um soziale Inklusion zu gewährleisten, als Regel für Lehrende ableiten. In den Dokumenten ist die Wertevermittlung eher als übergeordneter Rahmen dargestellt. Hochwertige musikpädagogische Arbeit steht im Zentrum der vorliegenden Dokumente. Innerhalb der Programme werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, aus denen sich weitere Regeln ergeben (z. B. das Durchführen von *audiciones* im Orchesterprogramm, um die Strukturierung nach Niveaus zu gewährleisten). Da nicht aus allen Programmen Informationen darüber vorliegen, ob es interne Dokumente gibt, in denen konkrete formale Regeln festgelegt sind, kann in den folgenden Interviewinterpretationen nicht immer nachgewiesen werden, ob sich Lehrende in ihren Aussagen auf Regeln bestimmter Programme oder ihres *núcleo*s beziehen.

Die Inhalte der in diesem Kapitel analysierten Quellen geben zunächst Hinweise auf das, was Lehrende in ihrem Lehralltag bewegen kann, aber nicht unbedingt muss. Nur mit Blick auf die Interviews – und damit auf die Praxis selbst – lässt sich zeigen, *was* tatsächlich als Regel wahrgenommen wird und *wie* diese Regeln verstanden werden. In den beiden folgenden Kapiteln werde ich zum einen zeigen, wie sich die hier aufgeführten Themen bzw. Aspekte im expliziten Wissen der *Sistema*-Lehrenden, also auf Ebene der Orientierungsschemata, in den Interviews rekonstruieren lassen (Kapitel 6). Zum anderen erörtere ich, *wie* Lehrende auf Ebene der Orientierungsrahmen (im weiteren Sinne) die hier dargestellten Aspekte im Spannungsfeld zwischen explizitem und implizitem Wissen in ihr Handeln einbetten und welche Bedeutung den Inhalten dieser Quellen beigemessen wird (Kapitel 7).

6 Datenauswertung II: *El Sistema*s 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*s 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 Orientierungs*schemata* 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 Orientierungs*rahmen* im engeren Sinne. Gemeinsamkeiten bestehen also nicht nur in gleichen begrifflich geäußerten Themen und Erlebnissen, sondern zum Teil auch in fallübergreifend ähnlichen Fokussierungsmetaphern[1] 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.

sinngenetischen 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 Interviews[3] 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 Zentralleitung in Caracas, lädt ein, (be-)ruft Menschen, versetzt sie in neue *núcleo*s 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. Zusammengenommen 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 Agens[6] 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« handele (ebd.).

6 Das Agens ist die semantische Rolle, die die vom Verb ausgehende Handlung ausführt, verursacht oder kontrolliert (Leipniz-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*s 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 *núcleo*s: 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 *núcleo*s, 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 *núcleo*s«, »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*s 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 *núcleo*s 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.«

ständlich, 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. *muestra*s, 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/sie[16] 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 tranquilitos, pasa la concertina o el concertino, ahorita cambiamos, grita como en una orquesta profesional: ›Afínasela‹, 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 *cátedra*s, 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 *núcleo*s 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*s 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 Sebastiáns Aussage wird deutlich, welch 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 *núcleo*s 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 wertend[28] – 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 Interviews[30] 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.

7 Datenauswertung III: Organisationale Erfahrungsräume in *El Sistema* – Orientierungen von Lehrenden

In diesem Kapitel stelle ich die Orientierungen von *Sistema*-Lehrenden dar, die ich aus den Interviewdaten rekonstruieren konnte. Mit den Interpretationsschritten der Dokumentarischen Methode habe ich die Orientierungen zu Typen verdichtet.

Die sinngenetische Typenbildung mündete in dieser Forschungsarbeit in die Rekonstruktion von vier unterschiedlichen Erfahrungsräumen von *Sistema*-Lehrenden (Typen 1–4). Die erstellte Typologie besteht aus vier Erfahrungsräumen, resp. Orientierungsrahmen (im weiteren Sinne), die sich in zwei Dimensionen voneinander unterscheiden. Die Typologie zeigt strukturelle Unterschiede in den Erfahrungen von Lehrenden auf: Lehrende erfahren *El Sistema* als Organisation auf verschiedene Arten und Weisen; ihre Erfahrungen sind in unterschiedliche Orientierungsrahmen eingebunden. Diese unterschiedlichen Erfahrungen sind einerseits an unterschiedliche Formen der organisationalen Identifikation sowie andererseits an einen heterogenen Umgang mit den Regeln und Normen der Organisation gekoppelt.

Ich stelle im nächsten Schritt die vier Typen zunächst skizzenhaft vor und gebe einen Überblick über die analysierten Fälle (7.1). Im darauffolgenden Teilkapitel (7.2) gehe ich genauer auf die der Typologie zugrundeliegenden Dimensionen bzw. Untertypiken *Identifikation mit El Sistema als Organisation* (Kapitel 7.2.1) sowie *Umgang mit Normen und Regeln der Organisation* (7.2.2) ein. Im Anschluss folgt die Darstellung der vier rekonstruierten Typen (Kapitel 7.3-7.7).

Wie in Kapitel 4 beschrieben, sind meine Rekonstruktionen hinsichtlich der Soziogenese der Typen begrenzt. Ich gehe aber sowohl bei der Darstellung der Dimensionen als auch im Rahmen der vier Erfahrungsräume darauf ein, inwiefern sich im Datenmaterial Hinweise darauf finden, wie sich die jeweiligen Orientierungen bzw. konjunktiven Erfahrungsräume insbesondere innerhalb von *El Sistema* begründen lassen.

7.1 Die Typologie im Überblick

Grundlage für die Generierung der vier Typen von organisationalen Erfahrungsräumen sind die in Kapitel 6 dargestellten geteilten Erfahrungen von *Sistema*-Lehrenden: Alle in Kapitel 6 skizzierten Themen, die *El Sistema* als Arbeitgeber und Organisation insgesamt betreffen (z.B. Hierarchieerfahrungen, Spannungen zwischen Anonymität und persönlichen Beziehungen, Wachstum der Organisation) habe ich fall- und später typenübergreifend analysiert. Auf der Suche nach dem »Kontrast in der Gemeinsamkeit« (Bohnsack 1989: 374) habe ich das Datenmaterial auf unterschiedliche Formen des Umgangs mit diesen gemeinsamen Themen untersucht. Im fallübergreifenden Vergleich konnten so vier unterschiedliche *modi operandi*, also vier Erfahrungsräume rekonstruiert werden (vgl. zur Typenbildung Kapitel 4.3.2).

Den ersten Erfahrungsraum nenne ich *El Sistema als der richtige Weg* (Typ 1). Die Namensgebung charakterisiert das Prinzip der Orientierung an der *Sistema*-Mission, einschließlich einer starken nach außen getragenen Überzeugung, das Richtige zu tun.

Im Zentrum des zweiten rekonstruierten Erfahrungsraums steht das Prinzip der innovativen Gestaltung der (auch hier als zentral wahrgenommenen) Mission von *El Sistema* – er wird im Folgenden mit *El Sistema als zu gestaltende Mission* (Typ 2) benannt. Auch Lehrende mit diesen Orientierungen folgen in ihrer Darstellung übergeordneten Idealen, die sie mit *El Sistema* als Organisation in Verbindung bringen. Im Gegensatz zu Typ 1 wird die konkrete Auslegung der *Sistema*-Mission jedoch nicht als eindeutig, sondern als interpretierbar wahrgenommen, sodass diese auch Gegenstand von Kritik und Verbesserung werden kann (und teilweise: muss).

Ein dritter Erfahrungsraum – *El Sistema als Raum der Selbstverwirklichung* (Typ 3) – zeichnet sich durch Orientierung an Eigenständigkeit und selbstverantwortlichem Handeln aus, in dessen Zusammenhang Organisationsstrukturen für individuell formulierte Ideen genutzt werden. Die Orientierung an einer *Sistema*-Mission, aber auch die häufige Bezugnahme auf *El Sistema* als Ganzes wie bei Typ 1 und 2 treten hierbei in den Hintergrund.

Der vierte Erfahrungsraum ist durch das Prinzip der Unterordnung bestimmt: *El Sistema als tonangebende Instanz* (Typ 4). Organisationsstrukturen, Vorgaben und Anforderungen von *El Sistema* bzw. konkreten Vorgesetzten werden von Lehrenden, deren Orientierungen zu diesem Typus gehören, besonders stark wahrgenommen und befolgt, ohne jedoch eine besondere Form von Überzeugung wie bei Typ 1 nach außen zu tragen.

Bei genauerer Betrachtung der zugrundeliegenden Orientierungsfiguren zeigte sich, dass diese vier organisationalen Erfahrungsräume sich wiederum aus zwei tieferliegenden Dimensionen zusammensetzen. So finden sich in den entsprechenden Interviewpassagen sowohl Hinweise auf unterschiedliche Formen von *organisationaler Identifikationspraxis* als auch auf verschiedene Arten des *Umgangs mit organisationalen Regeln*. Die vier Typen lassen sich somit aufschlüsseln 1. durch unterschiedliche Formen von *Identifikation mit El Sistema als Organisation* und 2. durch unterschiedlichen *Umgang mit Normen und Regeln der Organisation*.

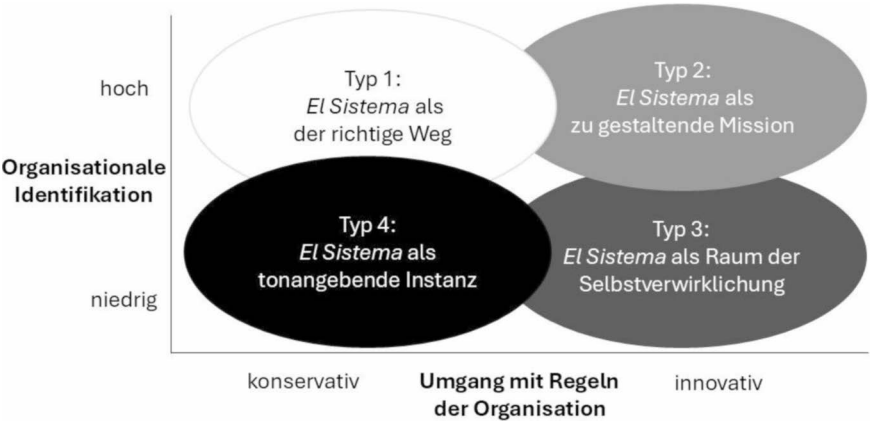
Den Begriff der *Identifikation* verstehe ich als nach außen getragene Bezogenheit auf *El Sistema*, die Konstruktion der Organisation *El Sistema* in den Aussagen von Lehrenden

sowie die Art der Bezugnahme auf *El Sistema* als Arbeitgeber. Es zeigt sich im Datenmaterial, dass Lehrende ihr eigenes Handeln unterschiedlich (stark) in den Kontext von *El Sistema* als Organisation einbinden bzw. dass sie ihr Handeln in verschiedenem Ausmaß als Arbeit für *El Sistema* rahmen. Der Begriff der Identifikation ist hier also nicht als psychologisches Konstrukt zu verstehen (wie etwa bei Van Dick 2004, Tajfel & Turner 1919; vgl. Kapitel 7.2.1) – es geht um unterschiedliche Formen von Identifikations*praxis* (vgl. Kapitel 7.2.1). Grundsätzlich unterscheide ich im Rahmen der Typologie zwischen zwei Grundausprägungen dieser Dimension: einer eher hohen und einer eher niedrigen organisationalen Identifikation.

Die Dimension *Umgang mit Normen und Regeln der Organisation* bezieht sich im Rahmen der Typologie zunächst auf unterschiedliche Umgangsweisen mit drei Regeln, die von allen Lehrenden als zentral erachtet werden, und die sich aus den in Kapitel 6.3 erörterten zentralen Themen ableiten lassen: Es sind Regeln, die in Zusammenhang stehen mit der Exzellenz- und Leistungsorientierung, dem sozialen Wirkungsanspruch der Organisation sowie der zentralen Bedeutung von Sinfonieorchesterpraktiken im Zentrum von *El Sistema* (für genauere Ausführungen vgl. Kapitel 7.2.2). Von diesen Themen ausgehend wurden im Verlauf der Datenauswertung zusätzlich individuell wahrgenommene Regeln sowie persönliche Schwerpunkte im Arbeitsalltag der Lehrenden hinsichtlich spezifischer Umgänge mit organisationalen Regeln betrachtet. Auf diese gehe ich in den Teilkapiteln zu den vier Typen näher ein. Auch in der Dimension *Umgang mit Normen und Regeln* ließen sich zwei Formen der Ausprägung rekonstruieren: Einerseits zeigen sich Orientierungen, die prinzipiell als konservativ (regelbewahrend und strukturstützend) einzuordnen sind, andererseits solche, die als innovativ (strukturaufbrechend, regelerneuernd und -erweiternd) interpretiert werden können.[1]

1 Die Begriffe *konservativ* und *innovativ* haben sich organisch in enger Anlehnung an mein Datenmaterial ergeben. Ich verstehe sie als unterschiedliche Verhältnisse von Lehrenden zu den wahrgenommenen organisationalen Regeln (vgl. Kapitel 3.2.2). Eine Wertung ist mit der Begriffswahl nicht vorgesehen. Ich verwende den Begriff *konservativ* – anders als in Forschungsfeldern wie den Sozial- und Politikwissenschaften – nicht bezogen auf politische Haltungen im gesellschaftlichen Kontext.

Abbildung 1: Organisationale Erfahrungsräume von Sistema-Lehrenden



Zur Veranschaulichung habe ich die Dimensionen im Schaubild als Achsen dargestellt mit den Ausdimensionierungen *niedrig* vs. *hoch* bei der Identifikation sowie *konservativ* vs. *innovativ* beim Umgang mit Regeln. Tatsächlich sind die Dimensionen aber weder dichotomisch zu verstehen im Sinne entweder vorhandener oder nicht vorhandener Merkmale, noch sind sie im mathematischen Sinne skaliert gedacht. Stattdessen zeigen sich in den Interviews unterschiedliche Qualitäten, Nuancen und Facetten der beiden Dimensionen, die in den folgenden Teilkapiteln genau dargestellt werden.

Die Dimensionen sind nicht kausal aufeinander bezogen: Lehrende gestalten Regeln und Normen der Organisation grundsätzlich unabhängig vom Grad ihrer organisationalen Identifikation. Allerdings zeigen sich je nach Kombination der beiden Dimensionen in den vier rekonstruierten Orientierungstypen spezifische Qualitäten und Merkmale, die im Datenmaterial klar voneinander zu unterscheiden sind und die in den folgenden Teilkapiteln erörtert werden (vgl. Kapitel 7.3-7.7).

7.1.1 Die analysierten Fälle im Überblick

Im Zentrum der Dokumentarischen Methode steht die Typenbildung und die damit verbundene Rekonstruktion von unterschiedlichen Erfahrungsdimensionen, die sich fallintern und fallübergreifend überlappen und die durch stetigen Vergleich sichtbar werden – detaillierte Falldarstellungen nehme ich aus diesem Grund nicht vor. Stattdessen charakterisiere ich in jeweils einem Teilkapitel die Ausprägungen der zwei Dimensionen sowie der vier Erfahrungsräume der Typologie anhand von Beispielen aus den Fallinterpretationen.

Da ich in den nachfolgenden Teilkapiteln häufig zwischen unterschiedlichen Fällen wechsle, dient die nachfolgende Tabelle dazu, einen Überblick über die von mir interviewten Lehrenden zu geben. Sie kann so beim Lesen Orientierung bieten. Namentlich bzw. mit Pseudonym führe ich an dieser Stelle die 14 Lehrenden auf, zu deren Interviews ich Feininterpretationen angefertigt habe. Die Angabe des Arbeitsbereichs soll zur besseren Erinnerung beitragen – so kann mit dem Namen der Person noch eine weitere Information in Verbindung gebracht werden. Der Hinweis auf die Verortung der Orientie-

rungen der jeweiligen Lehrenden in der Typologie gibt Aufschluss darüber, in welchen der folgenden Teilkapitel die meisten Informationen zu den Lehrenden zu finden sind.

Fall/ Pseudonym	**Arbeitsbereich**	**Verortung in der Typologie**
Gabriel	Leiter des *Alma Llanera*-Programms in einem *núcleo*	Typ 1
Isabel	Lehrerin im Bereich *Iniciación Musical* (*núcleo*-Ebene)	Typ 1
Manuel	*núcleo*-Leiter; Dirigent eines Jugendorchesters (*núcleo*-Ebene); Dirigent eines Regionalorchesters	Typ 1
Valentina	Dirigentin eines Kinderorchesters (*núcleo*-Ebene)	Typ 1
Anita	Instrumentallehrerin für Kontrabass (Orchesterprogramm, *núcleo*-Ebene)	Typ 2
Eva	Chorleiterin/Leiterin des Chorprogramms (*núcleo*-Ebene)	Typ 2
Sergio	Dozent im Aus- und Fortbildungsprogramm	Typ 2
Sol	Dozentin im Aus- und Fortbildungsprogramm; Spezialisierung im Bereich *Iniciación Musical*	Typ 2
Diego	Leiter des *Alma Llanera*-Programms (*núcleo*-Ebene)	Typ 3
Linda	Gesangslehrerin im Bereich *canto popular* (*núcleo*-Ebene)	Typ 3
Sebastián	Instrumentallehrer im *Alma Llanera*-Programm; Lehrer im Bereich *Iniciación Musical* (*núcleo*-Ebene)	Typ 3
Flor	Lehrerin im Bereich *Iniciación Musical* (*núcleo*-Ebene)	Typ 4
Leon	Instrumentallehrer für Posaune (Orchesterprogramm; *núcleo*-Ebene)	Typ 4
José	Dirigent eines Kinderorchesters (*núcleo*-Ebene); Lehrer im Programm *Simón Bolívar*	Typ 4

7.2 Die zwei Dimensionen der Typologie

Im Folgenden werden die beiden Dimensionen *Organisationale Identifikation mit El Sistema* und *Umgang mit Regeln der Organisation* genauer erklärt. Hierbei gehe ich insbesondere auf die unterschiedlichen Ausprägungen der Dimensionen ein.

Beide Dimensionen verhandeln in unterschiedlicher Weise Spannungsverhältnisse zwischen dem Orientierungsrahmen im engeren Sinne (vgl. Kapitel 3.1.1) und wahrgenommenen Normen bzw. Regeln im Arbeitskontext von *El Sistema* (vgl. Kapitel 3.2.3). In der Identifikationsdimension setzen sich Lehrende mit den Identitätsnormen (Bohnsack 2017a: 54; vgl. Kapitel 3.2.2), die sie im Arbeitskontext von *El Sistema* wahrnehmen, auseinander und verorten ihre berufsbezogenen Handlungen im Kontext des übergeordneten kollektiven Konstrukts *El Sistema*. Im Umgang mit konkreten Regeln der Organisation loten Lehrende auf Ebene des impliziten Wissens unterschiedliche Handlungs- und Gestaltungsspielräume aus.

7.2.1 Identifikation mit *El Sistema* als Organisation

Den Begriff der Identifikation habe ich bei der Datenauswertung zunächst vortheoretisch verwendet, um unterschiedliche Formen der Einbindung des Handelns von Lehrenden in den größeren Organisationskontext zu beschreiben. Es zeigen sich in den Interviews wiederkehrende Orientierungsfiguren, in denen Spannungsverhältnisse zwischen Nähe und Distanz zum Organisationskonstrukt unterschiedlich aufgelöst werden: So präsentieren Lehrende ihr Handeln entweder eher als organisationsnah bzw. stärker identifizierend oder in eher distanzierter Weise zu *El Sistema* als Organisation. Die Dimension beschreibt mit anderen Worten die Positionierung der Lehrenden zur Organisation. Im Verlauf der Datenauswertung, im Rahmen der Abstraktion von Merkmalen der Fälle zu den Erfahrungsdimensionen der Typen, bin ich auf der Suche nach geeigneten Begrifflichkeiten auf das Konzept der *organisationalen Identifikation* gestoßen. Im Kontext der Organisationsforschung, insbesondere der Organisationpsychologie, wird der Begriff verwendet, um eine ganzheitliche Bindung an die Organisation zu beschreiben (van Dick 2004). Er umfasst nach van Dick u.a. positive Gefühle im Zusammenhang mit der Organisation wie Stolz oder Freude sowie die Verteidigung der Organisation nach außen. Rempe verweist auf den Zusammenhang des Konzepts mit den Prämissen der Theorie der sozialen Identität[2] (Tajfel 1978; Tajfel & Turner 1979) und fasst darunter Aspekte der selbst definierten Organisationszugehörigkeit von Mitarbeiter*innen sowie die Frage, inwiefern die Zugehörigkeit zur Organisation Bestandteil des eigenen Selbstbildes ist (Rempe 2012 19f.). Im Anschluss an Turner (1985) argumentiert sie: »Gruppen- bzw. Organisationszugehörigkeiten werden bei starker Identifikation mit dem Unternehmen als soziale Identitäten in das Selbstkonzept integriert und in bestimmten Situationen im Selbstkonzept salient.« (Rempe 2012: 21). In diesem Zusammenhang wird auch die Bewertung der Eigengruppe im Vergleich zu Fremdgruppen als bedeutsam angesehen (ebd.).

Trotz der grundsätzlichen Nähe zu diesem Identifikationsverständnis in Bezug auf Organisationen verwende ich den Begriff der Identifikation nicht, um Aussagen über innere, mentale Haltungen, die psychische Verfasstheit oder das Selbstkonzept der *Sistema*-Lehrenden zu treffen, sondern um die in den Interviews nach außen getragene Form von Nähe und Distanz zur Organisation zu erfassen.

Prinzipiell verstehe ich die Dimension der Identifikation mit *El Sistema* als Kontinuum zwischen den beiden Polen hoher und niedriger Identifikation. Lehrende zeigen sich also als mehr oder weniger stark identifizierend mit der Organisation. Hohe Identifikation liegt bei den Typen 1 (*El Sistema als richtiger Weg*) und 2 (*El Sistema als zu gestaltende Mission*) vor; niedrigere bei den Typen 3 (*El Sistema als Raum der Selbstverwirklichung*) und 4 (*El Sistema als tonangebende Instanz*).

---

2 Tajfel & Turner (1979) unterscheiden zwischen den Konzepten personaler und sozialer Identität als Teilen eines größeren Selbstkonzepts. Während Personen auf personaler Ebene persönliche, individuelle Merkmale in den Vordergrund stellen, um sich von anderen zu unterscheiden, spielen auf sozialer Ebene Mitgliedschaften in Gruppen eine Rolle für das Individuum. In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass Menschen einen Teil ihrer persönlichen Selbstbewertung aus Gruppenzugehörigkeiten ableiten (vgl. Rempe 2012: 20f.).

In einigen Fällen lassen sich sowohl Passagen finden, in denen eine gewisse Nähe zu *El Sistema* zum Ausdruck kommt, als auch Passagen, in denen Aspekte von Distanz überwiegen (Flor, Typ 4; Diego, Typ 3; Linda, Typ 3; Sergio, Typ 2). Diese Fälle habe ich als Grenzfälle zwischen Nähe und Distanz zur Organisation betrachtet – trotz mancher Ambivalenzen konnte ich auch diese Fälle als eher nah oder distanziert zur Gesamtorganisation einordnen. Sie waren besonders wichtig, um meine eigenen Vorstellungen und Annahmen über die Bedeutung von Gruppenzugehörigkeiten zu prüfen, zu hinterfragen und auszudifferenzieren. Neben der Betrachtung quantitativer Aspekte – also wie häufig sich innerhalb eines Interviews Passagen finden, in denen das eigene Handeln in den Organisationskontext gestellt wird – zeigte sich eine besondere Bedeutung der Unterscheidung von erzählenden und beschreibenden Interviewpassagen einerseits und argumentativen und bewertenden Passagen andererseits. So finden sich in fast allen Interviews bis zu einem gewissen Grad Anbindungen der eigenen Handlungen an die Organisation. Insbesondere in argumentativen Passagen verweisen aber Lehrende des Typs 4 (*El Sistema als tonangebende Instanz*) auch bei ansonsten niedriger Identifikation gelegentlich auf grundsätzliche übergeordnete Zielsetzungen und Prinzipien von *El Sistema*; es zeigen sich aber kaum Anbindungen dieser Passagen an erzählende oder beschreibende Interviewstellen.

Es gibt in den meisten Interviews mit Lehrenden der Typen 3 und 4 Hinweise darauf, dass sich ihre persönlichen Ideal- und Zielvorstellungen in bestimmten Aspekten mit der *Sistema*-Mission überschneiden oder zumindest mit ihr in Einklang bringen lassen. Insbesondere bei Lehrenden des Typs 3 (*El Sistema als Raum der Selbstverwirklichung*) werden diese Übereinstimmungen aber nicht als solche benannt – im Vordergrund stehen als individuell dargestellte Vorstellungen, die mit *El Sistema* als Organisation nur wenig in Verbindung gebracht werden. Darüber hinaus stehen die Bezugnahmen der Typen 3 und 4 auf *El Sistema* häufiger als bei den Typen 1 und 2 im Zusammenhang mit Fragen, die durch mich als Interviewerin aufgebracht wurden und somit nicht in erster Linie ihrem eigenen Relevanzsystem entstammen.

Insgesamt wäre es denkbar gewesen, die Dimension noch differenzierter zu betrachten und sie weiter in Unterdimensionen oder unterschiedliche Typiken zu untergliedern. So hat der Begriff der Identifikation sowohl eine soziale Komponente, bei der man wiederum die Bedeutsamkeit unterschiedlicher sozialer Beziehungen innerhalb der Organisation sehen kann, als auch eine ideelle Komponente, die sich auf die Grundwerte der Organisation und ihre Traditionen bezieht. Empirisch fallen diese beiden Komponenten in den von mir analysierten Interviews allerdings häufig zusammen. Dort, wo es Hinweise darauf gibt, dass die beiden Komponenten von Identifikation innerhalb eines Falls nicht in eine Richtung weisen (wo also nicht beide als ›hoch‹ oder ›niedrig‹ zu erkennen sind), ist immer die zweite Dimension (*Umgang mit Regeln*) berührt.

7.2.1.1 Hohe Identifikation

Unter einer hohen Identifikation mit *El Sistema* verstehe ich die aus den Interviews rekonstruierbare Hinwendung zu *El Sistema* als Ganzem und somit die Konstruktion von *El Sistema* als einer Organisation, die über den unmittelbaren Arbeitsort (z.B. den konkreten *núcleo*) hinausgeht und mit der man sich verbunden zeigt. Lehrende, deren Orientierungen zu den Typen 1 und 2 (*El Sistema als richtiger Weg* und *El Sistema als zu gestalten-*

de Mission) gehören, beziehen sich stärker als Lehrende der Typen 3 und 4 (*El Sistema als Raum der Selbstverwirklichung* und *El Sistema als tonangebende Instanz*) auf die – wenngleich unterschiedlich definierte und interpretierte – Mission von *El Sistema*, in deren Kontext das eigene Alltagshandeln eingebettet wird. Lehrende der Typen 1 und 2 sprechen in den Interviews häufig in der 1. Person Plural, also in ›Wir‹-Form. Dieses ›Wir‹ bezieht sich dabei manchmal unmittelbar auf konkrete Gruppen wie beispielsweise Kolleg*innen im *núcleo*; oft verwenden Interviewte das ›Wir‹ aber auch zur Bezugnahme auf alle Mitglieder (oder alle Lehrenden) von *El Sistema*. So präsentieren die Lehrenden sich selbst als Teil der Organisation *El Sistema* – sie rahmen ihre individuellen Arbeitserfahrungen als Teil von etwas Größerem.

In Kapitel 5 habe ich die ausformulierten, expliziten Aussagen zu den Aspekten Mission, Vision und Philosophie von *El Sistema* analysiert. Es lässt sich hierbei prinzipiell differenzieren zwischen dem offiziellen, kurz gehaltenen *mission statement*, wie es sich u.a. auf der *Sistema*-Homepage findet, und einer weitergefassten Ideologie, die sich neben Angaben auf der Homepage auch in anderen Dokumenten der Organisation, aber auch in Redeauszügen des Gründers José Antonio Abreu findet, und die von Lehrenden als Teil des Organisationskonstrukts verhandelt wird. Wenn ich im Folgenden von Mission und Ideologie spreche, dann tue ich das in diesem weiter gefassten Verständnis. In den Interviews der Typen 1 und 2 zeigen sich sowohl explizite Bezugnahmen auf *El Sistema* und seine übergeordneten Ziele als auch die habitualisierte Verwendung von Sprache, die sich mit der *Sistema*-Mission in Verbindung bringen lässt. Insgesamt wird in den Interviews der Typen 1 und 2 deutlich, wie bedeutsam die weitergefasste Mission für die Identifikation mit der Organisation ist. Die Bezugnahme der Lehrenden auf die *Sistema*-Mission ist dabei nicht gleichzusetzen mit einer prinzipiellen Befürwortung von Systemstrukturen, Regeln und Normen – hier zeigen sich Unterschiede zwischen den Typen 1 und 2, die in der zweiten Dimension (*Umgang mit Regeln*) verhandelt werden. Die Verwendung bestimmter Schlagwörter und Sätze aus Reden von Abreu und deren Einbindung in die eigenen Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen verweisen aber insgesamt auf die Verortung des eigenen Handelns im größeren *Sistema*-Kontext.

In mehreren Interviews wird explizit auf Abreu referenziert – teilweise wird er zitiert, teilweise wird in großer Wertschätzung und Verehrung über ihn gesprochen. Diese Form der Wertschätzung habe ich bereits in Kapitel 5 im Zuge der Analyse von Schriftquellen der Organisation angedeutet. Auch die Interviewpassagen mit wertschätzender Bezugnahme auf Abreu habe ich als Hinweise auf eine hohe Identifikation mit *El Sistema* gewertet.

Hohes Sendungsbewusstsein – *El Sistema* erklären – Werbung für *El Sistema*

Alle Interviews, in denen ich eine hohe organisationale Identifikation rekonstruieren konnte, weisen sowohl eine hohe narrative als auch eine hohe argumentative Dichte auf. Es deutet sich bei allen Fällen das Bedürfnis an, mir die Philosophie und Arbeitsweise von *El Sistema* nahe zu bringen und mich gewissermaßen von der Besonderheit des Programms zu überzeugen oder zumindest vermitteln zu wollen, wie überzeugt *sie selbst* davon sind. Die Typen 1 und 2 mit hoher organisationaler Identifikation zeichnen sich dadurch aus, dass erzählende oder beschreibende Passagen immer wieder durch erklä-

rende Einschübe unterbrochen werden, in denen die Lehrenden ihr persönliches Handeln in den Kontext der Organisation rücken., z.B. in Formulierungen wie: »denn die Aufgabe eines *núcleo*-Leiters ist es…«[3]. Obwohl sich auch bei den Typen 3 und 4 argumentative Einschübe finden und Passagen, in denen die Lehrenden ihr Alltagshandeln zum Beispiel mit Bezug auf die gängigen Abläufe in ihrem *núcleo* einordnen, dokumentiert sich in den Interviews der Typ-1- und Typ-2-Lehrenden ein besonderer Eifer und ein stärkeres Engagement für *El Sistema*.

Die Eingangspassage des Interviews mit Isabel (Typ 1) zeigt die Dringlichkeit und die Überzeugung, mit der einige Lehrende mit hoher Identifikation von ihrer Arbeit bei *El Sistema* berichten. Isabels Erzählfluss beginnt, ohne dass ich eine Eingangsfrage gestellt oder einen konkreten Erzählstimulus gegeben habe. Nachdem wir uns zum Interview hingesetzt haben und ich sie gefragt habe, ob ich das Interview aufnehmen darf, setze ich nur mit dem satz- oder frageeinleitenden Wort *bueno* (›Gut‹/'Okay‹) an, bevor Isabel selbst das Wort ergreift und beginnt, mir detailliert von ihrer Arbeit zu erzählen:

> I: Okay/
> Isabel: Okay, mein persönliches Gebiet ist der Lernbereich *Iniciación Musical* und *Orquesta preinfantil*, ich dirigiere auch ein Orchester. Die Region, aus der ich komme, ist Teil der Llanos von Venezuela, in *Bundesstaat C*. Dort fing ich vor sieben Jahren mit *Iniciación Musical* an und es gab nur fünf Kinder. Heute haben wir 88 Kinder in der *Iniciación*, von dort gründete sich das *Orquesta preinfantil*, tatsächlich das erste *Orquesta preinfantil* in *Bundesstaat C* und in den Llanos, es ist das einzige, das es im Moment gibt, aber im Mozart gründen sich jetzt nach und nach mehr, im Gebiet der Llanos. Wir haben auch das Orchester Mozart. Danach hat man uns hier vom *Sistema* einberufen für das Ausbildungsprogramm, was wirklich ein Segen ist, denn hier bildet man uns wirklich in einer pädagogischen Weise aus, man bringt uns bei, unsere Ideen zu ordnen, eine Sache, die wir vorher vielleicht nicht so klar hatten, aber wie es uns der *maestro* sagte, der diesen Kleinen schon Bedeutung beimaß, denn wir haben Kinder ab zwei Jahren. Das akademische Ausbildungsprogramm ist wirklich eine Revolution für uns alle gewesen. Alle Lehrerinnen von der *Iniciación* haben wir so ein Lächeln, denn jaaa, man hat uns gesehen, wie gut! Für die Kleinen ist es sehr wichtig, denn von dort geht die Basis aus, das heißt in unseren Händen liegt, wie sagt man, liegt die musikalische Zukunft des Landes und der Welt, weil wir sie ab frühem Alter aufnehmen.[4]

---

3 Original: »porque la tarea de un director de *núcleo* es…«

4 Original:
I: Bueno/
Isabel: Bueno, personalmente mi área es cátedra de Iniciación Musical y Orquesta Preinfantil, también dirijo una orquesta. La región de donde yo vengo es la parte de los Llanos de Venezuela de *estado federal C*. Allí hace siete años empecé con Iniciación Musical y solo habían cinco niños. Hoy en día tenemos 88 niños en iniciación, de allí se formó la orquesta preinfantil, de hecho, la primera orquesta preinfantil en *estado federal C* y en los Llanos, es la única que existe, hasta los momentos, pero en la Mozart se siguen formando más, en la parte de los Llanos. También tenemos lo que es la orquesta Mozart. Luego que nos llaman de acá del Sistema para este programa de formación que de hecho es una bendición, porque es aquí donde nos preparan de verdad de una manera pedagógica, nos enseñan a ordenar nuestras ideas, cosa que quizá antes no estábamos muy claros, pero como nos decía el maestro que ya dio la importancia a estos chiquiticos, porque tenemos niños desde dos años. De verdad que el programa de formación académica ha sido una revolución

Es scheint Isabel offensichtlich zu sein, dass ich alles über ihre Arbeit bei *El Sistema* erfahren möchte, auch ohne, dass ich explizit danach gefragt habe. Ihr Stolz über das Wachstum des Bereichs *Iniciación Musical* sowie über die Entstehung eines Orchesters für jüngere Kinder dokumentiert sich durch die Hervorhebung der Zahlen der Teilnehmenden, die Isabel vergleichend gegenüberstellt. Auch ihr Hinweis darauf, dass das Orchester momentan das einzige dieser Art in ihrem Bundesstaat ist, verdeutlicht, dass Isabel sich als Dirigentin und Mitbegründerin dieses Orchesters in einer Vorbildfunktion für andere *núcleos* der Region sieht.

Isabel spricht – wie auch mehrere andere Fälle mir hoher organisationaler Identifikation – häufig in ›Wir‹-Form. Während sie sich zu Beginn des Zitats vermutlich auf ihre Kolleg*innen im *núcleo*, möglicherweise auch nur auf die Kolleg*innen im *Iniciación*-Bereich des *núcleos* bezieht, scheint sie mit ihrem »Wir« im späteren Verlauf der Passage alle Lehrenden aus dem Bereich *Iniciación Musical* des ganzen Landes zu meinen, zumindest alle Teilnehmenden des Aus- und Fortbildungsprogramms, mit denen sie sich offenbar stark identifiziert.

Affektivität gegenüber *El Sistema* als Organisation

Eine hohe Identifikation mit *El Sistema* als Organisation konnte ich u.a. auch an Passagen festmachen, in denen bezogen auf *El Sistema* positive Affekte wie Dankbarkeit, Stolz, Enthusiasmus und Zufriedenheit zum Ausdruck gebracht werden. In der schon zitierten Eingangspassage mit Isabel wirkt der in vielen Fällen mit hoher Identifikation geäußerte Stolz auf die eigenen Arbeitsleistungen besonders markant. Isabel arbeitet im Bereich *Iniciación Musical* und ist somit in der *Sistema*-Pyramide auf einer niedrigen Ebene aktiv. Isabel negiert die Hierarchien der verschiedenen Programme nicht, sondern erklärt, dass sie es für wichtig hält, dass dem *Iniciación*-Bereich, in dem sie tätig ist, mehr Wertschätzung entgegengebracht wird und zeigt sich dankbar für das Ausbildungsprogramm, das mit dazu beiträgt und so ein »Segen« für sie ist. Sie bezeichnet in diesem Zusammenhang das Ausbildungsprogramm als »Revolution« und bedient sich so einer typischen *Sistema*-Vokabel, die in diesem Fall allerdings vor allem darauf hinweist, wie wenig Bedeutung nach Isabels Auffassung der musikpädagogischen Ausbildung der jüngeren Kinder zuvor beigemessen wurde.

In vielen anderen Fällen der Typen 1 und 2 zeigen sich ebenfalls positive Emotionen im Zusammenhang mit ihrer Arbeit. So dokumentiert sich bei mehreren Lehrenden der Typen 1 und 2 eine große Dankbarkeit gegenüber *El Sistema*. Diese wird teilweise expliziert, wie beispielsweise bei Gabriel, (Typ 1, vgl. Tabelle in 7.1.1): »Ich wurde Gott sei Dank ausgewählt wegen der musikwissenschaftlichen Arbeiten, die ich machen konnte.«[5]. Wörtlich bzw. explizit dankt er »Gott« – ähnlich wie im deutschen Sprachgebrauch ist die Wendung »Gott sei Dank« nicht unbedingt als religiöses Bekenntnis zu verstehen.

---

para todos nosotros. Todas las profesoras de iniciación estamos así con una sonrisa porque sííí, nos vieron – ¡que bueno! Para los chiquiticos es muy importante porque desde allí es la base ósea en nuestras manos está como que uno dice está el futuro musical del país y del mundo, porque estamos recibiéndolos desde temprana edad.

5 Original: »Fue seleccionado gracias a Dios por los trabajos musicológicos que he podido hacer.«

In ihr drückt sich aber eine besonders starke Form der Dankbarkeit aus. *El Sistema* als Organisation wird hier nicht explizit benannt, aber Gabriel bringt deutlich zum Ausdruck, dass er seine Arbeit als besondere Chance und Ehre begreift, die nicht jedem Menschen zuteilwird.

Valentina (Typ 1) erzählt in enthusiastischem Tonfall von der »wunderbaren Chance, die *El Sistema* mir Gott sei Dank gegeben hat«[6] – vergleichbar mit dem Zitat von Gabriel wählt sie die Redewendung »Gott sei Dank«, um ihre Dankbarkeit für die Arbeit bei *El Sistema* zum Ausdruck zu bringen. Im Gegensatz zum Interview mit Gabriel wird hier Dankbarkeit unmittelbar auf *El Sistema* projiziert. In beiden Interviews wird *El Sistema* wie ein mächtiges Wesen dargestellt, das in seinen Entscheidungen Einfluss auf die Lehrenden nimmt. Gleichzeitig zeigt sich in den Interviews mit Lehrenden der Typen 1 und 2, dass sie sich gern zu diesem Wesen bekennen und in seiner Gunst stehen wollen.

Während ich positive Affekte, die sich auf *El Sistema* als Ganzes beziehen, als Hinweise auf eine hohe Identifikation mit der Organisation deute, gilt im Umkehrschluss nicht, dass negative Gefühle wie Unzufriedenheit oder Frustration per se auf eine niedrige Identifikation hinweisen. Unzufriedenheiten, negative Gefühle, aber auch geäußerte Kritik geben in den Interviews häufig Hinweise auf Ausprägungen der zweiten Dimension (*Umgang mit Regeln der Organisation*), die ich in Teilkapitel 7.2.2 genauer erkläre.

El Sistema als Familie

Ein letztes Merkmal für hohe organisationale Identifikation, das ich in vielen Interviews rekonstruieren konnte, ist die Darstellung von *El Sistema* als Familie oder größerer Gemeinschaft, zu der sich die Befragten bekennen (vgl. zur Thematik der Familie bei *El Sistema* Baker 2014: 84, Pedroza 2014a: o.S.). Auch hier muss differenziert werden zwischen Äußerungen, die sich auf das unmittelbare Arbeitsumfeld der Lehrenden beziehen, und solche, die auf *El Sistema* insgesamt abzielen. Nur Aussagen, die sich auf *El Sistema* insgesamt beziehen, habe ich im Bereich hoher Identifikation verortet. *El Sistema* wird in den entsprechenden Passagen nicht vorrangig als Arbeitgeber dargestellt, sondern als überwiegend positiv konnotierte Gemeinschaft mit persönlichen Beziehungen, für die es sich lohnt, Einsatz und Engagement zu zeigen. Beispielhaft zeigt die folgende Passage aus dem Interview mit Sol (Typ 2) diese Darstellung von *El Sistema* als Familie.

> Sol: Unser Orchester war ein Jugendorchester, nicht? Mit nicht-professionellen Jugendlichen, weil niemand seinen Abschluss hatte, nicht? Aber wir erreichten ein sehr hohes Niveau, durchs Proben, wir probten immer und hatten gleichzeitig Konzerte und hatten Konzerte an verschiedenen Orten, das heißt, es war sehr gut. Wir hatten daran viel Spaß, also dein Leben ist letztendlich in dem Umfeld, gut, du heiratest am Ende eine Person, die in deinem gleichen Umfeld ist. Ich habe geheiratet, ich habe mich scheiden lassen und ich habe wieder eine Person vom *Sistema* geheiratet, du bleibst letzten Endes so in diesem Umfeld, weil es das Leben ist, das du führst, nicht? Und ich kritisiere das überhaupt nicht, das heißt, ich denke, das, was *El Sistema* macht, ist die soziale Arbeit, es geht nicht nur darum, dich beschäftigt zu halten, sondern um die Werte, die du lernst, du lernst, du bist im Orchester, du lernst von deinen Kameraden und du gibst deinen Kameraden Unterstützung, die wahrscheinlich schwierige Situationen haben.

6 Original: »oportunidad maravillosa que gracias a Dios El Sistema me ha dado«

> Meine Freunde von damals sind immer noch meine Freunde der Kindheit, sie sind es immer noch, weil wir immer noch teilen, uns immer noch sehen, immer noch, und obwohl einige in anderen Orchestern sind, andere aus dem Land gegangen sind, sind wir immer noch die gleichen. So ist *El Sistema*. Eine große Familie.[7]

Sol erzählt hier von einem Teil ihrer musikalischen Karriere in einem Jugendorchester von *El Sistema*. Sie spricht im ›Wir‹ von den dort gemachten Erfahrungen, was darauf hindeutet, dass sie sich mit der Orchestergruppe in besonderer Weise verbunden fühlt. Sol schildert die Zeit im Orchester als von intensiver Proben- und Konzerttätigkeit geprägt. Sie bewertet die Zeit positiv (»sehr gut«; »wir hatten Spaß«). Im Anschlusssatz an die Bewertung der Orchesterzeit beginnt Sol, allgemeinere Aussagen über die Auswirkungen der Orchestermitgliedschaft auf das gesamte Leben, insbesondere auf die sozialen Beziehungen, zu treffen. Das Orchester wird in Sols Schilderungen zum »Leben, das du führst« – es wird deutlich, dass die Zeit mit dem Orchester so zeitintensiv ist, dass sie alle Lebensbereiche berührt. Sol wählt hier die zweite Person Singular (»dein Leben«, »du heiratest«). Im Spanischen (wie im Deutschen) kann diese Formulierung für eigentlich unpersönliche Sätze genutzt werden (analog zu ›man heiratet‹), sodass auch hier deutlich wird, dass Sol ihre Erfahrungen für verallgemeinerbar hält. Eher beispielhaft führt sie nun aus, wie ihre persönlichen Beziehungen sich durch die Mitarbeit im Orchester entwickelt haben: Zwei Ehepartner habe sie hier kennen gelernt. Während Sol zu Beginn der Passage nur von der Dynamik innerhalb des Jugendorchesters erzählt, wechselt sie im Verlauf der Schilderung vermehrt zu Argumentationen und Metaerklärungen. Hierbei wählt sie Formulierungen, die *El Sistema* insgesamt betreffen – ihre persönlichen Erfahrungen im Orchester sind in ihrer Darstellung typisch für die Beziehungen bei *El Sistema* insgesamt. Sol stellt einen Zusammenhang her zwischen ihren seit der Kindheit andauernden Freundschaften und der »sozialen Arbeit« von *El Sistema*. Die letzten beiden Sätze sind Sols Conclusio dieser Erzählpassage: Sie löst sich hier vollkommen von persönlichen Formulierungen aus der ›Ich‹-Perspektive – dass *El Sistema* »eine große Familie« ist, hält sie für eine allgemeingültige Aussage.

7.2.1.2 Niedrige Identifikation

Wie schon erwähnt, zeigt sich in allen Interviews bis zu einem gewissen Grad Anbindung an die Organisation, bei den Typen 3 und 4 sind emotionale Interviewpassagen, Bezug-

7 Original: »Nuestra orquesta era una orquesta juvenil, ¿verdad? Con jóvenes no profesionales, porque ninguno éramos graduados, ¿verdad? Pero lográbamos un nivel muy alto, ensayando, ensayábamos siempre y teníamos conciertos simultáneos e hicimos conciertos en diferentes lugares, o sea, era buenísimo. Nosotros lo disfrutábamos mucho, entonces tu vida termina siendo también el entorno, bueno, terminas casándote con una persona que está en tu mismo entorno. Me casé, me divorcié, y me volví a casar con una persona del *Sistema*, terminas así en el entorno, porque es la vida que tú haces ¿no? Y yo no lo critico para nada, o sea, pienso que lo que hace *El Sistema* es la labor social, no es solamente mantenerte ocupado, sino de todos los valores que tú aprendes, tú aprendes, estás en la orquesta, tú aprendes de tus compañeros, dándole apoyo a compañeros que a lo mejor tienen situaciones difíciles. Yo bueno, mis amigos de entonces siguen siendo mis amigos de la infancia, siguen siendo porque todavía compartimos, todavía nos vemos, todavía, y aun cuando algunos están en otras orquestas, otros se han ido del país, seguimos siendo los mismos. Así es *El Sistema*. Una gran familia.

nahmen auf *El Sistema* als Ganzes oder auf José Antonio Abreu sowie das Referenzieren auf die Mission von *El Sistema* aber deutlich seltener als bei den Typen 1 und 2.

Eine Interviewpassage, aus der sich eine niedrige Identifikation mit der Gesamtorganisation rekonstruieren lässt, stammt aus einem Interview mit Diego, einem Lehrer des *Alma Llanera*-Programms, Typ 3:

> Diego: Vor zwei Jahren luden sie mich zum Orchestersystem ein. Ich war schon in der Musik tätig, aber als Interpret, als Musiker, also beim Spielen bei nächtlichen Festen, an Orten, bei Festen der populären Musik und als ich akademischere Musik machte, war das für die Kulturleitung der Universität in *Bundesstaat D* oder speziell für einige Tourneen im Ausland. Ich erwähnte dir gegenüber, dass ich nach Deutschland ging, dass ich nach Holland ging, nach Spanien, was weiß ich, das war alles, um schon etwas akademischere Tourneen zu machen mit Tänzerinnen und allem (.), überall, Festifolk, die CIOFF, das wäre im Spanischen sowas wie Internationale Konföderation für Folklorefestivals, und das war meine Verbindung zur Musik, aber ich konnte meinen eigentlichen Berufsweg nicht machen, nämlich in der Musik zu unterrichten. Von diesem Moment an fing ich im Orchestersystem an. In Venezuela wissen wir schon seit langer Zeit vom Orchestersystem, seit 40 Jahren, aber wir hatten keine Erfahrung damit, die vom Orchester nah dran zu haben, es war eine privilegierte Gruppe, die ins Konservatorium gingen, oder eine privilegierte Gruppe, die zum Orchestersystem gehörte, und nach und nach hat es sich den Gemeinden mehr geöffnet. Jetzt zeigt sich, dass sich in der Nähe meines Hauses ein *núcleo* befindet, *núcleo F*, und sie luden mich ein, teilzunehmen. Eine Lehrerin, die mir wunderbar erschien, sie bat mich, es war Hilfe direkt für sie.[8]

Professionalität und Berufserfahrung von Diego als Musiker und Pädagoge stehen im Vordergrund dieser Erzählpassage. Die Schilderung des Erstkontaktes zu *El Sistema* wird zunächst nur kurz angedeutet mit »Vor zwei Jahren luden sie mich zum Orchestersystem ein.« (Bießmann 2021: 126).[9] Wörtlich sagt Diego »Sistema de Orquestas« und verwendet damit einen Teil des offiziellen Namens von *El Sistema*. Dies gibt einen ersten Hinweis auf eine gewisse Distanz zur Organisation, insbesondere da sich Diego im späteren Interviewverlauf bezüglich seiner eigenen Arbeit vom Begriff des Orchesters distanziert.

---

8 Original: »Hace dos años me invitan al Sistema de Orquestas. Yo he estado en la música, pero como intérprete, como músico, bien sea tocando en fiestas nocturnas, en lugares, en fiestas de música popular y cuando hice música más académica fue para la dirección de cultura de la universidad del *estado federal D* o especial para algunas giras en el exterior. Te comentaba que fui a Alemania, que fui a Holanda, a España, no sé qué, todo esto ha sido por hacer giras ya un poco más académicas con bailarines y todo, por todas partes, festifolk, las CIOFF, en español sería algo así como Confederación Internacional de Festivales Folclóricos y eso era mi conexión con la música, pero no había podido hacer lo que es mi carrera en sí, que era educar en la música, a partir de ese momento empezamos en el Sistema de Orquestas. En Venezuela, hace ya mucho tiempo, sabemos del programa de orquestas, son 40 años, pero no teníamos la experiencia de tener a los de la orquesta cerquita, era un grupo privilegiado, que entraban al conservatorio o un grupo privilegiado que pertenecía al Sistema de Orquestas y poco a poco se ha ido abriendo más a las comunidades, ahora resulta que cerca de mi casa, queda el núcleo, *núcleo F*, y me invitan a participar. Una profesora que me pareció maravillosa, ella me pidió, fue ayuda para ella directamente.«

9 Teile dieser Interviewinterpretation finden sich auch in Bießmann 2021: 126f.

Die an ihn erfolgte Einladung stellt er anonym, ohne Nennung einer konkreten Person, dar. Die Arbeit bei *El Sistema* scheint sich in zweierlei Hinsicht günstig in seine Karriere einzufügen: Er besitzt durch sein Studium, seine Arbeit als Lehrer und als Musiker die grundlegende Qualifikation zur musikpädagogischen Arbeit bei *El Sistema* – *El Sistema* bietet Diego nun die Möglichkeit zur beruflichen Weiterentwicklung bzw. Selbstverwirklichung.

Auffallend ist die Außenperspektive, die Diego in Bezug auf *El Sistema* herausstellt – die Wortwahl »die vom Orchester« verdeutlicht die Distanz, mit der er *El Sistema* in der Vergangenheit gegenüberstand und die bis zu einem gewissen Grad immer noch zu bestehen scheint; es finden sich zumindest keine Distanzierungen von früheren Einschätzungen der Organisation (ebd.: 127). Das erste ›Wir‹, das er in dieser Textstelle verwendet, bezieht sich auf Menschen im nationalen Kontext, die nicht zu *El Sistema* gehören; das zweite möglicherweise auf Menschen aus dem gleichen Bundesstaat, der gleichen Region oder Gemeinde – in jedem Fall wird die Differenz zwischen *El Sistema* und anderen Menschen, zu denen Diego sich zählt, deutlich. Die beschriebene Distanz scheint sowohl eine räumliche als auch eine soziale Dimension zu haben: Das Orchester wird sowohl als nicht »nah« als auch als privilegierte Gruppe dargestellt. Die beschriebene Öffnung gegenüber den Gemeinden wird als wichtiger Schritt beschrieben, der Diego erst zu *El Sistema* führte. Der Satz »sie luden mich ein, teilzunehmen« bildet eine Klammer zum Beginn der Interviewpassage: Mit fast gleichem Wortlaut schließt Diego die Erzählpassage ab – die Einladung vom »Sistema de Orquestas« bleibt anonym (ebd.).

Die zitierte Interviewstelle gehört zur Eingangspassage des Interviews – die Bezugnahme auf *El Sistema* ist in erster Linie auf meine Eingangsaufforderung (»Erzähl mir, wie du zu *El Sistema* gekommen bist!«) zurückzuführen. Nur hier bezieht sich Diego in seinen Ausführungen auf *El Sistema* als Ganzes. Im weiteren Verlauf des Interviews wird *El Sistema* als Organisation nicht erwähnt. Wenn Diego von ›Wir‹ spricht, bezieht er sich entweder auf sich und seine Kolleg*innen, die nicht unbedingt für *El Sistema* arbeiten, oder aber auf sich und seine Schüler*innen. All diese Aspekte deuten auf eine niedrige Identifikation mit *El Sistema* als Ganzem dar. Das eigene Handeln wird nicht in den Kontext der Organisation gerückt oder mit Bezug auf diese legitimiert.

Während sich bei Diego die niedrige Identifikation mit der Organisation u.a. darin äußert, dass *El Sistema* über weite Strecken des Interviews kaum präsent scheint, gibt es auch Interviews, in denen sich die niedrige Identifikation eher in der konkreten Auseinandersetzung mit bzw. Positionierung zu der Organisation äußert. Gemeinsam ist allen Fällen, in denen ich eine niedrige Identifikation feststellen konnte, dass sich in den Interviews Passagen finden, die auf eine gewisse Distanz zur Organisation *El Sistema* hindeuten. Während bei Diego und mehreren anderen Fällen *El Sistema* als Organisation kaum präsent scheint, äußern andere Fälle (z.B. Leon und José) beispielsweise, dass sie sich (noch) fremd fühlen im Organisationsgefüge, schildern Konflikte mit Vorgesetzten oder grenzen sich deutlicher von bestimmten Bereichen der Organisation ab (z.B. von anderen *núcleos* oder von bestimmten Programmen).

Theoretisch denkbar wäre, dass sich eine niedrige Identifikation mit *El Sistema* auch durch explizite und bewusste Distanzierungen von der Organisation in den Interviews zeigt. Lehrende könnten beispielsweise deutlich machen, dass sie aus rein pragmatischen Gründen (z.B. zum Geld verdienen) bei *El Sistema* arbeiten, sich der Organisation

insgesamt aber nicht verbunden fühlen. Eine solche Form von niedriger Identifikation habe ich empirisch in meinem Datenmaterial aber nicht gefunden.

Auf Spezifika der Identifikation, die ich innerhalb einzelner Typen rekonstruieren konnte, gehe ich in den Kapiteln 7.4-7.7 genauer ein.

7.2.2 Umgang mit Normen und Regeln der Organisation

Die zweite Dimension, die der Typologie zugrunde liegt, nimmt unterschiedliche Orientierungen von Lehrenden in Bezug auf wahrgenommene Normen und Regeln der Organisation *El Sistema* in den Blick. Ich nenne diese Erfahrungsdimension *Umgang mit Normen und Regeln der Organisation*, da sie Hinweise darauf gibt, wie Lehrende organisationale Normen und Regeln wahrnehmen und wie sie sich in den Interviews mit ihnen auseinandersetzen.

Wie in Kapitel 3.2 beschrieben, werden Regeln von Bohnsack und Nohl zunächst auf der Ebene des expliziten Wissens, als Teil der Orientierungsschemata, angesiedelt. Da Regeln sowohl hinsichtlich ihrer Bedeutung als auch bezüglich ihrer konkreten Anwendung der Klärung bedürfen, müssen sich beispielsweise die Mitarbeiter*innen einer Organisation zu diesen Regeln verhalten. Im Umgang mit Normen und Regeln einer Organisation wird das Spannungsverhältnis zwischen persönlichen Orientierungen, also dem impliziten Wissen, und expliziten, organisationsbezogenen Vorgaben, verhandelt (vgl. hierzu Hericks et al. 2018: 68). Ich habe bei den Interviewrekonstruktionen insbesondere die von Bohnsack als »Erwartungserwartungen« (Bohnsack 2013a: 179) bezeichneten Spannungsverhältnisse zwischen den aus Sicht der Lehrenden wahrgenommen Regeln und Normen, die *El Sistema* an sie stellt, und ihren individuellen Handlungsorientierungen untersucht.

Obgleich, wie in Kapitel 3.2.2 erläutert, der Begriff der formalen Regeln für meine Arbeit nicht zielführend ist, habe ich in den Kapiteln 5 und 6 gezeigt, dass sich im Zusammenspiel der Organisationsdokumente, der Quellen von Abreu und der Interviewrekonstruktionen Organisationsregeln ableiten lassen, die Lehrende für verbindlich halten.

Innerhalb der Typologie unterscheide ich zwischen zwei Arten des Regelumgangs: Ich konnte zum einen Orientierungen identifizieren, die ich *konservativ* nenne. Lehrende mit konservativem Regelumgang zeigen in den Interviews, dass sie die wahrgenommenen Regeln durch das Stützen bestehender Strukturen der Organisation bewahren (wollen). Eine Diskrepanz zwischen persönlichen Idealen und den Normen von *El Sistema* wird entweder gar nicht dargestellt (diese Form findet sich vor allem bei Typ 1) oder sie wird zugunsten einer Anpassung der persönlichen Normen an die als prioritär erachteten organisationalen Regeln aufgelöst. Ebenfalls als konservativ bezeichne ich einen Umgang mit Regeln im Sinne eines ›Dienstes nach Vorschrift‹. Diesem liegt eine starke Orientierung an Anweisungen durch Vorgesetzte zugrunde. Teilweise werden Phrasen oder Schlagwörter der Mission verwendet, um Praktiken, die den Status Quo erhalten, zu legitimieren. Insgesamt werden Regelveränderungen von Lehrenden mit konservativem Regelumgang nicht angestrebt und tauchen nicht als positiver Horizont in den Interviews auf. Dies bedeutet wiederum nicht, dass Lehrende der Typen 1 und 4 sich prinzipiell abwartend verhalten oder in der eigenen Wahrnehmung Veränderungen ablehnen.

Die von ihnen mit vorangetriebenen Veränderungen finden aber *innerhalb* der schon bestehenden Regeln statt; sie stützen und sichern sie.

Den anderen Umgang mit Regeln, den ich rekonstruieren konnte, nenne ich *innovativ***.** Das Spannungsverhältnis zwischen Ich und organisationalen Normen dokumentiert sich in diesen Fällen dadurch, dass Regelveränderungen zugunsten persönlicher Präferenzen oder Ideale angestrebt werden. Die Lehrenden erleben den Status Quo der Organisationsstrukturen als optimierbar, sprechen sich für das Aufbrechen bestehender Strukturen aus oder interpretieren Regeln innerhalb ihres Arbeitsbereiches neu. Die Organisationsregeln werden also ebenso wie bei Lehrenden mit konservativem Regelumgang als zentral erachtet – in der konkreten Regelinterpretation nehmen Lehrende mit innovativem Regelumgang aber mehr Handlungs- und Gestaltungsspielräume wahr oder sehen mehr Potenzial für Veränderungen.

Ich konnte in den Interviews verschiedene Formen von Umgang mit Regeln identifizieren, die ich insgesamt als innovativ bezeichne. Eine besondere Rolle spielt für viele Lehrende ein Prinzip, das ich *Nischensuche* nenne. Lehrende, die dieses Prinzip für sich geltend machen, haben einen bestimmten Arbeitsbereich bei *El Sistema* gefunden bzw. für sich definiert – eine Nische. Innerhalb dieser Nische nehmen die Lehrenden die eigentlich als verbindlich erachteten Regeln und die damit verbundenen Organisationsstrukturen nur noch am Rande wahr. Es gelten hier somit aus Sicht der Lehrenden andere Regeln bzw. es sind sehr freie Regelinterpretationen sowie -erweiterungen möglich. Teilweise werden dabei Grundprinzipien der *Sistema*-Mission in den Fokus gerückt, die in den gängigen *Sistema*-Strukturen wenig Aufmerksamkeit erfahren (z.B. Freude am Musizieren); teilweise werden Schwerpunkte gesetzt, die sich aus der *Sistema*-Mission nicht ableiten lassen (z.B. schüler*innenorientiertes Unterrichten, Orientierung an den Interessen der Kinder) und die teilweise auch den regulären Handlungsabläufen zuwiderlaufen (z.B. keine Durchführung von *evaluaciones*).

Häufig geht die Orientierung an Innovation mit besonderer *Hervorhebung fachlicher Expertise* einher. Die Lehrenden stellen sich in einem Bereich, der ihre Arbeit betrifft, als besonders erfahren, informiert und kompetent dar. Im Rahmen dieses Bereichs, in dem sie sich als Expert*innen sehen, treten sie engagiert für Neuerungen bei *El Sistema* ein. Die fachliche Expertise bezieht sich in den Interviews auf spezifische instrumentalpädagogische Lehrmethoden (z.B. im Bereich *cuatro*, Mandoline und Gitarre), musikwissenschaftliche bzw. musikethnologische Kenntnisse (z.B. über indigenes Instrumentarium oder regionale Musiktraditionen) sowie auf musikpädagogische Methoden und psychologische Erkenntnisse im Bereich der (früh-)kindlichen Entwicklung. Auch einige Fälle, bei denen ich einen konservativen Umgang mit Regeln rekonstruiert habe, zeigten sich in den Interviews sehr informiert und kompetent in ihrem Arbeitsbereich. Allerdings bezieht sich ihre Expertise auf die schon etablierten *Sistema*-Methoden – sie stellen sich vor allem als ›*Sistema*-Expert*innen‹ dar.

Die Orientierung an Innovation bedeutet nicht unbedingt, dass sich Lehrende von der *Sistema*-Mission abwenden; der innovative Regelumgang bedeutet aber, dass die entsprechenden Lehrenden sich in ihrer Arbeit für neue Strukturen oder Schwerpunkte stark machen.

Eine empirisch nicht gefundene, aber denkbare Ausprägung von innovativem Umgang mit organisationalen Regeln wäre eine offene Rebellion gegen formulierte Ziele

von *El Sistema* und die damit verbundenen Regeln und Praktiken. Ein bewusster, offener Bruch mit gängigen Regeln würde vermutlich aber zu einem Ausschluss aus der Organisation führen. Grundsätzlich liegt auch der Gedanke nahe, dass Lehrende, denen typische *Sistema*-Praktiken missfallen, sich ein anderes Arbeitsumfeld suchen. Aufgrund der Dominanz von *El Sistema* im musikpädagogischen Feld Venezuelas ist es aber auch nicht unwahrscheinlich, dass Lehrende die Differenzen zwischen persönlichen Ansichten und den Praktiken bei *El Sistema* subtiler äußern und ausleben (vgl. zur Bedeutsamkeit von *El Sistema* als Arbeitgeber sowie zur Abwesenheit von Kritik Kapitel 4.1.6).

Im Rahmen der Typologie bezieht sich der Regelbegriff auf drei Regeln, mit denen sich – wie in Kapitel 6.3 gezeigt – alle Lehrenden mehr oder weniger stark auseinandersetzen und die durch die analysierten Dokumente und Reden in Kapitel 5 schon nahegelegt werden. Ich habe diese drei Regeln nun explizit formuliert, so wie sie nach meinen Rekonstruktionen von Lehrenden verstanden werden:

1. Strebe exzellente musikalische Ergebnisse deiner Schüler*innen an!
2. Begreife deine musikpädagogische Arbeit bei *El Sistema* als soziales Handeln!
3. Schütze und respektiere das Sinfonieorchester als Basis von *El Sistema*!

Alle drei Regeln stehen in gewisser Weise mit der *Sistema*-Mission in Beziehung: Das Exzellenzprinzip wird u.a. auf der Homepage explizit benannt, der soziale Anspruch der Organisation wird ebenfalls an vielen Stellen hervorgehoben und die Bedeutsamkeit des Orchesters für die Organisation lässt sich u.a. aus Abreus Reden ableiten (vgl. zu allen drei Punkten Kapitel 5). Es zeigt sich aber erst durch die Interviewinterpretationen, dass diese drei Aspekte tatsächlich für Lehrende im Alltag relevant sind und sich unterschiedliche konkrete Umgangsweisen mit den abstrakten Ideen der *Sistema*-Mission durchgesetzt haben. Ich gehe im Folgenden auf die unterschiedlichen Formen des Regelumgangs genauer ein. Es ergibt sich für jede Einzelregel eine eigene Typik, die teilweise differenzierter ist als die von mir in der Typologie formulierte Dichotomie zwischen *konservativ* und *innovativ*. Auch gibt es Fälle, die bei bestimmten Regeln einen konservativen Regelumgang zeigen, für andere aber einen innovativen. Teilweise gibt es hier auch Auffälligkeiten je nach Typ. Auf diese Feinheiten und Besonderheiten gehe ich in der genauen Beschreibung der Regeln bzw. der Umgangsweisen mit ihnen sowie später bei der Ausdifferenzierung der Typen genauer ein. Da es insgesamt aber in den Interviews viele Hinweise darauf gibt, dass Lehrende entweder eher konservativ oder eher innovativ mit Regeln umgehen – unabhängig von der konkreten, einzelnen Regel –, halte ich die Grobdifferenzierung zwischen diesen beiden Parametern für gerechtfertigt.

7.2.2.1 Regel 1: Strebe exzellente musikalische Ergebnisse deiner Schüler*innen an!

Das Streben nach Perfektion und Exzellenz im musikalischen Sinne ist in ein Kernprinzip der *Sistema*-Mission, das sowohl schriftlich verankert als auch mündlich tradiert ist und das eine große Bedeutung innerhalb der Organisation besitzt. Eine Dozentin des Aus- und Fortbildungsprogramms bringt es wie folgt auf den Punkt:

> Tatsächlich ist in gewisser Weise alles gültig, solange wir die musikalische Exzellenz haben, das heißt, das Ergebnis muss gut klingen.[10] (Franka Verhagen, 2015 Mitglied im *Consejo Académico Musical*)

Um musikalische Exzellenz zu erreichen, haben sich innerhalb von *El Sistema* bestimmte Mechanismen und Strukturen etabliert (vgl. Kapitel 5 und 6). Handlungsorientierungen, die diese Strukturen bewahren, definiere ich in Bezug auf die Exzellenzregel als konservativ.

An der musikalischen Leistung der Schüler*innen machen viele Lehrende auch die Qualität ihres Lehrens fest. Evaluationen beziehen sich in den Interviews mit *konservativem Regelumgang* in Bezug auf Exzellenz meist auf musikalische Ergebnisse, die die Kinder und Jugendlichen zu einem bestimmten Testzeitpunkt – meistens bei einem Konzert oder im Rahmen eines Vorspiels – erbringen. In der folgenden Textpassage beschreibt Valentina (Typ 1), Dirigentin eines Kinderorchesters, wie sich Konzerte und daran anschließende Evaluationen durch ihr Arbeitsjahr ziehen.

> Valentina: Ich mache nach jedem Konzert eine Evaluation. Nach jedem Konzert. Hier haben wir drei Zeitpunkte für Konzerte. Eine Zeitspanne ist die im Dezember, danach kommt die zweite Periode im Mai, da ist es etwas länger, also da machen wir den Großteil der Stücke, und im Juli macht man dann schon mehr oder weniger, was wir im Mai gemacht haben, aber da muss es perfekt herauskommen. Meine große Evaluation ist am Ende des Jahres, was im Juli ist, aber nach jedem Konzert machen wir auch eine Evaluation, die Lehrer, alle Lehrer und die Leiterin, es ist nicht so sehr eine schriftliche Evaluation, sondern ein Kommentar, wie sie sich verhalten haben, wie man es gehört hat, ob sie abgelenkt waren, ob sie rausgekommen sind, ob sie es geschafft haben, bis zum Ende der Präsentation zu kommen mit allen Noten oder ob sie steckengeblieben sind. Wir evaluieren also, gut, sie waren abgelenkt oder wer es war oder wie es passiert ist und dann sagt man, nein, der Kontrabass hat angefangen, das Cello hat angefangen und so weiter. Das nimmst du mit, du sagst den Lehrern: ›Schau, das, das und das ist passiert, für das kommende Jahr werden wir darum diese Kinder bestärken.‹ Das, das, und ich evaluiere auch, ob ich zu schnell angefangen habe.[11]

10 Original: »Realmente, de alguna manera todo es válido siempre en cuando tenemos la excelencia musical, o sea, el resultado tiene que sonar bien.«

11 Original: »Hago una evaluación luego de cada concierto. Después de cada concierto. Aquí tenemos tres momentos para los conciertos. El primer periodo es el de diciembre, luego viene el segundo periodo que es en mayo, ahí es un poquito más largo, entonces ahí hacemos digamos el grueso de las piezas y ya en julio se hace más o menos lo mismo que hicimos en mayo, pero ahí tiene que salir perfecto, mi gran evaluación realmente es al final del año, que es en julio, pero después de cada concierto sí hacemos una evaluación los profesores, todos los profesores y la directora, no es tanto una evaluación escrita sino del comentar de cómo se comportaron, de cómo se escuchó, si estaban distraídos, si se perdieron, si lograron llegar al final de la presentación con todas las notas o si se quedaron. entonces nosotros evaluamos: bueno, estuvieron más distraídos o quién fue, o cómo pasó y entonces uno dice: no, fue que inició el contrabajo, inició el chelo y así pasándose. Eso tú lo llevas, se lo dices a los profesores: ›Mira, pasó esto, esto y esto, vamos a reforzar entonces para el año que viene a tales niños.‹ Esto, esto y yo también evalúo si yo empecé muy rápido.«

Valentinas Beschreibung macht deutlich, dass jeder einzelnen Aufführung große Bedeutung beigemessen wird und die Dirigentin und ihre Kolleg*innen innerhalb eines Jahres stetig auf Fortschritte mit ihrer Gruppe hinarbeiten. In diesem konkreten Fall geht es um die Verbesserung des musikalischen Zusammenspiels in der Gruppe, für das auch Faktoren wie das Dirigat der Leiterin und die allgemeine Aufmerksamkeit der Kinder einbezogen werden. Explizit macht sie die von ihr wahrgenommene Norm für das Ende des Schuljahres: »da muss es perfekt herauskommen«. In einer anderen Interviewpassage erläutert Valentina, dass die individuellen musikalischen Fähigkeiten und Entwicklungsschritte eines Kindes darüber hinaus separat evaluiert werden. Dies passiert meist im Rahmen der regulären Proben. Auch hierbei wird es als wichtig erachtet, konsequent daran zu arbeiten, die instrumentaltechnischen Fähigkeiten der Kinder zu verbessern und eventuelle Defizite möglichst schnell durch mehr Üben oder im Rahmen eines individuellen Coachings aufzuarbeiten.

Ein *innovativer Regelumgang* mit der Exzellenzregel zeigt sich in den Interviews auf zwei Arten: Entweder werden zentrale Strukturen zur Wahrung von Exzellenz von Lehrenden in ihrem Arbeitsbereich abgelehnt und nicht durchgeführt, obwohl sie insgesamt im jeweiligen Programm üblich sind, z. B. finden bewusst keine *evaluaciones* statt oder *audiciones* werden für rein diagnostische Zwecke, aber nicht zur Selektion genutzt.

Eine besonders starke Abgrenzung vom Leistungsprinzip findet sich bei Sebastián (Typ 3). Hier erzählt er von Evaluationen in seinem *Alma Llanera*-Kurs:

> Sebastián: Die Evaluation ist für mich selbst, um zu wissen, ob ich ein anderes Niveau erreiche. Aber ich evaluiere niemals die Jungs, denn es ist Musikunterricht in Gottes Namen! Ich sehe es nicht wie ein obligatorisches Fach, außerdem glaube ich, dass die Kinder (.)/das Problem der Schule besteht, glaube ich, weltweit, ich kann nicht von Deutschland sprechen. Hier in Venezuela ist es oft so ›Ich gehe zum Unterricht, ay… Unterricht!‹ (*Ärger*). Es ist wegen der Evaluation, denn die Evaluation ist eine Art psychologischer Druck. Wenn du schlechte Noten bekommst, bist du bestraft, wenn du (.)/verstehst du? Die Musikschule ist wie etwas anderes, ist damit du kommst, um zu lernen, um Spaß zu haben. Ich sehe das so.[12]

Sebastián begründet in dieser Interviewpassage, warum er Leistungsbewertungen für problematisch hält. Auch er führt Evaluationen durch – es handelt sich hierbei um Selbstevaluationen, in denen er seine Arbeit in den Mittelpunkt stellt. Er möchte, ebenso wie Valentina, »ein anderes Niveau« erreichen. Er beschreibt an anderer Stelle, dass er hierzu als Indikatoren auch überprüft und beobachtet, inwiefern Schüler*innen bestimmte Unterrichtsziele (z. B. das Spielen bestimmter Akkorde oder das Beherrschen bestimmter Spieltechniken) erreicht haben. Diese Diagnostik macht er nach seinen

12 Original: »La evaluación es para mí mismo, para saber si voy a llegar a otro nivel. Pero yo nunca evalúo a los muchachos porque es clase de música, ¡por Dios! No lo veo como una materia obligatoria, además yo creo que los niños…/el problema de la escuela yo creo que es a nivel mundial, no puedo hablar de Alemania. Aquí en Venezuela, es mucho: voy a clases, ¡ay! *(molestia)* clases. Es por la cuestión de la evaluación, porque la evaluación es como una especie de presión sicológica. Si tú sacas malas notas, estás castigado, si sacas… ¿comprendes? La escuela de música es como algo distinto, es para que vengas a aprender, a divertirte; yo lo veo así.«

Aussagen jedoch ausschließlich für sich selbst; seine Schüler*innen erfahren nichts von der Beurteilung. Er stellt sich explizit gegen die Bewertung seiner Schüler*innen. Sein Ausruf »es ist Musikunterricht, in Gottes Namen« deutet darauf hin, dass er es für vollkommen unangemessen hält, die Leistungen seiner Schüler*innen zu bewerten, da dies dem »Spaß« am Lernen widerspricht, den er in diesem Unterricht vermitteln möchte. Er konstruiert die Leistungsbewertung in Schulen als negativen Horizont, von dem er sich abgrenzen möchte. Anders als viele andere Lehrende, die ich interviewt habe, grenzt sich Sebastián nicht vom venezolanischen Schulsystem ab aufgrund von z.B. schlecht ausgebildetem Personal oder mangelhaften Bildungsinhalten – seine Kritik bezieht sich viel fundamentaler auf Leistungsbewertungen generell, was daran zu sehen ist, dass er diese für ein globales Problem von Schulen hält. In diesem Aspekt wendet er sich am deutlichsten vom *Sistema*-Credo der meritokratischen Prinzipien ab. Interessanterweise kontextualisiert Sebastián aber über das gesamte Interview hinweg seine Haltung zum Thema Leistungsbewertung nicht im Rahmen der gängigen *Sistema*-Grundsätze. Es bleibt unklar, inwiefern er mit diesen überhaupt vertraut ist (vgl. hierzu Kapitel 7.6). Es wird im Interview deutlich, dass für Sebastián ein wichtiger Teil seiner Evaluation das Feedback seiner Schüler*innen zu seinem Unterricht ist, was auf die dialogische Beziehung hinweist, auf die Sebastián mit seinen Schüler*innen abzielt.

Eine andere Art des innovativen Regelumgangs als bei Sebastián zeigt sich bei Lehrenden, die das Exzellenzprinzip grundsätzlich wahren möchten, denen die bisherigen Strukturen aber nicht angemessen erscheinen und die deswegen versuchen, in ihrem Arbeitsbereich neue Akzente zu setzen. Das schon beschriebene Prinzip der Nischensuche bedeutet im Zusammenhang mit dem Exzellenzprinzip, dass sich Lehrende vom kompetitivsten Bereich der Organisation – dem Orchesterprogramm – distanzieren und in einem anderen Programm aktiv werden, z.B. im Bereich *Iniciación Musical*, im Programm *Alma Llanera* und – je nach *núcleo* – im Chorprogramm (vgl. Sol, Typ 2; Diego, Typ 3; Eva, Typ 2). Auch unter den Instrumentallehrenden gibt es Fälle, die sich im Rahmen ihres Unterrichts vom Exzellenzprinzip distanzieren (z.B. Anita, Typ 2). Ich gehe auf diese Form der Nischensuche in der Darstellung von Typ 2 (Kapitel 7.5) genauer ein.

7.2.2.2 Regel 2: Begreife deine musikpädagogische Arbeit bei *El Sistema* als soziale Arbeit!

Meine Rekonstruktionen zeigen, dass sich das Framing[13] von *El Sistema* als ›sozialer‹ Einrichtung deutlich im Erfahrungswissen der Lehrenden widerspiegelt.

13 Robert Entman (1993) definiert *Framing* wie folgt: »Framing bedeutet, einige Aspekte einer wahrgenommenen Realität auszuwählen und sie in einem Text so hervorzuheben, dass eine bestimmte Problemdefinition, kausale Interpretation, moralische Bewertung und/oder Handlungsempfehlung für den beschriebenen Gegenstand gefördert wird.« Ich verwende den Begriff hier im eher umgangssprachlichen Sinne, um ein Phänomen zu benennen, bei dem Ereignisse und Themen in bestimmte Deutungsraster und Narrative eingebettet werden bzw. auf eine bestimmte Art und Weise dargestellt werden.

Konservativer Regelumgang

Auch bei dieser zweiten Regel nenne ich diejenigen Handlungsorientierungen konservativ, die den Sichtweisen von Abreu und der von ihm formulierten Mission nahe sind. Ein konservativer Umgang mit dieser Regel zeigt sich in den Interviews dadurch, dass Lehrende ihre musikpädagogische Arbeit als sozial engagiert verstehen, ohne hierfür besondere Methoden oder Maßnahmen für notwendig zu halten. Ihr Verständnis von *El Sistemas* sozialer Seite ist unmittelbar mit musikalischer Praxis verknüpft: Im Orchester oder Chor zu sein wird als soziale Aktivität verstanden, die auch ›sozial‹ im Sinne von ›wertvoll für die Gesellschaft‹ macht – im gemeinsamen Hinarbeiten auf ein musikalisches Ziel lernen die Musizierenden das Prinzip der Kooperation.

Die Parameter ›soziale Inklusion‹ und ›musikalische Exzellenz‹, die im Motto von *El Sistema* enthalten sind, werden von diesen Lehrenden als problemlos miteinander vereinbar wahrgenommen. Sie betonen die Bedeutsamkeit der Wertevermittlung durch *El Sistema*, wobei sie als Ziele ihrer Arbeit im Kern Disziplin und Kameradschaft formulieren, und halten diese Werte für untrennbar verbunden mit dem Musizieren in der Gruppe und dem Streben nach Exzellenz. Der inklusive Charakter der Teilprogramme oder von *El Sistema* insgesamt wird trotz der *audiciones*, *evaluaciones* und insgesamt hohen Leistungsanforderungen nicht infrage gestellt. Er wird u.a. dadurch als erfüllt gesehen, dass die Teilnahme am Programm kostenlos ist, dass Kinder hier grundsätzlich die Möglichkeit haben, eine gute musikalische Ausbildung zu bekommen und dass ihnen damit ein sinnvolles Freizeitangebot gemacht wird, das sie beschäftigt und dadurch Gewalt und Kriminalität vorbeugt.

Das Soziale der Organisation wird von manchen Lehrenden mit konservativem Verständnis vor allem als eine Art Überbau verstanden; das Kerngeschäft von *El Sistema* besteht im Verständnis dieser Lehrenden darin, Kinder und Jugendliche effizient, solide und möglichst professionell auszubilden. Dieses Verständnis äußert sich u.a. darin, dass die sozialen Aspekte von *El Sistema* hauptsächlich schlagwortartig in argumentativen Passagen vorkommen. In den erzählenden Passagen werden spezifisch soziale Aspekte so gut wie nicht erwähnt.

Die folgende Textpassage aus dem Interview mit Gabriel (Type 1), dem Leiter des *Alma Llanera*-Programms in einem noch recht jungen *núcleo,* zeigt exemplarisch, wie beim Wechsel vom Modus der Beschreibung in den Modus der Bewertung bzw. Argumentation die typischen Schlagwörter bedient werden:

> Gabriel: Was ist also die Idee? Dass es in jedem *núcleo* vom *Sistema* landesweit ein *Alma Llanera*-Programm gibt. In *Bundesstaat D* haben wir schon fünf Programme mehr, die schon aktiv sind, und unsere Intention ist es, zukünftig auch an die Schulen, auch an die weiterführenden Schulen zu kommen, damit das dort auch ein Epizentrum des *Alma Llanera*-Programms wird. Denn ohne Zweifel, je mehr junge Menschen wir haben, die Musik machen, desto mehr junge Menschen werden bessere Bürger, bessere Personen, bessere Menschen, ohne Zweifel.[14]

14 Original: »¿Entonces cuál es la idea? Que en cada núcleo del Sistema, a nivel nacional haya un programa Alma Llanera. En *estado federal D* contamos con más cinco programas ya activos y nuestra intención en un futuro es llegar a las escuelas, también a los colegios, para que allí eso sea también un epicentro de lo que es el programa Alma Llanera, porque, sin duda, cuantos más chamos

Gabriel beschreibt die Expansion des *Alma Llanera*-Programms in seinem Bundesstaat, bettet diese Beschreibung aber in eine Argumentation ein, in der er mir die Ziele dieser Expansion in seinen Worten nahelegt. Diese Argumentation wird durch die einleitende rhetorische Frage »Was ist also die Idee?« sowie durch die Worte »Intention«, »damit«, »je mehr…desto…« und »denn« markiert. Er verwendet das von Abreu bekannte Argumentationsmuster, dass Musizieren junge Menschen zu besseren Menschen mache. Die Art und Weise des Musikmachens spielt in Gabriels Argumentation keine Rolle. Seine persönliche Überzeugung von der Richtigkeit seiner Argumentation unterstreicht er durch sein doppeltes »ohne Zweifel«. Auch die Trias »bessere Bürger, bessere Personen, bessere Menschen« verleiht Gabriels Ausführungen ein besonderes rhetorisches Gewicht.

Insgesamt wird in den Interviews, in denen sich ein konservativer Regelumgang zeigt, deutlich, dass die Lehrenden *El Sistema* insgesamt – unabhängig vom spezifischen Programm oder von gewählten Unterrichtsmethoden – für eine Einrichtung halten, die sozial handelt und ihre Teilnehmer*innen zu sozial kompetenten Menschen macht. Wie diese Wertevermittlung funktionieren kann, wird aber meist nicht deutlich – das gemeinsame Musizieren wirkt sich der Logik der Lehrenden folgend automatisch positiv auf das Sozialverhalten der Musizierenden aus.

Tendenzen zu Lehrendenzentrierung, Druckausübung und Kontrolle

Bei vielen Lehrenden, die in Bezug auf die Regel des sozialen Verständnisses der eigenen Arbeit eine konservative Orientierung zeigen, lassen sich in den entsprechenden Interviews Hinweise darauf finden, dass sie ihren Unterricht lehrendenzentriert durchführen. Es gibt darüber hinaus Hinweise darauf, dass diese Lehrenden – wie schon bei Regel 1 beschrieben – vor allem gute Klangergebnisse in Bezug auf konkrete Musikstücke anstreben und es für dieses Ziel auch für gerechtfertigt halten, ihre Schüler*innen in gewissem Rahmen in ihrem Übeverhalten zu kontrollieren und ggf. Druck auf sie und ihre Eltern auszuüben. Da sich diese Tendenzen nicht bei allen Lehrenden mit konservativem Regelumgang rekonstruieren ließen, handelt es sich hierbei wohl um anders gelagerte Orientierungen – zum Beispiel hinsichtlich der methodischen Gestaltung des Unterrichts sowie hinsichtlich pädagogischer Entscheidungen im Umgang mit Schüler*innen und Eltern –, die mit dem konservativen Regelumgang in Zusammenhang zu stehen scheinen. Da sich bei den Lehrenden mit innovativem Regelumgang weniger Tendenzen insbesondere zu Kontrolle und Druckausübung zeigen, halte ich es für sinnvoll, an dieser Stelle auf den Zusammenhang zwischen dem konservativen Verständnis des sozialen Anspruchs von *El Sistema* und pädagogischen sowie methodischen Entscheidungen näher einzugehen. Eine Begründung für die offenbare Korrelation dieser Merkmale könnte darin liegen, dass Lehrende, für die sich die soziale Wirkung von *El Sistema* im Prinzip ›Soziale Inklusion durch musikalische Exzellenz‹ quasi automatisch erfüllt, es für weniger notwendig halten, über ihre Unterrichtspraktiken und ihren Umgang mit Schüler*innen und Eltern zu reflektieren, solange in ihrer Wahrnehmung das Klangergebnis stimmt.

---

tengamos haciendo música, van a ser más chamos siendo mejores ciudadanos, mejores personas y mejores seres humanos, sin duda.«

In mehreren Interviews mit Lehrenden, die bezüglich der sozialen Norm einen konservativen Regelumgang zeigen, werden Praktiken sichtbar, in denen Kindern stark kontrolliert werden und in denen ihnen und ihren Eltern Misstrauen zum Beispiel bezüglich ihres allgemeinen Engagements für die Musik entgegengebracht wird. So erzählt Isabel (Typ 1) beispielsweise davon, wie sie Kinder zu ihrem Übeverhalten befragt. Hierbei zeigt sich, dass sie es für notwendig hält, die Kinder engmaschig zu überwachen, damit sie gute musikalische Fortschritte machen. Während bei Isabel auf Ebene des Expliziten das Verhältnis zu Eltern dialogisch genannt wird, zeigt sich auf der Ebene des Impliziten, dass diese im Alltag eher als Gegenspieler gesehen werden.

Valentina (Typ 1) beschreibt, dass in ihren Proben regelmäßig Kinder, die Fehler machen, identifiziert und zum einzelnen Vorspielen vor der Gruppe angehalten werden, um sich zu verbessern. Die Gefahr der Bloßstellung dieser Kinder wird von ihr nicht erkannt – sie ist davon überzeugt, dass die Methode zu besseren musikalischen Ergebnissen und somit langfristig auch zu positiven sozialen Effekten bei den Kindern führt.

Im Interview mit José (Typ 4) wird deutlich, dass er von den Kindern in seinem Orchester absoluten Gehorsam erwartet (vgl. 7.7). Seine Proben sowie sein Kleingruppenunterricht sind klar lehrerzentriert ausgerichtet. Er scheint allerdings wenig Verantwortung als Lehrer für das Verhalten der Kinder in seinem Unterricht zu übernehmen. Je nach Anpassungs- bzw. Unterordnungsfähigkeit der Kinder bewertet José sie als »gut«/»brav«[15] oder »schlecht«[16]. Verständnis für Kinder, die den Unterricht oder die Proben stören, zeigt er nur, wenn er die Gründe dafür im Elternhaus vermutet. Er externalisiert somit mögliche Probleme in seinem Lehrverhalten.

Ich gehe im Rahmen der Typendarstellungen auf einige der hier skizzierten Aspekte genauer ein (Kapitel 7.4-7.7).

Ich kann nur begrenzt Aussagen darüber treffen, wie sich die in den Interviews beobachteten Tendenzen in konkreten Lehr-Lernpraktiken widerspiegeln. Ich halte es allerdings für wichtig, diese Unterrichts- und Probensituationen genauer zu untersuchen, da sich auch in der bestehenden Forschung zu *El Sistema* andeutet, dass autoritäre, kontrollierende Lehrstile sowie ein unreflektierter Umgang mit den erwarteten positiven sozialen Wirkungen von *El Sistema* ein strukturelles Problem der Organisation darstellen (vgl. Baker 2021a: 169).

Innovativer Regelumgang

Die Orientierung an Innovation in Bezug auf die sozialen Wirkungen von *El Sistema* drückt sich bei den von mir befragten Lehrenden in verschiedener Weise aus. Sie kann bedeuten, dass Lehrende – ähnlich wie Lehrende mit konservativem Regelumgang – das Musizieren in der Gruppe für eine soziale und deswegen erstrebenswerte Aktivität halten. Anders als ihre Kolleg*innen mit konservativem Umgang versuchen sie aber, in ihrem Unterricht gezielt Sozialformen und Methoden zu etablieren, die ein gutes Lernklima und einen respektvollen Umgang unter den Schüler*innen begünstigen. Sie fördern beispielsweise die Diskussions- und Feedbackkultur in ihren Lerngruppen,

15 Original: »niño bueno«

16 Original: »niño malo«

setzen Partner- oder Gruppenarbeiten gezielt ein, gehen auf die Interessen und Vorerfahrungen ihrer Schüler*innen ein oder suchen das Gespräch auf Augenhöhe mit Eltern. Diese Form von innovativem Umgang zeigt sich zum Beispiel im folgenden Interviewausschnitt mit Linda (Typ 3).

> Linda: Sie [die Schüler*innen; Anm. d. V.] sind so, sie sind kooperativ, von Anfang an war das ihre Gewohnheit. Zum Beispiel sind die Übungen, die wir anwenden, sehr kooperative Übungen. Also habe ich angeregt, dass sie sich gegenseitig helfen, wenn ich zum Beispiel ein Lied anschreibe. Wenn jemand langsamer schreibt, hilft ihm einer seiner Kameraden. So lernen sie das Lied zu zweit, der andere beschleunigt seine Schrift mehr. Genauso bei der Entspannung, wir machen viele Partnerarbeiten, wie du sehen konntest, helfen sie sich untereinander in dieser Phase des Unterrichts und wenn es zum Gruppengesang geht, da geht es schon darum, wie das Lied geht, was ist der Rhythmus, was ist der Takt, (.) und untereinander schaffen sie es zu lernen und zu kooperieren. Und worum ich mich jetzt kümmere, ist, ihnen die Techniken beizubringen, zu atmen, zu stützen, hohe Töne zu singen, tiefe Töne, auch in Übereinstimmung mit ihrem Register, so wie sie die Stimme in ihrer Kindesphase haben. Es gibt zum Beispiel Kinder, die eine heiserere Stimme haben, und das ist etwas nicht Gewöhnliches in diesem Alter. Zum Beispiel habe ich ein Mädchen, das so ist, und am Ende ist es schwierig für sie. Wenn alle singen, spürt man also den Unterschied in ihrer Stimme und wenn ich die Techniken mit ihr übe, helfen wir ihr alle. Nachdem ich allen die Technik beigebracht habe, helfen wir uns alle gegenseitig, denn die Technik ist ein Lernen in Prozessen.[17]

Linda erzählt hier ausgehend von einer konkreten Unterrichtssituation, bei der ich anwesend war, von der Kooperation unter ihren Schüler*innen. Schon im ersten Satz zeigt sie durch die Formulierung »von Anfang an«, dass sie die Kinder grundsätzlich für kooperativ hält. Grundsätzlich spricht Linda im gesamten Interview sehr wertschätzend über ihre Schüler*innen. Sie ist sich darüber im Klaren, dass die von ihr eingesetzten Methoden zur Kooperation und zum gegenseitigem Helfen in der Gruppe vor allem auf schon vorhandenem positiven Sozialverhalten aufbauen. Hierin zeigt sich ein Kontrast zum Narrativ von José Antonio Abreu, aber auch von einigen Lehrenden mit konservativem Regelumgang, in dem die musikalischen Erfahrungen, die die Kinder und Jugendli-

17 Original: »Ellos son así, son colaboradores, desde el principio se les hizo el hábito. Por ejemplo, los ejercicios que aplicamos son ejercicios muy cooperativos. Yo lo he ido incentivando en ellos, de que se ayuden unos a otros, de que por ejemplo cuando escribo una canción; si alguien escribe más lento, uno de sus compañeros lo ayuda. Así memorizan entre los dos lo que es la canción, el otro acelera más su escritura. Igual en la relajación, hacemos muchos ejercicios en parejas, como pudiste ver, entre ellos mismos se ayudan en esa etapa de la clase y ya cuando vamos a lo que es el canto grupal, ya se trata de lo que es la canción, cuál es su ritmo, cuál es su medida (.), y entre ellos mismos logran aprender y cooperarse entre ellos. Y ahora yo me encargo a enseñarles las técnicas, a respirar, a apoyar, a hacer los agudos, los graves, de acuerdo también a su registro, a cómo ellos tienen la voz en su etapa de niños. Hay niños por ejemplo que están allí que tienen la voz más ronca, siendo niños eso es algo no común. Por ejemplo, tengo una niña que es así y le cuesta al final. Entonces cuando todos cantan, se siente la diferencia de su voz y cuando estoy practicando las técnicas con ella, entre todos la ayudamos. Después de que les enseño la técnica a todos, entre todos nos ayudamos porque la técnica es un aprendizaje por procesos.«

chen im Rahmen von *El Sistema* machen, als Kontrast zu ihrem bisherigen bzw. sonstigen Leben dargestellt werden. Sichtbar wird des Weiteren, dass Linda sich als Teil der helfenden bzw. kooperierenden Gruppe versteht (»helfen *wir* ihr« [Herv. d. V.]) – es deutet sich an, dass Linda in ihren Lerngruppen auf ein freundschaftliches, respektvolles Miteinander setzt, in dem musikalische Herausforderungen gemeinsam gemeistert werden können. Hierbei ist ihr auch eine positive Fehlerkultur wichtig. Linda setzt in ihrem Unterricht einerseits auf das Prinzip gegenseitiger Kooperation, weil sie dadurch gute musikalische Lernerfolge erwartet; andererseits hält sie auch über das rein Musikalische hinaus die Wertevermittlung in ihrer Arbeit für wichtig. Hierbei hebt sie Werte wie Solidarität, Freundschaft, Liebe und auch Patriotismus hervor. Anders als bei Lehrenden mit konservativem Regelumgang finden sich in Lindas Erzählungen und Beschreibungen viele Anzeichen dafür, wie sie versucht, diese Werte im Alltag in ihren Unterricht zu integrieren, beispielsweise durch Partner- und Gruppenarbeiten, Gespräche über neue Stücke oder durch eigenständige Recherchen der Schüler*innen zur Musik. Immer wieder betont sie aber – wie auch in der zitierten Passage – die schon vorhandenen Fähigkeiten, die Vorinteressen und Begabungen ihrer Schüler*innen. Sie negiert auch nicht die bei *El Sistema* und auch in ihrem Arbeitsbereich existierenden Ausschlussmechanismen, die nach ihrer Einschätzung dazu führen können, dass nicht alle Kinder es bei *El Sistema* weit schaffen können. Sie hält eine gewisse Form der Vorauswahl aber auch für notwendig, um mit den Kindern in ihrem Programm gut und auch leistungsorientiert arbeiten zu können – vor allem mangelndes Interesse an populärer Musik sowie große Schwierigkeiten in der Intonation sind für sie Gründe, Kinder (vorerst) nicht in ihren Kurs aufzunehmen. Gleichzeitig kritisiert Linda – anders als Lehrende mit konservativem Regelumgang – explizit den stark exklusiven Charakter einiger *Sistema*-Programme. So reflektiert sie im Interview über die großen Herausforderungen, die Kinder und Jugendliche meistern müssen, wenn sie beispielsweise im Orchesterprogramm erfolgreich teilnehmen wollen. Sie bezweifelt, dass Kinder, denen es zu Hause an Rückhalt fehlt, dauerhaft den Anforderungen gerecht werden können. Sie selbst bemüht sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten zum einen um eine gute Beratung von Kindern und Eltern – wenn sie Kinder nicht in ihren Kurs aufnimmt, überlegt sie gemeinsam mit ihnen, welche anderen musikalischen Angebote evtl. sinnvoller sein könnten. Zum anderen strebt sie innerhalb ihrer Kurse eine gute, langfristige Beziehung zu ihren Schüler*innen an und sucht bei Schwierigkeiten aller Art das Gespräch mit ihnen oder ihren Eltern. Sie zeigt im Interview deutlich, wie sehr sie sich für die musikalische Ausbildung, aber auch für die positive Gesamtentwicklung ihrer Schüler*innen verantwortlich fühlt.

Einige Lehrende, bei denen ich einen innovativen Umgang mit organisationalen Regeln rekonstruieren konnte, äußern sich eher wenig zu den sozialen Aspekten von *El Sistema*. Ich bewerte ihre Orientierungen trotzdem als innovativ, da sich auf Ebene des impliziten Wissens Hinweise darauf finden, dass sie – wie am Beispiel von Linda gezeigt – insgesamt soziale Ziele verfolgen, die sich deutlich von den Lehrenden mit konservativer Orientierung unterscheiden. Durch die Lehrenden mit innovativem Regelumgang gelangen neue Verständnisse davon, was ›sozial‹ bedeutet und wie es im Alltag gelebt werden kann, in die Organisation.

Eine denkbare Form von innovativer Orientierung, die ich empirisch aber nicht nachweisen kann, wäre eine Priorisierung sozialer Ziele vor den musikalischen. Es

gibt in meinem Sample allerdings keine Lehrenden, die ihren Erfolg beispielsweise vor allem daran messen, wie gut sie ihre sozialen Ziele umsetzen konnten. Alle von mir interviewten Lehrenden definieren sich und damit auch ihre Arbeitserfolge vor allem über die Musik, die sie vermitteln.

7.2.2.3 Regel 3: Schütze das Sinfonieorchester als Basis von *El Sistema*!

Anders als bei den beiden anderen Regeln handelt es sich bei ›Schütze das Sinfonieorchester als Basis von *El Sistema*!‹ um eine Regel, die vor allem der Tradition der Organisation geschuldet ist, d.h. es handelt sich nicht um eine schriftlich fixierte Regel – wobei sie von manchen Lehrenden so oder in ähnlicher Form durchaus expliziert wird. Eine andere Möglichkeit, die Regel zu formulieren, wäre ›Ordne all deine Tätigkeiten dem Orchester unter!‹. Es zeigt sich, dass, obwohl die Idealisierung des Sinfonieorchesters nicht mehr Teil der offiziellen Mission von *El Sistema* ist, sondern vielmehr ein historisches Erbe darstellt, nach wie vor organisationale Regeln bestehen, die zur weiteren Verehrung und Bewahrung des Orchesters beitragen.

Ein *konservativer Umgang mit Regeln* in Bezug auf die Orchesterregel zeigt sich in den Interviews durch die Idealisierung oder Romantisierung von Orchesterpraktiken: Die schon in Kapitel 6 thematisierte Metapher des *núcleos* als Zug mit dem Orchester als Lokomotive wird von manchen Lehrenden dahingehend verstanden, dass sie ähnlich wie Abreu in vielen seiner Reden und Texte das Orchester als Idealbild der Gesellschaft betrachten. Beispielhaft kann die Übernahme von Abreus Argumentationsmustern an einem Interviewausschnitt mit Manuel (Typ 1) gezeigt werden:

> Manuel: Ja, wir werden viele Bürger haben, die die Fähigkeit haben, gute Bürger zu sein, nicht nur zum Beispiel Funktionär oder Unternehmer zu sein, sondern dass alle für ein gemeinsames Ziel arbeiten. Das ist es, was der *maestro* José Antonio Abreu uns immer gesagt hat, dass Venezuela oder ein Land und eine Gesellschaft, die wie ein Orchester funktioniert, zum Erfolg bestimmt ist, weil jeder seine Rolle erfüllt, in dem Moment und auf die Art, die ihm entspricht.[18]

Manuel sowie auch alle anderen Lehrenden mit konservativem Regelumgang äußern sich bezüglich des Sinfonieorchesters insgesamt sowie bezogen auf die Bedeutung des Orchesters bei *El Sistema* ähnlich: Sinfonische Praktiken erscheinen als besonders schützenswert und es wird als erstrebenswert angesehen, Kinder insbesondere an diese Praktiken heranzuführen. Teilweise wird dies wie im Fall von Manuel mit der Ausbildung von Werten und Sekundärtugenden begründet; überwiegend wird in den Interviews aber eine starke Orientierung an der europäischen Kunstmusik sichtbar, mit der ein besonderes Prestige, etwas besonders Hochwertiges verknüpft wird. Es besteht hierbei wenig bis kein Bewusstsein für mögliche negative Aspekte der starken Fokussierung der

18 Original: »Sí, vamos a tener muchos ciudadanos que tienen la capacidad de ser ciudadanos de bien, no solamente de ser, por ejemplo, un funcionario o un empresario, sino que todos trabajan por un fin común. Es lo que siempre nos ha dicho el maestro José Antonio Abreu, es que Venezuela o un país y una sociedad que funciona como una orquesta, está destinada al éxito porque cada quien cumple con su papel en el momento y en la manera que le corresponde.«

Organisation auf sinfonische Praktiken: Mögliche Probleme wie unzureichende Abgrenzung von kolonial geprägten Wertesystemen oder mögliche Gefahren der Förderung autoritärer Machtstrukturen werden nicht gesehen oder sogar explizit negiert.

Häufig wird es als wichtig erachtet, Kinder frühzeitig mit ›großem‹ sinfonischen Repertoire in Kontakt zu bringen, um ihnen Zugang zu ›guter‹, hochwertiger Musik zu ermöglichen (z.B. Interviews mit Valentina und Isabel; GD NL 20.10.2015). In diesem Zusammenhang setzen sich Lehrende mit konservativem Regelumgang dafür ein, dass Kinder in möglichst jungen Jahren an die Orchester- und Instrumentaldisziplin gewöhnt werden – Kinder sollen früh erfahren, dass sie ihre Aufmerksamkeit auf die dirigierende Person lenken müssen, sowie dass sie nicht nur eine gute Instrumentaltechnik beherrschen, sondern sich auch im Orchester gut präsentieren sollen. Bei vielen Lehrenden mit konservativem Umgang mit Regeln zeigt sich in den Interviews ein gewisser ›*maestro*-Kult‹: Es dokumentiert sich, dass Dirigent*innen als wichtige Autoritätspersonen angesehen werden, denen man mit Verehrung begegnet bzw. begegnen sollte. Ihnen wird deutlich mehr Wertschätzung entgegengebracht als beispielsweise den Instrumentallehrenden. Auch wird den Auftritten und Proben des Orchesters mehr Bedeutung beigemessen als Aktivitäten anderer Ensembles oder Programme, da diese eher als Auffangstationen für weniger ambitionierte oder talentierte Schüler*innen fungieren (ebd.). Es zeigt sich insgesamt in den Interviews mit Lehrenden konservativem Regelumgang, dass sie ihren Arbeitsalltag in den Dienst der Orchester von *El Sistema* stellen: Lehrende, die selbst in Leitungsfunktionen des Orchesterprogramms arbeiten, geben sich in den Interviews meist sehr selbstsicher – sie sehen sich als Ausbilder*innen zukünftiger Profimusiker*innen und bringen in den Interviews zum Ausdruck, dass sie aus einer hierarchisch höher angesiedelten, privilegierten Position auf andere *Sistema*-Programme blicken. Einige Lehrende mit konservativem Regelumgang, die nicht im Orchesterprogramm tätig sind, stützen die besondere Stellung der Sinfonieorchester beispielsweise, in dem sie in ihrem Arbeitsbereich Strukturen etablieren oder mittragen, die sich an denen des Orchesters orientieren (z.B. durch das Imitieren der Kleider- und Sitzordnung im *Alma Llanera*-Programm oder durch die Fokussierung auf sinfonische Praktiken im Bereich *Iniciación Musical*). Andere Lehrende, die im Orchesterprogramm arbeiten, dort aber keine Führungsposition besitzen, grenzen sich aus der Perspektive des Orchesterprogramms von anderen musikalischen Praktiken ab, werten diese teilweise ab und eifern beispielsweise selbst einer ranghöheren Position im Orchesterprogramm nach. Einige Lehrende wie Isabel (Typ 1) und José (Typ 4) äußern in den Interviews ihre persönliche Vorliebe für populäre Musik, die sie jedoch bewusst aus ihrem Unterricht heraushalten – sie orientieren sich an den musikalischen Vorgaben und Strukturen von *El Sistema*, da diese nach ihrer Einschätzung sicher zum Erfolg führen.

In den Interviews von Lehrenden mit einem *innovativen Umgang* dokumentiert sich zwar die Bedeutsamkeit, die sie dem Musizieren in Gemeinschaft beimessen (besonders markant in den Interviews mit Diego, Linda und Sol). Die Lehrenden orientieren sich aber entweder gar nicht an sinfonischen Praktiken oder schätzen diese zwar grundsätzlich, finden es aber wichtig, konkrete bei *El Sistema* etablierte Mechanismen im Zusammenhang mit dem Orchesterprogramm zu überdenken und zu verändern. Es findet eine teilweise explizite, meist aber implizite Abgrenzung vom Sinfonieorchester und seinen Strukturen statt – diese Abgrenzung bezieht sich teilweise auf sinfonische Praktiken ins-

gesamt; teilweise nehmen die Lehrenden aber auch eine distanzierte Haltung gegenüber der Überhöhung der Orchesterinstitution innerhalb von *El Sistema* ein (sehr deutlich z.B. bei Sebastián und Sergio). Viele Lehrende mit innovativer Orientierung zeigen sich offen gegenüber Musikpraxen unterschiedlicher Kulturen, Gesellschaftsschichten und Epochen und bringen den Hörgewohnheiten und Vorlieben ihrer Schüler*innen Wertschätzung entgegen (z.B. Popmusik, *cumbia*). Teilweise dokumentiert sich in den Interviews mit diesen Lehrenden die Suche nach Begegnungsmöglichkeiten unterschiedlicher Genres und Musiktraditionen (z.B. bei Diego, Linda, Sergio und Sebastián).

Im Interview mit Linda (Typ 3) dokumentiert sich eine Form des innovativen Regelumgangs. Hier äußert sie ihren Wunsch nach einem gleichberechtigten Umgang auf Augenhöhe zwischen dem Orchester und den an Popularmusik orientierten Ensembles ihres *núcleos*.

> Linda: Es wäre wichtig zusammenzuarbeiten. Eine Herausforderung, aber es könnte sein, dass wir uns zusammenschließen können, zum Beispiel mit dem klassischen Orchester, das hier bei uns ist. Das wäre etwas Wunderschönes, aber es war bisher noch schwierig, es zu machen, denn es gibt sowas wie eine Barriere im Verhalten oder der Persönlichkeit, ich weiß nicht, es ist wie: ›Wir sind die Klassiker und ihr die Populären, wir kennen uns mit Musik aus und ihr nicht‹. Ich glaube, dass sich das mit dieser *cátedra*, die neu ist, etwas aufbricht, es bricht auf, weil es schon ein Niveau gibt, was dazu führt, dass wir alle teilen können und dass wir uns alle mit dem gleichen Respekt ansehen können, und das bewirkt, dass die Leute im klassischen Bereich etwas mit uns zusammenmachen wollen, wir wollten genauso schon immer etwas mit ihnen machen. Genauso auch das *Alma Llanera*-Orchester […] Sie haben sich vereint und machen bei uns mit. Es ist ein Vorteil, der Welt zeigen zu können, dem Land zeigen zu können, dass wir vereint sind und dass wir alle den gleichen Respekt haben, das gleiche Wissen, die gleiche Anstrengung, die Zeit des Übens, was man hier manchmal auch misst, nicht? ›Ich übe täglich vier Stunden Cello‹ zum Beispiel. Wir auch, das ist also auch wichtig, dass diese Unterschiede nicht markiert werden.[19]

Die Passage zeigt Lindas Wahrnehmung bezüglich der Hierarchien und Beziehungen zwischen den unterschiedlichen musikalischen Gruppen in ihrem *núcleo*. Linda äußert zunächst noch eher diplomatisch, dass die Zusammenarbeit mit dem Orchester bisher »schwierig« war, nennt es eine »Herausforderung« und spricht von einer »Barriere«, die

19 Original: »Sería importante de trabajar en conjunto. Es un reto, pero podría ser que podamos unirnos, por ejemplo, con la orquesta clásica que está aquí con nosotros. Sería algo hermoso, pero ha costado todavía hacerlo, porque hay como una barrera de actitud o de personalidad, no sé, que es como: Nosotros somos los clásicos y ustedes los populares, nosotros sí sabemos música y ustedes no. Y creo que, con esta cátedra, que es nueva, se está rompiendo un poco eso, se está rompiendo porque ya hay un nivel que hace que todos podamos compartir y todos nos veamos con el mismo respeto y eso hace que las personas de los ambientes clásicos quieran participar con nosotros, igual nosotros siempre hemos querido participar con ellos. Igual la orquesta de *Alma Llanera*. […] Ellos han formado su grupo y participan con nosotros. Es una ventaja poder mostrarle al mundo, mostrarle al país, que estamos unidos y que todos tenemos el mismo respeto, el mismo conocimiento, el mismo esfuerzo, el tiempo de estudio, que eso se mide también aquí ¿no? Yo estudio cuatro horas diarias chelo, por ejemplo. Nosotros también, entonces eso es importante, que esas diferencias no se marquen.«

sie vermutlich bei mehreren Personen aus dem Orchester gespürt bzw. konkret erfahren hat. Sie beschreibt, dass die »Klassiker« auf die »Populären« herabschauen, weil sie davon ausgehen würden, dass sie ein deutlich höheres musikalisches Niveau hätten. In der Passage benutzt Linda zweimal das Wort »Respekt« – das scheint es zu sein, was sie sich für den Bereich des populären Gesangs, in dem sie arbeitet, erhofft. Mehrfach hebt sie hervor, wie wichtig es wäre, »zusammenzuarbeiten«, um sich auch nach außen »vereint« zu zeigen. Sie scheint insgesamt hoffnungsvoll, dass der gegenseitige Respekt in Zukunft wachsen wird aufgrund des zunehmenden Niveaus in ihrem Bereich. Hierin zeigt sich, dass Linda durchaus leistungsorientiert denkt und arbeitet. Aus dem Gesamtinterview wird aber deutlich, dass sie zwar Interesse an Kooperationen mit dem Sinfonieorchester hat, allerdings nicht, wenn dies bedeuten würde, sich einseitig auf die Konditionen der Orchesterpraktiken einzulassen.

Theoretisch denkbar, aber empirisch nicht nachweisbar, wären innovative Orientierungen, die sinfonische Praktiken im musikpädagogischen Kontext gänzlich ablehnen, beispielsweise aufgrund einer kritischen Auseinandersetzung mit der Frage, welche Sozialformen in Musikprojekten, die sozialen Wandel anstreben, sinnvoll sind (vgl. zur Thematik bspw. Baker 2021a; Jorgensen 1997; Morrison & Demorest 2012).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass auch bei Lehrenden, die nicht im Orchesterprogramm tätig sind, das Sinfonieorchester als zentrale Institution von *El Sistema* akzeptiert wird. Dennoch zeigen viele Lehrende mit innovativer Ausrichtung eine kritische Haltung gegenüber traditionellen sinfonischen Praktiken sowie gegenüber der ›Vormachtstellung‹ des Orchesters innerhalb von *El Sistema* und suchen nach Möglichkeiten, musikalische Vielfalt und verschiedene musikalische Traditionen innerhalb von *El Sistema* zu fördern.

Über diese drei zentralen Regeln hinaus zeigt sich in den Interviews, dass für Lehrende je nach Einsatzbereich, teilweise fallspezifisch, aber teilweise auch je nach Typ, also im Zusammenhang mit einer speziellen Form von Identifikationspraxis, weitere organisationale Regeln im Alltag bedeutsam sind. Auf einige dieser Regeln und damit verbundenen Regelumgänge gehe ich anhand konkreter Beispiele im Zusammenhang mit der Nachzeichnung der vier Erfahrungsräume (Typen 1–4) (Kapitel 7.4-7.7) genauer ein.

7.3 Die vier organisationalen Erfahrungsräume

In den folgenden Teilkapiteln (7.4-7.7) stelle ich die vier organisationalen Erfahrungsräume (Typ 1: *El Sistema als richtiger Weg*, Typ 2: *El Sistema als zu gestaltende Mission*, Typ 3: *El Sistema als Raum der Selbstverwirklichung*, Typ 4: *El Sistema als tonangebende Instanz*) vor, die sich im Spannungsfeld der beiden vorgestellten Dimensionen (Dimension 1: *Organisationale Identifikation*, Dimension 2: *Umgang mit organisationalen Regeln*) mit jeweils zwei Ausprägungen sowohl theoretisch ergeben als sich auch empirisch im Feld gezeigt haben (vgl. Schaubild in Kapitel 7.1). Die Typen zeichnen sich durch die Verschränkung der beiden Dimensionen (*Identifikationspraxis* und *Umgang mit organisationalen Regeln*) aus. In den Teilkapiteln zeige ich, welche Charakteristika sich in der Verschränkung der Dimensionen in den Typen dokumentieren. Ich gehe im Rahmen der Typendarstellung genauer auf einige Fälle ein, die ich den Typen zugeordnet habe und aus deren abstrahierten

Merkmalen ich die Typen generiert habe. Wichtig ist mir, noch einmal hervorzuheben, dass ich im Rahmen der Typendarstellung teilweise auf Eigenschaften eingehe, die sich nicht kausal aus den beiden Dimensionen ergeben, die sich aber in der Kombination der beiden Dimensionen *auch* gezeigt haben.

Die Fälle gehen innerhalb der Typik überwiegend in den einzelnen Typen auf – es gibt jedoch einige Grenzfälle, auf die ich am konkreten Beispiel genauer eingehe. Eine detaillierte Darstellung aller Fälle würde zu Redundanzen führen und ist darüber hinaus weder Ziel meiner Arbeit noch Ziel der Dokumentarischen Methode insgesamt (vgl. hierzu Kapitel 4.3.2). Meine Rekonstruktionen sind aber an Beispielen leichter nachzuvollziehen, sodass ich in einige Fallinterpretationen genauere Einblicke geben werde. Einige Hintergrundinformationen zu den Fällen sind außerdem notwendig, um meine Überlegungen zur Soziogenese der Typen verständlich zu machen.

7.4 Der erste Erfahrungsraum – *El Sistema* als der richtige Weg (Typ 1)

Dieses Teilkapitel stellt die Orientierungen von Lehrenden dar, die ihre Arbeit bei *El Sistema* im Kontext eines stark normativen Verständnisses präsentieren. Die Namensgebung *El Sistema als der richtige Weg* bezieht sich auf zentrale wiederkehrende Orientierungsfiguren, in denen Lehrende ihre Tätigkeiten und die Arbeit von *El Sistema* insgesamt als außergewöhnlich gut und wichtig darstellen. Wie in Kapitel 7.1 erläutert, zeichnet sich dieser Typ sowohl durch eine hohe organisationale Identifikation als auch durch einen konservativen Regelumgang aus. Diese spezifische Kombination manifestiert sich in den Interviews u.a. durch Leidenschaft, Stolz, ein hohes Sendungsbewusstsein sowie eine starke nach außen getragene Überzeugung von der Richtigkeit der *Sistema*-Strukturen und -Lehrmethoden. In den Ausführungen dieser Lehrenden spielt eine starke Orientierung an der Mission von *El Sistema* die zentrale Rolle. Anders als bei Typ 2 (*El Sistema als zu gestaltende Mission*), der sich ebenfalls durch eine hohe Identifikation mit *El Sistema* auszeichnet, wird diese Mission kaum hinterfragt, noch finden in den Darstellungen der Lehrenden überhaupt nennenswerte Distanzierungen oder Trennungen zwischen ihnen als individueller Lehrperson und *El Sistema* als Organisation statt. So scheinen sie sich vollkommen in das als gegeben wahrgenommene System einordnen und in ihm aufgehen zu wollen. Eventuell geäußerte individuelle Neigungen werden den *Sistema*-Prinzipien untergeordnet, ohne dass dies als negativ empfunden wird. Die Lehrenden verstehen sich in der Nachfolge von José Antonio Abreu und präsentieren ihr Tun bei *El Sistema* gleichsam missionarisch. Teilweise zeigt sich in den Interviews ein gewisser Dogmatismus: Die Lehrenden scheinen die *Sistema*-Mission und die in diesem Zusammenhang von Abreu propagierten Prinzipien für unumstößlich richtig zu halten. Einige Lehrende scheinen die *Sistema*-Mission mit gewissermaßen religiösem Eifer erfüllen zu wollen.

Das häufige Referenzieren auf übergeordnete *Sistema*-Ziele beim Sprechen über die alltägliche Arbeit sowie das Kontextualisieren des eigenen Tuns innerhalb der Organisation sind Indikatoren für die starke Identifikation mit *El Sistema*. Lehrende, bei denen sich der Typ 1 zeigt, betten Erzählungen und Beschreibungen aus ihrem Arbeitsalltag häufig in die *Sistema*-Ideologie ein; dabei sprechen sie – wie in Kapitel 7.2.1.1 erläutert

– des Öfteren in der ›Wir‹-Form, die sich nicht nur auf ihre unmittelbaren Kolleg*innen oder Schüler*innen, sondern auch auf *El Sistema* als Ganzes bezieht.

Den Handlungsprinzipien der Typ-1-Lehrenden liegt ein konservativer Umgang mit Regeln zugrunde: Bestehende Organisationsstrukturen und als wahrgenommene Normen und Regeln sollen bewahrt und in der den Lehrenden bekannten Form fortgeführt werden. Dabei spielt auch die Orientierung an den Vorgaben und Anforderungen durch unmittelbare Vorgesetzte oder insgesamt hierarchisch höher angesiedelte Organisationsmitglieder eine Rolle. Zu den wiederkehrenden Orientierungsfiguren dieses Typs gehört das Prinzip der Ausführung: Das eigene Handeln wird von den Lehrenden als übereinstimmend mit der Mission präsentiert, die u.a. durch Vorgesetzte an sie vermittelt wird.

Als positive Horizonte werden in den Interviews – neben den Idealen der *Sistema*-Mission wie die Ausbildung disziplinierter Musiker*innen, die durch gemeinsames Musizieren im Orchester zu guten Bürger*innen werden – beispielsweise die Idee von persönlichem Erfolg und Aufstieg innerhalb der *Sistema*-Hierarchien genannt. Häufig findet sich auch die Vorstellung der Verbesserung der eigenen Arbeit im Rahmen der *Sistema*-Ziele, d.h. bessere Leistung wird z.B. an das Wachstum des eigenen *núcleo*s oder des spezifischen Arbeitsbereichs geknüpft oder an die herausragenden musikalischen Leistungen der eigenen Schüler*innen.

Negative Gegenhorizonte decken sich oft mit dem negativ gezeichneten Weltbild der *Sistema*-Mission, wie sie von Abreu vertreten wird: Als Teil von *El Sistema* grenzen sich Typ-1-Lehrende beispielsweise vom als chaotisch und unkoordiniert gezeichneten venezolanischen Schulsystem oder anderen Teilen der venezolanischen Gesellschaft ab. Im Folgenden wird die Tiefenstruktur des skizzierten Erfahrungsraums durch Beispiele aus den Interviews und den daraus abgeleiteten Rekonstruktionen verdeutlicht.

Überblick über die zum Typ gehörigen Fälle

In vier Interviews wurde der Typ *El Sistema als der richtige Weg* rekonstruiert. Die vier Fälle werden hier kurz skizziert, um die anschließenden Ausführungen, die sich auf die Fälle beziehen, verständlicher zu machen.

Manuel (Anfang 30) ist Leiter eines *núcleo*s in einer größeren Stadt im Landesinneren Venezuelas und Dirigent des zum *núcleo* gehörenden Jugendorchesters. Als Kind kam er erstmals in einen *núcleo* von *El Sistema*, nahm zunächst am Chor teil und begleitete dort mit seiner *cuatro*. Schon bald wechselte er aber ins Sinfonieorchester, wo er Geige lernte. Als junger Erwachsener übernahm er für einige Jahre die Leitung eines Jugendorchesters in einer Stadt in Nordvenezuela; danach wurde er wiederum als Dirigent und *núcleo*-Leiter in der Landeshauptstadt eines Bundesstaates im Zentrum Venezuelas eingesetzt. Manuel nimmt zum Zeitpunkt des Interviews an Kursen des Aus- und Fortbildungsprogramms für *núcleo*-Leiter*innen teil.

Isabel (Ende 20) ist Dirigentin eines Kinderorchesters (mit Kindern zwischen 6 und 7 Jahren) (*Orquesta preinfantil*) und begleitet darüber hinaus auch andere Gruppen mit jungen Kindern in einem *núcleo* in einer ländlichen Region im mittleren Westen Venezuelas. Genau wie Manuel wurde sie schon seit ihrer Kindheit innerhalb von *El Sistema* musi-

kalisch sozialisiert; sie lernte im Rahmen des Orchesterprogramms Bratsche. Isabel ist Teilnehmerin des Aus- und Fortbildungsprogramms für den Bereich *Iniciación Musical*.

Gabriel (Mitte 20) ist Leiter eines noch recht jungen *núcleo*s einer Großstadt im Westen Venezuelas sowie Leiter des *Alma Llanera*-Programms innerhalb des *núcleo*s. Er ist seit seinem achten Lebensjahr Mitglied von *El Sistema*, wo er zunächst im Rahmen des Sinfonieorchesterprogramms klassisch auf der Querflöte unterrichtet wurde. Seit seinem 17. Lebensjahr gibt er im Rahmen von *El Sistema* Instrumentalunterricht. Im Rahmen seines musikwissenschaftlichen Studiums beschäftigte er sich u.a. mit verschiedenen indigenen Instrumenten der Region. Diese wissenschaftliche Auseinandersetzung mit traditioneller venezolanischer Musik sei auch der Grund dafür gewesen, dass man ihn für die Leitung des *Alma Llanera*-Programms ausgewählt habe.

Valentina (Mitte 30) ist Dirigentin eines Kinderorchesters (*Orquesta preinfantil*) in einer nordvenezolanischen Großstadt. Sie arbeitet in einem *núcleo*, der sich auf die Arbeit mit Vorschulkindern spezialisiert hat. Sie wuchs in einer ländlichen Region auf und erlernte als Kind verschiedene Instrumente, die mit der venezolanischen Folkloremusik in Verbindung stehen, z.B. Mandoline und *cuatro*, sowie Klavier. Zu *El Sistema* kam sie mit etwa 16 Jahren, erhielt dort Geigenunterricht und trat einem Jugendorchester bei. Sie studierte Gesang und bezeichnet sich selbst als Opernsängerin, auch wenn sie derzeit nicht in diesem Bereich arbeitet. Seit ihrem Umzug in die Großstadt ist sie als Lehrerin bzw. Dirigentin für *El Sistema* aktiv.

Allgemeine Merkmale der Interviews

Die vier Lehrenden nehmen sich jeweils viel Zeit für die Interviews und übernehmen dabei schnell die Führung. Sie wirken geübt darin, über ihre Arbeit zu sprechen und Außenstehenden von *El Sistema* zu berichten, und sind bemüht, mir die Arbeit von *El Sistema* anschaulich und ausführlich zu vermitteln. Beispielsweise nehmen sie während ihrer Ausführungen immer wieder Blickkontakt zu mir auf und vergewissern sich durch kurze Rückfragen, dass ich ihren Gedankengängen folgen kann. Zwar berichten alle von ihren persönlichen Erfahrungen; immer wieder kontextualisieren sie diese Erfahrungen aber im Zusammenhang mit *El Sistema* und agieren so als Botschafter*innen der Organisation.

Die Interviews weisen insgesamt eine hohe narrative Dichte auf. Erzählimpulse meinerseits werden stets engagiert aufgenommen und alle Fragen sehr ausführlich beantwortet. Hierbei kommen die Lehrenden häufig in längere Erzählflüsse, auf die ich nur mit immanenten Fragen reagiere. Dadurch werden viele Interviewthemen von den Interviewten selbst aufgebracht. Es gibt darüber hinaus auch viele Passagen, in denen Bewertungen und Argumentationen überwiegen. Hier finden sich teilweise Nachfragen von mir, die auf einen Brückenschlag zwischen diesen Ausführungen auf Metaebene und der Rückbindung an konkrete Alltagserfahrungen bzw. -praktiken abzielen.

Im Folgenden dient der Fall Manuel dazu, den Typ am Beispiel eines Falles besonders detailliert nachzuzeichnen. Beispielhafte Interpretationen aus den anderen Fallinterpretationen führe ich an, um Varianzen und unterschiedliche Facetten innerhalb der Fälle des gleichen Typs aufzuzeigen und zu diskutieren. Um Redundanzen zu vermei-

den, werden zentrale Aspekte gebündelt – es wird nicht auf alle Fälle im Detail eingegangen.

7.4.1 *El Sistema* dienen als Selbstverständnis

In den Interviews dokumentiert sich ein Erfahrungsraum, der sich dadurch kennzeichnet, dass Lehrende im festen Glauben handeln, dass ihre Arbeit für *El Sistema* von höchster Bedeutung ist, sowohl für sie persönlich als auch für das Leben von jungen Menschen in ganz Venezuela. In allen Interviews, in denen sich der Erfahrungsraum rekonstruieren lässt, finden sich Passagen, in denen die Lehrenden die Bedeutsamkeit, die sie ihrer Arbeit bei *El Sistema* beimessen, erklären und beschreiben. Dieses von allen geteilte Selbstverständnis zeigt sich beispielsweise in Sätzen wie »Wir formen hier die menschlichen Ressourcen der Zukunft.«[20] – es ist einerseits also Teil des expliziten Wissens der Befragten; es dokumentiert sich in den Interviews aber auch implizit u.a. durch Leidenschaft und Aufopferungsbereitschaft für *El Sistema*. Erfahrungen in der Organisation, die negativ wirken könnten, werden rückblickend relativiert oder positiv umgedeutet, z.B. durch Äußerungen, in denen Lehrende die entsprechende Situation als wichtige Lernerfahrung für ihren Weg bei *El Sistema* darstellen.

Dass *El Sistema* erfolgreich ist, steht für die Typ-1-Lehrenden außer Frage. So finden sich in allen Interviews Passagen, die den Erfolg von *El Sistema* als selbstverständlich darstellen und hiervon ausgehend darlegen, in welchen Punkten sich der Erfolg am meisten zeige und wie andere Projekte von *El Sistema* lernen könnten. Typisch sind Sätze wie »Der Erfolg vom *Sistema* ist größtenteils…«[21] oder »Wir werden immer gefragt, warum *El Sistema* so erfolgreich ist«[22]. Insbesondere das zweite Satzbeispiel verdeutlicht, welch große Rolle in diesem Zusammenhang die Perspektive von Außenstehenden auf *El Sistema* spielt – dass *El Sistema* international als Erfolg gefeiert wird bzw. wurde (vgl. Baker 2018: 160f.), spiegelt sich in Aussagen wie diesen und beeinflusst vermutlich auch die Wahrnehmung der Lehrenden. Die Lehrenden zeigen deutlich ihren Stolz auf die für sie offensichtlichen Erfolge von *El Sistema* und äußern ihren Glauben an die Einzigartigkeit der *Sistema*-Methodologie (vgl. zum Thema Stolz auch Hollinger 2006: 116). Hier bestätigen sich die Analysen von Baker sowie Frega & Limongi, die feststellen, dass es innerhalb von *El Sistema* üblich ist, trotz eigentlich konventioneller Lehrmethoden das Besondere der *Sistema*-Methodik hervorzuheben (Baker 2014: 136; Frega & Limongi 2019: 567f.). Veränderungen des Systems, die Typ-1-Lehrende in den Interviews diskutieren, betreffen ausschließlich die Frage, wie das, was innerhalb des Systems funktioniert, noch besser und effizienter gemacht werden könne. Erfolg wird dabei häufig definiert über die musikalischen Ergebnisse, also die Qualität der Musik, die von den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen aufgeführt wird (vgl. Kapitel 6.2; 7.2.2.1).

Eine besondere Rolle kommt in den Interviews dem Wort *compromiso* zu, was in diesem Zusammenhang etwa mit ›Verpflichtung‹, ›Engagement‹ oder ›Verbindlichkeit‹ übersetzt werden kann. Während es in den Interviews, in denen sich andere Typen

20 Original: »Aquí formamos los recursos humanos del futuro.«

21 Original: »El éxito del sistema ha sido en gran parte…«

22 Original: »Siempre nos preguntan por qué es tan exitoso el *Sistema*.«

rekonstruieren lassen, vor allem dort auftaucht, wo es darum geht, das (gewünschte) Verhalten von Schüler*innen zu beschreiben, zeigt sich im Typ 1, dass die Lehrenden sich selbst *El Sistema* gegenüber in besonderer Weise verpflichten und sich für seine Belange engagieren. Sie nehmen ihre Verpflichtungen gegenüber der Organisation sehr ernst und sprechen teilweise auch davon, dass sie *El Sistema* ihr Leben »widmen«[23] (Zitat Gabriel und Manuel).

Das große Engagement für *El Sistema*, das den Typ 1 kennzeichnet, wird im Folgenden am Fall Manuel verdeutlicht. Manuel stellt seine Arbeit bei *El Sistema* mehrfach explizit als Lebensaufgabe dar, die in seinem Verständnis deutlich über einen klassischen Beruf hinausgeht. Er wirkt im gesamten Gespräch sehr passioniert in Bezug auf seine Arbeit und betont, dass ihm jenseits der Arbeit kaum noch Freizeit bleibe. Im Interviewverlauf beschreibt Manuel ausführlich seine üblichen Arbeiten im *núcleo*. Innerhalb dieser Beschreibung bringt er mehrfach zum Ausdruck, wie zeitaufwändig, fordernd und komplex seine Arbeit ist, und lässt dabei auch Entbehrungen und Schwierigkeiten anklingen. Er begründet, dass es ihm aufgrund der »endlosen Arbeit«[24] wichtig sei, auch seine Familie in die Arbeit im *núcleo* einzubinden. Seine Hinweise darauf, dass die Arbeit eines *núcleo*-Leiters sehr umfangreich ist, lassen den Schluss zu, dass die Verknüpfung von Arbeit und Privatem u.U. nicht von ihm selbst gewählt wurde, sondern eine Notwendigkeit darstellt, die die Arbeit ihm auferlegt. Trotzdem vergleicht er seine Arbeit mit einer Freiwilligenarbeit, die ihm viel Freude bereitet:

> Manuel: Wir Mitglieder vom *Sistema* sind auch Mitglieder der Gemeinde, wir sind Eltern, wir sind Kinder, wir sind/und es ist sehr interessant, zum Beispiel habe ich einen zweijährigen Sohn, also hat sich mein Leben total verändert, sogar meine Art zu denken. Und ich sagte dir, dass das *Sistema* sehr anspruchsvoll ist in Bezug auf Arbeit, dass keine Zeit bleibt mit der Familie, aber die Familie macht sich auch zu einem Teil vom *Sistema*. Meine Ehefrau ist zum Beispiel Ärztin und ich habe ein Seminar und sie ist mit mir im Seminar und kümmert sich um die Kinder, wenn eines sich schlecht fühlt. Mein Sohn, im kommenden Jahr fängt er an, in meinem *núcleo* zu lernen. Konfuzius sagte ›Such dir eine Arbeit, die dir gefällt, und du wirst für den Rest deines Lebens nicht arbeiten müssen‹. Es ist also keine Arbeit, es ist wie ein Freiwilligendienst, ein Freiwilligendienst mit Bezahlung.[25]

Im zitierten Interviewausschnitt resümiert Manuel sein persönliches Arbeitsverständnis. Er konstruiert sich hierzu zunächst als Teil der *Sistema*-Community, indem er von »wir« – den »Mitglieder(n) vom *Sistema*« – spricht. Hiermit gibt er Hinweise darauf, dass

---

23 Original: »nos dedicamos« vom Verb *dedicarse*

24 Original: »trabajo sin fin«

25 Original: »Los miembros del Sistema también somos miembros de la comunidad, somos padres, somos hijos, somos/y es muy interesante, por ejemplo, tengo un hijo de dos años, entonces mi vida cambió totalmente, mi manera de pensar inclusive. Y yo te decía que el Sistema es muy exigente en cuanto al trabajo, que no queda tiempo con la familia, pero también la familia se hace parte del Sistema. Por ejemplo, mi esposa es médico, y yo tengo un seminario y ella está conmigo en el seminario, y atiende a los niños si uno se siente mal. Mi hijo el año que viene empieza a estudiar en mi núcleo. Confucio dijo: ›Búscate un trabajo que te guste y no tendrás que trabajar el resto de tu vida‹. Entonces no es un trabajo, es como un voluntariado, un voluntariado de pago.«

seine Ausführungen zwar zu seiner persönlichen Biografie gehören, er sie aber als exemplarisch für ein *Sistema*-Mitglied ansieht. Die bewusste Verknüpfung von Privatem und Beruflichem scheint für ihn insofern kein persönlicher Lebensentwurf zu sein, sondern eine Konsequenz, die sich aus den Anforderungen von *El Sistema* ergibt: Da *El Sistema* so »anspruchsvoll« sei, wird »die Familie« in das System eingebunden. Das Zitieren von Konfuzius wirkt bewusst platziert und deutet darauf hin, dass Manuel sich nicht zum ersten Mal mit der Frage auseinandersetzt, wie er seine Arbeit bei *El Sistema* für sich und andere definieren möchte. Die Berufung auf Konfuzius kann dabei als Legitimation für seine Gestaltung des Arbeits- und Privatlebens gelten. Im anschließenden Satz definiert er seine Arbeit neu als *voluntariado*, also als freiwillige Arbeit. Die Hinzufügung der Worte »mit Bezahlung«[26] verleiht der Aussage eine besondere Wirkung: Es wird suggeriert, dass er die Arbeit für so sinnvoll hält, dass er sie auch freiwillig machen würde, er aber sogar dafür bezahlt wird. Hierdurch rückt er *El Sistema* in ein positives Licht, denn es belohne ihn sogar finanziell für eine Tätigkeit, die ihm Freude bereite. Insgesamt stellt Manuel seine Arbeit bei *El Sistema* einerseits als durchweg anstrengend, andererseits als erfüllend dar, wobei sich die persönliche Erfüllung dadurch einzustellen scheint, dass er sein Wirken im Rahmen von *El Sistema* als sinnvoll erlebt. Durch die Hervorhebung der Außergewöhnlichkeit seines Jobs sowie der damit verbundenen Herausforderungen, die wie selbstverständlich angenommen werden, präsentiert sich Manuel insgesamt als strebsam und engagiert.

7.4.2 Vertrauen in das versorgende System

Der Typ 1 zeichnet sich auch dadurch aus, dass sich Lehrende in die durch *El Sistema* gegebenen Strukturen einfügen und gleichzeitig darauf vertrauen, dass *El Sistema* für sie sorgt und somit alle Entscheidungen, die für sie getroffen werden, gut für sie sind.

Manuel berichtet im Interview von seiner beruflichen Entwicklung im Rahmen der Organisation. Hierbei wählt er häufig die in Kapitel 6.1.1 erläuterten Formulierungen, die auf die hierarchischen und teilweise anonymen Strukturen von *El Sistema* hinweisen. So verwendet er oft Passivkonstruktionen bei Schilderungen, die den Wechsel seiner Arbeitsstellen sowie die Teilnahme am Fortbildungsprogramm betreffen (»man versetzt mich/ich werde versetzt«, »man ernennt mich/ich werde ernannt«, »man ruft mich/ich werde gerufen«[27]). Teilweise stellt er das Verhältnis zu *El Sistema* als Arbeitgeber aber auch demokratischer dar: »man macht mir den Vorschlag«, »man bittet mich«[28]. In beiden Formulierungsarten ist zunächst sein persönlicher Wille hinsichtlich seines Berufes oder seines Einsatzortes nicht erkennbar. Gleichzeitig findet sich keine Wertung seinerseits in Bezug auf Einstellungsmechanismen von *El Sistema*. Die von ihm gewählten Formulierungen deuten darauf hin, dass ihm die Vorgehensweisen normal und notwendig erscheinen – dies spiegelt sich auch in Äußerungen wie »man brauchte mich«[29] wider.

26 Original: »de pago«
27 Original: »me trasladan«, »me nombran«, »me llaman«
28 Original: »me hacen la propuesta«, »me piden«
29 Original: »me necesitaron«

Wenngleich die Anordnungen, die in der Vergangenheit von der Organisation ausgingen, nicht verschwiegen werden und auch eine gewisse Distanz zur Zentrale in Caracas zum Ausdruck gebracht wird, stellt Manuel alle neuen beruflichen Herausforderungen im Rahmen von *El Sistema*, beispielsweise seine Versetzungen in neue *núcleo*s, auch als Angebot an ihn dar. Während sich in Manuels Sprechen über die Vergabe von Stellen in der Organisation implizit viele Ambivalenzen zwischen dem einerseits anordnenden und andererseits dialogischen *Sistema* finden, ist seine persönliche, explizite Deutung der Situationen rein positiv: Für *El Sistema* zu arbeiten und in diesem Zusammenhang für besondere Arbeiten herangezogen zu werden, ist für ihn eine besondere Ehre und Auszeichnung, die er scheinbar ohne zu zögern annimmt.

Die folgende Interviewpassage verdeutlicht Manuels Verständnis seiner Beziehung zur Organisation. Sie knüpft an eine längere biografische Erzählung an, in der Manuel verschiedene Aufgaben, die er in den letzten Jahren für *El Sistema* übernommen hat, kurz beschreibt. Zuletzt ist er auf die aktuelle Situation in seinem *núcleo* eingegangen. Ich stelle in dieser Interviewphase kaum Rückfragen, da sich bei ihm offenbar ein guter Erzählfluss aus meiner Eingangsfrage »Wie bist du zu *El Sistema* gekommen?« ergibt. Ich signalisiere nur durch Kopfnicken und kurze Einschübe wie »hm« und »ok«, dass ich ihn verstehe und an seinen Ausführungen interessiert bin.

> Manuel: Darüber haben wir auch ein bisschen gesprochen, dass der Wind bläst und man sein Segel dahin setzt, wohin er einen trägt. Ich glaube, dass *El Sistema* jeden in die ideale Situation versetzt, man kann sich steigern, und ich/ mein Ziel ist es, einen guten *núcleo* aufzubauen und immer mehr und mehr Kinder und Personen einzubeziehen und nicht nur mengenmäßig, sondern auch mit einer Musik von Qualität und ich glaube, dass das Programm darin sehr wichtig gewesen ist, weil das Programm uns lehrt, es gibt uns die Werkzeuge, um die Arbeit, die wir machen, mit immer höherer Qualität zu machen, immer schneller und mit einem immer optimaleren musikalischen Ergebnis. Ich sehe mich gegenüber eines kraftvollen *núcleos*, eines sehr großen *núcleos* als auch sehr guter Lehrer.[30]

An dieser Stelle verlässt Manuel ohne vorherige Zwischenfrage meinerseits den reinen Modus der Erzählung und äußert im Modus der Argumentation bzw. der Bewertung Gedanken zu allgemeinen Charakteristika von *El Sistema* und zu seiner Rolle innerhalb der Organisation. Er wählt die Metapher des Segelsetzens im Wind, um berufliche Wege innerhalb der Organisation zu beschreiben. Manuel abstrahiert hier von seinem persönlichen Weg, indem er Formulierungen wie »man« und »jeden« wählt. Der blasende Wind kann sich auf die Entscheidungen der *Sistema*-Zentrale beziehen – wie der Wind geben

30 Original: »Eso lo conversamos un poco también, que sopla el viento y uno iza la vela hacia donde lo lleva. Yo creo que el sistema pone a cada uno en la situación ideal, uno se puede potenciar y yo/ mi meta es formar un buen núcleo e incluir cada vez más y más cantidad de niños y personas y no solo la cantidad, sino con una música de calidad y yo creo que el programa ha sido muy importante en eso, porque el programa nos enseña, nos da las herramientas para cada vez hacer de mayor calidad, el trabajo que estamos haciendo, cada vez más rápido y cada vez con un resultado musical más óptimo. Yo me veo en frente de un núcleo de potencia, de un núcleo muy grande como muy buen docente también.«

sie eine bestimmte Richtung vor; mitunter kann der Wind, möglicherweise wie die Vorgaben der *Sistema*-Zentrale, unvorhersehbar für und unkontrollierbar durch das Individuum sein. Gleichzeitig manifestiert sich in der Idee des Segelsetzens die Eigeninitiative des Individuums, das den Wind zwar nicht beherrschen, aber durchaus sein eigenes Boot entsprechend dem günstigen Wind steuern kann. Aus der Textpassage lässt sich Manuels Vertrauen auf *El Sistema* herauslesen: Im Glauben daran, dass »*El Sistema* jeden in die ideale Situation versetzt«, gewinnt er seiner derzeitigen Rolle als Leiter eines noch recht neuen *núcleo*s Sinn ab. Seine Überlegungen zu den Entwicklungschancen, die *El Sistema* seinen Mitgliedern bietet, werden nun wieder konkret auf seine persönliche Situation bezogen: Aus dem größeren Interviewkontext um das Zitat heraus wird deutlich, dass Manuel von der *Sistema*-Leitung dazu beauftragt wurde, den *núcleo* sowohl quantitativ als auch qualitativ wachsen zu lassen. Diese Aufgabe nimmt er an und erkennt die Inhalte des Ausbildungsprogramms als hilfreich und bedeutsam für diese Aufgabe an.

Auch an anderen Stellen des Interviews wird deutlich, dass Manuel Vorgaben von *El Sistema* vollkommen für sich angenommen und sie zu seinen persönlichen Zielen gemacht hat. Widersprüche zwischen der *Sistema*-Mission und dem eigenen Handeln oder Denken sind nicht zu erkennen.

In allen vier Interviews wird sichtbar, wie stark die Lehrenden sich auf ihre Vorgesetzten sowie die bei *El Sistema* etablierten Mechanismen verlassen. Wie in Kapitel 7.2.1.1 beschrieben, zeigt sich die hohe organisationale Identifikation der Befragten u.a. auch darin, dass sie *El Sistema* als ihre Familie, ihr Zuhause, betrachten. Dieses Phänomen ist beim Typ 1 besonders stark ausgeprägt. Es dokumentiert sich in den Interviews nicht nur die Bedeutsamkeit von Freundschaften zu anderen (ehemaligen) *Sistema*-Teilnehmenden, sondern auch die große Wertschätzung, die die Lehrenden den *maestros* (vereinzelt auch *maestras*) entgegenbringen. So vergleicht Manuel einen der *maestros*, der ihn in seiner Ausbildung begleitet hat, mit einem Vater, der sich liebevoll und voller Einsatz für seine Kinder einsetze. Manuel benennt seine Gefühle für diesen *maestro* als »Liebe«[31]. Man kann dies evtl. als Hinweis auf paternalistische Führungsprinzipien in der Organisation werten, auf die u.a. auch Logan hinweist (Logan 2015a: 219).

Das Vertrauen der Typ-1-Lehrenden in das System ist so stark, dass sie Vorgaben und Strukturen akzeptiert und verinnerlicht haben. Hiervon zeugen diverse Äußerungen wie »man muss«, »es ist notwendig, dass…«, »ein *núcleo*-Leiter muss…«[32] etc.[33] Anders als bei Typ 4, bei dem sich ähnliche Formulierungen finden, lässt sich in Bezug auf Typ 1 eine von den Lehrenden selbst positiv dargestellte Aneignung feststellen: Aufgrund ihrer Überzeugung von der Richtigkeit nicht nur der *Sistema*-Mission, sondern auch der bestehenden Strukturen sind sie darum bemüht, diese durch ihr eigenes Handeln zu stützen.

31 Original: »amor«

32 Original: »hay que«, »es necesario que«, »un director de núcleo tiene que«

33 Hier zitiert aus dem Interview mit Manuel. Mit Ausnahme der letzten finden sich diese Satzfragmente ebenso auch in den Interviews mit den anderen Typ-1-Lehrenden.

7.4.3 Das Ziel: Wertevermittlung durch Musik für eine bessere Gesellschaft

In starker Anlehnung an die *Sistema*-Mission sollen nach den Vorstellungen der Typ-1-Lehrenden die *Sistema*-Musiker*innen Vorbilder und das Orchester ein Modell für die Gesellschaft sein. Den Erfolg von *El Sistema* sehen sie in der Wertevermittlung, durch die den Teilnehmenden beigebracht wird, bessere Menschen zu sein.

So entwirft Manuel in einigen argumentativen Passagen des Interviews eine Zukunftsvision, in der die in *El Sistema* sozialisierten Kinder erwachsen geworden und zu »Personen von sehr hohem menschlichem Niveau«[34] geworden sind. Er versteht die Erziehung durch Musik als einen gesellschaftlichen Auftrag: Musik ist für ihn zunächst ein geeignetes Mittel zur Formung von Menschen. Manuel schreibt der Musik Kräfte oder Fähigkeiten zu, mit denen die gewünschten Transfereffekte bei Kindern und Jugendlichen erzielt werden können. Er bezeichnet im Interview Musik mehrfach als »Waffe«[35]. Er scheint Musik eine immense Macht zuzuschreiben, was sich u.a. in der Verwendung des Superlativs *poderosísima* im spanischen Original, also wörtlich ›mächtigste Waffe‹, dokumentiert. Während in den offiziellen *Sistema*-Quellen meist von Musik als Werkzeug gesprochen wird, verwendet Manuel mit dem Begriff der Waffe ein Wort, das klar mit Gewalt konnotiert ist. Es handelt sich somit möglicherweise um eine kämpferische Ausdeutung des Werkzeugbegriffs, der gut zum Slogan ›Spielen und kämpfen‹ der Organisation passt. Unklar bleibt, gegen wen oder was sich die Waffe richtet, sowie was konkret mit der Waffe verteidigt oder bekämpft wird. In dieser Hinsicht sind Manuels Aussagen ähnlich wie die Reden von Abreu von großen Worten geprägt, die aber nicht unbedingt durch Erklärungen oder Beispiele konkretisiert werden. Die von ihm angesprochenen Werte beschreibt er als »der Musik eigen« bzw. als »der musikalischen Lehre«[36] eigen. Es findet sich keine weitere Erläuterung dazu, wie die Wertevermittlung durch Musik in Manuels Augen abläuft – sie wird im gesamten Interview als selbstläufiger Prozess dargestellt. Es deutet sich an, dass Manuel davon ausgeht, dass die Werte durch Musik leichter vermittelt werden können als durch andere Maßnahmen (»eine Menge an Werten, die man wirklich auf andere Weise nicht so leicht erlernt«[37]); weitere Begründungen scheint er nicht für notwendig zu halten.

Teilweise verwendet Manuel das Bild von Musik als »Werkzeug«[38] für soziale Transformation, wie es auch in den offiziellen Dokumenten im Kontext von *El Sistema* verwendet wird. Der Begriff des Werkzeugs ist in diesem Zusammenhang zwar weniger martialisch geprägt als der Begriff der Waffe, verdeutlicht jedoch genauso Manuels utilitaristische Sicht auf Musik, die im Einklang mit der *Sistema*-Ideologie steht: Musik ist das Mittel, mit dem der Zweck der notwendigen Wertevermittlung zur Veränderung der Gesellschaft umgesetzt wird.

---

34 Original: »personas de muy alto nivel humano«
35 Original: »arma«
36 Original: »propios de la enseñanza musical«
37 Original: »un montón de valores que, de verdad, de otra manera no se aprende tan fácilmente«
38 Original: »herramienta«

Die besondere Bedeutung der Disziplin

In Kapitel 7.2.2 bin ich auf die groben Ausprägungen des Umgangs mit organisationalen Regeln in Bezug auf die soziale Ausrichtung von *El Sistema* eingegangen. Eine spezielle Form des Regelumgangs findet sich bei Typ 1 insofern, als hier der Fokus der Wertevermittlung auf bürgerlichen Tugenden wie Pünktlichkeit, Ordnungssinn und Fleiß liegt. In allen Interviews, in denen sich der Typ 1 zeigt, wird viel über die Vermittlung von Disziplin gesprochen. So nennt Manuel in den argumentativen Passagen des Interviews zwar unterschiedliche Werte, die seiner Meinung nach durch *El Sistema* vermittelt werden sollen (neben Disziplin auch Solidarität, Teamarbeit, Respekt, Verantwortung, Pünktlichkeit); es kristallisiert sich im Gesamtverlauf aber heraus, dass Disziplin und Ordnung für ihn eine besondere Rolle spielen, da sie – wie im vorherigen Teilkapitel skizziert – als Mittel angesehen zu werden, um die venezolanische Gesellschaft zu verändern. Hiervon zeugen Interviewpassagen wie die folgende.

> Manuel: Definitiv brauchen unsere Entwicklungsländer einen Wandel in der Mentalität der Menschen, einen Wandel in der Denkweise und ich glaube, dass wir sehr dazu beitragen. […] Das Erste, was ich, glaube ich, mit der Musik im *Sistema* gelernt habe, war die Disziplin. Unsere Kultur ist eine, sagen wir, sehr flexible Kultur in vielen Aspekten, nicht? Ganz Lateinamerika, wir sind Leute, die viel scherzen, wir sind Leute, die vielleicht nicht so streng sind, mit dem, was wir machen, sondern die wir uns um zwei Sachen gleichzeitig kümmern. Darum sagen wir mal, dass andere Kulturen das vielleicht als chaotisch ansehen können, ungeordnet vielleicht, nicht? Aber die Musik erlegt, um sie sich aneignen zu können, erlegt eine Disziplin auf, denn der Musiker muss viele Stunden üben. Musiker ist eine intellektuelle Arbeit und es ist gleichzeitig eine physische Arbeit, ich sage das immer zu meinen Schülern. Was der Musiker macht (.), dass es eine Kombination ist aus einem Wissenschaftler, einem Literaten und einem Hochleistungsathleten, denn du musst zuerst kennen lernen, was die Musik sagt, du musst sie verstehen, nicht? Das ist schon so wie die Wissenschaft der Musik. Und zweitens müsstest du darüber hinaus den ganzen Kontext des Werkes kennen, der Kunst […]; und zusätzlich musst du viel auf deinem Instrument üben, um gut zu spielen. Das ist also diese Trilogie, die die Musik mit sich bringt, sie erfordert viel Arbeit und sie erfordert eine sehr geordnete Arbeit. Ich glaube, dass die Musik uns Musikern, einer der ersten Werte, die sie uns lehrt, ist die Disziplin, ordentlich mit uns selbst zu sein.«[39]

39 Original: »Definitivamente nuestros países en desarrollo necesitan un cambio de mentalidad de la gente, un cambio de manera de pensar y creo que nosotros estamos aportando bastante para eso. […] Lo primero que yo creo que aprendí con la música en el Sistema fue la disciplina. Nuestra cultura es una cultura, digamos, muy flexible en muchos aspectos ¿no? Toda Latinoamérica, somos una gente que bromeamos mucho, somos gente que de repente no somos tan rígidos con lo que hacemos, sino que atendemos con dos cosas a la vez. Entonces digamos que quizás otras culturas lo pueden ver como caótico, desordenado quizás ¿no? Pero la música impone para poder hacerse de ella, impone una disciplina porque el músico tiene que estudiar muchas horas. El músico es un trabajo intelectual y es un trabajo físico a la vez, yo siempre les digo eso a mis estudiantes. Que el músico hace (.), que es una combinación de un científico, un literato y un atleta de alto rendimiento porque tienes que primero conocer lo que la música dice, tienes que entenderla ¿no?, que es eso ya como que la ciencia de la música. Y en segundo lugar, tendrías que además conocer todo el contexto de la obra, del arte […]; y además tienes que estudiar mucho tu instrumento para poder tocar bien. Entonces es esa trilogía que la música lleva, requiere de mucho trabajo, y requiere de

In dieser argumentativen Interviewpassage äußert Manuel seine Überzeugung, dass eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Musik eine Disziplin erfordere und damit auch schule, die der »Mentalität« der Menschen in »Entwicklungsländern« fehle. Seine defizitorientierte Sicht auf die venezolanische Gesellschaft sowie ganz Lateinamerika zieht sich durch das ganze Interview. Manuel sieht die Notwendigkeit der Veränderung der Gesellschaft u.a. darin begründet, dass die venezolanische bzw. lateinamerikanische Kultur von außen als chaotisch und unstrukturiert wahrgenommen werden könnte. So beschreibt er sich selbst als Teilhaber einer »flexiblen« Kultur, in der die Menschen gern »scherzen« – er wählt also zunächst Zuschreibungen, die positiv oder neutral gewertet werden könnten; eine Beurteilung der Kultur als ungeordnet und unstrukturiert befürchtet er offenbar durch Fremde. Das zweifache rhetorische Rückfragen »nicht?« könnte ein Indiz dafür sein, dass Manuel mich an dieser Stelle als Vertreterin der »anderen Kultur(en)« wahrnimmt und adressiert. Möglicherweise handelt es sich jedoch auch um seine eigenen Wertungen der venezolanischen und lateinamerikanischen Gesellschaft(en), wobei Urteile aus der Perspektive anderer Kulturen als Stellvertreter für seine eigenen Einschätzungen fungieren. Würde er den imaginierten negativen Urteilen nicht zustimmen, wäre fraglich, warum sie dennoch als Maßstab herangezogen werden. Möglicherweise versteht er es als ein Ziel *El Sistema*s, von außen positiv wahrgenommen zu werden.

Mit der von Manuel propagierten Vorstellung von Musik als Arbeit geht auch der für ihn zentrale Aspekt der Wertevermittlung einher: So verlange die Musik vor allen Dingen Disziplin. Musiker*in zu sein ist in seinen Augen eine schwierige und anstrengende Arbeit mit sehr verschiedenen Facetten. Nicht weiter erläutert wird, wie der Zugang zu einem musikalischen Werk gefunden werden soll oder wie nach seiner Einschätzung ein Verstehen von Musik gelingen kann.

Manuel konstruiert sich in dieser Passage als Teil von zwei Gruppen: Sein »Wir« bezieht sich sowohl auf »Leute« in »ganz Lateinamerika« als auch auf »Musiker«. Seiner Argumentation folgend können Musiker*innen jene Disziplin entwickeln, die der lateinamerikanischen Kultur fehle. Disziplin wird in diesem Zusammenhang als Fähigkeit verstanden, sich selbst zu organisieren. Da er das Fehlen von Ordnung und Disziplin als Teil der lateinamerikanischen Kultur versteht, impliziert er, dass die Art des Musizierens, die Disziplin hervorbringt, kulturfremd ist und sich die Musiker*innen bis zu einem gewissen Grad von der lateinamerikanischen Kultur entfernen (müssen). Manuels Argumentation steht im Einklang mit der *Sistema*-Mission, hinter der sich die Idee verbirgt, Kinder und Jugendliche aus einer ›schlechten Welt‹ herauszuführen, indem sie mit spezifischen ethischen und ästhetischen Werten, die ihnen vermeintlich noch unbekannt sind, und somit einer anderen Kultur vertraut gemacht werden (vgl. zu diesem Aspekt auch Logan 2015a: 237).

In den anderen Typ-1-Interviews dokumentiert sich wie im Interview mit Manuel die außergewöhnliche Bedeutung, die die Lehrenden der Disziplin beimessen. Wird in den argumentativen Teilen der Interviews meist explizit auf Disziplin hingewiesen, zeigt sich in den beschreibenden und erzählenden Passagen auf Ebene des impliziten Wissens

---

un trabajo muy ordenado. Yo creo que la música a nosotros músicos, uno de los primeros valores que nos enseña es la disciplina, a ser ordenados con nosotros mismos.«

einerseits, wie die Lehrenden Disziplin und Ordnung in ihrem Arbeitsalltag leben, und anderseits, welche sprachlichen Praktiken sie verinnerlicht haben, die auf die besondere Bedeutung von Ordnung und Disziplin hinweisen. So verwenden Isabel und Valentina an mehreren Stellen des Interviews recht drastische Formulierungen, die sie teilweise aber mit einem Lachen verknüpfen. Isabel nennt die Kinder ihres Orchesters mit einem Lachen »meine kleinen Soldaten«[40], spricht aber, dann ohne Lachen, in sehr eindringlichem Ton auch von sich selbst als »Soldat«[41] der Organisation. Sie betont in den entsprechenden Interviewpassagen die Bedeutsamkeit von Pünktlichkeit, Disziplin und harter Arbeit, die den Teilnehmenden nach ihrer Aussage »im *Sistema* eingetrichtert«[42] werden. Isabels Lachen kann ein Hinweis darauf sein, dass sie versucht, ihre harte Wortwahl abzuschwächen oder mir zu zeigen, dass es sich bei ihrer Formulierung um eine bewusste Überspitzung handelt. Da sie im Interview den Vergleich von *Sistema*-Teilnehmenden mit Soldaten aber zweimal vornimmt – nur einmal davon zusammen mit einem Lachen –, dokumentiert sich insgesamt, dass *El Sistema* in ihrer Wahrnehmung ähnliche Tugenden fördert wie das Militär.

Auch Valentina betont im Interview, dass für sie Aufmerksamkeit, Disziplin und Ordnung höchste Priorität in der Orchesterarbeit mit Kindern haben. Anders als Isabel vergleicht sie *El Sistema* mit einem »Zirkus«[43], in dem alle lernen, eine »perfekte Aufführung«[44] zu inszenieren und dafür sowohl dem Dirigenten bzw. der Dirigentin ihre volle Aufmerksamkeit widmen als auch »spielen, spielen, spielen«[45] müssen. Valentinas Ausführungen werden wie bei Isabel von einem kleinen Lachen begleitet, was ein Indiz dafür sein kann, dass sie mir die Übertreibung ihrer Wortwahl anzeigen und sich somit in gewissem Rahmen davon distanzieren möchte. Gleichzeitig manifestiert sich im gesamten Interview und auch in dem humorvollen Vergleich von *El Sistema* mit einem Zirkus, dass Disziplin und Ordnung für Valentina deswegen von so großer Bedeutung sind, weil sie dem in ihrer Wahrnehmung eigentlichen Organisationsziel – der »perfekten Aufführung« – dienen.

7.4.4 Emotionalität und missionarischer Eifer

Aus einigen der oben analysierten Interviewpassagen ließ sich schon erahnen, dass sich im Typ *El Sistema als der richtige Weg* ein Erfahrungsraum konstituiert, der sich auszeichnet durch eine Kombination aus missionarischem Eifer, dem festen Glauben an die Bedeutsamkeit von *El Sistema* für die venezolanische Gesellschaft und evtl. darüber hinaus sowie die starke Verehrung von José Antonio Abreu und anderen *Sistema*-Gründungsmitgliedern, ein Erfahrungsraum, der mit einer religiösen Gemeinschaft vergleichbar ist. In der Forschung zu *El Sistema* gibt es diverse Hinweise auf religiöse und kulthafte Tendenzen innerhalb der Organisation. So spricht Baker von »cultic dynamics« (Baker 2014: 88)

40 Original: »mis soldaditos«
41 Original: »soldado«
42 Original: »se les inculcan a los niños en el sistema«
43 Original: »circo«
44 Original: »presentación perfecta«
45 Original: »tocar, tocar, tocar«

und analysiert die Bedeutung Abreus christlicher Prägung für die Organisation (ebd.: 91; vgl. auch Fink 2016: 41.f.). Logan führt an, dass sich viele *Sistema*-Mitglieder selbst als »disciples and followers« betrachten (Logan 2015a: 219).

Meine Rekonstruktionen zeigen, dass diese Tendenzen überwiegend bei Typ-1-Lehrenden existieren. Sie verstehen *El Sistema* als eine Gemeinschaft, die ähnlich wie eine Religionsgemeinschaft auch vom »Glauben«[46] (Zitat Valentina und Isabel) lebt. Aus den Interviews lässt sich rekonstruieren, dass zu diesem Glauben gehört, Vertrauen in die Entscheidungen von José Antonio Abreu und anderen *maestros* zu haben. Ebenfalls spielt in den Interviews der Ausdruck *estar adentro* (wörtlich zu finden bei Manuel und Gabriel), der in etwa mit ›drinnen sein‹ oder ›sich im Inneren befinden‹ übersetzt werden kann, eine zentrale Rolle: Die Lehrenden berichten davon, dass *El Sistema* eine große Vielfalt an Methoden zulasse, dass es aber wichtig sei, die *Sistema*-Mission von ›innen‹ zu verfolgen und umzusetzen.

Die für den Typ 1 charakteristische Emotionalität bezogen auf *El Sistema* äußert sich in den Interviews teilweise auch nonverbal. Sowohl Isabel als auch Valentina haben in einigen Interviewteilen, in denen sie sich zur *Sistema*-Mission äußern, Tränen in den Augen, was auf ihre hohe Emotionalität hindeutet. In allen vier Interviews finden sich Passagen, in denen die Lehrenden mit großer Dringlichkeit versuchen, mir die Bedeutsamkeit von *El Sistema* zu erläutern, wobei sie meist mit starken Wortbetonungen oder -dehnungen sowie durch sprachunterstützende Gesten mit den Händen äußern, für wie wichtig sie es halten, anderen Menschen, die nicht im ›Inneren‹ der Organisation sind, zu vermitteln, was die »Daseinsberechtigung«[47] und »die Essenz«[48] (Zitat Manuel) vom *Sistema* sind. Sie alle halten es für wichtig, die *Sistema*-Mission – analog zum Missionsgedanken der christlichen Kirchen – in die Welt zu tragen, »um der Welt zu helfen«[49] (Zitat Isabel) und um »nicht Gefahr zu laufen, dass sich die Essenz [vom *Sistema*; Anm. d. V.] verliert«[50] (Zitat Manuel).

Dass Emotionalität im *Sistema*-Kontext eine große Rolle spielt, geht auch aus der bisherigen Forschung hervor. So beschreibt Hollinger an mehreren Stellen die Emotionalität, die ihre Interviewpartner*innen zeigten (Hollinger 2006: 104). Hollinger reflektiert den Aspekt der Emotionalität nicht weiter; sie scheint sie für ein – von ihr positiv gewertetes – selbstverständliches Merkmal der *Sistema*-Welt zu sein. Meine Daten geben allerdings Hinweise darauf, dass Emotionalität bezüglich der *Sistema*-Mission sowie eine Art religiöser Eifer vor allem im Typ 1 – und weniger bei anderen Typen – zu finden sind.

Beispielhaft zeigt der folgende Interviewausschnitt von Isabel, wie der für den Typ charakteristische missionarische Eifer zum Ausdruck gebracht wird.

> Isabel: Falls ich meinen Staat verlasse, dann um weiter zu wachsen und auch um dieses Heilmittel über einen Kanal zu schicken, der nach außen geht. […] Das Schöne ist,

46 Original: »fé«
47 Original: »la razón de ser«
48 Original: »la esencia«
49 Original: »para ayudar al mundo«
50 Original: »no correr el riesgo de que se pierda esa esencia«

> dass wir in andere Staaten gehen und helfen, das heißt diese Arbeit, die mir so schön erscheint, dass man mich auf einen Berg dorthin schickt […], um zu helfen. Ich glaube, dass es mir sehr gefallen würde, aus dem Land zu gehen, um Sprecherin vom *Sistema* zu sein, von dem Großen, dass uns Gott hier gegeben hat und der *maestro* José Antonio. So etwas wie ein Zeugnis abzulegen in anderen Ländern.[51]

Isabel verwendet in diesem Abschnitt das Wort »Heilmittel« sowie zweimal das Verb »helfen« und bringt damit zum wiederholten Male im Interview zum Ausdruck, dass sie *El Sistema* sehr positiv bewertet. Ebenfalls impliziert sie die Notwendigkeit, der Welt – »anderen Staate(n)« – den Weg, den *El Sistema* beschritten hat, zu vermitteln. Mit den Aussagen »dass man mich auf einen Berg…schickt« und »Sprecherin vom *Sistema*« drückt sie aus, dass sie sich als von *El Sistema* Entsandte versteht, die im Auftrag und im Sinne der Organisation handeln möchte und bereit ist, hierfür Anstrengungen auf sich zu nehmen. Sie spricht nicht davon, den Berg selbst erklimmen zu wollen oder davon, dass der Berg sie ruft – auch wenn Isabel hier nicht konkretisiert, von wem das Auf-den-Berg-Schicken ausgehen würde, wird deutlich, dass sie letztlich auf Abruf steht, um Aufträge von *El Sistema* zu erfüllen. Der Berg selbst spielt in der christlichen[52] Metaphorik eine Rolle[53]. Das Aufgreifen dieser Metaphorik unterstreicht Isabels Verständnis ihrer Arbeit bei *El Sistema* als bedeutsamem Auftrag. Im vorletzten Satz bezeichnet sie *El Sistema* oder die von ihr wahrgenommenen positiven Aspekte als das »Große«, das sie sowohl für von »Gott« also auch vom »*maestro* José Antonio« gegeben hält. Durch die Nennung von Gott und Abreu als ›Urheber‹ des »Großen« schreibt sie auch Abreu einen gottgleichen Status zu. Mit ihrer Wortwahl ein »Zeugnis abzulegen« verwendet sie Vokabular, dass in einigen christlichen Strömungen verwendet wird, um über persönliche Gotteserfahrungen zu sprechen. Der gleiche Ausdruck findet sich auch im Interview mit Gabriel.

In allen Interviews, in denen sich der Typ 1 zeigt, finden sich Passagen, in denen christliche Metaphorik und Sprache verwendet werden, die allerdings nicht auf den individuellen Glauben der Lehrenden bezogen sind, sondern auf *El Sistema*. Gabriel verwendet beispielsweise die aus dem Christentum bekannte Metapher von Weinstock und Reben[54], um das Verhältnis von *El Sistema* zu seinen Mitgliedern zu charakterisieren. Isabel erzählt im Interview davon, wie stolz sie darauf sei, dass Kinder ihren »Segen«[55] erbitten. Darüber hinaus bezeichnen alle vier Lehrenden *El Sistema* als »Wunder«[56]; Isabel

---

51 Original: »Si llego a irme de mi estado es para seguir creciendo y también enviar ese remedio por un canal que vaya para afuera. […] Lo bonito es que podemos ir a otros estados y ayudar, o sea esta labor que a mí me parece tan bonito que me manden por una montaña por allá […], yendo allá a ayudar. Creo que me gustaría mucho ir fuera del país a ser vocera del sistema de eso grande que nos ha dado Dios y el maestro José Antonio aquí. Hacer como un testimonio en otros países.«

52 Aufgrund der in religiöser Hinsicht vor allem christlich geprägten venezolanischen Gesellschaft sowie der teilweise expliziten Bekenntnisse der Interviewten (z.B. von Isabel) zu ihrem christlichen Glauben zeige ich – mögliche – Bezüge zum Christentum (und nicht zu anderen Religionen, in denen die Metaphorik teilweise ebenfalls eine Rolle spielt,) auf.

53 Exemplarisch sei auf den Berg Sinai, auf dem Mose die zehn Gebote erhielt (2. Mose 20,1-17; 5. Mose 5,6-21), sowie auf die Bergpredigt (Mt 5,1-7,29) verwiesen.

54 Original: »vid y sarmientos«

55 Original: »bendición«

56 Original: »milagro«; »maravilla«

und Manuel sprechen von der »Magie«[57], die von *El Sistema* ausgehe, und bringen so zum Ausdruck, dass sie *El Sistema* für nicht mit rein rationalen Mitteln erklärbar halten. Auch Manuels mehrfache Verwendung des Begriffs »Phänomen«[58] für *El Sistema* impliziert, dass *El Sistema* für ihn nicht klar beschreibbar ist, sondern auch ungreifbare Aspekte beinhaltet. Manuel erläutert im Interview, wie seine Kolleg*innen und er sich dem »Phänomen« im Ausbildungsprogramm »annähern«[59] – auch hierin deutet er an, dass er es nicht für selbstverständlich hält, dass Menschen *El Sistema* verstehen können, aber vielleicht auch, dass sie den Ansprüchen von *El Sistema* nur in Ansätzen gerecht werden können.

7.4.5 Abgrenzung nach außen

In den Interviews, in denen sich der Typ 1 zeigt, wird eine deutlichere Abgrenzung von der Welt außerhalb *El Sistema*s sichtbar als bei den anderen Typen. So grenzen sich die Typ-1-Lehrenden stark von anderen Gruppen und Institutionen ab. Dies verdeutlicht abermals die hohe organisationale Identifikation in Typ 1. Neben der schon beschriebenen Distanzierung vom venezolanischen Schulsystem (vgl. Kapitel 7.2.2.1) existieren noch weitere Abgrenzungsmechanismen. So grenzt sich ein Teil der Typ-1-Lehrenden von ausländischen, insbesondere europäischen, Methoden der Instrumentalpädagogik ab.

In Bezug auf Europa zeigt sich im Fall von Isabel und Valentina ein ambivalentes Bild: Einerseits verehren sie die Orchesterpraxis in der musikpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und räumen europäischen Institutionen eine Vorbild- bzw. Vorreiterrolle ein; andererseits grenzen sie sich von (musik-)pädagogischen Methoden und Grundhaltungen ab, die sie für in Europa verbreitet halten. So äußert Isabel, dass man in Deutschland die Praxis des häufigen Übens nicht gutheißen würde – man könne in Deutschland »nichts machen«[60] aufgrund der Rechte der Kinder, die man glaube, schützen zu müssen. Diese Charakterisierung angeblich deutscher Methoden wird im Interview so eingebettet, dass Isabel die *Sistema*-eigene Handlungspraxis der intensiven Probenarbeit mit vielen Wiederholungen erklärt und begründet – das ›deutsche Beispiel‹ wird so als Kontrastfolie und Schreckensszenario eingesetzt, das eintreten könne, wenn die Disziplin bei *El Sistema* nicht gepflegt würde. Auch Valentina grenzt sich im Interview von musikpädagogischen Praktiken ab, die sie in Europa lokalisiert: Man habe in Europa scheinbar Angst davor, Kinder zu überfordern; man traue dem Kind dort nicht zu, dass es auch schon in frühen Jahren viel leisten könne, obwohl man hier bei *El Sistema* sehen würde, dass dies durchaus möglich sei. Die Abgrenzung von der vermeintlich europäischen Umgangsweise mit Kindern scheint in beiden Fällen dazu zu dienen, *El Sistema* in seinen Grundprinzipien zu stärken und die eigenen Handlungspraktiken aufzuwerten.

Sicher ist an dieser Stelle zu reflektieren, inwiefern meine Anwesenheit als Deutsche bestimmte Themen und in diesem Zusammenhang das Aufwerfen nationaler Vergleiche überhaupt erst ausgelöst hat (mehr zum Thema Rollenflexion in Kapitel 4.1.3). Es gibt

57 Original: »magia«
58 Original: »fenómeno«
59 Original: »nos acercamos al fenómeno«
60 Original: »no se puede hacer nada«

aber Hinweise darauf, dass es sich hierbei um Diskurse handelt, die den Erfahrungsraum *El Sistema* auch unabhängig von meiner Anwesenheit prägen. So tauchten die oben skizzierten, von mir als Abgrenzungsmechanismen gedeuteten Äußerungen während meiner Reisen auch in anderen Situationen auf – selbst dann, wenn die beteiligten Personen meine Nationalität nicht kannten und auch, wenn meine Anwesenheit nur am Rande bemerkt wurde, z. B. in Proben und Seminaren (FT 23.10.2015). Die negative Bewertung der ausländischen Praktiken ist für mich besonders interessant, da der Vergleich mit dem Ausland für Isabel und Valentina eine Doppelfunktion hat: Einerseits zeigt sich in Europa als positivem Horizont ein musikalisches Vorbild, dem man nacheifert; andererseits dokumentiert sich in der Darstellung musikpädagogischer Praktiken, in denen Disziplin und Leistung vernachlässigt werden, ein negativer Gegenhorizont.

Im Umgang mit den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen findet sich häufig eine Hervorhebung der künstlerischen Aktivitäten, die sie zu etwas Besonderem machen. So äußert sich Valentina:

> Ich sage ihnen, ihr seid Künstler*innen, ihr seid keine Kinder wie die anderen, ihr seid besondere Kinder.[61]

Markant an diesem Zitat erscheint mir nicht nur die Betonung der Künstlerpersönlichkeiten der Kinder, sondern auch das gleichzeitige Abgrenzen von anderen Kindern, mit der eine Geringschätzung gegenüber denjenigen, die nicht musikalisch aktiv sind, zumindest als eine Deutungsmöglichkeit impliziert wird. In diesem und anderen Interviews mit Lehrenden der Typen 1 und 2 tauchen außerdem Sätze auf wie »Unsere Kinder sind gut, sie lernen, sie sind sehr fleißig.«[62]. Es wird mehrfach deutlich, dass die Lehrenden ›ihre‹ *Sistema*-Kinder für besonders engagiert und diszipliniert halten. Andere Kinder und Jugendliche werden als negative Gegenhorizonte konstruiert. Hierin werden im Typ 1 Inkonsistenzen zwischen der Ebene des kommunikativen Wissens einerseits und der des konjunktiven, impliziten Wissens andererseits sichtbar: Obwohl sich in allen Typ-1-Interviews argumentative Passagen finden, in denen Lehrende den inklusiven Charakter von *El Sistema* und die Rückkopplung der *núcleo*s an die Gemeinden betonen, wird in den erzählenden und beschreibenden Passagen sichtbar, dass sie die Teilnahme an *El Sistema* als etwas Exklusives erleben. Die teilnehmenden Kinder nehmen sie nicht als gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft wahr, sondern vermitteln ihnen, dass sie mehr wert seien als andere.

Insbesondere in den Interviews mit Manuel, Isabel und Valentina zeigt sich, wie sehr sie das Orchester als einen Schutzraum wahrnehmen, eine von der sonstigen Gesellschaft abgegrenzte »andere Welt«[63] (Zitat Isabel). Aus diesem Schutzraum sollen alle Probleme, die die Kinder und Jugendlichen in ihrem Alltag haben, ausgeschlossen

---

61 Original: »Yo les digo, ustedes son unos niños artistas, no son niños iguales a los demás, ustedes son niños especiales.« Der Ausdruck *niños artistas* könnte wörtlich auch mit ›Künstlerkinder‹ übersetzt werden.

62 Original: »Nuestros niños son buenos, estudian, son muy trabajadores.« Das Wort *bueno* kann hier sowohl ›gut‹ als auch ›brav‹ bedeuten.

63 Original: »otro mundo«

werden. Hier deuten sich Widersprüche zwischen den von den Lehrenden propagierten sozialen Zielen und den tatsächlichen Praktiken an: Einerseits sollen die Kinder und Jugendlichen durch die Teilnahme an *El Sistema* zu besseren Bürger*innen werden und somit die durch Musik erlernten Fähigkeiten in ihre Familien, in die Gesellschaft tragen – andererseits sollen sie bei *El Sistema* in einem Raum verbleiben, der möglichst wenig mit ihrem momentanen Leben außerhalb zu tun hat. Wie ein Transfer zwischen der musikalischen und der gesellschaftlichen Ebene funktionieren kann, wird von den Lehrenden nicht reflektiert.

Eine weitere Abgrenzung, die in den Interviews eine Rolle spielt, bezieht sich auf andere Musikschulen und Konservatorien in Venezuela. So äußert sich Gabriel:

> In den Konservatorien gibt es fast nie Konzerte, oder sie haben eine Gruppierung oder den Chor, der sie repräsentiert, aber es ist nicht wichtig für sie, es öffentlich zu machen, es ist nichts Vorrangiges, für uns hingegen schon. Unser Ziel ist, dass das Kind spielt, dass es Freude hat in der Öffentlichkeit zu spielen, dass es den Umstand zu spielen genießt, dass man ihm applaudiert, dass man die Arbeit, die es macht, sieht, dass es ein Produkt gibt, nämlich öffentlich zu spielen. Also ich sehe, dass es für die Musikschulen und für die Konservatorien nicht das gleiche ist, nein. Es ist nicht das finale Ziel, sondern das Ziel ist, dass es lernt und dass es das gut macht, aber was ist das Endziel? Es ist nicht sehr definiert, denn klar, sie haben keine Plattform wie wir, das heißt eine Plattform von Orchestern oder Konzerten und wir haben Säle und wir haben Publikum und alle kennen uns, sie hingegen nicht. Das ist der Unterschied.[64]

Gabriel kritisiert andere Musikschulen und Konservatorien des Landes vor allem für ihre fehlende Aufführungskultur. Er äußert keine Kritik an spezifischen Lehrmethoden, wohl aber daran, dass das letztliche »Ziel« nicht »sehr definiert« ist. Er bezieht sich interessanterweise in seiner Kritik nicht auf Unterschiede hinsichtlich der sozialen Ziele der Institutionen – es zeigt sich hier erneut, dass der Erfolg von *El Sistema* am musikalischen ›Output‹ festgemacht wird. Mit der Konstruktion von Musikschulen und Konservatorien als negative Gegenhorizonte zu *El Sistema* folgt Gabriel der auch von Abreu explizierten Kritik, die sich u.a. in einer Rede an die *Sistema-Fellows* findet (Abreu 2010a). Während Abreu aber die – in seiner Darstellung – einseitige Ausbildungsstruktur der Konservatorien bemängelt, hebt Gabriel durch seine Kritik vor allem die Bedeutsamkeit von Konzerten und Präsentationen für *El Sistema* hervor. In beiden Fällen wird durch die Abgrenzung das Handeln der Organisation aufgewertet.

Die Tendenzen zur Abgrenzung von *El Sistema* als Organisation nach außen werden auch in der Forschungsliteratur thematisiert (vgl. u.a. Shieh 2012: 571; Baker 2014: 9,

64 Original: »En los conservatorios casi nunca hay conciertos o tienen una agrupación o el coro que los representa, pero no es importante para ellos de hacerlo público, no es algo primordial, en cambio, para nosotros sí. Nuestro objetivo es que el niño toque, que disfrute tocando en público, que disfrute el hecho de tocar, de que lo aplaudan, de que se vea el trabajo que está haciendo, que hay un producto que es tocar en público. Entonces yo veo que no es lo mismo para las escuelas de música y para los conservatorios, no. No es el objetivo final, sino el objetivo es que aprenda y que lo haga bien, pero ¿cuál es la finalidad? No está muy definido porque claro, ellos no tienen una plataforma como nosotros, que es una plataforma de orquestas o conciertos y tenemos salas y tenemos público y todos nos conocen, en cambio ellos no. Esa es la diferencia.«

70f.; Pedroza 2015: 72f.). Meine Rekonstruktionen geben – ähnlich wie bei den religiösen Tendenzen – Hinweise darauf, dass die Abgrenzungsmechanismen nicht ausschließlich, aber doch überwiegend an den Typ 1 gekoppelt sind.

7.4.6 Typ 1: Überlegungen zur Soziogenese

An dieser Stelle werden Überlegungen zu verschiedenen strukturidentischen Erfahrungsdimensionen angestellt – Erfahrungen, die die vier Fälle miteinander teilen und die quer zur bisher rekonstruierten Sinngenese liegen. Meine Analyse beschränkt sich auf die im Vorfeld oder im Rahmen der Interviews geäußerten biografischen Daten der Befragten und somit im Kern auf Erfahrungen, die die Lehrenden im engeren Zusammenhang mit *El Sistema* oder im Rahmen ihrer musikalischen oder musikpädagogischen Ausbildung gemacht haben (vgl. hierzu Kapitel 4.3.2).

Auffällig ist zunächst, dass alle vier Fälle des Typs 1 schon als Kinder an *El Sistema* herangeführt wurden. Ihre musikalische Sozialisation ist unmittelbar an *El Sistema* geknüpft. Es ist zu vermuten, dass die frühe biografische Bindung an die Organisation auch eine hohe Identifikation begünstigt hat, da alle vier von zentralen, prägenden Erfahrungen in ihrer Kindheit und Jugend erzählen, die sie mit *El Sistema* in Verbindung bringen und die für sie positiv konnotiert sind (z.B. Freude am gemeinsamen Musizieren, Erfolgserlebnisse, Rückhalt in der Musik in schweren Zeiten). Auch wenn in meinem Sample keine Fälle im Typ 1 vorhanden sind, die *nicht* schon als Kinder oder Jugendliche in der Organisation aktiv waren, bedeutet dies im Umkehrschluss nicht unbedingt, dass ein späterer Erstkontakt zu *El Sistema* im Erwachsenenalter keine hohe Identifikation mit *El Sistema* möglich machen würde – es würde sich in diesem Fall die Frage stellen, wie die hohe Bindung an die Organisation zustande gekommen ist. Denkbar wäre zumindest, dass die positiven Erfahrungen, die die Typ-1-Befragten mit ihrer Kindheit und Jugend im *Sistema* verbinden, auch im Erwachsenenalter gemacht werden können. In jedem Fall sind für die hier empirisch gefundenen Fälle persönliche Kontakte innerhalb der Organisation von besonderer Bedeutung. *El Sistema* ist der Ort, an dem sie Freund*innen treffen und ihre Familie haben – *El Sistema ist* ihre Familie, teilweise im übertragenen, teilweise im wörtlichen Sinn. Möglicherweise spielen für Typ-1-Lehrende Beziehungen zu einflussreichen und namhaften Persönlichkeiten innerhalb der Organisation eine besondere Rolle, da alle vier im Interviewverlauf bestimmte *maestros* und vereinzelt *maestras* namentlich erwähnen.

Alle Erfahrungen, die die Fälle als Kinder, Jugendliche oder Erwachsene bisher in der Organisation gemacht haben, werden insgesamt positiv dargestellt. Dies ist ein bedeutsamer Unterschied zu den Typen 2 und 4: Auch bei diesen Typen finden sich viele Fälle, die schon als Kinder und Jugendliche mit *El Sistema* in Kontakt kamen. Allerdings zeigen sich bei den Typen 2 und 4 auch negative Erfahrungen, die möglicherweise eine niedrigere Identifikation oder einen anderen Regelumgang begünstigten (vgl. Kapitel 7.5.6; 7.7.4).

Neben dem grundsätzlich frühen Kontakt zur Organisation scheint für Typ 1 bedeutsam zu sein, dass alle Fälle nicht nur als Kinder und Jugendliche mit *El Sistema* in Berührung kamen, sondern dort im klassischen Orchesterprogramm ausgebildet wurden – in der Kindheit und Jugend der vier Befragten existierten in den meisten *núcleo*s noch keine

anderen Programme neben dem Orchesterprogramm. Die Erfahrungen im Orchesterprogramm scheinen insofern relevant für die Identifikation mit der Gesamtorganisation zu sein, als sie alle *El Sistema* als (reines) Orchesterprogramm erfahren haben, zu dem sie gehörten, sodass sie vermutlich auch deswegen das Orchester als zentrale Institution und Ankerpunkt der Organisation verstehen, auch dann, wenn sie – wie Gabriel und Isabel – zum Zeitpunkt des Interviews nicht mehr im Orchesterprogramm arbeiten.

Eine weitere Gemeinsamkeit der Fälle in Typ 1, die zwar keine gemeinsame Erfahrung im engeren Sinne darstellt, die es aber dennoch zu bedenken gilt, liegt in der Darstellung der eigenen Zukunftsvorstellungen. Die berufliche Zukunft wird von allen Fällen des Typs innerhalb der Organisation gesehen. Alle Aufstiegsambitionen werden auf die Karriereoptionen innerhalb *El Sistema*s bezogen. Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass alle vier in den Interviews besonderen Stolz auf ihren Arbeitsbereich oder ihren *núcleo* zum Ausdruck bringen – sie zeigen sich wie in Punkt 7.4.1 beschrieben selbstbewusst und im Gefühl, einen bestimmten Teil von *El Sistema* selbst mitaufgebaut zu haben. Sie haben sich dadurch offenbar innerhalb der Organisation als selbstwirksam erfahren. So scheinen die Lehrenden sich insgesamt so stark mit *El Sistema* verbunden zu fühlen, dass sie eine berufliche Weiterentwicklung – zumindest zum Interviewzeitpunkt – ausschließlich im organisationalen Kontext von *El Sistema* für möglich halten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Typ 1 (*El Sistema als der richtige Weg)* sich durch eine hohe organisationale Identifikation sowie durch einen konservativen Regelumgang auszeichnet. Die Lehrenden möchten *El Sistema* dienen, weil sie von der Richtigkeit seiner Mission überzeugt sind. Sie zeigen sich engagiert und aufopferungsbereit für die Organisation. Im folgenden Teilkapitel analysiere ich den Typ 2 *(El Sistema als zu gestaltende Mission)*, der aufgrund seiner ebenfalls hohen Identifikation mit *El Sistema* Gemeinsamkeiten zum Typ 1 vorweist. Gleichzeitig unterscheidet er sich vom Typ 1 durch seinen innovativeren Umgang mit organisationalen Regeln.

7.5 Der zweite Erfahrungsraum – *El Sistema* als zu gestaltende Mission (Typ 2)

In der Kombination aus hoher organisationaler Identifikation und innovativem Regelumgang konstituiert sich ein zweiter Erfahrungsraum. Lehrende, bei denen sich dieser Erfahrungsraum zeigt, orientieren sich – ebenso wie Lehrende des ersten Typs (7.3.1) – stark an der Mission von *El Sistema*. Dabei machen sie es sich aber zum Ziel, diese Mission aktiv zu gestalten und hierbei eigene Akzente zu setzen, weswegen ich den Typ 2 unter den Namen *El Sistema als zu gestaltende Mission* gefasst habe. In den Interviews mit diesen Lehrenden findet sich die Integration von neuen Ideen in das bestehende System. Das Bewahren von *Sistema*-Traditionen bzw. -Grundideen einerseits und der Wunsch nach Innovation und Weiterentwicklung andererseits wird stetig neu ausgelotet; gleichzeitig haben Lehrende für den Moment schon eine für sie passende Nische innerhalb von *El Sistema* gefunden, in der sie ihre (musik-)pädagogischen und musikalischen Ideale und Interessen recht frei entfalten können. Es findet im Vergleich zu Typ 1 eine distanziertere, stärker reflektierende Auseinandersetzung mit der *Sistema*-Ideologie, aber auch mit bestehenden Strukturen statt. Im Rahmen dieser Reflexionen kommt es häufiger als bei Typ 1 zu erkennbaren Trennungen zwischen individuellen Zielen und Idealen und den

Anforderungen oder Grundideen der Organisation. Neben den explizierten Reflexionen, in denen Lehrende bestimmte Strukturen oder Methoden kritisch bewerten, finden sich in den Interviews teilweise auch implizite Distanzierungen von gängigen *Sistema*-Praktiken. Durch Übertreibungen und Zuspitzungen in den Interviews wird deutlich, dass die Lehrenden zu bestimmten *Sistema*-Praktiken eine gewisse Distanz einnehmen. Aufgrund der letztlich positiv bewerteten Ziele bzw. Grundideen von *El Sistema*, aber auch aufgrund der starken persönlichen Bindung an die Organisation handeln Lehrende dieses Typus insgesamt aber im Verständnis, durch Missionsinterpretationen sowie Veränderungen, Erweiterungen und Innovationen bestehender Strukturen im Sinne der *Sistema*-Mission tätig zu sein. Sie zeigen in den Interviews, dass sie mit den Grundideen der Organisation vertraut und einverstanden sind, gleichzeitig aber die Notwendigkeit sehen, bestehende Strukturen nicht grundsätzlich nur zu akzeptieren, sondern bei Bedarf auch zu verändern, um letztlich der *Sistema*-Mission wirklich gerecht zu werden. Es zeigt sich in den Interviews die Grundauffassung, dass *El Sistema* eine Organisation ist, die diese angestrebten Veränderungen zulässt, flexibel auf sie reagiert und in gewisser Weise sogar fördert. So dokumentieren sich als positive Horizonte Handlungsspielräume und -freiheiten im Rahmen der spezifischen Arbeitsbereiche innerhalb von *El Sistema*. *El Sistema* wird als Raum vielfältiger Möglichkeiten dargestellt. In Folge der wahrgenommenen Gestaltungsmöglichkeiten zeigen sich die Lehrenden sehr zufrieden mit ihrer Arbeit.

Überblick über die zum Typ gehörigen Fälle

Anita ist zum Interviewzeitpunkt Anfang 40. Sie ist Kontrabasslehrerin in einem großen und lang etablierten *núcleo* und erteilt dort seit etwa fünf Jahren Einzel- und Kleingruppenunterricht für Kinder und Jugendliche. Sie ist darüber hinaus in einem professionellen Orchester tätig, das nicht zu *El Sistema* gehört.

Eva (Ende 30) ist Chorleiterin in einem großen und renommierten *núcleo*, in dem sie seit über zehn Jahren arbeitet. Eva war von Kind an in einer mit *El Sistema* kooperierenden Chorbewegung aktiv. Im Rahmen der Chorbewegung wurde sie selbst als Chorleiterin und Sängerin ausgebildet. Sie hat außerdem ein Pädagogikstudium mit musikpädagogischen Schwerpunkten absolviert.

Sol (Mitte 30) leitet verschiedene Workshops im Aus- und Fortbildungsprogramm, insbesondere zur Arbeit mit Vorschulkindern. Sie berät außerdem mehrere *núcleos* bei der Strukturierung ihrer *Iniciación-Musical*-Programme. Sol ist etwa seit ihrem achten Lebensjahr bei *El Sistema* im Orchesterprogramm aktiv gewesen. Noch während ihres Studiums hat sie in einem semiprofessionellen Orchester von *El Sistema* gespielt, dann aber ihre Karriere als professionelle Musikerin nicht weitergeführt.

Sergio (Mitte 20) arbeitet wie Sol im Aus- und Fortbildungsprogramm, wo er u.a. praxisorientierte Kurse zu musikpädagogischen Methoden anleitet. Er ist darüber hinaus als Workshopleiter in unterschiedlichen *núcleos* tätig. Sergio hat in seiner Kindheit und Jugend zunächst die diversen Etappen des sinfonischen Orchesterzweigs von *El Sistema* durchlaufen, seine Orchesterlaufbahn dann aber beendet.

Allgemeine Merkmale der Interviews

Alle vier Interviews sind ähnlich wie bei Typ 1 von hohen Erzählanteilen durch die Interviewten geprägt. Die von mir gegebenen Impulse werden schnell aufgenommen und eloquent ausgeführt. Die Interviewten wirken in ihrem Erzählen entspannt und gleichzeitig engagiert, mir von ihrer Arbeit zu berichten. Erzählende, beschreibende und argumentative Passagen wechseln häufig auch ohne Impulse durch mich. Vielfach gibt es Mehrfachverknüpfungen zwischen Beschreibungen und Argumentationen. Die Interviews sind voll von Begeisterung, Tatendrang und neuen Ideen; trotzdem wirken die Lehrenden auf mich nicht aktionistisch, sondern reflektiert und bewusst in ihrem Handeln. In allen Interviews wird eine hohe musikpädagogische Expertise sichtbar (vgl. hierzu Kapitel 7.2.2) – die Lehrenden haben sich zu Expert*innen in unterschiedlichen musikpädagogischen Bereichen gemacht und geben mir mit vielen Beispielen Einblicke in ihren Arbeitsalltag.

7.5.1 *El Sistema* aktiv gestalten

Als wiederkehrende Orientierungsfigur in den Interviews dieses Typs taucht das Prinzip der individuellen Aneignung und innovativen Gestaltung der *Sistema*-Mission auf. Ohne die Hierarchien und Strukturen der Organisation zu negieren oder von ihnen unberührt zu sein, spüren alle vier Lehrenden einen nicht unerheblichen Handlungsspielraum in ihrer Arbeit. Sie zeigen, dass sie sich ihren spezifischen Arbeitsbereich zu eigen gemacht haben und ihn sowohl im Einklang mit der *Sistema*-Mission als auch mit eigenen Idealen stetig weiterentwickeln und mit neuen Ideen beleben. Beispielhaft kann das eine Passage aus dem Interview mit Sol zeigen.

> Sol: Worin ich mich jetzt entwickle, also, das Erste ist, dass die Bedingungen vom *Sistema*/*El Sistema* erlaubt dir, dich zu entwickeln, wie du möchtest, wir sind ein bisschen frei, zwischen der Struktur gibt es eine Freiheit zur Entwicklung, zur Kreativität. Das ist es, was mich am *Sistema* begeistert, dass es dir keine Wände aufbaut. Also gut, innerhalb meines Studiums entschied ich, dass ich im Bereich der kleinsten Kinder arbeiten wollte, und gut, in dem *núcleo*, in dem ich als reguläre Lehrerin arbeitete, entwickelte ich ein Programm für *Iniciación Musical*, ein bisschen um all die Ideen zu ordnen, die es in der *Iniciación Musical* gab, denn *Iniciación Musical* ist wie der schwächste Teil innerhalb des Systems, weil wir uns viel dem Orchester gewidmet haben, also ist die *Iniciación Musical* so, gut, du unterrichtest *Iniciación Musical* und es gibt keine/es gab keine Ausbildung. Mit meiner Erfahrung im Bildungsbereich, durch mein Studium, mit meiner Erfahrung als Kind – Gott sei Dank hatte ich großartige Lehrer in *Iniciación Musical* – und gut, weil ich Lust darauf hatte, habe ich also versucht, ein Programm für *Iniciación Musical* zu entwickeln, das zu *El Sistema* passt, aber auch zum Alter des Kindes. Worauf ich sehr geachtet habe, ist, das Kind nicht zu überfordern, dass es nicht immer passieren muss, dass man ein Kind von drei oder vier Jahren für einen Erwachsenen hält,

> der ihnen gehorcht, um zu machen, was er machen muss, sondern dass das Kind die Möglichkeit hat, Spaß am Lernen zu haben.[65]

Sol beginnt in dieser Passage von der durch sie angestoßenen inhaltlichen Neuentwicklung des Programms für *Iniciación Musical* zu erzählen. Schon im ersten Satz unterbricht sie diese Erzählung für einen bewertenden bzw. argumentativen Einschub, in dem sie die Freiheiten, die sie bei *El Sistema* sieht, anführt. Schon bevor ihre eigentliche Erzählung also beginnt, gibt es schon eine Rückbindung ihres Handelns an die Organisation. Sie positioniert sich durch die Explikation ihrer Begeisterung eindeutig als Anhängerin von *El Sistema*. Sol stellt *El Sistema* – wie schon in Kapitel 6 dargestellt und wie auch schon bei Typ 1 gesehen – wie ein machtvolles Wesen dar, das mit seiner Macht aber gnädig umgeht: *El Sistema* »erlaubt« Entwicklung – es »baut keine Wände auf«. Es wird aber auch deutlich, dass innerhalb der Organisation nicht jede Entwicklung möglich ist: Im Teilsatz »zwischen der Struktur gibt es eine Freiheit« dokumentiert sich die Akzeptanz der Organisationsfundamente; das Freisein wird durch »ein bisschen« eingeschränkt. Dass Sol ihre Erfahrungen mit *El Sistema* für nicht nur individuell, sondern allgemein gültig hält, geht u.a. aus den Formulierungen »*El Sistema* erlaubt dir« und »wir sind ein bisschen frei« hervor. Sie nimmt nun den eigentlichen Erzählstrang wieder auf. Hierbei wird deutlich, dass sie mit der Entwicklung des Programms einerseits persönliche Interessen verfolgt (»ich entschied«, »ich wollte«, »weil ich Lust darauf hatte«) und dass sie andererseits auf Mängel reagiert, die sie bei *El Sistema* wahrgenommen hat und mit denen sie sich kritisch auseinandersetzt. Sie benennt den Iniciación-Bereich als besonders defizitär, bezieht in ihrer Kritik sich selbst als Teil von *El Sistema* aber mit ein (»weil wir uns viel dem Orchester gewidmet haben«). Durch die Verwendung des ›Wir‹ zeigt sie erneut ihre Solidarisierung bzw. Identifikation mit *El Sistema*. Bei der Entwicklung ihres Programms setzt sie auf zwei verschiedene Passungen: Das Programm soll sowohl zu *El Sistema* als auch zum Alter des Kindes passen. Kindgerechtes Lernen mit Freude stehen für Sol an erster Stelle bei der Entwicklung des Iniciación-Programms. Sie äußert hiermit zunächst noch implizit, dass *El Sistema*s Strukturen bisher nicht automatisch kindgerecht sind. In den Folgesätzen wird diese Sicht und somit Kritik an *El Sistema* noch

---

65 Original: »En lo que me desarrollo ahora, bueno, lo primero es que las condiciones del Sistema/El Sistema te permite desarrollarte como tú quieras, somos un poco libres, entre la estructura hay una libertad de desarrollo, de creatividad. Eso es lo que me encanta del Sistema, que no te pone paredes. Entonces bueno, yo dentro de mis estudios decidí que yo quería trabajar en el área de los niños más pequeños, y bueno, yo en el núcleo trabajando como profesor regular desarrollé un programa de Iniciación Musical, un poco para ordenar todas las ideas que había en Iniciación Musical porque Iniciación Musical es como lo más débil dentro del Sistema porque nos hemos dedicado mucho a la orquesta, entonces la Iniciación Musical es así como, bueno, das la clase de Iniciación Musical y no hay, no había una formación. Entonces yo con mi experiencia en educación, de mis estudios, con mi experiencia de niña, gracias a Dios tuve profesores en Iniciación Musical maravillosos, y bueno, por las ganas que creo que yo tenía de hacerlo he tratado de desarrollar un programa de Iniciación Musical que sea coherente con El Sistema, pero también coherente con la edad del niño. Es lo que a mí me ha preocupado mucho, es no atropellar al niño, que no siempre tenga que pasar que a un niño de tres o cuatro años lo sienten como un adulto a hacer caso a ellos para hacer lo que tiene que hacer, sino que el niño tenga la oportunidad de disfrutar lo que está aprendiendo.«

deutlicher. Sol hält es für wichtig, Kinder nicht zu überfordern – im spanischen Original verwendet sie das Verb *atropellar*; wörtlich sollen die Kinder also nicht ›überfahren‹ werden. Dies ist aber eine Erfahrung, die sie offenbar nicht nur singulär in der Vergangenheit bei *El Sistema* gemacht hat (»dass es nicht immer passieren muss«). Sie schließt sich hier nicht mehr in die Gruppe, die sie kritisiert, ein, sondern spricht eher anonym in der dritten Person Plural.

Sol präsentiert sich hier und im gesamten Interview selbstbewusst in Bezug auf ihre Arbeit: Sie zeigt, dass sie über Schwächen von *El Sistema* im großen Stil reflektiert und bringt zum Ausdruck, warum sie sich selbst für kompetent hält, um diese Schwächen zu bearbeiten. Hierbei setzt sie sowohl auf persönliche Erfahrungen als Kind, praktische Berufserfahrung im *Iniciación*-Bereich sowie auf Wissen aus ihrem Studium. In der sich unmittelbar an das obige Zitat anschließenden Erzählpassage erklärt Sol, dass es ihr wichtig sei, dass die Lehrenden aus dem *Iniciación*-Bereich eine Orientierung[66] bei ihrer Arbeit hätten. Ihr sei aufgefallen, dass Kinder sich manchmal langweilen oder aber überfordert seien – beides liege nach ihrer Einschätzung an mangelnder Ausbildung und infolgedessen schlechter Unterrichtsplanung der Lehrenden. Sols eigenständige Weiterentwicklung von ihrer Meinung nach noch defizitären Strukturen innerhalb der Organisation wird hier also weitergeführt. Insgesamt wird im gesamten Interview sichtbar, dass Sol im Rahmen der *Sistema*-Strukturen viele Gestaltungsfreiräume wahrnimmt und sie dazu nutzt, *El Sistema* aus ihrer Sicht besser zu machen.

Auch im Interview mit Eva sticht das Prinzip der aktiven Gestaltung und Mitentwicklung der Organisationsstrukturen heraus. Sie hat innerhalb ihres *núcleos* ein hochdifferenziertes und fachlich ausgereiftes Stimmbildungs- und Chorprogramm etabliert. Das Interview mit ihr strotzt vor musikpädagogischer und gesanglicher Expertise sowie vor Begeisterung für das Singen mit Kindern. Aus ihren Schilderungen geht hervor, dass die Ausbildung der Stimme als ›eigenes‹ Instrument jedes Menschen für sie eine Herzensangelegenheit ist. In ihrem *núcleo* nehmen alle Kinder zumindest für eine kurze Zeit am Chorprogramm teil. Da das Chorprogramm hier aber nach ca. zwei Jahren endet und sich kein Jugendchorprogramm daran anschließt, ist die stimmliche Ausbildung, die die Kinder hier erfahren, in den meisten Fällen eine Zusatzqualifikation oder eine hilfreiche Unterstützung für das spätere Spielen im Orchester. Dies hat für Evas Arbeit Vor- und Nachteile: Einerseits kann sie sich von den Strukturen und Regeln des Orchesterprogramms lösen – sie ist frei in der Wahl ihrer Methoden, ihres Repertoires und letztlich auch offen für das Niveau, das die Kinder gesanglich erreichen, da sich keine Prüfung oder kein weiteres Niveau an ihre Arbeit anschließt. Andererseits wird deutlich, dass Eva sich wünschen würde, dass der Gesangsarbeit bei *El Sistema* mehr Raum und Bedeutung eingeräumt würde. Sie ist der Meinung, dass sich die Strukturen inzwischen verbessert haben – hierfür hat sie sich eingesetzt. Trotzdem bedauert sie, dass die Wertschätzung für das Instrumentalspiel bei Kindern und Lehrenden insgesamt so viel höher ist als die für den Gesang. Es dokumentieren sich somit wie bei Sol große wahrgenommene Handlungs- und Gestaltungsspielräume in der eigenen Arbeit bei gleichzeitig grundsätzlicher Akzeptanz der zentralen Organisationsprinzipien bzw. -traditionen.

66 Wörtlich sagt sie »un norte«, also ›einen Norden‹.

Anita präsentiert sich im gesamten Interview wie Sol und Eva als erfahrene Musikerin und passionierte Instrumentallehrerin mit einer klaren Arbeitsroutine und viel praktischer Lehrexpertise. Die Strukturen ihres *núcleos* und von *El Sistema* insgesamt sind ihr sehr vertraut und erscheinen ihr selbstverständlich; sie trägt sie mit, weiß aber auch, ihren eigenen Handlungsspielraum einzuschätzen und wägt eigenständig ab, was sie dort für sinnvoll hält. Anita hat im Vergleich zu den drei anderen Lehrenden vermutlich den geringsten Handlungsspielraum: Sie arbeitet als Instrumentallehrerin dem Orchesterprogramm zu, muss sich dementsprechend an einigen Vorgaben durch die Dirigent*innen und am *repertorio secuencial* orientieren; zudem hat sie nur Gestaltungsspielraum im Rahmen ihrer Kontrabassklassen. Trotzdem zeigen sich im Interview mit ihr in ähnlicher Weise wie bei den anderen Interviews dieses Typs die wahrgenommenen Handlungsfreiheiten sowie die Interpretation der eigenen Aufgabe im Rahmen der *Sistema*-Mission. So ist es ihr vorrangiges Ziel, ihre Schüler*innen nachhaltig für das Kontrabassspielen zu motivieren und sie nicht nur für das Orchester zu rüsten, sondern in ihnen die Liebe zum Instrument zu wecken und stets zu stärken. Deswegen hält sie Strenge und Lerndruck für hinderlich bei ihrer Arbeit. In ihrem Unterricht setzt sie auf ein positives Lernklima, gute Beziehungen zu ihren Schüler*innen und viele spielerische Methoden. Sie berichtet u.a. vom stetigen und lebendigen Austausch, in dem sie mit anderen Instrumentallehrenden steht und den sie als sehr bereichernd für ihre Arbeit empfindet. Das *repertorio secuencial* empfindet sie zwar für ihre Kontrabassschüler*innen nicht nur als anregend; sie findet aber genug Zeit, zusätzlich weitere Stücke ins Repertoire aufzunehmen, die ihre Schüler*innen besser motivieren bzw. die sie in ihrem Instrumentalspiel nach ihrer Auffassung besser fördern können.

Sergio gibt Workshops für Lehrende in Anlehnung an verschiedene musikpädagogische Methodiken, z.B. nach Kodály und Willems; auch Elemente der Theater- und Tanzpädagogik werden integriert. Ähnlich wie Sol möchte auch Sergio Kursteilnehmenden einen umfassenden Überblick über verschiedene musikpädagogische Methoden geben und ihnen die vielfältigen Möglichkeiten aufzeigen, selbst interessanten und abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten. Auch im Interview mit ihm wird deutlich, dass er stetig auf der Suche nach neuen Ideen ist – seine große Neugierde, neue musikpädagogische Methoden zu erproben, dokumentiert sich im gesamten Interview. Sergio legt in seinen Kursen besonderen Wert auf die Förderung der Kreativität, individuellen Körperwahrnehmung und Intuition der Teilnehmenden. Er möchte ihnen nicht nur Methoden vorstellen, sondern sie mit ihnen ausprobieren und über sie und die mit ihnen gemachten Erfahrungen diskutieren. Ihm ist es wichtig, dass Teilnehmende sich die Methoden selbst aneignen und sie für ihre Zwecke nutzen können. Über die Vermittlung rein musikpädagogischer Fähigkeiten hinaus, möchte Sergio zur ganzheitlichen Bildung seiner Kursteilnehmenden beitragen. Dazu bringt er teilweise auch außermusikalische Elemente ein – so liest er regelmäßig zum Ende eines Kurses eine kurze Geschichte vor, über die im Anschluss mit der Gruppe gesprochen wird. Damit setzt er Akzente, die in der *Sistema*-Philosophie nach Abreu eher eine untergeordnete Rolle spielen. Gleichzeitig findet sich auch bei ihm die stetige Rückbindung seines Handelns an die Organisation. Auf diese Rückbindung gehe ich im nächsten Abschnitt genauer ein.

7.5.2 Individuelle Interpretation der *Sistema*-Mission

Schon in der Interviewpassage mit Sol konnte gezeigt werden, wie wichtig den Lehrenden nicht nur das eigenständige Handeln auf der Basis persönlicher Überzeugungen, sondern auch die Kontextualisierung ihres Handelns im Kontext der Gesamtorganisation ist. Diese Kontextualisierung geschieht teilweise wie im Zitat mit Sol in erzählenden Passagen. Hier werden häufig konkrete Strukturen genannt, die für die Lehrenden im Alltag von Bedeutung sind. Darüber hinaus finden sich in den Interviews auch argumentative bzw. bewertende Passagen, in denen sich die Lehrenden mit der *Sistema*-Mission auseinandersetzen und sie mit persönlichen Idealen und Zielen in Verbindung bringen. Diese Verknüpfung wird u.a. in der folgenden Passage aus dem Interview mit Sergio deutlich.

> Sergio: Das Erste ist, dass Sergio Medina keine Musiker mehr ausbildet. Ich habe mich entschieden, keine Musiker mehr auszubilden, ich bilde Menschen aus, ja? Dass mein Werkzeug die Musik ist, um das zu tun, denn ich bin nicht derjenige, der über das Schicksal oder das Leben, das irgendjemand einschlagen wird, entscheiden kann, aber wenn eine Person an mir vorbeikommt und ich will durch die Musik, dass sie es auf die beste Art macht, und ich will allen Leuten, mit denen ich arbeite, zu verstehen geben, dass du das, was du empfängst, ebenso freundlich, wie du es erhalten hast, versuchen musst, dass ein anderer es in gleicher Form erhält, freundlich. Es steht geschrieben, nicht? ›In Gnade geben, was man durch Gnade erhält‹ und das ist das Konzept, das ich fahre. Wir haben einen sehr schönen Satz und den sage ich allen meinen Schülern. Hier heißt es ›Spielen und kämpfen‹, hier gibt es nichts anderes. Unser Land, für die, die wir uns in diesem Haus namens *El Sistema* befinden, ist es der Satz ›Spielen und kämpfen‹. Es gibt nichts anderes. Es heißt dich anzustrengen, zu arbeiten, studieren, sich verbessern, dich zu präsentieren oder deine Arbeit zu zeigen und weiterzukämpfen, weil deine Arbeit nicht nur bei dir bleibt, sondern es gibt andere Leute, die sie auch brauchen.[67]

Sergio spricht in dieser Passage von Grundwerten, die er für seine Arbeit essenziell hält. Das Verständnis von Musik als »Werkzeug« zur Ausbildung von Menschen – im Gegensatz zur reinen Ausbildung von Musikern – steht in klarem Zusammenhang mit Sätzen von Abreu und der *Sistema*-Mission allgemein. Es wird aber deutlich, dass Sergio sich

67 Original: »Lo primero es que Sergio Medina ya no forma músicos. Yo decidí ya no formar músicos, yo formo seres humanos, ¿sí? Que mi herramienta es la música para hacer eso, porque yo no soy quien pueda decidir el destino o la vida que vaya a tomar cualquier persona, pero si va a pasar una persona por mí y a través de la música quiero que lo haga de la mejor manera y yo a todas las personas con las que trabajo lo quiero dar a entender que lo que tú recibes de la misma manera amable que lo recibiste tienes que buscar que otro lo reciba de la misma forma, amablemente. Está escrito, ¿no? ›Dar en gracia lo que por gracia se recibe‹ y ese es el concepto que yo manejo. Nosotros tenemos una frase muy linda y que a todos mis alumnos se la digo. Aquí es ›tocar y luchar‹ aquí no hay otra cosa, nuestro país, para los que estamos dentro de esta casa llamada El Sistema es la frase ›tocar y luchar‹. No hay otra. Es esforzarte, trabajar, estudiar, mejorar, presentarte o mostrar tu trabajo y seguir luchando porque tu trabajo no queda contigo sino que hay otras personas que también lo necesitan.«

mit der *Sistema*-Mission so stark auseinandergesetzt hat, dass diese unmittelbar mit seinen eigenen Idealen verknüpft ist. Eine explizite Bezugnahme auf Abreu oder *El Sistema* findet in den ersten Sätzen der Passage nicht statt. Die deutliche Über- bzw. Annahme bestimmter *Sistema*-Grundsätze ist von einer sehr persönlichen Sinnaneignung gekennzeichnet: Sergio übernimmt Sätze nicht einfach von Abreu oder aus anderen Quellen, sondern begründet mit eigenen Worten, sogar mit einem eigens ausgewählten Zitat, wie er die Sätze versteht und warum sie ihm wichtig sind. Im Verlauf der Passage bindet er das Motto ›Spielen und kämpfen‹ in seine Ausführungen ein. Der Gebrauch des ›Wir‹ verdeutlicht die Identifikation mit *El Sistema* als Gruppe. Gleichzeitig bleibt Sergio nicht bei der einfachen Übernahme des Mottos stehen, sondern drückt die persönliche Aneignung und sein persönliches Verständnis des Satzes aus. Das schon in Reden von José Antonio Abreu auftauchende Credo von der Notwendigkeit persönlicher Anstrengung, harter Arbeit und Verbesserung wird sehr klar übernommen. Der persönliche Kampf, die Anstrengung und das Präsentieren von Ergebnissen sind in der Begründung von Sergio kein Selbstzweck, sondern eine Art soziale Verantwortung oder Verpflichtung gegenüber anderen Menschen. Sicher steht dieses Verständnis nicht im Widerspruch zu Ausführungen von Abreu – es handelt sich wohl eher um eine persönliche Deutungserweiterung, die ganz im Sinne der Gesamtmission und -vision von *El Sistema* steht. Deutlich macht das Zitat auch, dass Sergio selbst in seiner Arbeit als Multiplikator des Mottos ›Spielen und kämpfen‹ agiert.

Die Sprache von Sergio ist in vielen Interviewteilen sehr bildhaft. In einer anderen Interviewpassage vergleicht Sergio *El Sistema* mit einem menschlichen Körper, der ein Gebäude baut, wobei er alle an *El Sistema* Beteiligten als Körperteile auffasst. Das zu bauende Gebäude ist eine Metapher auf die Gesellschaft. Die Idee, dass *El Sistema* durch seine Arbeit die Gesellschaft verändern will und kann, steht im Einklang mit der *Sistema*-Mission. Das Bild des menschlichen Körpers und des Gebäudes ist möglicherweise die persönliche Metaphorik von Sergio für diese Idee; zumindest lässt sich diese Art der Bildsprache in den offiziellen Reden und Dokumenten nicht finden. Es gibt aber gewisse Ähnlichkeiten zu (Abreus) Vergleich zwischen einem Orchester und einer idealen Gesellschaft. Das Bild von Menschen als Glieder des Körpers ist möglicherweise ein – bewusster oder unbewusster – Bezug zur christlichen Metaphorik, der auch in anderen Stellen des Interviews zu sehen ist (vgl. zur Nutzung christlicher Metaphorik von José Antonio Abreu Kapitel 5.1.7 sowie von Typ-1-Lehrenden Kapitel 7.5.4). Nochmals verdeutlicht Sergio in dieser Passage, dass es ihm nicht primär um die Musik geht – er verpflichtet sich der Idee einer besseren, solidarischeren Welt. Musik ist in diesem Verständnis nur ein Mittel zum Zweck. Dieses Verständnis findet sich nicht nur in Interviewpassagen, in denen Sergio abstrakt von seinen Zielen spricht, sondern auch in den konkreten Ausführungen aus seinem Arbeitsalltag. So stellt er z.B. heraus, dass ihm innerhalb seiner Kurse flache Hierarchien wichtig seien: Er lässt sich mit dem Vornamen ansprechen und duzen, setzt auf Austausch und Diskussionen. Dies begründet er damit, dass er weniger als Lehrer, sondern eher als »Mentor«[68] angesehen werden möchte. In beiden Interviewpassagen wird deutlich, wie stark sich Sergio mit *El Sistema* verbunden fühlt und wie wichtig es ihm ist, im Sinne der *Sistema*-Mission tätig zu sein.

68 Original: »mentor«

Insgesamt zeigt sich in allen Interviews dieses Typs, dass die Lehrenden die Mission von *El Sistema* klar übernehmen und zu ihr stehen, dass aber gleichzeitig eine persönliche Ausdifferenzierung der Grundsätze und eine individuelle Sinnaneignung stattgefunden haben. Die Lehrenden wählen bestimmte Aspekte der *Sistema*-Mission und stellen sie ins Zentrum ihrer Arbeit; hierzu zählen beispielsweise Ganzheitlichkeit, kindgerechtes Lernen oder Kreativität. Andere Aspekte der Mission werden nicht negiert, aber für die Arbeit der Lehrenden als weniger wichtig erachtet bzw. für den spezifischen Arbeitsbereich ausgeklammert, wie z.B. die im Orchesterprogramm etablierte Leistungs- und Ergebnisorientierung.

7.5.3 Persönliche Interpretationen des Begriffs der Disziplin

Ähnlich wie beim Typ 1 gibt es auch in den Typ-2-Interviews Bezugnahmen auf die *Sistema*-Mission. Beim Typ 1 zeigte sich in diesem Zusammenhang die besondere Hervorhebung von Disziplin. Dabei wird, wie auch in den Typ-1-Interviews, öfters auf Disziplin verwiesen. Es zeigt sich hierbei aber ein stärker reflektierendes, differenzierteres Verhältnis zu diesem Konzept, wie an der folgenden Passage aus dem Interview mit Sol deutlich wird.

> Sol: Das Orchester hilft dir, dich als Person zu entwickeln, es hilft dir, dich als Mensch zu entwickeln, und wie ich es den Eltern sage, die Mehrheit der Kinder werden wahrscheinlich keine Musiker, aber sie werden große Ingenieure werden, aber ein Ingenieur mit einer anderen Vision, einer kooperativen Vision, von Kameradschaft, von Disziplin, was wahrscheinlich ein Wort ist, das man nicht an vielen Orten gebraucht, aber ja, für uns, für das Orchester ist es wichtig, was du in deiner Disziplin bist. Das heißt, Disziplin, aber es ist keine Disziplin, denn Disziplin kann man so verstehen, dass du Befehle erhältst, nein. Disziplin ist für uns, dass du verstehst und dass du in kooperativer Weise effektiv arbeiten kannst, dass du effizient und effektiv bist in dem, was du machst, nicht? Und ich glaube, dass das unser größter Beitrag dazu ist, die Kinder als menschliche Wesen zu sensibilisieren.[69]

Sol bekennt sich in dieser Passage noch einmal explizit dazu, dass sie das Spielen im Orchester wie bei *El Sistema* als eine große Bereicherung für die Persönlichkeitsbildung von Kindern empfindet. Entsprechend der gängigen *Sistema*-Rhetorik argumentiert sie, dass das Musizieren in der Gruppe Werte vermittele, die den Kindern auch außerhalb des musikalischen Umfelds helfen. Den Begriff der Disziplin greift sie in diesen Zusammenhang heraus und erklärt ihr persönliches Verständnis des Konzepts. Das Thema Dis-

69 Original: »La orquesta te ayuda a desarrollarte como persona, te ayuda a desarrollarte como ser humano y como yo le digo a los papás, la mayoría de los niños a lo mejor no van a ser músicos, pero van a ser grandes ingenieros, pero un ingeniero con una visión diferente, una visión cooperativa, de compañerismo, de disciplina, que es a lo mejor una palabra que no se usa mucho en algunos lugares, pero sí para nosotros, para la orquesta es importante lo que tú eres en tu disciplina. O sea, disciplina, pero no es disciplina, porque disciplina se puede entender como que tú recibas órdenes, no. La disciplina para nosotros es que tú comprendas y puedas trabajar de manera cooperativa eficazmente, que tú seas eficiente y eficaz en lo que estás haciendo ¿no? Y yo creo que eso es nuestro mayor aporte, sensibilizar a los niños como seres humanos.«

ziplin wird durch sie selbst aufgebracht – ihre Überlegung, dass es sich hierbei um einen vielerorts ungebräuchlichen Begriff handelt, kann aber eine implizite Bezugnahme auf mich als deutsche Interviewerin sein. Sol hat schon viele Erfahrungen mit internationalen Gästen gemacht und selbst schon verschiedene europäische Länder bereist, sodass es denkbar ist, dass sie auch ohne meine Nachfrage damit rechnet, dass mich die Bedeutung von Disziplin bei *El Sistema* irritieren könnte. Unabhängig von Sols Motiven, sich näher zum Thema Disziplin zu äußern, zeigt die Passage, dass sie sich bewusst mit verschiedenen Bedeutungen des Begriffs auseinandergesetzt hat. Es dokumentiert sich ihr Abgrenzen von Disziplin als Gehorsam bzw. Befehlsausführung. Im Kern ihrer Begriffsinterpretation steht es, »effizient und effektiv« in der Zusammenarbeit mit anderen zu sein.

Ein ähnliches Verständnis von Disziplin zeigt sich auch bei Eva. Disziplin bedeutet für sie, das Beste von sich zu geben, ein guter Mensch zu sein und sich in allem, was man tut, Mühe zu geben. Blinden Gehorsam und Unterordnung lehnt sie ab. Auch Anita setzt sich differenziert mit dem Begriff der Disziplin auseinander. Sie bezieht sich in ihren Ausführungen vor allem auf verschiedene musikbezogene Aspekte von Disziplin und unterscheidet zwischen der Orchesterdisziplin, bei der die Kinder lernen, in der Gruppe ihre Aufmerksamkeit auf den Dirigenten zu richten, und der – wie sie es nennt – »Disziplin des Instruments«[70]. Auf diese Art der Disziplin bezieht sich Anita in ihrem Unterricht. Nach ihrem Verständnis geht es hierbei um bestimmte Techniken beispielsweise in der Haltung des Instrumentes, des Bogens oder beim Spielen – Disziplin meint hier also die gute, sinnvolle Umgangsweise mit dem Instrument.

7.5.4 Nischensuche zwischen Chancen und Grenzen der Organisation

In den Interviews des Typs werden Diskrepanzen zwischen persönlichen und organisationalen Normen stetig in Einklang gebracht. Die vier Lehrenden haben innerhalb der Organisation Nischen gefunden, in denen entweder organisationale Regeln, hinter denen sie persönlich nicht stehen, gar nicht gelten oder nur eine untergeordnete Rolle spielen, sodass individuelle Umgangsweisen mit Regeln möglich sind. In den Interviews mit den Lehrenden spielt das Ausloten zwischen Veränderung und Akzeptanz der Organisationsstrukturen eine Rolle. Es werden sowohl Grenzen der eigenen Handlungs- oder Entscheidungsmöglichkeiten als auch Chancen für die Gestaltung des Arbeitsbereichs nach eigenen Vorstellungen deutlich.

An Anitas Fall wird sehr gut sichtbar, dass sie trotz ihres eher geringen Handlungsspielraums immer wieder nach Möglichkeiten sucht, im Rahmen ihres Unterrichts eigene Akzente zu setzen, um so ihren Schüler*innen eine Art geschützten Raum für ihr Instrumentalspiel zu geben, der sich nach Anitas Einschätzung vom teilweise rauen Orchesterklima unterscheidet. Es ist spannend, dass im Interview mit Anita an mehreren Stellen deutlich wird, dass sie die Anforderungen des Orchesterprogramms für wenig kindgerecht hält. Trotzdem stützt sie das Programm einerseits durch ihre Teilnahme daran und andererseits in den argumentativen Passagen ihres Interviews, in denen sie das Sinfonieorchester grundsätzlich als eine schützenswerte Institution darstellt –

70 Original: »disciplina del instrumento«

nur eben eher ungeeignet für Kinder. Am folgenden Interviewausschnitt wird deutlich, wie Anita die systemischen Anforderungen mit ihren individuellen Vorstellungen in Einklang bringt.

> Anita: Für die Kleinen ist das Instrument physisch ermüdend, weil sie die ganze Zeit stehen müssen, darum werden sie oft müde. Ja, für sie ist das Schwierigste, dass es ein großes Instrument ist, es ist ein etwas feindliches Instrument für ein so kleines Kind und darum klar, da sie so klein sind, sind sie in einer sehr spielerischen Phase, darum muss man sich in diesem Moment in ein Kind verwandeln, das heißt, du musst dich auf ihr Niveau und auch ihre Statur begeben. Darum ist alles wie ein Spiel und es sind auch etwas kürzere Unterrichtseinheiten. Mit einem Kind von fünf oder sechs Jahren kannst du natürlich nicht eine Unterrichtsstunde lang arbeiten. Und so erkunden wir spielend, was ihnen gefällt, was ihnen nicht gefällt, um zu versuchen zu bestärken, dass sie Liebe zum Instrument entwickeln, dass sie Zuneigung zum Unterricht entwickeln, Zuneigung zu kommen, um für das Orchester zu arbeiten. Es ist schwierig für sie, einer Disziplin zu folgen. Man muss anfangen, sie ein bisschen anzupassen und darum muss man es zum Teil spielerisch und zum Teil mit Disziplin machen. Das heißt: Wir arbeiten eine Zeit lang, wir spielen einen Moment lang.[71]

Anita beschreibt in dieser Passage typische Schwierigkeiten, die Schüler*innen im Unterricht haben, sowie ihren Umgang damit. Sie verwebt hierbei häufig Beschreibungen und Argumentationen miteinander. Auffällig ist in dieser Passage, wie stark Anita versucht, die Perspektive der jüngeren Kinder zu verdeutlichen. Ihre Empathie für die Herausforderungen, denen die Kinder sich beim Spielen des Kontrabasses stellen müssen, steht im Vordergrund dieses Interviewausschnitts: Sie benennt die Müdigkeit bzw. Anstrengung, beschreibt den Kontrabass als »etwas feindliches Instrument«. Die Größe des Kontrabasses kontrastiert sie mit der (fehlenden) Größe bzw. mit dem jungen Alter der Kinder. Dass die Kinder noch klein sind, erwähnt Anita mehrfach (»die Kleinen«, »ein so kleines Kind«, »Kind von fünf oder sechs Jahren«) – dadurch manifestiert sich der Kontrast zwischen den Kindern und dem Kontrabass besonders stark. Für Anita scheint es selbstverständlich zu sein, dass sie ihren Unterricht gemäß den Entwicklungsphasen der Kinder spielerisch und abwechslungsreich gestalten muss. Die Selbstverständlichkeit dokumentiert sich u.a. in den Worten »klar« und »natürlich«. Obwohl in ihrem *núcleo* der Instrumentalunterricht auch für die jüngeren Kinder für jeweils eine Zeitstunde angesetzt wird, äußert Anita hier deutlich, dass es fünf- und sechsjährigen Kindern nicht

71 Original: »Para los pequeños, físicamente es agotador el instrumento porque tienen que estar de pie todo el tiempo, entonces se cansan mucho. Sí, para ellos lo más difícil es que es un instrumento muy grande, es un instrumento un poquito hostil para un niño tan pequeño y entonces claro, como cuando son tan pequeños, están en una fase de mucho juego, entonces uno tiene que transformarse en un niño en ese momento, o sea, tienes que ponerte a su nivel y a su estatura también. Entonces todo es como un juego y son sesiones un poco más cortas también. Con un niño de cinco años o de seis años no puedes trabajar una hora de clase, evidentemente. Y así jugando exploramos lo que les gusta, lo que no les gusta, para tratar de reforzar que ellos le tomen amor al instrumento, a que desarrollen el cariño por la clase, el cariño de venir a trabajar por la orquesta. Es difícil para ellos seguir una disciplina. Hay que empezar a adaptarlos un poquito y entonces se tiene que hacer parte de juego y parte de disciplina. O sea: trabajamos un ratico, jugamos un ratico.«

möglich ist, so lange zu arbeiten. Durch die Formulierung »es sind auch etwas kürzere Unterrichtseinheiten« bleibt offen, ob Anita die Unterrichtseinheiten nach eigenem Ermessen kürzt, wenn z.B. die Konzentration der Kinder nachlässt, oder ob sie hier z.B. in Absprache mit anderen Lehrenden des *núcleos* agiert. Im weiteren Verlauf der Passage verdeutlicht Anita die Schwierigkeiten der Kinder, »einer Disziplin zu folgen«. An dieser Stelle wird nicht klar, auf welche Interpretation von Disziplin sie sich an dieser Stelle bezieht – deutlich wird aber, dass Anita einerseits diszipliniertes Arbeiten bei jungen Kindern für unnatürlich hält, dass sie aber andererseits versucht, die Kinder gemächlich an Disziplin heranzuführen. Das dreifache Wiederholen des Wortes »arbeiten« – einmal im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Wort »Orchester« – ist ein Indiz für den Leistungsgedanken, den Anita nicht unbedingt persönlich teilt, der aber in ihrem *núcleo* sowie auch bei *El Sistema* insgesamt das Lernklima prägt. Auch der Hinweis auf die notwendige »Anpassung« der Kinder an diszipliniertes Arbeiten scheint hier in engerem Zusammenhang mit den Anforderungen des Orchesterprogramms zu stehen. In einer anderen Interviewpassage beschreibt Anita das Orchester als einen Ort, an dem »man sich verteidigen können muss«[72] – sie hält es für ihre Aufgabe, die Kinder in diesem schwierigen Umfeld dazu zu befähigen, trotzdem mit Freude und Liebe bei der Sache zu bleiben. Hierfür versucht sie auch, unter den Kindern eine Art »Komplizenschaft«[73] zu erzeugen, sodass sie auch bei Schwierigkeiten im Orchester zusammenhalten. Die Werte Freundschaft und Solidarität, die sie den Kindern vermitteln möchte, scheinen so vor allem ein Mittel zum Zweck, damit die Kinder das Instrumentalspiel nicht aufgeben. Anitas Unterricht wird insgesamt zu einer Art Brücke zwischen den Bedürfnissen der Kinder und den Anforderungen von *El Sistema* bzw. – kleiner gedacht – des Orchesterprogramms in ihrem *núcleo*. Das Interview legt an vielen Stellen nahe, dass Anita in Bezug auf die Leistungs- und Exzellenzprinzipien von *El Sistema* ihren Unterricht modifizierend anlegt: Sie entsagt diesen organisationalen Normen nicht grundsätzlich, möchte selbst vor allem jüngere Kinder aber nicht unter Druck setzen und setzt deswegen auf viel Lob und spielerische Elemente in den Kontrabassstunden.

Auch im Interview mit Eva dokumentieren sich einerseits Grenzen, die sie selbst in Bezug auf die Chorarbeit bei *El Sistema* wahrnimmt, andererseits aber auch Chancen, die sie in der Weiterentwicklung der bestehenden Strukturen sieht.

> Eva: Wir heißen/obwohl wir Chorgesang machen, sind wir in der *Iniciación Musical*. Zumindest in diesem *núcleo* wird es so behandelt. Ich habe keinen Jugendchor, in dem die Kinder sich fortbilden und vielleicht ist das Interesse, mit dem die Kinder kommen, nicht, dass sie singen wollen, sie wollen spielen, denn gut, das kennen sie vom *Sistema*. Und das ist es, was ich in der möglichen Zeit gern erreichen würde, dass die Kinder sich auch für den Gesang interessieren. Dass sie auch eine Stimmbildung machen können, denn wir haben diese Plattform innerhalb vom *Sistema* schon. Früher existierte dieser Wechsel von Kindern vom Kinderchor zum Jugendchor zum Erwachsenenchor nicht. Innerhalb vom *Sistema* waren sie nie mehr als eine kurze Zeit bei uns und danach gingen sie weiter, um im Orchester zu spielen. Aber jetzt gibt es diese Plattform schon,

72 Original: »hay que poder defenderse«

73 Original: »complicidad«

> aber da ich diese Plattform noch nicht habe/(.) Sagen wir, dass der Chor, der weitermacht/was ich mache, ist, sie in den sinfonischen Chor weiterzugeben, der schon in unserem Orchester- und Chorsystem existiert.[74]

In dieser Passage steckt Eva ihren Handlungsspielraum u.a. durch die Einordnung ihrer Chorarbeit in den Bereich der *Iniciación Musical* ab: Die Kinder, mit denen sie arbeitet, gehen später überwiegend ins Orchesterprogramm über; einen Jugendchor gibt es in ihrem *núcleo* nicht. Eva nimmt wahr, dass viele Kinder ein größeres Interesse am Instrumentalspiel als am Gesang haben. Sie impliziert im Teilsatz »gut, das kennen sie vom *Sistema*«, dass das hohe Interesse der Kinder am Instrumentalspiel auch mit dem *Sistema*-Image bzw. der starken Fokussierung auf das Orchester zusammenhängt. Sie kritisiert diese Fokussierung der Organisation nicht explizit, formuliert aber ihren Wunsch nach guter Stimmbildung für die Kinder in ihrem *núcleo* sowie nach mehr Interesse am Gesang bei den Kindern. Hier und in anderen Interviewpassagen deutet sich auch an, dass Eva sich mehr Wertschätzung für den Chorbereich innerhalb von *El Sistema* wünscht. Sie verwendet im letzten Satz des Zitats den Organisationsnamen »Orchester- und Chorsystem«. Auch dies ist ein Hinweis darauf, dass sie breitere Anerkennung der *Sistema*-Chöre anstrebt, denn obwohl die Chöre auch namentlich Teil von *El Sistema* sind, beziehen andere Lehrende in ihrer Alltagssprache die Chöre nicht ein. Aus anderen Passagen des Interviews geht deutlich hervor, dass Eva ein großes Interesse nicht nur an der Arbeit mit jüngeren Kindern hat, sondern dass sie sich für den Gesang bis hin zur professionellen Ebene interessiert und auch dazu ausgebildet ist, Chöre auf höherem Niveau auszubilden, als sie es derzeit in ihrem *núcleo* tut. Im Teilsatz »da ich diese Plattform noch nicht habe« deutet Eva ihr Interesse an, ihren Handlungsspielraum auszuweiten. Sie nutzt ihre derzeitigen Handlungsmöglichkeiten im *núcleo* dazu, Kinder aus ihrem Chor für Fortgeschrittene (sie bezeichnet ihn hier als »Chor, der weitermacht«) möglichst gut stimmlich auszubilden, um sie dann an den externen sinfonischen Chor abzugeben. Auch wenn sie selbst also ihre »Plattform« noch nicht so weit ausgebaut hat, wie sie es für gut hält, sieht sie innerhalb der Organisation die schon existierenden Möglichkeiten für Sänger*innen.

74 Original: »Nosotros nos llamamos/aunque hacemos canto coral, somos en la Iniciación Musical. Por lo menos, en este núcleo es tratado así. Yo no tengo un coro juvenil donde los niños se formen y quizás, el interés en que los niños llegan no es que quieren cantar, quieren tocar porque bueno es lo que conocen del Sistema. Y eso es lo que quisiera yo en el tiempo posible lograr que los niños se interesen también por el canto. Que puedan hacer una formación vocal, porque ya tenemos la plataforma dentro del Sistema. Antes no existía ese cambio de niños de coro infantil a coro juvenil, y coro de adultos. Dentro del Sistema siempre nada más que estaban un corto tiempo con nosotros y, luego, pasaban a tocar en la orquesta. Pero ahorita ya existe la plataforma; pero, como yo todavía no tengo la plataforma/(.) Digamos que, el coro que continua/lo que yo hago es que las remito al coro sinfónico que ya existe en nuestro Sistema de Orquesta y de Coros.«

7.5.5 Verständnis des sozialen Auftrags von *El Sistema*: Kindgerechte und zeitgemäße Methoden

In allen vier Interviews – vor allem aber in den Interviews mit Anita, Eva und Sol, die hauptsächlich mit Kindern arbeiten – wird deutlich, dass die Lehrenden *El Sistema* insbesondere hinsichtlich seiner (musik-)pädagogischen Ansätze, Methoden und Strukturen noch nicht in allen Aspekten für gelungen halten. Da sie sich aber grundsätzlich loyal zur Organisation verhalten, werden im Interview die Ambivalenzen zwischen der prinzipiell positiven Einstellung zur Organisation einerseits und den Kritikpunkten, mit denen die Lehrenden sich aktiv auseinandersetzen, sichtbar. Bei Sol und Anita konnte ich schon zeigen, wie sie ihre Handlungsspielräume nutzen, um *El Sistema* zu einem Ort zu machen, an dem Kinder mit Freude lernen können, wie sie dabei aber gleichzeitig die Grundfesten der Organisation wahren. Sol, Eva und Anita gehen davon aus, dass Menschen durch die Teilnahme bei *El Sistema* nicht nur musikalisch gefördert werden, sondern auch darüber hinaus Sozialkompetenzen erwerben, die ihnen im Leben weiterhelfen. Sie fokussieren sich in ihrer Arbeit allerdings – genau wie Typ-1-Lehrende – auf die Vermittlung musikalischer Kompetenzen. Viel stärker als bei Typ 1 wird es in diesem Zusammenhang aber auch für wichtig erachtet, auf ein gutes Lernklima und ein gutes Miteinander in der Gruppe zu achten. Gleichzeitig legen die drei größeren Wert auf individuelle Förderung von Kindern und Binnendifferenzierung.

Eva verdeutlicht in der folgenden Passage, wie sie auf die heterogenen Lernvoraussetzungen in ihren Chören eingeht.

> I: Um in den Chor zu kommen, von dem du gesprochen hast, welches sind die Kompetenzen, die ein Kind schon haben sollte?
> Eva: Generell viel Lust haben zu lernen. Wir werten nicht ab, das heißt wir sagen nicht ›Nein‹ zu irgendeinem Kind. Es gibt einige, die mit der, sagen wir, kompletten Werkzeugkiste kommen: Sie kommen mit sauberer Intonation, gutem Rhythmus, haben gute Motorik, Körperbewegung, können Anweisungen folgen. Aber wir haben auch Kinder, die mit auditiven Mängeln kommen, sagen wir nicht Mängel, weil sie nicht zuhören, sondern sie können nicht hören, weil sie einfach in ihrem Lebensumfeld nicht die Möglichkeit gehabt haben, Musik zu hören. Also gibt man diesen Kindern die Möglichkeit gerade zu singen, einen Rhythmus zu halten, einen Schlag, und mit ihnen muss man ein bisschen mehr Geduld haben. Generell funktionieren die Gruppen auf dem Niveau der Langsamsten, nicht in Abhängigkeit von den Schnellsten. Und die, die schneller sind, helfen ihnen als *monitores*, damit sie Fortschritte machen. Wenn ich zum Beispiel ein Stimmbeispiel brauche, mache das nicht ich. Ich lasse es dieses Kind machen, das das mit Leichtigkeit macht. Warum? Weil ich ein siebenjähriges Kind habe. Für mich ist es schwierig wie ein siebenjähriges Kind zu singen, es adäquat zu machen.[75]

75 Original: I: Para entrar al coro de que hablaste ¿qué son las competencias que un niño debería ya tener?
Eva: Generalmente, tener muchas ganas de aprender. Nosotros no despreciamos; digamos, que no le decimos que ›no‹ a ningún niño. Hay unos que vienen con, digamos, con la cajita de herramientas completa: vienen con afinación, buen ritmo, tienen buena motricidad, movimiento de cuerpo, saben seguir instrucciones. Pero tenemos también niños que vienen con deficiencia auditiva; di-

Eva impliziert zu Beginn dieser Passage, dass es für ihre Chöre keine Aufnahmetests bzw. *audiciones* gibt, die eine Aufnahme verhindern könnten. Lediglich die Lust am Lernen scheint ihr eine wichtige Grundvoraussetzung sein. Sie skizziert anschließend grob das Spektrum an Heterogenität, das sich in ihren Kursen findet: von Kindern mit der »kompletten Werkzeugkiste« hin zu Kindern mit u.a. auditiven »Defiziten« bzw. mit wenig musikalischen Vorerfahrungen. Eva erklärt, dass sie sich im Lerntempo stets an den langsameren Lernenden orientiere – fortgeschrittenere Kinder werden als Helfer*innen eingesetzt, z.B. um bestimmte Übungen vorzumachen oder um in Kleingruppen mit anderen Kindern bestimmte Liedteile zu erarbeiten. Es zeigt sich hier ein klarer Unterschied z.B. zu Valentina und Isabel (Typ 1), die zwar auf das unterschiedliche Lerntempo und die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder verweisen, letzten Endes aber vor allem die Kinder mit größeren Schwierigkeiten intensiver fördern und zum stärkeren Üben anregen. Auch Eva berichtet in einer anderen Interviewpassage von gezielter Einzel- oder Kleingruppenförderung für Kinder, die noch mehr Hilfestellung brauchen. Trotzdem ist es ihr grundsätzlich wichtiger, die langsameren Lernenden nicht zu überfordern, als ein festgesetztes musikalisches Ziel zu erreichen. Auch sie verfolgt mitunter recht ambitionierte musikalische Ziele, z.B. hinsichtlich Mehrstimmigkeit oder anspruchsvollen Melodien und Rhythmen. Für besonders herausfordernde Stücke plant sie aber entweder viel Zeit ein, differenziert innerhalb der Stücke zwischen Tutti- und Solo- oder Ensemblepassagen oder erarbeitet die Stücke nur mit dem Chor für Fortgeschrittene.

Allen Typ-2-Lehrenden ist es wichtig, dass ihre Lehre gut, effizient und sinnvoll für ihre Schüler*innen ist. Sie möchten zeitgemäß und im Fall von Eva und Sol auch wissenschaftlich fundiert arbeiten. Deswegen informieren sie sich auch außerhalb von *El Sistema* über Lehrmethoden, neues musikalisches Material und teilweise (internationale) Forschung aus dem Bereich der Musikpädagogik. Aspekte, die sie für sinnvoll halten, versuchen sie ins bestehende System zu integrieren oder so zu verändern, dass sie ›*Sistema*-kompatibel‹ werden können. In Bezug auf das soziale Verständnis, das die Lehrenden an den Tag legen, lässt sich festhalten, dass sie durch ihr Handeln mit dazu beitragen, dass Kindern und Jugendlichen, die an *Sistema*-Programmen teilnehmen, ein altersgerechtes, ausgewogenes und solides musikpädagogisches Angebot gemacht wird, in dessen Rahmen auch gute Gemeinschaft und individuelle Förderung einen wichtigen Platz haben.

---

gamos que no deficiencias porque no escuchan, sino que, no saben escuchar porque simplemente en su entorno vivencial no han tenido la oportunidad de escuchar música. Entonces, a estos niños se les da la oportunidad de poder afinar, poder llevar un ritmo, un pulso, y con ellos hay que tener un poco más de paciencia. Generalmente, los grupos funcionan a nivel de los más lentos, no a función de los más rápidos. Y los que son más rápidos los ayudan como monitores a que ellos avancen; por ejemplo, si yo necesito un ejemplo vocal, yo no lo hago yo. Se lo mando a hacer a ese niño que lo hace con facilidad. ¿Por qué? Porque tengo un niño de siete años. Para mí es difícil cantar como un niño de siete años que haga adecuadamente.

7.5.6 Typ 2: Überlegungen zur Soziogenese

Gemeinsam ist den Typ-2-Fällen, dass sie – vergleichbar mit den Fällen von Typ 1 – schon als Kinder oder in der frühen Jugend mit den Strukturen und Methoden von *El Sistema* vertraut gemacht wurden. Anita, Sergio und Sol haben die klassischen Etappen des Orchesterzweigs durchlaufen: Sie haben als Orchestermusiker*innen die semiprofessionelle Ebene erreicht, sich dann aber von der eigenen Orchesterkarriere distanziert und sich innerhalb von *El Sistema* neue Betätigungsfelder mit pädagogischem Bezug gesucht, sodass aktuell niemand von ihnen mehr unmittelbar im Orchesterprogramm arbeitet. Ein Sonderfall stellt Eva dar, die nicht im Orchesterzweig musikalisch sozialisiert wurde, sondern im Rahmen eines Chorprogramms, das eng mit *El Sistema* zusammengearbeitet hat. Genau wie die anderen hat aber auch sie die grundlegenden Strukturen und Methoden von *El Sistema* schon als Kind kennen gelernt.

Alle vier Fälle kommen aus Familien, in denen Musik einen hohen Stellenwert hat und die deswegen die musikalische Ausbildung ihrer Kinder stark gefördert haben. Evas, Anitas und Sols Eltern sind selbst bei *El Sistema* aktiv gewesen. Von Sergio fehlen hierzu genauere Angaben. Alle hatten zumindest zu einer gewissen Zeit ihres Lebens sehr ambitionierte musikalische Pläne – sie wollten als professionelle Musiker*innen arbeiten. Teilweise sind sie zum Interviewzeitpunkt noch als Musiker*innen aktiv (Anita und Eva); teilweise haben sie sich – zumindest für den Moment – ganz auf ihre Lehrtätigkeit konzentriert.

Ebenfalls gemeinsam ist allen vier Lehrenden ihr hohes Interesse an Pädagogik. Alle haben Pädagogik studiert, teilweise mit musikpädagogischen Inhalten. Ihre große Motivation nicht nur zum reinen Musizieren, sondern zum Lehren, zum Vermitteln und zu den damit verbundenen Beziehungen zu ihren Schüler*innen prägt die Interviews in hohem Maße. Hier zeigt sich ein Unterschied zu den Typ-1-Interviews: Die Lehrenden des ersten Typs präsentieren sich vor allem als Expert*innen für *El Sistema*, weniger als Expert*innen für Musikpädagogik im Allgemeinen.

Eine bedeutsame Parallele zeigt sich in den teilbiografischen Erzählungen von Sol, Sergio und Anita: Alle drei erzählen sehr ausführlich von ihrer Jugendzeit in *Sistema*-Orchestern. Alle drei hatten hohe musikalische Ansprüche und waren stark in die Dynamiken ihres Orchesters verwickelt. Sie fühlen sich noch heute mit *El Sistema* verwurzelt – sie haben in ihren Orchestern intensive Erfahrungen von Gruppenzugehörigkeit gemacht. In diesem Zusammenhang sprechen sie aber auch über negative Erfahrungen wie Überforderung, Leistungsdruck und Isolation von der Außenwelt. Diese negativen Erfahrungen führten zu irgendeinem Zeitpunkt der Jugend oder des jungen Erwachsenenalters zu einer Distanzierung vom Orchesterprogramm sowie von der professionellen Musikerlaufbahn bei *El Sistema*. Die drei berichten dann aber von ihrer Neuorientierung innerhalb der Organisation; nun mit dem Fokus auf der Lehre.

Wenngleich über Eva keine Aussagen getroffen werden können, da im Interview mit ihr weniger Informationen zu ihrer Jugendzeit gegeben werden, scheint es mir bedeutsam, noch näher auf die Auffälligkeiten einzugehen, die ich bei den anderen dreien feststellen konnte, da es hier nach meiner Einschätzung Hinweise auf die tieferen, zugrundeliegenden Erfahrungszusammenhänge gibt, die mit dieser Handlungsorien-

tierung verknüpft sind. So erzählt Sergio von der Krise in seiner Orchesterkarriere und der sich daran anschließenden Neuorientierung:

> Sergio: Ja, ich hatte das Orchester satt, ich wurde etwas müde, weil ich jung war, gut, ich bin jung, aber ich wurde etwas müde, weil ich nicht kennenlernte (.)/es gab Facetten meines Lebens, von denen ich nicht profitieren konnte, schon profitieren, aber die ich nicht komplett ausleben konnte, weil ich schon eine Verantwortung hatte, ich hatte Verantwortung für meine Kameraden im Orchester. Also, es kam ein Moment, in dem ich es, sagen wir mal, satthatte, das Orchester in der Routine, die wir in der Arbeit hatten. Ich wollte etwas anderes machen, also fing ich an, eine andere Weise zu suchen, um für *El Sistema* zu arbeiten, was nicht das Orchester ist, und die Möglichkeit, die mir das Orchester gab, war Dozent zu werden, also natürlich bin ich dankbar für alles, was ich im Orchester erlebt habe, weil es eine außergewöhnliche Erfahrung ist, da bleibt kein Zweifel, es ist eine fantastische Welt und noch mehr, wenn du jung bist und man dich vom Kind bis zum Erwachsenen entwickeln sieht.[76]

Die Gründe für seine Unzufriedenheit sieht Sergio in einer gewissen Differenz zwischen Bedürfnissen der Jugend nach Erleben einerseits und der »Verantwortung«, die er sich mit seiner Teilnahme am Orchester auferlegt hatte. Dass ihn die gefühlte Verantwortung überforderte, reflektiert Sergio nicht kritisch vor dem Hintergrund der *Sistema*-Mission, in dessen Rahmen Verantwortung ein zentraler Wert ist, den Jugendliche erlernen sollen. Er berichtet stattdessen von »Facetten« seines Lebens – offen bleibt, ob es sich um Teile seiner Persönlichkeit, Hobbys oder andere Menschen handelt –, die aufgrund seiner Teilnahme am Orchester zu kurz kamen. Das Orchester wird rückblickend als Bürde dargestellt, die ihn einengte. Trotz der deutlichen Thematisierung seines »müde«-Seins mit dem Orchester, interpretiert Sergio sie vor dem Hintergrund seiner Jugendlichkeit – »jung sein« steht hier in Verbindung mit »sich nicht auskennen«. So stellt er sich implizit als eine Person dar, die heute – als Erwachsener – besser weiß, was gut für sie ist. Er schränkt auch das »müde« zweimal durch das Wort »etwas« ein; auch rückblickend stellt Sergio seine Erfahrungen mit dem Orchester in der Vergangenheit so als nur teilweise negativ dar. Eine vollständige Distanzierung vom Orchester oder von dem damit verbundenen Leistungsdruck bei *El Sistema* dokumentiert sich nicht – er bewertet auch jetzt die Erfahrungen, die Kinder im Orchester machen können, als »fantastisch«. Die wahrgenommene Unzufriedenheit war aber Anlass für Sergio, sich beruflich neu zu orientieren – innerhalb von *El Sistema*. Er griff hierbei zwar – wie er selbst berichtet – auf Kenntnisse, Fähigkeiten und auch Beziehungen zurück, die er durch sein Pädagogikstudium erworben hat, trotzdem kehrte er *El Sistema* scheinbar zu keinem Zeitpunkt den Rücken

76 Original: »Sí, me cansé de la orquesta, me fatigué porque era joven, bueno, soy joven, pero sí me cansé un poco porque no conocía (.)/hubo facetas de mi vida que no pude aprovecharlas, sí aprovecharlas, pero no vivenciarlas completamente porque ya tenía una responsabilidad, yo tenía responsabilidad con mis compañeros de la orquesta. Entonces, llegó un momento en que me cansé digamos de la orquesta en la rutina que teníamos de trabajo. Quería hacer otras cosas, entonces comencé a buscar otra manera de trabajar para El Sistema, que no fuera la orquesta y la posibilidad que me dio la orquesta fue ser docente, entonces obviamente yo agradezco todo lo que viví en la orquesta porque es una experiencia extraordinaria, eso no cabe duda, es un mundo fantástico y más cuando eres joven y te ven evolucionar de niño hasta el adulto.«

zu, sondern äußert sich dankbar über die Möglichkeit, sich innerhalb von *El Sistema* weiterentwickeln zu können, möchte er doch die »außergewöhnlichen« Erfahrungen, die er dort in der Kindheit und Jugend gemacht hat, nicht missen. Die ihn in der Jugend störende Arbeitsroutine im Orchester scheint er nicht als grundsätzlich charakteristisches Merkmal von *El Sistema* als Organisation aufzufassen. Zwar gibt es in dieser Interviewpassage eine zumindest sprachliche Gleichsetzung vom »Orchester« und *El Sistema* als Ganzem – faktisch erhielt er nicht im Orchester die Möglichkeit als Dozent zu arbeiten, sondern in einem anderen Bereich von *El Sistema*. Hieraus lässt sich wohl vor allem die Präsenz der Orchester, die *El Sistema* auch als Ganzes repräsentieren, ableiten.

Sol erzählt ebenfalls von einer offenbar über Jahre andauernden Krise, die sie in ihrer Orchesterkarriere erlebt hat.

> Sol: Es gab einen Moment, in dem ich aus der Musik austreten wollte, weil es ein Absorptionsmittel war, weil die Musik im *Sistema*, wenn wir lernten, während die ganze Welt in den Ferien ist, hatten wir Seminare und waren die ganze Zeit am Spielen und ich hatte einen Moment, in dem ich mich wie erschöpft fühlte, ich erinnere mich, und gut, aufgrund von 1000 Gründen trat ich nicht aus und nach allem bin ich dankbar dafür, denn gut, ich bin hier.
> I: In welchem Alter war das?
> Sol: Etwa als ich 15 Jahre alt war, ich fühlte mich wie erschöpft, ich sah die ganze Zeit, wie meine Cousinen zu Ausflügen rausgingen, die ganze Welt ging auf Partys, ich erfuhr nicht mal, was eine Party ist, das heißt, wir gingen fast nicht auf Partys, fast nicht, ich machte fast nichts von einem jugendlichen Leben, sondern mit den Musikern spielten wir den ganzen Tag, es war spielen und kämpfen, spielen und kämpfen, spielen und kämpfen, und gut, so verbrachte ich mein Leben, ich machte meinen Abschluss in der Universität, wobei ich auch nicht viel Freude hatte in der Universität, weil während die ganze Welt sich im universitären Leben befand, musste ich zum Orchester gehen, darum ließ ich alles sein, ich traf mich nicht mit meinen Bekannten, das heißt, ich konnte fast nichts vom universitären Leben machen, sondern ich studierte auf meinen Abschluss hin und ich musste zum Orchester rennen […], ich habe mich immer der Musik gewidmet.[77]

77 Original: B: Hubo un momento que me quise salir de la música porque era un absorbente, porque la música en El Sistema cuando estudiamos, mientras todo el mundo está de vacaciones nosotros teníamos seminarios y estábamos todo el tiempo tocando y yo hubo un momento que me sentí como agobiada, recuerdo, y bueno, por mil motivos no me salí y después de todo doy las gracias porque bueno, estoy aquí.
I: ¿A qué edad fue eso?
B: Como cuando tenía 15 años, me sentía como agobiada, yo veía todo el tiempo mis primas salían de paseo, todo el mundo salía de fiesta, yo ni supe qué es una fiesta, o sea, casi no salíamos de fiesta, casi no, yo casi no hice nada de vida de joven, sino con los músicos tocábamos todo el día, era tocar y luchar, tocar y luchar, tocar y luchar, y bueno y así pasé mi vida, me gradué en la universidad que tampoco disfruté mucho en la universidad porque mientras todo el mundo estaba en la vida universitaria yo tenía que ir a la orquesta, entonces yo dejaba todo, no me reunía con mis compañeros, o sea, no podía hacer casi nada de la vida universitaria, sino estudiaba hacía mi carrera y me tenía que ir corriendo a la orquesta […], estuve siempre dedicada a la música.

Die Parallelen zu Sergios Erfahrungen springen direkt ins Auge: Auch Sol berichtet von ihren früheren Problemen im Orchester. Die Beschreibung ihrer Krise ist sehr viel drastischer als bei Sergio – im Vergleich von Musik bzw. Musik bei *El Sistema* mit einem Absorptionsmittel dokumentiert sich das Gefühl des kompletten Aufgehens des Individuums in der Musik bzw. in den Orchesterstrukturen von *El Sistema*, ein Sich-Auflösen und Sich-Verlieren. Sol beschreibt hier eindrücklich den Sog, der von der Teilnahme an einem *Sistema*-Orchester für sie ausging. Das Orchester präsentiert Sol in dieser Passage wie eine Art Schicksalsgemeinschaft. Sie spricht im »Wir« von sich und ihren Orchesterkolleg*innen und kontrastiert das Orchesterleben mit dem der »ganzen Welt«. Eindeutig ist die Abgrenzung, die sie auch heute noch zwischen dem Orchesterleben und dem Rest der Welt zieht: In ihrer Wahrnehmung arbeitete das Orchester permanent, während andere Menschen Freizeitaktivtäten nachgehen konnten. Dass Sol unter diesen Entbehrungen gelitten hat, wird an mehreren Stellen deutlich: Das Wort »erschöpft« wird wiederholt; sie spricht von »nicht viel Freude« und »ich *musste* [Herv. d. Verf.] zum Orchester gehen«. Im Teilsatz »ich musste zum Orchester rennen« – wörtlich wird hier im Spanischen das Gerundium verwendet, also eher »zum Orchester rennend« – steigert Sol das Zum-Orchester-Gehen des Vorsatzes und bringt so den Zeitdruck und damit verbundenen Stress zum Ausdruck. Sie greift das *Sistema*-Motto »Spielen und kämpfen« auf: Durch die zweifache Wiederholung ergibt sich eine negative Konnotation, in der sich die Einseitigkeit, die Sol im Orchesterleben zu dieser Zeit spürte, andeutet. In Sols Schilderungen erscheint rückblickend das von ihr geführte Musikerleben wie ein Hamsterrad, aus dem sie lange nicht ausbrechen konnte.

Trotz all dieser negativen Erfahrungen gibt es in dieser Passage ähnlich wie bei Sergio auch Hinweise darauf, dass Sol sich von ihren damaligen Gefühlen distanziert bzw. dass sie ihre früheren Erfahrungen relativiert. So spricht sie zum Beispiel von einem »Moment« der Erschöpfung, auch wenn aus ihren Schilderungen hervorgeht, dass es sich hierbei um mehrere Jahre ihres Lebens gehandelt haben muss, in denen sie zumindest immer wieder auch negative Erfahrungen bei *El Sistema* gemacht hat. Ein weiterer Hinweis für die Distanzierung von ihrem früherem Ich ist, dass Sol die erste Erzählpassage mit einer Konklusion abschließt, in der sie Dankbarkeit darüber äußert, dass sie bei *El Sistema* geblieben ist. Erst nach meiner Nachfrage konkretisiert sie ihre Probleme. Die »1000 Gründe« – eine offensichtliche Übertreibung –, aus denen sie nicht austrat, werden nicht weiter ausgeführt. Möglicherweise wird hier die starke Bindung Sols an die Organisation sichtbar: Vielleicht sind ihr die vielen Motive für ihren Verbleib in der Organisation nicht in vollem Umfang bewusst bzw. verbal verfügbar, vielleicht hält sie die Gründe auch aufgrund des Gesprächsverlauf für mich offensichtlich; in jedem Fall zeigt sich klar, dass eine echte Abkehr von der Organisation für sie keine Option gewesen wäre. Sicher hängt dies auch damit zusammen, dass Sols gesamter Freundes- und Bekanntenkreis bei *El Sistema* tätig war und zu einem großen Teil noch ist (vgl. hierzu Kapitel 7.2.1). Es ist denkbar, dass Sol aufgrund ihrer immensen Bindung an die Organisation im Nachhinein die schlechten Erfahrungen im Orchester letztlich positiv bewerten muss, um ihren Verbleib in der Organisation auch für sich selbst rechtfertigen zu können. Im hier nicht zitierten Fortlauf des Interviews begründet Sol ihre frühere Unzufriedenheit mit ihrer Unreife in der Jugend – auch hier manifestiert sich die Relativierung der negativen Erfahrungen bzw. die Neuinterpretation. Sie selbst spricht nun

im Nachhinein von einer »sehr zufriedenstellenden«[78] Erfahrung und übernimmt eine schon von Abreu bekannte Argumentationslogik: Sie hält es für gut, dass die Musik sie »beschäftigt gehalten«[79] habe, da in der Welt viele Gefahren wie Drogen, Alkohol und Kriminalität lauern würden, denen sie sonst womöglich zum Opfer gefallen wäre. Sie wendet hier also das in der *Sistema*-Philosophie gängige Bild der gefahrvollen Welt auf ihr Leben an, obwohl äußerst fraglich ist, ob sie als Kind einer augenscheinlich gut situierten Bildungsbürgerfamilie mit starkem familiären Zusammenhalt anfällig für eine kriminelle Laufbahn gewesen wäre.

Aus einer vorhergehenden Passage des Interviews wird deutlich, dass die Erfahrungen, die Sol im Orchester gemacht hat, im Kontrast zu den Erfahrungen stehen, die sie mit *El Sistema* als jüngeres Kind in Verbindung bringt. Während sich für die Orchesterzeit in ihren Erzählungen ein ambivalentes Bild ergibt, wirken Sols Erzählungen von ihren Kindheitserfahrungen bei *El Sistema* sehr idyllisch, teilweise auch romantisierend – sie erinnert sich an große Freude, Entspannung und freie Ausdrucksmöglichkeiten. Mit ihrer beruflichen Spezialisierung in der *Iniciación Musical* wendet sie sich wieder dem musikalischen Bereich zu, der sie als Kind glücklich gemacht hat. Gleichzeitig äußert sie aber auch keine prinzipielle Kritik am Orchesterprogramm, sondern trägt hauptsächlich zu einer gewissen Fokusverschiebung von den Orchesterpraktiken der Organisation hin zu mehr pädagogisch fundierter Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bei.

Im Interview mit Anita zeigt sich ebenfalls, dass sie sich im Laufe ihrer musikalischen Entwicklung außerhalb von *El Sistema* orientiert hat. Eher en passant erzählt sie, dass sie schon seit einigen Jahren in einem Orchester aktiv ist, dass »nicht vom *Sistema*« ist. Sie führt weiterhin aus, dass sie *El Sistema* für einige Zeit verlassen hat und nun seit einigen Jahren wieder hier unterrichtet. Anders als Sergio und Sol benennt sie kein konkretes Problem, dass sie mit *El Sistema* bzw. dem Orchester hatte, in dem sie früher aktiv war. Sie beschreibt allerdings, dass sie sich außerhalb von *El Sistema* intensiver ihrem Kontrabassstudium widmen konnte – konkrete Angaben dazu, ob ihr diesbezüglich im Rahmen von *El Sistema* Grenzen gesetzt wurden, macht sie nicht.

Insgesamt scheinen die Erfahrungen, die die Lehrenden schon in ihrer Kindheit und Jugend bei *El Sistema* gemacht haben, eine intensive emotionale Bindung an die Organisation hervorgerufen zu haben. Gleichzeitig haben sie in der Vergangenheit die Erfahrung gemacht, dass nicht alles, was innerhalb der Organisation passiert, ihnen zusagt. Sie haben sich von manchen Teilen oder manchen Regeln der Organisation distanziert und sich innerhalb der Organisation neuorientiert.

Die organisationalen Betätigungsfelder, in denen diese Lehrenden ihre Handlungsspielräume aktiv ausleben können, sind das Aus- und Fortbildungsprogramm, das Chorprogramm, das Programm *Iniciación Musical* sowie in begrenztem Umfang auch der Instrumentalunterricht. Ob es weitere Nischen gibt, in denen sich Typ-2-Lehrende finden, kann hier nicht weiter gezeigt werden – wir werden im nächsten Kapitel sehen, dass andere Lehrende, die sich in ihrer Arbeit sehr frei fühlen u.a. auch im Programm *Alma Llanera* tätig sind. Bemerkenswert scheint mir an dieser Stelle, dass die Lehrenden durch ihre Arbeit im Aus- und Fortbildungsprogramm als Multiplikator*innen deutlichen Einfluss

78 Original: »muy satisfactorio«

79 Original: »la música te mantiene ocupado«

auf andere *Sistema*-Lehrende nehmen, sodass die Vermutung naheliegt, dass *El Sistema* durch sie in besonderer Weise bewusst verändert wird.

Insgesamt habe ich in diesem Kapitel gezeigt, dass sich der Erfahrungsraum *El Sistema als zu gestaltende Mission* im Spannungsfeld zwischen hoher organisationaler Identifikation und innovativem Umgang mit Regeln in den Interviews durch einen hohen Willen, *El Sistema* in selbstbestimmter Weise im Sinne der *Sistema*-Mission weiterzuentwickeln, auszeichnet. Im folgenden Kapitel stelle ich den Erfahrungsraum *El Sistema als Raum der Selbstverwirklichung* (Typ 3) vor, der in ähnlicher Weise vom Prinzip des innovativen Regelumgangs geprägt ist. Gleichzeitig zeigen sich aufgrund einer niedrigen organisationalen Identifikation große Unterschiede zum Typ 2.

7.6 Der dritte Erfahrungsraum – *El Sistema* als Raum der Selbstverwirklichung (Typ 3)

In diesem Kapitel beschreibe ich den Erfahrungsraum im Schnittfeld von niedriger organisationaler Identifikation bei gleichzeitig innovativem Regelumgang: *El Sistema als Raum der Selbstverwirklichung (Typ 3)*. Die in den Interviews rekonstruierten zentralen Erfahrungen dieser Lehrenden bei *El Sistema* drehen sich um individuelle berufliche Entwicklung und Selbstverwirklichung. Anders als bei den Typen 1 und 2 spielt *El Sistema* als Organisation im Rahmen dieser Selbstverwirklichung eine eher untergeordnete Rolle. In den Interviews des Typs dokumentiert sich die hohe Bedeutsamkeit persönlich definierter beruflicher Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten: Die Lehrenden sehen im Rahmen von *El Sistema* Spielräume und nutzen sie für die Verwirklichung eigener Überzeugungen und Ideale.

El Sistema wird ähnlich wie bei Typ 2 als ein Arbeitsumfeld wahrgenommen, das den Lehrenden viele Handlungsmöglichkeiten gibt. Anders als bei Typ 2 erfolgt das eigene Handeln kaum in Rückbindung an die *Sistema*-Mission oder die Gesamtorganisation. Die Lehrenden präsentieren sich somit weitgehend autonom und eigenverantwortlich innerhalb ihres Einsatzbereichs. Die Sprache der Typ-3-Lehrenden zeugt von starker Orientierung an Individualität. Wenn sie in ›Wir‹-Form sprechen, beziehen sich ihre Gruppenzuschreibungen meist auf die Kolleg*innen oder Schüler*innen im *núcleo*, aber auch auf Netzwerke außerhalb von *El Sistema*. Sie konstruieren sich anders als Lehrende der Typen 1 und 2 selten als Teil einer übergreifenden *Sistema*-Community. Eigene Visionen und Ambitionen in der alltäglichen Arbeit stehen im Vordergrund der Interviews. Diese Visionen widersprechen nicht unbedingt offiziellen *Sistema*-Zielen – Gemeinsamkeiten bzw. Übereinstimmungen werden u.U. sogar besonders hervorgehoben. Im Kern spielen für Typ-3-Lehrende jedoch das Einschlagen eigener Wege und das Verfolgen persönlicher Ideale eine wichtigere Rolle als das Bewahren von Organisationsstrukturen oder -zielen. *El Sistema* wirkt so insgesamt anders als bei den Typen 1 und 2 wie ein möglicher Arbeitsgeber in einem größeren musikbezogenen bzw. musikpädagogischen Feld, der sich momentan günstig in die eigene berufliche Entwicklung eingliedert und in Teilen mit eigenen Zielen vereinbar ist oder zumindest Raum für diese lässt.

Markant für diesen Typ ist sein insgesamt innovativer Umgang mit organisationalen Regeln (vgl. Kapitel 7.2.2), der sich stärker als bei Typ 2 von bestehenden *Sistema*-Normen

löst. Der Typ steht innerhalb der Typologie am stärksten für einen gleichberechtigten Umgang mit unterschiedlichen Musikpraktiken und somit für eine Verschiebung vom Orchesterfokus der Organisation zu einer Diversifizierung innerhalb des musikalischen und musikpädagogischen Angebots ein. Auch vom Leistungsprinzip der Organisation finden sich die stärksten Distanzierungen.

Die Typ-3-Lehrenden treten als selbstbewusste, aktive und reflektierte Musikpädagog*innen und Musiker*innen in Erscheinung. Als positiver Horizont dokumentiert sich in den Interviews die Aneignung neuer fachlicher Kompetenzen und Kenntnisse.

Überblick über die zum Typ gehörigen Fälle

Diego (Mitte 40) arbeitet in einem mittelgroßen *núcleo* einer Großstadt im Nordwesten Venezuelas und leitet dort das *Alma Llanera*-Programm. Er ist sowohl studierter Musiker als auch Musikpädagoge. Für *El Sistema* arbeitet er seit zwei Jahren. Er ist viele Jahre lang als Musiker für traditionelle venezolanische Musik professionell im In- und Ausland aktiv gewesen. Er ist außerdem aktuell Lehrer für Musik und Religion an einer Grundschule.

Linda (Mitte 20) ist Gesangslehrerin für den Bereich *canto popular*[80] in einem renommierten und großen *núcleo* einer nordvenezolanischen Großstadt. Sie ist ausgebildete Sängerin und seit Abschluss ihres Studiums vor einem halben Jahr bei *El Sistema* beschäftigt.

Sebastián (Mitte 20) arbeitet seit etwa zwei Jahren für *El Sistema*. Er absolviert ein Pädagogikstudium und arbeitet parallel dazu in einem noch jungen und kleinen *núcleo* im Vorort einer nordvenezolanischen Großstadt. Er ist in drei verschiedenen *Sistema*-Programmen aktiv: im Programm *Alma Llanera*, im Programm *Simón Bolívar* und im Bereich *Iniciación Musical*. Sebastián ist Gitarrist und hat vor seiner Zeit bei *El Sistema* mit traditioneller und populärer venezolanischer Musik z.B. auf Festen sein Studium finanziert. Er nimmt zum Interviewzeitpunkt an Kursen des Aus- und Fortbildungsprogramms teil. Er ist einer der wenigen Befragten, die von einer Initiativbewerbung bei *El Sistema* berichten.

Allgemeine Merkmale der Interviews

Die drei Lehrenden treten in den Interviews erzählfreudig und reflektiert in Erscheinung. Die Interviews weisen eine hohe narrative Dichte auf. Ein Großteil der behandelten Themen wird von den Befragten selbst eingebracht. Die Lehrenden geben mir bereitwillig Einblicke in ihren Arbeitsalltag sowie in ihre Gedankenwelt, sodass ich überwiegend immanente Fragen stelle. In allen Interviews überwiegen lange, detailreiche beschreibende und erzählende Passagen. Argumentationen und Bewertungen werden oft kurz eingeflochten. Abstraktere Überlegungen werden fast immer an konkrete Beispiele aus dem Arbeitsalltag gekoppelt.

---

80 Der Begriff *canto popular* wird im spanischen Original belassen, da Übersetzungen wie ›populärer Gesang‹ oder ›Volksmusikgesang‹ irreführend sein könnten. In diesem spezifischen Kontext ist der Gesang traditioneller venezolanischer Lieder gemeint.

Diego und Sebastián zeigen ein erhöhtes Interesse am Austausch über Musik und musikpädagogische Themen mit mir. Schon im Vorgespräch zu den Interviews möchten sie viel über meine Arbeit, aber auch über musikpädagogische Strukturen in Deutschland erfahren. Im Nachgang der Interviews tauschen wir uns auf Wunsch der beiden über musikpädagogische Literatur und Praxiserfahrungen sowie unseren persönlichen Musikgeschmack aus. Das Interview mit Linda findet unter stärkerem Zeitdruck ihrerseits statt, sodass ein weiterer Austausch nicht zustande kommt.

7.6.1 Selbstverwirklichung als grundlegende Motivation

In den drei Interviews lässt sich themenübergreifend die Bedeutsamkeit beruflicher Selbstverwirklichung und Weiterentwicklung in musikalischer und musikpädagogischer Hinsicht rekonstruieren. Vor allem in den argumentativen und bewertenden Interviewpassagen finden sich hierbei kaum Bezugnahmen auf die *Sistema*-Mission oder auf *El Sistema* als Organisation. In diesem Punkt unterscheiden sich die Interviews entscheidend von den Typen 1 und 2, die sich zur Rechtfertigung oder Kontextualisierung des eigenen Handelns fast immer auf *El Sistema* berufen.

Gut sichtbar wird dies in der folgenden Passage aus dem Interview mit Sebastián.

> Sebastián: Warum mache ich mit Kindern Musik? Gute Frage. Hauptsächlich, weil es mir gefällt, das ist das Wichtigste, was ich dir sagen kann. Das heißt, es gibt keine Erklärung […], einfach weil es mir gefällt, das ist der Hauptgrund, danach kommen die anderen. Wie ich dir vorher erzählt habe, es ist äußerst wichtig, dass man einen qualitativ hochwertigen *Iniciación*-Unterricht gibt. Und ich fühle mich dieser Idee verpflichtet, weil/meine Mama ist keine Musikerin, aber meine Mama war eine Person, die mir viel Musik nahegebracht hat als Kind, die ganze Zeit. Und ich habe dieses Bild ›Verdammt, warum bringe ich die Musik nicht zu den anderen?‹, zu den kleinen Kindern in diesem Fall. Es gibt keinen konkreten Grund, mir gefällt es wirklich sehr und fertig, wirklich, das ist es, das ist es. Aber wie ich dir sage, es ist auch eine Verpflichtung, die man mit dieser Idee hat, dass *Iniciación Musical* lebenswichtig ist, lebenswichtig.[81]

In dieser Passage antwortet Sebastián auf die von mir gestellte Frage, was ihm besonders an seiner Arbeit gefällt. Er beantwortet die Frage nicht direkt, sondern nimmt eine Reformulierung vor: Statt das ›Was?‹ zu erörtern, initiiert er durch das »Warum?« eine Argumentation. Sebastián verdeutlicht hier seine hohe intrinsische Motivation für die Vermittlung von Musik. Dreimal formuliert er in dieser Passage sein Gefallen explizit

81 Original: »¿Por qué hago música con niños? Buena pregunta. Lo principal es porque me gusta, es lo principal que puedo decirte. O sea, no hay una explicación […], simplemente porque me gusta, esa es la razón principal, de allí vienen las demás. Como te dije anteriormente, es sumamente importante que uno de una clase de Iniciación Musical de calidad. Y yo me siento comprometido a esa idea, porque/mi mamá no es músico, pero mi mamá fue una persona que me puso mucha música de niño, así, todo el tiempo. Y tengo esa imagen de que cónchale por qué no llevo la música a los demás, a los niños pequeños en este caso. No hay una razón concreta, me gusta muchísimo y ya, de verdad, es esa, es esa. Pero como te digo también es un compromiso que uno tiene con esa idea de que la Iniciación Musical es vital, vital.«

(»weil es mir gefällt«, »mir gefällt es wirklich sehr«) und insistiert, dass dies sein wichtigster Motivator und alles andere nachgeordnet sei. Es scheint ihm besonders wichtig zu sein, sein Interesse bzw. sein Gefallen als bedeutsam hervorzuheben – möglicherweise schließt er aus meiner Fragestellung, dass ich weitere Erklärungen erwarten könnte; möglicherweise ist ihm aber auch bewusst, dass es in seinem Arbeitsumfeld auch Lehrende mit anderen Gründen für die musikpädagogische Arbeit gibt, von denen er sich implizit abgrenzt. Er erwähnt hier wie auch in anderen Interviewpassagen seine Mutter als zentrale Figur, die ihm schon als Kind den Bezug zur Musik vermittelt hat. Bedeutsam scheint sein Hinweis darauf, dass seine Mutter keine Musikerin bzw. nicht musikalisch ist. Sebastián impliziert hier und an anderen Stellen des Interviews, dass grundsätzlich keine musikalische Expertise notwendig ist, um anderen Menschen Liebe zur Musik zu vermitteln. Gleichzeitig verdeutlicht er sein Bedürfnis, Unterricht »von Qualität« zu geben. In anderen Interviewpassagen manifestiert sich dieser Eindruck: Sebastián ist hoch interessiert an musikpädagogischer Weiterentwicklung, um ein besserer Lehrer zu werden – er hat dennoch nicht den Anspruch, seine Schüler*innen zu Musiker*innen zu machen.

Obwohl Sebastián es in Übereinstimmung mit den Zielen des Aus- und Fortbildungsprogramms für den Bereich *Iniciación Musical* (vgl. Kapitel 5) für wichtig hält, insbesondere jungen Kindern eine qualitativ hochwertige musikalische Grundbildung zu geben, bettet er selbst seine Argumentation nicht in den organisationalen Kontext ein. Sein Hauptanliegen ist es, den Gefallen, den er selbst an der Musik gefunden hat, an andere weiterzugeben. In diesem Zusammenhang verwendet er im Zitat das Wort *compromiso*, was hier so viel wie ›Verpflichtung‹, ›Verantwortung‹ oder ›Engagement‹ bedeuten kann. Dass dieser Begriff typenübergreifend im *Sistema*-Alltag eine große Bedeutung für Lehrende hat, habe ich schon in Kapitel 7.4.1 beschrieben – anders als beim Typ 1 zeigt sich bei Sebastián aber, dass sich sein Verantwortungsgefühl nicht auf *El Sistema* als Ganzes bezieht. Es scheint ihm hingegen ein starkes inneres, sehr persönliches Bedürfnis zu sein, das gute Gefühl, das er mit Musik verbindet, an Kinder weiterzutragen: Die Musik soll sie erfüllen und ihnen ein gutes Gefühl geben. Sebastián assoziiert im Gesamtinterview Musik mit positiven Gefühlen und Attributen wie »Spaß«, »Freude«, »Erfüllung«, »gutes Gefühl«, »Leidenschaft« und »Gefallen«. Weder in dieser noch in anderen Interviewpassagen verweist Sebastián auf andere Sekundäreffekte, die er mit seiner Arbeit erreichen möchte. Er kontextualisiert seine Argumentation auch nicht hinsichtlich anderer Aspekte – zum Beispiel Leidenschaft – vor dem Hintergrund der *Sistema*-Mission.

Im Interview mit Sebastián wird insgesamt deutlich, dass er Musik für eine wichtige Säule im Leben von Menschen hält, die ihnen emotionalen Halt geben kann. Das, was er selbst in der Musik gefunden hat, möchte er möglichst professionell an andere weitergeben. Hierfür bietet ihm *El Sistema* derzeit viele Möglichkeiten, insbesondere auch, weil er dort im Aus- und Fortbildungsprogramm seinem Interesse an musikalischen, pädagogischen und psychologischen Themen nachgehen kann. *El Sistema* als Organisation dokumentiert sich als zurzeit geeigneter Arbeitgeber, der Sebastián die berufliche Selbstverwirklichung ermöglicht.

Auch Linda verdeutlicht in den argumentativen Passagen des Interviews ihre Wünsche nach berufsbezogener Selbstverwirklichung, die sie derzeit bei *El Sistema* ausleben kann:

I: Ich verstehe, der Bereich *canto popular* ist relativ neu. Was bedeutet es für dich, diese Art Musik mit Kindern zu machen? Was gefällt dir daran?
Linda: Gut, es gefällt mir, weil es meine Spezialisierung ist. Es ist das, wofür ich ausgebildet wurde, wofür ich studiert habe. Ich habe in *Universität A* Musikpädagogik studiert und in *Konservatorium A* habe ich *canto popular* studiert bei *maestro A* und ich habe das Gefühl, dass die beiden sich gegenseitig ergänzt haben. Und die Ausbildung, die ich dort erhalten habe, ist sehr traditionell, es ist ein Gefühl der Zugehörigkeit, ein Gefühl der Liebe zum Land, zu den Bräuchen, zur Musik, zu dem, was unser Land hat, denn aktuell gibt es eine Welle vieler Dinge, die von außen kommen, viele musikalische Genres […], aber sie kommen aus der Mode, das heißt, sie kommen, sind eine Weile da und gehen. Deshalb habe ich das Gefühl, dass das für mich nicht geht, und ich glaube, dass die Musik meines Landes die schönste und auch schwierigste ist, auch auf internationalem Level. Ich finde, dass es als Dozent*in fast eine Herausforderung ist, wie eine patriotische Pflicht könnte man sagen, eine Pflicht gegenüber meinem Land, diese Tradition zu bewahren, die venezolanische Musik zu bewahren, sie den Kindern beizubringen, sodass es ihnen gefällt, sie zu singen, dass sie es mit Sicherheit können, mit Kenntnissen, wissend, was es ist. […] Das sind Sachen, die mich sehr erfüllen, und ich weiß, dass in der Zukunft die Kinder das Flaggschiff[82] unserer venezolanischen Musik in anderen Ländern sein werden. Wo auch immer sie hingehen mögen, sie werden immer diese Wurzeln haben. Wenn wir ihnen das von Anfang an einprägen und das ist für mich mein Vergnügen, es ist mein…was ich am meisten liebe, ich habe das Gefühl, dass das für mich auch ein Traum ist, hier zu sein. An einem Ort, an dem ich sein will, wo ich sein wollte, und dafür habe ich gearbeitet. Und gut, es hat sich mir die Gelegenheit gegeben und ich werde sie nutzen.[83]

Linda versteht ihre Arbeit als eine patriotische Pflicht – es ist ihr wichtig, dass junge Generationen den Bezug zu den musikalischen Traditionen des Landes nicht verlieren. Ihr Stolz auf die venezolanische Musik dokumentiert sich deutlich, beispielsweise in der

82 Im spanischen Original wird das Wort *bandera* verwendet, zu Deutsch also ›Fahne/Banner‹.

83 Original: I: Entiendo que la cátedra de canto popular es relativamente nueva. ¿Qué significa para ti hacer ese tipo de música con niños? ¿Qué es lo que te gusta en eso?
B: Me gusta porque es mi especialidad, es para lo que yo me formé, para lo que he estudiado. En universidad estudié Educación Musical y en conservatorio A estudié canto popular, con el maestro A y siento que las dos han sido complementadas. Y el aprendizaje que he obtenido de ahí es muy tradicional, es un sentimiento de pertenencia, un sentimiento de amor al país, a las costumbres, a tu música, a lo que tiene nuestro país, porque actualmente hay una ola de muchas cosas que vienen de fuera, muchos géneros musicales que vienen de otros países […], pero pasan de moda, o sea, vienen, están un tiempo de moda y se van. Entonces yo siento que eso no va conmigo y creo que la música de mi país es la más hermosa y la más difícil también, a nivel internacional también, y siento que como docente es casi que un reto, como un deber patrio, podría decirse, un deber con mi país de poder mantener la tradición, mantener la música venezolana, enseñársela a los niños, que les guste cantarla, que puedan hacerlo con seguridad, conociendo, sabiendo qué es. […] Son cosas que a mí me llenan muchísimo y que sé que en el fututo los niños van a ser la bandera pues de nuestra música venezolana en otros países. Sea donde sea que vayan, ellos van a tener esas raíces si nosotros se las inculcamos desde el principio y para mí, ese es mi gusto, ese es mi…, lo que más amo, siento que para mí es un sueño también estar aquí. En un lugar donde quiero estar, donde quería estar y trabajé por eso. Y bueno, se me dio la oportunidad y la voy a aprovechar.

Aussage »ich glaube, dass die Musik meines Landes die schönste und auch schwierigste ist, auch auf internationalem Level«.

Sie beschreibt in der Passage Dinge, die sie in ihren Studiengängen gelernt und als wichtig erfahren hat. Sie nennt in diesem Zusammenhang sowohl die Institutionen, an denen sie ausgebildet wurde, als auch einen zentralen *maestro* namentlich – dies kann ein Hinweis darauf sein, wie wichtig ihr der Bezug zu diesem Ausbildungsort sowie zu ihrem Ausbilder ist. Möglicherweise geht es ihr auch darum, dem *maestro* Respekt entgegenzubringen. In jedem Fall dokumentiert sich an dieser Stelle Lindas Orientierung an pädagogischer sowie musikalischer Professionalisierung – in einer Art Trias spricht sie von ihrer »Spezialisierung«, »wofür ich ausgebildet wurde«, »wofür ich studiert habe«. Die von ihr genannten Institutionen sowie der *maestro* haben keinen direkten Bezug zu *El Sistema*, sodass hier deutlich wird, dass *El Sistema* als Organisation in Lindas Argumentationen eine untergeordnete Rolle spielt. Erst gegen Ende der Passage spricht sie über ihren konkreten Arbeitsort bei *El Sistema*. Sie nennt dabei weder den *núcleo*, noch *El Sistema* namentlich, sondern spricht von »hier«. Obwohl sich in Lindas Arbeitsverständnis im Gedanken der Bewahrung der traditionellen venezolanischen Musik klare Parallelen zu den Zielen des *Alma Llanera*-Programms finden, zu dem der Bereich *canto popular* gehört, nimmt Linda weder hier noch an einer anderen Stelle des Interviews Bezug auf das Programm oder überhaupt auf übergeordnete Ziele von *El Sistema*.

Linda benennt ihren derzeitigen Arbeitsplatz als »Ort, an dem ich sein will, wo ich sein wollte« und spricht davon, dass es ihr wie ein »Traum« erscheint, an diesem Ort wirksam sein zu können. Das Wort »Traum« kann ein Hinweis darauf sein, dass sie zwar stets daran gearbeitet hat, ihre Ziele zu verwirklichen, sie aber gleichzeitig noch kaum glauben kann, dass sie es nun geschafft hat. Es wird deutlich, dass sie die Arbeit bei *El Sistema* sehr schätzt, allerdings nicht aufgrund der Organisationsziele oder -traditionen, sondern weil sie hier das, was sie in ihrer Arbeit für wichtig hält, umsetzen kann.

Auch in anderen Teilen des Interviews zeigt Linda an mehreren Stellen ihr Interesse an professioneller Aus- und Weiterbildung unabhängig von *El Sistema*. Sie berichtet u.a. von ihrem Wunsch, ihre Gesangsausbildung auf klassischen Gesang auszuweiten sowie von ihrem Interesse, eine musiktherapeutische Zusatzausbildung zu machen. Das Prinzip des lebenslangen Lernens ist ein zentrales »Motto«[84] für sie. In ihren Ausführungen verdeutlicht sie, dass sie sich der Langwierigkeit der von ihr angestrebten Weiterbildungen bewusst ist – sie verweist u.a. auf eine Studiendauer von acht Jahren für klassischen Gesang in Venezuela und wägt ab, wie sie das Studium zusammen mit der Musiktherapieausbildung und ihrem Privatleben unter einen Hut bringen kann. Trotz möglicher Schwierigkeiten, die sie auf ihrem zukünftigen Weg sieht, ist sie fest entschlossen, ihre beruflichen Ziele umzusetzen.

Die Leidenschaft für ihre Arbeit im Bereich Musik zieht sich durch das gesamte Interview. Wörtlich sagt sie in der aufgeführten Interviewpassage: »Meine Karriere begeistert mich.«[85]. Im spanischen Original verwendet Linda dabei das Verb *apasionar*, in dem auch der Begriff *pasión*, also ›Leidenschaft‹, steckt. Anders als in den Typ-1- und Typ-2-Interviews wird deutlich, dass Lindas Vorstellung von Karriere nicht spezifisch an *El Sis-*

84 Original: »lema«

85 Original: »Mi carrera a mí me apasiona.«

tema geknüpft ist. Sie äußert sich zwar dankbar für die Chance, in diesem *núcleo* im Bereich *canto popular* arbeiten zu können; gleichzeitig geht aus dem Gesamtinterview hervor, dass sie schon jetzt berufliche Ziele hat, die sich nach ihrer Einschätzung innerhalb von *El Sistema* vermutlich nicht verwirklichen lassen. So denkt sie beispielsweise darüber nach, musiktherapeutische Angebote zu entwerfen, von denen sie selbst glaubt, dass sie nicht gut zu *El Sistema* nicht »passen«[86] würden.

Linda formuliert ihre beruflichen Ideale und Ziele eher als sehr persönliche Wünsche: Sie verwendet in den argumentativen Passagen des Interviews mehrfach Formulierungen wie »weil ich es will«[87] oder »das ist etwas, das mir sehr gut gefällt«[88]. In beiden Formulierungen werden durch das Personalpronomen »yo« und das Präpositionalpronomen »mí«, die rein grammatikalisch im Spanischen nicht notwendig wären, das »ich« und »mir« betont. Damit dokumentiert sich in diesen Sätzen, dass Linda sich als Individuum mit eigenen Ideen sieht. Auch ihren starken Wunsch, anderen Menschen durch Musik zu helfen und »andere glücklich zu machen«[89] koppelt sie an keiner Stelle des Interviews an *El Sistema*.

Die Orientierung an beruflicher Selbstverwirklichung zeigt sich nicht nur in argumentativen, sondern auch in erzählenden Interviewpassagen. Am Fall von Diego habe ich in Kapitel 7.2.1.2 schon gezeigt, wie sich die niedrige Identifikation mit *El Sistema* in den Interviews des Typs 3 dokumentiert. Das folgende Zitat beinhaltet den unmittelbaren Intervieweinstieg nach meiner Eingangsfrage. Schon in diesen ersten Interviewsätzen zeigt sich, wie stark sich Diego an seinen beruflichen Kompetenzen als Musiker und Musikpädagoge orientiert bzw. wie sehr er sich über seine professionellen Qualifikationen – unabhängig von *El Sistema* – definiert.

> Diego: Diego Rivas hat ein Studium in Musik, Schwerpunkt Pädagogik, absolviert. Danach habe ich ein Aufbaustudium in Bildungsmanagement gemacht und dann ein anderes Studium, nämlich einen Abschluss in Bildung, Schwerpunkt Musik, weil das Ministerium, das Bildungsministerium, den Musikabsolventen nicht erlaubt zu unterrichten. Ich brauche einen Abschluss in Bildung mit Schwerpunkt Musik. Ich musste nur noch ein halbes Studium machen, weil man mir alle früheren Kurse angerechnet hat (*lacht*). Und inmitten dieser ganzen Sache habe ich angefangen mit dem Verein von *Bundesstaat D* zusammenzuarbeiten und mit dem *Venezolanischen Verband für katholische Schulen*. Derzeit bin ich stellvertretender Schulleiter einer Schule, das führt mich ein bisschen weg, und ich war Supervisor für religiöse Bildung für die Schulen. Das hat mich ein bisschen von der Musik weggeführt und vor zwei Jahren hat man mich vom Orchestersystem eingeladen.[90]

---

86 Original: »No van bien con El Sistema.«

87 Original: »porque yo quiero«

88 Original: »es algo que a mí también me gusta muchísimo«

89 Original: »hacer feliz a otros«

90 Original: »Diego Rivas es licenciado en música, mención educación. Luego he posgrado en gerencia educativa y luego otra carrera que es licenciado en educación, mención musical, porque el ministerio, el Ministerio de Educación no permite a los licenciados en música dar clase, tengo que ser licenciado en educación con mención musical. Ya solo tuve que hacer media carrera porque ya me convalidaron todas las materias anteriores (*risa*). Y en medio de todo esto entré a trabajar con la asociación de *estado federal D* y con la Asociación Venezolana de Escuelas Católicas. Actualmente

Auf meine Eingangsaufforderung, mir von seinem Weg zu *El Sistema* zu erzählen, reagiert Diego zunächst mit der Nennung seines vollen Namens sowie seiner akademischen Abschlüsse und beruflichen Spezialisierungen. Er spricht im ersten Satz von sich selbst in der dritten Person Singular, so als würde er jemand anderen vorstellen. Anschließend wechselt er in die erste Person Singular. Es wäre denkbar gewesen, dass Diego unmittelbar anfängt von seinem Erstkontakt mit *El Sistema* zu sprechen – er führt stattdessen detailliert seine universitären Abschlüsse in Musik und in Pädagogik auf sowie einen speziellen Berufsabschluss für den Lehrberuf mit Schwerpunkt Musik. Nebenbei verweist er auf die Notwendigkeit dieses Zusatzstudiums, um als Musiklehrer tätig zu werden, was mit Auflagen des Bildungsministeriums zusammenhänge. Er berichtet im Anschluss von seiner Tätigkeit als Lehrkraft und als Supervisor sowie von Tätigkeiten in anderen Organisationen und verweist darauf, dass diese Tätigkeiten ihn aber »ein bisschen von der Musik entfernt« hätten. Erst an dieser Stelle fügt Diego die Einladung an, die *El Sistema* ihm vor zwei Jahren entgegengebracht hat. Es scheint für Diego besonders wichtig zu sein, mir die unterschiedlichen Stationen seines beruflichen Lebens, die der *Sistema*-Zeit vorausgingen, näher zu bringen. In der starken Detailliertheit seiner Ausführungen deutet sich an, dass *El Sistema* als Organisation für Diego nicht besonders wichtig ist, sondern seine berufliche Karriere, in die sich *El Sistema* einfügt. Auch in der sich an das Zitat anschließenden Erzählpassage berichtet Diego nun zunächst nicht weiter von seiner Arbeit bei *El Sistema*, sondern geht mit großem Detailreichtum auf seine Teilnahmen an Musikfestivals der populären Musik im In- und Ausland, auf Tourneen nach Europa sowie auf Tätigkeiten im Bereich »akademischer Musik« an einer Universität ein.

Erst nach mehreren Minuten und damit verbundenen ausführlichen biografischen Erzählungen kommt Diego genauer auf seinen Erstkontakt mit seiner heutigen Arbeitsstelle bei *El Sistema* zu sprechen. Er berichtet von einer Lehrerin, die ihn zur Mitarbeit im *núcleo* bewegen wollte. Diese konfrontierte ihn u.a. mit der Frage, warum er bisher noch nicht für *El Sistema* gearbeitet hatte. Mit der Wiedergabe dieser Frage der Lehrerin in der Interviewsituation evoziert Diego eine Argumentation. Er wählt als Antwort darauf und als Begründung für seine bisherige Distanz zur Organisation die Formulierung »Ich hatte die Gelegenheit nicht.«[91]. Diese Aussage ist kurz und mehrdeutig: Im spanischen Original wählt er das Wort *oportunidad*, das sich sowohl mit ›Gelegenheit‹ als auch ›Möglichkeit‹ übersetzen lässt. Unklar bleibt, auf was sich die fehlende Gelegenheit bezieht bzw. wer dafür Verantwortung trägt. Denkbar ist, dass es Diego wichtig ist, der Lehrerin und mir als Interviewerin auch hier zu zeigen, dass die Arbeit bei *El Sistema* bisher für ihn keine Priorität hatte, da er sich auch außerhalb der Organisation beruflich entwickeln konnte. Möglicherweise klingt auch an, dass sich Diegos Sicht auf *El Sistema* in Bezug auf Allgegenwärtigkeit und Zugangsmöglichkeiten von der Einschätzung der *Sistema*-Insiderin womöglich unterscheidet. Es zeigt sich in der Wortwahl *oportunidad* eine

soy subdirector de una escuela, eso me va alejando un poco y fui supervisor de educación religiosa para las escuelas. Eso me alejó un poco de la música y hace dos años me invitan al Sistema de Orquestas.«

91 Original: »No he tenido la oportunidad.«

eindeutige Parallele zur Interviewpassage mit Linda: In beiden Interviews wird deutlich, dass die Lehrenden *El Sistema* als eine ›Möglichkeit‹ unter vielen begreifen.

Wie auch Linda und Sebastián stellt Diego eigene musikalische und pädagogische Fähigkeiten und Erfahrungen ins Zentrum des Interviews. Auch er stellt seine Arbeit bei *El Sistema* als Passungsverhältnis dar, bei dem die Bedürfnisse von *El Sistema* sich mit seinem eigenen Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung als Musikpädagoge decken. Für *El Sistema* zu arbeiten ist ein weiterer Schritt in der beruflichen Karriere, die schon verschiedene andere Stationen beinhaltet hat.

In allen drei Interviews lässt sich eine große Begeisterung für Musik und ihre Vermittlung rekonstruieren. Wenn die drei über Musik oder auch über ihre Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen im *núcleo* sprechen, zeigen sie ihre Freude und Motivation, z.B. durch Lächeln und Gesten. Textpassagen, in denen sie auf *El Sistema* konkreten Bezug nehmen, wirken hingegen weniger emotional, vor allem im Vergleich zu den Interviews der Typen 1 und 2.

7.6.2 Nischensuche: *El Sistema* als Plattform für die Verwirklichung individueller Ziele

In den Interviews mit den Typ-3-Lehrenden zeigt sich eine hohe Zufriedenheit mit ihrer Arbeit bei *El Sistema*. Diese Zufriedenheit scheint – wie schon erläutert – damit verbunden zu sein, dass die Lehrenden in ihrem Arbeitsalltag viele ihrer berufsbezogenen Wünsche und Ideale umsetzen können. Ähnlich wie bei Typ 2 spielt in diesem Zusammenhang eine große Rolle, dass die Lehrenden innerhalb von *El Sistema* eine Nische gefunden haben, in der sie Handlungsfreiräume wahrnehmen können. Der konkrete Arbeitsort bei *El Sistema* wird so in einem Passungsverhältnis zu den individuellen Zielen oder Bedürfnissen dargestellt. Das Prinzip der Nischensuche hat viele Parallelen zum Typ 2 – bei den Typ-3-Lehrenden findet allerdings keine Rückbindung des eigenen Handelns an die *Sistema*-Mission statt. Ich gehe im Folgenden exemplarisch intensiver auf die Nischensuche von Diego und Linda ein.

Aus dem Interview mit Diego geht hervor, dass er sich bei *El Sistema* als Musikpädagoge weiterentwickeln möchte. Es sind vor allem seine musikalischen Kompetenzen, die ihm den Einstieg bei *El Sistema* erst ermöglichen und in seinen Schilderungen wie die Legitimation für seine Daseinsberechtigung für das Arbeiten bei *El Sistema* scheinen. Darüber hinaus kommt in der Erzählung seiner ersten Handlungen im *núcleo* aber auch seinem pädagogischen Handeln bzw. seiner Sozialkompetenz eine besondere Funktion zu: Der Erstkontakt zu Schüler*innen des *núcleo*s verschafft Diego das Ansehen der *núcleo*-Leitung und wird somit zur eigentlichen Eintrittskarte für die Arbeit bei *El Sistema*. So erzählt Diego, dass der *núcleo*-Leiter ihn während der Arbeit mit den Schüler*innen beobachtet und ihn unmittelbar daraufhin gebeten habe, dem *núcleo*-Team beizutreten. Ein Vorstellungsgespräch oder ein Austausch über bisherige musikalische Tätigkeiten und Berufserfahrungen werden von Diego nicht erwähnt. Diese Erzählung verdeutlicht, dass Diego seinen Platz bei *El Sistema* vor allem aufgrund musikpädagogischer Praxiserfahrung begründet sieht. Das Passungsverhältnis zwischen seinen eigenen Wünschen und denen von *El Sistema* manifestiert sich somit.

Diego scheint sich von Beginn an autark im *núcleo* zu bewegen. Im Modus der Erzählung berichtet er von seinen ersten Erfahrungen als Lehrer im *núcleo* sowie davon, wie er nach und nach sein ursprüngliches Betätigungsfeld weiter ausdehnt und so seinen Handlungsspielraum ausweitet.

> Diego: Ich komme zu Gruppen, bei denen ich die Person bin, die am meisten weiß[92], und natürlich bin ich es, der die Leitung übernimmt. Es ist eher informell, aber es kommt vor, dass wir anfangen und ich gebe die Anweisungen und ich werde der Leiter. Also, in diesem Moment startete ich als Lehrer für Mandoline und ich fing an zu organisieren, weil ich sah, dass jeder unterrichtete, was er wollte im *Alma Llanera*-Teil, weil es keine etablierten Programme im *Alma Llanera* gibt. Also half ich dem Gitarrenlehrer und dem *cuatro*-Lehrer, ihre *cátedras* zu organisieren. Ich machte es mehr mit dem Interesse, dass diese *cátedras* mir für meine Mandolinen nützen würden, das heißt, dass sie lernen würden, was ich brauchte, damit sie meine Mandolinen begleiten würden. Später musste der Gitarrenlehrer gehen und da Gitarre das Instrument ist, das mir am meisten gefällt, sagte ich »Ich übernehme auch die Gitarrenkurse« und genauso passierte es mit dem *cuatro*-Lehrer. Ich behielt alle *cátedras* und begann, am Ende aller Kurse ein Ensemble zu gründen. Es kamen alle zusammen zum Spielen und dort wurde die Idee geboren, die wir in einem Video gesehen haben, nämlich eine Art *estudiantina*.[93]

Diego hat im Vorfeld zu diesem Zitat von Gelegenheiten in seiner Vergangenheit berichtet, in denen er sich als Chor- oder Ensembleleiter betätigt hat. Aus dem Satz »Ich komme zu Gruppen, bei denen ich die Person bin, die am meisten weiß, und natürlich bin ich es, der die Leitung übernimmt« spricht wie schon in anderen Passagen seine Selbstsicherheit in Bezug auf musikalische oder musikpädagogische Fähigkeiten. Die Formulierung »natürlich« verdeutlicht die Selbstverständlichkeit, mit der Diego Führung übernimmt, obwohl er sich fehlender Kompetenzen bewusst ist. Das im Original verwendete Wort *dirección* kann sich im engeren Sinne aufs Dirigieren bzw. Ensembleleiten beziehen; es kann aber auch weitere Leitungs- bzw. Führungsaufgaben beinhalten. Ohne weitere Zwischenfrage oder Überleitung greift Diego dann selbst den eigentlichen Erzählstrang wieder auf und erzählt chronologisch weiter von seinen ersten Arbeitserfahrungen. Er stellt dabei wieder eigene Kompetenzen und Fähigkeiten besonders heraus – diesmal in Abgrenzung zur Arbeit der Kolleg*innen des *Alma Llanera*-Programms. In

92 Das Verb *saber* könnte hier statt mit ›wissen‹ auch mit ›können‹ übersetzt werden.

93 Original: »Me toca llegar a grupos donde él que sabe más soy yo y, por supuesto, él que asume la dirección soy yo. Es algo informal, pero pasa que empezamos aquí y voy dando las direcciones yo y quedo como director. Entonces, en ese momento arranco como profesor de mandolina y empiezo a organizar porque veía como que cada quien daba clase en lo que quería en la parte de Alma Llanera porque no hay programas establecidos en Alma Llanera. Entonces ayudé al profesor de guitarra y al profesor de cuatro a organizar sus cátedras. Yo lo hacía más con el interés de que esas cátedras me sirvieran a mí con mis mandolinas, o sea, que ellos aprendieran lo que yo necesitaba para que acompañaran a mis bandolinas. Luego, el profesor de guitarra se tuvo que ir y como la guitarra es el instrumento que más me gusta, yo digo‹ yo asumo también las clases de guitarra‹ e igual pasó con el de cuatro. Me quedé con todas las cátedras y empecé a formar al final de todas las clases un ensamble, venían todos juntos a tocar y de ahí nació la idea de lo que vimos en algún video, que sería una especie de estudiantina.«

der Formulierung »jeder unterrichtete, was er wollte« dokumentiert sich, dass Diego seine (früheren) Kolleg*innen für wenig kompetent in Bezug auf Unterrichtsorganisation hält. Einer gewissen Beliebigkeit des Unterrichtens will Diego Struktur und planvolles Handeln gegenüberstellen. Diese von Diego dargestellte Diskrepanz zwischen seiner eigenen Orientierung an übergeordneter Ordnung innerhalb des Programms bei gleichzeitigem Fehlen solcher Strukturen scheint für ihn zu legitimieren, eine neue Hierarchie mit sich selbst in leitender Position innerhalb des Programms zu etablieren. Diego stellt sich in der Erzählung zunächst nicht wörtlich als Leiter dar, sondern spricht davon, dass er zwei anderen Lehrern oft »geholfen« habe bei der Planung ihres Unterrichts. Es wird nicht näher erläutert, wie die Hilfestellung bzw. das gemeinsame Planen mit den Kollegen ablief; Diego stellt vor allem sein Eigeninteresse heraus. Dies wird besonders sichtbar in diesem Satz: »Ich machte es mehr mit dem Interesse, dass diese *cátedras* mir bei meinen Mandolinen nützen würden, das heißt, dass sie lernen würden, was ich brauchte, damit sie meine Mandolinen begleiten würden.« Allein in diesem Satz verwendet Diego zweimal das Wort »ich« und benutzt ebenfalls zweimal ein Possessivpronomen im Zusammenhang mit »meinen Mandolinen«. Des Weiteren wird in der Wendung »que me sirvieran a mí«[94] das unbetonte Objektpronomen »me« durch Nutzung des betonten Pronomens »a mí« verdoppelt – eine im Spanischen existierende, hier aber rein grammatikalisch nicht notwendige Möglichkeit, die offenbar dazu genutzt wird, um sich selbst als handlungsinitiierende Person mit eigenen Zielen und Visionen, der andere Lehrende zuarbeiten sollten, besonders hervorzuheben (vgl. analog dazu einen Interviewausschnitt von Linda wie dargestellt in 7.6.1). Diese besondere Vision führt Diego in der folgenden erzählenden Passage genauer aus: Die Tatsache, dass die beiden Lehrer, denen Diego zunächst bei der Arbeit half, den *núcleo* nach einiger Zeit verließen, gibt ihm die Möglichkeit, ihre Kurse zu übernehmen und mit allen Instrumenten des *Alma Llanera*-Programms ein Ensemble zu gründen. In Diegos Darstellung werden Motive für das Weggehen der anderen Lehrer nicht erwähnt; das Weggehen scheint sich vielmehr einzufügen in seinen größeren Plan zur Zusammenarbeit der verschiedenen Instrumentalbereiche. Es schließt sich eine hier nicht zitierte argumentierende Passage an, in der Diego sich kritisch mit dem Begriff »Orchester« auseinandersetzt und sich davon insofern distanziert, als er für seine Gruppe den Begriff »ensamble« oder »estudiantina« treffender findet. Er begründet dies damit, dass sich seine Vision eher an popularmusikalischen Traditionen Spaniens und weniger an Orchesterstrukturen der Klassik orientiere. Diego impliziert hiermit, dass er eine Anpassung des *Alma Llanera*-Programms an die Strukturen und Traditionen des klassischen Orchesterzweigs von *El Sistema*, die ich bei anderen Lehrenden teilweise beobachten konnte (vgl. Kapitel 6.3.2), für nicht sinnvoll hält.

Weder bei der anfänglichen Neustrukturierung des *Alma Llanera*-Programms noch bei der Gründung des »Ensembles« scheinen für Diego Hierarchien innerhalb des *núcleos* eine Rolle zu spielen. Innerhalb des *Alma Llanera*-Programms scheint Diego zunächst selbst eine Art Hierarchie eingeführt zu haben; nach dem Weggang der anderen Lehrer hat er nun innerhalb des Programms offenbar weitgehende Handlungs- und Entscheidungsfreiheiten. Es stellt sich im gesamten Interview so dar, als hätte Diego sich seinen Arbeitsbereich bei *El Sistema* sukzessive nach eigenen Wünschen aufbauen können.

94 Zu Deutsch: »dass sie mir nutzen würden«

Obwohl Diego möglicherweise faktisch auf Grenzen stoßen könnte bei der Weiterentwicklung des *Alma Llanera*-Programms bzw. bei der Fusionierung von Orchester-, Chor- und *Alma Llanera*-Programm, werden Einschränkungen oder Begrenzungen weder explizit angesprochen, noch lässt die reflektierende Interpretation Rückschlüsse darauf zu, dass sich Diego implizit an ihnen orientiert.

Trotz teilweisem Abwenden von den offiziellen Zielen des *Alma Llanera*-Programms (vgl. 7.6.3) stellt Diego vor allem Handlungsoptionen dar. Die Handlungsspielräume, die Diego schildert, beziehen sich überwiegend auf die methodische und strukturelle Ausgestaltung des *Alma Llanera*-Programms innerhalb des *núcleo*s. So schildert er im weiteren Verlauf des Interviews, wie er sukzessive den Lernbereich des *Alma Llanera*-Programms in seinem *núcleo* aufgebaut und strukturiert hat. Auch in dieser Passage stellt Diego seine Eigeninitiative sowie Professionalität in den Vordergrund. Grundlage für die Einführung bestimmter Methodiken wie beispielsweise eine Adaption der Suzuki-Methodik für die Mandoline, die Sagreras-Methode für die Gitarre sowie die Entwicklung einer eigenen Instrumentaldidaktik für die *cuatro* ist letzten Endes persönlicher Enthusiasmus für die jeweilige Methodik.

Diego nutzt auch externe Netzwerke, also Kolleg*innen und Fachleute, die nicht unmittelbar mit *El Sistema* verknüpft sind, sowie sein selbst angeeignetes Wissen aus dem Studium und aus Arbeitsbereichen der Vergangenheit. In einer Erzählsequenz, in der er von der Entwicklung der neuen Gitarrenmethode erzählt, wechselt Diego vom sonst sehr präsenten ›Ich‹ ins ›Wir‹. Er drückt hier seine Identifikation mit der Gruppe von Entwickler*innen der Methoden aus. Die an der Entwicklung Beteiligten sind frühere Kolleg*innen und Leute aus der Universität. Diego referiert nicht auf deren Beziehung zu *El Sistema* – eine eventuelle Verbindung scheint zumindest nicht erwähnenswert. Insgesamt sind mögliche Vorgaben von *El Sistema* entweder für ihn nicht existent oder zumindest nicht der einzige oder wichtigste Orientierungspunkt in der Gestaltung des Programms. Diego stellt das *Alma Llanera*-Programm als weitgehend autarken Bereich dar, innerhalb dessen er frei agieren kann.

In seinem Unterricht möchte Diego den Kindern und Jugendlichen breitgefächerte Instrumentalkenntnisse beibringen. Hierbei setzt er vor allem darauf, dass seine Schüler*innen die zugrundeliegenden Prinzipien des Instrumentenklangs, unterschiedlicher Spieltechniken und der Harmonielehre verstehen, damit sie zunehmend selbstständig mit ihrem Instrument umgehen können. Um diese »universelle Vision«[95] vom Instrument zu vermitteln, beschränkt Diego sich bewusst nicht auf das Spielen traditioneller venezolanischer Musik, sondern bezieht sowohl Musik aus anderen – insbesondere lateinamerikanischen – Ländern sowie anderen musikalischen Genres, zu denen die Schüler*innen ggf. schon mehr Bezug haben, ein. Es ist ihm außerdem wichtig, dass sein »Ensemble« mit anderen musikalischen Gruppen wie Chören und klassischen Orchestern kooperiert.

In der folgenden Interviewpassage von Linda zeigen sich viele Parallelen zum Interview mit Diego – auch sie erzählt von der sukzessiven Neuorganisation ihres Arbeitsbereichs.

95 Original: »visión universal«

> Linda: Die *cátedra* ist gerade im Aufbau. Soweit ich es verstanden habe, gibt es sie erst seit zwei Jahren, und die Lehrerin, die hier war, konnte nicht weitermachen und es kam so, dass ich vor wenigen Monaten reinkam. Als ich in die *cátedra* kam, sah ich, dass es noch keine Organisation nach Niveaus oder nach Jahren gibt, das ist noch nicht etabliert. Und ich bin dabei, mir vorzunehmen, das nach Niveaus zu organisieren. Ich habe das Projekt, die *cátedra* einrichten und sie nach Niveaus und nach Jahren organisieren zu können. Halt das erste Jahr *canto popular*, das zweite Jahr et cetera und so die Kinder nach dem Talentniveau, das sie haben, und auch dem Lernniveau, das sie haben, einzuordnen. […] Schon im kommenden Jahr werde ich das etablieren und die *audiciones* machen, aber jetzt für die Niveaus.[96]

Anders als Diego stellt Linda die Übernahme der *cátedra canto popular* eher als eine zufällige Gelegenheit dar. Ähnlich wie bei ihm dokumentieren sich aber ihr Engagement bzw. die Aneignung der mit der Leitung verbundenen Aufgaben – sie spricht von einem »Projekt«. Hierin drückt sich ihr eigener Anspruch an ihre Arbeit aus. Die »Organisation« der *cátedra* gibt Linda wie Diego die Gelegenheit, den Lernbereich von Grund auf nach ihren Vorstellungen aufzubauen. Ähnlich wie bei Diego spielt auch bei Linda die Etablierung verschiedener Niveaus eine zentrale Rolle. Möglicherweise existierende Kolleg*innen, mit denen sie sich absprechen müsste, werden nicht genannt. Auch Vorgaben durch die *núcleo*-Leitung klingen in der Passage nicht an. Falls Linda bestimmte Auflagen erfüllen muss bei der Gestaltung der *cátedra* oder ihres Unterrichts im Engeren, werden diese zumindest im Interview nicht sichtbar.

In anderen erzählenden und beschreibenden Passagen des Interviews geht Linda auf konkrete Unterrichtssituationen ein und erläutert an Beispielen, worauf sie in ihrem Unterricht wert legt. Sie möchte ihre Schüler*innen nicht nur stimmlich gut ausbilden, sondern sie in ihrer gesamten Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere hinsichtlich ihres Selbstbewusstseins, unterstützen. Auf ihren Wunsch, Kindern die Liebe zur venezolanischen Musik zu vermitteln, bin ich schon eingegangen – wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang, dass Linda nicht in erster Linie auf Emotionen setzt, sondern dass sie ihre Schüler*innen zu »Forschern«[97] machen möchte, die selbstständig in der Lage sind, zu Musik zu recherchieren und sich eine eigene Meinung zu bilden. Hierzu hat sie in ihrem Unterricht beispielsweise Zeiten eingerichtet, in denen sie mit den Kindern über die Lieder, die sie im Unterricht singen wollen, spricht, aber in denen auch Gelegenheit ist, dass Kinder von ihren Hörerfahrungen im Alltag berichten können.

In Kapitel 7.2.2.2 wurde schon gezeigt, dass für Linda auch Kooperation ein zentraler Wert ist. In diese Kooperation bezieht sie sich selbst ein: Sie begegnet ihren Schü-

---

96 Original: »Ahora, la cátedra está comenzando. Solamente, según tengo entendido, tiene dos años y la profesora que estaba aquí no pudo seguir y fue que entré yo hace pocos meses. Cuando entro a la cátedra, veo que no hay todavía una organización por niveles o por años, no está establecido eso. Y yo me estoy proponiendo organizar eso por niveles. Yo tengo el proyecto de poder establecer la cátedra y organizarla por niveles y por años. Pues el primer año canto popular, el segundo año etcétera y así ubicar a los chicos de acuerdo con el nivel de talento que tengan y el nivel de aprendizaje que ellos tengan también. […] Ya para el año que viene, yo voy a establecer eso y voy a hacer las audiciones, pero ahora para los niveles.«

97 Original: »investigadores«

ler*innen dialogisch und sehr wertschätzend – eine gute, tendenziell freundschaftliche Beziehung ist ihr wichtig. Insgesamt wird im Interview deutlich, dass Linda einen Arbeitsbereich gefunden hat, in dem sie ihre Schüler*innen in der ganzheitlichen Weise, die sie für richtig hält, unterrichten kann. Es gibt eine hohe Konsistenz von argumentativen und beschreibenden Interviewpassagen – und somit eine starke Übereinstimmung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen im Interview mit Linda.

An den Beispielen von Diego und Linda wird somit sichtbar, dass die Typ-3-Lehrenden sich innerhalb von *El Sistema* Gestaltungsräume – Nischen – geschaffen haben, innerhalb derer sie weitgehend frei entscheiden können, welche Akzente sie in ihrer Arbeit setzen.

7.6.3 Bruch mit *Sistema*-Normen

In Kapitel 7.2.2 habe ich am Beispiel von Sebastián gezeigt, wie sich in den Interviews der Typen 2 und 3 ein innovativer Umgang mit zentralen Regeln der Organisation dokumentiert. In diesem Teilkapitel möchte ich an den Fällen von Sebastián und Diego demonstrieren, dass sich insbesondere bei Typ 3 das Prinzip der Abkehr von gängigen Normen nicht nur auf die drei von mir als zentral erachteten Organisationsregeln beschränkt. Der Fokus auf individuell formulierte Ideale prägt die Handlungsorientierungen dieser Lehrenden grundlegend in ihrem Arbeitsalltag.

Der folgende Interviewausschnitt von Sebastián zeigt exemplarisch auf, wie die drei Lehrenden ihre persönlichen Ansichten und Wertvorstellungen in ihre Arbeit einfließen lassen.

> Sebastián: Viele Kinder treten dem *Alma Llanera*-Programm bei, weil der Elternteil ihnen sagt ›Orchester nein, lern Harfe zu spielen, lerne Gitarre zu spielen!‹. Manchmal tritt eines bei, weil die venezolanische Musik seine Aufmerksamkeit erweckt. Viele treten auch ein, weil der Chorlehrer sie zugeteilt hat. Denn wie ich dir vorhin sagte, es kommt zuerst *Iniciación*, danach Kinderchor und danach *Alma Llanera* oder Orchester. Also sagt der Chorlehrer ihnen ›Guck mal, du hast viel Talent für die *cuatro*. Warum trittst du nicht dem *Alma Llanera* bei?‹. Der Lehrer teilt sie zum *Alma Llanera* ein. Ich bin ehrlich zu dir, in der Mehrheit der Fälle ist es die Wahl des Elternteils oder des Lehrers. Der Lehrer sieht zum Beispiel, dass das Kind sehr groß ist und eine große Hand hat, also ›Kontrabass, Kontrabass, Kontrabass!‹ Oder er sieht, dass das Kind vielleicht viele Stimmen hört und nicht durcheinanderkommt, also ›Ah, Gitarre!‹, das heißt, es hängt von der Vision des Lehrers ab. Ich mache das nicht, denn ja, das Erste, was ich ein jedes Kind frage, ist ›Du, was möchtest du machen?‹, denn dort ist es, wo die Motivation ist, nicht? Das ist meine Philosophie. Aber es gibt welche, die schon/nicht, weil sie es böse meinen, sondern sie sehen das Talent und fertig. Das heißt, wie ich dir ja sagte, Entscheidung des Elternteils, des Lehrers und des Schülers.[98]

98 Original: »Muchos niños entran al programa Alma Llanera porque el papá les dice ›Orquesta no, ¡aprende a tocar el arpa!, ¡aprende a tocar la guitarra!‹. A veces uno entra porque le llama la atención la música venezolana. Muchos entran también porque el profesor de coro los asignó. Porque como te dije anteriormente es primero iniciación, después coro infantil, y después Alma Llanera o orquesta. Entonces el profesor de coro les dice ›Mira, tú tienes mucho talento para el cuatro. ¿Por qué no entras a Alma Llanera?‹. El profesor lo asigna para Alma Llanera. La mayoría de veces es es-

Sebastián beschreibt in dieser Passage die Gründe, aus denen Kinder und Jugendliche in seinem *núcleo* am *Alma Llanera*-Programm teilnehmen. Hierbei geht er insbesondere auf die Rolle der Eltern, des Chorlehrers und der Kinder selbst ein. Aus seinen Schilderungen geht hervor, dass in vielen Fällen – wie er selbst sagt »in der Mehrheit der Fälle« – die Entscheidung für das *Alma Llanera*-Programm bzw. für das Instrument, das die Kinder lernen, vor allem durch Eltern und den Chorlehrer gesteuert wird. Die Interessen der Kinder sind in Sebastiáns Erfahrung nicht irrelevant; sie scheinen aber in seiner Wahrnehmung seltener eine Rolle zu spielen. Dies dokumentiert sich im Teilsatz »manchmal tritt eines ein«, das kontrastiv zum »viele (Kinder) treten ein« in den Sätzen davor und danach steht und sich auf den Einfluss der Eltern und des Lehrers bezieht. Als Gründe des Chorlehrers für die Zuordnung von Kindern zu bestimmten Instrumenten führt Sebastián körperliche Merkmale wie große Hände sowie bestimmte Grundbegabungen wie ein gutes Gehör an; er rahmt den Auswahlprozess des Lehrers als »Vision«, von der die weitere musikalische Laufbahn des Kindes »abhängt«. Von dieser Praxis grenzt Sebastián sich explizit ab. In der von ihm ans Kind gerichteten Frage steht zuerst das »du« – die Verwendung des Personalpronomens ist im Spanischen an dieser Stelle nicht grammatikalisch notwendig. Es zeigt sich somit eine besondere Hervorhebung der Interessen der Schüler*innen, für die Sebastián sich stark macht. Er begründet seinen Ansatz mit der Motivation der Schüler*innen und impliziert damit, dass er eine hohe Motivation für die Grundlage guten Lernens hält. Er bezieht sich nicht explizit auf Lerntheorien, sondern wählt die Formulierung »Das ist meine Philosophie«. Hierdurch grenzt er sich nochmals von der sonst gängigen Auswahlpraxis in seinem *núcleo* ab und hebt sein autonomes Handeln bzw. die Unabhängigkeit seiner Entscheidungen von typischen Vorgehensweisen im *núcleo* hervor. Dabei werden weder hier noch an anderen Stellen des Interviews werden Barrieren sichtbar, die Sebastián bei der persönlichen Gestaltung seiner Arbeit begegnen, obwohl er eine eher niedrige hierarchische Position in seinem *núcleo* einnimmt.

Obwohl Sebastián sich in dieser Interviewpassage von einer sonst gängigen Praxis im *núcleo* distanziert, kritisiert er diese nicht offen. So stellt er weder die Kompetenz des Chorlehrers zur Zuteilung eines passenden Instrumentes bzw. zur Auswahl von Kindern für das für sie geeignete Programm in Frage, noch kritisiert er grundsätzlich, dass Eltern auf die musikalische Laufbahn der Kinder Einfluss nehmen. Der letzte Satz dieser Passage wirkt ausgleichend zu Sebastiáns persönlicher Positionierung in den Sätzen davor: Er stellt in diesem letzten Satz die Eltern, Lehrer*innen und Schüler*innen als gleichberechtigt beteiligt an der Entscheidung für ein Instrument bzw. ein Programm dar. Dies ist ein Hinweis darauf, dass Sebastián die Strukturen, Abläufe und Regeln des *núcleo*s –

---

cogencia del padre o del profesor. Te soy sincero, la mayoría de veces es escogencia del padre o del profesor. El profesor por ejemplo ve que el niño es muy grande y tiene una mano grande, entonces ›¡Contrabajo, contrabajo, contrabajo!‹ O ve que el niño de repente escucha muchas voces y no se pierde, entonces ›¡Ah, guitarra!‹, o sea, depende de la visión del profesor. Yo no hago eso, porque sí lo primero que le pregunto a cualquier niño es ›tú ¿qué quieres hacer?‹, porque ahí es donde está la motivación ¿no?, es mi filosofía. Pero hay unos que sí/no por mala intención, sino ven el talento y ya. O sea, como te dije pues, decisión del padre, del profesor y del alumno.«

und weitergefasst von *El Sistema* – akzeptiert, gleichzeitig aber seinen Handlungsspielraum dazu nutzt, mit einigen Regeln nach eigenem Ermessen innovativ umzugehen.

In der folgenden Passage aus dem Interview mit Sebastián wird deutlich, dass er auch dem verbreiteten Leistungsgedanken bei *El Sistema* nicht folgt.

> Sebastián: Leidenschaft, das ist das Erste, was ich vermitteln will, weißt du? Dass sie fühlen, was ich fühle, halt. Dass sie (.) Spaß haben, dass sie es nicht so sehen ›Die Musikstunden‹ *(gelangweilt)*, sondern dass sie es als eine Freude ansehen, ›Die Musikstunden!‹ *(enthusiastisch)*, vielleicht ein Kompromiss zum Erwachsenenalter, weil die Verpflichtung im Erwachsenenalter, so ›Siehst du, ich lebe von dieser Sache, ich muss mich jeden Tag verbessern, um ein besseres Produkt zu sein, um es besser zu machen.‹, sondern dass sie es so sehen ›Oh, wie schön ist die Musik, die Musik erfüllt mich, die Musik gibt mir ein gutes Gefühl.‹, das. Leidenschaft und Gefallen für das, was ich sie machen lasse, das ist das erste, wirklich.[99]

In seinem Sprechen über Leidenschaft und Freude an der Musik finden sich Übereinstimmungen mit der *Sistema*-Philosophie. Im Gegensatz zu dieser scheint Sebastián allerdings die »Freude« an Musik, die »Leidenschaft«, den »Gefallen« als Selbstzweck zu verstehen. Es finden sich deutliche Übereinstimmungen zur bereits aufgeführten Interviewstelle in Kapitel 7.6.1. Sebastián eröffnet hier eine Sicht auf Kindheit und Erwachsenenalter, die wie eine Dichotomie anmutet: Während der erwachsene Mensch viele Verpflichtungen hat und sich ständig verbessern muss, sollen die Kinder in der Musik eine Art Ausgleich finden. Spätestens an dieser Stelle gibt es keine Übereinstimmung mit der offiziellen Leitlinie von *El Sistema*, nach der schon im Kindesalter meritokratische Prinzipien, Verantwortungsgefühl und Pflichterfüllung für wichtig erachtet werden. Während das Sich-Verbessern eine zentrale Rolle in der *Sistema*-Mission spielt, möchte Sebastián seinen Schüler*innen eine Art geschützten Raum bieten, in dem sie sich unabhängig von den Regeln der Erwachsenenwelt entfalten können. Sebastián wendet sich aber auch hier nicht explizit von typischen *Sistema*-Credos oder -Praktiken ab. Er nimmt sowohl den Bereich *Iniciación Musical* als auch das *Alma Llanera*-Programm als Handlungsfelder bei *El Sistema* wahr, in denen Kinder und Jugendliche sich abseits von der »Verpflichtung« bzw. dem »Engagement«[100], das das Orchesterprogramm fordert, entwickeln können. Er akzeptiert die Bedeutsamkeit des Orchesters für *El Sistema*, setzt in seinem eigenen Arbeitsalltag aber andere Schwerpunkte, die nach seiner Einschätzung im Orchesterprogramm wenig Platz haben, z.B. die Förderung der musikalischen Intuition und das Verstehen musikalischer Zusammenhänge.

---

99 Original: »Pasión, eso es lo primero que yo quiero transmitir ¿sabes?, que ellos sientan lo que yo siento. Que ellos (.) disfruten, que no lo vean como ›Las clases de música‹ *(con aburrimiento)*, sino que lo vean con alegría, ›¡Las clases de música!‹ *(con entusiasmo)*, no como un compromiso de adultez porque el compromiso de adultez, como mira yo vivo de esto, tengo que mejorar cada día para ser un mejor producto, hacer mejor, sino que lo vean como ›Que fina es la música, la música me llena, la música me hace sentir bien‹, eso. Pasión y gusto por lo que les pongo a hacer, eso es lo primero, de verdad que sí.«

100 Original: »compromiso«

Sebastián wendet sich im Interview des Weiteren von Beziehungen zwischen Lehrenden und Schüler*innen ab, in denen von den Kindern Disziplin oder angepasstes Verhalten verlangt wird. In dieser Interviewpassage spricht er über Kinder, die ihn im Unterrichtsalltag besonders herausfordern.

> Sebastián: Herausforderungen, es gibt immer Kinder, die sehr/verstehst du das Wort ›Batterien‹? Sie sind wie Batterien. Zum Beispiel Kinder, die reden oder einen unterbrechen. Es gibt Kinder, die die Anweisungen nicht befolgen. Aber das sind die Kinder, die, wie mir scheint, Gold wert sind. Warum? Weil es Kinder sind, die mich immer fragen: ›Herr Lehrer, was ist das? Was ist das?‹ Darin liegt für mich die Magie der Musik, das heißt, von allem, lass uns alles einbeziehen. Warum kam jemand auf diese Idee? Warum hat er sich gefragt? Alles war eine Frage, bevor eine Antwort gegeben wurde, nicht wahr? Und ich sehe das in ihnen.[101]

Sebastián beschreibt hier verschiedene Verhaltensweisen bei Kindern, die ihn im Unterricht herausfordern. Die Metapher der »Batterien«[102] deutet auf die Energie hin, die Sebastián bei einigen Kindern verspürt – seine Ausdrucksweise erinnert an die spanische Redewendung *ponerse las pilas*, die auf Deutsch etwa ›mit Schwung an etwas herangehen‹, ›etwas anpacken‹ bedeutet. Obwohl die Energie der Kinder offenbar zu Unterrichtsstörungen führt, drückt Sebastián seine Wertschätzung und Empathie für die Kinder und ihre Fragen aus – sie sind für ihn »Gold wert«. Sebastián impliziert durch die Wiedergabe der Fragen der Kinder, dass diese Fragen ihm willkommen sind. Im hier nicht zitierten weiteren Verlauf der Passage gibt Sebastián viele Beispiele dafür, wie er versucht, kindgerechte Antworten auf die Fragen von Kindern zu geben und wie er sich gemeinsam mit den Kindern auf die Suche nach richtigen Antworten macht, wenn ihm selbst eine Erklärung fehlt. Er geht außerdem auf seinen Umgang mit Kindern ein, denen es schwerfällt, sich zu konzentrieren. Es wird insgesamt deutlich, dass Sebastián nie erwartet, dass seine Schüler*innen sich seinem Unterricht anpassen, sondern dass er darum bemüht ist, seinen Unterricht so zu gestalten, dass alle mit Motivation und Freude daran teilhaben können. In diesem Zusammenhang ist es ihm wichtig, auch schon mit jüngeren Kindern in Dialog zu treten, um ihre Sichtweise zu verstehen und sie berücksichtigen zu können.

Es gibt im Interview keine explizite Distanzierung von Disziplin als Unterrichtsprinzip oder -ziel und somit auch keine explizite Abgrenzung von einem der konservativen Werte der *Sistema*-Philosophie nach Abreu. Dennoch wird in Sebastiáns erzählenden Passagen deutlich, dass Disziplin – zumindest verstanden als Einhalten von bestimmten, durch ihn vorgegebenen Verhaltensregeln – kein Prinzip ist, das für seinen Unterricht eine Rolle spielt.

---

101 Original: »Retos, siempre hay niños que son muy/¿entiendes esta palabra ›pilas‹? Son unas pilas. Por ejemplo, niños que están hablando y lo interrumpen a uno. Y hay niños que no siguen las instrucciones. Pero esos son los niños que me parecen que valen oro. ¿Por qué? Porque son niños que siempre me preguntan: Profesor ¿qué es esto?, ¿qué es esto? Ahí para mi es donde está la magia de la música, o sea, de todo, vamos a englobar todo. ¿Por qué uno llegó a esta idea? ¿Porque se preguntó? Todo fue una pregunta primero antes de dar una respuesta, ¿verdad? Y yo veo eso en ellos.«

102 Original: »pilas«

Auch im Interview mit Diego gibt es viele Stellen, die zeigen, dass er sich in seinem Arbeitsbereich frei fühlt, eigene Schwerpunkte zu setzen, die von *Sistema*-Zielen oder -Normen abweichen können. Beispielsweise weicht Diegos Interpretation in Bezug auf die Ausgestaltung des *Alma Llanera*-Programms klar von offiziell formulierten Zielsetzungen ab: Er negiert die Ausrichtung auf nationale und regionale Folkloretraditionen zwar nicht, verfolgt insgesamt aber ein anderes Ziel, nämlich die Vermittlung breiter Instrumentalkenntnisse und -fähigkeiten, die weit über das Spielen venezolanischer Musik hinausgehen. Das Interview mit Diego ist voll von erzählenden und beschreibenden Passagen, in denen er Beispiele dafür gibt, wie er Musik aus anderen Ländern und anderen Genres in seinen Unterricht einbezieht, um seinen Schüler*innen die Vielfalt der Instrumente zu zeigen und um auch auf ihren Musikgeschmack wertschätzend einzugehen. Die Stärkung von nationaler oder regionaler Identität von Schüler*innen spielt für Diego keine Rolle. Diego problematisiert diese Differenzen allerdings nicht. Stattdessen stellt er die beschriebenen Ziele als persönliche dar und begründet sie mit musikpädagogischen Fachkenntnissen oder durch Bezugnahme auf Fachkolleg*innen.

Mit dem Eingehen auf musikalische Vorlieben von Schüler*innen setzt sich Diego faktisch von anderen Lehrenden ab, die den Musikgeschmack seiner Schüler*innen bewusst neu formen und mit der Musik des *Alma Llanera*-Programms einen Gegenpol zur ›Mainstream‹-Musik bilden wollen. Ähnlich wie bei Sebastián findet sich auch bei Diego aber keine Kritik an *El Sistema*. Die Entscheidung, auf Interessen von Schüler*innen einzugehen, steht erneut allein im Zusammenhang mit als individuell formulierten Zielen: Schüler*innenorientierung dient vor allem zur Motivation. Der ›Genre-Mix‹ aus Volksmusik, Klassik und Popmusik, den Diego für wichtig hält, steht u.a. im Zusammenhang mit der Aussage, dass sich Schüler*innen beim reinen Erlernen klassischer Gitarre langweilen könnten oder dass sie frustriert werden könnten. Hier finden sich Anknüpfungen an viele andere Interviews mit Lehrenden, die das Erlernen ›klassischer‹ Instrumente bzw. Techniken insgesamt für schwieriger halten. Gleichzeitig stellt Diego das Erlernen der klassischen Gitarre zwar als erstrebenswert, aber in Abgrenzung zum Spielen in Gemeinschaft mit Freunden dar, wie es für ihn im Rahmen anderer Genres offenbar denkbar ist. Damit wendet er sich implizit von der sinfonischen Orchesterpraxis, die für *El Sistema* typisch ist, ab – zumindest stellt Diego die »Klassik« als wenig geeignet dar, um Instrumentalanfänger*innen ausreichend zu motivieren.

Das höher gelegene Ziel, Schüler*innen eine »universelle Vision« (vgl. Kapitel 7.6.2) von ihrem Instrument zu vermitteln, ist eine noch offensichtlichere Abkehr von offiziell formulierten Zielen des *Alma Llanera*-Programms, doch auch hier wird die eigene Interpretation bzw. Auslegung des Programms von Diego nicht konflikthaft präsentiert.

Ein zentraler Gedanke, der sich durch das Interview mit Diego zieht, ist des Weiteren die Bedeutsamkeit des Sich-Zeitnehmens für Lernprozesse der Schüler*innen. In seiner Erfahrung lassen sich manchmal »oberflächlich«[103] schnelle Scheinerfolge erzielen, wenn man sich darauf beschränkt, Schüler*innen bestimmte Spieltechniken oder das intensive Üben bestimmter Stücke nahezulegen. Er selbst legt allerdings ähnlich wie Sebastián und Linda großen Wert darauf, dass seine Schüler*innen die zugrundeliegenden Prinzipien des Musizierens – zum Beispiel musiktheoretische Zusammenhänge –

103 Original: »de una manera superficial«

nach und nach besser verstehen, um so langfristig in der Lage zu sein, ohne Anleitung zu musizieren. Diego wendet sich damit implizit vom Prinzip ›Spielen und kämpfen‹ ab. Im Vergleich zu Interviews insbesondere mit den Typ-1-Lehrenden nehmen Geduld und Zeitnehmen eine deutlich bedeutsamere Rolle ein.

7.6.4 Akzeptanz von *Sistema*-Strukturen

Auch wenn sich die drei Lehrenden nicht stark an *El Sistema* als Organisation orientieren bzw. damit identifizieren und sie sich innovativ mit einigen Organisationsnormen auseinandersetzen, akzeptieren sie doch im Kern die bestehenden Strukturen und Machtverhältnisse in der Organisation. Nichts deutet in den Interviews darauf hin, dass sie fundamentale Änderungen anstreben. Es wird zwar klar, dass sich alle drei wünschen, dass der traditionellen venezolanischen Musik (sowie bei Sebastián auch dem Bereich *Iniciación Musical*) mehr Raum und Wertschätzung innerhalb der Organisation entgegengebracht wird, und vor allem Linda und Diego arbeiten daran, dass Kooperationen mit bestehenden Orchestern und Chören eingegangen werden. Dennoch respektieren sie die besondere Bedeutung des Sinfonieorchesters für *El Sistema*.

Insgesamt äußert Sebastián an keiner Stelle offen Kritik an *El Sistema*. Er scheint sich selbst als aktiven Teil seines *núcleo*s zu verstehen und zeigt sich interessiert an den Inhalten des Ausbildungsprogramms. Gleichzeitig ist an verschiedenen Stellen eine gewisse Distanz zu *El Sistema* zu erkennen. So sieht er sich in der Zukunft nicht unbedingt als Lehrer bei *El Sistema*, was darauf hindeutet, dass er die Organisation vor allem als einen von verschiedenen möglichen Arbeitgebern versteht. Sein Verhältnis zur Organisation wirkt nicht emotional besetzt. Kritikpunkte bzw. Distanznahmen beziehen sich selten auf *El Sistema* als Ganzes. Stattdessen erwähnt Sebastián verschiedene konkrete Aspekte, z.B. im Aus- und Fortbildungsprogramm oder bei den Abläufen in seinem *núcleo*, die nach seiner Ansicht verbessert werden könnten bzw. die nicht unbedingt optimal laufen. An verschiedenen Stellen im Interview benutzt er Sätze wie »man muss die Wahrheit sagen« oder »um ehrlich zu sein«[104]. Er wirkt bei allen Äußerungen jedoch vor allem selbstkritisch, da er sich auf Aspekte bezieht, die unmittelbar mit seiner Arbeit im *núcleo* in Zusammenhang stehen.

Diego weitet seinen Handlungsspielraum stetig aus und bekommt so nach und nach selbst eine machtvollere Position in der *núcleo*-Hierarchie. Er scheint auch Positives aus dem Teil seiner Arbeit zu ziehen, der eng mit den *Sistema*-gängigen Praktiken in Verbindung steht. Im Einklang mit typischen *Sistema*-Praktiken ist zum Beispiel die Bewertung der Notwendigkeit einer frühen Aufführungspraxis. Diego betont die hohe Bedeutung des Konzertierens auch für Anfänger*innen, führt jedoch keine eigentlichen Argumente an. Stattdessen bringt er ein Beispiel an, das als Erzählung konstruiert wird. Aus der Erzählung geht hervor, dass Schüler*innen nach seiner bisherigen Erfahrung im Nachhinein sehr positiv von den Auftritten berichten und sich immer sehr darauf freuen. Die persönlichen Erfahrungen mit Auftritten gewichtet Diego in diesem Fall höher als die Orientierung an der Suzuki-Methodik, die er grundsätzlich sehr schätzt. Diego bezeichnet die Schüler*innen als »seine Musiker«, die er – egal, wie kurz sie ihr Instrument erst

104 Original: »hay que decir la verdad«, »para ser sincero«

lernen mögen – als solche respektieren möchte. Ebenfalls in Übereinstimmung mit der *Sistema*-Mission sagt er des Weiteren, dass er daran glaube, dass Kinder durch Musik auch etwas fürs Leben lernen können, nämlich Werte, die man »ohne den Kontext der Musik nicht verstehen«[105] würde. Aus den konkreten Alltagsbeschreibungen und -erzählungen heraus wird deutlich, dass er sich hierbei vor allem auf Werte wie Kameradschaft bzw. Teamgeist bezieht.

Linda akzeptiert die bestehenden Hierarchien in ihrem *núcleo*. Sie bedauert zwar, dass dem Bereich *canto popular* bzw. dem Programm *Alma Llanera* derzeit noch nicht so viel Wertschätzung entgegengebracht wird, wie sie es für angemessen hält; sie wirkt dennoch nicht frustriert über die derzeitigen Verhältnisse.

7.6.5 Typ 3: Überlegungen zur Soziogenese

Diego, Linda und Sebastián sind anders als die Lehrenden der Typen 1 und 2 als Kinder und Jugendliche außerhalb von *El Sistema* musikalisch sozialisiert worden. Ihre biografischen Erzählungen sind dementsprechend nicht mit Referenzen auf *El Sistema* durchzogen. Auch musikalische und musikpädagogische Professionalisierung fand außerhalb von *El Sistema* statt, sodass das Selbstbild, das sie von sich als Musiker*innen und Musikpädagog*innen haben, unabhängig von den Leitlinien der Organisation gewachsen ist. Sie verstehen sich als Musiker*innen der traditionellen oder populären Musik und zeigen keine starke Verbundenheit zur sinfonischen Musik bzw. zur Institution des Sinfonieorchesters. Hinzu kommt, dass zum Interviewzeitpunkt alle drei noch nicht lange für *El Sistema* arbeiten. Durch diese Aspekte kommt nach meiner Einschätzung die niedrige Identifikation mit *El Sistema* als Organisation zustande.

Freundschaften oder, weiter gefasst, soziale Beziehungen innerhalb der Organisation scheinen keine besondere Rolle gespielt zu haben, als sie sich für die Arbeit bei *El Sistema* entschieden haben. Sie sind unabhängig von der Organisation ausgebildet worden und nun in hohem Maße motiviert, sich professionell selbst zu verwirklichen.

Diego, Linda und Sebastián erfahren *El Sistema* als einen Raum, innerhalb dessen sie derzeit individuelle berufliche Ziele umsetzen können. Sie haben innerhalb von *El Sistema* Arbeitsbereiche gefunden, in denen sie sich in der Lage sehen, frei zu agieren und trotz grundsätzlicher Anerkennung bestehender hierarchischer Strukturen eigenständig Schwerpunkte in der Arbeit zu setzen, die nicht unbedingt in einem engeren Zusammenhang zur *Sistema*-Mission stehen. Innerhalb ihres jeweiligen Arbeitsbereichs nehmen die drei viele Handlungsspielräume wahr. Sowohl das Programm *Iniciación Musical*, das *Alma-Llanera*-Programm als auch der Bereich *canto popular*, der eng mit dem *Alma-Llanera*-Programm in Zusammenhang steht, scheinen in den *núcleo*s der drei Lehrenden von flachen Hierarchien und wenigen Vorgaben geprägt zu sein, was ihnen erlaubt, ihre persönlichen Schwerpunkte im Arbeitsalltag zu setzen. Denkbar wäre, dass die Lehrenden sich diese Arbeitsbereiche genau aufgrund der Handlungsfreiräume gesucht haben – in den Erzählungen wird aber eher ersichtlich, dass die drei ihre Arbeitsstellen vor allem aufgrund ihrer musikalischen Expertise für traditionelle venezolanische Musik bekommen haben. Es scheint also eher so zu sein, dass insbesondere das *Al-*

105 Original: »no se lo entendería sin el contexto de la música«

ma Llanera-Programm aufgrund seiner untergeordneten Rolle im *Sistema*-Gefüge, seiner relativen Neuheit und der organisationsinternen Aufgabe, neue Kinder und Jugendliche niedrigschwellig in die Organisation zu integrieren (vgl. Kapitel 6.3.3), den Lehrenden mehr Freiheiten jenseits der gängigen *Sistema*-Prinzipien bietet als beispielsweise das Orchesterprogramm. Vergleichbare Fälle, die im Orchesterprogramm tätig sind, gibt es in meinem Sample nicht.

Unterschiede innerhalb des Typs zeigen sich bei den gewählten Handlungsstrategien zur Umsetzung der eigenen Ideen: Während Diego sowohl auf Vernetzung nach Außen setzt, aber auch im Inneren seinen Handlungsradius vergrößert, verbleiben Linda und Sebastián in ihren kleinen Arbeitsbereichen, die sie scheinbar auch nicht versuchen, zu vergrößern. Vernetzung spielt auch für sie eine Rolle, allerdings nur mit Kolleg*innen im *Alma Llanera*-Programm bzw. innerhalb des eigenen *núcleo*s. Möglicherweise lassen sich die Freiheiten, die die Lehrenden spüren, auch durch alternative Arbeitsmöglichkeiten außerhalb von *El Sistema* erklären. In den Interviews mit Diego und Sebastián wird deutlich, dass beide sich auch ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt außerhalb des *Sistema*-Feldes bewusst sind. Linda äußert sich diesbezüglich nicht.

Bei Linda und Diego wird in den Interviews sichtbar, dass sie einige zentrale *Sistema*-Prinzipien (z.B. die Bedeutsamkeit von Aufführungen) für gut erachten. Man sieht in der Dimension des Regelumgangs in den Interviews mit den beiden recht große Gemeinsamkeiten mit Typ-2-Lehrenden. Diego scheint zudem daran gelegen zu sein, seinen Wirkungsgrad innerhalb der Organisation auszuweiten. Denkbar ist, dass sich die Identifikation mit *El Sistema* als Organisation über die Zeit verstärkt, insbesondere wenn hier Aufstiegschancen gesehen werden und Lehrende sich als selbstwirksam innerhalb der Organisation erleben.

Offene Fragen, die sich für mich an die Rekonstruktion dieses Typs anschließen, sind, was passieren würde, wenn Typ-3-Lehrende mit Handlungsbegrenzungen konfrontiert würden, und welche Formen der Begrenzung sie als echten Konflikt zu ihren persönlichen Überzeugungen wahrnehmen würden. Im Jahr 2015 hatte das *Alma Llanera*-Programm an vielen Orten noch keine feste Struktur, wodurch sich für Lehrende offenbar viele Gestaltungsmöglichkeiten ergaben. Auch im Bereich *Iniciación Musical* war es 2015 gut möglich, sich einem Teil der Leistungsprinzipien der Organisation zu entziehen. Sebastiáns Fall macht deutlich, dass es in bestimmten Programmen möglich ist, das Exzellenzprinzip zumindest nicht in den Vordergrund der eigenen Arbeit zu stellen und dass *El Sistema* als Organisation somit ein »Unterleben« (Nohl 2007: 67ff.) bis zu einem gewissen Grad zu tolerieren scheint. Mit der Weiterentwicklung dieser Programme ist es aber denkbar, dass Lehrende mehr Vorgaben bzw. Strukturen berücksichtigen müssen, die als Hilfe dienen, aber auch als Begrenzung des eigenen Handlungsspielraums wahrgenommen werden können. Möglich wäre, dass Lehrenden, die sich innovativ und selbstbestimmt in ihrer Arbeit betätigen wollen, innerhalb der Organisation weniger Möglichkeiten dazu gegeben werden, sodass sie – falls Alternativen bestehen – *El Sistema* verlassen. Die drei Typ-3-Lehrenden aus meinem Sample äußern sich in den Interviews nie offen gegen die *Sistema*-Mission. Sie kritisieren *El Sistema* nicht explizit, distanzieren sich teilweise aber von bestimmten organisationalen Praktiken.

Es ist denkbar, dass ein offenes Agieren beispielsweise gegen die Orchestertradition als Affront gegen die Grundfeste der Organisation aufgefasst und zum Ausschluss führen würde.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Zentrum des Erfahrungsraums *El Sistema als Raum der Selbstverwirklichung* (Typ 3) individuelle berufliche Entwicklung und Selbstverwirklichung stehen. Die Lehrenden betrachten *El Sistema* als Raum, um ihre eigenen Überzeugungen und Ideale umzusetzen, wobei die Organisation selbst eine untergeordnete Rolle spielt. Sie agieren weitgehend autonom und orientieren sich stark an Individualität, weniger an der *Sistema*-Mission. Sie setzen sich innovativ mit bestehenden *Sistema*-Regeln auseinander. Hierin besteht der markante Unterschied zum Typ 4, den ich im folgenden Kapitel vorstelle.

7.7 Der vierte Erfahrungsraum – *El Sistema* als tonangebende Instanz (Typ 4)

Den vierten Erfahrungsraum, den ich in den Interviews rekonstruieren konnte, nenne ich *El Sistema als tonangebende Instanz* (Typ 4), da sich im Spannungsfeld zwischen niedriger Identifikation mit *El Sistema* und gleichzeitig konservativem Regelumgang Orientierungen zeigen, denen das Prinzip der Anpassung an das als dominant wahrgenommene *El Sistema* zugrunde liegt. Gemeinsam ist den Typ-4-Lehrenden, dass sie *El Sistema* als Arbeitsort wahrnehmen, der ihnen vorgibt, was sie zu tun haben, sodass sie in ihrem aktuellen Arbeitsumfeld wenig individuelle Handlungsspielräume wahrnehmen. Sie fügen sich den Anforderungen der Organisation und versuchen, ihren Pflichten als ›gute‹ Lehrende nachzukommen.

Die Rekonstruktion dieses Typs stellte sich als besonders herausfordernd dar – im Vergleich zu den anderen Typen fiel es mir schwerer, die Charakteristika des Typs in den Interviews zu erkennen. Dies mag damit zusammenhängen, dass Lehrende mit Handlungsorientierungen dieses Typs vorsichtiger und zurückhaltender auftraten bzw. dass sich ihre niedrige Identifikation mit *El Sistema* subtiler äußerte als bei Typ 3. Erst nachdem die Merkmale für die Erfahrungsdimensionen *Identifikation* und *Regelumgang* anhand der drei anderen drei Typen deutlicher herausgearbeitet werden konnten, bin ich das Datenmaterial erneut durchgegangen mit der offenen Frage, ob sich ein weiterer Typ im Schnittfeld von niedriger organisationaler Identifikation und konservativem Umgang mit Regeln finden ließe. Mir waren zum einen Interviews im Gedächtnis geblieben, bei denen die Lehrenden auf mich einen eher unzufriedenen Eindruck machten (z.B. die Interviews mit Leon und José)[106] – bisher war ich diesem Eindruck noch nicht näher nachgegangen. Zum anderen gab es Interviews, die ich noch nicht einordnen konnte u.a. weil die Aussagen der Lehrenden mir teilweise widersprüchlich erschienen. Genau diese persönlichen Eindrücke von Unzufriedenheit und Widersprüchlichkeiten

106 Auch zwei weitere Interviews wurden zunächst aufgrund meiner persönlichen Eindrücke mit in den Blick genommen, für die genaueren Fallrekonstruktionen jedoch ausgeschlossen: Eine Interviewaufnahme hatte schlechte Tonqualität; das andere Interview, das sehr spontan nach einem *núcleo*-Besuch entstanden war, enthielt zu wenig längere Erzählsequenzen und war deswegen für die Arbeit mit der Dokumentarischen Methode ungeeignet.

waren Ausgangspunkt meiner folgenden Interpretationen mit Hilfe der Dokumentarischen Methode – tatsächlich konnte ich durch die systematische Unterscheidung zwischen argumentativen und beschreibenden/erzählenden Passagen und den damit verbundenen verschiedenen Ebenen des kommunikativen und konjunktiven Wissens meine Eindrücke an den Interviews belegen.

Die drei dem Typ zugeordneten Fälle sind in sich äußerst verschieden: Sie weisen sowohl hinsichtlich ihres soziodemografischen Hintergrundes als auch in Bezug auf ihr Auftreten in den Interviews die größten Unterschiede innerhalb eines Typs vor, sodass ich immer wieder prüfen musste, ob bei dieser großen Varianz überhaupt von strukturidentischen bzw. konjunktiven Erfahrungen, die den Typ letztlich kennzeichnen, gesprochen werden kann. Trotz aller Vielfalt konnten einige typische Merkmale aus den Interviews rekonstruiert werden, sodass der Typ klarere Konturen angenommen hat.

Ein charakteristisches Merkmal ist – im Gegensatz zu allen anderen Typen –, dass sich in den Interviews vor allem Vorgaben und feste Strukturen von *El Sistema* dokumentieren. Die Lehrenden orientieren sich stark an diesen, obwohl sie ihrer Selbstwirksamkeit teilweise begrenzend entgegenwirken oder ihre individuellen Impulse bzw. Neigungen zumindest nicht gefördert werden. Die Lehrenden fügen sich in die als fest vorgegebenen wahrgenommenen Normen, Strukturen und Anforderungen von *El Sistema* ein und ordnen sich unter, auch wenn sie individuell nicht unbedingt überzeugt von ihrer Richtigkeit sind. Trotz niedriger Identifikation mit *El Sistema* als Organisation werden viele gängige Handlungspraktiken gewahrt und nicht hinterfragt. Die Lehrenden des Typs nehmen in ihrer Arbeit nur geringe Gestaltungsspielräume wahr. In zwei Fällen zeigen sich Unzufriedenheiten – Zugzwänge und Druck des Systems dokumentieren sich in den Interviews und es gibt Hinweise auf Gefühle von Fremdbestimmung und Ausgeliefertsein. Trotz dieser Unzufriedenheiten dokumentieren sich in den Interviews eine recht rigide Regelbefolgung sowie Unterordnung und nicht etwa wie bei den Typen 2 und 3 eine aktive Suche nach neuen Betätigungsfeldern oder innovativeren Umgängen mit Regeln. Im dritten Fall lässt sich die Unterordnung in die Strukturen und Regeln des Systems zwar rekonstruieren; negative Emotionen klingen aber nicht an. Stattdessen werden die Systemstrukturen pragmatisch akzeptiert und zur Organisation des eigenen Arbeitsalltags genutzt.

Im Kontrast zu allen anderen Typen sprechen die Fälle des vierten Typs mit eher wenig Begeisterung über ihre Arbeit. Es finden sich in den Interviews eher sachlich wirkende, nüchterne Schilderungen.

Überblick über die zum Typ gehörigen Fälle

Flor (Ende 20) arbeitet in einem großstädtischen *núcleo* im Norden Venezuelas, der sich auf *Iniciación Musical* und Orchestereinführung mit Kindern von eins bis sechs Jahren konzentriert. Sie studiert parallel Musik an einem Konservatorium, das eng mit *El Sistema* kooperiert. Sie hat ein Pädagogikstudium absolviert und anschließend für drei Jahre als Erzieherin mit Kindern zwischen drei und sechs Jahren gearbeitet. Seit etwa einem halben Jahr ist sie bei *El Sistema* aktiv. Sie spielt Mandoline, hat dieses Instrument aber nicht bei *El Sistema* gelernt, sondern in der Kirchengemeinde, in der sie aufgewachsen ist.

José (Mitte 20) leitet ein Kinderorchester in einem ländlich gelegenen *núcleo* im Nordwesten Venezuelas. Er ist mit 17 Jahren über das Programm *Alma Llanera* zu *El Sistema* gekommen. Vorher hat er in anderen Musikschulen *cuatro* und Saxofon gelernt. Um Klarinette lernen zu können, hat er das Programm *Alma Llanera* verlassen und mit 18 Jahren begonnen, in einem Jugendorchester von *El Sistema* zu spielen. Obwohl er nach der Schule ein weder musikbezogenes noch pädagogisches Studium anfing, übernahm er nach und nach diverse Lehraufgaben im *núcleo*, pausiert nun seit mehreren Semestern sein Studium und hat die Leitung des neugegründeten Kinderorchesters vor etwa zwei Jahren übernommen. Er ist darüber hinaus auch als Musiklehrer im Programm *Simón Bolívar* vormittags an mehreren Schulen aktiv.

Leon (Anfang 40) arbeitet als Trompetenlehrer in einem großen und renommierten *núcleo* in einer Großstadt im Nordwesten des Landes. Er leitet Einzel- und Registerproben für die Trompetist*innen, die im *núcleo* am Orchesterprogramm teilnehmen. Leon ist im jungen Erwachsenenalter aus einem anderen lateinamerikanischen Land nach Venezuela migriert, wurde also nicht innerhalb von *El Sistema* musikalisch sozialisiert. Nachdem er nach Venezuela kam, studierte er zunächst an einer Musikhochschule Trompete. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte er keine formale Ausbildung musikalischer Art bekommen. In Venezuela wurde er nun Mitglied eines semiprofessionellen Jugendorchesters von *El Sistema*. Kurze Zeit später begann er als Instrumentallehrer tätig zu werden. Leon arbeitet zur Zeit des Interviews seit fast 20 Jahren für *El Sistema*. Er ist für mich als Interviewpartner reizvoll, weil er in seiner Biografie die eher ungewöhnliche Kombination aus einerseits langer Arbeitserfahrung bei *El Sistema* mit andererseits musikalischer Sozialisation außerhalb von *El Sistema* in sich vereint.

Allgemeine Merkmale der Interviews

Anders als die Lehrenden der anderen Typen – insbesondere die Typen 1 und 2 – treten die Typ-4-Lehrenden in den Interviews eher zurückhaltend auf. Sie scheinen teilweise überrascht zu sein über mein Interesse an ihrem persönlichen Arbeitsalltag und wirken sehr bescheiden beim Sprechen über ihre Arbeit. Die Interviews mit diesen Lehrenden ergeben sich alle während verschiedener *núcleo*-Besuche. José und Flor wussten durch ihre *núcleo*-Leitung von meinem Besuch; da ein persönliches Vorgespräch mit mir aber nicht möglich war, scheinen sie von der Zeitintensität der Interviews sowie den sehr offenen Fragen zunächst etwas irritiert. Das Interview mit Leon ergibt sich spontan im Anschluss an eine von ihm geleitete Ensembleprobe, an der ich teilnehmen durfte, sodass auch hier kein längeres Vorgespräch möglich war. Aufgrund des belebten Alltags im *núcleo* findet das Interview unter etwas schwierigen Bedingungen statt: Wir werden zwei Mal von Schüler*innen unterbrochen und aus den Nebenräumen sowie vom Flur dringt unterschiedliches Instrumentalspiel zu uns ein. Diese besonderen Umstände habe ich versucht, bei meiner Datenauswertung stets mitzudenken – kritische Äußerungen, aber auch lange Erzählpassagen kamen unter diesen Bedingungen vermutlich schwerer zustande.

Eine gewisse Unsicherheit zeigt sich in den Interviews dadurch, dass die Ausführungen der Interviewten in den Anfangsphasen eher kurz ausfallen. Insbesondere José und Flor fragen mich in den ersten Interviewminuten, ob ich noch mehr wissen möchten,

und warten häufiger auf Rückbestätigung meinerseits, bevor sie weitererzählen. In allen Fällen erhöht sich die narrative Dichte im Interviewverlauf, woraus geschlossen werden kann, dass die Interviewten sich nach und nach in der Interviewsituation sicherer und wohler fühlen. Insgesamt wirken die Lehrenden dennoch weniger routiniert darin, mit Außenstehenden über ihre Arbeit bei *El Sistema* zu sprechen als Lehrende der Typen 1 und 2.

In den Interviews mit José und Flor wird ein Großteil der Themen durch mich initiiert. Sie selbst thematisieren aber viele Herausforderungen für sie persönlich und für ihre *núcleos* im Arbeitsalltag. Leon findet im Interview schneller als die beiden anderen in einen eigenständigen Erzählfluss. Auch er berichtet ohne meine spezifische Nachfrage von bisherigen Problemen, die er bei seiner Arbeit für *El Sistema* wahrnimmt. Wenngleich die drei Lehrenden wie auch alle anderen Interviewten keine ausgeprägte Kritik an *El Sistema* insgesamt oder an ihrem *núcleo* ausüben, sind mir die Interviewpassagen, in denen Unzufriedenheiten oder zumindest größere Hürden im Arbeitsalltag anklangen, besonders ins Auge gesprungen, da sie im Verhältnis zu den Interviews der anderen Typen eine größere Rolle spielen.

7.7.1 Orientierung an *Sistema*-Anforderungen trotz niedriger organisationaler Identifikation

Die Kombination aus niedriger Identifikation mit *El Sistema* und konservativem Regelumgang zeigt sich schon in den ersten längeren Erzählpassagen der Interviews. In allen zum Typ gehörigen Interviews dokumentiert sich, dass die Lehrenden sich auf unterschiedliche Weise fremd, neu oder nicht vollends wohlfühlen an ihrem Arbeitsort. Insbesondere bei José und Leon wird deutlich, wie sie nach und nach in die Arbeit bei *El Sistema* ›hineingerutscht‹ sind, obwohl sie mit den Anforderungen, die an sie gestellt werden, teilweise überfordert sind. Beispielhaft wird zunächst ein längerer Erzählabschnitt aus dem Interview mit José gezeigt und interpretiert. José erzählt in diesem Interviewausschnitt von seinem Werdegang bei *El Sistema*. Der Passage geht ein längerer Abschnitt voran, in dem José von ersten musikalischen Erfahrungen in zwei anderen Musikschulen sowie von seinem wachsenden Interesse an der Klarinette berichtet.

> José: Ich spielte im Orchester vor und wurde erste Klarinette. Weil ich nicht von hier kam, fing ich an und die Lehrerin schlug mir vor: ›Lass uns arbeiten, denn wenn du jeden Tag kommst, gibst du Geld für die Fahrt aus, gibst du Geld für Essen aus; ich kann dir eine Stunde anbieten.‹ Ich hatte schon die Hochschulreife. Ich bin Erstsemester in Verwaltung, aber weil sich das zeitlich mit der Musik und so überschnitt, hörte ich damit auf, ich hörte auf. Ich fror das Semester ein. Die Lehrerin schlug mir vor: ›Du arbeitest hier!‹ Dann fing ich an, an zwei Tagen Unterricht in einer Schule zu geben und zwei Tage nachmittags vor der Probe mit dem ganzen Register. So fing ich an. Danach war es nicht mehr eine Schule, sondern zwei Schulen vormittags, es waren vier Tage. Denn wir betreuen/Kennst du das Projekt *Simón Bolívar*? Okay, wir arbeiten in den Schulen mit dem Projekt *Simón Bolívar*. Es war nicht mehr eine Schule, sondern zwei. Und ich arbeitete und es war nachmittags nicht mehr mit dem Klarinettenregister, sondern mit (.) mit den Fagotten. Fagott und Klarinette. So fing ich an. Wir hatten eine Lehrerin aus Dorf A, das ist etwa drei Stunden, drei bis vier Stunden von hier entfernt. Und

wegen der Entfernung konnte die Lehrerin nicht mehr kommen. Und die Gruppe *Iniciación* oder *Kinder Musical* hatte keinen Lehrer mehr. Weil ich der Einzige war, der da war, aber ich hatte kein Wissen darüber, wie man mit Kindern umgeht, weil man es nur lernt/man lernt es beim Proben, weil man praktisch diese Pädagogik nicht hat. Jetzt mit dem Ausbildungsprogramm habe ich mir schon eine Art zu unterrichten angeeignet.

I: Nimmst du am Programm teil?

José: Nachdem ich angefangen hatte, nahm ich am Programm mit der *maestra A* teil. Ich fing an/ich hatte mich nie getraut mit Kindern zu arbeiten, alleine, mit Kindern von vier, fünf, sechs, sieben und acht Jahren, weil ich es nicht konnte. Aber gut, die Lehrerin ging, die Kinder hatten keinen Lehrer mehr, wir fanden niemanden (.). Es gab keinen Ausweg und die Lehrerin sagte zu mir: ›Kannst du dich um diese Kinder kümmern?‹ Ich: ›Okay, okay, super.‹ Mit Angst, weil ich nicht weiß, wie man mit Kindern arbeitet, ich wusste nicht, mit was ich konfrontiert würde, aber gut. Ich fing an zu arbeiten, weil, wenn man mir persönlich irgendetwas sagt, sage ich: ›Ja, ja.‹ Ich bin nicht voreingenommen, bestimmte Dinge zu machen. Und ich fing an, mit den Kindern zu arbeiten. Es gab eine Gruppe, die schon eine Zeit dabei war, etwa 15, aber es gab etwa 20 andere, die gerade erst angefangen hatten, komplette Neuzugänge. Und diese Neuzugänge (.)/Ich bin Blasinstrumentalist, ich habe überhaupt kein Wissen über die Geige. Und meine Aufgabe war es, die Kinder an die Geige heranzuführen und ihnen die Saiten zu erklären und da musste ich lernen, wie man den Bogen hält, welches die Saiten sind, wo man die Noten hinstellt. Danach sagt die Lehrerin B zu mir: ›Wir brauchen Celli und Bässe, weil das ein Ensemble werden soll.‹ Irgend so etwas wie ein Quartett, aber als Streicherensemble, und ich: ›Gut, ist gut, Lehrerin.‹ Ich mit quasi noch mehr Kopfschmerzen (lacht), weil ich von Geigen nichts verstehe und noch weniger von Celli und Bässen. Und ich fing an, andere Lehrer zu fragen und sie erklärten mir: ›Nicht so und so‹. Ich musste auch lernen, wie man den Cellobogen hält, wie ich die Positionen vom Cello weiß und das alles. Und im Projekt *Simón Bolívar* sind es jetzt aktuell nicht zwei Schulen, es sind vier Schulen, die ich habe. Jetzt ist es schon ein anderer Tag für jede Schule.«[107]

107 Original: José: Audicioné en la orquesta y quedé como primer clarinete. Como yo no era de aquí, yo empecé y la profesora me propuso: ›Vamos a trabajar porque si estas viniendo todos los días gastas en pasaje, gastas en comida; yo te puedo ofrecer una hora.‹ Ya yo era graduado de bachillerato, yo tengo primer semestre en administración, pero como me chocaba con la música y eso lo dejé, lo dejé. Congelé el semestre. La profesora me propuso ›Trabajas aquí‹. Ahí empecé 2 días dando clase en una escuela y dos días en la tarde aquí dando clase antes del ensayo con toda la fila. Empecé así. Después ya no era 1 escuela, sino eran 2 escuelas en la mañana, eran 4 días. Porque atendemos/¿Conoces el proyecto Simón Bolívar? Ok, trabajamos en las escuelas con el proyecto Simón Bolívar. Ya no era 1 escuela, sino 2. Y estaba trabajando y ya no era en la tarde con la fila de los clarinetes sino con (.) ya con los fagotes, fagot y clarinete; ahí empecé. Nosotros tuvimos una profesora que era de pueblo A, eso queda alrededor de 3 horas, 3, 4 horas de aquí. Y la profesora por la distancia no pudo venir más. El grupo de Iniciación o Kinder Musical quedó sin profesor. Como yo era el único que estaba aquí, pero no tenía conocimiento de cómo tratar con niños porque uno solo aprende, aprende enseñando porque prácticamente uno no tiene esa pedagogía. Ahora con el programa de formación sí he formado una manera de dar clases.

I: ¿Participas en el programa?

José: Después que empecé, participo en el programa con la maestra A. Empecé/nunca me había atrevido a trabajar con niños, solo, con niños de 4, 5,6, 7 y 8 años porque no sabía. Pero bueno, la profesora se fue y quedaron esos niños sin profesor, no encontramos ninguna (.). No había ninguna

In dieser Passage wird deutlich, wie José nach und nach vom Orchestermitglied zum Mitarbeiter des *núcleos* wird. Er stellt sein Bestehen der *audición* als erste Klarinette für ein Jugendorchester an den Anfang seiner Erzählung. Er unterbricht seine Erzählung schon im nächsten Satz und wechselt mit »weil ich nicht von hier kam« kurzzeitig in den Modus der Argumentation: Sein ›Nicht-von-hier-Sein‹ wird als Problem dargestellt, dass ihn vor finanzielle und zeitliche Schwierigkeiten zu stellen scheint. Die »Lehrerin« – aus dem Interviewkontext lässt sich schließen, dass José damit die *núcleo*-Leiterin meint – wird als Person präsentiert, die durch ein konkretes Arbeitsangebot eine Lösung für dieses Problem bietet. José gibt die Worte der Lehrerin – vermutlich sinngemäß – wie in einem wörtlichen Zitat wieder. Nicht José, sondern die Lehrerin wird hier als die Person dargestellt, die ein Problem in Josés neuer Orchestermitgliedschaft erkennt. Es scheint, als würde sie mit ihrem Arbeitsangebot an José herantreten, noch bevor dieser selbst über mögliche Schwierigkeiten und deren Lösungen reflektiert hat. Hier und auch in anderen Teilen des Interviews dokumentiert sich die zentrale Rolle, die José der *núcleo*-Leiterin für seinen persönlichen Weg und – später – für seine Sicht auf *El Sistema* beimisst. Eigene Redeanteile aus dem Gespräch werden nicht benannt – die *núcleo*-Leiterin behält in Josés Darstellung zunächst als einzige das Wort. José führt seine Erzählung nun chronologisch weiter: Er erzählt davon, dass er aufgrund der zeitlichen Unvereinbarkeit »mit der Musik und so« mit dem Studium aufhörte, wählt im Folgesatz statt des Aufhörens aber den Begriff des ›Einfrierens‹ – eine Wortwahl, mit der offen bleibt, ob er sein Studium wieder aufnehmen wird oder aufgenommen hat. Die Unterbrechung seines Studiums wird nicht problematisiert. Weder hier noch in anderen Teilen des Interviews expliziert José einen Berufswunsch. Seine Freude am Musizieren macht er zu Beginn des Interviews deutlich; es wird aber an keiner Stelle von einer angestrebten Musikerkarriere oder von anderen professionellen Entwicklungswünschen gesprochen. Die *núcleo*-Leiterin wird nun abermals zitiert – das »Du arbeitest hier!« wirkt dominant und ist so formuliert eine deutliche Aufforderung; gleichzeitig verwendet José das Wort »vorschlagen« und deutet somit die grundsätzliche Verhandelbarkeit dieser Aufforderung an. Erstmals gibt José nun auch seinen eigenen Anteil am Gespräch mit der *núcleo*-Leiterin wieder. Sein »Okay, okay« zeugt davon, dass er in erster Linie überredet wurde, die neue Aufgabe anzunehmen, zumal er im Folgesatz seine Angst vor der Arbeit mit Kindern expli-

manera y la profesora me dijo: ›Te puedes hacer cargo de esos niños.‹ Yo: ›ok, ok, chévere.‹ Con el miedo porque no sé trabajar con niños, no sabía a qué me iba a enfrentar, pero bueno. Empecé a trabajar porque yo en lo personal ya me dicen cualquier cosa y yo: ›Sí, sí‹. No tengo prejuicios de hacer ciertas cosas. Y empecé a trabajar con los niños. Había un grupo que ya tenía un tiempo, alrededor de 15, pero habían otros 20 que, completamente nuevos ingresos. Y esos nuevos ingresos (.)/Yo soy instrumentista de viento, no tengo ningún conocimiento del violín. Y a esos niños me tocó montarles el violín y enseñarles las cuerdas y ahí tuve que aprender cómo se agarra el arco, cuáles son las cuerdas, dónde ubicar las notas. Empecé a formar una pequeña cuerda. Después la profesora B me dice: ›Necesitamos chelos y bajos porque eso tiene que ser un ensamble‹. Algo así como un cuarteto, pero de un ensamble de cuerdas y yo: ›Bueno, está bien, profe‹. Yo como con otro dolor de cabeza más *(risa)* porque no sé de violín menos de chelos y bajos. Y empecé a preguntar a otros profesores y me empezaron a explicar: ›No esto y esto‹. También me tocó aprender cómo se agarra el arco del chelo, cómo sé las posiciones del chelo y todo eso. Y en el proyecto Simón Bolívar, actualmente, ahorita ya no son dos escuelas, son cuatro escuelas que tengo. Ya es un día diferente por cada escuela.

ziert. Er unterbricht nun die Erzählung und fügt erklärend hinzu, dass er grundsätzlich Ja sage, wenn man ihn persönlich um etwas bitte, und dass er nicht »voreingenommen« sei. Auch mit dieser Erklärung manifestiert sich der Eindruck, dass Josés persönliches Interesse an der Arbeit im *núcleo* nicht sehr groß ist, er aber der *núcleo*-Leiterin keinen Gefallen abschlagen möchte. Hierfür spricht auch die Wortwahl »Gut, ist gut, Lehrerin« im Zusammenhang mit dem nächsten Auftrag der *núcleo*-Leiterin. José erzählt nun vom zunehmenden Arbeitspensum bei *El Sistema*. Er gibt dabei keine Hinweise auf die Dauer des von ihm dargestellten Zeitraums, wodurch der Aufgabenzuwachs in Folge seiner Orchestermitgliedschaft insgesamt wie eine schnelle Kette von Ereignissen scheint, die sich wie selbstläufig und in gewisser Hinsicht unausweichlich vollzogen hat. José hebt seine Überforderung mit den neuen Aufgaben durch die Erwähnung von Kopfschmerzen hervor sowie dadurch, dass er seine Unkenntnis über den Umgang mit Streichinstrumenten detailliert beschreibt. Sein Lachen ist möglicherweise ein Hinweis darauf, dass er sich selbst rückblickend von der wahrgenommenen Überforderung distanzieren möchte – möglicherweise zeigt er damit auch, dass die Wortwahl »Kopfschmerz« übertrieben gewählt ist. Neben der *núcleo*-Leiterin, die ihn mit neuen Aufgaben konfrontiert, nennt José nun noch andere Lehrer, die ihm bei der Durchführung der Ensemble- und Orchesterproben Orientierung bieten: José versteht sich selbst als Unwissenden im Umgang mit Streichinstrumenten und verlässt sich infolgedessen auf die Expertise anderer. Im weiteren Interviewverlauf führt José die Hintergründe für die personellen Besetzungen der Ensembleleitungen im *núcleo* und in der Region genauer aus. Hierbei wird deutlich, dass personelle Engpässe dazu führten, dass ein früheres Kinderorchester des *núcleos* zunächst in ein Jugendorchester der Region integriert wurde. José benennt in diesem Zusammenhang den großen Leistungsdruck, der auf die Kinder ausgeübt wurde. Er schildert auch die besonderen Herausforderungen bei der Neugründung des Kinderorchesters im *núcleo* – auch hier dokumentiert sich Josés Überforderung mit der Aufgabe des Dirigenten. Es zeigt sich des Weiteren, dass er die Arbeit mit jüngeren Kindern sehr anstrengend findet, er aber gleichzeitig einen starken Hang zur Pflichterfüllung in seinem *núcleo* hat.

Insgesamt zeigt die Interviewpassage Josés deutliche Orientierung an den Vorgaben seiner *núcleo*-Leiterin, obwohl die damit verbundenen neuen Aufgaben ihm – zumindest zunächst – nicht liegen, ihm Angst machen und er kein spezifisches Eigeninteresse an den Arbeiten hat. Bedeutsam ist auch Josés Selbsteinschätzung als noch wenig kompetent für die ihm zugedachten Aufgaben. Um diese wahrgenommene fehlende Kompetenz aufzubauen, stützt sich José auf Tipps erfahrener Kollegen.

Das allmähliche Übernehmen von Lehrtätigkeiten und immer neuen Aufgaben im *núcleo* wird auch in mehreren Interviews, die zu anderen Typen gehören, beschrieben (beispielsweise bei Isabel, Manuel/Typ 1; Diego, Linda/Typ 3). Auch die zeitweise Überforderung mit neuen Herausforderungen, insbesondere im Umgang mit großen Gruppen oder noch unbekannten Instrumenten, wird von vielen Lehrenden thematisiert. Besonders stark kommt im Interview mit José aber zum Ausdruck, dass er die Aufgaben nicht aus eigenem Interesse für die Ensemble- oder Orchesterleitung annimmt, sondern zunächst, um weiter Mitglied im Jugendorchester bleiben zu können, da die Teilnahme ihn Zeit und Geld kostet, und evtl., um die von ihm geschätzte *núcleo*-Leiterin nicht zu verärgern. Des Weiteren kommt es in Josés Erzählung nicht zu einer positiven individuellen

Aneignung der neuen Aufgabe, wie sie sich in den anderen Interviews findet. Obwohl José die Aufgaben übernimmt und bemüht ist, ihnen gerecht zu werden, erzählt er von ihnen eher als Pflichterfüllung. In den Interviews der anderen Typen dokumentieren sich eine deutlich stärkere persönliche Identifizierung und ein größeres Selbstbewusstsein im Zusammenhang mit angenommenen Aufgaben.

Auch in Leons und Flors Erzählungen über ihren Weg zu *El Sistema* und die ersten Arbeitserfahrungen innerhalb der Organisation dokumentiert sich die enge Orientierung an Vorgaben durch Vorgesetzte oder an typischen Routinen des *núcleos*. Es finden sich außerdem Hinweise darauf, dass Leon und Flor ihre Arbeit bei *El Sistema* als ungewohnt empfinden. Das Neu-Sein bzw. der Kontrast zu bisherigen Arbeitserfahrungen spielt in den Interviews mit ihnen eine große Rolle. So findet sich im Interview mit Leon folgende Passage:

> Leon: Als ich 19 Jahre alt war, kam ich hierher nach Venezuela. Ich war sehr stark in die populäre Musik involviert, nicht so sehr in die klassische Musik, nichts Sinfonisches, nichts. Tatsächlich, als ich kam, trat ich in eine Musikschule ein, die, wie soll ich es dir sagen, mehrere Lehrer sind von dort, und gut, ich habe mich dort ausgebildet, meine Lehrer spielten im *Sinfónica de Venzuela*, und ein Lehrer hat mich etwas mehr zu dieser Musik hingelenkt, zum Akademischen, also bin ich nach zweieinhalb Jahren einem Sinfonieorchester beigetreten, man kann es Jugendorchester nennen, aber es hatte auf der einen Seite etwas Professionelles, man kann es semiprofessionell nennen, kann man sagen. Dann bin ich in diesem Sinfonieorchester etwa zweieinhalb Jahre geblieben, und beim fast, beim Verlassen, zwei Monate vor dem Verlassen wirklich bat man mich, zu sehen, ob ich Unterricht im *núcleo* geben kann, und die Einrichtungen, in denen man unterrichtete, waren neben dem *núcleo F*, es war ganz nah. Also sagten sie mir: ›Schau mal, es muss Unterricht gegeben werden, ein Lehrer, der nicht kann, und also brauchen wir einen Lehrer, der sich um die Posaunenkinder kümmert.‹ Also tatsächlich kannte ich nicht das Ziel vom *Sistema*, noch wie es hinsichtlich der Ausbildung der jungen Leute für die sinfonische Musik funktionierte, weil die sinfonische Musik wirklich etwas Neues für mich war. Ich musste tatsächlich viele Sachen von hier im *Sistema* lernen, auch weil man hier viele Sachen handhabt, wie man ein Kind in jungem Alter schnell für das Orchester fertig hat. Also weißt du, ich musste mit Lehrern, mit Dirigenten streiten, die wollten, dass sie schon für Proben oder Konzerte oder solche Sachen vorbereitet sind. Dass ich die Metallensembles ordentlich vorbereite. Ein achtjähriges Kind, da wollten sie es schon für sehr schwere Sinfonien.[108]

108 Original: »Cuando tuve 19 años me vine para acá en Venezuela. Yo estaba involucrado bastante en la música popular y no tanto en la música académica, no sinfónico, nada. Realmente llegando ingresé en una escuela de música, que es, como te puedo decir, varios profesores son de allí, y bueno, yo estuve formándome allí, mis profesores tocaban en la Sinfónica de Venezuela, y un profesor me encaminó un poquito más a esta música, a lo académico, entonces a los dos años y medio yo ingresé en una orquesta sinfónica, se puede llamar juvenil, pero tenía algo profesional por un lado, se puede llamar semi-profesional, se puede decir. Entonces, en esa orquesta sinfónica yo ya duré como dos años y medio y al casi, al salir, dos meses antes de salir realmente me pidieron a ver si puedo dar clases en el núcleo y las instalaciones donde se enseñaba eran al lado de núcleo F, era pegadito. Entonces me dijeron: ›mira, hay que dar clase, un profesor que no puede y entonces nosotros necesitamos un profesor que se encargue de los niños de trombón‹. Entonces realmente yo no sabía el objetivo del Sistema ni cómo funcionaba con respecto a la formación de los muchachos

Es werden hier einige Parallelen zu Josés Erfahrungen mit *El Sistema* sichtbar: Auch für Leon intensiviert sich der Kontakt zu *El Sistema* mit seiner Mitgliedschaft in einem, wie er sagt, »semiprofessionellen« Jugendorchester von *El Sistema*. Auch Leon hat in seiner Kindheit und Jugend vor allem populäre Musik gemacht und kaum Kontakt zur »akademischen«, »sinfonischen« Musik gehabt. Seinen Arbeitseinstieg als Instrumentallehrer schildert Leon ähnlich wie José: *El Sistema* wirbt ihn anscheinend aufgrund eines personellen Engpasses an. Ein besonderes Interesse an musikpädagogischer Arbeit oder ein aktives Bemühen um die Stelle werden nicht sichtbar. Stattdessen sagt er, dass der *núcleo* »ganz nah dran«[109] war – die Arbeit bei *El Sistema* scheint für Leon somit vor allem praktisch und machbar zu sein. Auch hier finden sich Parallelen zu Josés Schilderungen.

Expliziter als José drückt Leon aus, dass die Arbeitsweisen bei *El Sistema* für ihn zunächst ungewohnt waren u.a. auch weil er in seinem Heimatland überwiegend populäre Musik gespielt hatte. Im Interview wird der Bruch zu seiner bisherigen Karriere sichtbar. Seine erste Zeit als Instrumentallehrer war nach Leons eigenen Ausführungen davon geprägt, dass er sich mit den spezifischen Arbeitsweisen von *El Sistema* vertraut machen musste. Besonders das hohe Lerntempo und das junge Alter der teilnehmenden Kinder waren für ihn neu. Deutlich wird in dieser Passage, dass es sich offenbar nicht nur um ein neutrales Kennenlernen der *Sistema*-Arbeitsweisen handelte, sondern dass es zumindest vereinzelt auch zu Konflikten mit Kollegen gekommen zu sein scheint, bei denen er mit Ansprüchen von Dirigenten und anderen Lehrenden konfrontiert wurde. Leon schien offenbar anderer Auffassung darüber zu sein, in welchem Alter seine Schüler ein bestimmtes Repertoire bewältigen können bzw. wann es für sie geeignet ist. Deutlich wird an der Textpassage der Druck, den Leon in dieser Situation spürte: Er spricht zweimal davon, dass seine Kollegen die Kinder »wollten«[110] und verwendet den Ausdruck »ich musste«[111]. In diesem Interviewausschnitt spricht Leon nur in der Vergangenheitsform, woraus man schließen könnte, dass er sich nach einer gewissen Eingewöhnungszeit gut in den Arbeitsalltag im *núcleo* einfinden konnte, und tatsächlich äußert sich Leon im Interviewverlauf an einigen Stellen dementsprechend – es finden sich aber auch Hinweise darauf, dass ihm nach wie vor viele der *núcleo*-Routinen nicht liegen und dass seine persönlichen musikalischen bzw. musikpädagogischen Ansprüche quer zu einigen zentralen Aspekten der *Sistema*-Mission und -Strukturen liegen. Dies werde ich im weiteren Verlauf genauer zeigen.

Im Interview mit Flor gibt es keine vergleichbare Erzählpassage, in der sie ausführlicher von ihrem Werdegang bei *El Sistema* berichtet – da sie noch so neu in der Organisation ist, erzählt sie überwiegend im Präsens von ihren noch sehr frischen Erfahrungen

---

para la música sinfónica porque la sinfónica realmente era para mí algo nuevo. De verdad que tuve que aprender muchas cosas de aquí en El Sistema también porque aquí se manejan muchas cosas que tenerlo en corta edad a un niño rápido para la orquesta. Entonces sabes yo tenía que pelear con profesores, con directores que ya los querían preparados para ensayos o conciertos o cosas así. Que yo prepare propiamente a los ensambles de metales. Un niño de ocho años, ahí ya lo querían para sinfonías muy fuertes.«

109 Original: »pegadito«

110 Original: »querían«

111 Original: »yo tenía«

bei *El Sistema*. Im gesamten Interview wird deutlich, dass Flor sich momentan als unerfahren in ihrer Arbeit wahrnimmt. Sie nennt sich selbst »die Neue«[112] oder auch »das Hühnchen«[113]. Mehrfacht betont sie explizit, dass die *Sistema*-Methoden und -Routinen noch sehr neu für sie seien und dass sie sich an vieles noch nicht gewöhnt habe, wie beispielsweise an das Lerntempo (»ich bin noch dabei, mich an die Schnelligkeit zu gewöhnen«[114]). Obwohl sie schon drei Jahre in einer Vorschule gearbeitet und auch ein Pädagogikstudium absolviert hat, beschreibt sie die Arbeit bei *El Sistema* als »totalen Wechsel«[115] aufgrund des musikalischen Bezugs. Für sie scheint es sehr bedeutsam zu sein, sich gut in ihre neue Arbeit einzufinden und somit ihren Status als die Unerfahrene zu überwinden. Es zeigt sich im Interview, dass sie mit der *Sistema*-Mission bisher wenig vertraut ist und sich grundsätzlich auch nicht an *El Sistema* als Großorganisation orientiert. Sie möchte sich aber in ihrem unmittelbaren Arbeitsumfeld, also ihrem *núcleo*, gut zurechtfinden und dafür die Methoden ihrer Kolleg*innen und Vorgesetzten übernehmen. So zieht sich durch das ganze Interview ihre Motivation, sich musikpädagogische Expertise im Umgang mit den noch jungen Kindern anzueignen. So sagt sie, dass sie »größer sein«, »mehr lernen«, »mehr kennenlernen« möchte[116] und dass sie wie die Kinder alles »wie ein Schwamm«[117] in sich aufsaugen will. Hierin liegt ein großer Unterschied zu Josés und Leons Äußerungen: Obwohl sich bei Flor in ähnlicher Weise die enge Orientierung an Vorgaben und existierenden Strukturen dokumentiert, deutet sich bei ihr möglicherweise ein Prozess der individuellen Aneignung der neuen Aufgaben an, der in dieser Form bei José und Leon nicht vollständig gelungen ist. Während José und Leon schon seit längerer Zeit für *El Sistema* arbeiten, in der sie ihre Distanz zur Organisation bzw. zu ihrem spezifischen Arbeitsbereich nicht ganz überwinden konnten, ist Flor noch so neu bei *El Sistema*, dass eine hohe Identifikation mit der Organisation und ihrer Arbeit sich möglicherweise nur bisher noch nicht manifestieren konnte.

7.7.2 Arbeitsalltag – Ein engmaschiges Netz aus Routinen und Vorgaben

José, Leon und Flor beschreiben in den Interviews typische Arbeitstage und -routinen. Deutlich wird dabei ihr konservativer Regelumgang, das sich im letzten Abschnitt schon angedeutet hat. Alle drei befolgen die von ihnen als bedeutsam wahrgenommenen organisationalen Regeln in enger Anlehnung an schon bestehende Routinen und Strukturen im jeweiligen Arbeitsbereich sowie Vorgaben durch Vorgesetzte und hierarchisch höher angesiedelte Kolleg*innen.

José erzählt im Interview sehr detailliert von den regulären Probeabläufen in seinem Kinderorchester. Hierbei verdeutlicht er unter anderem, dass alle Proben einem ähnlichen Schema folgen.

112 Original: »la nueva«
113 Original: »el pollito«
114 Original: »me estoy adaptando todavía a la velocidad«
115 Original: »cambio total«
116 Original: »quiero ser más grande, quiero aprender más, quiero conocer más«
117 Original: »como una esponja«

> José: Wir proben fünf Tage pro Woche, von 1 bis 3. Und wir fangen jeden Tag an/für gewöhnlich spielen wir Tonleitern.
> I: Tonleitern?
> José: Ja, alle zusammen. Wir fangen an, Tonleitern zu spielen. Wir variieren sie, damit das Kind sie auf eine dynamische Art macht, zumindest die Geigen, alle Geigen machen das Pedal. Alle mit G-Schlüssel machen das Pedal und der F-Schlüssel spielt die Tonleiter. Danach umgekehrt, alle mit F-Schlüssel machen das Pedal und alle anderen spielen die Tonleiter. Wir spielen sie im Kanon entsprechend der Register für jedes Instrument, zumindest: Oboen, Flöten und Geigen beginnen, danach Klarinetten, Fagott, Horn, Bratsche, so. Die erste Stunde, anderthalb Stunden sind nur Tonleitern, danach fangen wir mit dem Stück an, wir gucken/Ich gehe das Stück immer von oben nach unten durch, oder von oben, bis dahin, wo es geht. Zumindest im Fall des ›Halleluja‹, woran wir gerade arbeiten, von Da Capo bis Buchstabe B gibt es eine Melodie, die fast alle haben. Wir erarbeiten einen oder zwei Takte oder drei Takte und wir spielen mit dem ganzen Orchester zusammen. Wir erarbeiten einen Takt und spielen mit dem ganzen Orchester zusammen. Wir erarbeiten allmählich Takt für Takt, wenn wir keine Lehrer haben. Es ist so, dass wir oft keine Lehrer für (Instrumenten-)Gruppenproben haben.[118]

Die Interviewpassage zeigt Josés Orientierung an Routinen und Wiederholungen: Das Spielen von Tonleitern ist fester Bestandteil jeder Probe. Zweimal verwendet er das Verb *acostumbrar*[119] womit er die Gewohnheit des Tonleiterspielens auch expliziert. Das Tonleiterspielen nimmt im Verhältnis zur Gesamtprobe einen großen Raum ein; es bleibt aber unklar, warum keine anderen Übungen gemacht werden bzw. welches Ziel mit dem Spielen der Tonleitern verfolgt wird. Auch bei der Werkerarbeitung scheint José keine besonderen methodischen oder gestalterischen Impulse bzw. Schwerpunkte zu setzen – im »von oben nach unten« deutet sich als Ziel der Probe das gemeinsame Durchkommen durch Teile des Stücks an.

In der Passage spricht José mehrfach in ›Wir‹-Form. Da er sich in seinen Ausführungen auf die Probenabläufe bezieht, meint er hiermit vermutlich sich und sein Orchester. Eine Formulierung in der 1. Person Singular findet sich hingegen nur in einem

---

118 José: Nosotros ensayamos cinco días a la semana de una a tres. Y nosotros todos los días empezamos por lo menos/nosotros acostumbramos a hacer escalas.
I: ¿Escalas?
José: Sí, todos juntos. Nosotros empezamos a hacer escalas. Las variamos para que el niño las haga de una forma dinámica, por lo menos los violines, todos los violines hacen el pedal. Toda la parte la clave de sol hace el pedal, y la clave de fa hace la escala. Después, al contrario, toda la clave de fa hace el pedal y todos hacen la escala. La hacemos en canon según los registros de cada instrumento, por lo menos, oboes, flautas y violines empiezan; después, clarinete, fagot, corno y viola, así variamos las escalas. La primera hora es de pura escala, después empezamos con la parte de la obra, vemos/Yo siempre acostumbro a pasar la obra de arriba abajo, o de arriba hasta donde llegue. Por lo menos, en este caso del ›Aleluya‹ que es lo que estamos trabajando ahorita de Da capo hasta letra B es una melodía que casi todos llevan. Trabajamos uno o dos compases, o tres compases, y ensamblamos con toda la orquesta. Trabajamos un compás y ensamblamos con toda la orquesta. Vamos trabajando compás por compás cuando no tenemos los profesores. Es que muchas veces no tenemos profesores para ensayos grupales.

119 Zu Deutsch: etwas gewöhnlich tun/etwas zu tun pflegen

Satz – auch über diese Passage hinaus ist das Interview mit José davon geprägt, dass er von sich selbst hauptsächlich in den biografischen Erzählungen in ›Ich‹-Form spricht. In den Passagen, in denen er Methoden, Strukturen und typische Abläufe seines Alltags beschreibt, stellt er sich selbst kaum als eigenverantwortlich agierende Person dar – anders als in den Interviews der Typen 2 und 3 scheinen individuelle Entscheidungen oder Ideen keine nennenswerte Rolle für die Gestaltung der Proben zu spielen.

Auffällig ist, dass es sich bei der Interviewpassage um eine reine Beschreibung handelt – anders als in den meisten beschreibenden Passagen anderer Interviewtypen gibt es kaum argumentative Einschübe, die die Beschreibung rechtfertigen oder begründen. Eine Ausnahme ist der letzte Satz des Zitats, in dem José begründet, dass aufgrund von fehlendem Lehrpersonal häufig keine Registerproben oder anderer Kleingruppenunterricht stattfinden kann. Bei allen anderen Typen erfolgt die Einbettung von Argumentationen und Bewertungen wie selbstverständlich, ohne spezifische Nachfragen meinerseits. Durch das Fehlen dieser argumentativen oder bewertenden Einschübe deutet sich bei José an, dass er seine persönlichen Gedanken in Bezug auf die beschriebenen Praktiken nicht für relevant hält oder dass er sie nicht gut in Worte fassen kann oder möchte.

Darüber hinaus zeigt sich in diesem Zitat sowie auch im gesamten Interview eine gewisse Nüchternheit in Bezug auf seine Arbeit. Hierin liegt ein bedeutsamer Unterschied zum Typ 1: Auch Typ-1-Lehrende zeigen in den Interviews einen konservativen Regelumgang – sie äußern sich aber in den argumentativen und bewertenden Interviewpassagen sehr passioniert über ihre Arbeit bei *El Sistema* und bringen so ihre tiefe Überzeugung für die Richtigkeit ihres Handelns zum Ausdruck. Eine derartige Überzeugung oder Emotionalität zeigt sich bei keinem der Typ-4-Lehrenden. Da sich bei Typ 4 keine oder nur eine sehr geringe Identifikation mit *El Sistema* als Organisation bzw. mit seiner Mission dokumentiert, sind die organisationalen Mechanismen besonders präsent. Es finden sich im Vergleich zu Typ 1 kaum Passagen, in denen Regeln oder Vorgaben argumentativ, z.B. mit Bezugnahme auf José Antonio Abreu oder die höher gesteckten Ziele von *El Sistema*, verteidigt werden.

Insbesondere in den letzten vier Sätzen der Interviewpassage zeigt sich, dass José keine Handlungsspielräume bei der Gestaltung seiner Proben wahrnimmt. Die ihm bekannte Methode zur Binnendifferenzierung bzw. gezielteren Förderung von kleineren Instrumentengruppen benötigt Personal, das häufig nicht zu Verfügung steht. Handlungsalternativen scheint José nicht zu kennen oder nicht zu suchen – abgesehen von seiner Beschreibung des Personalmangels problematisiert er die Probenabläufe nicht. Mögliche Probleme wie Langeweile bei den Kindern oder ineffizientes Proben benennt José nicht.

Es wird in dieser Textstelle nicht deutlich, wie José seine Proben plant und auf welcher Basis er Entscheidungen für die künstlerische oder methodische Gestaltung der Proben trifft. Im Gesamtinterview zeigt sich aber, dass für José die ihm bekannten Strukturen und Abläufe des *núcleos* eine große Orientierung bieten. Die von ihm präsentierte Probenstruktur ist diejenige, die er als Orchestermitglied kennengelernt und die ihm seine *núcleo*-Leitung vorgelebt hat – er scheint nicht zu versuchen, das ihm Bekannte oder Vorgelebte besser zu verstehen oder gar zu hinterfragen. Er orientiert sich eng am

repertorio secuencial, das er mit seinem Orchester »erarbeitet«[120]. Deutlich dokumentiert sich im Interview der damit verbundene Druck, den José bei der Repertoireerarbeitung spürt – er berichtet im Interview intensiv davon, wie anspruchsvoll bestimmte Stücke des Repertoires seien und wie schwierig es sei, mit so einer großen Gruppe von Kindern zu arbeiten. Er zeigt kein Interesse daran, zusätzliche Stücke für sein Orchester auszuwählen. In den Passagen, in denen José seinen Alltag im *núcleo* beschreibt, manifestiert sich somit, was sich in der vorher zitierten Eingangspassage des Interviews gezeigt hat: das Prinzip der Pflichterfüllung ohne spezifische Motivation und auch ohne tieferes musikpädagogisches Verständnis für die Kinderorchesterarbeit.

In den Alltagsbeschreibungen von Leon zeigt sich in ähnlicher Weise wie bei José die Orientierung an den Vorgaben von *El Sistema*, insbesondere der *núcleo*-Leitung. Stärker als José präsentiert Leon im Interview Konflikte zwischen individuellen Wünschen oder Ideen und den gängigen Arbeitsweisen in seinem *núcleo*. In dieser Interviewpassage deutet er sein Verhältnis zur *núcleo*-Leitung und seine Vorstellung vom Umgang mit Meinungsverschiedenheiten im Kollegium an.

> Leon: Eine gute Führung, eine gute Leitung sorgt dafür, dass alle das gleiche Ziel verfolgen, denn manchmal kommen wir Lehrer mit unserem Herzen und kommen mit all unseren guten Intentionen, aber wenn alle Lehrer der gleichen Institution, des gleichen *núcleos*, gut funktionieren, dann weil wir alle in die gleiche Richtung gehen, wir alle das gleiche Ziel verfolgen. Es ist nicht immer leicht als Lehrer hier. Das Orchester, das ist eine sehr anspruchsvolle Sache. Und ich möchte es manchmal auf andere Weise machen. Darum ist gute Führung wichtig im *núcleo*. Wir haben die Leiterin und wir sind uns einig und ich versuche sie zu verstehen, ich versuche sie zu verstehen, es kommt manchmal vor, dass ich nicht einverstanden bin und klar, das stelle ich klar, und wir streiten uns auf einmal ›ja‹, ›nein‹, aber am Ende werden wir es so machen, wie sie es entscheidet. Weil ich ihre Entscheidung respektiere und als guter Lehrer, als guter Mensch, muss ich meine Arbeit machen oder meinen Dienstplan erfüllen, aber (.) es ist nicht leicht.[121]

Der Textausschnitt steht im Kontext einer längeren Passage, in der Leon über Kommunikation im Kollegium seines *núcleos* spricht. Unmittelbar vor der hier zitierten Passage erzählt er von Schwierigkeiten, die er mit dem Dirigenten des Jugendorchesters, dem Leon zuarbeitet, hatte. Der Konflikt wurde nach Leons Erzählung durch ein Gespräch

120 Original: »trabajar el repertorio secuencial«

121 Original: »Una buena dirección, una buena gerencia hace que todos busquen el mismo objetivo porque a veces los profesores venimos con nuestro corazón y venimos con todas las buenas intenciones, pero si todos los profesores de una misma institución, de un mismo núcleo, funcionan bien, es porque todos nos encaminamos en una misma dirección, todos buscamos el mismo objetivo. No es fácil acá como profesor. La orquesta, es una cosa muy exigente. Y a veces quiero hacerlo de otra manera. Por eso, la buena dirección es muy importante en el núcleo. Tenemos la directora, y nosotros estamos de acuerdo y yo trato de entenderla, trato de comprenderla, así que hay veces que no estoy de acuerdo o hay veces que ella no parece de acuerdo y claro lo manifiesto y nos caemos de golpe, ›que sí‹, ›que no‹, pero al final vamos a hacerlo como ella lo decide. Porque yo respeto su decisión y como buen profesor, como buena persona tengo que hacer mi trabajo o cumplir mi horario, pero (.) no es fácil.«

mit der *núcleo*-Leiterin so gelöst, dass José seine Arbeitsweise an die Anforderungen des Dirigenten anpassen musste. Leon scheint diese von ihm geforderte Anpassung bzw. Unterordnung zu akzeptieren. So beschreibt er im Zitat gute Führung darin, alle dazu zu bringen, das gleiche Ziel zu verfolgen, sowie darin, sich in Konflikten durchzusetzen. Es dokumentiert sich, dass Leon seine Meinung im *núcleo* zwar äußern kann, diese in seiner Wahrnehmung aber nicht berücksichtigt wird. Er scheint dies auch nicht zu erwarten, sondern es für unerlässlich für das Funktionieren des *núcleos* zu halten, sich anzupassen. Er wählt wörtlich die Formulierung, dass Lehrende »funktionieren« müssen. Mit dieser Formulierung impliziert er, dass persönliche Ansichten der Lehrenden keine Rolle spielen sollten, sondern diese ihre Arbeit nach den vorgeschriebenen Regeln ausführen müssen, um so den »Dienstplan (zu) erfüllen«. Er stellt seinen individuellen Gestaltungs- und Handlungsspielraum innerhalb des *núcleos* als sehr klein dar. Es wird an dieser Stelle nicht sichtbar, was Leon gern anders machen würde – es deutet sich aber an, dass seine Probleme damit zusammenhängen, dass das Orchester »eine sehr anspruchsvolle Sache« ist. Der Satz »Es ist nicht immer leicht als Lehrer« kann ein Hinweis darauf sein, dass er insbesondere mit der Rolle des Instrumentallehrers im Orchesterprogramm hadert – im Zusammenhang mit seiner Schilderung des Konflikts mit einem Dirigenten impliziert Leon so, dass er sich als Instrumentallehrer aufgrund der Hierarchien des Orchesterprogramms in erster Linie den Ansprüchen anderer, höherrangiger Kollegen fügen muss. Obwohl er expliziert, dass er seine Meinung zurückstellt, um ein »guter Lehrer« zu sein, deutet er an, dass er nach wie vor Schwierigkeiten hat (»es ist nicht leicht«, »muss ich meine Arbeit machen«). Es wird auch deutlich, dass die Kommunikation mit seiner *núcleo*-Leiterin nicht dazu geführt hat, dass er tatsächlich zur gleichen Einsicht gekommen ist wie sie, sondern dass er nach wie vor nur »versuch(t), sie zu verstehen«. Insgesamt zeigt die Passage ähnlich wie bei José, dass Leon sich den Anforderungen und Arbeitsweisen in seinem *núcleo* fügt, obwohl er nicht vollends von allen Aspekten überzeugt ist.

In den Interviewpassagen, in denen Leon die Routinen in seinem Arbeitsbereich beschreibt, wird ähnlich wie bei José deutlich, dass er sich hierbei eng an den schon vorhandenen Strukturen orientiert.

> Leon: Die Kinder kommen mit neun Jahren, einige Fälle sind auch mit acht Jahren gekommen, Kinder in diesem Alter, zwischen acht und neun Jahren ist das perfekte Alter, weil die Jungs mit zehn Jahren schon jede Menge Sachen auf einem Niveau mit starkem Anspruch spielen, sie können darauf schon antworten, sie fangen schon an, dir Sachen von Tschaikowsky zu spielen, aber sie fangen in diesem frühen Alter an. Fast die Mehrheit fing im letzten Jahr an, fast alle, und ich habe eine Gruppe mit den Großen, jetzt sind sie schon elf bis zwölf und die Wahrheit ist, dass es hart ist, vor allem ist es hart. Sie werden große Posaunisten in der Zukunft, man sieht es ihnen an, weil sie Werkzeuge, Voraussetzungen, Talent dafür haben, andere sind noch sehr kindlich und es hängt von der Erziehung ab, vielfach hängt es nicht von der Schule ab, sondern davon, wie die Eltern sich um das Kind kümmern. Was passiert ist, dass, da sie das gleiche Alter haben, es für mich notwendig ist, dass sie schnell reifen. Sie müssen hier sein, sie müssen die Art finden sich zu ändern, denn wenn nicht halt (.), werden sie keinen Erfolg haben. Denn so arbeitet man hier. Den jungen Menschen in jungem Alter dazu zu bringen viele Dinge zu tun, denn was man machen muss, ist, den Kindern beizubrin-

gen, Konzentration zu erlangen, die Sachen schnell aufzunehmen, gut zuzuhören und schnell zu interpretieren, es aufzugreifen und es schnell zu interpretieren.
I: Und wie bereitest du dich auf deinen Unterricht vor?
Leon: Wie ich mich vorbereite? Meistens mache ich es gruppenweise wegen Zeitmangels, denn da ich schon weiß, dass sie sie sofort im Orchester aufstellen, versuche ich, sie in sehr kurzer Zeit alle zusammen zu haben und mit ihnen im Team zu arbeiten.[122]

Es wird auch hier offensichtlich, wie stark Leon die Strukturen bzw. Regeln des *núcleos* bzw. des Orchesterprogramms in seinem Lehrverhalten beeinflussen, obwohl er Schwierigkeiten damit hat, den Anforderungen gerecht zu werden. Der Satz »Denn so arbeitet man hier.« unterstreicht Leons Anpassung an die organisationalen Regeln und damit verbundenen Abläufe. In der Textstelle klingt u.a. durch die mehrfache Verwendung der Worte »sie müssen« und »was man machen muss« ein gewisser Zwang an, dem sowohl Leon als Lehrer als auch die teilnehmenden Kinder unterworfen sind. Auch im Teilsatz »die Wahrheit ist, dass es hart ist, vor allem ist es hart« deutet sich an, dass Leon nicht nur positive Seiten in den arbeitsintensiven Strukturen des Programms sieht. Der Zeit- und Leistungsdruck, der aufgrund des hohen eingeforderten Lerntempos auf ihm als Lehrer sowie auf den Schüler*innen lastet, dokumentiert sich u.a. im Wort »schnell«, das in einem Satz zweimal genannt wird, sowie im Ausdruck »in sehr kurzer Zeit«. Diese Worte nehmen auch über diese Textstelle hinaus im Interview mit Leon eine große Rolle ein. Sie finden sich so häufig, dass Leon insgesamt wie ein vom Tempo des *núcleos* Getriebener scheint. Leon deutet in der Textstelle an, dass ihn die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen seiner Schüler*innen herausfordern, da er mit den Kindern in Abhängigkeit von ihrem Alter, nicht von ihrem Lernstand arbeitet. Es dokumentiert sich, dass nach Leons Wahrnehmung die Regeln des Orchesterprogramms nicht erlauben, die langsameren, evtl. weniger talentierten Schüler*innen stärker zu fördern oder ihr langsameres Lerntempo zu akzeptieren – er formuliert es als »notwendig…, dass sie schnell reifen«. Gleichzeitig wird deutlich, dass es sich bei dieser von ihm wahrgenommenen

122 Original: I: ¿Qué edad tienen tus alumnos?
Leon: Los niños vienen a los nueve años, también me han llegado casos de ocho años, niños de esa edad, entre ocho y nueve años es la edad perfecta porque con diez años los muchachos ya van tocando bastantes cosas a un nivel de exigencia fuerte, ellos pueden responder a eso, ya comienzan a tocarte cosas de Chaikovski, pero empiezan a esa temprana edad. Casi la mayoría empezó el año pasado, casi todos, y tengo un grupo con los grandes, ahora ya tienen once para doce y la verdad es que está, es fuerte, más que todo es fuerte. Van a ser grandes trombonistas en el futuro, se les ve, porque tienen herramientas, condiciones, talento para eso, otros todavía son muy niños y depende de la crianza, muchas veces no depende de la escuela, sino cómo los padres se encargan del niño. Lo que pasa es que como tienen la misma edad, necesito que maduren rápido, ellos tienen que estar aquí, tienen que buscar la manera de cambiar, porque si no pues (.) no van a lograr. Porque así se trabaja acá. Al muchacho a temprana edad hacerle hacer muchas cosas porque lo que hay que hacerle al niño es enseñar a los niños a adquirir concentración, a retener rápidamente las cosas, a escuchar bien y a interpretar rápido, a capturarlo e interpretarlo rápidamente.
I: Y ¿cómo te preparas para tus clases?
Leon: ¿Cómo me preparo? La mayoría de veces lo hago grupal por falta de tiempo porque como ya sé que pronto me los montan en la orquesta lo que trato es que en muy poco tiempo tenerlos todos juntos y trabajarlos en equipo y primero.

Notwendigkeit um eine Anforderung des Orchesterprogramms handelt und nicht etwa um Ideale oder Ziele, die er selbst für richtig hält. Seine Distanz zu den organisationalen bzw. programmbedingten Regeln drückt er u.a. durch die Formulierung »da ich schon weiß, dass sie sie sofort im Orchester aufstellen« aus – die Verwendung der 3. Person Plural verweist auf eine Fremdbestimmtheit, die Leons Unterricht zugrunde liegt.

Auch im Interview mit Flor dokumentiert sich ihre Orientierung an Vorgaben und Routinen. Das Wort »Routine« kommt in fast allen erzählenden und beschreibenden Passagen des Interviews vor – die Kurse sind durch feste, wiederkehrende Rituale gekennzeichnet; auch ist es Ziel der Kurse, die Kinder an »Routinen mit ihrem Instrument«[123] zu gewöhnen. Grundsätzlich führt Flor die Kurse in enger Absprache zusammen mit zwei Kolleginnen, die schon erfahrener sind, durch. Wenn sie im ›Wir‹ spricht, meint sie stets, im kompletten Interview, das Dreierteam, in dem sie arbeitet. Sie scheint sich mit diesen Kolleginnen gut zu verstehen; es wird aber deutlich, dass sie sich bei der Kursplanung bisher wenig einbringt und hauptsächlich die Planungen der Kolleginnen in der Praxis umzusetzen versucht. Flor verdeutlicht, dass sowohl ihre Kolleginnen als auch sie in der Durchführung der Kurse stets berücksichtigen, was sie aus Fortbildungen im »sede«[124], also im *Centro de Acción Social por la Música* in Caracas, gelernt haben. Mehrfach benennt sie eine Dozentin des Aus- und Fortbildungsprogramms als Referenz dafür, wie sie die Kurse mit den Kindern inhaltlich und methodisch gestalten soll. In Formulierungen wie »sie zeigt uns, wie wir mit den Kindern arbeiten werden«[125] und »wie wir arbeiten müssen«[126] drückt sich aus, dass Flor die Inhalte aus dem Kurs nicht nur als Anregungen oder Vorschläge versteht, sondern als verbindliche Anleitung bzw. Vorschrift. Hier zeigt sich ein großer Unterschied z.B. zu Sebastián (Typ 3), der die Kurse des Aus- und Fortbildungsprogramms vor allem als Anregung versteht.

Die folgende Interviewpassage gibt Hinweise darauf, wie Flor versucht, die Inhalte einer Fortbildung zum Thema »Erholung«[127] mit dem organisationalen Leistungsideal in Einklang zu bringen.

> Flor: Manchmal gibt es Tage, wo sie kommen und abgelenkt sind, da können wir nichts machen, wir müssen ihrem Rhythmus folgen.
> I: Ich verstehe. Ihrem Rhythmus folgen.
> Flor: Dann bringen wir sie zum Malen oder wir bringen sie zum Spielen, gut, letzte Woche hatten wir einen Workshop über Erholung, darum haben wir schon Werkzeuge, wir wissen schon, dass, wenn sie sich ablenken, wir anfangen, mit ihnen zu spielen, aber sie auch nicht lassen, sodass sie anfangen zu machen, was sie wollen, denn dann gerät alles außer Kontrolle, aber ja, und gut, manchmal wenn wir Konzerte haben, versuchen wir eine Form zu finden, wenn sie sich da so ablenken, dann müssen wir eine Form fin-

123 Original: »rutinas con su instrumento«
124 Zu Deutsch: Sitz/Zentrale
125 Original: »nos muestra cómo vamos a trabajar con los niños«
126 Original: »cómo tenemos que trabajar«
127 Original: »recreación«

> den, sodass sie in den Moment zurückkommen, der gerade stattfindet und das fällt uns manchmal ein bisschen schwer, aber wir schaffen es immer.[128]

Flor spricht in dieser Passage über Stunden bzw. Tage, an denen die Kinder in ihrer Wahrnehmung nur wenig konzentriert sind. Ihre Aussage »da können wir nichts machen, wir müssen ihrem Rhythmus folgen« suggeriert zunächst Rücksichtnahme auf die kindliche Natur bzw. die Bedürfnisse der Kinder. Flor beendet ihre Beschreibung vorerst und führt diese erst nach meiner Reaktion, in der ich mein Verstehen signalisiere und ihre letzten Worte wiederhole, fort. In dieser sich anschließenden Passage erwähnt Flor nun die Fortbildung, an der sie teilgenommen hat. Sie hat aus dieser offenbar verstanden, dass es zwar wichtig ist, die Bedürfnisse der Kinder z.B. nach Spielen zu erkennen und zu respektieren, gleichzeitig aber die Kontrolle über den Unterricht zu behalten. Es wird deutlich, dass das Prinzip des ›Dem-Rhythmus-der-Kinder-Folgens‹ gewisse Einschränkungen hat, wenn ein Konzert naht. Aus anderen Textstellen geht außerdem hervor, dass auch das Lerntempo durch die Lehrerinnen gesteuert wird. Auch hier befolgt Flor die Impulse der Dozentin, die in Flors Worten Methoden aufzeigt, die sie »anwenden müssen, damit die Kinder schnell lernen«[129]. Sie übernimmt somit die von ihr als bedeutsam wahrgenommene organisationale Norm, schnelle Lernerfolge bei den Kindern anzustreben. Flor äußert sich im Interview nicht explizit kritisch zu den organisationalen Regeln, allerdings zeige ich im folgenden Abschnitt, wie sie im Interview impliziert, dass ihre persönlichen Ideale von den Zielen der Organisation abweichen.

Insgesamt wird in allen drei Interviews deutlich, dass die Lehrenden, anders als Typ-2- und Typ-3-Lehrende, sehr damit beschäftigt sind, sich in die organisationalen Strukturen einzufügen und den Anforderungen, die an sie gestellt werden, gerecht zu werden. Innovation und das Einbringen eigener Ideen spielen so gut wie keine Rolle.

7.7.3 Diskrepanzen zu den organisationalen Normen

Ich habe schon erwähnt, dass die Rekonstruktion des vierten Typs schwieriger war als die der anderen Typen, da die Lehrenden des Typs einerseits in ihrem Regelumgang sehr angepasst auftreten und deswegen viele beschreibende Passagen den Interviews des Typs 1 ähneln. Gleichzeitig äußern die Lehrenden ihre persönlichen Ideale, aber auch Unzufriedenheiten teilweise nur sehr subtil und innerhalb der Fälle des Typs unterschiedlich. Eine detaillierte Analyse und Interpretation der *Sistema*-Referenzen im Vergleich zwischen einerseits erzählenden/beschreibenden Passagen und andererseits argumentati-

---

128 Original: Flor: A veces hay días que llegan y se distraen, ahí no podemos hacer nada, tenemos que seguir a su ritmo.
I: Sí, entiendo. Seguir a su ritmo.
Flor: Entonces los ponemos a dibujar o los ponemos a jugar, bueno, la semana pasada nosotros tuvimos un taller de recreación entonces ya tenemos herramientas, ya sabemos que cuando se distraen nos ponemos a jugar con ellos, para tampoco dejarlos a que se pongan a hacer lo que ellos quieran, porque entonces se descontrola todo, y bueno, a veces cuando tenemos conciertos buscamos la manera así que cuando ellos se distraigan, tenemos que buscar la manera de que vuelvan al momento que está sucediendo y a veces nos cuesta un poquito, pero siempre lo logramos.

129 Original: »hay que aplicarlos para que aprendan rápidamente«

ven/bewertenden Passagen der Interviews konnte mehr Klarheit bezüglich des Verhältnisses zwischen den individuellen und organisationalen Orientierungen der Lehrenden schaffen.

José äußert sich im Interview nicht zu persönlichen Zielen, die von der *Sistema*-Mission abweichen. Er scheint grundsätzlich – wie die Typ-1-Lehrenden – keine anderen Ideale zu vertreten. In den argumentativen Passagen des Interviews verwendet er teilweise übliche *Sistema*-Argumentationen und -Schlagwörter wie z.B. die »Rettung des Kindes«[130]. Wenngleich er sich weniger passioniert über die Arbeit bei *El Sistema* äußert, zeigen sich keine Inkonsistenzen zwischen seinen individuellen Orientierungen und den organisationalen Normen von *El Sistema*. Die Inkonsistenzen zwischen seinen individuellen Orientierungen (auf Ebene des impliziten Wissens) und den organisationalen Normen werden vor allem in den erzählenden und beschreibenden Passagen des Interviews sichtbar, in denen sich seine Ängste und seine Überforderung mit der ihm übertragenen Rolle rekonstruieren lassen.

Im Interview mit Leon finden sich hingegen viele Brüche und Ambivalenzen zwischen erzählenden/beschreibenden und argumentativen Passagen. Einerseits stellt er sich im Interviewverlauf teilweise als Teil von *El Sistema* dar: In einigen Interviewpassagen spricht er in ›Wir‹-Form von gemeinsamen Zielen, die in seinen Augen alle Lehrenden bei *El Sistema* verfolgen. Einige der eingängigen *Sistema*-Sätze und -Credos verwendet er in den argumentativen Passagen des Interviews wie beispielsweise hier:

> Leon: Hier geben wir die Möglichkeit, am Orchester teilzunehmen. Wir geben ihnen die Möglichkeit, dass sie mehr Reife zu den Dingen annehmen, dass sie sich beeilen zu reifen. Die Musik ist ein Werkzeug, durch das wir überzeugen können, wir können jemanden schützen und ihm eine Hand reichen.[131]

Neben den gerade erläuterten Aspekten, in denen eine mehr oder weniger eindeutige Aneignung *Sistema*-spezifischer Ziele, Visionen und Arbeitsweisen zu erkennen ist, schimmern in den argumentativen Passagen des Interviews mehrfach Haltungen durch, die entweder im Widerspruch zu diesen stehen oder mit denen Leon zumindest hadert. Eine bewusste Abkehr von *Sistema*-Zielen und -Arbeitsweisen ist zwar nicht zu erkennen, wohl aber ein Andeuten von Spannungen und Ungereimtheiten.

Dies wird in der folgenden Passage noch deutlicher, in der Leon auf seine persönlichen Schwerpunkte und Ideale bei der Arbeit als Instrumentallehrer eingeht:

> Leon: Man muss die Kinder motivieren, sodass sie nie diese Lust verlieren, man muss auch bewirken, dass es interessant ist, Musik zu lernen, etwas Schönes, und dass sie dich erfüllt und dich begeistert. Das ist das Wichtigste für mich. So lernen sie schneller als mit/(.) Ich kümmere mich wirklich nicht darum, sie besonders virtuos zu machen. Gute Basis und fertig. Ich konzentriere mich darauf, nicht auf das hohe Niveau, sondern auf das Niveau der Kinder, gutes Lernen mit sehr guter Basis. Ich glaube immer mehr

130 Original: »rescate del niño«

131 Original: »Aquí damos la oportunidad de participar en la orquesta. Les damos la oportunidad de que asuman más madurez en las cosas, que se apuren madurando. La música es una herramienta por la cual podemos convencer, podemos cobijar a alguien y darle una mano.«

> an Qualität als an Quantität, ich glaube nicht an junge Leute, die sich für acht Stunden zum Üben hinsetzen und sich der Trompete widmen, ich glaube an junge Leute, die sich für eine halbe Stunde objektiv in einer Sache herausfordern und alles zu seiner Zeit. Ich sage ihnen, dies ist dafür, dies ist für etwas anderes. Ich/immer erklärend, Zeit gebend. Die Zeit ist zum Arbeiten und um zu sehen, was du mit dem einen ersuchst, was du mit dem anderem ersuchst, nicht nur spielen, spielen, spielen.[132]

Leon deutet in dieser Passage Widersprüche zwischen dem organisationalen Exzellenzanspruch von *El Sistema* und seinen persönlichen Wertvorstellungen an. Zunächst hebt er lediglich hervor, dass ihm eine gute musikalische Basis viel bedeute. Leon betont, dass es ihm auf die Qualität des Übens ankomme und dass auch Talent und Motivation eine große Rolle spielen, nicht so sehr die Zeit, die man mit dem Instrument verbringe. Im Zusammenhang mit der Aussage, dass er die Kinder »wirklich nicht…besonders virtuos…machen« will, festigt sich der Eindruck, dass Leon zumindest nicht in vollem Umfang hinter einigen *Sistema*-Arbeitsweisen und -Credos steht. Er impliziert seine kritische Haltung gegenüber den Probenlängen bzw. ihrer Häufigkeit und negiert mit der Aussage »nicht nur spielen, spielen, spielen« indirekt das *Sistema*-Motto ›Spielen und kämpfen‹. Da er sich in dieser Passage insgesamt negativ über die reine Probenquantität äußert, ist die Anspielung meines Erachtens ein Hinweis auf Distanz zu *El Sistema*.

Auch in anderen argumentativen Passagen des Interviews berichtet Leon davon, dass er Schüler*innen zum Träumen bringen will, dass sie einen »freien Geist«[133] entwickeln sollen und dass darum Zeit und Geduld im Lernprozess zentral seien. Leon scheint selbst die Widersprüchlichkeit in seinen Ausführungen nicht zu bemerken oder zumindest nicht thematisieren zu wollen. Die Interviewstellen, in denen er die Aspekte Freiheit und viel Zeit stärker betont, stehen entweder im Zusammenhang mit Erzählungen, die sich auf seine persönliche Lernbiografie beziehen, oder sind reine Argumentationen, die wenig konkrete Bezüge zu seiner Handlungspraxis vorweisen. In den beschreibenden Passagen des *núcleo*-Alltags werden seine persönlichen Ziele oder Ideale nicht benannt. Es ist nicht erkennbar, dass Leon versucht, seine persönlichen Lehrerfahrungen und die Anforderungen von *El Sistema* miteinander zu vereinbaren oder gegeneinander abzuwägen. Stattdessen stehen die verschiedenen Ansätze unverknüpft nebeneinander, wobei Leon sich im Arbeitsalltag den *Sistema*-Routinen beugt.

Es ist denkbar, dass die Inkonsistenzen zwischen seinen individuellen Orientierungen und den organisationalen Normen, denen er versucht, gerecht zu werden, auch er-

---

132 Original: »Hay que motivar a los niños a que nunca pierdan esas ganas, también, hacer que sea interesante aprender la música, algo chévere, y que te llene y que te apasione. Eso es lo más importante para mí. Así aprenden más rápido que con… Realmente no me preocupo de hacerlos los más virtuosos, buena base y ya…, me enfoco en eso, no en el alto nivel, sino en el nivel de los niños, buen aprendizaje con muy buena base. Yo siempre creo que es más calidad que cantidad, yo no creo en muchachos que se ponen a estudiar ocho horas y se ponen a la trompeta, yo creo en muchachos que en media hora se van buscando objetivamente en cada cosa y cada cosa en su tiempo. Les digo esto es para esto, esto es para lo otro. Yo/explicando siempre, dándoles su tiempo. El tiempo es para trabajar y para ver qué buscas con eso, qué buscas con lo otro, no solamente tocar, tocar, tocar.«

133 Original: »mente abierta«

klären, warum Leon von seinen Schüler*innen über die verschiedenen Interviewpassagen hinweg ein ambivalentes Bild entwirft. So charakterisiert er sie in den argumentativen Passagen des Interviews überwiegend mit liebevollem Grundtenor als noch sehr verspielt, aber auch interessiert und engagiert. In den beschreibenden Passagen stellt er sie hingegen äußerst widersprüchlich, überwiegend negativ dar – teilweise als überbehütet, zum anderen als vernachlässigt, undiszipliniert und schlecht erzogen. Nun wäre es möglich, dass er an diesen Stellen lediglich von unterschiedlichen Schüler*innen spricht – dies scheint aber nicht der Fall zu sein, da er selbst keine Differenzierungen vornimmt. Es scheint eher so zu sein, dass Leon in seinem Arbeitsalltag, der sich am ehesten aus den beschreibenden und erzählenden Passagen rekonstruieren lässt, wenig Wertschätzung für seine Schüler*innen übrighat, obwohl er grundsätzlich positiv über sie denkt oder es zumindest auf Ebene des kommunikativen Wissens für notwendig erachtet, sich freundlich über Schüler*innen zu äußern. Auch zu diesem Thema finden sich im Interview keine Reflexionen, in denen Leon seine unterschiedlichen Aussagen selbst kommentiert. Abwägungen oder Differenzierungen finden nicht statt. Insgesamt zeigen sich im Interview mit Leon die größten Inkonsistenzen zwischen seinen persönlichen Orientierungen und den von ihm wahrgenommenen organisationalen Regeln. Letztere scheinen ihm ein anderes Verhalten abzuverlangen, als ihm seine persönlichen Ideale es nahelegen würden.

Auch im Interview mit Flor gibt es Hinweise auf Inkonsistenzen zwischen ihren persönlichen Orientierungen und organisationalen Normen. In den argumentativen Interviewpassagen zeigen sich zwar auch einige Überschneidungen zur *Sistema*-Mission, z. B. hinsichtlich der allgemeinen Bedeutsamkeit von Musik für die menschliche Entwicklung – insgesamt werden aber mehr Diskrepanzen sichtbar. So spricht Flor davon, dass sie Musik als eine Art Lebenshilfe ansieht, die glücklich mache und Menschen durch schwere Zeiten helfen könne. Da sie Musik als zentralen Teil der menschlichen Natur, als eine der menschlichen »Intelligenzen«[134] versteht, möchte sie schon Kindern ermöglichen, sich in diesem Bereich entwickeln zu können. Sie äußert in mehreren argumentativen Passagen, dass sie Kindern die Musik um ihrer selbst willen nahebringen möchte – es sei nicht ihr Ziel, sie zu exzellenten Musiker*innen zu machen. Als eine der wenigen von mir Interviewten nennt sie die Entwicklung von »Kreativität«[135] als ihr am meisten angestrebtes Ideal. Sie bezieht sich dabei sowohl auf musikalische Ausdrucksmöglichkeiten als auch auf Problemlösekompetenzen im täglichen Leben. Sie betont, dass ihr eine ganzheitliche musikalische Bildung wichtig sei. Grundsätzlich sind viele von Flors Äußerungen zumindest in groben Zügen mit der *Sistema*-Mission vereinbar und insbesondere im Bereich der *Iniciación Musical* auch bei anderen Lehrenden zu finden. Insbesondere in der folgenden Passage positioniert sich Flor für ihre Verhältnisse recht deutlich gegen die Lehrmethoden bzw. Verhaltensweisen anderer *Sistema*-Lehrender:

> Flor: Ein idealer *instructor* muss sehr human sein, hauptsächlich das, denn in anderen *núcleos* habe ich gesehen, dass sie, ich weiß nicht, so kontrollierend sind, so dass alles

134 Original: »inteligencias«
135 Original: »creatividad«

> perfekt sein muss, und das ist nicht gut. Ein guter *instructor* darf nicht bei dem bleiben, was er weiß, sondern muss immer mehr nachforschen, um seine Kenntnisse besser vermitteln zu können. Und er muss Geduld haben mit den Kindern. Nicht wie ich es gesehen habe in (.)/so nicht. Alles zu seiner Zeit.[136]

Die Passage zeigt Flors Distanzierung von einem Unterrichtsstil, der auf Perfektion und Kontrolle ausgerichtet ist. Sie kritisiert Lehrende »in anderen *núcleos*« offen, die kontrollierend und ohne Geduld mit Kindern arbeiten und betont Aspekte wie Menschlichkeit und Geduld, aber auch den persönlichen Willen zur Weiterentwicklung. Ob Flor von den Lehrenden in ihrem *núcleo* ein anderes Bild hat, wird in der Textstelle nicht deutlich. Flor grenzt sich zwar deutlich von Praktiken ab, die sie bei *El Sistema* wahrgenommen hat, und verweist mit der Formulierung von »núcleos« im Plural darauf, dass sie ihre Beobachtungen nicht für Einzelphänomene hält; ihre Kritik richtet sich aber in ihrer Formulierung nicht gegen allgemeine Strukturen von *El Sistema* als Organisation. Flor äußert sich weder hier noch an anderen Stellen des Interviews kritisch zu organisationalen Strukturen oder Regeln, obwohl in den argumentativen Passagen deutlich wird, dass sie das Streben nach Exzellenz und Perfektion sowie ein schnelles Unterrichts- bzw. Lerntempo persönlich nicht für sinnvoll hält.

Ich habe schon gezeigt, dass in den beschreibenden Passagen des Interviews deutlich wird, wie eng sich Flor sich im Alltag an Vorgaben orientiert. Diese Vorgaben führen zu einer Kursgestaltung, bei der die Kinder schnell auf das Erlernen eines Instrumentes vorbereitet werden. Zwar wird in den Kursen auch gesungen, allerdings hauptsächlich ritualisiert zu Beginn und Ende der Stunden. Aspekte wie Musik hören, erfinden oder umsetzen, in denen sich die von Flor angestrebte Ganzheitlichkeit in der musikalischen Bildung finden könnten, werden im Interview mit Flor nicht angedeutet. Auch ist schon sichtbar geworden, dass es im Rahmen der Kurse nicht vorgesehen ist, dass die Kinder selbstgesteuert musikalische bzw. ästhetische Erfahrungen machen – auch wenn Flor einen wenig kontrollierenden Lehrstil für richtig hält, hat sie durch ihre Kolleginnen und die Dozentin im Fortbildungsprogramm angenommen, dass die Lernprozesse der Kinder stark gelenkt werden sollen.

Die Inkonsistenzen zwischen ihren persönlichen Orientierungen und den organisationalen Regeln reflektiert auch Flor kaum, allerdings scheint sie stärker als Leon und José innerhalb der Kurse die Möglichkeit zu sehen, mit den Kindern in Beziehung zu gehen und so in zwar überschaubarer, aber für sie zufriedenstellender Dosis eigene Akzente in ihrer Arbeit setzen zu können.

7.7.4 Typ 4: Überlegungen zur Soziogenese

Flor, Leon und José sind hinsichtlich ihrer Sozialisierung und professionellen Entwicklung sehr verschieden. Die eher niedrige Identifikation mit *El Sistema* und seiner Missi-

136 Original: »Un instructor ideal tiene que ser muy humano, principalmente eso porque en otros *núcleos* he visto que son, no sé, tan controladores, como que todo debe ser perfecto, y eso no es bueno. Entonces, un instructor bueno no debe quedarse con lo que sabe, sino que siempre tiene que investigar más para poder aportar mejor sus conocimientos. Y debe tener paciencia con los niños. No como le he visto en (.)/así no. Todo en su tiempo.«

on kann dadurch begründet werden, dass alle drei entweder erst im jungen Erwachsenenalter oder erst vor kurzer Zeit mit *El Sistema* in Berührung kamen. Alle drei erzählen von prägenden musikalischen Erlebnissen außerhalb von *El Sistema*. Hinzu kommt, dass sie alle erst durch *El Sistema* in Berührung mit klassischer Orchestermusik kamen – es ist denkbar, dass sie durch ihre ursprüngliche Nähe zu anderen Musikgenres und Aufführungspraktiken auch jetzt noch eine gewisse Unsicherheit in der musikpädagogischen Lehre innerhalb einer stark sinfonisch orientierten Organisation spüren. Diese Unsicherheit deutet sich in allen drei Interviews an. In diesem Punkt zeigen sich Ähnlichkeiten zu Typ 3.

Flor und José sind noch sehr jung und stehen am Anfang ihrer professionellen Karriere. Das Interview mit José gibt Hinweise darauf, dass er sich mit der klassischen *Sistema*-Karriere als Dirigent, die von ihm erwartet wird, überfordert fühlt. Er äußert mehrfach, dass er noch nicht sehr erfahren ist und niemanden enttäuschen möchte. Gleichzeitig legt die Interviewinterpretation nahe, dass er Führung in dem Stil, die die *núcleo*-Leitung von ihm erwartet, nicht übernehmen möchte. Er möchte sich vor allem musikalisch weiterbilden und möglicherweise professionalisieren, aber kein Kinderorchester leiten. Möglicherweise greift er, weil ihm kein anderes Handlungsrepertoire zur Verfügung steht, auf Muster zurück, die er bei *El Sistema* gelernt hat, die ihm vorgelebt und nahegelegt werden. Auch in seinen Argumentationen greift er auf das *Sistema*-Repertoire zurück, ohne aber, dass (bisher) eine tatsächliche Aneignung stattfindet. Bei Flor ist keine Überforderung durch die *Sistema*-Anforderungen zu spüren, aber auch bei ihr mag die mangelnde professionelle Erfahrung bewirken, dass sie sich recht eng an den von ihr wahrgenommenen organisationalen Normen orientiert. Zwar scheint ihr das Leistungsstreben bei *El Sistema* fremd zu sein; möglicherweise aufgrund fehlender Vorbilder bzw. Arbeitserfahrung im musikpädagogischen Kontext außerhalb von *El Sistema* kann sie sich hier (noch) nicht so emanzipieren wie es bei den Typen 2 und 3 sichtbar wurde.

Leon und José ist gemeinsam, dass sie u.a. aufgrund fehlender Passung zwischen persönlichen Neigungen und ihrem aktuellen Arbeitsumfeld bei *El Sistema* unzufrieden scheinen. In beiden Interviews finden sich Hinweise auf ungelöste Probleme, die damit zusammenhängen, dass sie zwar grundsätzlich die *Sistema*-Mission gutheißen, allerdings keine geeignete Rolle für sich im System gefunden haben. Leon und José haben oder hatten eigentlich den Wunsch einer professionellen oder zumindest semiprofessionellen Musikerkarriere – sie definieren sich nicht über ihre Qualitäten als Lehrer bzw. über ihre pädagogischen Kompetenzen. Die Interviews legen nahe, dass beide nicht aufgrund hoher Motivation, sich in der musikalischen Lehre zu betätigen, für *El Sistema* tätig sind. Es sind vermutlich berufliche und damit verbunden auch finanzielle Zwänge oder Druckmechanismen, die sie derzeit an *El Sistema* binden. Leon expliziert diese wahrgenommene Abhängigkeit von *El Sistema* als Arbeitgeber im Interview u.a. indem er *El Sistema* als »omnipräsent«[137] in der venezolanischen Musikwelt charakterisiert. Leon ist allerdings schon so lange bei *El Sistema* und sogar im gleichen *núcleo* tätig, dass es unwahrscheinlich ist, dass er zu keinem Zeitpunkt in der Vergangenheit Alternativen zur Arbeit bei *El Sistema* gehabt hätte. Wahrscheinlicher ist es, dass die Arbeit bei *El Sistema* ihm Sicherheit bietet und er gleichzeitig weiterhin musikalisch aktiv bleiben kann, was

137 Original: »omnipresente«

ihm sehr wichtig ist. Das Interview gibt diesbezüglich allerdings keine genauen Informationen preis. Deutlich wird in den beiden Interviews, dass sich Leon und José wie automatisch und ausweglos den wahrgenommenen Anforderungen von *El Sistema* gebeugt haben, obwohl sie sich damit nicht wohlfühlten. Der Sog und die Eigendynamik, die das Arbeiten bei *El Sistema* für diese Lehrenden mit sich bringt, sind in den Interviews sehr präsent. So spüren beide gegenüber ihren *núcleos*, insbesondere gegenüber ihren *núcleo*-Leitungen, eine starke Verpflichtung, obwohl sie keine grundsätzlich starke Bindung an die Organisation zeigen. Hierin zeigt sich ein Unterschied zu den Typ-3-Lehrenden, die sich ebenfalls wenig mit *El Sistema* als Organisation identifizieren, aber sich in ihrem Arbeitsbereich innovativ entfalten können: Die Typ-3-Lehrenden fühlen sich *El Sistema* gegenüber nicht verpflichtet, definieren und profilieren sich aber über ihre Rolle als Musikpädagog*innen innerhalb von *El Sistema*.

Bei Flor kann nicht von fehlender Passung zwischen ihren individuellen Neigungen und ihrer Rolle im Arbeitskontext von *El Sistema* gesprochen werden – obwohl sie sich mit *El Sistema* als Organisation sowie mit seiner Mission (bisher) noch wenig identifiziert und einige ihrer pädagogischen Ideale vom Leistungs- und Exzellenzprinzip der Organisation abweichen, zeigt sie sich nicht unzufrieden. In ihrem Fall lässt sich die starke Unterordnung in die bestehenden Strukturen vor allem durch ihr persönliches Gefühl der Unerfahrenheit als Musikpädagogin begründen. Es ist denkbar, dass Flors Erfahrungen sich im Laufe der Zeit eher an den Typ 3 annähern werden, etwa wenn sie sich ihren Arbeitsbereich näher erschlossen hat und mehr Sicherheit in ihrer Rolle als Musikpädagogin gewonnen hat. Ebenfalls wäre bei ihr denkbar, dass sie sich nach längerer Arbeitszeit bei *El Sistema* stärker mit der Organisation identifiziert, sich also ihre derzeit niedrige Identifikation in eine höhere umwandelt (vgl. Diego, Typ 3). Zum Interviewzeitpunkt gibt es hierfür allerdings noch keine Anzeichen.

Es stellt sich insgesamt die Frage, warum die Typ-4-Lehrenden innerhalb ihrer Arbeitsbereiche nur geringe Handlungsspielräume wahrnehmen und einen konservativen Umgang mit Regeln zeigen. Die Gründe für den konservativen Umgang mit Regeln scheinen anders gelagert zu sein als bei Typ 1: Während sich im Typ 1 dokumentiert, dass die durch die *Sistema*-Mission propagierten Werte und damit verbundenen Regeln für gut befunden werden, deutet sich im Typ 4 an, dass die Lehrenden keine Handlungsalternativen sehen. In allen drei Interviews manifestiert sich ein eher niedriges Selbstbewusstsein bezüglich der Kompetenzen, die *El Sistema* von ihnen als Lehrenden fordert. Hierin zeigt sich der größte Unterschied zu allen anderen Typen, die sich auf unterschiedliche Weise allesamt als fachlich kompetent darstellen. Beim Typ 4 hingegen zeigt sich insgesamt eine eher negative Einschätzung des eigenen Wirkungspotenzials. Möglicherweise resultiert dieses in Josés und Flors Fall aus noch fehlender Erfahrung mit der Arbeit bei *El Sistema* oder grundsätzlich aus geringer Berufserfahrung. So finden sich im Typ 1 zwar Lehrende, die noch wenig Arbeitserfahrung haben, aber schon in ihrer Kindheit und frühen Jugend mit *El Sistema* in Kontakt kamen (Isabel, Valentina) und positive persönliche Erlebnisse mit der Organisation in Verbindung bringen. Diese positiven Erfahrungen fehlen José, Flor und auch Leon.

Josés und Leons Erfahrungen sind auf gewisse Art vergleichbar mit denen von Sol und Sergio (Typ 2): Sie berichten in ähnlicher Weise von Schwierigkeiten innerhalb der Organisation, einen für sie passenden Platz zu finden. Im Gegensatz zu Sol und Sergio

sehen José und Leon aber für sich keine Möglichkeiten, neue Handlungsräume zu schaffen. Die Zugzwänge des Systems scheinen für sie unumgänglich. Möglicherweise hängt dies mit der niedrigeren Identifikation mit *El Sistema* zusammen. Vielleicht fehlen ihnen auch die notwendigen Kontakte innerhalb der Organisation, die ihnen Veränderungen ermöglichen würden – hierüber gibt das Datenmaterial keine Auskunft.

Ich habe in den vorherigen Teilkapiteln schon gezeigt, dass es Hinweise darauf gibt, dass es Lehrenden im Orchesterprogramm u.U. schwerer fällt, Regeln der Organisation zu verändern oder zu umgehen (z.B. Manuel, Valentina, Isabel – Typ 1). Gleichzeitig konnte ich am Fall von Anita (Typ 2) zeigen, dass auch in einem hierarchisch niedrig angesiedelten Arbeitsbereich mit Orchesterbezug in gewissem Maße ein innovativer Regelumgang möglich ist. Leon und Anita arbeiten als Instrumentallehrende beide dem Orchester zu und sind dadurch stark in die Strukturen des Programms involviert. Leon gelingt es anders als Anita aber nicht, sich seinen Arbeitsbereich positiv anzueignen – möglicherweise aufgrund seiner schon angedeuteten Selbstwahrnehmung als Musiker, im Gegensatz zu Anitas Selbstbild als Musikpädagogin. Anders als Anita scheint Leon sich aber auch weniger wertgeschätzt zu fühlen in seiner Arbeit als Instrumentallehrer: So erwähnt er im Interview nicht nur Konflikte innerhalb des *núcleo*-Teams (vgl. 7.7.2), sondern auch die in seiner Wahrnehmung schlechte Bezahlung für Instrumentallehrende bei *El Sistema*. Er gibt somit Hinweise auf *Sistema*-Strukturen, die ihn unzufrieden machen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich der Erfahrungsraum *El Sistema als tonangebende Instanz* (Typ 4) durch niedrige organisationale Identifikation und einen konservativen Regelumgang kennzeichnet. Die Lehrenden erfahren *El Sistema* als Arbeitsort, der ihre Handlungsspielräume stark vorstrukturiert und teilweise einschränkt. Die Interviewrekonstruktionen verweisen auf die Akzeptanz der Organisationsstrukturen und -regeln, obwohl es Hinweise darauf gibt, dass die Lehrenden nicht von ihnen überzeugt sind oder dass sie ihren persönlichen Neigungen nicht entsprechen. In diesem Zusammenhang dokumentieren sich Inkonsistenzen zwischen den persönlichen Idealen und den organisationalen Regeln. Der größte Kontrast zu allen anderen Typen besteht darin, dass sich in den Interviews in Ansätzen Unzufriedenheit über *El Sistema* andeutet.

7.8 Zwischenfazit zu den Erfahrungsräumen von *Sistema*-Lehrenden

Zentrales Ergebnis dieses Kapitels ist die Rekonstruktion von vier unterschiedlichen Erfahrungsräumen von *Sistema*-Lehrenden im Jahr 2015: *El Sistema als der richtige Weg* (Typ 1), *El Sistema als zu gestaltende Mission* (Typ 2), *El Sistema als Raum der Selbstverwirklichung* (Typ 3) und *El Sistema als tonangebende Instanz* (Typ 4). Die vier rekonstruierten Typen unterscheiden sich in zwei Dimensionen: erstens hinsichtlich der Identifikation der Lehrenden mit *El Sistema* als Organisation und zweitens hinsichtlich ihres Umgangs mit organisationalen Regeln.

Bezüglich der ersten Dimension lässt sich festhalten, dass Lehrende mit hoher organisationaler Identifikation (Typ 1 und 2) sich häufiger auf die *Sistema*-Mission bzw. -Ideologie berufen und sich mit der Organisation in besonderer, auch emotionaler Weise verbunden zeigen. Teilweise wird in den Interviews eine besondere Verehrung von Jo-

sé Antonio Abreu und anderen *Sistema*-Gründungsmitgliedern zum Ausdruck gebracht. Lehrende mit niedriger organisationaler Identifikation (Typ 3 und 4) zeigen keine vergleichbare Verbundenheit mit *El Sistema*; es dokumentiert sich in den Interviews mit ihnen eine größere Distanz zur Organisation.

Meine Rekonstruktionen legen nahe, dass sich eine hohe Identifikation mit *El Sistema* vor allem durch eine frühe Integration in die Organisation erklären lässt. Lehrende, die schon als Kinder musikalisch innerhalb von *El Sistema* sozialisiert wurden, fühlen sich – trotz oft ambivalenter Erfahrungen innerhalb der Organisation – stark mit *El Sistema* verbunden bzw. an die Organisation gebunden. Häufig haben sie schon als Jugendliche Erfahrungen als *monitores* gemacht, sind frühzeitig mit der *Sistema*-Mission und gängigen organisationalen Praktiken vertraut gemacht worden und suchen nun auch im Berufsleben einen Platz innerhalb der Organisation. In meinem Sample haben bis auf eine Ausnahme alle Lehrenden mit hoher organisationaler Identifikation als Kinder und Jugendliche das Orchesterprogramm durchlaufen und sind somit aufgrund ihrer eigenen musikalischen Sozialisation mit den Praktiken der westlichen Kunstmusik bzw. des Sinfonieorchesters eng verbunden. In der Kindheit und Jugend der von mir Befragten existierten in den meisten *núcleo*s nur das Orchester- und teilweise das Chorprogramm – inwiefern die unterschiedlichen *Sistema*-Programme Bindung an die Organisation fördern, lässt sich aus meiner Forschung daher nicht ableiten, allerdings zeigt sich sehr deutlich, dass Lehrende, die nicht im Orchesterprogramm tätig sind, spüren, dass ihrer Arbeit innerhalb der Organisation weniger Bedeutung beigemessen wird. Die einzige Lehrerin mit hoher organisationaler Identifikation, die nicht am Orchesterprogramm teilnahm, ist Eva (Typ 2). Sie hat aber schon als Kind an einem Chorprogramm teilgenommen, das eng mit *El Sistema* kooperierte. Ihre biografischen Erfahrungen sind zwar weniger vom Orchester als zentraler musikalischer Gemeinschaft geprägt; das Interview mit ihr legt aber ebenso nahe, dass sie eine klassische musikalische Ausbildung nach europäischem Modell gemacht hat. Die Lehrenden mit niedriger organisationaler Identifikation sind oft erst im Erwachsenenalter zu *El Sistema* gekommen. Es zeigt sich hier eine größere Vielfalt hinsichtlich der musikalischen Sozialisation: Während einige Lehrende in staatlichen oder privaten Musikschulen und Konservatorien ausgebildet wurden, zeichnen sich andere Biografien durch informelle Lernwege aus.

Bezüglich der Dimension des Regelumgangs geht aus meinen Rekonstruktionen hervor, dass alle von mir interviewten Lehrenden drei Regeln als zentral für ihre Arbeit bei *El Sistema* erachten. Alle Lehrenden positionieren sich in den Interviews erstens zum Exzellenzanspruch von *El Sistema*, sie erkennen zweitens an, dass das Sinfonieorchester, die damit verbundenen Praktiken und Hierarchien innerhalb der Organisation *El Sistema* eine zentrale Rolle spielen, und verhalten sich drittens zum Framing der Arbeit von *El Sistema* als Instrument für sozialen Wandel. Diese zentralen organisationalen Regeln werden von Lehrenden mit einem konservativen Regelumgang (Typ 1 und 4) im Sinne der durch José Antonio Abreu formulierten *Sistema*-Ideologie bewahrt und geschützt. Lehrende mit einem innovativen Regelumgang (Typ 2 und 3) brechen die Regeln teilweise auf und zeigen neue Umgänge mit den Regeln.

Lehrende, die in meinem Sample relativ große Handlungsspielräume wahrnehmen und somit innovativ mit den Regeln der Organisation umgehen, sind im *Alma Llanera*-Programm, im Bereich *Iniciación Musical*, im Aus- und Fortbildungsprogramm und im

Chorprogramm tätig. Lehrende, die im Orchesterprogramm arbeiten, zeigen bis auf eine Ausnahme (Anita, Typ 2) einen konservativen Umgang mit den organisationalen Regeln.

8 Fazit

In diesem letzten Kapitel fasse ich die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammen, diskutiere und reflektiere das Forschungsprojekt. Im Ausblick denke ich über die mögliche Anschlussfähigkeit meiner Ergebnisse für andere Forschungsfelder der Musikpädagogik nach. Mit Gedanken zu Entwicklungen von *El Sistema* seit Beginn meiner Forschung sowie einigen persönlichen Einschätzungen schließe ich die Arbeit ab.

8.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

In dieser Forschungsarbeit habe ich zentrale Orientierungen von *Sistema*-Lehrenden rekonstruiert.

Durch die Analyse diverser Quellen der Organisation (Kapitel 5) konnten zunächst grundlegende Parameter der *Sistema*-Mission und -Ideologie identifiziert werden, in deren Zentrum steht, Menschen durch das Streben nach musikalischer Exzellenz innerhalb einer musikalischen Gruppe (insbesondere des Sinfonieorchesters) zu guten Bürger*innen zu machen und so sozialen Wandel zu bewirken. Durch das Musizieren auf höchstem Niveau sollen – der Missionslogik folgend – sog. Werte (allen voran Disziplin) vermittelt werden, die in der (venezolanischen) Gesellschaft fehlen und die es den teilnehmenden Individuen erlauben gesellschaftlich aufzusteigen.

Im Zuge der Identifikation gemeinsamer Themen von *Sistema*-Lehrenden (Kapitel 6) ist sichtbar geworden, dass die *Sistema*-Mission und die mit ihr verbundenen Regeln (Streben nach musikalischer Exzellenz, Akzeptanz des Sinfonieorchesters als zentraler Institution von *El Sistema*, Verständnis der musikpädagogischen Arbeit als Werkzeug für sozialen Wandel) für Lehrende bedeutsam sind. Sie sind Teil des expliziten, kommunikativen Wissens der Organisation, im Sinne der Organisationskultur nach Bohnsack.

Die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen von Lehrenden (Kapitel 7) hat gezeigt, dass das Spannungsverhältnis zwischen explizitem und implizitem Wissen der Lehrenden auf unterschiedliche Weise bearbeitet wird – meine Arbeit eröffnet Einsichten in vier verschiedene Erfahrungsräume von *Sistema*-Lehrenden: *El Sistema als der richtige Weg* (Typ 1), *El Sistema als zu gestaltende Mission* (Typ 2), *El Sistema als Raum der Selbstverwirklichung* (Typ 3) und *El Sistema als tonangebende Instanz* (Typ 4).

Die Rekonstruktion der unterschiedlichen Erfahrungsräume macht deutlich, dass die Organisation *El Sistema* das Handeln von Lehrenden stark prägt: Die propagierte Mission ist nicht nur ein rhetorisches Mittel in Abreus Reden oder *Sistema*-Pressemitteilungen, sondern spiegelt sich im Alltag der Organisation wider. Lehrende sind in ihrer täglichen Arbeit mit ihr konfrontiert – sie ist Teil der ›inneren Logik‹ der Organisation. Im Zuge dieser ›inneren Logik‹ nehmen Lehrende u.a. als verbindliche organisationale Regel an, dass sie ihre Schüler*innen zu musikalischen Höchstleistungen bringen und ihnen Disziplin vermitteln sollen. Aus der Rekonstruktion der Typen 3 und 4 wird ersichtlich, dass auch Lehrende, die von Teilen der *Sistema*-Mission nicht überzeugt oder gar nicht mit ihr vertraut sind, in der Organisation arbeiten können, solange sie sich dem Exzellenzgedanken nicht vollends verweigern. Sie tragen so letztlich mit dazu bei, die Mission umzusetzen, selbst wenn sie persönlich (auch) andere Ziele haben. Meine Ergebnisse verdeutlichen, wie stark Lehrende in den bestehenden Strukturen und Eigenlogiken der Organisation verankert sind und wie sehr auch ihr implizites Wissen von der durch Abreu propagierten Ideologie bestimmt wird. Die von Lehrenden wahrgenommenen Handlungsspielräume bewegen sich unabhängig von der Verortung innerhalb der Typologie im Rahmen der als zentral erachteten organisationalen Regeln.

Gleichzeitig macht meine Arbeit deutlich, dass das Handeln von Lehrenden innerhalb der Organisation nicht deterministisch festgelegt ist. Es gibt einige Handlungsspielräume, die Lehrende wahrnehmen, auch um die Organisationsregeln in ihrem Arbeitsbereich auszuhebeln oder anders zu leben. Am deutlichsten sieht man im Erfahrungsraum *El Sistema als Raum der Selbstverwirklichung* (Typ 3), dass *El Sistema* Handlungsspielräume jenseits der Missionserfüllung zulässt (Bießmann 2021: 129). Hier finden sich Lehrende, die sich einigen *Sistema*-typischen Prinzipien bewusst oder intuitiv entziehen. Sie umgehen im Kleinen beispielsweise das Leistungsprinzip, orientieren sich verstärkt an den Interessen der Schüler*innen oder setzen sich für einen gleichberechtigen Umgang mit Musik unterschiedlicher Genres und Traditionen ein.

An Typ 2 wird sichtbar, dass auch Lehrende, die sich stark mit *El Sistema* und seiner Mission identifizieren, versuchen, die Organisation zu innovieren. Sie interpretieren Teile der Mission neu; sie suchen und schaffen innerhalb von *El Sistema* Bereiche, in denen sie ihre Arbeit nach den eigenen Idealvorstellungen gestalten können. Dabei setzen sie u.a. auf einen altersgerechten Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die Pluralisierung der Unterrichtsmethoden und eine stärkere Binnendifferenzierung in Lehr-Lern-Situationen. In diesem Zusammenhang machen sich einige Lehrende im Rahmen des Aus- und Fortbildungsprogramms auch für die musikpädagogische Professionalisierung von *Sistema*-Lehrenden insgesamt stark.

8.2 Diskussion der Ergebnisse

Meine Studie liefert neue, differenzierte Erkenntnisse über *Sistema*-Lehrende, die in der bisherigen Forschung in ihrer Heterogenität nicht betrachtet werden (vgl. Bießmann 2021: 119). Mit dem Blick auf die Erfahrungen von Lehrenden zeigt meine Arbeit, wie vielschichtig die Binnenperspektiven auf dieses äußerst komplexe System sind, und trägt dazu bei, die Dynamiken, die diese Musikpädagog*innen in ihrem Arbeitsall-

tag beschäftigen, aufzuschlüsseln und hierbei insbesondere die Bedeutsamkeit des Zusammenspiels von organisationaler Identifikation und Regelumgang zu erläutern.

Teilergebnisse meiner Arbeit sind anschlussfähig an unterschiedliche Forschungsarbeiten zu *El Sistema*, die die *Sistema*-Mission bzw. -Ideologie thematisieren (Baker 2014, 2016b, 2018; Fink 2016; Frega&Limongi 2019; Logan 2015a, 2016; Pedroza 2014a; Shieh 2015). So bestätigen meine Ergebnisse u.a., dass das Motto der Organisation ›Soziale Inklusion durch musikalische Exzellenz‹ von Lehrenden auf Ebene des kommunikativen Wissens zwar verankert ist, dass die Orientierungen auf Ebene des impliziten Wissens typenübergreifend aber deutlich durch das Streben nach musikalischer Exzellenz dominiert werden. Eine Gleichwertigkeit oder ein Hand-in-Hand-Gehen der beiden Aspekte, wie es beispielsweise Hallam (2012) und Booth (2009, 2011, 2013) behaupten, lässt sich aus meinen Rekonstruktionen nicht erkennen. Es verdichten sich die Forschungsergebnisse von Frega & Limongi (2019), die den fehlenden Zusammenhang zwischen dem Musikalischen und dem Sozialen der Organisation bemängeln (ebd.: 567; 570). Dieser fehlende Zusammenhang zeigt sich in meinen Daten insbesondere bei den Typen 1 und 2 (*El Sistema als richtiger Weg* und *El Sistema als tonangebende Instanz*). Hier wird deutlich sichtbar, dass die explizit formulierte soziale Agenda der Lehrenden entweder keine weitere Verankerung auf Ebene des impliziten Wissens hat oder aber, dass Praktiken unterstützt werden, die vor allem Disziplin, Gehorsam und Konkurrenz fördern. Diese Werte könnten somit zumindest zu Ideen sozialer Transformation in Ambivalenz stehen (vgl. hierzu auch Baker 2014: 179; 184).

Meine Ergebnisse reihen sich in die bestehende Forschungsliteratur ein, die feststellt, dass im Jahr 2015 der Erfolg der Organisation typenübergreifend von Lehrenden hauptsächlich musikalisch – meist bezogen auf instrumentale Spielfertigkeiten – definiert oder am Wachstum gemessen wurde (vgl. Baker 2016b: 323f.). Es wird deutlich, wie der Fokus auf Exzellenz im Rahmen der professionellen Ausbildung von Profimusiker*innen, der *El Sistema* in den Jahren nach seiner Gründung bewegte, zu Pfadabhängigkeiten[1] in den organisationalen Strukturen, aber auch im impliziten Wissen der Organisation geführt hat. Meine Rekonstruktionen machen aber auch deutlich, dass Lehrende – teils in Abhängigkeit vom jeweiligen Teilprogramm, in dem sie arbeiten – unterschiedlich stark auf das Leistungsprinzip setzen.

Anschlussfähig sind auch meine Ergebnisse zur Organisationskultur von *El Sistema*. Die Rekonstruktionen geben deutliche Hinweise darauf, dass eine Organisationskultur, die über das kommunikative Wissen einzelner *núcleo*s hinaus geht, existiert.[2] Zu die-

1 Die sozialwissenschaftliche Theorie der Pfadabhängigkeit verwendet den Pfad als Metapher für Entscheidungen oder strategische Ausrichtungen, die z.B. Organisationen wählen können. Die Theorie geht davon aus, dass eingeschlagene Wege mit der Zeit nur noch mit großen Anstrengungen verlassen werden können, da sich der betretene Pfad durch selbstverstärkende Effekte verfestigt und das Einschlagen eines anderen Pfades als Handlungsalternative mit hohen Kosten verbunden wäre (vgl. Schreyögg 2013: 21f.).

2 Worin sich die Organisationskulturen verschiedener *núcleos*, aber auch der unterschiedlichen Programme von *El Sistema* unterscheiden, ist noch weitgehend unbekannt. Hier gäbe es noch viel Forschungspotenzial, um die Dynamiken zwischen den lokalen, regionalen, überregionalen und nationalen Beziehungs- und Wissens- und Kommunikationsverflechtungen der Organisation besser zu verstehen.

ser Organisationskultur gehören übergreifende Themen und dominante Diskurse. Meine Forschungsergebnisse legen nahe, dass die Steuerung dieser Diskurse von Lehrenden der Typen 1 und 2 ausgeht, von Lehrenden also, die sich stark mit *El Sistema* identifizieren und seine Mission weitertragen wollen. In der bestehenden Forschungsliteratur sowie den zahlreichen Artikeln und Dokumentationen kommen überwiegend Lehrende zu Wort, die gängige Schlagwörter und Argumentationsmuster der *Sistema*-Ideologie äußern. Die rekonstruierten Typen 1 und 2 mit hoher Identifikationspraxis (*El Sistema als der richtige Weg* und *El Sistema als zu gestaltende Mission*) deuten sich in der Literatur über *El Sistema* an. So schreibt Lubow (2007): »The Sistema is a kind of religion, and among its initiates, I grew accustomed to hearing Abreu described in Godlike terms (all-seeing, all-knowing, never-resting) and Dudamel celebrated as his charismatic, filial prophet.«

Auch meine Rekonstruktionen zeigen insbesondere im Typ 1 – in Ansätzen auch im Typ 2 – eine Form von Organisationsbindung, die religiös anmutet und sich mit rein zweckrationalen Erklärungsansätzen nicht greifen lässt. Die in der Literatur mehrfach beschriebene »cultishly religious atmosphere« (Fink 2016: 56) der Organisation zeigt sich in meinen Daten aber bei den Typen 3 und 4 (*El Sistema als Raum der Selbstverwirklichung* und *El Sistema als tonangebende Instanz*) nicht.

Meine Forschung gibt Hinweise darauf, dass Lehrende, bei denen sich die Typen 1 und 2 zeigen, bisher mehr zur Sprache gekommen sind oder sich zumindest mehr Gehör verschafft haben als Lehrende der Typen 3 und 4. Es deutet sich an, dass sich bei den Typen 1 und 2 vermehrt – wenngleich nicht nur – Lehrende finden, die in hierarchisch höhergestellten Positionen bzw. in Multiplikator*innenfunktionen arbeiten (z. B. als Dozent*innen im Aus- und Fortbildungsprogramm, als *núcleo*-Leiter*innen, Regionalkoordinator*innen oder Dirigent*innen). Es ist anzunehmen, dass sie aufgrund ihrer bedeutsamen Funktionen einen besonderen Einfluss innerhalb der Organisation haben. Gleichzeitig stellt sich die Frage, welche Rolle die Lehrenden der Typen 3 und 4 im Rahmen der Organisationskultur künftig spielen werden und ob sie auch nach außen sichtbarer werden.

Meine Arbeit kann insgesamt die bestehende Forschung um die Perspektiven der Lehrenden erweitern und zeigen, wie die Organisationsdynamiken in den verschiedenen Erfahrungsräumen von Lehrenden wirksam sind.

8.3 Reflexion: Grenzen und offene Fragen

8.3.1 Überlegungen zur Dynamik der rekonstruierten Typen

Die in dieser Arbeit rekonstruierten Orientierungen von Lehrenden sind eng an die Organisation *El Sistema* im Jahr 2015 gebunden. Anders als milieuspezifische Orientierungen sind organisationale Erfahrungsräume verstärkt auch durch die mit der Organisation verbundenen formalisierten Verhaltenserwartungen geprägt und an die Mitgliedschaftsregel gebunden (vgl. hierzu Nohl 2007: 66f.). Sowohl die organisationale Bindung als auch der Umgang mit Regeln können sich somit bei den von mir interviewten Lehrenden, die heute nicht mehr für *El Sistema* arbeiten, nicht in gleicher Weise zeigen. Auch die Orientierungen der Lehrenden, die bei *El Sistema* geblieben sind, haben sich möglicher-

weise verändert – zusammen mit Strukturen der Organisation und evtl. neuen Aufgabenbereichen und Prioritäten. Die rekonstruierten Orientierungen sind somit nicht statisch zu verstehen. Sie sind kontextabhängig und können sich im Laufe der Zeit und mit veränderten Rahmenbedingungen wandeln. Es liegt beispielsweise nahe, dass die Identifikation mit *El Sistema* tendenziell über die Zeit zunimmt – zumindest dann, wenn die positiven Erfahrungen innerhalb der Organisation überwiegen. Aber auch in der zweiten Dimension (*Umgang mit organisationalen Regeln)* sind in beide Richtungen Verschiebungen denkbar: Wenn Fälle der Typen 2 und 3 die Organisationsstrukturen so verändert haben, dass sie keine Notwendigkeit mehr sehen, sie zu innovieren, bzw. wenn die Regeln der Organisation in ihrer Wahrnehmung so sind, dass sie ihren Vorstellungen entsprechen, kann sich ihr Umgang mit Regeln ins Konservative wandeln. Ebenfalls ist es denkbar, dass Fälle der Typen 1 und 4 an Punkte in ihrer Arbeit gelangen, die sie ihren bisherigen Umgang mit Regeln überdenken und verändern lassen.

Eine hohe Identifikation mit *El Sistema* wird sich vermutlich nicht ohne weiteres in eine niedrige verändern – denkbar wäre aber ein Bruch mit *El Sistema* aufgrund negativer Erfahrungen bzw. eine bewusste Distanzierung von der *Sistema*-Mission, zum Beispiel nach Eintritt in ein neues Arbeitsverhältnis.

Grundsätzlich tragen meine Rekonstruktionen der Mehrdimensionalität von Erfahrungsräumen insofern Rechnung, als ich intensiv auf zwei Erfahrungsdimensionen (organisationale Identifikation und Umgang mit organisationalen Regeln) eingehe. Trotzdem sei darauf hingewiesen, dass sich unter Berücksichtigung anderer Erfahrungsdimensionen auch weitere organisationale Erfahrungsräume von *Sistema*-Lehrenden entdecken ließen.

Eine umfassende Untersuchung der Dynamik und der Veränderungen der organisationalen Erfahrungsräume von *Sistema*-Lehrenden erfordert weitergehende Forschung.

8.3.2 Reflexionen zur Soziogenese der Typen – Anbindung an gesellschaftliche Erfahrungsräume

Eine klassische Soziogenese, die im Rahmen praxeologischer Typenbildung die Genese unterschiedlicher Orientierungen, also Erfahrungsdimensionen bzw. -räume, erklären kann, ist im Forschungsdesign dieser Arbeit aus forschungspragmatischen Gründen nicht angelegt: Einige für die Soziogenese notwendige Daten konnten im Rahmen dieser Arbeit nicht erhoben werden oder können nur in einer Anschlussarbeit angemessen ausgewertet und berücksichtigt werden. Es konnten zwar Erfahrungsdimensionen aufgezeigt werden, die mit den Erfahrungsdimensionen der Sinngenese korrelieren und in Relation stehen (z.B. die musikalische Sozialisation, der Zeitpunkt der Integration in die Organisation, die Struktur des derzeitigen Arbeitsbereichs). Sie können die verschiedenen Orientierungen jedoch nicht abschließend begründen oder in bestimmten gesellschaftlichen Milieus verorten. An welchen prägenden gesellschaftlichen Erfahrungsräumen *Sistema*-Lehrende teilhaben, konnte in dieser Arbeit nur bruchstückhaft beleuchtet werden. Genauer untersucht werden sollte darum meiner Ansicht nach die Anbindung der in dieser Arbeit entworfenen Typologie an nationale – evtl. auch kontinentale und internationale – Erfahrungsräume. Einige Erfahrungsdimensionen außerhalb des Orga-

nisationskontextes, die die Orientierungen der Lehrenden möglicherweise mitbestimmen, möchte ich exemplarisch skizzieren.

Es ist beispielsweise zu vermuten, dass Religiosität eine gewisse Rolle spielt in Bezug auf die Nähe der Lehrenden zur Organisation. Zu den Themen Religion oder Spiritualität wurden keine Fragen gestellt, aber viele der Interviewten sind bekennende Christ*innen und sprechen auch in den Interviews von ihrem Glauben an Gott. Inwiefern evtl. ein Zusammenhang besteht zwischen einem grundsätzlichen Zusammenhang zwischen Religiosität bzw. Spiritualität und der Wahl von *El Sistema* als Arbeitgeber bleibt eine offene Frage. Da sich in mehreren Interviews ein gewisser religiöser Duktus zeigt sowie an einigen Stellen der eigene Glaube thematisiert wird, ist es denkbar, dass Menschen mit einer höheren Affinität zu Religion sich u.U. bei *El Sistema* besonders gut einfügen. Es wäre spannend zu untersuchen, ob sich bezogen auf die vier Typen, insbesondere zum Erfahrungsraum *El Sistema als der richtige Weg* (Typ 1), ein systematischer Zusammenhang zur Religiosität der Lehrenden rekonstruieren ließe.

Ich halte es des Weiteren für gewinnbringend, mögliche Verbindungen zwischen politischen Haltungen und den organisationalen Erfahrungsräumen der Lehrenden zu erforschen. Obwohl meine Untersuchung bewusst die Beziehungen zwischen *El Sistema* und der venezolanischen Regierung vermieden hat, um die interviewten Lehrenden zu schützen und möglichen Druck von der Regierung zu vermeiden, klingen in vielen Interviews politische Themen an. Während sich in einigen Interviews eine gewisse Zustimmung zu Grundideen des Bolivarismus zeigt, deuten andere Lehrende in den Interviews an, dass sie sich als Oppositionelle verstehen und in eben diesem Verständnis für *El Sistema* arbeiten.[3] Hier stünde systematischere Forschung an, in der das Verhältnis von *Sistema*-Lehrenden zum venezolanischen Staat, zur konkreten Regierung sowie beispielsweise zum Bolivarismus analysiert werden könnte. Auch mögliche Zusammenhänge zwischen der *Sistema*-Mission und den Idealen der bolivarischen Revolution sowie Erfahrungen von Lehrenden mit der zunehmenden Einflussnahme der Regierung auf die Organisation müssten weiter erforscht werden (vgl. zum Einfluss der Chávez-Regierung auf das venezolanische Bildungssystem Abbott et al. 2017).

Ein anderer zu untersuchender Aspekt wäre der Zusammenhang der organisationalen Erfahrungsräume zu pädagogischen Haltungen der Lehrenden, die u.U. durch nationale Bildungsdiskurse und -praktiken sowie gängige Erziehungsstile auch außerhalb von *El Sistema* geprägt sind (vgl. zur Ausbildung von venezolanischen Musiklehrkräften Sánchez 2015, Palacios 2017). Dabei wäre es wichtig, die Überlappungen mit den Dimensionen der Typologie zu klären, wie beispielsweise die Rolle von Disziplin, Anstrengung und Obrigkeitsdenken.

Die genannten sowie alle weiteren denkbaren Erfahrungsdimensionen würden meine Rekonstruktionen vertiefen und zu einem besseren Verständnis der *Sistema*-Lehrenden und damit verbunden der Organisation *El Sistema* insgesamt beitragen.

---

3 Als Gustavo Dudamel sich im Jahr 2017 erstmalig öffentlich politisch und zumindest in Ansätzen regierungskritisch äußerte (vgl. Angloher 2017), wurden kurz darauf geplante internationale Tourneen durch die venezolanische Regierung gecancelt (Santacecilia 2018). Hierin wird sichtbar, dass es zumindest ranghohen, namhaften *Sistema*-Mitarbeiter*innen nicht (mehr) möglich ist, Kritik an der Regierung zu äußern, ohne dass sich dies negativ auf die Organisation auswirkt.

8.3.3 Zusammenhänge zu pädagogischen Praktiken in Lehr-Lern-Situationen

Ich habe mich in dieser Arbeit in der Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrenden vor allem auf Interviewdaten gestützt – deswegen beschränken sich meine Erkenntnisse auf das, worüber die Erzählungen Rückschlüsse zulassen. Untersucht werden könnte, ob und wie sich ein bestimmter Regelumgang konkret in bestimmten Lehr-Lern-Situationen – über die genannten Beispiele in den Interviews hinaus – manifestiert. Denkbar sind beispielsweise Zusammenhänge zwischen bestimmten Formen der organisationalen Bindung bzw. Identifikation der Lehrenden und ihrem Lehrstil. Bei der Erforschung könnte der Blick auf Aspekte wie Umgang mit heterogenen Lerngruppen, Genderaspekten, Classroom-Management, Gesprächs- und Feedbackkultur sowie Praktiken formalen und informellen Lernens in konkreten Lehr-Lern-Situationen gelenkt werden.

In meinem Datenmaterial gibt es Hinweise darauf, dass sich vor allem bei Typ 1- und bei Typ-4-Lehrenden, die sich insgesamt am meisten für die Institution des Orchesters stark machen, sehr lehrendenzentrierte und autoritäre Lehrstile finden. Diese Beobachtung deckt sich u.a. mit der Forschung von Rachel Dwyer (2012), die betont, wie stark Musiklehrende (an Schulen) durch ihre eigene musikalische Sozialisation, die fast ausschließlich durch die westliche Kunstmusik und die mit ihr verbundenen Formen des Musizierens geprägt ist, konservative Überzeugungen z.B. in Bezug auf die Notwendigkeit zur Steuerung des Unterrichts durch Lehrende oder in Bezug auf die höhere Priorisierung des musikalischen Ergebnisses als der Bedürfnisse ihrer Schüler*innen in den Unterricht tragen (ebd.: 30ff.). Erst der Blick auf die konkreten Lehr-Lernbeziehungen würde aber sichere Erkenntnisse darüber zulassen, inwiefern im Kontext sinfonischer Praktiken bei *El Sistema* auch Formen des informellen Lernens existieren oder ob es Dirigent*innen und Lehrende im Orchesterprogramm gibt, die dialogische oder schüler*innenorientierte Elemente in ihre Proben- und Unterrichtpraxis integrieren.

8.4 Ausblick

Was können meine Forschungsergebnisse zu aktuellen Fragen der musikpädagogischen Forschung außerhalb von Venezuela beitragen? In diesem Ausblick gehe ich darauf ein, an welchen Stellen ich Anschlüsse zu anderen Forschungsbereichen der Musikpädagogik sehe. Dabei konzentriere ich mich auf mögliche Denkanstöße für Forschung im Feld der *Social Action through Music Education*.

Eine Übertragung meiner Forschungsergebnisse auf andere musikpädagogische Projekte wie beispielsweise auf die sog. *Sistema-inspired projects* in aller Welt oder auf Projekte, die sich in einem weiteren Sinne der Idee der *Social Action through Music* (SATM) verschreiben, ist nicht ohne weitere Untersuchungen möglich. Viele Projekte wurden unter anderen Voraussetzungen, in anderen Kontexten gegründet und haben andere Organisationsstrukturen, dennoch lohnt es sich, hinzusehen, wie sich auch bei ihnen die Art der normativen Ausrichtung der Organisation auf das Handeln von Lehrenden auswirkt. Auch mit Blick darauf, dass ein Teil der von mir befragten *Sistema*-Lehrenden inzwischen nicht mehr in Venezuela, sondern im Ausland tätig ist, bleibt es spannend

zu beobachten, was sie in Zukunft an musikpädagogischem Input in andere Projekte geben.

In der Forschung gibt es viele Hinweise darauf, dass sich zumindest ein Teil der Programme auf ähnliche ideologische Grundlagen stützt. Die Arbeit von Lauren Silberman (2013) zeigt, dass viele der *El Sistema-inspired projects* sich in weiten Teilen der gleichen Rhetorik bedienen und somit auf Ebene des kommunikativen Wissens auf ähnliche Grundpfeiler wie das venezolanische Programm stützen:

> All study participants were asked the question, what are the key elements of an El Sistema-inspired program? The majority of responses were remarkably similar across the different regions, cultures, and values of each participant. It was universally accepted that an El Sistema-inspired program is one that uses the collective practice of music to affect the social development goals of the community being served by the program. Many people also used the term »social change« or »social transformation« [Zeichensetzung w.i.O.] to describe the work done by El Sistema practitioners. Other widely identified key elements included an overall goal of musical excellence, ensemble-based learning, a high frequency or high intensity schedule, peer learning and teaching, frequent performance opportunities, and an equally accessible program. (Ebd.: 71f.)

Beispielhaft sei hier auf die Analysen von Anna Bull (2016) und Mark Rimmer (2020) verwiesen, die zeigen, wie sich im englischen Programm *In Harmony* die Grundideen der gesellschaftlichen Transformation durch klassische Musik, Streben nach musikalischer Exzellenz sowie das Konzept der konservativen Wertevermittlung zur Erziehung guter Bürger*innen wiederfinden. Auch in der Untersuchung von Anna-Karin Kuuse, Monica Lindgren und Eva Skåreus (2016) wird deutlich, wie sich Vorstellungen von der Errettung von Kindern und Jugendlichen durch Musik auch in Werbespots für das schwedische *El Sistema* wiederfinden.

Eine Studie von Nicholas Dobson (2016) in einem *Sistema-inspired project* in den USA zeigt auch auf Ebene der Alltagspraktiken von Lehrenden Parallelen zum venezolanischen Programm auf. So analysiert Dobson mit ethnografischen Methoden die Arbeitsweisen von Lehrenden in besagtem Projekt. Er geht u.a. auf den üblichen Diskurs in schriftlichen Dokumenten und in Konversationen ein und charakterisiert die zugrundeliegende »affirmative language«, die sich in einem »upbeat, positive and optimistic tone« niederschlägt (ebd. 2016: 100). Auch er spricht in diesem Zusammenhang von einer zugrundeliegenden Ideologie (ebd.: 102), bei der die Praktiken der klassischen Musik hochgepriesen und die Nutzung von »rhetorical flourishes« dazu genutzt würden, Informationen zurückzuhalten und Leser*innen zu überzeugen. Die drei Schlagworte der Ideologie »excellence«, »transformation« und »excitement« würden ständig wiederholt (ebd.: 102). Insgesamt schlussfolgert Dobson, dass die von der Leitung ausgehende emotionsgeladene, progressive Rhetorik das autoritäre, antidemokratische Management des Projekts sowie die zugrundeliegende defizitorientierte Pädagogik zu verschleiern versuche (ebd.: 104; 106) (vgl. zu weiteren Parallelen in *Sistema inspired projects* auch Rosabal-Coto 2016).

Baker argumentiert, dass trotz ähnlicher Rhetorik an der Oberfläche die tatsächlichen Ziele und programmatischen Ausrichtungen der *Sistema-inspired projects* sehr unterschiedlich seien – während einige eher soziale Inklusion (*social inclusion*), sozialen Wandel (*social change*) oder soziales Lernen (*social learning*) anstreben, würden sich andere dem (weitergehenden) Ziel der sozialen Gerechtigkeit (*social justice*) verschreiben (Baker 2016c; vgl. zum Konzept der *social justice* in der Musikpädagogik Benedict et al. 2015; Jorgensen 2007; Vaugeois 2007). Auch das nicht deutlich definierte Konzept der *social action* werde unterschiedlich verstanden. Baker führt aus, dass nicht die Vielzahl der Begrifflichkeiten problematisch sei, sondern die tatsächlich unterschiedlichen – sich teils widersprechenden – Vorstellungen davon, welche Ziele mit den Projekten verfolgt werden sollen:

> These are not semantic games. This discussion gets to the heart of the issue of what Sistema is and what it wants to do. If it's unsure whether it's aiming for social inclusion or social justice, social learning or social change, or simply some sort of social action, can it be said to have a definite goal? (Ebd.)

Meine Arbeit zeigt, dass es im Jahr 2015 auf Seiten der von mir interviewten *Sistema*-Lehrenden kein Verständnis von ›sozial‹ im Sinne einer kritischen Bewusstseinsbildung bzw. emanzipatorischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen – auch musikbezogenen – Herrschaftsverhältnissen gab. Meine Rekonstruktionen haben ergeben, dass sich die Verankerung sozial gerechter Praktiken – im Sinne von inklusiv, dialogisch, demokratisch, aktivistisch – auf Ebene des Impliziten in den Aussagen der Lehrenden kaum bis gar nicht findet (vgl. Kapitel 7.2.2.2). Im Lichte der genannten Forschung erscheint es mir wahrscheinlich, dass auch Musikpädagog*innen in anderen Musiksozialprojekten vor der Herausforderung stehen, sich kritisch mit den eigenen und organisationalen normativen Vorstellungen auseinanderzusetzen.

Internationale Debatten in den Bereichen *Social Change in Music Education* (vgl. Kertz-Welzel 2020; 2022), *Artistic Citizenship* (Elliott et al. 2016) und *Community Music* (Higgings 2012; De Villiers & Oellermann 2024) zeugen davon, dass die Frage, wie nachhaltige und wirksame Musikprojekte mit sozialem Anspruch gelingen können, noch nicht geklärt ist.

Baker (2021a) schlägt für die *Social Action through Music Education*-Strömung eine Neuausrichtung vor, die sich am Ideal der sozialen Gerechtigkeit ausrichtet. Bedeutsam sei dann eine Musikpädagogik, die nicht nur Zugänge zu bisher exklusiven musikalischen Praktiken ermögliche, sondern auch neue musikalische Räume und Praktiken eröffne (ebd.: 369) sowie innerhalb der musikpädagogischen Praktiken gerechte Strukturen etabliere: »Indeed, a central implication of the book is that there can be no social justice *through* music education without social justice *in* music education.« (Ebd.: 7)

Bezogen auf Lateinamerika betont Baker, wie wichtig die Überwindung kolonialer Denkmuster und Strukturen sei (ebd.: 365). Er zeigt am Beispiel des *Red de Músicas* im kolumbianischen Medellín, wie ein Programm, dass sich ursprünglich – eng an die *Sistema*-Ideologie angelehnt – über das Sinfonieorchester und die musikalischen Erfolge seiner Teilnehmer*innen definierte, auf den Weg gemacht hat, soziale Ziele im Sinne sozialer Gerechtigkeit zu priorisieren. Hierzu hat das Programm in Zusammenarbeit

mit Forscher*innen seine Organisationsstrukturen, Lehrmethoden und -inhalte fundamental auf den Prüfstand gestellt und an vielen Stellen grundlegend verändert, um die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen primär darin zu unterstützen, zu kritisch denkenden, politisch engagierten und kreativen Musiker*innen zu werden (ebd.: 375). Baker schildert eindrücklich auch die mit der Fokusverschiebung einhergehenden Herausforderungen, Streitigkeiten und ambivalenten Erfahrungen aller Beteiligten, kommt aber zu dem Schluss, dass Veränderungen zugunsten sozial gerechterer Strukturen möglich sind (ebd.: 360).

8.5 Abschließende Gedanken

Die Ergebnisse meiner Arbeit sagen etwas aus über *El Sistema* im Jahr 2015. *El Sistema* hat sich seitdem in verschiedener Hinsicht verändert: Viele der Musikpädagog*innen, die ich 2015 kennen lernen durfte, haben *El Sistema* – häufig aufgrund der wirtschaftlichen und politischen Probleme des Landes – verlassen; sie sind ausgewandert, um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten, obwohl viele von ihnen zum Zeitpunkt der Interviews stark an *El Sistema* als Organisation gebunden waren bzw. sich so präsentierten. Obwohl es auch 2015 schon viele Einschränkungen der demokratischen Institutionen im Land gab, hat sich der venezolanische Staat seitdem massiv zu einem autoritären Regime entwickelt (vgl. Auswärtiges Amt 2024), in dem auch die Abhängigkeit der Organisation von der venezolanischen Regierung größer geworden ist (vgl. Banca y Negocios 2018).

Die Coronapandemie, die Hyperinflation und die zunehmend diktaturartigen Zustände im Land haben zu einer weiteren Verschlechterung der Lebens- und Arbeitsbedingungen vieler *Sistema*-Mitglieder geführt. Versorgungsengpässe sorgen für Hunger in der Bevölkerung, trotz einer leichten wirtschaftlichen Verbesserung seit 2021; etwa sieben Millionen Venezolaner*innen, ein Viertel der Bevölkerung, sind in den letzten zehn Jahren ausgewandert (Auswärtiges Amt 2024). Einige der Lehrenden, die nach wie vor in Venezuela tätig sind, haben zusätzlich zur Arbeit bei *El Sistema* Zweitjobs angenommen, um finanziell über die Runden zu kommen. Die Zahl der *Sistema*-Lehrenden hat sich von 2015 bis heute etwa halbiert (vgl. Fundación Musical Simón Bolívar 2015 und ebd. o.D.d; vgl. Kapitel 2.1.1).

Eine ehemalige *Sistema*-Dozentin, mit der ich auch nach meinen Aufenthalten in Venezuela in gutem Kontakt geblieben bin, formulierte es so: »Wer jetzt noch für *El Sistema* arbeitet, tut das aus purer Überzeugung für die Sache. Von der Bezahlung leben kann niemand.« (IN 16.09.2019).

Während der Corona-Pandemie verschlechterte sich die Versorgungslage nochmals dramatisch. Aus einem der *Sistema*-Berichte geht hervor, dass viele Distanzformate an häufigen Strom- und Internetausfällen scheiterten bzw. scheitern und dass aus diesem Grund nach wie vor bis heute weniger Kinder und Jugendliche regelmäßig in der Organisation aktiv sind (Fundación Musical Simón Bolívar 2022).

Der internationale Druck zu transparenterem Arbeiten auf die Organisation hat sich seit 2015 erhöht: Durch das Bekanntwerden von Fällen sexuellen Missbrauchs an minderjährigen Teilnehmerinnen im Jahr 2021 (vgl. Mesones & Osio 2021) haben sowohl Förderer des Programms (wie die *Hilti Foundation*) als auch einige *Sistema-inspired projects* (z.B.

Sistema England und *Sistema Canada*) *El Sistema* zur Klärung der Vorwürfe sowie zur eindeutigen Prävention von sexuellen Übergriffen innerhalb der Organisation aufgefordert (vgl. Baker 2021b).

Baker kommentiert in seinem Blog die Prozesse, die *El Sistema* international einschlägt – *Sistema* gilt nach wie vor zwar als Markenname; es gab und gibt aber u.a. aufgrund der kritischeren wissenschaftlichen Auseinandersetzung innerhalb der musikpädagogischen internationalen Community auch Distanzierungen von den Praktiken in Venezuela (Baker o.D.).

Schon während meiner Forschungsreisen konnte ich innerhalb der Organisation, insbesondere im Team der Dozierenden des Aus- und Fortbildungsprogramms, den Wunsch nach größerer wissenschaftlicher Fundierung des organisationalen Handelns spüren. In diesem Kontext zeigten Organisationsmitglieder Interesse an unabhängiger Forschung, die u.a. als Chance zur Weiterentwicklung und zur besseren Reflexion über systemimmanente Strukturen gesehen wurde. Die in den Jahren 2015 und 2016 eingeleitete Akademisierung bzw. Professionalisierung der Lehrendenausbildung wurde weitergeführt, sodass nun einheitlichere und transparentere Standards bei der Einstellung von Lehrenden gelten. Aus Gesprächen mit einer *Sistema*-Dozentin weiß ich, dass heute mehr Mitarbeiter*innen der Organisation schriftliche Arbeitsverträge haben, in denen auch der pädagogische Anteil ihrer Arbeit verbindlich festgehalten ist (IN 02.09.2023). Dies ist zum Beispiel der Fall in den Verträgen von Dirigent*innen, die es früher – nach Aussage der erwähnten *Sistema*-Dozentin – häufig nicht für notwendig hielten, an den Treffen des pädagogischen Personals teilzunehmen. Gleichzeitig ist *El Sistema* durch den großen Personalmangel noch mehr als vor ein paar Jahren auch auf Personen angewiesen, die möglicherweise nicht alle Standards erfüllen.

Inzwischen wurde innerhalb der Organisation das sog. *Centro de Investigación* – ein Forschungszentrum – gegründet, das sich u.a. mit der Geschichte von *El Sistema* auseinandersetzt. Durch den Tod von José Antonio Abreu im März 2018 wurde der 2015 schon begonnene Prozess der Neustrukturierung der Entscheidungsgremien bei *El Sistema* vorangetrieben. Baker schrieb im Jahr 2014: »El Sistema's institutional culture is a contradictory mix of hyperorganization and disorganization, stemming directly from Abreu's total control.« (Baker 2014: 75). Angesichts des Todes von Abreu hat sich das Machtgefüge innerhalb der Organisation weiter verschoben. Eduardo Méndez hat die administrative Führung zwar übernommen – er ersetzt Abreu aber nicht als charismatische Heilsfigur der Organisation. Als zentrale Ikone wird Abreu für *El Sistema* sicherlich stets im Gedächtnis bleiben; faktisch können zukünftige Entscheidungen aber nicht mehr von ihm gefällt und getragen werden und auch die von ihm propagierte Mission kann nicht mehr durch ihn persönlich in die Organisationskultur einfließen. Mit dem Tod Abreus ist die Person verstorben, die der Organisation ihr Gesicht, ihre Stimme und zu einem großen Teil auch ihren Bedeutungsrahmen gegeben hat. Derzeit scheint sich der Personenkult um José Antonio Abreu aber fortzuführen – sein Tod hat möglicherweise noch mehr zu seiner Glorifizierung beigetragen.[4]

4 Beispielsweise kursierte kurz nach Abreus Tod ein Bild (Sanabria 2018) auf verschiedenen Internetplattformen, das sehr positiv rezipiert wurde. Es zeigt José Antonio Abreu als rettenden Heilsbringer mit Superkräften, der wie durch Magie das Leben von Kindern zum Guten wenden kann.

Im Jahr 2022 erschien der Dokumentarfilm *Children of Las Brisas*, der über einen Zeitraum von zehn Jahren Kindern bzw. später Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die bei *El Sistema* aktiv sind, auf ihrem Weg begleitet. Der Film zeigt deutlich die Hoffnungen der Teilnehmenden und ihren Familien auf realen wirtschaftlichen Aufstieg durch *El Sistema*, die sie mit Leidenschaft, Kampfgeist und diszipliniertem Üben den organisationalen Strukturen und Narrativen folgen lässt. Es wird aber auch klar, dass sich ihre Hoffnungen auf finanzielle Sicherheit durch eine Musikkarriere nicht erfüllen. Wenngleich der Film die Verantwortung für das Scheitern dieser Versuche vor allem dem politischen Regime zuschreibt, wird auch sichtbar, dass Abreus Aphorismen wie ›Ein Kind, das ein Instrument spielt, wird niemals zur Waffe greifen.‹ sich nicht bewahrheiten (Baker 2022). Der Film gewährt auch Einblicke in die harten Selektionsmechanismen und autoritären Strukturen der Organisation. Die Dreharbeiten zum Film begannen schon vor 2015; der Film gibt aber auch für die Jahre danach Hinweise darauf, dass sich an den grundsätzlichen Strukturen der Organisation, der *Sistema*-Ideologie und auch der emotionsgeladenen Rhetorik nicht viel verändert hat.

An meinen Daten sieht man die Bedeutsamkeit von *Sistema*-internen Diskursen und Traditionen, die für viele Lehrende untrennbar mit der Organisation verbunden und identitätsstiftend sind. Hiermit in Zusammenhang steht oft eine Orientierung an der – teils unterschiedlich ausgelegten, aber oft als zentral betrachteten – Mission von *El Sistema*. Während diese von manchen Mitgliedern emotional mit Inhalt gefüllt wird, streben andere nach einer neuen Art der Professionalität, die sich an messbaren Erfolgen zeigen soll. Wäre *El Sistema* ohne seine ideologische Fokussierung auf Leistung, Disziplin und das Sinfonieorchester als Heilsbringer, ohne seinen Personenkult um José Antonio Abreu vielleicht eine sozial gerechtere Organisation? Ich bin dieser Auffassung – allerdings stellt sich die Frage, wie die Organisation in Zukunft mit ihrem ideologischen Erbe umgehen kann. Es wird womöglich nicht damit getan sein, dass man Teile der Mission lediglich neu formuliert oder auf das Bestehende ›neue‹ Methoden aufsetzt. Das habitualisierte Handeln von Lehrenden ändert sich vermutlich nicht einfach durch neue Leitlinien und die offizielle Aufarbeitung der ideologischen Grundlagen der Organisation – allerdings wären sie Voraussetzungen für echte Veränderungen. Man sieht an meinen Ergebnissen, wie stark die Organisation durch ihre Tradition als Musiktrainingsprogramm mit Fokus auf klassische Musik geprägt ist und sich stark um eben diese Fundamente dreht – sowohl auf kommunikativer Ebene als auch auf Ebene des Impliziten, des Unbewussten. Vielleicht kann meine Arbeit zu mehr Bewusstmachung dieser habitualisierten Praktiken beitragen. Es bleibt zu beobachten, ob *El Sistema* sich hin zu einer Organisation entwickeln kann, in der Kritik- und Reflexionsfähigkeit künftig mehr Gewicht haben als die emotionale Verklärung des eigenen Handelns.

Auch neuere *Sistema*-Broschüren deuten darauf hin, dass die Verehrung Abreus sich fortsetzt (vgl. CIDES 2019; 2021).

Literaturverzeichnis

Abbott, Jared; Vom Hau, Matthias; Soifer, Hillel (2017): Transforming the Nation? The Bolivarian Education Reform in Venezuela. In: Journal of Latin American Studies 49 (4), S. 885–916. https://doi.org/10.1017/S0022216X17000402

Abreu, José Antonio: Música para la Paz. In: Fundación Cultura de Paz (Hg.): El contrato global. I Encuentro Internacional sobre Cultura de Paz. Madrid: 2000, S. 113–114.

Abreu, José Antonio (2009): The El Sistema music revolution. Rede anlässlich der Verleihung des TED-Preises. TED Ideas worth spreading. https://www.ted.com/talks/jose_antonio_abreu_the_el_sistema_music_revolution [15.03.2024].

Abreu, José Antonio (2010a): José Abreu's Talk with the Abreu Fellows. In: Sistema Global – Friends of El Sistema Worldwide (Hg.). https://sistemaglobal.org/item/articles-essays-speeches/ [01.10.2016].

Abreu, José Antonio (2010b): Werte. In: Hilti Foundation (Hg.): Der Klang der Zukunft – The Sound of the Future – El Sonido del Futuro. Gustavo Dudamel und das Simón Bolivar Youth Orchestra aus Venezuela, S. 40–41.

Alemán, Xiomara; Duryea, Suzanne; Guerra, Nancy G.; McEwan, Patrick J.; Muñoz, Rodrigo; Stampini, Marco; Williamson, Ariel A. (2016): The Effects of Musical Training on Child Development. A Randomized Trial of El Sistema in Venezuela. In: Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research 18 (7), S. 865–878. https://doi.org/10.1007/s11121-016-0727-3

Aloy, Patricia (2017): José Antonio Abreu: La vamos a llamar »Simón Bolívar«, 27.02.2017. https://www.venezuelasinfonica.com/jose-antonio-abreu-la-vamos-a-llamar-simon-bolivar/ [15.03.2024].

Alvar, Manuel (2013): Manual de dialectología hispánica. El español de América. Barcelona: Editorial Ariel (Ariel Lingüística).

Andujo, Marta (2021): Jugend- und Kinderorchester von Venezuela geht in die Guinness World Records ein. In: amerika21 Nachrichten und Analysen aus Lateinamerika, 22.11.2021. https://amerika21.de/2021/11/255624/el-sistema-orchester-venezuela-guinness [03.03.2023].

Angel-Alvarado, Rolando (2021): Buen Vivir y colonialismo: hacia pedagogías decoloniales en América del Sur. In: Revista Electrónica de LEEME (48), S. 94. https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21662

Angloher, Stephanie (2017): Unruhen in Venezuela. Dudamel appelliert an Regierung, 26.04.2017. https://www.br-klassik.de/aktuell/news-kritik/dudamel-venezuela-unruhen-maduro-regierung-rueckzug-100.html [15.03.2024].

Arnold, Rolf (1983): Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. In: Zeitschrift für Pädagogik 6, S. 893–912.

Arthorp, Shirley (2006): Strings from the Slums. In: The Strad 117(1390), S. 36–40.

Arvelo, Alberto (2006): Tocar y luchar. Venezuela: Studios: Explorart Films.

Asbrand, Barbara; Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2

Auswärtiges Amt (2024): Venezuela: Politisches Porträt. https://www.auswaertiges-amt.de/de/service/laender/venezuela-node/politisches-portraet/225028 [15.03.2024].

Baar, Robert (2010): Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92408-3

Baker, Geoffrey (o.D.): Does Sistema work? Does it matter? Reflections on the Longy/WolfBrown evaluation. https://geoffbakermusic.wordpress.com/el-sistema-the-system/el-sistema-blog/does-sistema-work-does-it-matter-reflections-on-the-longy wolfbrown-evaluation/ [15.03.2024].

Baker, Geoffrey (2014): El Sistema. Orchestrating Venezuela's youth. Oxford, New York: Oxford University Press.

Baker, Geoffrey (2015): Censorship and self-censorship in the Sistema sphere. https://geoffbakermusic.wordpress.com/el-sistema-older-posts/censorship-and-self-censorship-in-the-sistema-sphere/ [15.03.2024].

Baker, Geoffrey (2016a): Editorial Introduction: El Sistema in critical perspective. In: Action, Criticism & Theory for Music Education, Special Issue: El Sistema 15 (1), S. 10–32.

Baker, Geoffrey (2016b): Citizens or subjects? El Sistema in critical perspective. In: David James Elliott, Marissa Silverman und Wayne D. Bowman (Hg.): Artistic citizenship. Artistry, social responsibility, and ethical praxis. New York, NY: Oxford University Press, S. 313–338. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199393749.003.0016

Baker, Geoffrey (2016c): Is Sistema a »movement«? https://geoffbakermusic.wordpress.com/el-sistema-older-posts/is-sistema-a-movement/ [15.03.2024].

Baker, Geoffrey (2016d): Reflections on ISME 2016 (Part 2): The evolving research on El Sistema. https://geoffbakermusic.wordpress.com/el-sistema-older-posts/reflections-on-isme-2016-part-2-the-evolving-research-on-el-sistema/, zuletzt aktualisiert am 26.07.2019. [15.03.2024].

Baker, Geoffrey (2016e): Antes de pasar página: conectando los mundos paralelos de El Sistema y la investigación crítica. In: Revista internacional de educación musical (RIEM) (4), S. 51–60. https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p051-060

Baker, Geoffrey (2017a): IDB study sheds doubt on El Sistema's claims of social inclusion and trans-formation (short version). https://geoffbakermusic.wordpress.com/el-sistema-older-posts/idb-study-sheds-doubt-on-el-sistemas-claims-of-social-inclusion-and-transformation-short-version/ [15.03.2024].

Baker, Geoffrey (2017b): »In El Sistema there are no poor people«: follow-up to the IDB study. https://geoffbakermusic.wordpress.com/el-sistema-older-posts/in-el-sistema-there-are-no-poor-people-follow-up-to-the-idb-study/ [15.03.2024].

Baker, Geoffrey (2017c): Professionalization or rescuing the poor? The origins of El Sistema (in Abreu's own words). https://geoffbakermusic.wordpress.com/el-sistema-older-posts/professionalization-or-rescuing-the-poor-the-origins-of-el-sistema-in-abreus-own-words/ [15.03.2024].

Baker, Geoffrey (2018): El Sistema, ›The Venezuelan Musical Miracle‹: The Construction of a Global Myth. In: Latin American Music Review 39 (2), S. 160–193. https://doi.org/10.7560/LAMR39202

Baker, Geoffrey (2021a): Rethinking Social Action through Music. The Search for Coexistence and Citizenship in Medellín's Music Schools. Cambridge: Open Book Publishers. https://library.oapen.org/bitstream/id/ca812a42-9510-4de4-9f2f-aec36b5fad24/9781800641280.pdf [15.03.2024].

Baker, Geoffrey (2021b): The Disturbing Noise Coming Out Of El Sistema. In: Caracas Chronicles, 24.06.2021. https://www.caracaschronicles.com/2021/06/24/the-disturbing-noise-coming-out-of-el-sistema/[15.03.2024].

Baker, Geoffrey (2022): Children of Las Brisas: a review-essay. https://geoffbakermusic.co.uk/2022/08/19/children-of-las-brisas-a-review-essay/ [15.03.2024].

Baker, Geoffrey; Bull, Anna; Taylor, Mark (2018): Who watches the watchmen? Evaluating evaluations of El Sistema. In: British Journal of Music Education 35 (3), S. 255–269. https://doi.org/10.1017/S0265051718000086

Baker, Geoffrey; Frega, Ana Lucía (2016a): Los reportes del BID sobre El Sistema. Nuevas perspectivas sobre la historia y la historiografía del Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Vene-zuela. In: Epistemus 4 (2), S. 54–83. https://doi.org/10.21932/epistemus.4.2751.2

Baker, Geoffrey; Frega, Ana Lucía (2018): ›Producing musicians like sausages‹: new perspectives on the history and historiography of Venezuela's El Sistema. In: Music Education Research 20 (4), S. 502–516. https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1433151

Benedict, Cathy; Schmidt, Patrick; Spruce, Gary; Woodford, Paul (2015): Why Social Justice and Music Education? In: Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce und Paul Woodford (Hg.): The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education. Oxford, New York: Oxford University Press, S. xi-xvii. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.001.0001

Bernstein, Jamie; Tunstall, Tricia (2013): Can El Sistema Thrive in the U.S. and Beyond? In: Musical America Worldwide. www.musicalamerica.com/features/?fid=189&fyear=2013 [15.03.2024].

Bießmann, Andrea (2018): Vermittlung traditioneller Musik als Alternative zur klassischen Musikaus-bildung? Das Alma Llanera-Programm von El Sistema in Venezuela. In: Jan-Peter Koch, Constanze Rora und Katharina Schilling-Sandvoß (Hg.): Musikkulturen und Lebenswelt: Shaker-Verlag (Musikpädagogik im Diskurs, 3), S. 272–292.

Bießmann, Andrea (2021): Zwischen Missionserfüllung und Selbstverwirklichung: Lehrende im venezolanischen El Sistema. In: Valerie Krupp, Anne Niessen und Verena Weidner (Hg.): Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung.

Ways and Perspectives in Music Education Research. Münster: Waxmann Verlag (Musikpädagogische Forschung/Research in Music Education, 42), S. 117–132.

Billaux, Nicolas (2011): New directions for classical music in Venezuela. The »El Sistema« concept – widening access and achieving excellence. Masterarbeit. Freiburg i. Br.: Hochschule für Musik Freiburg.

Bloom, Benjamin Samuel (1979 [1956]): Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. London: Longmans Green.

Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Biographie und Gesellschaft, 8).

Bohnsack, Ralf (1992): Dokumentarische Interpretation von Orientierungsmustern. Verstehen – Interpretieren – Typenbildung in wissenssoziologischer Analyse. In: Michael Meuser und Reinhold Sackmann (Hg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler: Centaurus (Bremer soziologische Texte, 5), S. 139–160.

Bohnsack, Ralf (1997): »Orientierungsmuster«: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: Folker Schmidt (Hg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 49–61.

Bohnsack, Ralf (1998): Rekonstruktive Sozialforschung und der Grundbegriff des »Orientierungsmusters«. In: Dirk Siefkes, Peter Eulenhöfer, Heike Stach und Klaus Städtler (Hg.): Sozialgeschichte der Informatik. Kulturelle Praktiken und Orientierungen. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag (Studien zur Wissenschafts- und Technikforschung), S. 105–121. https://doi.org/10.1007/978-3-663-08954-4_7

Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Karin Schittenhelm (Hg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–153. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6_5

Bohnsack, Ralf (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 241–270. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_11

Bohnsack, Ralf (2014a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8242). https://doi.org/10.36198/9783838585543

Bohnsack, Ralf (2014b): Habitus, Norm und Identität. In: Rolf-Torsten Kramer, Sven Thiersch und Werner Helsper (Hg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 50), S. 33–55. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2

Bohnsack, Ralf (2017a): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB, 8708). https://doi.org/10.36198/9783838587080

Bohnsack, Ralf (2017b): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In: Steffen Amling und Werner Vogd (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Per-

spektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 233–259. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf.13

Bohnsack, Ralf (2022): Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In: Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet und Uwe Hericks (Hg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 31–55. https://doi.org/10.35468/5973-02

Bohnsack, Ralf; Bonnet, Andreas; Hericks, Uwe (Hg.) (2022): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5973

Bohnsack, Ralf; Kubisch, Sonja; Streblow-Poser, Claudia (2018): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. In: Ralf Bohnsack, Sonja Kubisch und Claudia Streblow-Poser (Hg.): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 7–38. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsjj.3

Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–32. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_1

Bohnsack, Ralf; Pfaff, Nicolle (2010): Die dokumentarische Methode: Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung Weinheim und München: Beltz Juventa. https://doi.org/10.3262/EEO07100073

Boia, Pedro S.; Boal-Palheiros, Graça (2017): Empowering or Boring? Discipline and Authority in a Portuguese Sistema-Inspired Orchestra Rehearsal. In: Action, Criticism, and Theory for Music Education 16 (2), S. 144–172. https://doi.org/10.22176/act16.1.144

Bolden, Benjamin; Corcoran, Sean; Butler, Alana (2021): A scoping review of research that examines El Sistema and Sistema-inspired music education programmes. In: Review of Education 9 (3), Artikel e3267. https://doi.org/10.1002/rev3.3267

Bolten, Götz (2020): Mutter Teresa. planet wissen WDR. https://www.planet-wissen.de/kultur/asien/kalkutta_stadt_der_freude/pwiemutterteresa100.html [15.03.2024].

Booth, Eric (2009): Thoughts on Seeing El Sistema. In: Teaching Artist Journal 7 (2), S. 75–84. https://doi.org/10.1080/15411790902762456

Booth, Eric (2011): El Sistema's Open Secrets. In: Teaching Artist Journal 9 (1), S. 16–25. https://doi.org/10.1080/15411796.2011.531634

Booth, Eric (2013): Fundamental Elements of Venezuela's El Sistema: Which Inform and Guide El Sistema-inspired Programs. https://ericbooth.net/the-fundamentals-of-el-sistema/[15.03.2024].

Borchert, Gustavo (2012): Sistema Scotland: a critical inquiry into the implementation of the El Sistema model in Raploch.

Borzacchini, Chefi (2010): Venezuela en el cielo de los escenarios. Caracas: Fundación Bancaribe.

Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert; Nieswand, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. überarbeitete Auflage. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius (UTB Sozialwissenschaften, Kulturwissenschaften, 3979). www.utb-studi-e-book.de/9783838544977. https://doi.org/10.36198/9783838544977

Briceño, Luis Orlando; León, Mayra (2017): Método de Iniciación al Cuatro. Caracas: Fundación Musical Simón Bolívar.

Bull, Anna (2016): El Sistema as a Bourgeois Social Project: Class, Gender, and Victorian Values. In: Action, Criticism & Theory for Music Education 15 (1), S. 120–153.

Bundeszentrale für politische Bildung (2019): Politischer Machtkampf in Venezuela. In: Bundeszentrale für politische Bildung, 15.02.2019. https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/286054/politischer-machtkampf-in-venezuela/ [15.03.2024].

Burgos García, Osvaldo (2009): El eco de la orquesta. Análisis de los valores humanos reflejados en las crónicas sobre las presentaciones de la Orquesta Sinfónica de la Juventud Venezolana Simón Bolívar. Málaga: Universitas Malacitana.

Burton-Hill, Clemency (2013): Instruments of change. In: Opera News 78 (2), S. 18–23.

Cappai, Gabriele (2005): Der interkulturelle Vergleich. Herausforderungen und Strategien einer sozial-wissenschaftlichen Methode. In: Ilja Srubar (Hg.): Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss, S. 48–78. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80607-9_4

Cappai, Gabriele (2008): Einleitung. Die empirische Erforschung des Fremden. Ein interdisziplinärer Ansatz. In: Gabriele Cappai (Hg.): Forschen unter Bedingungen kultureller Fremdheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (SpringerLink Bücher), S. 9–40. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90920-2_1

Carlson, Alexandra (2016): The Story of Carora. The Origins of El Sistema. In: International Journal of Music Education 34 (1), S. 64–73. https://doi.org/10.1177/0255761415617926

Cartagena, Nelson; Gauger, Hans-Martin (1989): Nominal- und Pronominalphrase, Wortbildung, Zu-sammenfassung der wichtigsten grammatischen Unterschiede, vom Inhalt zu den Formen, falsche Freunde. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverl. (Duden Vergleichende Grammatiken Spanisch-Deutsch, 2).

Carvajar, Beatriz Carolina; Melgarejo, Indira (2009): El Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. La escuela que aprende. In: ESTUDIOS 21, S. 39–52. https://doi.org/10.31050/re.v0i21.11622

Centro de Investigación y Documentación de El Sistema (CIDES) (2019): La Historia de El Sistema. In: Atril Cuaderno de investigación 1. Caracas: Fundación Musical Simón Bolívar.

Centro de Investigación y Documentación de El Sistema (CIDES) (2021): La Historia de El Sistema. In: Atril Cuaderno de investigación 3. Caracas: Fundación Musical Simón Bolívar.

Chóliz, Mariano (2005): Psicología de la emoción: el proceso emocional. Valencia: Universidad de Valencia. https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf [15.03.2024].

Clifford, James (1993) (2016): Über ethnographische Autorität. In: Eberhard Berg und Martin Fuchs (Hg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1051), S. 109–157.

Cloos, Susanne (2010): Ist Musik die bessere Sozialarbeit? Was Deutschland von den venezolanischen Kinder- und Jugendorchestern lernen kann. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Creech, Andrea; Gonzalez-Moreno, Patricia; Lorenzino, Lisa; Waitman, Grace et.al. (2016): El Sistema and Sistema-Inspired Programmes: A Literature Review of research, evaluation, and critical debates. 2. Auflage. San Diego, Kalifornien.

Deutsche Welle (2001): Alternative Nobelpreise 2001. Preise gegen »die Wurzeln von Gewalt und Instabilität in der heutigen Welt«. https://www.dw.com/de/alternative-nobelpreise-2001/a-276059 [15.03.2024].

Di Lafontant Niscia, Attilio (2019): Unveiling the Dark Side of Tonewoods: A Case Study about the Musical Instrument Demand for the Venezuelan Youth Orchestra El Sistema. In: Action, Criticism & Theory for Music Education 18 (3), 259–88. https://doi.org/10.22176/act18.3.259

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2017): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 7. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

D'Santiago, Leonidas (2016): Flor Roffé de Estévez. www.musica.coord.usb.ve/svmc/f_roffe.html [15.03.2024].

Dwyer, Rachael (2016): Music Teachers‹ Values and Beliefs. Abingdon: Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9781315596839

Eatock, Colin (2010): From Venezuela to the World: Exporting El Sistema. In: Queen's quarterly: a Canadian review 117 (4), S. 590–602.

El Sistema (2016): Una obra de 41 años en la palabra de un artista visionario. https://www.youtube.com/watch?v=9GvygLTLIpA [15.03.2024].

Elliott, David James; Silverman, Marissa; Bowman, Wayne D. (Hg.) (2016): Artistic citizenship. Artistry, social responsibility, and ethical praxis. New York, NY: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199393749.001.0001

Elstner, Elisabeth (2011): Die soziale Kraft der Musik. Reise zu den Jugend- und Kinder-Orchestern von Venezuela. 2. Auflage. Berlin: epubli.

Entman, Robert (1993): Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. In: Journal of Communication 43 (4), S. 51–58. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x

Fink, Robert (2016): Resurrection Symphony: El Sistema as Ideology in Venezuela and Los Angeles. In: Action, Criticism & Theory for Music Education, Special Issue: El Sistema 15 (1), S. 33–57.

Flick, Uwe; Steinke, Ines; Kardorff, Ernst von (2015): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qua-

litative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag, S. 13–29.

Frega, Ana Lucía; Limongi, Jorge Ramiro (2019): Facts and counterfacts: A semantic and historical overview of El Sistema for the sake of clarification. In: International Journal of Music Education 37 (4), S. 561–575. https://doi.org/10.1177/0255761419855821

Freire, Paulo (1998 [1975]): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (rororo rororo-Sachbuch, 6830).

Friebertshäuser, Barbara; Panagiotopoulou, Argyro (2010): Ethnographische Feldforschung. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller. 3. Auflage. Weinheim, München: Juventa-Verlag (Handbuch), S. 301–322.

Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.a): ¿Qué es El Sistema? https://elsistema.org.ve/que-es-el-sistema/, [15.03.2024].

Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.b): Núcleos y módulos. https://elsistema.org.ve/educacion/nucleos-y-modulos/ [15.03.2024].

Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.c): Estructura Académica. https://elsistema.org.ve/estructura-academica/ [15.03.2024].

Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.d): Biografía: José Abreu Anselmi. Fundador del Sistema Na-cional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. https://elsistema.org.ve/maestro-abreu/biografia-jose-abreu-anselmi/ [15.03.2024].

Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.e): Centro Nacional de Acción Social por la Música. El conser-vatorio del siglo XXI. https://elsistema.org.ve/centro-nacional-de-accion-social-por-la-musica/ [15.03.2024].

Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.f): Programa Académico Orquestal. https://elsistema.org.ve/estructura-academica/programas/programa-academico-orquestal/ [15.03.2024].

Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.g): Programa Académico Coral. https://elsistema.org.ve/estructura-academica/programas/programa-academico-coral/ [15.03.2024].

Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.h): Programa de Iniciación Musical. https://elsistema.org.ve/estructura-academica/programas/programa-de-iniciacion-musical/ [15.03.2024].

Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.i): Programa Alma Llanera. https://elsistema.org.ve/estructura-academica/programas/programa-alma-llanera/ [15.03.2024].

Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.j): Programa de Formación Académica. https://elsistema.org.ve/estructura-academica/programas/programa-de-formacion-academica/ [15.03.2024].

Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.k): Programa de Educación Especial. https://elsistema.org.ve/estructura-academica/programas/programa-de-educacion-especial/ [15.03.2024].

Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.l): Programa Simón Bolívar. https://elsistema.org.ve/estructura-academica/programas/programa-simon-bolivar/ [15.03.2024].

Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.m): Programa Nuevos Integrantes de El Sistema. https://elsistema.org.ve/estructura-academica/programas/programa-nuevos-integrantes-de-el-sistema/ [15.03.2024].

Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.n): Programa Académico Penitenciario. https://elsistema.org.ve/estructura-academica/programas/programa-academico-penitenciario/ [15.03.2024].
Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.o): Programa de Atención Hospitalaria. https://elsistema.org.ve/estructura-academica/programas/programa-de-atencion-hospitalaria/ [15.03.2024].
Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.p): Programa Académico de Lutería. https://elsistema.org.ve/estructura-academica/programas/programa-academico-de-luteria/ [15.03.2024].
Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.q): Programa de Música Popular y Otros Géneros. https://elsistema.org.ve/estructura-academica/programas/programa-de-musica-popular-y-otros-generos/ [15.03.2024].
Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.r): Agrupaciones. https://elsistema.org.ve/agrupaciones/ [15.03.2024].
Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.s): Programa de Formación Académica. https://web.archive.org/web/20191226104954/http://fundamusical.org.ve/estructura-academica/programas/programa-de-formacion-academica/ [15.03.2024].
Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.t): Metodología. https://web.archive.org/web/20160517070945/http://fundamusical.org.ve/category/educacion/metodologia/ [15.03.2024].
Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.u): Programa Académico Orquestal. https://elsistema.org.ve/estructura-academica/programas/programa-academico-orquestal/ [15.03.2024].
Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.v): Programa Académico Coral. https://web.archive.org/web/20200203145915/http://fundamusical.org.ve/estructura-academica/programas/programa-academico-coral/ [15.03.2024].
Fundación Musical Simón Bolívar (o.D.w): Programa de Educación Musical. https://web.archive.org/web/20200813114540/https://fundamusical.org.ve/estructura-academica/programas/programa-de-iniciacion-musical/ [15.03.2024].
Fundación Musical Simón Bolívar (2012): Historia. El Sistema y el Estado. https://web.archive.org/web/20120506151545/www.fesnojiv.gob.ve/es/historia.html [15.03.2024].
Fundación Musical Simón Bolívar (2013): Proyecto Alma Llanera. https://web.archive.org/web/20151004090914/http://fundamusical.org.ve/educacion/programas/proyecto-alma-llanera/#.VhDsxh9_q00 [15.03.2024].
Fundación Musical Simón Bolívar (2015): Educación. Lista de Núcleos por Estado. https://web.archive.org/web/20151127151628/http://fundamusical.org.ve/nucleos/#.Vlhz2R9_q00 [15.03.2024].
Fundación Musical Simón Bolívar (2016): Educación y metodología. https://web.archive.org/web/20160517070945/http://fundamusical.org.ve/category/educacion/metodologia/ [15.03.2024].
Fundación Musical Simón Bolívar (2018a): PNUD Venezuela celebra la incorporación del integrante nº 1 millón del Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela (El Sistema). https://elsistema.org.ve/noticias/pnud-venezuela-celebra-la-incorporacion-del-integrante-no-1-millon-del-sistema-nacional-de-orquestas-y-coros-juveniles-e-infantiles-de-venezuela-el-sistema/ [15.03.2024].

Fundación Musical Simón Bolívar (2018b): Eduardo Méndez continuará la labor artística y social de El Sistema bajo la visión del Maestro José Antonio Abreu. https://elsistema.org.ve/noticias/eduardo-mendez-continuara-la-labor-artistica-y-social-de-el-sistema-bajo-la-vision-del-maestro-jose-antonio-abreu/ [15.03.2024].

Fundación Musical Simón Bolívar (2018c): Ensamble Alma Llanera | Programa Alma Llanera en la Cumbe para la Prevención y el Delito Austria 2018. https://elsistema.org.ve/galerias-fotograficas/ensamble-alma-llanera-programa-alma-llanera-en-la-cumbe-para-la-prevencion-y-el-delito-austria-2018/ [15.03.2024].

Fundación Musical Simón Bolívar (2019): V Encuentro de Formación de Líderes del Programa Simón Bolívar en Yaracuy. https://elsistema.org.ve/noticias/v-encuentro-de-formacion-de-lideres-del-programa-simon-bolivar-en-yaracuy/ [15.03.2024].

Fundación Musical Simón Bolívar (2022): Informe de Gestión. III Trimestre de 2022. https://elsistema.org.ve/wp-content/uploads/2022/12/INFORME-DE-GESTI%C3%93N-2022-III-Trimestre-ajustado.pdf.

Govias, Jonathan (2011): The Five Principles of El Sistema. In: The Canadian Music Educator, Fall, S. 21–23.

Graalmann, Katharina (2018): »man muss halt wissen wo ist gut wo fängt Lehrer an und wo fängt Lehrer auf«. Zu habituell-dilemmatischen Aushandlungsprozessen einer Gesamtschullehrerin. In: ZISU – Zeit-schrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7, S. 95–108. https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.06

Grisha, Vera; Salazar, Patzzy; Urdaneta, Sheila; Torres, Keren; Rodríguez, María Fernanda; Pellicani, Giovanna et al. (2022): Las notas desafinadas de El Sistema. In: Alianza Rebelde Investiga und CONNECTAS (Hg.). https://www.connectas.org/especiales/las-notas-desafinadas-de-el-sistema/la-nota-disonante/[15.03.2024].

Guinand, María (2014): Venezuelan choral composers of the 20th and 21st centuries: a catalogue. In: Choral Journal 54 (8), S. 18–32.

Gukenbiehl, Hermann (2016): Institution und Organisation. In: Hermann Korte und Bernhard Schäfers (Hg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 9., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch,/herausgegeben von Hermann Korte und Bernhard Schäfers; Band 1), S. 143–157. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13411-2_8

Hallam, Richard J. (2012): Sistema: where academic, educational, musical, personal and social development all meet. In: Chris Harrison und Sarah Hennessy (Hg.): Listen out. International perspectives on music education. Knowle, Solihull: National Association of Music Educators, S. 104–108.

Hericks, Uwe; Sotzek, Julia; Rauschenberg, Anna; Wittek, Doris (2018): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7, S. 65–80. https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.04

Hernández-Estrada, José Luis (2012): Aesthetics of generosity. El Sistema, music education, and social change. Hidalgo (Texas): CreateSpace.

Hess, Juliet (2021): Music education and the colonial project. Stumbling toward anticolonial music education. In: Geir Johansen, Panagiotis A. Kanellopoulos, Patrick

Schmidt und Ruth Wright (Hg.): The Routledge Handbook to Sociology of Music Education: Routledge, S. 23–39. https://doi.org/10.4324/9780429504631-1-5

Hollinger, Diana (2006): Instrument of social reform: a case study of the Venezuelan system of youth orchestras. Tempe: Arizona State University.

Jorgensen, Estelle R. (2007): Concerning justice and music education. In: Music Education Research 9 (2), S. 169–189. https://doi.org/10.1080/14613800701411731

Jorgensen, Estelle Ruth (1997): In search of music education. Urbana: University of Illinois Press.

Kallmeyer, Werner; Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Dirk Wegner (Hg.): Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anläßlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14. – 16. Oktober 1976. Hamburg: Buske, S. 159–274.

Kassner, Karsten (2010): Soziale Deutungsmuster – Über aktuelle Ansätze zur Erforschung kollektiver Sinnzusammenhänge. In: Susan Geideck und Wolf-Andreas Liebert (Hg.): Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern. Berlin, New York: De Gruyter (Linguistik, Impulse & Tendenzen, 2), S. 37–57. https://doi.org/10.1515/9783110201956.1.37

Kaufmann, Michael; Piendl, Stefan (2011): Das Wunder von Caracas. Wie José Antonio Abreu und El Sistema die Welt begeistern. München: Irisiana.

Keppeler, Toni (2012): Leidenschaft. Und Disziplin! El Sistema: Ein Musikschul-Netzwerk soll Venezuela verändern. In: neue musikzeitung 61 (7). www.nmz.de/artikel/leidenschaft-und-disziplin [15.03.2014].

Kertz-Welzel, Alexandra (2020): Community Music und die gesellschaftliche Relevanz von Musikpädagogik. In: Diskussion Musikpädagogik 87, S. 6–10.

Kertz-Welzel, Alexandra (2022): Rethinking music education and social change. New York: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780197566275.001.0001

Koch, Juan Martin (2012): Die Besichtigung eines Wunders. In: neue musikzeitung 61 (3). www.nmz.de/artikel/die-besichtigung-eines-wunders [15.03.2024].

Kruse, Jan; Bethmann, Stephanie; Eckert, Judith; Niermann, Debora; Schmieder, Christian (2012): In und mit fremden Sprachen forschen. Eine empirische Bestandsaufnahme zu Erfahrungs- und Handlungswissen von Forschenden. In: Jan Kruse, Stephanie Bethmann, Debora Niermann und Christian Schmieder (Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 27–68.

Kruse, Jan; Bethmann, Stephanie; Niermann, Debora; Schmieder, Christian (2012): Qualitative Interviewführung im Kontext fremder Sprachen. Eine Einleitung. In: Jan Kruse, Stephanie Bethmann, Debora Niermann und Christian Schmieder (Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 9–26.

Kruse, Jan; Schmieder, Christian (2012): In fremden Gewässern. Ein integratives Basisverfahren als sensibilisierendes Programm für rekonstruktive Analyseprozesse im Kontext fremder Sprachen. In: Jan Kruse, Stephanie Bethmann, Debora Niermann und Christian Schmieder (Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden

Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 248–295.

Kubisch, Sonja (2018): Professionalität und Organisation in der Sozialen Arbeit. Eine Annäherung aus praxeologischer Perspektive. In: Ralf Bohnsack, Sonja Kubisch und Claudia Streblow-Poser (Hg.): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 171–196. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsjj.10

Kuuse, Anna-Karin, Monica Lindgren, and Eva Skåreus (2016): »The feelings have come home to me.« Examining advertising films on the Swedish website of El Sistema. In: Action, Criticism & Theory for Music Education 15 (1), S. 187–215.

Kyriacou, Chris; Ellingsen, Ingunn Tollisen; Stephens, Paul; Sundaram, Vanita (2009): Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared. In: Pedagogy, Culture & Society 17 (1), S. 75–87. https://doi.org/10.1080/14681360902742902

Labonville, Marie Elizabeth (2007): Juan Bautista Plaza and musical nationalism in Venezuela. Bloomington: Indiana University Press. https://doi.org/10.2979/2150.0

Landin, Andrea (2013): Say yes to assess: An exploration in El Sistema-inspired assessment practice. https://sistemafellows.typepad.com/my-blog/2013/05/an-exploration-in-el-sistema-inspired-assessment-practice.html [15.03.2024].

Leibniz-Institut für Deutsche Sprache: Agens. Definition. Grammatisches Informationssystem. https://grammis.ids-mannheim.de/terminologie/18 [15.03.2024].

Lesniak, Melissa (2012): El Sistema and American Music Education. In: Music Educators Journal 99 (2), S. 63–66. https://doi.org/10.1177/0027432112458408

Lessing, Wolfgang (2017): Erfahrungsraum Spezialschule. Rekonstruktion eines musikpädagogischen Modells. Bielefeld: transcript Verlag (Pädagogik). https://doi.org/10.1515/9783839439791

Logan, Owen (2015a): Doing well in the eyes of capital: cultural transformation from Venezuela to Scotland. In: John-Andrew McNeish, Axel Borchgrevink und Owen Logan (Hg.): Contested powers. The politics of energy and development in Latin America. London: Zed Books, S. 216–253. https://doi.org/10.5040/9781350219366.ch-009

Logan, Owen (2015b): Hand in Glove: El Sistema and Neoliberal Research. https://www.researchgate.net/publication/287202150_Hand_in_Glove_El_Sistema_and_Neoliberal_Research/link/5672dbc808aedbbb3f9f6f91/download [15.03.2024].

Logan, Owen (2016): Lifting the Veil: A realist critique of Sistema's upwardly mobile path. In: Action, Criticism & Theory for Music Education, Special Issue: El Sistema 15 (1), S. 58–88.

Lubow, Arthur (2007): Conductor of the People. In: The New York Times, 28.10.2007. https://www.nytimes.com/2007/10/28/magazine/28dudamel-t.html, [15.03.2024].

Luhmann, Niklas (1988): Organisation. In: Willi Küpper und Günther Ortmann (Hg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. 2. Auflage. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–185. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10802-3_9

Majno, Maria (2012): From the model of El Sistema in Venezuela to current applications. In: Annals of the New York Academy of Sciences, The Neurosciences and Music IV: Learning and Memory, S. 1252. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06498.x

Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurt a.M: Europäische Verlagsanstalt.

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Hg. v. David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 298).

Meister, Nina (2018): Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7, S. 51–64. https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.03

Mesones Rojo, Gabriela; Osio Cabrices, Rafael (2021): A History of Sexual Abuse in Venezuela's Lauded Youth Orchestra System. In: Caracas Chronicles, 01.07.2021. https://www.caracaschronicles.com/2021/07/01/a-history-of-sexual-abuse-in-venezuelas-lauded-youth-orchestra-system/ [15.03.2024].

Meuser, Michael; Sackmann, Reinhold (1992): Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie. In: Michael Meuser und Reinhold Sackmann (Hg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag-Ges (Bremer soziologische Texte, 5), S. 9–37.

Meyermann, Alexia; Porzelt, Maike (2014): Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten. Frankfurt a.M.: Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung am DIPF.

Moormann, Peter; Näumann, Klaus (2022): Adapting traditional Venezuelan music for El Sistema's national »Alma Llanera« program – the case of the joropo of Calabozo (Guárico). In: Klaus Näumann (Hg.): Berichte aus dem ICTM-Nationalkomitee Deutschland 2015 und 2017. Berlin: Logos (Musikkulturen im Fokus, 2), S. 49–70.

Morrison, Steven J.; Demorest, Steven M. (2012): Once from the Top: Reframing the Role of the Conductor in Ensemble Teaching. In: Gary E. McPherson, Graham F. Welch, Steven J. Morrison und Steven M. Demorest (Hg.): The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1: Oxford University Press, S. 825–843. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0050_update_001

Moser, Maria Teresa (2011): Das Gedankengut von Simón Bolívar und seine Instrumentalisierung durch Hugo Chávez in Venezuela. Frankfurt a.M. [u.a.]: Lang (Europäische Hochschulschriften – Reihe XXXI, 597).

Nentwig-Gesemann, Iris (1999): Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10563-3

Nentwig-Gesemann, Iris (2013) Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 295–324. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_13

Nohl, Arnd-Michael (2013a): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: Springer VS (Qualitative Sozialforschung). https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2

Nohl, Arnd-Michael (2013b): Sozialisation in konjunktiven, organisierten und institutionalisierten Transaktionsräumen. Zum Aufwachsen mit materiellen Artefakten. In:

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16 (2), S. 189–202. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0419-8

Nohl, Arnd-Michael (2005): Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. In: Bildungsforschung 2 (2), o.S. www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/interview/. https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v2i0.13

Nohl, Arnd-Michael (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (1), S. 61–74. https://doi.org/10.1007/s11618-007-0006-y

Nohl, Arnd-Michael; Rosenberg, Florian von; Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen Im Biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und Praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06602-4

Nohl, Arnd-Michael (2017a): Organisationen in der dokumentarischen Mehrebenenanalyse. In: Steffen Amling und Werner Vogd (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 279–300. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf.15

Nohl, Arnd-Michael (2017b [2006]): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Qualitative Sozialforschung). https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7

Oevermann, Ulrich (2001 [1973]): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. In: Sozialer Sinn 2001 (1), S. 3–33. https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0102

Ortmann, Günther (2003): Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag (Edition Suhrkamp, 2293).

Palacios, Mariantonia (2017): Venezuela. In: Raymond Torres-Santos (Hg.): Music Education in the Caribbean and Latin America: A Comprehensive Guide: Rowman & Littlefield.

Pedroza, Ludim (2014a): Music as Life-Saving Project. Venezuela's El Sistema in American Neo-idealistic Imagination. In: College Music Symposium 54. https://doi.org/10.18177/sym.2014.54.sr.10545

Pedroza, Ludim (2014b): Merengue Meets the Symphony Orchestra: Interrogating »Music as One« and the »Terrific« Musical Experience at the Hollywood Bowl. In: American Music 32 (3), S. 317–352. https://doi.org/10.5406/americanmusic.32.3.0317

Pedroza, Ludim (2015): Of Orchestras, Mythos, and the Idealization of Symphonic Practice: The Orquesta Sinfónica of Venezuela in the (Collateral) History of El Sistema. In: Latin American Music Review/Revista de Música Latinoamericana 36 (1), S. 68–93. https://doi.org/10.7560/LAMR36103

Plaß, Christine; Schetsche, Michael (2001): Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. In: sozialer sinn 3, S. 511–536. https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0306

Polar Music Prize (2012): 2009 Laureate. José Antonio Abreu and El Sistema. https://www.polarmusicprize.org/laureates/jose-antonio-abreu-and-el-sistema/ [15.03.2024].

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. München: Oldenbourg. https://doi.org/10.1524/9783486719550

Puromies, Maija; Jovonen, Antti (2020): Systematized literature review of el sistema, the venezuelan social music education method. In: Problems in music pedagogy 19 (2), S. 35–63.

Rempe, Christina (2012): Zur Bedeutung von individualistischer und kollektivistischer Orientierung für die Ausprägung verschiedener Foci der Identifikation und Bindung – Eine empirische Studie in einem Industrieunternehmen. Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg.

Resch, Katharina; Enzenhofer, Edith (2012): Muttersprachliche Interviewführung an der Schnittstelle zwischen Sozialwissenschaft und Translationswissenschaft. Relevanz, Grundlagen, Herausforderungen. In: Jan Kruse, Stephanie Bethmann, Debora Niermann und Christian Schmieder (Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 80–100.

Rieker, Peter; Hartmann Schaelli, Giovanna; Jakob, Silke (2020): Zugang ist nicht gleich Zugang – Verläufe, Bedingungen und Ebenen des Feldzugangs in ethnografischen Forschungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung 21, Artikel 19, S. 1–23.

Rietschel, Thomas (2009): Von der Dynamik eines gelebten Traums. Frankfurter Musikpreis für José Antonio Abreu: Thomas Rietschel würdigt den Begründer des venezolanischen »Sistema«. In: neue musikzeitung (nmz) 58 (5). https://www.nmz.de/artikel/von-der-dynamik-eines-gelebten-traums [15.03.2024].

Rimmer, Mark (2020): Too big to fail? The framing and interpretation of ›success‹/'failure‹ in cultural participation policy: a case study. In: Conjunctions 7 (2), S. 1–21. https://doi.org/10.7146/tjcp.v7i2.119747

Rincón Prat, Gloria Constanza (2015): El impacto social y educativo del programa musical »Batuta«: el sistema nacional de orquestas sinfónicas juveniles e infantiles en Colombia. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Rodas, Álvaro (2006): A Model for Community Participation in the Performing Arts: Social Action Through Music and the Internationalization of the Venezuela Orchestra System. Boston: Columbia University Teachers College.

Rodas, Álvaro (2010): Connections and Connectors in El Sistema. Venezuela, the United States and beyond. www.nucleocorona.org/Corona_Youth_Music_Project/Archives.html [15.03.2024].

Rojas Meléndez, Evelyn Graciela (2010): Estilo gerencial de la Fundación del estado para el sistema de orquestas y coros juveniles e infantiles de Venezuela. Caso en estudio: Estado Lara. Barquisimeto: Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado.

Romero Naranjo, Francisco Javier (2016): Entrevista a Eduardo Méndez, Director de la Fundación Musical Simón Bolívar. In: Revista internacional de educación musical (RIEM) 4, S. 47–50. https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p047-050

Rosabal-Coto, Guillermo (2016): Costa Rica's SINEM: A Perspective from Postcolonial Institutional Ethnography. In: Action, Criticism & Theory for Music Education, Special Issue: El Sistema 15 (1), S. 154–187. act.maydaygroup.org/articles/RosabalCoto15_1.pdf.

Russell, James A. (1980): A circumplex model of affect. In: Journal of Personality and Social Psychology 39 (6), S. 311. https://doi.org/10.1037/h0077714

Saglietti, Benedetta (2013): The White Hands Choir of Venezuela: A miracle of grace in Salzburg. In: Bachtrack, 12.08.2013. https://bachtrack.com/de_DE/review-salzburg-2013-el-sistema-manos-blancas [15.03.2024].

Saglimbeni Muñoz, José Felipe (2001): Organización Secuencial del Repertorio para las Orquestas Ju-veniles. Fundación Simón Bolívar. Nicht veröffentlichtes Dokument.

Sanabria, Eduardo (2018): José Antonio Abreu, Maestro Salvavidas. Edoilustrado (Hg.). https://twitter.com/edoilustrado/status/977792409210884096 [30.03.2023].

Sánchez, Freddy (2015): Music Teacher Education in Venezuela. In: Sérgio Figueiredo, José Soares und Regina Finck Schambeck (Hg.): The Preparation of Music Teachers: a Global Perspective. Porto Alegre: Brasilien: ANPPOM, S. 161–191.

Santacecilia, Maria (2018): Gustavo Dudamel: Der verbannte Stardirigent der Revolution. In: Deutsche Welle, 28.06.2018. https://www.dw.com/de/gustavo-dudamel-der-verbannte-stardirigent-der-revolution/a-44336792.

Sarrouy, Alix Didier (2017): Acteurs de l'éducation musicale: ethnographie comparative entre trois núcleos qui s'inspirent du programme El Sistema au Venezuela, au Brésil et au Portugal. Paris: Université Sorbonne.

Sarrouy, Alix Didier (2018): Actores de la continuidad educativa en barrios de Venezuela: madres del núcleo Santa Rosa de Agua. In: Comparative Cultural Studies – European and Latin American Perspectives 3 (5), S. 43–54.

Schieferdecker, Ralf (2016): Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine Rekonstruktive Analyse. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdfobbm

Schreyögg, Georg (2008): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung; mit Fallstudien. 5. Auflage. Wiesbaden: Gabler (Online Plus).

Schreyögg, Georg (2013): In der Sackgasse. Organisationale Pfadabhängigkeit und ihre Folgen. In: OrganisationsEntwicklung 32.2013 (1), S. 21–30.

Schütt, Sabine (2013): Kooperation in der Schule. Eine Untersuchung der Orientierungs- und Handlungsmuster von Lehrern. Frankfurt a.M: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften (Europäische Hochschulschriften/European University Studies/Publications Universitaires Européennes, 1020).

Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Studienbrief der Universität Hagen, Teil 1: Hagen.

Scripp, Lawrence (2016): The Need to Testify: A Venezuelan Musician's Critique of El Sistema and his Call for Reform (Update). https://www.researchgate.net/publication/285598399_The_Need_to_Testify_A_Venezuelan_Musician's_Critique_of_El_Sistema_and_his_Call_for_Reform_Update/link/5694005a08aeab58a9a2c9ed/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19https://www.researchgate.net/publication/285598399_The_Need_to_Testify_A_Venezuelan_Musician's_Critique_of_El_Sistema_and_his_Call_for_Reform_Update/link/5694005a08aeab58a9a2c9ed/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19 [15.03.2024].

Sedán, Carlos; Elster, Rafael Elster; Jones, Angela de (2007): Proyecto para la creación de instrumentos de evaluación que describan los perfiles académicos de los niños y las niñas que participan en las or-questas infantiles de los núcleos del Sistema Nacional

de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. Fundación Musical Simón Bolívar. Unveröffentlichtes Dokument.

Senge, Peter M. (2006): The fifth discipline. The art and practice of the learning organization. New York: Currency Doubleday.

Shieh, Eric (2015): Relationship, Rescue, and Culture: How El Sistema Might Work, S. 567–581. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.65

Siefkes, Dirk; Eulenhöfer, Peter; Stach, Heike; Städtler, Klaus (Hg.) (1998): Sozialgeschichte der Informatik. Kulturelle Praktiken und Orientierungen. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag (Studien zur Wissenschafts- und Technikforschung). https://doi.org/10.1007/978-3-663-08954-4

Silberman, Lauren (2013): Globalizing El Sistema. Exploring the Growth and Development of El Sistema Inspired Programs around the World. Eugene: University of Oregon.

Smaczny, Paul; Stodtmeier, Maria (2009): El Sistema: Musik, die das Leben verändert. Berlin: EuroArts Music.

Sotzek, Julia (2018): Lehrer*innenhabitus und Emotionen – methodologische und empirische Überlegungen zur Bedeutung von Emotionen für die berufliche Praxis. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7, S. 81–94. https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.05

Statista Research Department (2024): Religion affiliation in Venezuela as of 2020, by type. https://www.statista.com/statistics/1067205/venezuela-religion-affiliation-share-type/ [15.03.2024].

Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Qualitative Sozialforschung). https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2

Taibi, Melanie (2013): Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung. Köln: Universität zu Köln.

Tajfel, Henri (Hg.) (1978): Differentiation between social groups. Studies in the social psychology of intergroup relations. London: Academic Press (European monographs in social psychology, 14).

Tajfel, Henri; Turner, John C. (1979): An integrative theory of inter-group conflict. In: William G. Austin (Hg.): The social psychology of intergroup relations. Monterey, Calif.: Brooks/Cole Publ.

TED Conferences: Our mission: Spread ideas, foster community and create impact. https://www.ted.com/about/our-organization [15.03.2024].

Tunstall, Tricia (2013b): Another Perspective: El Sistema – A Perspective for North American Music Educators. In: Music Educators Journal 100 (1), S. 69–71. https://doi.org/10.1177/0027432113494577

Tunstall, Tricia (2013a): Changing lives. Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music.

Tunstall, Tricia; Booth, Eric (2016): Playing for their lives. The global El sistema movement for social change through music. New York, London: W. W. Norton & Company.

Turner, John C. (1985): Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. In: Edward J. Lawler (Hg.): Advances in group processes. 2. Auflage. Bingley: Emerald Publishing, S. 77–122.

UNESCO (2018): José Antonio Abreu: la batuta de los jóvenes desfavorecidos. https://www.unesco.org/es/articles/jose-antonio-abreu-la-batuta-de-los-jovenes-desfavorecidos [15.03.2024].

Uy, Michael (2012): Venezuela's National Music Education Program El Sistema: Its Interactions with Society and its Participants‹ Engagement in Praxis. In: Music and Arts in Action 4 (1), S. 5–21.

van Dick, Rolf (2004): Commitment und Identifikation mit Organisationen. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe (Praxis der Personalpsychologie, 5).

Vaugeois, Lisa (2007): Social Justice and Music Education: Claiming the Space of Music Education as a Site of Postcolonial Contestation. In: Action, Criticism & Theory for Music Education 6 (4), S. 163–200. http://act.maydaygroup.org/articles/Vaugeois6_4.pdf.

Verhagen, Franka; León, Mayra; Villarroel, Hildemaro; Puche, Josbel; Garmedia, María Sofía; Rivas, Tupac et al. (o.D.): Programa de Formación Académica para Jovenes Músicos Docentes y Directores de Fundación Musical Simón Bolívar. Fundación Musical Simón Bolívar. Unveröffentlichtes Dokument.

Verhagen, Franka; Panigada, Leonardo; Morales, Ronnie (2016): El Sistema Nacional de Orquestas y Coros juveniles e infantiles de Venezuela. Un modelo pedagógico de inclusión social a través de la ex-celencia musical. In: Revista internacional de educación musical (RIEM) 4, S. 35–46. https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p035-046

Villarreal, Hildemaro; Verhagen, Franka; Puche, Josbel (2014): Proyecto Iniciación Musical Edad Temprana (Coral-Orquestal). Fundación Musical Simón Bolívar. Unveröffentlichtes Dokument.

Villiers, Ronel de; Oellermann, Esmari (2024): Social justice in community music and music education: Praxial musicking. In: Journal of Education 94, S. 84–105.

Vogd, Werner (2009): Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung. Opladen: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzm2j

Vogd, Werner (2011): Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine empirische Versöhnung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven. 2. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf095r

Vogd, Werner; Amling, Steffen (2017): Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In: Steffen Amling und Werner Vogd (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 9–42. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf.3

Vogt, Jürgen (2015): Musikpädagogik und Ideologiekritik. Ein Neuansatz. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, S. 9–29.

Wakin, Daniel J. (2012): Venerated high priest and humble servant of music education. In: The New York Times, 01.03.2012. https://www.nytimes.com/2012/03/04/arts/music/jose-antonio-abreu-leads-el-sistema-in-venezuela.html [15.03.2024].

Weber, Julia (2021): Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln. Münster: Waxmann (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, 13).

Wettemann, Ulrich (2012): Übersetzung qualitativer Interviewdaten zwischen Translationswissenschaft und Sozialwissenschaft. In: Jan Kruse, Stephanie Bethmann, Debora Niermann und Christian Schmieder (Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 101–120.

Anhang

Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription in Anlehnung an Dresing & Pehl (2018)

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
2. Umgangssprachliche Wortverschleifungen oder Wortkürzungen werden an das Schriftspanisch angenähert, z.B. »para que« statt »pa que«, »pues« statt »pue«.
3. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet.
4. Dialekte werden beibehalten, also wörtlich transkribiert, z.B. »chiquitico« statt »chiquitito«. Diese Vorgehensweise stellt eine Veränderung zu den Handreichungen von Dresing & Pehl dar. Für dieses Forschungsprojekt wurde es für wichtig erachtet, das tatsächlich Gesagte zunächst möglichst genau, auch bezogen auf Dialekte, zu transkribieren, da sich hierin beispielsweise Nähe und Distanz zum Interviewthema oder Emotionalität der Befragten ausdrücken kann.
5. Umgangssprachliche Partikeln, Interjektionen und Füllwörter wie »okay«, »wow«, »fijate«, »o sea« werden transkribiert.
6. Wortdehnungen wie »sííí« oder »bueeeno« werden transkribiert. Die Länge der Dehnung wird durch die Anzahl der hinzugefügten Buchstaben grob angezeigt.
7. Halbsätze oder Wörter, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen «/« gekennzeichnet.
8. Die Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden.
9. Rezeptionssignale und Fülllaute aller Personen (»hm«, »ja«, »aha«, ähm« etc.) werden transkribiert. Ausnahme: Backchanneling der interviewenden Person – während eine andere Person spricht, wird nicht transkribiert, solange der Redefluss dadurch nicht unterbrochen wird.
10. Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht »(.)« für circa eine Sekunde, »(.)« für circa zwei Sekunden, »(…)« für circa drei Sekunden und »(Zahl)« für die Anzahl an Sekunden, wenn es mehr als drei Sekunden Pause sind.

11. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch Unterstreichen gekennzeichnet.
12. Jeder Sprecher*innenbeitrag erhält eigene Absätze. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
13. Die interviewende Person wird durch ein »I:«, die befragte Person durch ein »B:« gekennzeichnet.
14. Emotionale nonverbale Äußerungen, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), sowie Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen werden kursiv in Klammern notiert.
15. Unverständliche Wörter werden mit »(unv.)« gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: »(unv., Mikrofon rauscht)«. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z.B. »(música?)«. Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist.
16. Wortdoppelungen werden immer notiert.
17. Nach der Partikel »hm« wird eine Beschreibung der Betonung in Klammern festgehalten. Zu nutzen sind: bejahend, verneinend, nachdenkend, fragend, wohlfühlend, z.B. »hm (bejahend)«.
18. Wird in der Aufnahme wörtliche Rede zitiert, wird das Zitat in Anführungszeichen gesetzt: »Und ich sagte dann ›Na, dann schauen wir mal‹«.

Exemplarischer Einblick in die Interpretationsarbeit
Ausschnitt aus der Fallinterpretation ›Diego‹

Eckdaten zur Interviewsituation

Diego lerne ich bei einer Reise durch Bundesstaat D kennen. Diego arbeitet in einer Großstadt und leitet das *Alma Llanera*-Programm in einem der *núcleo*s vor Ort. Bei einer *muestra* kann ich Diego zunächst kurz als Orchester- bzw. Ensembleleiter bei einer kleinen Aufführung beobachten. Später kommen wir ins Gespräch – schon nach kurzer Zeit erzählt Diego mir ausführlich von seiner Arbeit, sodass ich um ein Interview bitte, das wir am nächsten Tag in einer externen Schule führen können. Diego bringt zum Interview ungefragt diverses Notenmaterial mit und nimmt sich für das Interview insgesamt fast zwei Stunden Zeit.

Metaanalyse zum Interview

Themen
Im Interview mit Diego werden folgende Themen behandelt:

- Diegos Weg zu *El Sistema* und die ersten Arbeitserfahrungen im *núcleo*
- Die interne Organisation des *Alma Llanera*-Programms in Diegos *núcleo*
- Methodisches: Die Nutzung der Suzuki-Methodik, die Einbeziehung von Lernmaterialien aus dem Bereich Geige für die Mandoline, die Entwicklung einer eigenen Gitarrenmethodik in Abgrenzung zur Sagreras-Methode, das Eingehen auf Musikpräferenzen von Schüler*innen, das frühe Heranführen an Auftritte vor Publikum, Schwerpunkte bei der Unterrichtsplanung
- Die Idee der Vermittlung breiter musikpraktischer und -theoretischer Fähigkeiten und Kenntnisse: Berücksichtigung von Spieltechniken unterschiedlicher Instrumente im internationalen Vergleich; Harmonielehre und Tonsatz an praktischen Beispielen
- Beispiele aus Unterrichtssituationen – Beziehungen zu Schüler*innen, gegenseitiges Helfen von Schüler*innen untereinander
- Die Vermittlung von Werten durch Musik wie Respekt und Zuneigung
- Vorstellungen zur Zukunft und Entwicklung des *Alma Llanera*-Programms
- Vorstellungen zur persönlichen Zukunft

Strukturelles
Das Interview mit Diego weist eine hohe narrative Dichte auf. Ein Großteil der behandelten Themen wird von Diego selber eingebracht; ich stelle überwiegend immanente Fragen. Themen bzw. Fragen, die durch mich aufgebracht werden, sind neben dem Eingangsstimulus lediglich Unterrichtsvorbereitung und der Bezug des *Alma Llanera*-Programms zum Klassikzweig. Es finden sich im gesamten Interview lange, detailreiche beschreibende und erzählende Passagen, in die Argumentationen und Bewertungen oft kurz eingeflochten werden. Diego nimmt an vielen Stellen Erzählstränge selbstständig wieder auf, greift auf vorher Erwähntes zurück und bringt, wenn er abstraktere Ideen

darlegt, viele konkrete Beispiele aus dem Alltag. Die Erzählungen und Beschreibungen werden mehrfach durch singen, klopfen, summen oder pfeifen unterstützt, wenn Diego rhythmische oder melodische Strukturen von Musikstücken aus seinem Unterricht darstellt. Im Anschluss an das Hauptinterview fragt Diego mich nach meinem Interesse an Unterrichtsmaterial und Notenbeispielen, das sich die beiden daraufhin ansehen und besprechen.

Interpretation der Eingangspassage des Interviews – Der Weg zu *El Sistema*

Interviewausschnitt

Transkription des Interviews auf Spanisch	**Deutsche Übersetzung**
I: Bueno, cuéntame algo de ti, de ti (.), de tu trabajo.	I: Gut, erzähl mir etwas von dir, von dir (.), von deiner Arbeit.
B: Diego Rivas es licenciado en música, mención educación. Luego (.) he posgrado en gerencia educativa y luego otra carrera que es licenciado en educación, mención musical, porque el ministerio, el Ministerio de Educación no permite a los licenciados en música dar clase. Tengo que ser licenciado en educación con mención musical *(risa)*. Ya solo tuve que hacer media carrera porque ya me convalidaron todas las materias anteriores con unos estudios especiales de filosofía para niños, ese está a nivel mundial, filosofía para niños. Y en medio de todo esto que estoy haciendo entré a trabajar con la asociación de *estado D* y con la Asociación Venezolana de Escuelas Católicas. Actualmente soy subdirector de una escuela, eso me va alejando un poco y fui supervisor de educación religiosa para las escuelas. Eso (.) me alejó un poco de la música y (.) hace dos años me invitan al *Sistema* de orquestas.	B: Diego Rivas ist lizenziert in Musik, Schwerpunkt Bildung. Danach (.) habe ich ein Aufbaustudium in Bildungsmanagement gemacht und dann ein anderes Studium, nämlich einen Abschluss in Bildung, Schwerpunkt Musik, weil das Ministerium, das Bildungsministerium, den Musikabsolventen nicht erlaubt zu unterrichten. Ich muss lizenziert sein in Bildung mit musikalischem Schwerpunkt (*lacht*). Ich musste nur noch ein halbes Studium machen, weil man mir schon alle früheren Kurse angerechnet hat mit einigen Spezialkursen zu Philosophie für Kinder, das gibt es weltweit, Philosophie für Kinder. Und inmitten dieser ganzen Sache, die ich mache, habe ich angefangen mit dem Verein von *Bundesstaat D* zusammenzuarbeiten und mit dem Venezolanischen Verband für katholische Schulen. Aktuell bin ich Konrektor einer Schule, das führt mich gerade ein bisschen weg, und ich war Supervisor für religiöse Bildung für die Schulen. Das (.) hat mich ein bisschen von der Musik weggeführt und (.) vor zwei Jahren hat man mich vom Orchestersystem eingeladen.

Yo he estado en la música, pero como intérprete, como músico, bien, o sea tocando en fiestas nocturnas, en lugares, en fiestas de música popular y cuando hice música más académica fue para la dirección de cultura de la universidad de *estado federal D* o especial para algunas giras en el exterior. Te comentaba que fui a Alemania, que fui a Holanda, a España, no sé qué, todo esto ha sido por hacer giras ya un poco más académicas con bailarines y todo, por todas partes, festifolk, las CIOFF, en español sería algo así como Confederación Internacional de Festivales Folclóricos y eso era mi conexión con la música pero no había podido hacer lo que es mi carrera en sí, que era (.) educar en la música, ¿okay? (.) A partir de ese momento empecé en el Sistema de Orquestas. En Venezuela, hace ya mucho tiempo sabemos del Sistema de Orquestas, son 40 años, pero no teníamos la experiencia de tener a los de la orquesta cerquita, era un grupo privilegiado, que entraban al conservatorio o un grupo privilegiado que pertenecía al Sistema de Orquestas y poco a poco se ha ido abriendo más a las comunidades. Ahora resulta que cerca de mi casa queda el núcleo F y me invitan a participar. Una profesora que me pareció maravillosa, ella me pidió, fue ayuda para ella directamente.

Ich war schon in der Musik tätig, aber als Interpret, als Musiker, okay, das heißt beim Spielen bei nächtlichen Festen, an Orten, bei Festen der populären Musik und als ich akademischere Musik machte, war das für die Kulturleitung der Universität in *Bundesstaat D* oder speziell für einige Tourneen im Ausland. Ich erwähnte dir gegenüber, dass ich nach Deutschland ging, dass ich nach Holland ging, nach Spanien, was weiß ich, das war alles, um schon etwas akademischere Tourneen zu machen mit Tänzerinnen und allem (.), überall, Festifolk, die CIOFF, das wäre im Spanischen sowas wie Internationale Konföderation für Folklorefestivals, und das war meine Verbindung zur Musik, aber ich konnte meinen eigentlichen Berufsweg nicht machen, nämlich (.) in der Musik zu unterrichten, okay? (.) Von diesem Moment an fing ich im Orchestersystem an. In Venezuela wissen wir schon seit langer Zeit vom Orchestersystem, seit 40 Jahren, aber wir hatten keine Erfahrung damit, die vom Orchester nah dran zu haben, es war eine privilegierte Gruppe, die ins Konservatorium gingen, oder eine privilegierte Gruppe, die zum Orchestersystem gehörte, und nach und nach hat es sich den Gemeinden mehr geöffnet. Jetzt zeigt sich, dass sich in der Nähe meines Hauses der *núcleo F* befindet und sie luden mich ein, teilzunehmen. Eine Lehrerin, die mir wunderbar erschien, sie bat mich, es war Hilfe direkt für sie.

Formulierende Interpretation

Auf die Bitte, etwas von sich und seiner Arbeit zu erzählen, reagiert Diego mit der Nennung seines vollen Namens sowie seiner beruflichen Spezialisierungen. Er führt seine universitären Abschlüsse in Musik und in Pädagogik auf sowie einen speziellen Berufsabschluss für den Lehrberuf mit Schwerpunkt Musik. Dieses zusätzliche Studium sei notwendig gewesen, weil das Bildungsministerium für den Musikunterricht an Schulen ein Pädagogikstudium von Lehrenden fordere. Diego konnte sich einige Leistungen aus einem früheren Studium anrechnen lassen, sodass die Zusatzqualifikation schnell einzuholen war. Diego berichtet, dass er schon parallel zum Zusatzstudium angefangen habe, als Lehrperson für katholische Religion in der Bundeshauptstadt zu arbeiten und auch derzeit noch als »subdirector« – vergleichbar mit der Arbeit als Konrektor – an einer Schule tätig sei. Diese Tätigkeiten hätten ihn »ein bisschen von der Musik entfernt« (wörtl.: »eso me alejó un poco de la música«). Vor zwei Jahren sei er dann vom »Orchestersystem« (wörtl. »Sistema de Orquestas«) eingeladen worden, zu einem Zeitpunkt als er zwar als Musiker, jedoch nicht als Musikpädagoge aktiv gewesen sei. Diego führt als nächstes seine musikalischen Tätigkeiten genauer aus. Er berichtet von Teilnahmen an

Musikfestivals der populären Musik im In- und Ausland, Tourneen nach Europa sowie von Tätigkeiten im Bereich »akademischer Musik« an einer Universität. In seinem Berufsfeld »an sich« (wörtl. »carrera en sí«), nämlich »Musik zu lehren« (wörtl. »educar en la música«), habe er jedoch nicht aktiv sein können. Vom »Sistema de Orquestas« wisse man in Venezuela zwar schon seit 40 Jahren, aber man hätte keine Erfahrung damit gehabt »die vom Orchester nahe dran zu haben« (»de tener a los de la orquesta cerquita«). Es sei lange eine »privilegierte Gruppe« (wörtl. »un grupo privilegiado«) gewesen, aber nach und nach habe sich das »Sistema de Orquestas« den Gemeinden mehr geöffnet. So habe es sich ergeben, dass eine Lehrerin aus einem *núcleo*, der sich ganz in der Nähe von Diegos Zuhause befindet, ihn um Hilfe bat. Diego bezeichnet die Lehrerin als »wunderbar« (wörtl. »maravillosa«).

Reflektierende Interpretation

Diego deutet die sehr offen gestellte Eingangsfrage bzw. -aufforderung, etwas von sich zu erzählen, vor dem beruflichen Kontext, in dem wir uns begegnet sind. Im Modus der Erzählung schildert er seinen beruflichen Werdegang ab dem ersten Studium. Als Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation bettet Diego die speziellen Anforderungen bezüglich des Studienabschlusses für Musiklehrkräfte ein. Durch diesen argumentativen Einschub bringt Diego eine gewisse Distanzierung von den Auflagen des Ministeriums zum Ausdruck, insofern als er nicht mit persönlicher Motivation für das Zusatzstudium argumentiert. Auch in der Formulierung »Ich muss eine Lizenz haben« (wörtl. »tengo que ser licenciado«) dokumentiert sich, dass Diego das Zusatzstudium als vom Ministerium aufgezwungene Maßnahme auffasst, in der weniger die echte Qualifizierung, sondern die offizielle Berechtigung eine Rolle spielt.

Professionalität und Berufserfahrung von Diego als Musiker und Pädagoge stehen im Vordergrund der sich anschließenden Erzählpassage. Die Schilderung des Erstkontaktes zu *El Sistema* wird zunächst nur kurz angedeutet mit »man lud mich vor zwei Jahren zum *Sistema de Orquestas* ein« (wörtl. »hace dos años me invitan al Sistema de Orquestas«). Im Modus der Beschreibung führt er dann ausführlich Tätigkeiten im pädagogischen und musikalischen Bereich aus, besonderer Fokus liegt auf der Beschreibung musikalischer Aktivitäten als Künstler im populären und von ihm sogenannten »akademischen« Bereich. Es scheint für Diego besonders wichtig zu sein, mir die unterschiedlichen Stationen seines beruflichen Lebens, die der *Sistema*-Zeit vorausgingen, näher zu bringen. In der starken Detailliertheit seiner Ausführungen deutet sich die Bedeutsamkeit an, die er seiner beruflichen Karriere beimisst. In der sich an das Zitat anschließenden Erzählpassage berichtet Diego nun zunächst nicht weiter von seiner Arbeit bei *El Sistema*, sondern geht mit großem Detailreichtum auf seine Teilnahmen an Musikfestivals der populären Musik im In- und Ausland, auf Tourneen nach Europa sowie auf Tätigkeiten im Bereich »akademischer Musik« an einer Universität ein.

Erst nach mehreren Minuten und damit verbundenen ausführlichen biografischen Erzählungen kommt Diego genauer auf seinen Erstkontakt mit seiner heutigen Arbeitsstelle bei *El Sistema* zu sprechen. Die Beschreibung der Aktivitäten, in denen sich Diego als musikalisch in vielerlei Hinsicht erfahren darstellt, beendet er mit der Äußerung, dass er jedoch in seinem eigentlichen Beruf, dem Lehren von Musik, nicht habe arbeiten können. In der Formulierung »en sí« – also »an sich« oder »eigentlich« – dokumentiert

sich, dass Diego sich nicht in erster Linie als Musiker, sondern vor allem Musikpädagoge definiert. Er impliziert hier, dass ihm in seiner bisherigen Arbeit als reiner Musiker etwas gefehlt habe. Es deutet sich an, dass er seine Arbeit bei *El Sistema* als Ergänzung oder Fortführung seiner bisherigen beruflichen Tätigkeiten versteht. Die Arbeit bei *El Sistema*, über die an dieser Stelle zwar noch nicht konkret gesprochen wird, scheint sich in zweierlei Hinsicht günstig in seine Karriere einzufügen: Er besitzt durch sein Studium, seine Arbeit als Lehrer und als Musiker die grundlegende Qualifikation zur musikpädagogischen Arbeit bei *El Sistema*; *El Sistema* bietet Diego die Möglichkeit zur beruflichen Weiterentwicklung bzw. Selbstverwirklichung. Die sich anschließende Hintergrundkonstruktion über Vorerfahrungen mit *El Sistema* erfolgt zwar vordergründig im Modus der Erzählung, kann hier aber auch als Argumentation verstanden werden: Die Passage begründet, warum Diego die Arbeit bei *El Sistema* nicht schon früher begonnen hat. Auffallend ist die Außenperspektive, die Diego in Bezug auf *El Sistema* herausstellt – die Wortwahl »die vom Orchester« verdeutlicht die Distanz, mit der er *El Sistema* zumindest in der Vergangenheit gegenüberstand. Das »Wir«, das er in dieser Textstelle verwendet, bezieht sich auf Menschen, die nicht zu *El Sistema* gehören, möglicherweise auf Menschen aus der gleichen Region oder Kommune – in jedem Fall wird die Differenz zwischen *El Sistema* und anderen Menschen, zu denen Diego sich zählt, deutlich. Die beschriebene Distanz scheint sowohl eine räumliche als auch eine soziale Dimension zu haben: Das Orchester wird sowohl als nicht »nah« und als auch als privilegierte Gruppe dargestellt. Die beschriebene Öffnung gegenüber den Gemeinden wird als wichtiger Schritt beschrieben, der Diego letztlich erst zu *El Sistema* führt.

Insgesamt zeigt sich in der Eingangspassage, dass Diego seine Arbeit bei *El Sistema* vor dem Hintergrund beruflicher Professionalität deutet. Diego stellt eigene musikalische und pädagogische Fähigkeiten und Erfahrungen ins Zentrum. Die Darstellungen musikalischer Kompetenz überwiegen in dieser Passage quantitativ den Darstellungen pädagogischer Kompetenz. Erstere werden zunächst auch als bedeutsamer für den beruflichen Einstieg bei *El Sistema* dargestellt und erscheinen wie die Legitimation für das Arbeiten bei *El Sistema*. Gleichzeitig scheint es die Möglichkeit auf eine pädagogische Weiterentwicklung zu sein, die Diego an der Arbeit bei *El Sistema* reizt. Es dokumentiert sich in der Passage Diegos Orientierung an beruflicher Weiterentwicklung als Musikpädagoge.

Datenüberblick

Interviews

Pseudonym im Fließtext	**Kurznotiz zur interviewten Person**
Anita	Instrumentallehrerin für Kontrabass (Orchesterprogramm, *núcleo*-Ebene)
Diego	Leiter eines *Alma Llanera*-Programms (*núcleo*-Ebene)
Eva	Chorleiterin (*núcleo*-Ebene)
Flor	Lehrerin im Bereich *Iniciación Musical* (*núcleo*-Ebene)
Gabriel	Leiter des *Alma Llanera*-Programms in einem *núcleo*
Isabel	Lehrerin im Bereich *Iniciación Musical* (*núcleo*-Ebene)
José	Dirigent eines Kinderorchesters (*núcleo*-Ebene); Lehrer im Programm *Simón Bolívar*
Leon	Instrumentallehrer für Posaune (Orchesterprogramm; *núcleo*-Ebene)
Linda	Gesangslehrerin im Bereich *Canto Popular* (*núcleo*-Ebene)
Manuel	*núcleo*-Leiter; Dirigent eines Jugendorchesters (*núcleo*-Ebene); Dirigent eines Regionalorchesters
Sebastián	Instrumentallehrer im *Alma Llanera*-Programm; Lehrer im Bereich *Iniciación Musical* (*núcleo*-Ebene)
Sergio	Dozent im Aus- und Fortbildungsprogramm
Sol	Dozentin im Aus- und Fortbildungsprogramm; Spezialisierung im Bereich *Iniciación Musical*
Valentina	Dirigentin eines Kinderorchesters (*núcleo*-Ebene)

Forschungstagebucheinträge

Kürzel im Fließtext	**Kurznotizen zum Eintrag**
FT 10.03.2015	Tagesreflexion; Erinnerungen an Gespräche mit diversen *Sistema*-Mitarbeiter*innen im CNASPM
FT 17.03.2015	Tagesreflexion; Eindrücke aus Besuchen in zwei *núcleos*; Kurzinterviews mit teilnehmenden Jugendlichen und ihren Lehrenden
FT 18.03.2015	Tagesreflexion; Erinnerungen an Gespräche mit Lehrenden des *Alma Llanera-Programms* in zwei *núcleos*
FT 22.10.2015	Tagesreflexion; Erinnerungen an gemeinsames Mittag- und Abendessen mit verschiedenen Gruppen des Aus- und Fortbildungsprogramms während einer Fortbildungswoche
FT 23.10.2015	Tagesreflexion; teilnehmende Beobachtungen von zwei Workshops des Aus- und Fortbildungsprogramms (Schwerpunkt: *Iniciación Musical*) sowie Erinnerungen an gemeinsames Abendessen
FT 24.10.2015	Tagesreflexion; Eindrücke aus teilnehmender Beobachtung einer Jugendorchesterprobe mit anschließenden Gesprächen mit drei Orchesterdirigenten
FT 25.10.2015	Tagesreflexion; Erinnerung an Mittagessen mit Mitgliedern des *consejo académico*
Kürzel im Fließtext	**Kurznotizen zum Eintrag**
FT 27.10.2015	Tagesreflexion; teilnehmende Beobachtungen in zwei *núcleos*

Gruppendiskussion

Kürzel im Fließtext	**Kurznotizen zur Quelle**
GD NL 20.10.2015	Gruppendiskussion mit *núcleo*-Leiter*innen aus unterschiedlichen Bundesstaaten

*Interviews mit Sistema-Expert*innen (z.B. Leitungspersonen von El Sistema)*

Kürzel im Fließtext	**Kurznotizen zur Quelle**
IN 15.03.2015	Gedächtnisprotokoll zu einem Interview mit einem *núcleo*-Leiter
IN 20.10.2015	Interview mit einem Dozenten des Aus- und Fortbildungsprogramms
IN 21.10.2015	Interview mit einer Dozentin des Aus- und Fortbildungsprogramms
IN 22.10.2015	Interview mit einer Dozentin des Aus- und Fortbildungsprogramms
IN 15.04.2019	Gedächtnisprotokoll zu informellem Gespräch mit einem ehemaligen *Sistema*-Dozenten
IN 16.09.2019	Gedächtnisprotokoll und Mitschriften aus einem Telefoninterview mit (inzwischen ehemaliger) *Sistema*-Dozentin
IN 02.09.2023	Gedächtnisprotokoll zu einem Telefoninterview mit einer *Sistema*-Lehrerin