

Gesprächsforschung

Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion

Themenheft

Instruktionen in Theater-und Orchesterproben

herausgegeben von
Maximilian Krug / Monika Messner
Axel Schmidt / Anna Wessel

Ausgabe 21 (2020)

Maximilian Krug / Monika Messner / Axel Schmidt / Anna Wessel
Instruktionen in Theater- und Orchesterproben
Zur Einleitung in dieses Themenheft

Axel Schmidt
Transitionspraktiken in Theaterproben mit Fokus auf Interventionen

Maximilian Krug
Regieanweisungen "on the fly". Koordination von Instruktionen
und szenischem Spiel in Theaterproben

Maximilian Krug / Axel Schmidt
Zwischenfazit: Sukzessive und simultane Verzahnung von Spiel- und
Besprechungsaktivitäten – eine Instruktionsmatrix für Proben

Anna Wessel
Vorspielen – instruktive Praktik in der Theaterprobe

Monika Messner
Gesangliche Demonstrationen als instruktive Praktik in der Orchesterprobe

Instruktionen in Theater- und Orchesterproben Zur Einleitung in dieses Themenheft¹

Maximilian Krug / Monika Messner / Axel Schmidt / Anna Wessel

1. Warum Proben?
2. Was sind Proben?
3. Zur Interaktionsordnung von Proben
4. Instruktionspraktiken
5. Zum Aufbau des Themenheftes und den einzelnen Beiträgen
6. Literatur

1. Warum Proben?

Das vorliegende Themenheft steht in einem größeren Kontext der Beschäftigung mit Theater und Aufführungen als einer historisch und aktuell bedeutsamen Ausdrucksform menschlicher Kultur. Im Theater oder allgemeiner in Aufführungen reflektieren Gesellschaften zentrale Hervorbringungen ihrer Kultur (Baecker 2013; Fischer-Lichte 2001; Schechner 2006; Turner 1989). Insbesondere im Theater geschieht dies mittels aufgeführter Interaktionen. Theater lässt sich daher als Ort der Transformation natürlicher Interaktionen in aufgeführte/dargestellte Interaktionen begreifen (siehe Goffman 1977, Kap. 5). Wie dieser Prozess verläuft, wie die Darstellungen und Interaktionen jene Formen erlangen, die wir auf einer Bühne zu sehen bekommen, verraten Proben. Hier verwandeln Instruktionen und Aushandlungen der Teilnehmenden Ressourcen wie Text, gesprochene Sprache, körperlichen Ausdruck, Licht, Raumgestaltung, Musik usw. Stück für Stück in eine Gesamtkomposition (Inszenierung), die in ereignishaften Aufführungen zur Anschauung gebracht wird. Erstaunlicherweise sind diese komponierenden Vorgänge in Proben kaum untersucht. Proben gelten zwar – auch in der Theaterwissenschaft – als unabdingbare Voraussetzung zur Entwicklung von Inszenierungen bzw. zur Ermöglichung von Aufführungen (siehe für viele Matzke 2012), sind jedoch – im Gegensatz zu den Inszenierungen/Aufführungen² selbst – kaum Gegenstand empirischer Untersuchung.³ Eine Umstellung der Perspektive vom Produkt, der Inszenierung/Aufführung, auf die *Produktion*, die Probe, verspricht daher interessante Einblicke in

¹ Wir danken der Theatergruppe 6090 (Rüsselheim am Main), dem Jugendtheater *Schnawwel* des Nationaltheaters Mannheim (NTM), dem Schauspiel Leipzig, dem *Orchestre de l'opéra de Rouen* sowie dem Haydn Orchester Bozen für ihre Kooperation und allen Beteiligten für ihre Bereitschaft, sich bei ihrer Arbeit auf Video aufnehmen zu lassen.

² Zum Verhältnis von Textgrundlage, Inszenierung, Aufführung und Probe siehe Kap. 2. Da Proben das Ziel haben Inszenierungen zu kreieren, die den Rahmen für einzelne Aufführungen bilden, und umgekehrt Aufführungen jene Ereignisse sind, die Inszenierungen substantiieren, verwenden wir im Folgenden die Bezeichnung *Inszenierung/Aufführung*, wenn wir uns in allgemeiner Weise auf die Komposition beziehen, ungeachtet ihres mehr ideell-zeitüberdauernden (Inszenierung) oder material-flüchtigen (Aufführung) Aspekts.

³ Auch in Einführungen zur Theaterwissenschaft werden Proben eher am Rand thematisiert: Bei Leach (2013) finden sich Bemerkungen zum groben Ablauf und Anspruch von Proben im Kapitel *Directing*. Bei Balme (2008) sind Proben in einem kurzen Unterkapitel zu *Play, Production, Performance* impliziert, ohne dass allerdings explizit von Proben (*rehearsals*) die Rede wäre. In der Einführung von Fischer-Lichte (2010) in die Theaterwissenschaft finden sie nur am Rande Erwähnung, bei Kotte (2005) kommen sie gar nicht vor.

die 'Logik' der Umwandlung natürlicher in aufgeführte Interaktionen und damit in die Art und Weise, wie kulturelle Produkte wie Theateraufführungen und Konzerte professionell hergestellt werden (ein entsprechendes Forschungsprogramm skizziert Quick 2020). Nicht zuletzt eröffnet der Blick auf Praktiken in Proben eine neue Perspektive auf Kunst und Ästhetik: Nicht das mehr oder weniger gelungene Resultat, das Produkt, steht im Vordergrund, sondern dessen Entstehung. Statt einer Werk- oder Rezeptionsästhetik steht eine '*praktische Ästhetik*' (Heath/ vom Lehn 2004) im Fokus, die danach fragt, wie Beteiligte in praktischen Situationen zu ästhetischen Entscheidungen gelangen. Die Grundlage ästhetischer Entscheidungsprozesse in Proben ist dabei weniger primär sprachbasierter Austausch (wie Diskussionen), sondern das instruktionsgeleitete Vorspiel von Szenenteilen/Musikpassagen durch Schauspielende/Musizierende und die anschließende Kritik/Neuinstruktion durch die Regie/das Dirigat.

Das vorliegende Themenheft beschäftigt sich daher mit solchen Instruktionsaktivitäten in Theater- und Orchesterproben. In *Proben* erarbeiten Künstler/innen eine Inszenierung (eines Theaterstücks oder eines Konzerts) gemeinsam. In der Regel geschieht dies arbeitsteilig in entsprechenden Funktionsrollen, die sich grob in jene unterteilen lassen, die die Hauptverantwortung für die Konzeption einer Inszenierung tragen (Regie, Dirigat) und jene, die eine Inszenierung für ein Publikum aufführen (Schauspielende, Musizierende). *Instruktionen* stellen das zentrale Mittel dar, mit dem Inszenierungen interaktional kreiert werden. Sie sind die Gelenkstelle zwischen Konzeption und Umsetzung. Inszenierungen/Aufführungen bestehen aus instruierten und besprochenen Anteilen, die in Proben (arbeitsteilig) entwickelt, eingeübt und memoriert werden. Inszenierungen/Aufführungen sind daher durch Instruktionen geschaffene *Kompositionen*. Instruktionen veröffentlichen und intersubjektiveren, was die einzelnen Künstler/innen in einer Aufführung tun sollen. Ohne gemeinsames sprachliches Offenlegen zentraler Bestandteile der späteren Aufführung, was im Wesentlichen mittels Instruktionen und deren Umsetzungen in Proben geschieht, wäre die Entwicklung eines geteilten Aufführungswissens schwer möglich.

Das verdeutlicht das folgende Beispiel, das aus einer 2013 aufgeführten Produktion mit dem Titel *Angst.Ich* stammt.⁴ Im ausgewählten Ausschnitt greift die Regisseurin (R) in das Proben spiel des Ensembles (E) ein und instruiert einen der Schauspieler (Sm1 = Tilo).

In diesem kurzen Ausschnitt spielt das Ensemble (E) einen Part des Stücks, der sich durch eine streckenweise synchrone Choreographie der vier Darstellenden auszeichnet (Z3). An der hier fokussierten Stelle (Z3, zweite Zeile) sollen alle vier Darstellenden eine bestimmte Position einnehmen, die es unter anderem erfordert, die Hände so zu halten, dass die Handflächen nach vorne zeigen (siehe Abb. 1). Kurz nach Erreichen dieser Stelle interveniert R mit einer kurzen Instruktion (Z4: *hände tilo*), die einen der Schauspielenden (Sm1) auffordert, etwas an seiner Körperhaltung zu verändern, indem das problematische Element (Hände) sowie der Verursacher (Tilo) benannt werden. Der Angesprochene (Sm1) ist unmittelbar und ohne verbale Rückfragen oder Problematisierungen in der Lage, die Instruktion als Korrektur zu verstehen und körperlich umzusetzen: Er streckt seine Hände nach vorne und tut es damit dem Rest des Ensembles gleich (siehe Abb. 2, Tilo ganz rechts).

⁴ Für mehr Kontext zum Stück siehe den Beitrag von Axel Schmidt in diesem Themenheft.

Transkript 1: Hände Tilo⁵

1 Sw1 °h
 2 E *&ein schÖNES &HAUS zu kaufen.*
 m &musik-----&
 3 \$(0.22) \$(1.14) \$#(1.52)
 e \$richten sich auf, gehen auseinander, bilden Reihe
 e \$halten Position, strecken Arme und Hände
 e \$gehen wieder enger zusammen
 Abb #Abb. 1
 4 R **HÄNDE tilo,**
 5 \$(0.22) \$#(0.55)
 e \$gehen wieder weiter auseinander--->>
 sm1 \$streckt Arme und Hände--->>
 Abb #Abb. 2



Abb. 1: Ensemble streckt Hände außer Tilo



Abb. 2: Tilo streckt Hände nach Instruktion

⁵ Alle Beiträge zum Themenheft verwenden multimodal erweiterte GAT2-Transkripte (siehe Selting et al. 2009; Mondada 2014a und 2018). Bewegungen der Schauspielenden/des Ensembles, die ineinander übergehen, werden mit dem gleichen Symbol (hier: \$) markiert. Das jeweils folgende Symbol markiert sowohl das Ende der vorausgehenden als auch den Beginn der folgenden Handlung. Gesprochener Skripttext ist *kursiv* markiert.

Dieses simple Beispiel zeigt eine Reihe für *Probeninteraktionen* typische Merkmale: R's Äußerung (*hände tilo*), obwohl hochgradig elliptisch und indexikalisch, wird problemlos als korrektive Instruktion verstanden, ein körperliches Detail am laufenden Spiel zu verändern.⁶ Das zeigt die Behandlung der Äußerung R's durch Sm1, der unmittelbar die Ausrichtung seiner Hände ändert (Z5, Abb. 2). Mehr noch: Es erfolgt nicht bloß eine Änderung, sondern eine hochgradig spezifische Änderung, die in keiner Weise durch den lexikalischen Inhalt der vorgängigen Instruktion abgedeckt ist, da diese nur Körperteil (*Hände*) und Person/Adressat (*Tilo*) benennt. Das zeigt: Das 'Wie' der Umsetzung ist offenbar bereits erarbeitet, es ist geteiltes, in vorgängigen Proben akkumuliertes Wissen. Die gestreckten Hände aller Darstellenden an dieser Stelle sind damit ein Teil der bereits 'verabredeten' (und häufig auch im Textbuch schriftlich fixierten) 'Komposition' des Stücks. Der Hinweis von R an dieser Stelle ist daher als Erinnerung an bereits Besprochenes zu verstehen. Die Instruktion fungiert hier also als eine Art Signal (*cue*) jenes Wissens, das als geteilt unterstellt werden kann, zu (re)aktivieren. Dies reflektiert die oben erwähnte Funktion von Proben, aufführungsrelevantes Wissen in kopräsenten Interaktionen zu 'veröffentlichen', um damit sicherzustellen, dass alle Beteiligten über das notwendige Wissen verfügen. Dass es später auf diese Weise eingefordert werden kann, wie im Beispiel durch R, zeigt, dass die Akkumulation aufführungsspezifischen Wissens ein wesentliches Moment von Proben ist, an dem sich die Beteiligten offensichtlich orientieren.

Der auf diese Weise zustande kommende, ständige *Wechsel zwischen versprachlichter Komposition/Konzeption und körperlicher oder instrumentaler Umsetzung* macht Proben zu einem multimodalen Phänomen *par excellence* und damit zu einem herausragenden Gegenstand multimodaler Forschung. Da Instruktionen in Proben in den allermeisten Fällen nicht sprachlich, sondern körperlich oder musikalisch 'beantwortet' werden – wie auch in obigem Beispiel – ist eine Priorisierung oder gar Beschränkung auf Gesprochenes von vorneherein ausgeschlossen. Mehr noch: Probenprozesse erweisen sich als spezifisch darauf zugeschnitten, zunächst sprachlich erfasste Ideen und Konzeptionen in (primär) nicht-sprachliche Ausdrucksformen (Theater als visuelle Gesamtkomposition; Konzerte als orchestral erzeugte Musik) umzusetzen. Wie das obige einfache Beispiel gezeigt hat, verbindet die sprachliche *Instruktion (hände tilo)*, die vorgängig sprachlich erarbeitet und schriftlich fixierte *Konzeption/Komposition* (hier in Form einer Choreographie, die vorsieht, dass an dieser Stelle alle Darstellenden ihre Hände in einer bestimmten Weise nach vorne bringen) mit der konkreten und anschaulichen *Umsetzung* (die betreffende Stelle wird im Spiel zur Anschauung gebracht und ggf. korrigiert).

Körperliche Ressourcen spielen des Weiteren nicht nur in der zweiten responsiven Position eine Rolle (also als *instructed actions*), sondern sind häufig bereits integraler Bestandteil der instruierenden Aktivitäten selbst, wie das folgende Beispiel zeigt:

⁶ Die Äußerung *hände tilo* ist erst im Kontext der Probe als korrektive Instruktion verstehbar. Aber selbst dann lässt sie offen was, wie und wann etwas gemacht soll.

Transkript 2: *die Ganze mit*

- 1 R ((blättert in Libretto))
 2 R einmal die GANze %&mit-
 r %Handgeste
 sm1 &Handgeste
 3 \$(15.0)
 e \$formieren sich--->>
 4 Sm2 ein armer hans ruiniert vom spiel den teufel traf;

Die syntaktische Leerstelle, die der verbale Anteil der Äußerung von R in Z2 hervorbringt, wird hier mit einer Geste gefüllt, die angibt 'mit was' (die Geste verweist hier auf eine bestimmte Haltung, die zuvor erläutert wurde) 'das Ganze' (damit ist die nun zu probende Szene gemeint) gespielt werden soll. Solche "*bodily-syntactic gestalts*" (Keevallik 2015:309) sind typisch für Instruktionkontexte, in denen das Instruierte stark körperlich-visuelle Anteile hat (etwa Tanz wie bei Keevallik oder wie hier Theater). Häufig – so zeigt Keevallik (2015) – fungiert die Sprache als ein Rahmenhinweis (*keying device*), die folgenden (nicht-sprachlichen) Körperbewegungen als Demonstration dessen zu verstehen, wie Instruierte in der Folge etwas machen sollen. Da die Schauspielenden die Szene im Beispiel ohne Nachfragen und Problematisierungen spielen (ab Z4), ist die Instruktion offensichtlich von allen verstanden worden. Mehr noch: Der simultane Mitvollzug der Geste durch Sm1 in Z2 zeigt, dass sowohl die Geste als auch das, worauf sie verweist, geteiltes Wissen ist (siehe Abb. 3). Die Geste ersetzt hier nicht nur einen verbalen Ausdruck, sondern verleiht einem Konzept (hier einer bestimmten Haltung) einen anschaulich-körperlichen Ausdruck.

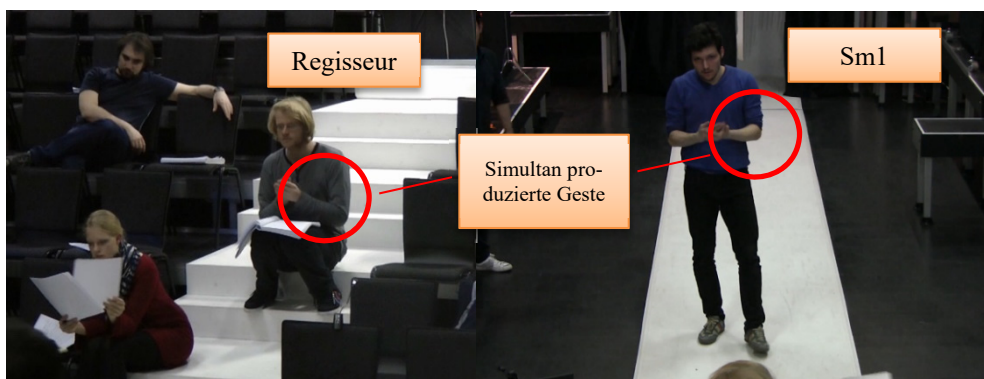


Abb. 3: simultan produzierte Geste

In der Orchesterprobe kann es neben solchen gestisch-körperlichen auch zu einer lautlich-vokalen Vervollständigung einer verbalen Instruktion kommen:⁷

⁷ Zum Kontext der Beispiele aus Orchesterproben siehe den Beitrag von Messner in diesem Themenheft.

Transkript 3: *the upbeat of the sol*

- 1 MM ♪((spielen 10,0"))♪
 2 D =yes (.) can you do arpeggiando molto ti tap UAP (.) ja?
 ja könnt ihr molto arpeggiando spielen
 3 an- and the the upbeat of the sol (.)
 und den Auftakt zum sol/g
 4 <<h> ti::: <<t> PA:::
 5 accent molto (.) MOLTO accent °h:
 starker Akzent

Nach einer musikalischen Spielphase (MM in Z1) unterbricht der Dirigent (D) und beginnt die Musiker/innen zu instruieren. In Z2 und Z4 verwendet der Dirigent gesangliche Ressourcen: *ti tap UAP* (Z2) und *ti::: PA:::* (Z4). Während die gesungene Passage in Z2 seine vorangegangene verbale Instruktion (*molto arpeggiando*) zusätzlich gesanglich demonstriert, bringt er in Z4 seine Äußerung *and the upbeat of the sol* (*und der Auftakt zur Note g*, Z3) nicht zu einem verbalen Abschluss, sondern füllt die Leerstelle mit einer vorgesungenen Version der betroffenen Stelle.⁸

Dem Vorspielen oder – in Orchesterproben – dem Vorsingen kommt daher in Probenkontexten eine besondere Rolle zu. Mit diesen probenspezifischen Instruktionspraktiken beschäftigen sich zwei Beiträge des vorliegenden Themenheftes: Anna Wessels Beitrag geht dem Vorspielen in Theaterproben nach und Monika Messner beschäftigt sich mit dem Vorsingen in Orchesterproben. Hieran wird ein weiterer wichtiger Punkt deutlich: Instruktionen in Proben beziehen sich zum Großteil darauf, *wie* etwas gemacht werden soll (etwa 'die Hände so oder so halten', 'etwas mit einer bestimmten Haltung spielen', 'einen Part der Partitur so oder so spielen' usw.). Im Gegensatz zu Instruktionen in vielen anderen Bereichen zielen sie nicht auf das Was und dessen korrekte Umsetzung, sondern auf das Wie, kurz: nicht auf die Funktion, sondern auf die *Ästhetik* einer Handlung. Der Großteil der Instruktionen zielt daher darauf ab, das Wie des Ausgeführten zu modifizieren (wie in den obigen Beispielen: 'mit einer bestimmten Handhaltung', 'mit einer bestimmten Haltung' usw.). Interessanterweise vollzieht sich dabei innerhalb der Instruktionssequenzen ein Wechsel der modalen Ressourcen von sprachlicher Instruktion (wie oben: *hände tilo*) zu körperlicher/musikalischer Umsetzung ('Haltung der Hände wird verändert'). Der Umstand, dass sprachlich formuliert wird, wie eine Aufführung aussehen soll, macht Proben daher zu einem hoch interessanten Forschungsfeld für Fragen 'praktischer Ästhetik' (siehe Heath/vom Lehn 2004; Hausendorf 2007; Gerwinski/Habscheid/Linz 2018).

Ästhetische Vorstellungen und Konzepte kommen in Instruktionssequenzen nicht nur zum Ausdruck und werden dort gewissermaßen verhandelt, häufig mit Blick auf ein Publikum *in spe* (siehe Schmidt 2017). Sie sind zudem Teil eines Entwicklungsprozesses, der in *ständigen Wiederholungen* ähnlicher Teile des Stücks vorangetrieben wird (Hazel 2018). Theaterproben lassen sich daher als eine Art *natürliches Laboratorium* begreifen, wie in Interaktion Schritt für Schritt eine am Ende von allen geteilte Form entwickelt wird. Im Gegensatz zu Alltagsinteraktionen und anderen institutionellen Interaktionen sind Anfang (Probenbeginn) und Ende (Aufführung) gut bestimmbar. Das eröffnet die Möglichkeit, die gemeinsame

⁸ Zu solchen (auch gesanglichen) Demonstrationen siehe Clark (2016).

Entwicklung von Wissen und Ausdrucksformen relativ vollständig nachverfolgen zu können.⁹

Erstaunlicherweise ist der Prozess, wie in Theaterproben mittels Instruktionen aufführungsrelevantes Wissen geschaffen wird, wenig erforscht. Insbesondere existieren kaum Detailanalysen faktischer Praktiken, die rekonstruieren, wie in Proben tatsächlich gehandelt wird. Den wenigen relevanten Arbeiten zu *de-facto*-Praktiken in Probeinteraktionen widmen wir uns in Kap. 3 in Zusammenhang mit der besonderen Interaktionsordnung, die Proben ausbilden. Zuvor skizzieren wir allerdings, was unter dem Begriff der Probe im Allgemeinen zu verstehen ist und welche Aspekte wir in diesem Themenheft fokussieren (Kap. 2). In Kap. 4 beschäftigen wir uns mit dem Begriff der Instruktion, bevor in Kap. 5 kurz auf die einzelnen Beiträge des Themenheftes eingegangen wird.

2. Was sind Proben?

Die Zugänge zur Frage, was Proben sind, sind sehr verschieden und abhängig von disziplinspezifischen Forschungs- und Theorietraditionen. In soziologischen Ansätzen werden Proben – der Rahmenanalyse Goffmans (1977) folgend – häufig als eine Art von Modulation (*keying*) begriffen (siehe ausführlich Rapp 1973):

Darunter verstehe ich das System von Konventionen, wodurch eine bestimmte Tätigkeit, die bereits im Rahmen eines primären Rahmens sinnvoll ist, in etwas transformiert wird, das dieser Tätigkeit nachgebildet ist, von den Beteiligten aber als etwas ganz anderes angesehen wird. Den entsprechenden Vorgang nennen wir Modulation (Goffman 1977:55).

Wird etwa eine Tätigkeit wie 'Holz hacken' (um ein Beispiel Goffmans zu verwenden) im Rahmen einer Probe ausgeführt, so bildet es alltägliches 'Holz hacken' (in welcher Form auch immer) nach, wird aber als etwas anderes verstanden, nämlich als das zur Anschauung bringen einer Form, die Teil einer Aufführung werden soll. Auf diese Weise tritt die ursprüngliche Funktion (Holz zerkleinern) zugunsten einer Darstellungsfunktion in den Hintergrund.¹⁰

Im Rahmen von Proben ausgeführte Schauspiel-Tätigkeiten werden jedoch genauso wenig als Teil der Aufführung verstanden.¹¹ Goffman (1977:71ff.) begreift Proben demgemäß als eine Form der Sonderausführung (*technical redoing*) und

⁹ 'Vollständig' kann eine Ethnographie natürlicher Interaktionszusammenhänge natürlich nie sein. Im Gegensatz zu vielen anderen Phänomenen zeichnen sich Theaterproben allerdings durch eine Reihe von Merkmalen aus, die sie in besonderer Weise geeignet erscheinen lassen, Entwicklungsprozesse zu verfolgen (siehe auch Hazel 2018).

¹⁰ Clark/Gerrig (1990:766) begreifen solche in darstellender Funktion hervorgebrachten Handlungen als "*non-serious*", da sie Handlungen nicht tatsächlich ausführen, sondern zu Repräsentationszwecken nachbilden.

¹¹ Aufführungs- oder Performance-Rahmen zeichnen sich nach Goffman (1977:143-175) durch die Öffentlichkeit der Vorführung und das Vorhandensein eines Publikums aus, das nicht Teil der Produktion ist. Dennoch lassen sich auch Proben als eine Aufführung im weiteren Sinn begreifen. Aus diesem Grund konstatiert die Theaterwissenschaft: "Einer Probe beizuwohnen – als Regisseur, als Schauspieler, Techniker oder Assistent – heißt, Zuschauer einer Aufführung wie auch deren Akteur zu sein. Proben schaffen so immer wechselseitige Beobachtungssituationen. (...) In diesem Sinne lässt sich der Probenprozess als eine Serie von Aufführungen fassen" (Matzke 2014:270).

kategorisiert sie als Demonstration bzw. Vorführung. In Sonderausführungen werden normale Tätigkeiten zu anderen Zwecken ausgeführt, wobei klar ist, dass das Eintreten des eigentlichen oder typischen Ergebnisses der Handlung nicht primär ist.¹² In unserem Fall wird die entsprechende Handlung nur zur Probe ausgeführt und nicht im Rahmen einer tatsächlichen Aufführung, in der sie anderen Rationalitäten sowie Hervorbringungs- und Gelingensbedingungen unterläge. Proben sind in dieser rahmenanalytischen Perspektive Vorgänge, die sinntypologisch in einer spezifischen Weise ausgewiesen sind, nämlich als Aktivitäten, die zum Zwecke des Einübens, Vorführens und Demonstrierens ausgeführt werden.

In der Theaterwissenschaft (Fischer-Lichte 2010; Kotte 2005; Matzke 2012) und den Performance Studies (Schechner 2006) bezeichnen Proben einen im engeren Sinne auf die Hervorbringung einer Aufführung bezogenen Aktivitätstypus. Hier spielt zunächst das Verhältnis theatraler und nicht-theatraler Handlungen eine entscheidende Rolle, da damit die Fassung des Gegenstandsbereichs von Theaterwissenschaft und Performance Studies einhergeht. Im Gegensatz zu alltäglichen Interaktionen gilt das Schauspielen als mehr oder weniger *festgelegt* und *in seinen Konsequenzen verschoben* (siehe Kotte 2005; Liedtke 2009; Rapp 1973): Äußerungen und Handlungen, die im Rahmen eines Theaterstücks erfolgen, also als schauspielerische Handlungen verstanden werden, beruhen auf einer Vorlage (Geplantheit), sind Teil eines künstlerischen Gesamtkonzeptes und bedeuten etwas anderes bzw. haben andere Konsequenzen als unter alltäglichen Bedingungen. In diesem Sinne verlagern theatrale Handlungen den Schwerpunkt von der *Ausführung* einer Handlung auf die Darstellung oder *Aufführung* einer Handlung und damit auf deren formbezogenen oder ästhetischen Anteil (siehe Rapp 1973). Da Theater sich jedoch grundsätzlich ereignishaft vollzieht, sind schauspielerische Handlungen dennoch immer auch *performativ*, das heißt sie stellen im Hier und Jetzt kontingenterweise etwas her (siehe Fischer-Lichte 2004), ohne allerdings mit alltäglichen Interaktionen in Eins gesetzt werden zu können. Dies hängt mit der Besonderheit des Theaters als Kunstform zusammen: Aus medientheoretischer Perspektive lässt sich Theater nämlich als *Mensch- oder Primär-Medium* begreifen, das sich – im Gegensatz zu apparativ-technischen Sekundär- oder Tertiärmedien (etwa Druckmedien bzw. Phonographie/Photographie) – dadurch auszeichnet, dass weder für den Produktions- noch Rezeptionsprozess apparative Technik benötigt wird.¹³ Im Gegensatz etwa zum Buch oder zum Film lässt sich Theater grundsätzlich ohne technische Hilfsmittel hervorbringen und anschauen, da es in seiner einfachsten Form aus Körperbewegungen besteht, die wahrgenommen werden (können). Theater als Kunstform ist seinem Wesen nach daher *flüchtig* und *ereignishaft* und mit Blick auf die

¹² Wie stark die mimetischen Anteile der zur Anschauung gebrachten Handlung zu veranschlagen sind, spielt hier keine Rolle, da die Probenrahmung auch im Falle abstrakter, nicht-repräsentationaler oder nicht-mimetischer Vorgänge das Gezeigte als 'zu Probezwecken zur Anschauung-Gebrachtes' verstehbar macht, wie umgekehrt ein solches zur Anschauung-bringen den Rahmen der Probe mitkonstituiert.

¹³ Siehe Faulstich (2002) und Hickethier (2003:22ff.), kritisch Kotte (2005:253f.). Ob man das Theater zu den Medien zählt oder nicht, liegt letztlich am Medienbegriff, der bevorzugt wird. Die Schnittstelle von Theater und Medien – hierauf verweist wiederum Kotte (2005) – liegt darin, dass in beiden Bereichen "ähnliche Erzähl-, Darstellungs- und Inszenierungsstrategien verwendet werden" (ebd.:253) und dass "szenische Vorgänge mediatisiert werden können" (ebd.).

Aufführung im Kern 'werklos'.¹⁴ Im Unterschied zu anderen Medien und Kunstformen existieren damit keine dauerhaften Produkte (etwa literarische Werke oder Filme), die als solche zeitloser Rezeption zugänglich wären. Theater 'besteht' vielmehr aus konzeptionell konzentrierten Interaktionen bzw. deren wahrnehmbaren Resultaten, die mit einem kopräsenten Publikum innerhalb einer im Hier und Jetzt arrangierten Rezeptionssituation in Austausch treten, wodurch das zustande kommt, was man Aufführung nennt. Charakteristisch hierfür ist, dass neben die Interaktion zwischen den Darstellenden (Schauspiel) eine zweite Ebene der Interaktion tritt, nämlich jene zwischen Darstellenden und Publikum (Vorführung). Flüchtigkeit, Interaktion und Kopräsenz machen daher die besondere Ästhetik des Theaters aus (siehe Fischer-Lichte 2004).

Der Status von Theater- und Orchesterproben hängt daher wesentlich mit dem Verhältnis zusammen, in dem die zentralen Aspekte darstellender Künste – *Spielvorlage* (Textvorlage/Skript, Partitur), *Inszenierung*, *Aufführung* und die *Probe* selbst – gedacht werden. Folgt man Matzke (2012:100ff.) lassen sich diese Aspekte wie folgt ins Verhältnis setzen:

- *Spielvorlagen*: Verweisen auf die grundsätzliche Stoff- und Vorlagengebundenheit von theatralen Aufführungen, ohne dass damit die Art des Stoffs/der Vorlage (Drama, sonstige textliche Vorlagen, Choreographie, Absprachen, eigene Kreationen usw.)¹⁵ oder die Art der Umsetzung (rigide Gebundenheit an Vorlagen, offener und Vorlagen (weiter-)entwickelnder Umgang, improvisierender Umgang, sog. *devised theatre*) näher bestimmt wäre;
- *Inszenierung*: Die Art und Weise, wie mit Stoffen/Vorlagen umgegangen wird und welche Darstellungsmodi gewählt werden, wird als die Inszenierung bezeichnet, für die in der Regel Regisseure/innen und Dirigent/inn/en die Hauptverantwortung zugeschrieben wird. Die Inszenierung umfasst alle aufführungsbezogenen Darstellungsstrategien;
- *Aufführung*: ist die Präsentation der Inszenierung vor einem Publikum und stellt damit die wahrnehmbare, allerdings transitorische Realisierung einer Inszenierung dar; sie wird als eine grundsätzlich andere Tätigkeit als das Proben betrachtet;¹⁶
- *Probe*: In Proben wird die Inszenierung erarbeitet; je nach Vorlage und Umgang mit Vorlagen haben Proben unterschiedliche Ansprüche, insbesondere in Hinblick darauf, ob Vorlagen bereits vorliegen oder aber im Laufe von Proben erst erarbeitet werden;¹⁷ in jedem Fall werden Vorlagen erst in und durch Proben zur Anschauung gebracht, wie umgekehrt Proben auch immer bestehende

¹⁴ 'Werklos' bedeutet, dass Theater – im Gegensatz zu anderen Kunstformen wie Literatur, Malerei oder Film – kein dauerhaft fixiertes und ausstellbares Werk hervorbringt wie ein Buch, ein Gemälde oder eine DVD. Eine Inszenierung dokumentiert sich nur in einzelnen Aufführungen, welche wiederum flüchtig und einzigartig sind.

¹⁵ Kotte (2005:90ff.) attestiert insbesondere westlichen Vorstellungen von Theater eine Dramazentriertheit.

¹⁶ Aufführungen sind singuläre Ereignisse und unterscheiden sich daher notwendigerweise voneinander. Das bedeutet auch: "Die Premiere als erste Aufführung vor Publikum zeigt damit nicht das Endprodukt der Proben, sondern markiert einen Moment in einem fortdauernden kreativen Prozess" (Matzke 2014:270).

¹⁷ Zu den grundsätzlichen Perspektiven auf die Probenarbeit am Theater siehe Matzke (2012).

Vorlagen modifizieren (man könnte dann auch vom '*Proben-Skript*' sprechen, das im Laufe der Probe entsteht und für zukünftige Umsetzungen bindend ist). Obwohl die Proben und die Aufführung grundsätzlich getrennte Bereiche bezeichnen, "[ist] eine Probensituation immer auch eine Aufführung: Jemand spielt, während ein anderer zuschaut" (Matzke 2012:105); in Proben werden also die Aufführung bzw. (mehr oder weniger vorläufige) Teile daraus vorweggenommen, was den Kern der Arbeit am Stück bzw. an der Inszenierung ausmacht.

Proben – so haben die obigen Erörterungen gezeigt – sind hoch spezifische Aktivitätsrahmen, die innerhalb von Theaterproduktionen auf die Erarbeitung von Inszenierungen zielen und am Ende in Aufführungen münden. Ein Problem besteht darin, dass der Begriff der Probe – wie die obige Diskussion auch gezeigt hat – sehr weit ist und häufig eine Vielzahl unterschiedlicher Aktivitäten und Prozesse meinen kann. Die obige Goffman'sche Fassung von Proben als *technical redos* verweist darauf, dass alle möglichen Aktivitäten zu Übungszwecken ausgeführt werden können. Die Beiträge im vorliegenden Themenheft beschäftigen sich mit einem spezifischen Teilbereich dessen, was unter Proben verstanden werden kann. Unser Fokus liegt auf *professionellen Proben in künstlerischen Arbeitskontexten*, die offiziell anberaumt wurden und verpflichtend für alle relevanten Beteiligten an einer Produktion sind. Proben in diesem Sinn sind *institutionell arrangierte* Zusammenkünfte mit dem primären Zweck, eine Inszenierung zu erarbeiten.

Aber selbst wenn Proben auf professionelle künstlerische Arbeitskontexte beschränkt werden, können sie eine Vielzahl heterogener Aktivitäten von der Programmplanung bis zur Organisation der Premierenfeier umfassen.¹⁸ Matzke (2012) versteht unter Proben sinngemäß alle Vorbereitungshandlungen im Vorfeld einer Aufführung, also auch "Organisieren, Vorbereiten, Überprüfen, Wiederholen, (...) und somit alle Vorgänge am Theater (...), die nicht in den Bereich der Aufführung fallen" (102). Unser Fokus liegt dagegen auf einem sehr viel engeren Bereich, den wir *Spielprobe*¹⁹ nennen möchten. Die Spielprobe ist kein theaterwissenschaftlicher Fachausdruck und auch keine Ethnokategorie²⁰, vielmehr ein von uns eingeführter technischer Term, der entsprechend unseres Fokus mithilfe interaktionsanalytischer Kriterien gewonnen wurde. Es ist der Gegenstand unserer Untersuchung. Abbildung 4 zeigt diesen Ableitungsprozess: Der umfassendste Begriff ist jener der *Produktion* (1). Er bezeichnet *alle vorbereitenden Arbeitsprozesse* an einem Theater, die an einer Inszenierung/Aufführung beteiligt sein können. Neben den Proben auf

¹⁸ Siehe hierzu auch McAuley (1998).

¹⁹ Siehe hierzu auch Schmidt (2014:13ff.) sowie Köhler (2008).

²⁰ Proben im Theater werden üblicherweise nach funktionalen und/oder zeitlichen Kriterien differenziert (siehe hierzu Matzke (2012:157ff.) und Brauneck/Schneilin (2007) sowie Mehlin (1969:421), der insgesamt 13 Probenformen unterscheidet). Für Analysen von Theaterproben ist es generell hilfreich zu wissen, in welchem Probenstadium sich das Ensemble befindet und mit welchem Anspruch und Ziel entsprechende Probenzusammenkünfte durchgeführt werden. Grundsätzlich lassen sich Proben in Hinblick auf ihren Fokus (Konzeptproben, Textproben, Stückproben oder Spezialproben wie etwa Lichtproben) sowie ihrer Platzierung im Arbeitsablauf (eher am Anfang oder eher am Ende der Proben, etwa Generalproben) unterscheiden. Je nach Fokus und Probenfortschritt können die Ansprüche an das probenhalber Aufgeführte sehr verschieden sein. Rund um den Theater- und Probenbetrieb hat sich ein Fachjargon entwickelt, in dem sich Fokussetzungen und Ansprüche jeweiliger Probenarten widerspiegeln (siehe hierzu Mehlin 1969; Schneider 1983).

der Bühne sind das organisatorische und konzeptionelle sowie technische und handwerkliche Arbeiten wie Programmplanung, Castings/Vorsprechen, Public Relations, Textvorlagen recherchieren/umarbeiten, Konzepte entwickeln, Requisiten und Kostüme entwerfen/organisieren u.v.a.m. Im Rahmen der Produktion eines Stücks besteht ein wesentlicher Teil der gemeinsamen Arbeit in *kopräsenten* Zusammenkünften relevanter Beteiligter (im Kern Regie und Darstellende bzw. Dirigat und Musizierende), in denen das Stück durch probeweises Vorführen entwickelt wird. In diesem Fall sprechen wir von *Theater- bzw. Orchesterproben* (2), die im Goffman'schen Sinne durch 'äußere Klammern' (Eröffnung und Beendigung) als spezifische Interaktionsepisoden ausgewiesen sind. Theater-/Orchesterproben finden üblicherweise an einem zuvor definierten Ort statt (einer Probebühne oder dem späteren Aufführungsort) und dauern in der Regel etwa acht Stunden. Häufig entspricht die Theater-/Orchesterprobe daher einem Arbeitstag. Im Laufe dieses Tages können eine Reihe unterschiedlicher Aktivitäten stattfinden, vom anfänglichen Warm-up, über Pausengespräche bis hin zur Verabschiedung am Ende des Tages. Insbesondere finden im Rahmen von Theaterproben auch *unfokussierte* Aktivitäten statt: Einzelne Schauspieler/innen sind mit ihrem Text oder einzelne Musiker/innen mit ihren Instrumenten beschäftigt, andere präparieren Requisiten oder recherchieren im Internet nach passender Musik. In Unterbrechungen gibt es Neben- und Parallelgespräche in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen. Uns interessieren jene Phasen innerhalb von Theater-/Orchesterproben, in denen sich die relevanten Beteiligten in einer *fokussierten*, arbeitsbezogenen Interaktion befinden. Diese Phasen, in denen die gemeinsame Arbeit den Aufmerksamkeitsfokus aller Beteiligten bildet, wollen wir *Arbeitsprobe* (3) nennen. Aber auch innerhalb von Arbeitsproben können eine Reihe verschiedener Aktivitäten stattfinden, etwa die Bühne oder Requisiten vorbereiten und ausprobieren, oder die Besprechung von Organisatorischem wie der Ablauf des nächsten Probenabends, oder wer welche zusätzlichen Aufgaben im Rahmen der Premiere übernimmt. *Spielproben* (4) zeichnen sich nun zusätzlich dadurch aus, dass in konzertierter Weise *Schauspiel- bzw. Musik-Aktivitäten* stattfinden. Die Spielprobe stellt damit einen *spezifischen, aufgabenbezogenen Rahmen* her: Schauspielende bzw. Musizierende gehen den Aufgaben nach, die ihnen auch während der Aufführung zukommen, und tun dies zudem konzertiert, so dass eine Art 'Aufführung zu Probezwecken' zustande kommt, die allerdings zu Besprechungszwecken unterbrochen werden kann. Diese *Simulation einer Aufführungssituation*²¹ zu *Übungs- und Besprechungszwecken* ist das erklärte Ziel von Spielproben, an dem sich die Teilnehmenden offensichtlich orientieren, indem sie ihre Interaktionen so organisieren, dass Besprechungsteile und Spielszenen eine bestimmte Zeit lang abwechseln (siehe hierzu Kap. 3). Zusammengefasst bezeichnen wir mit Spielprobe jene Teile der Produktion, in denen sich die Beteiligten in *koprä-senter, fokussierter* Interaktion befinden und Teile des Stücks probenhalber aufführen und besprechen.

²¹ Siehe hierzu Goffman (1977:72), der im Zusammenhang mit "Einübungen" den Aspekt der Simulation explizit anspricht.

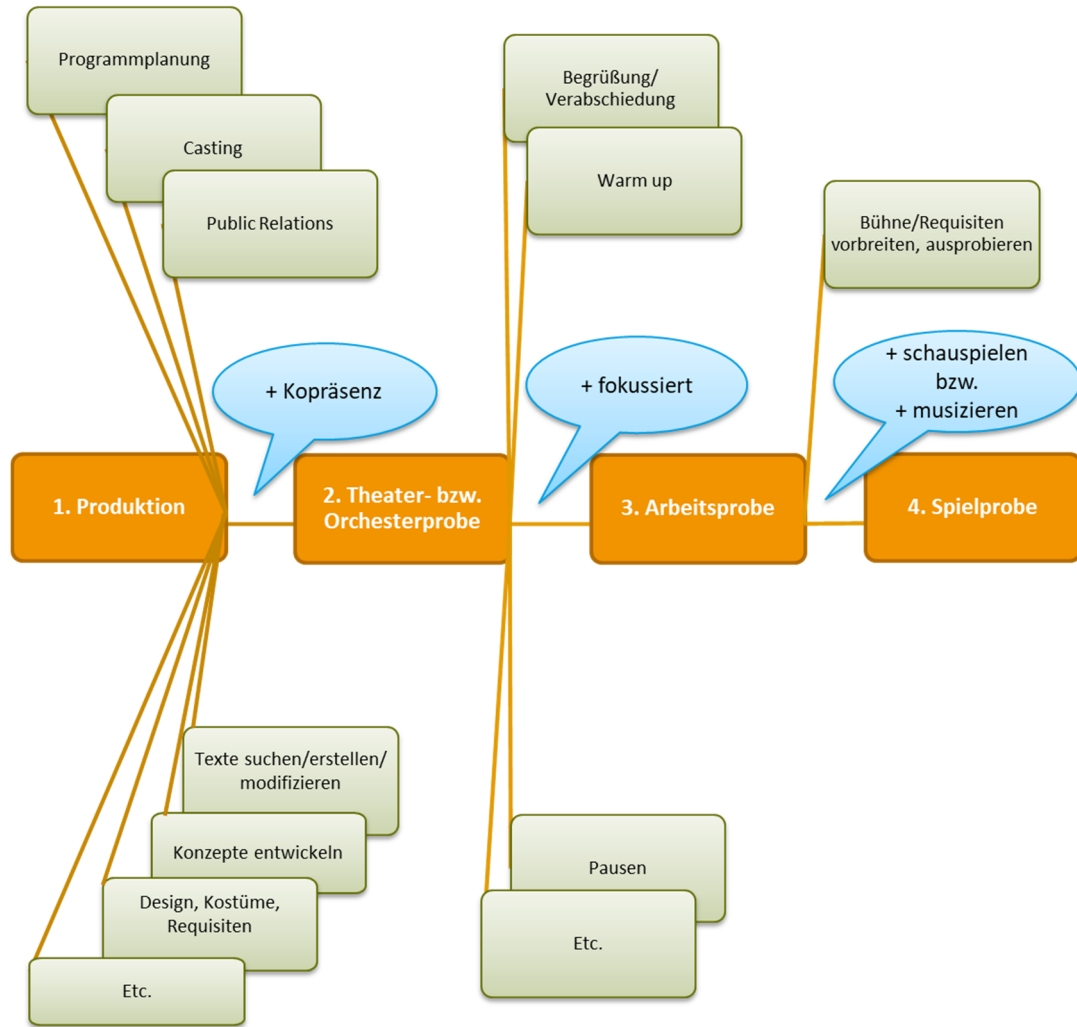


Abb. 4: Verortung der Spielprobe in der Produktion

In dieser – eher formalen Hinsicht – unterscheiden sich *Theater- und Orchesterproben* wenig, da in beiden Fällen Künstler/innen (Schauspieler/innen, Musiker/innen) unter professioneller Leitung (Regie, Dirigat) und via Instruktionen eine gemeinsame Inszenierung (Theaterstück, Konzert) kreieren und einüben. Der unterschiedlichen Kunstform (Theater, Musik), der beide Probenformen angehören, wird durch die Beiträge von Anna Wessel und Monika Messner Rechnung getragen, die sich mit der für die jeweilige Kunstform spezifischen Instruktionspraktiken, dem Vorsingen für Orchesterproben und dem Vorspielen für Theaterproben, beschäftigen.

Uns interessiert die *interaktive Konstitution von Spielproben*. Einem multimodal-interaktionsanalytischen EMCA-Ansatz²² folgend fragen wir daher danach, wie Beteiligte Proben interagierend hervorbringen, wie ein "*doing rehearsal*" (Keating 1991:413) gemeinsam hervorgebracht wird. Eine erste einfache Beobachtung, die

²² EMCA steht für Ethnomethodologie (EM) und Konversationsanalyse (CA), deren Basisannahme es ist, dass Handlungszusammenhänge (wie etwa Proben) durch Beteiligte interaktiv und reflexiv hergestellt werden. Proben existieren als Proben, weil Beteiligte für Proben typische Handlungen ausführen und koordinieren (wie etwa konzertierte Schauspielhandlungen, Musik erzeugende Handlungen, Instruktionensequenzen usw.) und sich dadurch wechselseitig anzeigen, dass gerade geprobt wird (siehe grundlegend Heritage 1984).

durch alle Daten²³, die uns vorliegen, gedeckt ist, zeigt zweierlei: Erstens bestehen Proben zu einem Großteil aus Instruktionen und zweitens wechseln sich Instruktionen mit Spielanteilen ab, so dass sich ein *alternierendes Muster aus Spiel- und Instruktionsanteilen* ergibt (siehe auch Schmidt 2014). Spielparts und Instruktionen sind jedoch interaktional betrachtet verschieden und erzeugen unterschiedliche 'Interaktionslogiken', denen in der Analyse Rechnung zu tragen ist (hierauf hat in grundsätzlicher Weise Weeks (1985) am Beispiel von Vorleserunden in Schulstunden sowie Orchesterproben hingewiesen). Die spezifische *Interaktionsordnung* von Proben ist daher eine Grundbedingung, mit der sich jede Analyse von Probeninteraktion auseinander zu setzen hat. Sie wird im folgenden dritten Kapitel eingeführt und im Beitrag von Axel Schmidt zu diesem Themenheft vertieft, der sich mit der interaktionalen Organisation von Übergängen (oder: Transitionen) zwischen Spiel- und Instruktionparts als für die Konstitution von Proben konstitutiven Praktiken beschäftigt. Die Trennung zwischen Spiel- und Instruktionparts ist allerdings, so wird sich zeigen, häufig fließend und Instruktionen können auch erfolgen, ohne dass das laufende Spiel unterbrochen wird. Diesem Umstand trägt der Beitrag von Maximilian Krug Rechnung, der sich mit der Praktik der '*on the fly*-Instruktionen' beschäftigt. Ebenso können Umsetzungen von Instruktionen noch innerhalb von Besprechungen erfolgen, ohne dass das Spiel als solches wiedereröffnet worden wäre. Wir sprechen dann von '*on the fly*-Implementierungen'.²⁴

3. Zur Interaktionsordnung von Proben

Goffman (1983:2) versteht die Strukturen, die Menschen hervorbringen, wenn sie interagieren "*as a substantive domain in its own right*", als eine – wie er es nennt – *interaction order* oder *Interaktionsordnung*. Auch Spielproben, als eine Form ko-präsentierender Interaktion, weisen eine Interaktionsordnung auf, deren Besonderheit sich aus ihrem Charakter als *institutionelle Interaktionsform* ergibt. Insbesondere ethnomethodologische und konversationsanalytische Arbeiten (EMCA), die sich zu Beginn vor allem der Interaktionsordnung mündlicher Alltagskommunikation (*everyday conversation*) widmeten (siehe Atkinson/Heritage 1984; Button/Lee 1987; Psathas 1979; Schenkein 1978), verstehen die Hervorbringung institutioneller Interaktion als eine spezifische Modifikation und Erweiterung von Praktiken alltäglicher Interaktion. Ob Interaktion im Gericht (Atkinson/Drew 1979), im Klassenraum (Mehan 1979) oder im Rundfunkinterview (Clayman/Heritage 2002) – immer lässt sich die Spezifik institutioneller Interaktion vor dem Hintergrund einer *Modifikation von Praktiken in Alltagsinteraktionen* beschreiben (Drew/Heritage 1992; Heritage 2009:304f.). So zeichnet sich institutionelle Interaktion häufig durch ein spezielles Sprecherwechselsystem aus (etwa Restriktionen für bestimmte Teilnehmende/Rollen), das Vorhandensein spezifischer komplementärer Funktionsrollen (z.B. Lehrende/Lernende; Interviewende/Interviewte) und eine Asymmetrie von Rechten/Pflichten zur Produktion bestimmter Äußerungstypen (etwa Interviewende: Fragen/Interviewte: Antworten). Eine solche spezifisch gestaltete Interaktionsordnung ist auf *institutionelle Ziele* bezogen, deren Erreichung sie dient: Etwa

²³ Insgesamt stützen wir uns auf ca. 350 Stunden Videoaufnahmen von Theater- und Orchesterproben sieben verschiedener Produktionen aus den Jahren 2013-2016.

²⁴ Siehe hierzu ausführlich Krug/Schmidt (Zwischenfazit) in diesem Themenheft.

Wissensüberprüfung und -vermittlung im Falle von sogenannten I(nitiation)-R(esponse)-E(valuation)-Sequenzen bestehend aus initiierenden Lehrer/innenfragen (I), respondierenden Schüler/innenantworten (R) und sequenzterminierenden Evaluationen (E) (siehe Mehan 1979:52ff.).

Dabei – so betonen EMCA-Ansätze – bestimmt nicht 'der (institutionelle) Kontext' die Musterhaftigkeit der Praktiken; vielmehr bringen Praktiken in reflexiver Weise den Kontext erst hervor, in welchem sie selbst als sinnvoll und angemessen wahrgenommen werden. Äußerungen – so eine Grundeinsicht EMCA-informierter Forschung – sind ebenso geprägt durch den Kontext (*context shaped*) wie sie diesen selbst aktiv fortschreiben und mitkonstituieren (*context renewing*) (Duranti/Goodwin 1992; Heritage 1984). Auf diese Weise wird die Normativität institutioneller Kommunikation durch die reibungslose Hervorbringung angemessener Äußerungen und Sequenzen reproduziert. Aufgabe der Analyse ist es, die Interaktionen eingeschriebene Normativität offenzulegen, indem sie zeigt, dass und wie Beteiligte sich fortlaufend und routiniert daran orientieren. Im Probenkontext etwa werden Äußerungen wie *hände tilo* – so hat das obige Beispiel gezeigt (siehe Transkript 1) – problemlos als korrektive Instruktionen verstanden und unmittelbar körperlich umgesetzt. Es zeigt überdies rollenspezifische Rechte und Pflichten, hier, dass Instruierende (die Regie) berechtigt (*entitlement*) sind Anweisungen zu geben, die von anderen umzusetzen sind (Schauspielende).²⁵ Sie können dies zudem kurz, knapp und ohne an Höflichkeitsstandards orientierter Abtönung tun – im obigem Fall genügte eine Zweiwortäußerung: die Benennung des Körperteils (*hände*) und der Name des Adressierten (*tilo*). Dass alle Beteiligten dies in diesem Fall so tun, reproduziert die spezifische Normativität der Interaktionsordnung von Proben. Besonders offensichtlich wird eine Orientierung an Normen, wenn Handlungen oder deren Absenzen moniert werden.

Im folgenden Fall erläutert der Regisseur (R) in einer Produktion namens "*Der mündliche Verrat*"²⁶ den Schauspielenden (Sm1, Sm2, Sw1) den Übergang von einer zur nächsten Szene. Allerdings – so zeigt der Ausschnitt – sind seine Ausführungen nicht als Erläuterungen zu verstehen, die *irgendwann* umzusetzen sind, sondern als im Hier und Jetzt relevante Instruktionen, die *unmittelbar* auszuführen sind:

Transkript 4: stellt euch doch bitte jetzt mal...

- 1 Sm2 und alles bei den (.) (xxxxx)
 2 (0.61)
 3 Sm2 wenn die hier runtergehn so;
 4 (1.04)
 5 R ja-
 6 Sm2 (.) ja;
 7 (0.95)

²⁵ Zu *entitlement* siehe Craven/Potter (2010).

²⁶ Es handelt sich um ein Musiktheaterstück des argentinisch-deutschen Künstlers Mauricio Kagel, das im Frühjahr 2013 am Nationaltheater in Mannheim aufgeführt wurde. Das Ensemble bestand aus einer Schauspielerin und zwei Schauspielern sowie zehn Musikern/innen. Die hier verwendeten Ausschnitte stammen aus den Probeneinheiten ohne Musiker/innen. Regie führte Anselm Dalferth.

8 R mit dem klaren zielpunkt hier vorne ist mein rouLETTE-
tisch;
9 (3.37)
10 R des müssen wa jetzt nich machen die WEge;
11 [des] reicht wenn ihr# euch an diese drei positionen-
12 Sm2 [gut-]
Abb #Abb. 5
13 (0.74)
14 R dass ihr schon wisst wer sozusagen wo neben euch STEHT;
15 Sm2 (.) ja;
16 R ALso-
17 [stellt euch doch BITte jetzt #ma-]
18 Ra [(xxxxx)] [((lacht))]
19 R [(lacht)]
Abb #Abb. 6
20 (0.35)
21 R das wollt ich SAgen grade;
22 stellt euch doch mal da so HIN-
23 (0.88)
24 Sw1 also ich steh ganz AUssen;
25 (0.26)
26 R geNAU;

Zu Beginn des Ausschnitts verhandeln die Beteiligten auf Nachfrage von Sm2, wie die Laufwege bei einem Szenenübergang aussehen könnten (Z1-8). Nach einer Pause von über drei Sekunden (Z9) stuft R in Z10 das Thema in seiner Relevanz für den jetzigen Zeitpunkt zurück (*das müssen wir jetzt nicht machen die wege*). Seine folgenden Äußerungen (Z11 und 14) spezifizieren die Aufstellung für die zu spielende Szene (*wenn ihr euch an diese drei Positionen-* (11), *dass ihr schon wisst wer wo neben euch steht*). Die Äußerungen R's bleiben in Hinblick auf den Zeithorizont der Umsetzung ambivalent: Einerseits verbinden sie mittels entsprechender Konjunktionen (*wenn* (11), *dass* (12)) den ersten Aushandlungs- und Erläuterungsteil (Z1-10) syntaktisch mit dem als Aufforderung gemeinten anschließenden Teil (Z11/14), was sie allerdings eher als weitere Erläuterungen erscheinen lässt. Insbesondere das *wenn* (Z14) suggeriert, es gehe eher um mögliche/zukünftige Szenarien als um eine direkte Umsetzung im Hier und Jetzt. Andererseits stellen die Äußerungen des Regisseurs Bezüge zur unmittelbaren Situation her: Zunächst mittels Demonstrativum (*diese drei Positionen*), unterstützt durch entsprechende Zeigegestik (siehe Abb. 5). Darüber hinaus mittels Referenz auf den epistemischen Status der Figuren (*dass ihr schon wisst wer wo neben euch steht*), das für eine unmittelbare Umsetzung relevant wäre.²⁷

²⁷ Die Formulierung *dass ihr schon wisst wer wo neben euch steht* lässt sich als Spielanweisung lesen, wie die nächste Szene zu beginnen ist, nämlich nicht *platzsuchend*, sondern wissend, wo man zu stehen hat (gewissermaßen *platzfindend*). Das Wissen, auf das hier referiert wird, ist also ein Wissen zweiter Ordnung, nämlich jenes Wissen, das die Figuren 'haben' (sollen). Es expliziert daher den epistemischen Status der Figuren und ihr dementsprechendes Verhalten.



Abb. 5: R zeigt auf 'die Positionen'

Die Reaktionen der Schauspielenden zeigen, dass die Äußerungen R's nicht als unmittelbar umzusetzende Instruktionen verstanden werden, sondern als konzeptionelle Erläuterungen, die für ein zukünftiges Spielen der Szene zu berücksichtigen sind: Sie werden verbal quittiert (*gut* in Z12 und *ja* in Z15), jedoch nicht körperlich implementiert. Bis Z17 verharren alle Schauspielenden in einer Körperposition/-postur, die eine Rezeptionshaltung und keine Vorbereitung auf eine anstehende Spielaktivität anzeigt (siehe Abb. 6). Erst als der Regisseur seine vorgängige Erläuterung/Instruktion mit einem eine Zusammenfassung ankündigenden *also* zweifach reformuliert (Z17 und Z22), beginnen die Schauspielenden seine Instruktionen auch körperlich umzusetzen, indem sie aufstehen, nach vorne laufen und ihre Positionen einnehmen. Die Reformulierung lässt nun keinen Zweifel mehr am Aufforderungscharakter (imperativische Form: *stellt euch ...*, Höflichkeitspartikel *bitte*) und markiert zudem durch die Modalpartikel *doch*, dass dies eigentlich bereits hätte verstanden werden können.



Abb. 6: Ensemble verharret in Rezeptionshaltung

Der Fall zeigt die Orientierung von Proben am Umsetzen, am praktischen 'Machen'. Dass die Schauspielenden die 'Erläuterungen' nicht als Instruktionen verstehen (was durchaus nachvollziehbar ist), wird hier durch R moniert (aber gleichzeitig auch durch eine humorvolle Modalität abgetönt (Lachen in Z19)). In eine Maxime gepackt, scheint die Normorientierung (die zumindest der Regisseur hier voraussetzt), zu lauten: 'setze unmittelbar um, was umsetzbar ist'. Es zeigt zudem auch die funktionsrollenspezifische Distribution von Beitragstypen (Regie: Instruktion, Schauspielende: Umsetzung), die hier trotz der Spezifizierung, die R vornehmen muss, nicht zur Disposition steht und daher die normative Struktur des Settings reproduziert.²⁸

Interessant und spezifisch für Theater- und Orchesterproben ist nun, dass solche Beanstandungen (oder 'Reparaturen') von vorgängigen Handlungen (oder deren Absenzen) nicht nur innerhalb von Besprechungsaktivitäten vorkommen – wie in obigem Fall –, sondern häufig und primär in Bezug auf die *Performance* selbst geschehen, wie der folgende Fall zeigt, in dem das Ensemble beginnt, einen Part des Stücks im Chor zu sprechen und eine der Schauspielenden (Sw1, die als 'Chorleiterin' fungiert) interveniert:

Transkript 5: *nicht zusammen*

1		(0.43)
2	Sw1	°h
3	E	<i>FEST stand nur er bezahlte sei[ne]</i>
4	Sw1	[HALT] .
5		nicht zuSAmmen-
6		(0.52)
7	Sw1	°h
8		(0.35)
9	E	<i>FEST stand nur er bezahlte seine leute gut,</i>

Nachdem das Ensemble (E) begonnen hat, chorisch zu sprechen (Z3), interveniert Sw1 (Z4) mit *halt*, benennt den Grund ihres Eingriffs mit *nicht zusammen* (womit sie meint, dass das chorische Sprechen nicht synchron war), woraufhin das Ensemble die abgebrochene Textzeile in Z9 nochmal spricht, dieses Mal ohne unterbrochen zu werden. Die Beanstandung der vorangegangenen (bzw. laufenden) Äußerung (*fest stand nur er bezahlte seine...*) bezieht sich auf einen formalen Aspekt ihrer kollektiven Hervorbringung (auf ihre Nicht-Synchronizität). Anders als in obigem Fall (Transkript 3), wo die Schauspielenden die konditionellen Relevanzen der Äußerungen von R falsch eingeschätzt hatten und R das in nächster (dritter) Position richtigstellt, geht es hier nicht um das Antizipieren und Verstehen interaktiver Implikationen von Äußerungen. Die 'Äußerung' *fest stand nur er bezahlte seine ...* ist die orale Reproduktion einer Textzeile aus einer Spielvorlage.²⁹ Sie wird hier

²⁸ Das grundsätzliche Problem, mit der sich Beteiligte in solchen auf Performance zielenden Instruktionssettings konfrontiert sehen, nämlich wann Instruktionen umgesetzt werden sollen, beobachteten auch Szczepek-Reed/Reed/Haddon (2013) in ihren Untersuchungen zu *vocal master classes* (Titel des Papers: "Now or not now"), einem unseren Proben vergleichbaren Setting.

²⁹ Unter Spielvorlagen verstehen wir entweder schriftlich fixierte Dokumente (Dramentexte, selbst erarbeitete Skripte, Choreographien, Partituren usw.) oder mündliche Verabredungen, die Teile des Spielprozesses festlegen. Beides wird im Proben- (und auch noch im Aufführungsprozess)

nicht in Hinblick auf ihren semantischen Gehalt oder ihre interaktionalen Folgeerwartungen rezipiert und beanstandet, sondern mit Blick auf ästhetische Dimensionen (synchron/nicht-synchron). Es geht nicht um die Absicherung von Sinn und Verständlichkeit, wie im Falle konversationeller Reparaturen (siehe Schegloff/Sacks/Jefferson 1977), sondern um eine (an welchen Konzeptionen und Idealen auch immer orientierte) angemessene Darbietung der Textzeile.

Das Beispiel weist eine Reihe weiterer Auffälligkeiten auf, die diesen Eindruck stützen: Der vorgängige Interaktionsfluss wird in Z4 mit *halt* explizit gestoppt oder 'angehalten', bevor korrigiert wird. Die Abbruch- oder Interventionsstelle ist nicht an gesprächs- oder interaktionsorganisatorischen Größen orientiert. Die Intervention erfolgt nicht nach einer sinnvollen Einheit in Bezug auf das Gesprochene, also nicht nach einem erkennbareren TRP³⁰, vielmehr wird das Gesprochene mitten im Wort (*sei/ne*) innerhalb eines bisher unvollständigen Satzes unterbrochen. Die Stelle, an der interveniert wird, richtet sich daher nicht nach interaktionalen Kriterien, sondern offensichtlich nach sachlichen und kognitiven: Sw1 interveniert, sobald ihr der Fehler aufgefallen ist (ohne dass das bisher Gesprochene in Hinblick auf syntaktische, semantische oder pragmatische Vollständigkeit eine Rolle spielt). Der verbalen Benennung des Fehlers oder des *correctables* (*nicht zusammen*) in Z5 folgt die Wiederholung des abgebrochenen Spielteils (Z9), ohne dass explizit dazu aufgefordert wurde. Diese 'korrekte' Version wird nun fortgesetzt. Dass die Spielsequenzen hier durch verbale Interaktionen reguliert und so in den Gesamttablauf eingepasst werden, dass sie 'gestoppt', neu gestartet, wiederholt sowie besprochen oder korrigiert werden, verweist auf ihren Sonderstatus als reproduzierbare Größen, auf die die (verbale) Interaktion in Proben in besonderer Weise orientiert ist.

In einem wegweisenden Artikel zu Reparaturen in Instruktionssequenzen arbeitet Weeks (1985) am Beispiel von Vorlesesequenzen in der Schule und Orchesterproben heraus, welche interaktionalen Implikationen es hat, wenn Interagierende ihre Äußerungen/Handlungen nicht frei im Rahmen selbstgewählter Handlungszüge vollziehen, sondern eine zugrundeliegende Spielvorlage (hier ein vorgegebener Lesetext oder eine Partitur) vokal/instrumental animieren (vorlesen/musizieren) und damit ihr Handeln nicht lokal frei entwerfen, sondern eine fixierte Vorlage reproduzieren. *Eine Grundeinsicht* betrifft den unterschiedlichen Charakter von Äußerungen/Handlungszügen in solchen Settings (195):

(...) these settings are characterized by turns at 'regular' conversation alternated with turns at 'activities' or performances of texts which are not only in oriented-to contrast which such conversation (or 'talk') but are subject to formulation of that talk.

Beide Aspekte, die Weeks anführt, ein *oriented-to*-Kontrast zwischen 'regulären' und *aufgeführten Interaktionsanteilen* sowie die Thematisierung der aufgeführten Aktivität in der 'regulären' Interaktion, haben wir in obigem Beispiel gesehen. Die Beteiligten zeigen, dass sie die aufgeführte Aktivität anders verstehen als die regulären Anteile der Interaktion: Sie kann an beliebigen Stellen unterbrochen werden, sie hat keine an sozialen Folgeerwartungen orientierten konditionellen Relevanzen,

weiterentwickelt und daher modifiziert. Spielvorlagen betreffen unterschiedliche modale Ressourcen (etwa Wortlaut der gesprochenen Sprache, stimmliche Modulation, Körperbewegungen, musikalische Noten usw.) und weisen unterschiedliche Genauigkeitsgrade auf. Spielvorlagen lassen daher mehr oder weniger performativen Spielraum (siehe auch Brauneck/Schneilin 2007:123 zum Stichwort "Aufführung").

³⁰ *Transition Relevance Place* (siehe Sacks/Schegloff/Jefferson 1974).

die sich an ihren semantischen Gehalt oder pragmatische Implikativität knüpfen,³¹ und sie wird allein in Hinblick auf ihre Ästhetik korrigiert. Zudem wird sie im 'regulären' Anteil der Interaktion thematisiert: *nicht zusammen* wird von den Teilnehmenden als auf den vorgängigen chorischen Performance-Teil bezogen verstanden. Die zeitliche Nähe (*adjacendness*) von *correctable* und Intervention trägt wesentlich zu diesem Verständnis bei.

Eine *weitere Grundeinsicht*, die Weeks (1985) formuliert, ist als Folge des Zusammentreffens 'regulärer' und *aufgeführter Interaktionsanteile* in Performance-Settings zu begreifen (229):

The 'machinery' of corrections exhibited here can be analyzed as related to both the sequential organization of turn taking in lessons and sequential/temporal features of reading from texts themselves.

Das Interaktionsgeschehen in Proben – so lässt sich das Zitat lesen – ist auf zwei Sprecherwechselsysteme ('reguläre Interaktion' und 'Performance') bezogen, die beide auf bestimmte Weise miteinander verzahnt sind. Weeks (1985:229) formuliert die folgenden Regeln, die sich aus den rekonstruierten Erwartungen in seinen Daten an beide Aktivitätssysteme ergeben (und die auch bereits oben in Beispiel 1 und 4 erkennbar waren):

- Performance-Turns können nach Erkennen eines 'Fehlers' (*correctable*) an jeder beliebigen Stelle unterbrochen werden, vorzugsweise möglichst kurz nach dem 'Fehler', damit erkennbar bleibt, auf was sich die Unterbrechung bezieht;
- Intervenierende orientieren sich, wenn sie unterbrechen, nicht an konversationellen Strukturen wie TRPs;
- Performenden wird ein längerer Turn zugestanden, der so lange fortgesetzt wird, bis jemand unterbricht;
- Wurde die Performance unterbrochen, wird sie häufig ohne weitere Instruktionen wieder aufgenommen;
- Inhaber/innen bestimmter Rollen (Lehrende, Regisseure/innen, Dirigent/innen) sind in höherem Maße berechtigt zu unterbrechen als andere;
- Das gesamte Sprecherwechselsystem ist stark prä-determiniert (*pre-allocated*)³² und gleicht daher in weiten Teilen einer Performance für ein Publikum.

Eine *letzte entscheidende Grundeinsicht*, die Weeks aufzuzeigen vermag, ist, dass beide Aktivitätssysteme – 'reguläre' Interaktionen und Performance-Interaktionen – *unterschiedlichen Organisationsprinzipien* folgen. Ein zentraler Aspekt von Interaktionsorganisation ist die *Platzierung* von Beiträgen, die sich grundsätzlich aus

³¹ So wird nicht erwartet, dass das Statement *er bezahlte seine leute gut* als regulärer Sprechakt verstanden wird, ebenso nicht, dass darauf sinnessprechend reagiert wird (etwa mit einer Bestätigung, einem Widerspruch einem *change-of-state-token* wie *Oh* usw.). Nichts dergleichen geschieht im obigen Beispiel, da die Beteiligten die betreffende Äußerung *en passant* als das behandeln, was sie ist: eine Animation eines vorgefertigten Texts, der als der regulären Interaktion entzogen gilt.

³² Zur prinzipiellen Unterscheidung von *pre-allocated* und *local-allocated speech exchange systems* siehe Sacks/Schegloff/Jefferson (1974).

dem inkrementellen Fortschreiten von Äußerungen, daran orientiertem Sprecherwechsel und der daraus resultierenden Sequenzierung von Beiträgen ergibt. Ausgehend von der Beobachtung, dass Unterbrechungen in Proben sich nicht an üblichen *Turn-Taking*-Regeln orientieren, stellt Weeks (1985) mit Blick auf Performance-Settings die grundsätzliche Frage "*how one can conceptualize 'placement' itself*" (204). Seine Antwort lautet: "(...) *temporal* positioning will have to be added to the conceptions of mere *sequential* placement" (206). Was heißt das? Wie wir an den Beispielen oben gesehen haben, behandeln die Beteiligten die Spielanteile als Enaktierungen eines Skripts. Das bedeutet im Einzelnen folgendes:

- Die Beteiligten orientieren sich bei der Produktion der Spielanteile an einer *vorgegebenen Ordnung* von Einheiten (Worten, Noten, Bewegungen); im obigen Fall (Beispiel 5, Z3 u. 9) folgt auf das Wort *fest* das Wort *stand* und auf dieses das Wort *nur* usw. Diese Ordnung wird aufrechterhalten, mehr noch: sie liefert ein Gerüst für die gesamte Organisation der Interaktion trotz häufiger Unterbrechungen, Korrekturen und Wiederaufnahmen;
- Wird ein Spielteil unterbrochen, wird bei Wiederaufnahme des Spielteils nicht nur der 'Fehler' korrigiert, sondern die Performance in ihrer vorgesehenen Abfolge wieder aufgenommen, häufig von einer früheren Stelle aus, obwohl eventuell Teile davon bereits korrekt produziert wurden; in obigem Beispiel (5) wird die gesamte Textzeile *fest stand nur er bezahlte seine Leute gut* in Z9 wiederholt, obwohl die Unterbrechung bei *seine* erfolgte und unklar bleibt, welche Textteile asynchron waren und welche nicht.

Hieran wird ersichtlich, dass die Beteiligten in Performance-Settings sich grundsätzlich und zusätzlich zu einer zugleich vorhandenen Interaktionszeit an einer *Performancezeit* orientieren, die sich aus der fixierten Sukzession einer Spielvorlage (Skript, Partitur, Choreographie) und dessen handlungsförmiger Umsetzung ergibt (ebd. 230):

Further, as in music, one can speak of the 'temporal place', the 'place' where the group is 'at' being on ongoing accomplishment of the activities whereby the sequence-up-to-that-point have been collaboratively produced – thus defining the *context* in which only *one* word is the correct one.

Die obige Diskussion hat gezeigt, dass Proben einer spezifischen Interaktionsordnung unterliegen, die sich aus der Verzahnung zweier unterschiedlicher Aktivitätssysteme oder *speech exchange systems* ergibt (siehe Köhler 2008; Schmidt 2014; Weeks 1985). Wie wir gesehen haben, bringt dies Besonderheiten hinsichtlich basaler interaktionsorganisatorischer Dimensionen wie Sprecherwechsel, Zeitlichkeit oder Sequenzierung mit sich. Insbesondere das Vorhandensein von Spielsequenzen, die – wie wir gesehen haben –, nicht als reguläre Interaktionsanteile oder als 'Äußerungen' im herkömmlichen Sinn zu verstehen sind, macht Proben zu einer besonderen Form der Interaktion. Der ontologische Status schauspielerischer Handlungen ist vielfach kontrovers diskutiert worden. Während sie in der frühen Sprechakttheorie als parasitäre Formen des Sprachgebrauchs galten (Austin 1972/1979; Searle 1975; zfs. Krämer 2001:135ff.; Wirth 2002), die nur so tun, als ob sie etwas ausführten, werden sie in der neueren Theatralitätsforschung als Performativa verstanden, die durchaus etwas ausführen, nämlich eine Darstellung (siehe Fischer-Lichte 2004; Schumacher 2002; kritisch Liedtke 2009).

Uns geht es im Folgenden nicht darum, a priori zwischen schauspielerischen und nicht-schauspielerischen Handlungen zu unterscheiden, sondern darum, die unterschiedlichen Rationalitäten der einen und der anderen Interaktionsform, an denen sich Beteiligte in ihrem Handeln orientieren, in Rechnung zu stellen. Einem Vorschlag von Heritage (1997, 1998) folgend, lässt sich die Spezifik institutioneller Interaktion mit Blick auf folgende sechs interaktionsorganisatorische Dimensionen beschreiben: Sprecherwechsel/ Verteilung von Beitragsformen (*turn-taking organization/ distribution of turns*), Gesamtorganisation (*overall structural organization*), Sequenzorganisation (*sequence organization*), Äußerungskonstruktion (*turn design*), Wortwahl (*lexical choice*) und epistemische und andere Formen der Asymmetrie (*epistemological and other forms of asymmetry*). Überträgt man dieses Beschreibungsschema auf Spielparts in Proben wird leicht einsichtig, dass eine Interpretation von Handlungen als Spielparts völlig andere interaktionale Konsequenzen zeitigen muss, als wenn man dieselben Äußerungen als 'regulär' produzierte Äußerungen verstehen würde (siehe Tabelle 1):

	Reguläre Interaktionen	Performance-Interaktionen
Sprecherwechsel/ Rederechtsverteilung	Lokal hergestellt (<i>local allocated</i>)	Im Vorfeld zugewiesen (<i>pre-allocated</i>)
Sequenzstruktur/ Gesamtorganisation	Kontingent	Fix
Turndesign/ Wortwahl	Kontingent	Fix
Epistemische und andere Formen der Asymmetrie	Personenbezogen	Figurenbezogen

Tabelle 1: Interaktionsorganisation von regulären Interaktionen und Performance-Interaktionen

Nicht nur der Sprechwechsel und die Beitragsformen (*distribution of turns*), sondern auch die Gesamtstruktur (*overall structural organization*), die Sequenzorganisation (*sequence organization*), das Design einzelner Beiträge (*design of single turns*) und die Wortwahl (*lexical choice*) sind für Performance-Interaktionen durch Spielvorlagen wie Skripte weitestgehend determiniert. Da Akteure/innen nicht als sie selbst handeln, sondern Figuren darstellen, kann ihnen kein Wissen resp. Wissensansprüche (*epistemological and other forms of asymmetry*) als reale Personen unterstellt werden. Eine Analogie zu 'regulären' Interaktionen oder zu *talk-in-interaction* ergibt sich nur durch die Wahl der gleichen modalen Ressourcen: Wie 'reguläre' Interaktionen nutzt auch das Theater weitestgehend durch den menschlichen Körper und dessen (sprachlichen) Ausdruck hervorgebrachte situierte Aktivitäten als Darstellungsmedium. Das wird deutlich, wenn man Theaterproben mit Orchesterproben vergleicht: Auch hier bestimmt eine Vorlage (in der Regel eine Partitur) den Ablauf der Aufführung. Im Unterschied zum Theater besteht hier allerdings keine 'Verwechslungsgefahr' mit 'regulären' Interaktionen, da statt Körper und Sprache Musik das Medium der Aufführung ist. In beiden Fällen gibt es eine Vorstellung von einem 'Stück', 'in' dem man sich an der einen oder anderen 'Stelle' innerhalb der laufenden Interaktion 'befinden' kann (Weeks' *temporal places*).

Da zwei *speech exchange systems* existieren, von denen das Eine (das 'Reguläre') auf das Andere (Performance) bezogen ist, können Interaktionszüge sowohl im einen als auch im anderen Aktivitätssystem erfolgen/erwartet werden.³³ Beide Aktivitätssysteme sind – wie die Ausführungen oben gezeigt haben – in Form einer Hierarchisierung zugunsten der Performance aufeinander bezogen, was bedeutet, dass die Beteiligten der Maxime folgen, solange weiterzuspielen, bis sich eine Unterbrechung ereignet (siehe hierzu auch Weeks 1985). Hierfür spricht, dass Interventionen in das Spiel – wie oben in Transkript 5 – mit Praktiken bewerkstelligt werden, die allein der Unterbrechung des Spiels dienen. Den Spielfluss mit *halt* (Transkript 5, Z4) erfolgreich zu unterbrechen, zeigt zum einen, dass eine solche Unterbrechung möglich ist, erwartbar zu sein scheint (sie wird weder gerechtfertigt noch angemahnt) und damit zum Routinerepertoire von Regisseur/inn/en und Dirigent/inn/en gehört. Zudem zeigt sie, dass Spielende einerseits weiterspielen bis sie unterbrochen werden, andererseits aber auch besonders sensibel für solche Unterbrechungssignale zu sein scheinen, wie das folgende Beispiel aus einer Orchesterprobe zeigt, in der minimale körperliche Zeichen des Dirigenten ausreichen, das Spiel des Orchesters zu stoppen:

Transkript 6: *Unterbrechung durch Wechsel der Körperspannung / Präsenzform*

- 1 MM [&\$ ♪ ((spielen))
d &nimmt Taktstock von der rechten in die linke Hand,
\$blickt auf Partitur ----->
- 2 MM ♪ ♪ ♪ \$&
d schnippst mit Fingern, streckt die Zeigefinger nach oben&
-----> ,,,,,,\$
- 3 MM]
- 4 D &\$<<f> non troppo forte] ventit- eh cinque
nicht zu laut fünfundzwanzig
&streckt rechten Zeigefinger nach oben, zeigt mit linker
Hand auf die Partitur ----->>
\$blickt zu den MM rechts von ihm ----->>

Das Spiel des Orchesters (Z1-3) kommt in Z3 zum Erliegen. Vorausgegangen ist dem ein Wechsel der Körperspannung/Gestikulation des Dirigenten, den die Musiker/innen als *cue* wahrnehmen, ihr Spiel einzustellen. Bereits in Z1 stoppt der Dirigent seine Dirigierbewegung bzw. sein Dirigit: Zuerst nimmt er seinen Taktstock von der rechten in die linke Hand, schnippst mit beiden Händen und streckt dann beide Zeigefinger nach oben. Das Schnipsen dient als akustisches Signal, dass die Musik an diesem Punkt stoppen soll, die gestreckten Zeigefinger unterstützen als visuelles Zeichen die Intention des Dirigenten. Außerdem blickt der Dirigent auf die Partitur, wodurch ein Aktivitätswechsel vom Ensemble/Orchester zum Skript angezeigt wird. In Z4 blickt der Dirigent zu den Musiker/innen rechts von ihm und verdeutlicht dadurch, dass die Anweisung *non troppo forte* (*nicht zu laut*) an sie gerichtet ist.

³³ Siehe hierzu auch Broth (2011).

Die Vorrangigkeit des Spiels und damit eine Hierarchie von 'regulären' Interaktionen und Performance-Interaktionen zugunsten letzterer, zeigt sich zudem daran, wie die Performance wieder aufgenommen wird. Häufig geschieht das – wie in Ausschnitt 5 oben – ohne explizite Instruktion. Nachdem das Spiel unterbrochen (*halt*) und der Fehler benannt (*nicht zusammen* = asynchron) wurde, nimmt das Ensemble das Spiel wieder auf, ohne explizite Koordinierungsaktivitäten, einfach indem die als *correctable* behandelte Textzeile wiederholt wird und damit als korrigiert gilt.

Die Beispiele zeigen, dass Unterbrechungen in Probenkontexten üblich und erwartbar sind und dass Aktivitäten wie leichte Veränderung der Körperspannung, Gestikulation oder Blickausrichtung (insbesondere von spezifisch dazu berechtigten Rollenträgern wie Dirigent/inn/en und Regisseur/inn/en), die in anderen Kontexten völlig andere Implikationen haben, hier problemlos als Unterbrechungshandlungen interpretiert werden. Den Unterbrechungen folgen in der Regel Instruktionen, durch welche verständlich wird, warum unterbrochen wurde (und Unterbrechungen auf diese Weise implizit legitimieren). Dass dennoch – wie oben argumentiert wurde – eine Hierarchisierung der beiden *speech exchange systems* besteht, also zunächst eine Präferenz dafür besteht, das Spiel fortzusetzen, zeigen Entschuldigungen:

Transkript 7: *Entschuldigung ich hab ma ne Frage*

1 Sw1 °hh
 2 E TÖNT dies wort dich nicht an?
 3 \$(3.0)-----\$
 e \$Fehler in Choreographie\$
 4 E \$((lachen, schnauben))---\$
 e \$brechen Choreographie ab\$
 5 R DANke;
 6 Sm2 (.) entSCHULdigung ich hab ne frage?
 7 (0.95)
 8 Sm2 Lösen wir da ganz,
 9 oder bleiben wir in der spannung-

Transkript 8: *Entschuldigung ich mach ma die Tür zu*

1 Sw1 *entschuldigung &ich mach_ma die TÜR dahinten zu;
 *läuft nach links hinten zur Tür --->>
 M &setzt ein--->
 2 (2.8)&(0.9)
 M &setzt aus--->>

In Ausschnitt 7 produziert das Ensemble einen choreografischen Fehler (Z3), der zu Unernst (Lachen in Z4) führt. Infolgedessen ist das Ensemble nicht in der Lage, eine für die Performance notwendige Konzentration weiterhin aufrecht zu erhalten, so dass sie das Spiel abbrechen. Sie 'fallen' gewissermaßen 'aus dem Rahmen' (im Goffman'schen Sinne (1977:381ff.) ein "*flooding out*"). Dies nimmt die Regisseurin

(R) zum Anlass, das Spiel offiziell mit *danke* unterbrechen (Z5). Wie dieser Prozess des 'aus dem Spiel-heraus-Fallens' genau geschieht und die Gründe dafür, spielen für die Argumentation hier keine Rolle (siehe hierzu Schmidt 2014 sowie den Artikel von Schmidt in diesem Themenheft). Entscheidend für den vorliegenden Zusammenhang ist, dass Sm2 in Z6 diese Unterbrechung zunächst entschuldigt und anschließend rechtfertigt, und zwar damit, dass er eine Frage habe. Indem das 'Herausfallen' aus dem Spiel entschuldigt und begründet wird, orientiert er sich an einer Präferenz für die Fortsetzung des Spiels sowie an einer Norm, dass es für Spielbrüche 'gute' Gründe geben sollte.

In Ausschnitt 8 hat das Spiel noch nicht begonnen. Die Teilnehmenden bereiten die erste Eröffnung des Spiels an diesem Probenstag vor (für eine ausführliche Analyse dieses Ausschnitts siehe Schmidt 2014, 2018). Bevor das Ensemble anfangen kann zu spielen, kündigt Sw1 in Z1 an, zuvor noch eine Tür zu schließen. Sie tut das mittels einer Entschuldigung, die ihre Orientierung am Spiel als der primären Aktivität zeigt. Gleichzeitig weist sie damit ihre (angekündigte) Aktivität (Tür schließen) als kurzfristige Störung aus, die die Aufnahme des Spiels nur suspendiert. Das Ein- und Aussetzen der Musik (M in Z1 u. Z2) zeigt die Orientierung der Musiker zunächst an einem unmittelbar bevorstehenden Eintritt ins Spiel und – durch das Aussetzen der Musik – eine Orientierung an Sw1's Aktivität als Unterbrechung der Spieleröffnung.

Die spezifische Verzahnung beider Aktivitätssysteme bringt es darüber hinaus mit sich, dass auf Unterbrechungen folgende Instruktionen auch als implizite Erklärungen (*accounts*) für die Unterbrechung gelesen werden können. Dies wurde etwa in Ausschnitt 5 deutlich, wo Sw1 mit *nicht zusammen*, nicht nur den Fehler korrigiert, sondern damit gleichzeitig einen *account* für ihre Unterbrechung liefert: 'Ich habe unterbrochen, weil wir nicht zusammen (nicht synchron) gesprochen haben'. Im Gegensatz zu den obigen Beispielen (7: 'flooding out', 8: 'Tür schließen'), wo Unterbrechungen explizit entschuldigt/gerechtfertigt wurden, gibt es in Fall 5 (*nicht zusammen*) einen erkennbaren Grund zu unterbrechen, der nicht eigens metakommuniziert werden müsste. Weder wird die Unterbrechung entschuldigt, noch moniert. Beteiligte in Performance-Kontexten scheinen daher Fehlerkorrekturen zugleich als *accounts* für Unterbrechungen zu verstehen.

Instruktionssequenzen in Performance-Kontexten können daher auch als Reparaturen (Köhler 2008) und damit im Schegloffschen (2007) Sinne als Retrosequenzen verstanden werden. Ein zweiter Blick auf das erste Beispiel, das aus Gründen der Leserlichkeit hier nochmal als Transkript 9 abgedruckt ist, mag dies verdeutlichen:

Transkript 9: *Hände Tilo*

6	Sw1	°h
7	E	&ein schönES &HAUS zu kaufen.
	m	&musik-----&
8		\$(0.22) \$(1.14) \$(1.52)
	E	\$(richten sich auf, gehen auseinander, bilden Reihe
	E	\$(halten Position, strecken Arme und Hände
	E	\$(gehen wieder enger zusammen
9	R	HÄNDE tilo,

10 § (0.22) § (0.55)
 E §gehen wieder weiter auseinander--->>
 sm1 §streckt Arme und Hände--->>

Die Instruktion R's *hände tilo* identifiziert ein *correctable* (inkorrekte Handhaltung). Sie macht damit ein vorgängiges Ereignis in der Performance zum Auslöser ihrer Korrektur, womit dieses Ereignis rückwirkend zum ersten Zug (*First Pair Part* oder *FPP*) einer *Retro-Sequenz* wird, bestehend aus 'Fehler in der Performance' (FPP= inkorrekte Haltung der Hände), korrektiver Instruktion (Second Pair Part/SPP= *hände tilo*) und körperlicher Korrektur (Third Pair Part= korrekte Handhaltung). Typische Vertreter von Retrosequenzen sind *Reparaturen* (Schegloff 2007). Instruktionen in Proben lassen sich daher – wie das Köhler (2008) und auch Weeks (1985) tun – als Reparatursequenzen beschreiben: Der Identifikation einer vorgängigen *trouble source* (Handhaltung) durch eine *repair initiation* (Instruktion *hände tilo*) folgt ein *repair proper* (veränderte Handhaltung). Im Gegensatz zu konversationellen Reparaturen – darauf wurde oben bereits hingewiesen – beziehen sich Reparaturen in Proben nicht auf "*problems in speaking, hearing, and understanding*" (Schegloff/Sacks/Jefferson 1977:361), sondern auf "*trouble in performing*" (Köhler 2008:3).³⁴ Korrekturen in Instruktionssettings folgen – hierauf hat Macbeth (2004) überzeugend hingewiesen – einer grundsätzlich anderen Interaktionsorganisation, deren 'spezielles Motiv' in der praktischen Situation als Instruktionsssetting selbst liegt, in unserem Fall in der Entwicklung eines Stücks (siehe auch Ekström/Lindwall 2014:229). Eine Schlüsselstellung kommt damit den Instruktionen zu, mittels derer eine Performance überhaupt erst als korrekturbedürftig markiert wird und anschließende Handlungen als Korrekturen erkennbar werden.

4. Instruktionspraktiken

Unser Zugang zu Instruktionen in Proben folgt methodologischen Prämissen der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (EMCA) bzw. einer multimodal erweiterten Konversationsanalyse (MCA).³⁵ Fokus ist das faktische Tun praktisch Handelnder, primäres Ziel die Rekonstruktion von Praktiken. Handeln wird mittels Praktiken realisiert. Handlungen können mit Levinson (2013:107) als der Hauptzweck (*main job*) einer Äußerung begriffen werden, mit dem sich nachfolgende Äußerungen befassen müssen, um als angemessen zu gelten. Um sich wechselseitig anzuzeigen, wie ihre Äußerungen zu verstehen sind (prospektiv) bzw. verstanden wurden (retrospektiv) kombinieren Interaktionsbeteiligte linguistische und körperliche Ressourcen in einer bestimmten Weise. Die rekurrente Verwendung solcher Kombinationen führt zu erkennbaren Praktiken (siehe Selting 2016). Schegloff (1997) versteht Praktiken daher als formale Verfahren, Handlungen zu vollziehen, wobei dieselbe Praktik zur Realisierung verschiedener Handlungen eingesetzt (etwa Wiederholungen, um Reparaturen einzuleiten oder um etwas zu bestätigen)

³⁴ Im Gegensatz zu typischen IRE-Sequenzen – das zeigen Szczepek-Reed/Reed/Haddon (2013) an der Untersuchung von öffentlichen Sing-Proben (sog. *vocal master classes*) – fehlt jedoch häufig eine Evaluation in dritter Position.

³⁵ Zur EMCA siehe Heritage (1984); Schegloff (2007); zur MCA Deppermann (2013, 2018b) sowie Mondada (2008, 2013, 2016).

und dieselbe Handlung (etwa Fragen stellen) mittels unterschiedlicher Praktiken (etwa Fragesätze oder Deklarativsätze) vollzogen werden kann.³⁶

Wir fragen nach den Ressourcen und Praktiken mittels derer ein zentraler Handlungstyp, nämlich Instruieren, in Theater- und Orchesterproben realisiert wird. Die Methoden zu rekonstruieren, mittels derer Regisseure/innen und Dirigent/inn/en instruieren, verspricht Aufschlüsse einerseits über die grundlegende Interaktionsordnung von Proben sowie andererseits über die Arbeitsweise in künstlerischen Settings. Beides hängt untrennbar miteinander zusammen, da Ersteres, die Interaktionsordnung, Voraussetzung und grundlegende Bedingung für Letzteres, die spezifische Arbeitsweise in Proben, ist (siehe Weeks 1985; Keating 1991).

Proben sind *instructional settings*. Korrigieren und Instruieren ist demzufolge eine wesentliche Aktivität in Proben. Im Gegensatz zu Alltagssettings ist explizites Korrigieren und Instruieren Anderer erklärtes Ziel (siehe Weeks 1985; Keating 1991; Macbeth 2004; Szczepek-Reed/Reed/Haddon 2013). Die Beispiele oben haben gezeigt, dass Instruktionen als knappe und unmodulierte Korrekturen durchgeführt werden können (*hände tilo*) und dass Instruierte (Schauspieler/innen, Musiker/innen) in besonderer Weise sensibel für das Verhalten von instruktionsberechtigten Personen sind. Instruktionen und daran orientierte Umsetzungen in nachfolgenden Turns sind erwartbar und explizit. Dennoch können auch nicht explizit instruierte Handlungsvollzüge – zumal in Arbeitskontexten – als 'instruiert', da auf spezifischem Vollzugswissen beruhend, begriffen werden (siehe hierzu Macbeth 2014). In unserem Fall fungieren insbesondere das Skript (oder andere Spielvorlagen) als 'stillschweigende' Instruktionen, die die gezeigten Performances anleiten (siehe hierzu auch Haviland 2011). Intervenierende Instruktionen, die diese stillschweigende Umsetzung zu bestimmten Zwecken unterbrechen, konstituieren 'Dinge, die am unmittelbar zur Anschauung gebrachten Status quo zu modifizieren sind'. Sie zielen – mit Zemel/Koschman (2014) gesprochen – auf *learnables* und schaffen die für Performance-Settings typischen Sequenzen (instruktive Intervention – Umsetzung – Fortsetzung der Spielaktivitäten).³⁷ Sie sind von besonderem Interesse, weil sie den kreativen Prozess in der Spannung von verballastigen Anleitungen und körperlichen/musikalischen Umsetzungen in der Entwicklung einer Aufführung explizit machen. Unser Fokus im vorliegenden Themenheft liegt daher auf solchen *expliziten Instruktionen*, die körperliche Umsetzungen in der Folge relevant machen.

³⁶ Siehe hierzu auch Enfield/Sidnell (2017:111ff.).

³⁷ Zemel/Koschmann (2014) konzipieren *learnables* als das Produkt einer Orientierung der Teilnehmenden an dem Umstand, dass die ausgeführte Tätigkeit ein Lernen impliziert. In obigem Fall (Transkript 9: *hände tilo*) scheint der Adressierte eine Instruktion nur umzusetzen, ohne dass so etwas wie ein *learnable* im Spiel wäre. Allerdings beruht die Möglichkeit, die Instruktion als Signal zu verwenden, um vorgängig Erarbeitetes zu reproduzieren, auf einem Lernprozess, der Voraussetzung dafür ist, Instruktionen in dieser verkürzten Form zu verwenden. Die Sequenzstruktur, die Zemel/Koschmann beschreiben – nämlich Aufforderung/Vormachen, Umsetzung, Evaluation – findet sich hier – wenn auch in abgekürzter Form – wieder: Die Stellung der Hände wurde vorgängig erarbeitet, eventuell auch ausprobiert/vorgemacht (*demonstrated*), wird nun vom Schauspieler (*instructee*) auf der Basis des Erarbeiteten reproduziert und durch die Regisseurin (*instructor*) evaluiert und korrigiert (*assessment*). Insbesondere dass instruierte/demonstrierte Tätigkeiten ausgeführt und durch eine/n Beobachter/in (hier vor allem die Regie) beurteilt und ggf. korrigiert werden, ist beiden Settings (Chirurgenausbildung bei Zemel/Koschmann und Proben) gemeinsam.

Instruktionssequenzen sind – so wurde auch oben bereits erwähnt – in den meisten Fällen inhärent *multimodal*. Sie bestehen im einfachsten Fall aus einem initiierenden ersten Paarteil (FPP= der Instruktion) und einem respondierenden zweiten Paarteil (SPP= der Umsetzung). Der erste Paarteil ist in den allermeisten Fällen verbalsprachlich, der zweite überwiegend körperlicher Natur. Instruktionsaktivitäten sind daher *sequenziell* organisiert: Ein erster Paarteil (FPP) macht einen zweiten Paarteil (SPP) *konditionell relevant*. Dass Instruktionen (der Regie/des Dirigats) eine Umsetzung relevant machen, zeigt nicht nur die im Anschluss erfolgende Umsetzung der Instruktion (wie das Strecken der Hände in Bsp. 1 bzw. 9 oben), sondern etwaige *Feedback-Aktivitäten* der Instruierenden selbst in nachfolgender, dritter Position, wie das folgende Beispiel zeigt:

Transkript 10: *Nimm die Hände einfach vor*

```

1   R           %nimm ~die hände einfach VOR=geNAU.
      r           %bewegt rechten Arm vom Körper weg--->>
      sw2        ~nimmt Hände hinter Rücken hervor --->>

```

In diesem Beispiel instruiert die Regisseurin eine der Schauspielerinnen (Sw2) ihre Hände vorzunehmen (sprachlich und körperlich), was diese unmittelbar tut, woraufhin R die Umsetzung ihrer Instruktion mit *genau* evaluiert. Das in dritter Position realisierte *genau* zeigt, dass eine rein körperliche Umsetzung (*Hände werden nach vorn gestreckt*) einer verbalen Instruktion (in erster Position) als vollgültiger zweiter Zug gilt, der nicht zusätzlich verbal erfolgen oder verbal kommentiert werden muss (siehe auch Keevallik 2015). Zudem verstehen beide Beteiligten R's Instruktion als unmittelbar umsetzungsrelevant und nicht als bloßen Hinweis, der nur zu registrieren und zu einem späteren Zeitpunkt zu berücksichtigen wäre. Hierzu trägt zusätzlich die imperativische Realisierung der Instruktion (*nimm...*) sowie die enge Zeittaktung der Instruktionssequenz bei: Sw2 nimmt die Hände nach vorn bevor R's verbale Instruktion zu einem Ende gekommen ist (bereits nach dem Verb *nimm*), antizipiert also gewissermaßen deren weiteren Verlauf; R – im Gegenzug – beschleunigt die Beendigung ihrer Äußerung und schließt direkt und ohne Pause mit *genau* an, womit sie nicht nur Sw2's Umsetzung als hinreichend qualifiziert, sondern auch der frühen Realisierung Rechnung trägt. Das Feedback von R in dritter Position (*genau*) ratifiziert zudem ein spezifisches, nur visuell zugängliches 'so' und macht es damit zu intersubjektiv geteiltem und für zukünftige Spielhandlungen relevantem Wissen.³⁸

Hierin wird ein weiterer wichtiger Aspekt deutlich. Insbesondere Garfinkel und die daran sich anschließende ethnomethodologische Forschung zu Instruktionen hat gezeigt, dass Instruktionen nie vollständig sind, ja nie vollständig sein können (Garfinkel 2002:197ff.; Amerine/Bilmes 1988). Sie müssen immer ein Teil des Wissens, das ihre Ausführung mit möglich macht, als gegeben voraussetzen. Je indexikalischer und elliptischer Instruktionen realisiert werden, desto größer muss das Wissen sein, auf das die Beteiligten sich stützen. Die obige Instruktion (*nimm die hände einfach vor*) lässt vieles offen (Wer soll das tun? Wie genau soll es getan werden?

³⁸ Fehlt eine solche Evaluation, was in Performance-Settings häufig vorkommt (siehe Szczepek-Reed/Reed/Haddon 2013), gilt das Nicht-Inventieren als ein 'Richtig-So' und führt in der Regel zu einer Fortsetzung der Performance-Aktivität (siehe Weeks 1985).

Mit welcher Handhaltung? Wie lange? Wann? usw.), ganz davon abgesehen, dass die Instruierte bereits nach der Realisierung des imperativischen Verbs (*nimm*) zu wissen scheint, was sie tun soll. Die Art, wie die beiden Paarteile – FPP/Instruktion und SPP/Umsetzung – in konkreten Interaktionssequenzen aufeinander bezogen werden, lässt daher Rückschlüsse auf gemeinsam unterstelltes Wissen zu. Instruktionen sind somit ein Indikator für wechselseitig zugeschriebenes Wissen oder – Clark (1996) folgend – für *common ground* (siehe auch Amerine/Bilmes 1988).

Instruktionen erweisen sich zudem als die häufigste Form der Unterbrechung in Proben. Das hängt – wie oben gezeigt wurde – mit ihrem Charakter als gleichermaßen Korrekturen wie *accounts* zusammen: Instruktionen unterbrechen das Spiel, um zu korrigieren und legitimieren sich und die durch sie erwirkte Unterbrechung damit selbst. Die laufende Spielaktivität mit *hände tilo* (siehe Transkript 1 bzw. 9) zu unterbrechen, korrigiert ein Detail der Choreographie und legitimiert auf diese Weise zugleich die Unterbrechung, da die Korrektur ebenso als Grund für die Unterbrechung verstehbar ist ('ich habe unterbrochen, weil dieses Detail zu korrigieren war'). Daher ist die Korrektur zugleich ein impliziter *account* für die Unterbrechung. Instruktionen sind daher reflexiv auf die Verzahnung beider Interaktionssysteme (*regular talk* und Performance) und damit auch auf die Reproduktion der oben beschriebenen Interaktionsordnung von Proben bezogen. Sie sind – wie anfangs erwähnt – das Bindeglied zwischen Konzeption und Umsetzung, ohne die eine Probe die institutionellen Ziele, auf sie bezogen ist, nicht erreichen könnte.

Allerdings zielen Instruktionen in Proben weder auf herzustellende Produkte, die eine materiale Dauerhaftigkeit hätten (wie etwa Handwerksgegenstände (siehe Ekström/Lindwall 2014) oder Gerichte beim Kochen (siehe Mondada 2014b)), noch primär auf das Erlernen spezifischer Handlungsfertigkeiten (wie etwa bei chirurgischen Operationen (Zemel/Koschman 2014) oder in der Fahrschule (Deppermann 2018a)). Vielmehr besteht in Proben der Anspruch, aus permanenten Ressourcen (Kostüme, Bühnendesign usw.) und flüchtigen Ressourcen (Bewegungen, Handlungen, Interaktionen oder Musik) eine im Wesentlichen ereignishaft reproduzierbare Komposition zu kreieren (siehe Schmidt 2018). Grundlage und Hilfsmittel hierfür ist die oben erwähnte Orientierung von Proben (und Inszenierungen/Aufführungen) an Spielvorlagen (Skripte, Partituren, Verabredungen sowie deren Weiterentwicklungen in der Probe). Proben dienen daher immer sowohl dem Einüben, Memorieren und Aneignen (von Sprechtexten, Körperbewegungen, Laufwegen usw.) als auch dem Kreieren und Weiterentwickeln. Instruktionen in Proben orientieren sich daher immer auch an bereits Erarbeitetem. Auf einen solchen Status quo gemeinsam erarbeiteten Probenwissens beruft sich etwa die Regisseurin, wenn sie wie in Beispiel 1 (bzw. 9) stark verkürzte, korrigierende Instruktionen verwendet (wie *hände tilo*). Häufig betreffen solche Instruktionen einzelne Aspekte (wie hier die Handhaltung in der Choreographie) und blenden viele andere aus. Sie setzen so häufig den Fokus, an welchem Aspekt der Komposition gerade gearbeitet wird. Wie in Beispiel 10, das die direkte Fortsetzung von Beispiel 9 ist, wo sich die Folgeinstruktionen auf den gleichen Aspekt (hier: Choreographie/Handhaltung) beziehen.

Ein letzter entscheidender Aspekt, den Instruktionen in Proben von anderen Settings, in denen Instruktionen eine Rolle spielen, unterscheidet, ist die notorische Unfertigkeit des instruierten 'Objekts'. Während in Lehr-Lern-Settings instruierte

Objekte (zumindest in der 'Theorie') weitestgehend feststehen (siehe Amerine/Bilmes 1988; Deppermann 2018a; Garfinkel 2002; Mondada 2014b; Zemel/Koschman 2014), müssen sie in Proben häufig erst noch entwickelt werden.³⁹ *Learnables* sind hier also eher als *creatables* aufzufassen (siehe hierzu Schmidt/Deppermann i. Dr.). Das konkrete Aufführen in der Probe geschieht so nicht nur, vielleicht nicht einmal primär aus Lernzwecken, sondern dient der Erprobung möglicher Formen und damit der (Weiter-)Entwicklung des Stücks. Instruktionen in Proben sind daher sehr verschieden, je nachdem, wie stark sie bereits Erarbeitetes re-instruieren oder auf die Entwicklung von Neuem zielen. Aber bereits bei relativ simplen Aktivitäten wie Vorleserunden in der Schule – so zeigt Weeks (1985) – sind die intervenierenden Instruktionen sehr variabel. Auch in unseren Daten variieren Instruktionen stark: Sie können sehr kurz oder sehr lang, sehr konkret oder eher abstrakt sein, sie können sich auf organisatorische (z.B. *lasst uns anfangen*) oder ästhetische Aspekte beziehen (*hände tilo* in Beispiel 1); sie können korrektiv/retrospektiv (*hände*) oder initierend/prospektiv (*das ganze mit //Geste//* wie in Beispiel 2) sein; sie können einzeln und punktuell erfolgen oder eher kaskadenartig als Instruktionsketten (siehe hierzu den Beitrag von Schmidt in diesem Themenheft); das Spiel kann häufig oder selten unterbrochen werden und Besprechungsaktivitäten in Spielunterbrechungen können kurz oder ausgedehnt, und sie können sehr hierarchisch oder eher egalitär organisiert sein. Wie auch immer Instruktionen gestaltet und sequenziell eingebettet sind – sie bleiben das zentrale Mittel innerhalb von Proben eine Inszenierung zu kreieren. Ziel des vorliegenden Themenheftes ist es, dieser zentralen, formal-interaktionsorganisatorischen wie ästhetischen Funktion von Instruktionen nachzugehen und unterschiedliche Instruktionsformen und ihre Funktionsweisen zu identifizieren.

5. Zum Aufbau des Themenheftes und den einzelnen Beiträgen

Wie die Diskussion im vorherigen Kapitel gezeigt hat, existieren kaum Untersuchungen, die sich innerhalb eines EMCA-Ansatzes mit den multimodalen Details von Instruktionspraktiken in Spielproben befassen. Unser Ausgangspunkt sind nicht Instruktionen, sondern die Beobachtung, dass Instruktionssequenzen für Proben zentrale Aktivitäten sind. Es sind jene Aktivitäten, die Proben im Wesentlichen herstellen (siehe auch Weeks 1985; Keating 1991).

Im ersten Teil interessieren wir uns für die Interaktionsordnung von Proben. Wir fragen danach, wie Spielanteile und Nicht-Spielanteile miteinander verzahnt werden. Grundsätzlich geschieht dies durch alternierende Unterbrechungen und Fortsetzungen des Spiels. Mit der Frage, wie solche *Transitionspraktiken* aussehen und insbesondere wie sich das Verhältnis von Unterbrechungen und Instruktionen gestaltet, beschäftigt sich der Beitrag von Axel Schmidt. Die bei weitem häufigste

³⁹ In einem von Garfinkels Beispielen, der Montageanleitung eines Stuhls (2002:200ff.), erheben die Instruktionen zumindest 'auf dem Papier' den Anspruch von Vollständigkeit (daher charakterisiert Garfinkel sie als gefügig/gehorsam/zahm (*docile*)). Probleme tauchen erst dann auf, wenn sie in die Praxis umzusetzen sind. In Proben existiert nicht mal die Fiktion von Vollständigkeit oder 'Richtigkeit', da das Instruierte noch im Entstehen ist. Schriftlich fixierte Dokumente in kreativen Settings (wie Skripte oder Partituren) sind daher keine 'gehorsamen' Anleitungen, sondern nur *eine* Grundlage neben anderen, auf die sich die Entwicklung von Inszenierungen stützt.

Form der Unterbrechung sind Instruktionen. Häufig wird allerdings auch während des Spiels instruiert, ohne es zu unterbrechen. Solche *on the fly*-Instruktionen sind von besonderem Interesse, da sich hierin – insbesondere für Theater- im Gegensatz zu Orchesterproben – typische Praktiken manifestieren. Mit dem *on the fly*-Instruieren beschäftigt sich der Beitrag von Maximilian Krug.

Das Zwischenfazit (Krug/Schmidt) fasst mögliche Organisationsformen von Besprechungs- und Spielanteilen zusammen. Es unterscheidet sukzessive (Alternation von Spiel und Besprechung) und simultane (*on-the-fly*-Instruktionen: Instruieren während des Spiels; *on-the-fly*-Implementierungen: schauspielerische Umsetzungen während des Besprechens) Organisationsformen und formuliert auf dieser Grundlage eine Instruktionsmatrix für Proben.

Im zweiten Teil interessieren wir uns für zwei zentrale Praktiken, die innerhalb von Instruktionen in Proben häufig vorkommen: erstens das Vorspielen in Theaterproben und zweitens das Vorsingen in Orchesterproben. In beiden Fällen handelt es sich um *Demonstrationen* (siehe Clark/Gerrig 1990; Clark 2016) und damit um Interaktionssequenzen, die Zemel/Koschman (2014) als in besonderer Weise auf die gemeinsame Konstruktion von *learnables* bezogen qualifiziert haben. In beiden Instruktionsformen ist das Verbalsprachliche zugunsten anderer Modalitäten reduziert. Beim Vorspielen in den Theaterproben stehen körperliche Ausdrucksressourcen im Vordergrund, beim Vorsingen in den Orchesterproben sind es musikalische Ressourcen. Als Vermittlungsmodalität dient damit nicht primär die Sprache, sondern das Medium der zu vermittelnden Kunstform, woraus sich wiederum interessante Unterschiede zwischen Theater- und Orchesterproben ergeben.

6. Literatur

- Amerine, Ronald / Bilmes, Jack (1988): Following instructions. In: *Human Studies* 11, 327-339.
- Atkinson, J. Maxwell / Drew, Paul (Hg.) (1979): *Order in Court – The Organization of Verbal Interaction in Judicial Settings*. Cambridge: CUP.
- Atkinson, J. Maxwell / Heritage, John (Hg.) (1984): *Structures of social action*. Cambridge: CUP.
- Austin, John L. (1972/1979): *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words)*. Stuttgart: Reclam.
- Balme, Christopher (2008): *The Cambridge introduction to theatre studies*. Cambridge [u.a.]: CUP.
- Baecker, Dirk (2013): *Wozu Theater?* Berlin: Theater der Zeit.
- Brauneck, Manfred / Schneilin, Gérard (2007): *Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*. Reinbek: Rowohlt.
- Broth, Mathias (2011): The theater performance as interaction between actors and their audience. In: *Nottingham French Studies* 50(2), 113-133.
- Button, Graham / Lee, John R. E. (Hg.) (1987): *Talk and social organisation*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters LTD.
- Clark, Herbert H. (1996): *Using language*. Cambridge [u.a.]: CUP.
- Clark, Herbert H. (2016): Depicting as a Method of Communication. In: *Psychological Review* 123(3), 324-347.
- Clark, Herbert H. / Gerrig, Richard J. (1990): Quotations as Demonstrations. In: *Language* 66(4), 764-805.

- Clayman, Steven / Heritage, John (2002): *The news interview: journalists and public figures on the air*. Cambridge: CUP.
- Craven, Alexandra / Potter, Jonathan (2010): Directives: Entitlement and contingency in action. In: *Discourse Studies* 12(4), 419-442.
- Deppermann, Arnulf (2013): Multimodal interaction from a conversation analytic perspective. In: *Journal of Pragmatics* 46, 1-7.
- Deppermann, Arnulf (2018a): Changes in turn-design over interactional histories – the case of instructions in driving school lessons. In: Deppermann, Arnulf / Streeck, Jürgen (Hg.), *Time in Embodied Interaction. Synchronicity and sequentiality of multimodal resources*. Amsterdam: Benjamins, 293-324.
- Deppermann, Arnulf (2018b): Sprache in der multimodalen Interaktion. In: Deppermann, Arnulf / Reineke, Silke (Hg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin/Boston: De Gruyter, 51-85.
- Drew, Paul / Heritage, John (Hg.) (1992): *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: CUP.
- Duranti, Alessandro / Goodwin, Charles (Hg.) (1992): *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: CUP.
- Ekström, Anna / Lindwall, Oscar (2014): To follow the materials: The detection, diagnosis and correction of mistakes in craft education. In: Nevile, Maurice / Haddington, Pentti / Heinemann, Trine / Rauniomaa, Mirka (Hg.), *Interacting with objects: language, materiality, and social activity*. Amsterdam [u.a.]: Benjamins, 227-247.
- Enfield, Nicholas J. / Sidnell, Jack (2017): *The concept of action*. New York, NY: CUP.
- Faulstich, Werner (2002): *Einführung in die Medienwissenschaft. Probleme, Methoden, Domänen*. München: Fink.
- Fischer-Lichte, Erika (2001): *Theater als kulturelles Modell*. Tübingen [u.a.]: Francke.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fischer-Lichte, Erika (2010): *Theaterwissenschaft: eine Einführung in die Grundlagen des Faches*. Tübingen [u.a.]: Francke.
- Garfinkel, Harold (2002): Ethnomethodology's program: working out Durkheim's aphorism. Lanham [u.a.]: Rowman Littlefield.
- Gerwinski, Jan / Habscheid, Stephan / Linz, Erika (Hg.) (2018): *Theater im Gespräch: Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause*. Boston: De Gruyter.
- Goffman, Erving (1977): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1983): Felicity's condition. In: *American Journal of Sociology* 89, 1-53.
- Hausendorf, Heiko (Hg.) (2007): *Vor dem Kunstwerk: interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst*. München: Fink.
- Haviland, John B. (2011): Musical Spaces. In: Streeck, Jürgen / Goodwin, Charles / LeBaron, Curtis D. (Hg.), *Embodied interaction - language and body in the material world*. New York [u.a.]: Cambridge University Press, 289-304.

- Hazel, Spencer (2018): Discovering Interactional Authenticity: Tracking Theatre Practitioners Across Rehearsals. In: Pekarek Doehler, Simona / Wagner, Johannes / Gonzalez-Martinez, Esther (Hg.), Longitudinal studies on the organization of social interaction. London: Palgrave Macmillan, 255-283.
- Heath, Christian / vom Lehn, Dirk (2004): Configuring Reception. In: *Theory, Culture & Society* 21(6), 43-65.
- Heritage, John (1984): *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, John (1997): Conversation analysis and institutional talk: analysing data. In: Silverman, David (Hg.), *Qualitative research: Theory, method and practice*. London: Sage, 161-182.
- Heritage, John (1998): Conversation Analysis and Institutional Talk: Analyzing Distinctive Turn-Taking Systems. In: Cmejrková, Svetla et al. (Hg.), *Proceedings of the 6th International Congress of IADA (International Association for Dialog Analysis)*. Tübingen: Niemeyer, 3-17.
- Heritage, John (2009): Conversation Analysis as Social Theory. In: Turner, Bryan S. (Hg.), *The New Blackwell Companion to Social Theory*. London: Sage, 300-320.
- Hickethier, Knut (2003): *Einführung in die Medienwissenschaft*. Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Keating, Elizabeth (1991): Correction/repair as a resource for co-construction of group competence. In: *Pragmatics* 3(4), 411-423.
- Keevallik, Leelo (2015): Coordinating the temporalities of talk and dance. In: Depermann, Arnulf / Günthner, Susanne (Hg.), *Temporality in Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 309-366.
- Köhler, Anke (2008): *Repair in the Context of Theater Rehearsals. A Conversation Analytic Approach*. Potsdam: Abschlussarbeit.
- Kotte, Andreas (2005): *Theaterwissenschaft. Eine Einführung*. Köln: Böhlau.
- Krämer, Sybille (2001): *Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Leach, Robert (2013): *Theatre studies: the basics*. New York: Routledge, Taylor Francis Group.
- Levinson, Stephen C. (2013): Action formation and ascription. In: Sidnell, Jack / Stivers, Tanya (Hg.), *The handbook of conversation analysis*. Chichester, West Sussex [u.a.]: Wiley-Blackwell, 103-130.
- Liedtke, Frank (2009): Handeln ohne Wahrheit: Performativität auf der Bühne und im Parkett. In: Buss, Mareike / Habscheid, Stephan / Jautz, Sabine / Liedtke, Frank / Schneider, Jan Georg (Hg.), *Theatralität des sprachlichen Handelns: eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften*. Paderborn: Fink, 117-141.
- Macbeth, Douglas (2004): The relevance of repair for classroom interaction. In: *Language in Society* 33, 703-736.
- Matzke, Annemarie (2012): *Arbeit am Theater: Eine Diskursgeschichte der Probe*. Berlin: De Gruyter.
- Matzke, Annemarie (2014): Probe. In: Fischer-Lichte, Erika. / Kolesch, Doris / Warstat, Matthias (Hg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie*, 70-273.
- McAuley, Gay (1998): Towards an ethnography of rehearsals. In: *New Theatre Quarterly* 53, 75-85.

- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons. Social Organization of the Classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Mehlin, Urs H. (1969): *Die Fachsprache des Theaters: eine Untersuchung der Terminologie von Bühnentechnik, Schauspielkunst und Theaterorganisation*. Düsseldorf: Schwann.
- Mondada, Lorenza (2008): *Using Video for a Sequential and Multimodal Analysis of Social Interaction: Videotaping Institutional Telephone Calls [88 paragraphs]*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 9(3), Art. 39.
- Mondada, Lorenza (2013): *Multimodal Interaction*. In: Müller, Cornelia / Cienki, Alan / Fricke, Ellen / Ladewig, Silvia / McNeill, David / Tessendorf, Sedinah (Hg.), *Body - Language -Communication: An international Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Berlin: de Gruyter, 577-589.
- Mondada, Lorenza (2014a): *Conventions for multimodal transcription*. https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf (letzter Zugriff 01.12.2020).
- Mondada, Lorenza (2014b): *Cooking instructions and the shaping of cooking in the kitchen*. In: Nevile, Maurice et al. (Hg.), *Interacting with objects: language, materiality, and social activity*. Amsterdam: Benjamins, 199-226.
- Mondada, Lorenza (2016): *Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction*. In: *Journal of Sociolinguistics* 20(3), 336-366.
- Mondada, Lorenza (2018). *Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Callenges for Transcribing Multimodality*. In: *Research on Language and Society* 51(1), 85-106.
- Psathas, George (Hg.) (1979): *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*. New York: John Wiley.
- Quick, Tamara Yasmin (2020): *Methodologische Diskurse der aktuellen Probenforschung - Zwischenbericht aus einer (noch jungen) Forschungsdisziplin in der Theaterwissenschaft*. In: *Forum Modernes Theater*, 31(1-2), 39-63.
- Rapp, Uri (1973): *Handeln und Zuschauen: Untersuchungen über den theatersoziologischen Aspekt in der menschlichen Interaktion*. Darmstadt: Luchterhand.
- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail (1974): *A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation*. In: *Language* 50(4), 696-735.
- Schechner, Richard (2006): *Performance studies*. New York: Routledge.
- Schegloff, Emanuel A. (1997). *Practices and Actions: Boundary Cases of Other-Initiated Repair*. In: *Discourse Processes* 23, 499-545.
- Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence organization in interaction*. Cambridge [u.a.]: CUP.
- Schegloff, Emanuel A. / Sacks, Harvey / Jefferson, Gail (1977): *The preference for self-correction in the organization of repair in conversation*. In: *Language* 53(2), 361-382.
- Schenkein, Jim (1978): *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academics.

- Schmidt, Axel (2014): Spiel oder nicht Spiel? Zur interaktiven Organisation von Übergängen zwischen Spielwelt und Realwelt in Theaterproben. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
<http://verlag-gespraechsforschung.de/2014/axelschmidt.html>
(letzter Zugriff 01.12.2020)
- Schmidt, Axel (2017): Anpassung an prospektive Zuschauer? Eine multimodal-interaktionsanalytische Perspektive auf Publikumskonstruktionen in Theaterproben. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 47(4), 455-486.
- Schmidt, Axel (2018): Prefiguring the future: Projections and preparations within theatrical rehearsal. In: Deppermann, Arnulf / Streeck, Jürgen (Hg.), Time in Embodied Interaction. Synchronicity and sequentiality of multimodal resources. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 231-260.
- Schmidt, Axel/Deppermann, Arnulf (i.Dr.): Interaktive Emergenz und Stabilisierung – zur Entstehung kollektiver Kreativität in Theaterproben. In: Reichertz, Jo (Hg.): Grenzen der Kommunikation – Kommunikation an den Grenzen. Weilerswist: Velbrück.
- Schneider, Gunda (1983): Probensprache der Oper. Untersuchungen zum dialogischen Charakter einer Fachsprache. Tübingen: Niemeyer.
- Schumacher, Eckhard (2002): Performativität und Performance. In: Wirth, Uwe (Hg.), Performanz: zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 383-402.
- Searle, John R. (1975): Der logische Status fiktionalen Diskurses. In: Ders.: Ausdruck und Bedeutung: Untersuchungen zur Sprechakttheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 80-97.
- Selting, Magret (2016): Praktiken des Sprechens und Interagierens im Gespräch aus der Sicht von Konversationsanalyse und interaktionaler Linguistik. In: Deppermann, Arnulf / Linke, Angelika / Feilke, Helmuth (Hg.), Sprachliche und kommunikative Praktiken. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache. Berlin/New York: De Gruyter, 27-56.
- Selting, Magret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung 10, 353-402.
- Szczepek Reed, Beatrice / Reed, Darren / Haddon, Elizabeth (2013): NOW or NOT NOW: Coordinating restarts in the pursuit of learnables in vocal master class. In: Research on Language and Social Interaction 46(1), 22-46.
- Turner, Victor (1989): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt a.M.: Campus.
- Weeks, Peter (1985): Error-Correction Techniques and Sequences in Instructional Settings: Toward a Comparative Framework. In: Human Studies 8, 195-233.
- Wirth, Uwe (2002): Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität. In: Ders. (Hg.), Performanz: zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 9-60.
- Zemel, Alan / Koschman, Timothy (2014): 'Put your fingers right in here': Learnability and instructed experience. In: Discourse Studies 16(2), 163-183.

Maximilian Krug
Institut für Kommunikationswissenschaft
Universität Duisburg-Essen
Universitätsstraße 12
45141 Essen

Maximilian.krug@uni-due.de

Monika Messner
Universität Salzburg
Fachbereich Romanistik
Erzabt-Klotz-Str. 1
5020 Salzburg

monika.messner@sbg.ac.at

Prof. Dr. Axel Schmidt
Institut für Deutsche Sprache
Abteilung Pragmatik
R5, 6-13
68131 Mannheim

axel.schmidt@ids-mannheim.de

Anna Wessel
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät II
Institut für Musik, Medien- und Sprechwissenschaften
Abteilung für Sprechwissenschaft und Phonetik
Emil-Abderhalden-Str. 26-27
06108 Halle (Saale)

anna.wessel@sprechwiss.uni-halle.de

Veröffentlicht am 14.12.2020

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.

Transitionspraktiken in Theaterproben mit Fokus auf Interventionen¹

Axel Schmidt

Abstract

In Theaterproben entwickeln Beteiligte gemeinsam eine Inszenierung, die zur Aufführung gebracht wird. Ein wesentliches Mittel dazu ist das Vorspielen von Teilen des Stücks und das anschließende Besprechen. Dies geschieht üblicherweise in Rollenteilung: Die Schauspielenden führen Teile des Stücks vor, während die Regie zuschaut und gegebenenfalls interveniert, woran sich Besprechungen anschließen können. Dieser Teil von Theaterproben, in dem abwechselnd vorgespielt und besprochen wird, haben wir *Spielprobe* genannt (siehe Einleitung zu diesem Themenheft). Eine wesentliche interaktionsorganisatorische Aufgabe von Spielproben besteht für die Beteiligten darin, Schauspielaktivitäten und Besprechungsaktivitäten miteinander zu verzahnen. Dies geschieht durch *Transitionspraktiken*, die das Spiel entweder unterbrechen oder wieder eröffnen. Der vorliegende Beitrag untersucht *Transitionspraktiken* in Spielproben als ein konstitutives Moment ihrer interaktiven Organisation. Fokussiert werden Praktiken, die das Spiel unterbrechen, so genannte *Interventionen*. Nach einer detaillierten Fallanalyse, die eine prototypische Transition vom Spiel ins Besprechen und zurück ins Spiel veranschaulicht (Kap. 4.1/4.2), widmet sich der Rest des Beitrags der Analyse einer Kollektion von Interventionen. Es zeigt sich, dass Interventionen normativen Orientierungen unterliegen und verwendete Praktiken hinsichtlich verschiedener Dimensionen (etwa Ursache/Grund der Intervention) systematisch variieren.

Keywords: Theaterproben – Transitionspraktiken – Spiel – Instruktionen.

English abstract

In theatre rehearsals, participants jointly develop a performance. An essential part for this is the performance of parts of the play and the subsequent discussion. The actors perform parts of the play while the director watches and intervenes if necessary, after which discussions can follow. We have called this part of theatre rehearsals, in which alternating performances and discussions take place, a *play rehearsal* (see introduction to this special issue). An essential interaction organizational task of accomplishing rehearsals is to intertwine performance parts and discussion parts. This is done through *transition practices* that either interrupt or reopen the play. This paper examines transition practices in *play rehearsals* as a constitutive moment of their interactive organization. The focus is on practices that interrupt the play, so-called *interventions*. After a detailed case analysis that illustrates a prototypical transition from performance into discussion and back into performance (chapters 4.1/4.2), the rest of the article is devoted to the analysis of a collection of interventions. It turns out that interventions are subject to normative orientations and that the practices used vary systematically with regard to different dimensions (such as cause/reason of the intervention).

Keywords: theatre rehearsals – performance – transitions – play – instructions.

¹ Ich bedanke mich bei meinen Mitherausgeber*innen Anna Wessel, Monika Messner und Maximilian Krug sowie einem/r anonymen Gutachter*in für wertvolle Kommentare zu früheren Versionen des vorliegenden Artikels.

1. Einleitung
2. Transitionen
3. Daten
4. Fallanalysen
 - 4.1. Einstiegsfall: Transitionen exemplarisch
 - 4.2. Zwischenfazit: Relationen von Aktivitätstypen und Transitionen in Spielproben
 - 4.3. Varianten spielbeendender Transitionen: Interventionen und Abbrüche
5. Fazit
6. Literatur

1. Einleitung

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit Übergängen oder *Transitionen* in Theaterproben und fragt, mittels welcher Praktiken solche Transitionen interaktiv bewerkstelligt werden. In der Einleitung zu diesem Themenschwerpunkt zeigte sich, dass der Begriff *Probe* häufig als eine Sammelbezeichnung für eine Reihe heterogener Tätigkeiten, die die Produktion eines Theaterstücks ausmachen, verwendet wird (Matzke 2012). Proben kann heißen, ein Stück konzeptionell zu entwerfen, Bühne und Requisiten herzurichten, Teile des Stücks probenhalber aufzuführen etc. Zudem existieren im Probenalltag eine Reihe von Probentypen mit unterschiedlichen Schwerpunkten, etwa Textleseproben, Bauproben, Technik- und Lichtproben, Generalproben etc.² Der Fokus unseres Themenschwerpunktes und auch des vorliegenden ersten Beitrags liegt auf dem, was in der Einleitung als *Spielprobe* bezeichnet wurde, nämlich jene Teile der Probe, in denen die Beteiligten sich in fokussierter Interaktion miteinander befinden und Teile des Stücks in Form von Schauspielhandlungen vorführen und besprechen.³

Zudem wurde in der Einleitung zu diesem Themenschwerpunkt die *Interaktionsordnung* von Proben beschrieben. Ein wesentliches Moment ist das Ineinandergreifen zweier unterschiedlicher Aktivitätssysteme oder *speech exchange systems*: Die Aktivität *Schauspielen* folgt häufig einem (mehr oder weniger detaillierten) Skript und ist daher nicht in gleicher Weise lokal hergestellt wie Besprechungsaktivitäten. Zudem verstehen die Beteiligten Schauspiel-Aktivitäten nicht 'primär', sondern – mit Goffman (1977) gesprochen – innerhalb eines Probenrahmens.⁴

Das bedeutet zum einen – so wurde in der Einleitung zu diesem Schwerpunkt gezeigt –, dass übliche pragmatische Inferenzen bezüglich Illokution, Selbstverpflichtungen, konditionellen Relevanzen sowie Selbst- und Fremdpositionierungen von Äußerungen zugunsten vor allem ästhetischer Kriterien suspendiert sind.⁵ Das heißt: Einen Teil der Handlungen, die in Proben ausgeführt werden, verstehen die Beteiligten als Schauspiel-Handlungen. Zum anderen aber sind die ausgeführten Schauspiel-Handlungen auch nicht Teil einer 'offiziellen' Aufführung, sondern werden zu Erprobungszwecken ausgeführt. Die Simulation einer Aufführung zum

² Siehe Mehlin (1969:421) sowie Brauneck/Schneilin (2007:801f.) zu Probentypen.

³ Solche Proben werden im Theaterjargon auch häufig als *szenische Proben* bezeichnet. Sie gelten als das Herzstück der Probe, da hier Konzeptionelles, Besprochenes und Textliches, also alles, was sprachlich vorliegt, zur Anschauung gebracht und besprochen wird.

⁴ Siehe hierzu auch Clark (2016) sowie Clark/Gerrig (1990).

⁵ Siehe hierzu auch Kotte (2005) sowie Liedtke (2009).

Zwecke des Einübens und Entwickelns ist das Ziel einer Probe, an dem sich – so wurde in der Einleitung gezeigt – die Beteiligten orientieren.⁶

Eine wesentliche interaktionsorganisatorische Aufgabe besteht demzufolge darin, Schauspielaktivitäten und Besprechungsaktivitäten miteinander zu verzahnen (siehe Köhler 2008; Schmidt 2014; Weeks 1985). Das bedeutet vor allem, innerhalb der laufenden Interaktion zu verdeutlichen, wann welcher Aktivitätstypus in Kraft ist. Das in der Einleitung verwendete Schaubild zur Verdeutlichung von Aktivitätstypen in Proben kann dementsprechend wie folgt erweitert werden (siehe Abb. 1, Erweiterung ist rot markiert).

Werden Spielproben fokussiert, ist man – wie das Schaubild illustriert – unweigerlich mit *Transitionen* zwischen Spiel- und Besprechungsteilen konfrontiert. Ähnliches beobachten Szczepek Reed/Reed/Haddon (2013:32) im Falle von Gesangsproben, wenn sie formulieren: "...they need to manage transitions..." (siehe auch Reed 2015). Die Art dieser interaktiven Organisation ist ein konstitutives Moment von Spielproben. Es lässt sich daher in Anlehnung an ethnomethodologische und konversationsanalytische Arbeiten die Frage stellen, wie die Interaktionsordnung von Proben, deren wesentlichstes Moment ein Alternieren von Spiel- und Nicht-Spiel-Aktivitäten ist, mittels *Transitionspraktiken* reproduziert wird (siehe hierzu auch Macbeth 2011:50 sowie Weeks 1985).

Auch bereits beim spontanen Spielen in Alltagsinteraktionen – so zeigen Rendle-Short/Cobb-Moore/Danby (2014) am Beispiel der Spielaktivitäten zweier Kinder – entsteht 'Spiel', indem die Beteiligten Transitionen zwischen 'im Spiel agieren' und 'außerhalb des Spiels agieren' gemeinsam aushandeln. In einem Beispiel, das die Autorinnen als "*successful transition*" (798) werten, gelingt ein Einstieg ins Spiel, indem eines der beteiligten Kinder das andere Kind qua *attention getter* (*oh look*), kurzer Beschreibung der vorgeschlagenen Aktivität (*a wall to bump into*), einer Anrede (Kosenamen des Spielpartners) und körperlicher Orientierung auf den Interaktionspartner hin motiviert, eine bestimmte Spielaktivität auszuführen, was die Adressierte schließlich auch tut.

⁶ Probehalter hervorgebrachte Spielhandlungen lassen sich so einerseits von Besprechungsaktivitäten und andererseits von offiziellen Aufführungen abgrenzen. Ersteres steht im Fokus des vorliegenden Artikels und wird durch Transitionspraktiken erreicht. Fließende Übergänge zwischen Schauspielhandlungen und Besprechungsaktivitäten ergeben sich vor allem durch zitative Verwendungen von Schauspielfragmenten (etwa beim Demonstrieren, siehe hierzu Krug/Schmidt: Zwischenfazit sowie Wessel zum Vorspielen in diesem Themenheft) und bei Störungen/Einwürfen während des Schauspielens (s. hierzu Kap. 4.3., Fall 5 und 6). Grundsätzlich basiert die Unterscheidung auf der Frage, ob die Beteiligten dem Skript (im weitesten Sinne) folgen und in komponierter Weise Teile des Stücks zur Anschauung bringen. Letzteres – die Abgrenzung zur (offiziellen) Aufführung – folgt einer anderen Logik: Gerade durch die sukzessive Annäherung der Performance in der Probe an die spätere Aufführung im Laufe der Probe lassen sich im einen oder anderen Aktivitätstypus hervorgebrachte Schauspielhandlungen kaum unterscheiden. Unterscheidungskriterium ist vielmehr die Anwesenheit eines Publikums (Goffman 1986:125: "no audience, no performance"), und zwar eines bestimmten Publikums, nämlich eines nicht-eingeweihten, von außen kommenden ('zahlenden') Publikums, auf das Theateraufführungen zugeschnitten sind und an dem sie sich bereits während der Proben orientieren (Schmidt 2017; siehe zur rahmentypologischen Einordnung von Proben auch die Einleitung zu diesem Themenheft, Kap. 2).

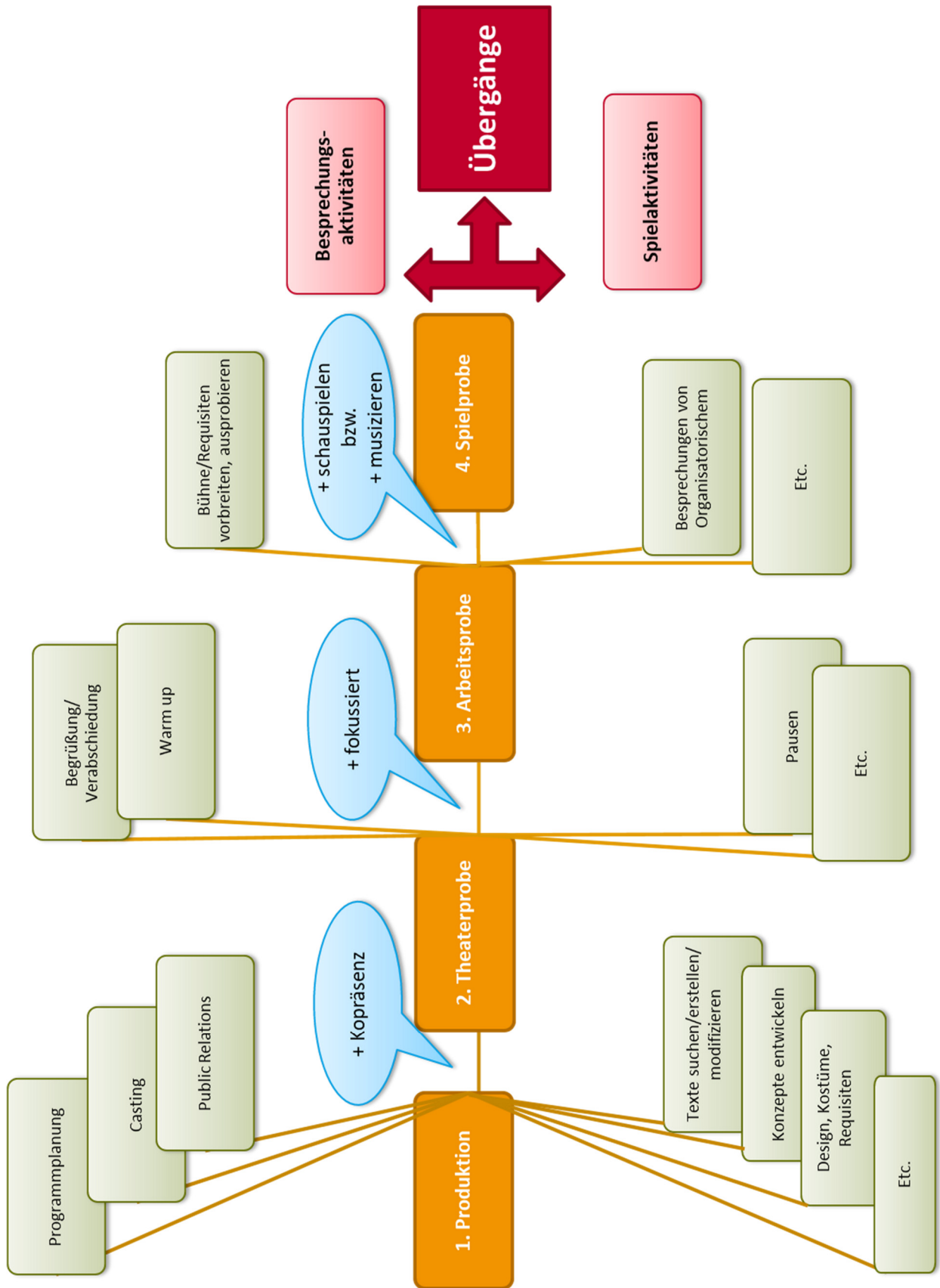


Abbildung 1: Probenaktivitäten und Transitionen

In anderen Fällen sind solche Transitionen weniger erfolgreich und werden daher als *vulnerable transitions* und *showing disaffiliation* bezeichnet. Die von Rendle-Short et al. (2014) besprochenen Fälle aus dem informellen Kontext des Kinderspiels zeigen sehr gut, dass Transitionen gemeinsame, interaktive Herstellungsleistungen sind, die hochgradig stör anfällig sind und daher misslingen können. Wie sich im Folgenden zeigen wird, ist das im Kontext von Theaterproben einerseits ähnlich, da auch hier Transitionen in kollaborativer Aushandlung hergestellt werden. Andererseits ist es aber auch unterschiedlich, da im Gegensatz zu Alltagssettings *spezifische, auf die Organisation von Proben bezogene Transitionspraktiken* existieren, die einen gelingenden (Wieder-)Einstieg in bzw. Ausstieg aus Spielaktivitäten sichern.

Im Folgenden werden die hier zu besprechenden Transitionen zunächst in einen weiteren Kontext eingeordnet, um ihre Spezifik im Feld interaktionaler Übergänge zu bestimmen (Kap. 2). Nach einer kurzen Vorstellung der zugrunde liegenden Datenbasis wird an einem exemplarischen Fall detailliert gezeigt, worin Transitionen bestehen und wie sie interaktiv organisiert sind (Kap. 3). Im darauffolgenden Kapitel (4) werden an einer Kollektion unterschiedlicher spielbeendender Transitionen systematische Variationen herausgearbeitet, die im Schlusskapitel (5) als Grundlage zur Formulierung eines Modells von Spielabbrüchen in Spielproben dienen.

2. Transitionen

Goffman (1971) hat zwischen unfokussierter und fokussierter Interaktion unterschieden. Erstere entsteht durch Kopräsenz; letztere kommt zustande, wenn Personen darüber hinaus einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus etablieren und aufrechterhalten. Fokussierte Interaktion vollzieht sich in Episoden, deren Anfang und Ende mittels 'Klammern' (*brackets* oder *boundary markers*) markiert werden (Goffman 1977). Frühe konversationsanalytische Arbeiten haben gezeigt, dass Interaktionseröffnungen und -beendigungen kollaborative interaktive Leistungen der Beteiligten darstellen, die mittels identifizierbarer Praktiken vollzogen werden und beschreibbaren Mustern folgen (Schegloff 1968; Sacks/Schegloff 1974; siehe auch Auer 1986). Beteiligte bedienen sich verschiedener modaler Ressourcen zum Eröffnen, Aufrechterhalten und Beenden fokussierter Interaktion. Insbesondere Adam Kendon (1990) hat gezeigt, wie körperliches Verhalten dazu beiträgt, fokussierte Interaktionen zu bilden und aufrechtzuerhalten: Beteiligte zeigen sich mit Blicken sowie Körperpositionen und Körperposituren wechselseitig an, ob und mit wem sie sich in fokussierter Interaktion befinden (siehe auch Auer 2017 sowie Mondada/Schmitt 2010).

Fokussierte Interaktionen folgen praktischen Zwecken. Je nach Rahmen (Goffman 1977), *activity type* (Levinson 1992) oder kommunikativer Gattung (Luckmann 1986) kann der Zweck fokussierter Interaktion sehr unterschiedlich sein. Abhängig vom Zweck sind fokussierte Interaktionen unterschiedlich organisiert. Ein grundsätzlicher Unterschied besteht zwischen Interaktionen, deren Zweck im Spre-

chen über/Verhandeln von Themen (*topic talk*) liegt und solchen, die eher der Koordination praktischer Aufgaben dienen.⁷ Ungeachtet ihres Zwecks weisen alle fokussierten Interaktionen eine interne Struktur (*overall structural organization*) auf (Robinson 2013), die wiederum von Art und Zweck der Interaktion abhängt. Auch diese interne Struktur ist eine interaktive Leistung der Beteiligten, die mittels Transitionspraktiken bewerkstelligt wird. Je nach Art und Zweck der Interaktion bestehen verschiedene Möglichkeiten einen Wechsel der Aktivität oder des Themas (*topic shift*) innerhalb einer fokussierten Interaktion anzuzeigen.⁸

Im Gegensatz zu alltäglichen Interaktionsformen unterliegt institutionelle Interaktion vorab und extern festgelegten, jedoch relativ allgemeinen Zwecksetzungen (Drew/Heritage 1992). Proben etwa verfolgen den institutionell gesetzten Zweck, eine Inszenierung mit einer bestimmten Anzahl von Personen in einer bestimmten Zeit zur Aufführungsreife zu entwickeln (siehe Matzke 2014; Sandhack 2007). Grobe Vorabfestlegungen von Rollen und rollenspezifischen Äußerungstypen (*turn-type pre-allocation*) in institutioneller Interaktion sind an solchen allgemeinen institutionellen Zwecksetzungen orientiert. In den meisten Proben existiert die Rolle des Regisseurs/der Regisseurin sowie die der Schauspielenden. Mit diesen Rollen sind bestimmte Erwartungen verknüpft, insbesondere in Hinblick auf kategorien-gebundene Aktivitäten und rollenspezifische Äußerungstypen, etwa dass Schauspielende auf der Bühne Darstellungen produzieren und Regisseure/innen diese evaluieren und entsprechende Anweisungen geben. Darüber hinaus ist in institutioneller Interaktion in der Regel spezifiziert, wer welche Aufgaben in welcher Zeit im Rahmen welcher Beteiligungskonstellationen und Interaktionsformen zu bewerkstelligen hat. Typische Proben im Theater dauern etwa sechs bis acht Wochen und weisen eine spezifische Abfolge von Probenformen auf, die am übergeordneten Zweck der Entwicklung einer Aufführung orientiert sind.⁹ Je nach institutionell angesetzter Probenform ergeben sich verschiedene Erwartungen, Zwecksetzungen und Beteiligungskonstellationen. Eine Form dieser institutionell vorgegebenen Probenformen ist die oben eingeführte *Spielprobe*, deren 'offizieller' Zweck die erprobende Vorführung von Teilen des Stücks ist. Da Spielproben Schauspielaktivitäten und deren Evaluation/Besprechung erfordern, sind zumindest der/die Regisseur/in sowie ein Teil der Schauspieler/innen beteiligt.

Spielproben ereignen sich im Rahmen offiziell anberaumter Proben und sind durch äußere Klammern in den Ablauf der Gesamtprobe eingepasst (siehe Schmidt 2014, 2018 zur Eröffnung von Spielproben). Sind Spielproben eröffnet, müssen Beteiligte – wie oben und in der Einleitung zu diesem Themenheft hergeleitet – die alternierende Abfolge von Schauspielaktivitäten und Besprechungsaktivitäten interaktional organisieren. Die zu diesem Zweck eingesetzten Transitionspraktiken weisen im Gegensatz zu den oben angedeuteten Transitionen in alltäglichen Interaktionen folgende Besonderheiten auf:

⁷ Bühler (1934) sprach von empraktischem Sprechen (siehe auch Baldauf 2002). In der Soziologie widmet sich eine ganze Forschungsrichtung, die so genannten *workplace studies*, dieser Thematik (Knoblauch/Heath 1999).

⁸ Zu Transitionspraktiken innerhalb sprachlicher fokussierter Interaktionen siehe Betz (2008), Jefferson (1984), Robinson/Stivers (2001).

⁹ Siehe Brauneck/Schneilin (2001:801f.).

- Im Gegensatz zu Eröffnungen/Beendigungen fokussierter Interaktion, die äußere Klammern darstellen, handelt es sich bei Transitionen zwischen Spiel- und Besprechungsteilen um *innere Klammern*. Goffman (1977, Kap. 5) hat im Falle des Theaters zwischen Spektakulum (der Theaterveranstaltung) und dem Spiel (dem eigentlichen Theaterstück) unterschieden. Ersteres – das Spektakulum – wird durch äußere Klammern (etwa eine Einlass- und Schließungszeit des Theaters) als Episode markiert, letzteres – das Spiel – wird durch innere Klammern (etwa Vorhang auf/zu) in das Spektakulum eingebettet. Innere Klammern zeichnen sich im Gegensatz zu äußeren Klammern dadurch aus, dass sie keine zeitlich distinkten Episoden markieren, sondern Episoden intern strukturieren.
- Im Gegensatz zu Themen- oder Aktivitätswechselln innerhalb einer ansonsten gleichbleibenden Aktivität (etwa eines Gesprächs, einer ärztlichen Behandlung, eines Meetings etc.), leisten Transitionen in Theaterproben die Koordination zweier Aktivitätssysteme, die hinsichtlich ihrer interaktionalen Hervorbringung sehr unterschiedlich sind. Ein wesentlicher Unterschied ergibt sich aus der Skriptgebundenheit von Spielaktivitäten: Im Gegensatz zu regulärer (spontan hervorgebrachter) Interaktion, deren Entwicklung emergent und deren Hervorbringung flüchtig ist, kann skriptgebunden hervorgebrachte Interaktion über die Angabe von 'Stellen im Skript' (Weeks (1985) spricht von *temporal places*) reguliert werden. Wir werden sehen, dass Beteiligte insbesondere in der Organisation von Transitionen von dieser Möglichkeit Gebrauch machen.
- Schließlich weist das Aktivitätssystem 'Spiel' eine Besonderheit auf, die es von 'regulären' Interaktionen unterscheidet: Werden Spielinteraktionen eröffnet, wechseln Beteiligte nicht bloß die Aktivität, sondern transformieren den Wirklichkeitsstatus ihrer Handlungen und – geschieht dies wechselseitig – ihrer gemeinsamen Aktivität: "all make-believe involves an imaginative transformation of one or more aspects of the objectively available environment of the 'here' and 'now'" (Sidnell 2011:132). Die gleiche Handlung oder die gleiche Äußerung bedeutet im Spielrahmen etwas ganz anderes. Schauspielersiche Handlungen haben daher das Potenzial, Fiktion zu erschaffen. Diese Transformation erfordert ein größeres Maß an interaktiver Organisation und "suggests a fundamental and ubiquitous tension between 'real' and 'make-believe'" (ebd.:152).

Nachdem die Besonderheiten von Transitionen in Theaterproben skizziert wurden, gibt das folgende Kapitel einen Überblick über die verwendeten Daten.

3. Daten

Der vorliegende Beitrag stützt sich auf ein Korpus von 36 Stunden Videoaufnahmen einer am 14.2.2013 uraufgeführten Theaterproduktion mit dem Titel *Angst.Ich*. Abbildung 2 zeigt das Ankündigungsplakat der Aufführung. Das Ensemble besteht aus fünf Schauspielern/innen, zwei Musikern und einer Regisseurin. Alle Beteiligten sind professionelle Akteure/innen. Das Stück wurde selbst entwickelt und als freie, nicht an ein Theaterhaus gebundene Produktion realisiert. Die Inszenierung ist eine Groteske nach Motiven des Stummfilmklassikers *Nosferatu – Eine Symphonie des Grauens* von Friedrich Wilhelm Murnau aus dem Jahr 1922. Einen Teil

des Stücktexts realisiert das Ensemble chorisch. Als textliche Grundlage für diese chorisch gesprochenen Passagen dienen die Titel des Stummfilms von Murnau.



Abbildung 2: Ankündigungsplakat

Die Erhebung und Analyse der videographischen Daten folgt einem konversationsanalytisch, multimodal erweiterten Ansatz (Mondada 2008, 2013, 2018; Deppermann 2013a, 2018). Die *videographische Datenerhebung* ist eingebettet in einen ethnographischen Feldzugang und folgt damit Grundprinzipien einer ethnographischen Gesprächsanalyse (Deppermann 2013b).

Im Folgenden wird an einem ersten Fall detailliert aufgezeigt, wie Beteiligte mittels Transitionspraktiken den Übergang vom probenhalber ausgeführten Schauspiel in die Besprechung und zurück ins Spiel interaktiv organisieren.

4. Fallanalysen

4.1. Einstiegsfall: Transitionen exemplarisch

Der folgende Fall umfasst einen vollständigen Wechsel von einer Spielaktivität über eine anschließende kurze Besprechung bis zurück in die Spielaktivität. Der Wechsel vom Spiel in die Besprechung und zurück ins Spiel vollzieht sich in diesem Fall in knapp 35 Sekunden. Anhand dieses Falls soll im Folgenden herausgearbeitet werden, wie Besprechungs- und Spielteile mittels Transitionspraktiken miteinander verzahnt werden und welche Aspekte grundsätzlich eine Rolle spielen, wenn dies geschieht. Die Spezifik dieses Falls ist gleichzeitig die Grundlage zur Formulierung hypothetischer Varianten, die dann im darauffolgenden Kapitel (4.3) am Beispiel einer Kollektion von Unterbrechungen empirisch ausgelotet werden.

Die folgende Abbildung zeigt die Beteiligten und die im Transkript verwendeten Kürzel:

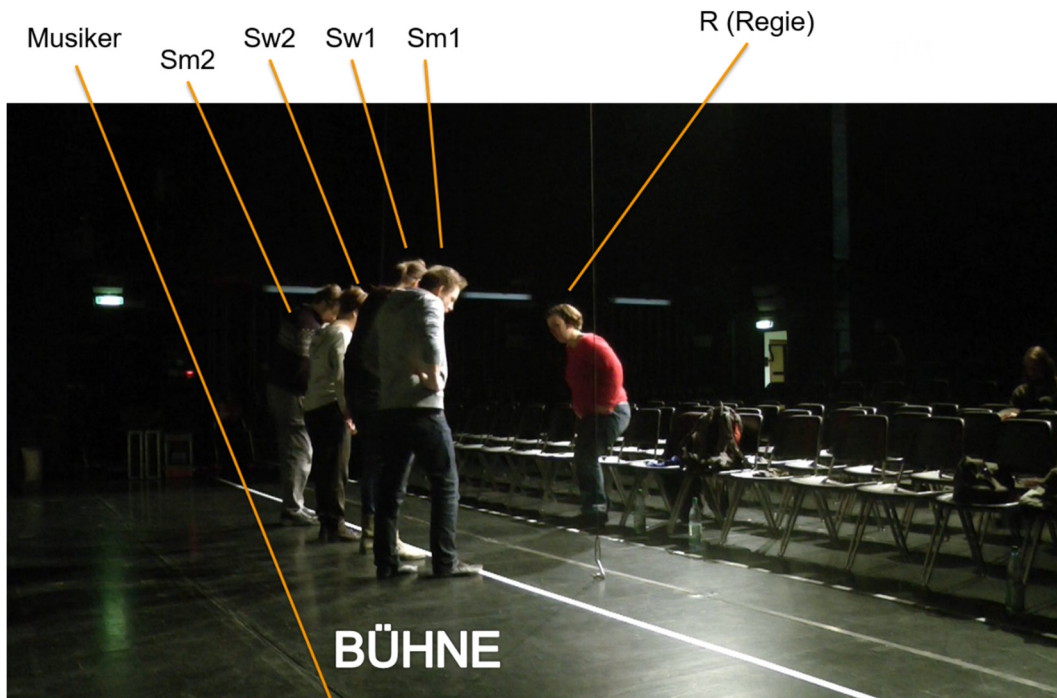


Abbildung 3: Beteiligte

Im folgenden Ausschnitt sprechen die vier Schauspieler/innen im Chor und bewegen sich dazu nach einer im Vorfeld entworfenen Choreografie. Begleitet werden die Darstellungen der Schauspieler/innen von selbst-komponierter elektronischer Musik, die von zwei am Rand der Bühne platzierten Musikern *live* erzeugt wird (nicht sichtbar in Abb. 3). Das Transkript beginnt mit einer spezifischen choreographischen Pose des Ensembles (im Transkript abgekürzt mit E/e), das eng zusammengekauert am hinteren Rand der Bühne steht (Zeile 1 im Transkript):

Transkript 1: *macht ruhig noch_n bisschen auf dann*¹⁰

1		\$&# (0.8)
	e	\$kauern eng zusammen--->
	m	&leise, geräuschartige Musik--->
	Abb.	#Abb. 5
2	E	°hh (.) HIER-
3		(0.8)
4	E	((atmen dreimal schwer ein und aus))
5		(.) <<ff> IST [SEINE GESCHICHTE.]>

¹⁰ Transkriptionen folgen den Konventionen von GAT2 (Selting et al. 2009) und Mondada (2014, 2018). Gesprochener Skripttext ist *kursiv* markiert. Bewegungen der Schauspielenden/des Ensembles resp. musikerzeugende Handlungen, die ineinander übergehen werden mit dem gleichen Symbol (hier: \$ für Schauspielhandlungen, & für musikerzeugende Handlungen) markiert. Das jeweils folgende Symbol markiert sowohl das Ende der vorausgehenden als auch den Beginn der folgenden Handlung. Ein Pfeil (--->) mit Symbol (% , & , \$ etc.) und hochgestellter Ziffer (⁹) bedeutet: entsprechende Handlung endet in der durch die hochgestellte Ziffer bezeichneten Zeile mit dem jeweiligen Symbol.

ratifiziert wird (*geNAU*). Nach einer Pause von etwa 3 Sekunden (Z15) leitet Sw1 in Z16 den Wiedereinstieg ins Spiel mit *oke also wir haben AUFgelöst* ein, der nach einer weiteren kurzen Pause in Z17 schließlich in Z19 mit einer Zeile aus dem Skript *es lebten dort* erfolgt. Daran schließt sich eine etwa vier Minuten lange Spielphase an, bis wieder interveniert wird.

Schauen wir uns nun den Ausschnitt mit Blick auf *Transitionen* etwas genauer an. Grob gesehen, besteht das Beispiel aus zwei unterschiedlichen Aktivitätstypen: zu Beginn und am Ende aus Spielparts, dazwischen aus einer Besprechungsaktivität. Zunächst ist das Ensemble im Spiel (Z1-6). Darauf folgt eine Intervention (Z7) durch die Regie und eine kurze Aushandlung (Z8-17). Schließlich wird das Spiel wieder aufgenommen (ab Z18). Wir können Spiel- und Besprechungsaktivitäten anhand einer Reihe von Merkmalen unterscheiden: Die gesprochenen Worte in Z2, 5 und 19 basieren auf dem Wortlaut des Skripts (siehe Abb. 4).¹¹

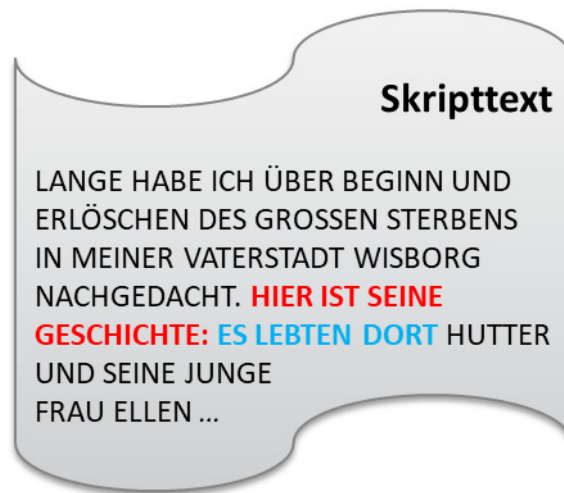


Abbildung 4: Auszug aus dem Skript

Das Gesprochene ist zudem stimmlich auffällig moduliert: Das *hier ist seine Geschichte* (Z 2 und 4) wird sehr laut, fast schreiend hervorgebracht. Zudem wird es kollektiv produziert, was eine besondere koordinative Leistung darstellt, insbesondere wenn nach längeren Sprechpausen oder nach Unterbrechungen wieder gemeinsam mit dem Sprechen eingesetzt werden soll. Das ist der Fall in Z2 sowie in Z4 (nach längerer Pause) und in Z19 nach einer vorherigen Unterbrechung des Spiels. In allen Fällen wird vor dem kollektiven Sprechensatz auffällig geatmet, entweder

¹¹ Im besprochenen Fall besteht das Skript nur aus dem Wortlaut der gesprochenen Worte der Schauspielenden. Das Skript stellt eine Adaption der Untertitel des Stummfilms "Nosferatu – eine Sinfonie des Grauens" (Murnau 1922) dar. Die typographische Gestalt wurde erhalten (nur die farblichen Markierungen sind Zusätze des Verfassers). Zwei wichtige Fragenkomplexe bleiben an dieser Stelle ausgeklammert: Einmal intertextuelle Fragen der Transformation von literarischer Grundlage, über Skriptadaptionen (Bühnenfassungen), deren Veränderungen im Laufe der Probe bis hin zum Wortlaut in den Aufführungen. Zum anderen bleiben Regieanweisungen in den Texten (wie es häufig bei Dramentexten der Fall ist) unberücksichtigt. Im untersuchten Stück beschränken sie sich auf Angaben, wer (zu wem) spricht. Im repräsentierten Skriptauschnitt kommen keine Regieanweisungen vor. Zur Umsetzung von schriftlichen Vorlagen in mündlich-körperliche Darstellungen siehe Fischer-Lichte (1995), zur Aufführbarkeit von (Dramen-)Texten siehe Hausendorf (2020).

nur von einer Person (wie in Z2 und Z18) oder gemeinsam von allen (Z4). Das Atmen fungiert als Einsatz- (Z2, 18) bzw. als Pausenzeichen (Z4) und dient der Koordination des chorischen Sprechens.¹² Darüber hinaus sind die Bewegungen choreographiert und folgen damit einem im Vorfeld entworfenen Plan. Die Bewegungen sind überdies mit der chorischen Sprachproduktion koordiniert. Im vorliegenden Fall produziert das Ensemble die Textzeile *hier ist seine geschichte* (Z2/5) in einer zusammengekauerten Formation (siehe Abb. 5), um sich danach aus dieser Formation zu lösen, sich langsam nach vorne an den Bühnenrand zu bewegen und eine neue Formation zu bilden, eine Art Reihe (siehe Abb. 6), in der die nächste Textzeile (*es lebten dort*) zu sprechen ist, die dann nach der Unterbrechung in Z19 produziert wird.



Abbildung 5: Formation 'Kauerstellung'



Abbildung 6: Formation 'Reihe'

Schließlich sind die Spielparts in diesem Fall musikalisch begleitet (Z1, 6). Mit Blick auf die Interaktion bedeutet Musik das Vorhandensein einer zusätzlichen handlungsförmig erzeugten Komponente, die mit dem Rest des produzierten Verhaltens (hier vor allem Sprechen und Bewegungen) zu koordinieren ist. Für Transitionen bedeutet es, dass Musiker/innen den Abbruch wie auch die Wiederaufnahme des Spiels mit zu vollziehen haben. In manchen Fällen kommt ihnen sogar die Rolle zu, Einsatzzeichen zu geben (siehe Schmidt 2014; Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013).

Alle aufgelisteten Merkmale – die sprachliche Animation von Skripttext, die auffällige Art zu sprechen (Schreien, Chorsprechen), die Steuerung der Sprachproduktion durch Atemzeichen, die Choreografierung der Bewegungen und ihre Koordination mit der Sprachproduktion sowie die musikalische Begleitung – heben Spielaktivitäten nicht bloß hervor, sondern sind als Komponenten einer ästhetischen Totalität zu begreifen, die erst in ihrem Zusammenspiel den spezifischen Charakter von Spielaktivitäten als Kompositionen ausmachen. Dieser *komponierte Charakter* von Spielaktivitäten ist in wesentlichen Teilen vorentworfen und stützt sich auf verschiedene theaterspezifische Reproduktionsgrundlagen: das Skript, das Regiebuch, Verabredungen und Besprechungen sowie ein darauf aufbauendes 'Pro-

¹² Dies ist ein übliches Verfahren beim Chorsprechen (Kiesler 2016:230).

bengedächtnis' (Schmidt 2014). Viele dieser hier im Transkript beobachteten Elemente der Spielaktivitäten – der Wortlaut, das Atmen, die Musik etc. – finden sich in ähnlicher Weise in späteren Proben sowie in der Performance wieder. Makroskopischer betrachtet, bestehen Proben daher aus mehrfachen Wiederholungen ähnlicher Spielparts. Der augenscheinlichste Sinn dieser Wiederholungen ist die Einübung der einzelnen Spielteile und deren Koordination. Spätere Theateraufführungen sind daher flüchtige Ereignisse, deren 'Identität' durch Einüben sichergestellt wird.¹³

All das gilt für Besprechungsaktivitäten nicht. Weder die Instruktion der Regie in Z7 noch die Reaktion von Sw1 in Z9/10 basieren auf einem Skript. Es wird auch nicht erwartet, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Form wiederholt werden. Im Gegensatz zu Spielaktivitäten sind sie spontan entworfen und daher zukunfts offen.¹⁴ Sie sind auch nicht musikalisch begleitet oder durch vereinbarte Zeichen (wie Atmen) in ihrer Hervorbringung zeitlich exakt reguliert. Ebenso wenig sind Sprechen und Bewegungen in einem im Vorfeld festgelegten Sinn koordiniert. Insgesamt unterliegen sie keiner an ästhetischen Maßstäben orientierten Kompositioniertheit.

Dass auch die Beteiligten das Spielgeschehen als eine unter ästhetischen Gesichtspunkten zu betrachtende Komposition verstehen, zeigt die Art der Intervention von R: Ihre Instruktion *macht ruhig noch_n bisschen dann auf wenns geht* in Z7 bezieht sich auf das ästhetische Resultat von Körperbewegungen. Mit *aufmachen* referiert R vornehmlich auf die durch das Nachvornegehen entstandene Körperperformance. Ihre Intervention, die von einer vor dem sprachlichen Teil einsetzenden raumgreifenden Armgeste (siehe Markierung in Abb. 7) begleitet ist, erfolgt nach Beendigung des Positionswechsels, wenn das Ensemble die neue Reihenposition eingenommen hat (Abb. 7).



Abbildung 7: Geste der Regie

¹³ Die Kunstform Theater zeichnet sich durch Ereignishaftigkeit und damit zusammenhängender Werklosigkeit aus (Fischer-Lichte 2004). Aufführungen des gleichen Stücks sind daher nie identisch, aber erkennbar ähnlich. Erreicht wird dies mittels Praktiken, die die Reproduktion von Aufführungen sichern (Schmidt 2018).

¹⁴ Goffman (1981) sprach von *fresh talk*. Siehe auch Ayaß (2001), die Spontanitätsgrade von Gesprochenem grundsätzlich an das zeitliche Verhältnis von Handlungsentwurf und Handlungsvollzug bindet.

Dass das Ensemble *aufmachen* als 'weiter auseinanderstehen' versteht, zeigt deren Reaktion in Form einer rein körperlichen Implementierung: Sie verbreitern die entstandene Reihe (Abb. 8 und 9).



Abbildung 8: davor ('nicht aufgemacht')



Abbildung 9: danach ('aufgemacht')

Solche Instruktionen zielen nicht auf rein lokale Phänomene: Die instruierte Modifikation der Körperformation ('bisschen aufmachen') ist nicht nur lokal im aktuellen Hier und Jetzt relevant, sondern auch für die Zukunft. Dies wird deutlich durch die Formulierung *an der stelle* (Z10) in der nachfolgenden Begründung. Mit *an der stelle* bezieht sich Sw1 auf eine bestimmte Stelle im Ablauf des Stücks und damit auf einen – wie Weeks (1985) das bezeichnet hat – *'temporal place'*. Die Spezifizierung von 'Orten' oder 'Stellen' im zeitlichen Ablauf einer Aufführung zeigt nicht nur die Orientierung der Beteiligten an einem zugrundeliegenden Ablaufplan, sondern auch dass Instruktionen übersituativ zu verstehen sind. 'Aufmachen' wird damit ab sofort und immer 'an dieser Stelle' relevant. Ihren spezifischen Sinn erhalten solche Instruktionsaktivitäten also erst vor dem Hintergrund, dass die Beteiligten eine vorab vereinbarte und für die Zukunft zu konservierende Bewegungsabfolge einüben, entwickeln und verhandeln.

An der Instruktion lässt sich ein weiterer, für Theaterproben bedeutsamer Aspekt festmachen. Die Instruktion ist sehr *vage*. 'Aufmachen' kann alles Mögliche bedeuten und was es genau heißen soll, wird hier von der Regisseurin nicht weiter spezifiziert. Hinzu kommt der oben angesprochene graduelle Charakter der Instruktion: Wie viel ist *noch ein bisschen*? Trotz der offensichtlichen Vagheit kommen keine Rückfragen. Im Gegenteil: Die Instruktion wird noch während ihrer Produktion körperlich umgesetzt. Das zeigt, die Leerstellen in den Instruktionen werden durch nachfolgende Implementierungen nicht nur gefüllt, sondern durch die Transformation von einer sprachlichen Beschreibung in eine körperliche Realisierungsform auch in anschaulicher Weise interpretiert. In der so modifizierten Reihenformation dokumentiert sich daher nicht nur das Verstehen der vorangegangenen Instruktion ('aufmachen') durch die Instruierten, sondern vielmehr deren Interpretation auf der Grundlage ihrer berufsspezifischen Schauspielkompetenz. Beides – das Füllen von Leerstellen in vagen Instruktionen und die eigenständige mediale Transformation von Sprache in Visuelles – verleiht instruierten Handlungen einen hohen eigenständigen Kreativitätsspielraum (siehe hierzu Schmidt/Deppermann 2020).

Zudem produziert R im vorliegenden Fall *keine korrektive Instruktion*.¹⁵ Die Gestaltung ihrer Äußerung zeigt an, dass sie einen neuen Aspekt instruiert und nicht auf etwas bereits Festgelegtes im Sinne einer Korrektur zurückgreift. Durch den Zusatz *ruhig* vermittelt R den Eindruck, als würde das Ensemble die geforderte Handlung (*aufmachen*) zwar wollen, sich jedoch nicht trauen, sie vollumfänglich auszuführen. Dass die aktuell gezeigte Performance in Hinblick auf die zu bildende Körperformation 'grundsätzlich auf dem richtigen Weg war', zeigt die Verwendung der Gradpartikeln *noch* und *ein bisschen*, die einen geringen Umfang (*ein bisschen*) in die gleiche Richtung (*noch*) fordern. Was hier instruiert wird, hat keinen dichotomen oder binären (*aufmachen/nicht aufmachen*) sondern einen graduellen Charakter (*noch ein bisschen aufmachen*). Zudem tönt R ihre Instruktion durch ein nachgeschobenes *wenns geht* ab, womit sie das Überprüfen der Machbarkeit ihrer Instruktion an das Ensemble delegiert. Auf diese Weise erhält die Instruktion einen abgetönten und tentativen Charakter, der anzeigt, dass eine bereits vorhandene Grundlage leicht modifiziert werden soll. An solchen Instruktionen wird zweierlei deutlich. Zum einen drückt sich hierin die grundlegende Struktur und Arbeitsteilung in Proben aus: Das Ensemble bringt im Spiel auf der Bühne etwas zur Anschauung, was durch die Regie von außen wahrgenommen und kommentiert wird. Die Instruktion 'noch etwas aufzumachen' bezieht sich nicht von ungefähr auf einen Aspekt, der eine Außenperspektive erfordert und schwer aus der Sicht eines in das Spiel involvierten Teilnehmenden wahrnehmbar ist. Zum anderen wird an solchen Instruktionen deutlich, dass es nicht nur um die Einübung von bereits Feststehendem geht, sondern auch um die Neu- und Weiterentwicklung des Stücks.

Mit Blick auf *Transitionen* lässt sich nun fragen: Was macht die Aktivität von R in Z7 zu einer Intervention in das laufende Spiel? Wie Weeks (1985) gezeigt hat, ist die Existenz von Interventionen in Performance-Settings reflexiv auf eben diesen Kontext bezogen: Ist ein Spielrahmen etabliert, verstehen die Teilnehmenden ihre Aktivitäten als die Animation eines Skripts. Ihre Aktivitäten folgen einem bestimmten Plan, einem Ablauf, den alle kennen (sollten). Aktivitäten, die diesen Ablauf nicht entsprechend fortsetzen, also skript-fremde Aktivitäten, haben daher immer das Potenzial einer Intervention. Hinzu kommt, dass es hier die Regisseurin ist, die qua Rollenverteilung *berechtigt* ist, in das Spiel einzugreifen und von der genau das im Sinne einer kategoriengebundenen Handlung auch erwartet wird.¹⁶ Der Interventionscharakter wird im vorliegenden Fall durch die gestische Begleitung der verbalen Instruktion verstärkt, die die Intervention auch visuell salient macht und den Instruktionseinhalt (*aufmachen*) mittels einer leichten Dreh- und horizontalen Schwenkbewegung der Hand illustriert (siehe oben Abb. 7). Die Geste setzt vor der Sprache ein (Z6) und projiziert so die folgende sprachliche Intervention.

Die intervenierende Instruktion der Regisseurin wird nicht nur akzeptiert, verstanden und unmittelbar umgesetzt, sondern auch als auf die gezeigten Spielaktivitäten bezogen rezipiert. In den meisten Fällen *thematisieren* Interventionen und – wenn vorhanden – nachfolgende Besprechungsaktivitäten die Spielaktivitäten. Dies kann – wie im vorliegenden Fall – lokal als Retro-Sequenz (Schegloff 2007, Kap. 11) organisiert werden: Durch das Intervenieren wird das unmittelbar vorgängige

¹⁵ Siehe hierzu den Fall 'Hände Thies' in der Einleitung zu diesem Themenheft sowie Kap. 4.3.

¹⁶ Weeks (1985) zeigt sehr eindrücklich, wie in schulischen Vorleserunden kleinste Reaktionen der interventionsberechtigten Rollenträger (in diesem Fall Lehrpersonen) zu einem Abbruch der Vorlese-Performance führen.

Spiel rückwirkend zu einem ersten Zug, der auf diese Weise als Anlass der Intervention erscheint. Der Skopus, auf den sich die Instruktion bezieht, wird so auf das unmittelbar zuvor produzierte Spiel eingegrenzt. Daher spielt der Interventionszeitpunkt eine entscheidende Rolle: Im Beispiel befindet sich das Ensemble in einer Übergangsphase, in der von einer Körperformation (Kauerstellung) in eine andere (Reihe) gewechselt werden soll (siehe oben Abb. 5 und 6). Die Instruktion erfolgt genau an dem Punkt, an dem dieser Übergang abgeschlossen ist und die Endformation etabliert ist. Die Regisseurin bezieht sich mit *aufmachen* daher auf einen Prozess im Spiel der gerade vollzogen wurde. Ihr Ansatzpunkt ist das Endresultat dieses Prozesses, in dem sich ein 'mehr oder weniger aufgemacht haben' erst manifestiert. Was sie vom Ensemble verlangt, ist aber, dass sie bereits im Prozess des Nachvornegehens *aufmachen*, um eine breitere Endformation zu erreichen. Diesen zeitlichen Bezug verdeutlicht sie mit dem Temporaladverb *dann*, das sich erneut auf einen 'temporalen Ort' (ähnlich dem später produzierten *an der stelle*) bezieht. Es geht ihr folglich nicht (nur) darum 'jetzt', sondern *dann* aufzumachen, das heißt an der Stelle, an der sie gerade waren, bevor interveniert wurde. Gleichzeitig impliziert das *dann* die Iterativität von Schauspielaktivitäten in Proben: *dann*, wenn ihr wieder an dieser Stelle seid.

Solche lokal operierenden Interventionen sind häufig kurz, wenig komplex und daher unmittelbar umsetzbar. Im Gegensatz zu Interventionen, die das Spiel unterbrechen, um längere und komplexere Instruktionen zu geben, beschränken sich lokal operierende Interventionen darauf, einzelne Aspekte an definierten Stellen zu instruieren ('*dann aufmachen*'). Sie erzeugen häufig keinen größeren Besprechungsbedarf und rücken daher in die Nähe von *on-the-fly*-Instruktionen (siehe Krug in diesem Themenheft).¹⁷

Das hängt mit einer zweiten, für Transitionen relevanten Frage zusammen, nämlich welche *Folgeerwartungen* sich mit intervenierenden Instruktionen verbinden. Im vorliegenden Fall produziert die Regisseurin eine sprachliche Aufforderung im Imperativ ('macht auf'). Obwohl – wie oben argumentiert wurde – 'die Stelle', an der ein 'Aufmachen' relevant gewesen wäre, vorbei ist, baut das Ensemble das geforderte 'Aufmachen' in das laufende Spiel ein: Es produziert eine präferierte Folgeaktivität, in dem es die zu diesem Zeitpunkt erreichte Reihenformation etwas verbreitert (siehe oben Abb. 8/9). Die körperliche Umsetzung erhält dadurch einen doppelten Status: Einerseits ist sie der zweite Paarteil einer Instruktionssequenz und damit eine erwartbare Handlung in Instruktionssettings (Szczepek-Reed/Reed/Haddon 2013). Andererseits ist sie ein 'Zug' im Schauspiel, das zu diesem Zeitpunkt problemlos fortgesetzt werden könnte: Die intervenierende Instruktion wurde umgesetzt und ins laufende Spiel integriert. Es käme dann zu *on-the-fly*-Instruktionen, die innerhalb des Spielrahmens intervenieren, aber das Spiel nicht unterbrechen.

Anders im vorliegenden Fall: Hier wird interveniert und – in der Folge – das Spiel auch unterbrochen. Dass es im vorliegenden Fall zu keiner *on-the-fly*-Instruktion kommt, hat mehrere Gründe: Zunächst handelt es sich – wie oben gezeigt – nicht um eine korrektive Instruktion, die einfacher *on-the-fly* zu instruieren ist, sondern um die Instruktion eines neuen Aspekts. Zudem richtet sich die Instruktion auf einen Aspekt, der gerade nicht mehr aktuell ist, wodurch der Fluss des Spiels kurz ins Stocken gerät (das Aufmachen wird gewissermaßen 'nachträglich' hinzugefügt). Hinzu kommt das abgetönte (*ruhig noch n_bisschen*) und um Kooperation bemühte

¹⁷ Szczepek Reed/Reed/Haddon (2013:36ff.) sprechen auch von *local directives*.

(*wenns geht*) Design von Rs Instruktion, das anders als klare und unmissverständliche Anweisungen (wie etwa das in der Einleitung zu diesem Themenheft besprochene Beispiel *hände tilo*; siehe auch unten Kap. 4.3.) Partizipationsräume eröffnet. Solche abgetönten Instruktionen laden eher zur Beteiligung ein als direkte und schnörkellos realisierte Anweisungen (siehe Keating 1991:415). Entscheidend aber wohl ist die Expansion durch R selbst: In Z8 lässt sie ihrer Instruktion mit *also SO dass ihr-* eine Äußerung folgen, die sie abbricht und die als *Account* (etwa: 'so dass ihr mehr Platz habt') oder als Deskription (etwa: 'so dass ihr bis an den Rand der Bühne geht') lesbar ist. Während der Ansatz zu einem/r Account/Deskription die Spezifizierungs- bzw. Erklärungsbedürftigkeit ihrer Instruktion markiert, lädt der Abbruch zur Vervollständigung ein.¹⁸ All das – die Instruktion eines neuen Aspekts, das kurze Stocken des Spielflusses, das spezielle Design der Instruktion sowie die Expansion in Form eines/r begonnenen *Accounts/Deskription* – eröffnen die Möglichkeit, in eine Aushandlung einzusteigen.

Sobald dies geschieht – also auch von den Schauspielenden skript- bzw. spiel-fremdes Material¹⁹ produziert wird –, wird der Spielrahmen von den Teilnehmenden als temporär suspendiert behandelt. Genau das geschieht im vorliegenden Fall, wenn Sw1 in Z9 Rs Instruktion bestätigend aufgreift (*JA, abber des is ganz gut*) und die von R in Z8 begonnene Begründung für das Aufmachen mit dem Kausal-konnektor *da* fortführt (*da kann man*), ohne allerdings selbst einen Grund zu nennen. Mit *da an der Stelle* (Z10) verweist sie aber bereits darauf, dass der Grund für das Aufmachen mit dem Resultat des Aufmachens-Prozesses zusammenhängt. Den Grund liefert dann in Z13 die Regisseurin selbst: *Platz haben*. Das heißt: 'Wenn wir vor der Reihenformation (*da an der stelle*) weiter auseinandergehen (*aufmachen*), haben wir in der entstandenen Reihenformation mehr Platz!'. Ist das Spiel also erst einmal abgebrochen und damit der Spielrahmen suspendiert, bedeutet das für alle Beteiligten, solange in ihren Aktivitäten nicht mehr an das Skript und dessen Vorgaben gebunden zu sein, bis der Spielrahmen re-etabliert ist. Im Beispiel ist das am Augenfälligsten im Falle von Sw1, die in eine kurze verbale und frei produzierte Aushandlung mit der Regisseurin tritt.²⁰ Aber auch für die anderen, in diesem Ausschnitt verbal abstinente Beteiligten bedeutet die Spielsuspendierung skript-ungebundenen Verhalten produzieren zu können, ohne dass dies als 'Fehler' oder neues 'Spielangebot' wahrgenommen würde. Am deutlichsten wird das im vorliegenden Beispiel an den ausgreifenden Armbewegungen von Sm1 (Z13, 14, 15), deren Status zwar unklar bleibt, da sie von keinem der anderen Beteiligten aufgegriffen werden, deren Vorhandensein aber zeigt, dass Spielunterbrechungen skript-ungebundenen Verhalten sanktionsfrei ermöglichen.

Wurde das Spiel – wie im vorliegenden Fall – unterbrochen, stehen die Beteiligten vor der Aufgabe, nach dem Abbruch des Spiels eine weitere Transition zu bewerkstelligen, nämlich nach einem Besprechungsteil einen *Wiedereinstieg* ins Spiel zu organisieren. Reed/Szczepek-Reed/Haddon (2013) formulieren im Falle von

¹⁸ Lerner (1995) hat gezeigt, wie solche begonnenen Äußerungen in pädagogischen Settings systematisch zur Elizitierung von Beteiligung eingesetzt werden (siehe auch Koshik 2002).

¹⁹ Je nach Anlage des Stücks (wie stark ist das Stück skriptbasiert? Enthält das Skript Regieanweisungen? Gibt es eine Choreographie und/oder eine musikalische Vorlage? usw.) und Fortschritt der Proben variiert es natürlich, was unter skript- bzw. spielfremd verstanden wird.

²⁰ Sw1 als Chorleiterin (ethnographisches Kontextwissen) ist prädestiniert an dieser Stelle in die Aushandlung mit der Regisseurin einzutreten.

Singproben drei Teilprobleme, die die Beteiligten (ein Lehrer, ein Sänger und ein Pianist) im Falle eines Wiedereinstiegs (*restart*) zu lösen haben:

1. Wann soll wieder eingestiegen werden?
2. Ab welcher Stelle soll wieder eingestiegen werden?
3. Wie ist der Wiedereinstieg zu koordinieren?

Das erste Teilproblem bezieht sich auf die laufende Besprechungsaktivität und hängt damit zusammen, wann Instruktionen und/oder Aushandlungen zu einem für alle als hinreichend empfundenen Abschluss gebracht wurden und wie das angezeigt wird. Im vorliegenden Fall wird der bestätigende Austausch zwischen Sw1 und R mit der sequenzterminierenden Ratifikation *genau* von Sw1 in Z14 zu einem Ende gebracht. Die Möglichkeit, in der darauf folgenden etwa 3-sekündigen Pause (Z15) weitere besprechungsrelevante Äußerungen zu produzieren, wird von niemandem wahrgenommen. Stattdessen rückt sich Sw1 mit einem Nicken in Richtung Regisseurin, dass die Besprechung nun beendet ist und das Spiel wieder aufgenommen werden kann. Zudem beginnt das Ensemble, sich in einer korrekteren Reihe zu formieren, was als körperliches *display* für einen bevorstehenden Wiedereinstieg ins Spiel lesbar ist (siehe Abb. 10/11).



Abbildung 10: lose Reihe



Abbildung 11: re-formierte Reihe für Spielbeginn

Eine wesentliche Voraussetzung hierfür ist, dass die Schauspielenden trotz Unterbrechung des Spiels nicht nur auf der Bühne bleiben, sondern zudem auch weitestgehend ihre Positionen und ihre körperliche Grundausrichtung beibehalten. Wie weit Schauspielende sich von ihren zuvor eingenommenen Spielpositionen und -positionen 'entfernen', zeigt an, ob ein baldiger Wiedereinstieg ins Spiel erwartet wird oder nicht. Im vorliegenden Fall ist die 'Entfernung' minimal, womit sich die Beteiligten wechselseitig anzeigen, dass es zeitnah 'weitergehen kann'. Zeigen sich

die Beteiligten auf diese Weise an, dass ein Wiedereinstieg der nächste relevante Zug ist, ist zu klären, ab welcher Stelle im Stück wieder einzusteigen ist. Wie wird nun dieses zweite, oben aufgeführte Problem gelöst?

Da auf den Austausch zwischen Sw1 und R auch nach längerer Pause (fast 3 Sekunden in Z15) keine weiteren Instruktionen/besprechungsrelevanten Äußerungen mehr folgen und das Ensemble beginnt sich zu re-formieren, produziert Sw1 in Z16 eine für Performance-Settings typische Äußerung, die man als *Einsatzstellenspezifizierung* (siehe auch Schmidt 2014) begreifen kann: Mit *oke also wir haben AUF-gelöst* tut Sw1 dreierlei: Nach den Partikeln *oke* (Zäsurmarkierung) und *also* (verweist auf Ergebniszusammenfassung), die beide als Transitionsmarkierungen verstanden werden können, verbalisiert sie zunächst die für die Umsetzung der Instruktion (*aufmachen*) relevante Handlung (*auflösen*) in Vergangenheit: *wir haben aufgelöst*. Damit formuliert sie nicht nur sprachlich das Resultat der vorangegangenen Instruktion und der erfolgten Aushandlung (*auflösen* bezieht sich sowohl auf den Gesamtvorgang des Nachvornegehens als auch auf das in diesen Vorgang integrierte *aufmachen*), sondern zeigt zudem an, wo im Spiel wiedereingestiegen werden soll, nämlich nach dem 'Auflösen'. Generell ist die Formel '*wir haben X gemacht/gesagt*' eine typische Praktik in Theaterproben, um die Interaktionszeit mit der Skriptzeit zu synchronisieren.

Mit der Spezifizierung der Einsatzstelle wird zugleich darüber entschieden, ob zuvor produzierte Instruktionen oder Korrekturen Teil des Wiedereinstiegs werden sollen oder nicht. Zwei Praktiken lassen sich unterscheiden: Entweder setzen die Beteiligten etwas weiter vorne an, als sie abgebrochen haben. Bei solchen *Rücksprüngen* wird das Instruierte/Korrigierte re-performiert. Oder – was im vorliegenden Beispiel der Fall ist – sie setzen an genau der Stelle wieder ein, an der sie abgebrochen haben. Bei solchen *nahtlosen* Wiedereinstiegen wird das Instruierte/Korrigierte nicht nochmals ausgeführt. Häufig handelt es sich dann – wie in vorliegendem Fall – um eher technische Aspekte, die nicht durch Wiederholung weiterentwickelt und geschärft werden müssen. Gleichzeitig zeigen nahtlose Wiedereinstiege an, dass kein nochmaliges Aufführen des *correctables* zum Zweck der Überprüfung notwendig ist.

Schließlich fungiert die Spezifizierung der Einsatzstelle (*wir haben aufgelöst*) auch als Projektion für den Wiedereinstieg ins Spiel, was mit dem dritten oben benannten Problem zusammenhängt, der Koordination des Wiedereinstiegs. Anders als in Alltagssettings, in denen die Produktion von Äußerungen nicht als gemeinsame Komposition zu koordinieren ist, sind Beteiligte in Performance-Settings mit der Aufgabe konfrontiert, den Einstieg in die Performance miteinander zu koordinieren, was interaktional ungleich aufwändiger ist (siehe auch Szczepek-Reed/Reed/Haddon 2013). Im vorliegenden Fall wird diese Koordination mittels dreier Schritte erreicht: Erstens – wie oben ausgeführt – macht die *Spezifizierung der Einsatzstelle* durch Sw1 in Z16 einen Einstieg ins Spiel als nächsten Zug relevant. Einsatzstellenspezifizierungen informieren daher nicht nur über den 'temporalen Ort' des Wiedereinstiegs, sondern projizieren zudem den Wiedereinstieg. Hierfür spricht zudem, dass Sw1 sich während ihrer Äußerung in Z16 re-positioniert: Sie richtet ihren Blick nach unten zur Orientierung an einer weißen Linie, die als Grenzmarkierung zwischen Bühne und Zuschauerraum dient (Abb. 12). Ihre Kollegen/innen orientieren sich an ihr, indem sie sie monitoren (am deutlichsten Sm1, der ihrem Blick folgt; siehe Abb. 12) und sich ebenfalls beginnen an der Linie zu orientieren.

Die Ausrichtung an der weißen Linie ist bei Sm2 am deutlichsten zu sehen, der einen Schritt nach vorne macht (Abb. 13).

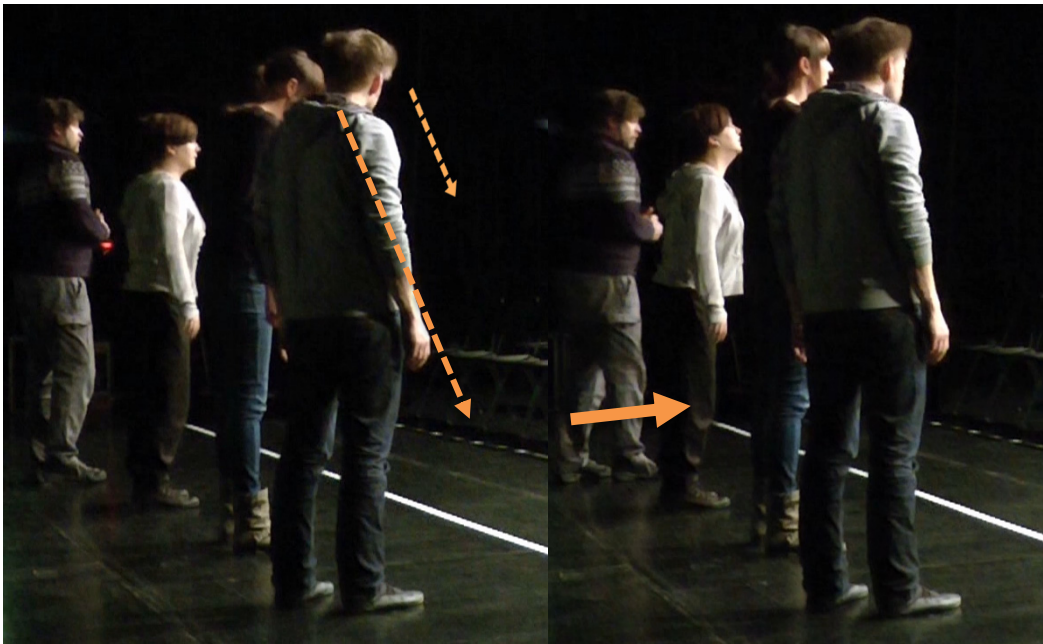


Abb. 12: Sw1 orientiert sich an weißer Linie/
Sm1 folgt Sw1s Blick

Abb. 13: Sm2 macht einen Schritt vorwärts

Auf die Spezifizierung der Einsatzstelle und die darin eingelassene körperliche Repositionierung folgt – zweitens – eine 1,3-sekündige Pause (Z17), in der das Ensemble erkennbar Spielhaltung annimmt (Abb. 14): Alle Darstellenden stehen in einer an der weißen Linie ausgerichteten Reihe, die Blicke sind geradeaus gerichtet und die Körperhaltung ist aufrecht und gespannt (am deutlichsten erkennbar bei Sw2, der zweiten Person von links).



Abbildung 14: Ensemble in Spielhaltung

Auch diese Phase ist typisch für Wiedereinstiege und dient neben der faktischen Herstellung von Spielbereitschaft vor allem auch der wechselseitigen *Anzeige von Bereitschaft*²¹ und damit der Koordination eines kollektiven Wiedereinstiegs. Auf diese stumme wechselseitige Anzeige und Versicherung von Bereitschaft folgt drittens das eigentliche *Einsatzzeichen*, das hörbare Einatmen von Sw1 in Z18, das – wie oben erläutert – in diesem Kontext als verabredetes Zeichen zur Koordination des chorischen Sprechens verwendet wird. Obwohl das Einatmen als verdecktes Zeichen zu werten ist, das seine Regulierungsfunktion kaschiert, ist es der erste Zug im auf diese Weise wiederetablierten Spiel, das im nächsten Zug eine entsprechende Skriptzeile relevant macht, die mit *es lebten dort* auch produziert wird. Auf diese Weise erzielen die Beteiligten einen 'nahtlosen' Wiedereinstieg ins Spiel. Blendet man Instruktion, Aushandlung und Koordinierungsaktivitäten aus (im Transkript Z7-18), sieht man sehr schön, dass der Wiedereinstieg ins Spiel in diesem Fall genau an der Stelle erfolgt, an der oben abgebrochen wurde: Auf *hier ist seine Geschichte* folgt im Skript *Es lebten dort* (siehe oben Abb. 4).

Wir haben an einem exemplarischen Fall nun gesehen, wie Spiel- und Besprechungsaktivitäten mittels Transitionspraktiken miteinander verzahnt werden. Im nächsten Schritt sollen auf dieser Grundlage typische Aktivitäten und Transitionen in Spielproben und deren mögliche Relationen bestimmt werden.

4.2. Zwischenfazit: Relationen von Aktivitätstypen und Transitionen in Spielproben

Auf der Basis des oben analysierten Falls lassen sich nun typische Aktivitäten und deren Relationen bestimmen, die Spielproben im Sinne eines *doing rehearsals* (Keating 1993) konstituieren. Der Fall stellt insofern einen guten Ausgangspunkt dar, als alle wesentlichen Elemente einer Spielprobe, nämlich der Wechsel vom Spiel in die Besprechung und zurück ins Spiel, auf kleinsten Raum vollzogen werden.

Wie wir gesehen haben und wie das Schaubild verdeutlicht (siehe Abb. 15), lassen sich grob gesprochen drei Aktivitäten unterscheiden: Erstens *Spielaktivitäten* (grün), zweitens *Transitionsphasen* (rot) und drittens *Besprechungsaktivitäten* (grau). *Spielaktivitäten* verstehen die Beteiligten als Animationen von Vorlagen, die einen bekannten Ablauf haben. Vorlagen wie Skripte oder Choreographien können für das Ausführen von Spielaktivitäten – ähnlich wie für musikalische Aufführungen die Partitur (siehe Haviland 2011) – als basaler Modus der Orientierung gelten. Das gilt für *Besprechungsaktivitäten* nicht. Obwohl sie sich auf vorgängige und/oder folgende Spielaktivitäten beziehen, sind sie spontan und skript-ungebunden hervorgebracht. Drittens, die *Transitionsphasen* (rot), die entweder ins Spiel intervenieren oder einen Wiedereinstieg ins Spiel ermöglichen.

²¹ Siehe auch Szczepek-Reed/Reed/Haddon (2013) zu *display of readiness* als einem typischen Bestandteil von *restarts*.

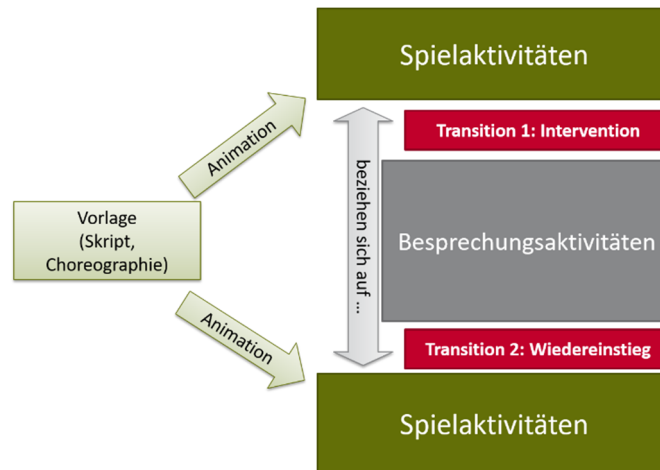


Abbildung 15: Aktivitäten und Relationen in Spielproben

Interventionen sind häufig Korrekturen oder Instruktionen, die ihrerseits eine entsprechende Umsetzung konditional relevant machen. Wie in obigem Fall die Instruktion *macht ruhig noch_n bisschen dann auf*, die ins Spiel interveniert und das Ensemble anweist, weiter auseinander zu gehen, was das Ensemble unmittelbar körperlich umsetzt. Interventionen ins Spiel erfolgen nicht grundlos. Instruierenden/korrigierenden Interventionen ist der Grund der Intervention häufig implizit zu entnehmen. Es sind *problems in performing* (Köhler 2008), auf die sie sich beziehen. Solche Paare aus Instruktion und instruierter Folgehandlung sind für die Beteiligten in Instruktionssettings orientierungsrelevant. Sie sind das, was die Probe im Sinne eines *doing rehearsals* erst herstellt. In obigem Fall wurde die intervenierende Instruktion ohne verbale Rückfragen auf die zuvor gezeigte Performance bezogen und der Instruktionseintrag stillschweigend und ohne verbale Quittierungen in die laufende Performance integriert. Solche körperlichen Umsetzungen – so haben wir oben gesehen – können sowohl als zweite Paarteile in Instruktionsequenzen als auch als Fortsetzung der Spielaktivitäten verstanden werden. Die mit ihnen verbundenen Folgeerwartungen sind daher ambivalent: Entweder wird die Instruktion und/oder die Umsetzung weiter kommentiert/besprochen oder das Spiel wird fortgesetzt, womit sich die Beteiligten zugleich anzeigen, dass Instruktion und Umsetzung für hinreichend gehalten werden.

An solche Instruktionspaare können, müssen sich aber keine weiteren Instruktionen oder *Besprechungsaktivitäten* anschließen. Erfolgt nach der Umsetzung keine weiteren Instruktionen, Spezifizierungen, Begründungen oder verbale Aushandlungen, wird die Spielaktivität fortgesetzt. Man hat es dann mit *on-the-fly*-Instruktionen bzw. -Korrekturen zu tun (siehe Krug in diesem Themenheft). Erfolgt allerdings – wie in obigem Fall – weiteres spiel- bzw. skript-fremdes Verhalten, führt die Intervention auch zu einer Unterbrechung der Spielaktivitäten, was eine Besprechung initiiert und einen neuerlichen Einstieg ins Spiel erforderlich macht. Wie der obige Fall gezeigt hat, können sich an solche Instruktionspaare Aushandlungssequenzen anschließen. Mit der abgebrochenen Expansion (*also so dass ihr*) kontextualisiert die Regisseurin ihre zuvor produzierte Instruktion als begründungs- bzw. explikationsbedürftig, was im Beispiel zu einer kurzen Aushandlungssequenz führt, die mit *platz haben* den für alle hinreichenden Grund für die Instruktion lie-

fert. Je nach Instruktionsanliegen können Besprechungen natürlich weitaus ausgebauter sein und eine Reihe verschiedener Instruktionen und Teilaushandlungen enthalten. Je länger Besprechungen dauern, desto schwieriger wird es für die Beteiligten zu wissen, was umgesetzt werden soll und zu organisieren, wann in der laufenden Interaktion und an welcher Stelle im Stück wieder eingestiegen werden soll. Je kürzer Besprechungen zwischen den Spielteilen sind, desto weniger haben die Beteiligten diese Probleme. In obigem Fall gab es nur eine Anweisung (*aufmachen*) mit einem nachvollziehbaren Grund (*platz haben*), die stillschweigend und hinreichend umgesetzt wurde (*weiter auseinander gehen*), so dass das Spiel an der Stelle, an der abgebrochen wurde, wieder aufgenommen werden konnte.

Sind Besprechungen initiiert, müssen sie wieder beendet werden, um einen *Wiedereinstieg* ins Spiel zu ermöglichen. Dies kann durch ganz unterschiedliche Praktiken geschehen, wie explizite Feststellungen, dass die Besprechung beendet ist und/oder explizite Aufforderungen, das Spiel wieder zu beginnen. Häufig geschieht dies jedoch implizit durch entsprechend gestaltete letzte Instruktionen, die einen Wiederbeginn im nächsten Zug relevant machen (Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013 sprechen von *restart-relevant directives*), oder – wie in obigem Beispiel – durch den erkennbaren Abschluss einer Aushandlungssequenz, in diesem Fall mittels kollektiv ausgehandeltem Grund (*platz haben*) und sequenzterminierender Ratifikation (*genau*). Die erkennbare Beendigung der Besprechungsphase projiziert zugleich die Wiederaufnahme des Spiels als nächsten relevanten Zug.

Der Wiedereinstieg ins Spiel bedeutet eine Wiederaufnahme des Spiels nach erfolgter Unterbrechung. Dies erfordert – so wurde oben argumentiert – eine Spezifikation der Wiedereinstiegsstelle im Stück und eine Koordination des Wiedereinstiegs. Ersteres wurde im Beispiel oben durch die Praktik der *Einsatzstellenspezifizierung* gelöst, die verbal explizit angibt, an welcher Stelle im Stück wieder eingestiegen werden soll. Häufig wird dazu eine Stelle im Skript oder – wie in obigem Fall – eine Bewegungseinheit in der Choreographie zitiert (*wir haben aufgelöst*). Die Koordination des Wiedereinstiegs erfordert häufig die Synchronisierung von Sprachproduktion und/oder anderer modaler Ressourcen (etwa Bewegungen oder Musik). Üblicherweise wird hierzu eine Anfangsformation etabliert, die dann mittels eines Einsatzzeichens 'gestartet' wird (siehe hierzu Schmidt 2014). In obigem Fall haben wir gesehen, wie sich das Ensemble bereits während des Abschlusses der Aushandlung körperlich re-formiert und dies nach erfolgter Spezifizierung der Einsatzstelle intensiviert: Die Re-Kalibrierung der Reihenformation als auch die Einnahme einer Spielhaltung signalisiert Spielbereitschaft. Hierauf folgt in der Regel ein Einsatzzeichen, in obigem Fall das Atmen, das das Spiel 'in Gang setzt'.

Während Besprechungsaktivitäten eigenständige und im Unterschied zu Spielaktivitäten 'reguläre' Interaktionen sind, sind *Transitionen* jene Aktivitäten, die Besprechungs- und Spielaktivitäten ein- und ausleiten und daher zu einem Teil im Spiel und zum anderen in regulären Interaktionsteilen verankert sind. "[T]he (...) participants do not have to negotiate an exchange of turns at talk but an exchange of embodied actions in different action domains" (Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013:33). *Interventionen* in Form von Instruktionen erhalten ihren Sinn darüber, dass sie sich auf das vorgängige Spiel beziehen und ihrerseits eine darauffolgende körperliche Umsetzung konditionell relevant machen, die wiederum häufig (noch) ein Zug im Spiel ist. Die Intervention selbst ist kein Teil des Spiels, wohl aber ihr

sequentielles Umfeld. Ähnliches gilt für den *Wiedereinstieg*: Ähnlich wie Interventionen sind auch Einsatzstellenspezifizierungen bereits an der kommenden Wiederaufnahme des Spiels orientiert, da sie sich auf das Skript und damit auf die Performancezeit beziehen. Das *wir haben aufgelöst* in obigem Fall – so haben wir gesehen – definiert eine Zeitstelle im Ablauf der Choreographie als Wiedereinsatzpunkt und macht so eine Koordination des Spieleinstiegs im nächsten Zug relevant. Darauf folgende Einsatzzeichen (im Beispiel: Atmen) sind häufig bereits schon Teil der Performance.

Aufgrund des ambivalenten Status von Transitionen ist *nicht immer eindeutig zwischen Spiel- und Nicht-Spiel-Aktivitäten zu unterscheiden*. Dass gesprochene Passagen Teil des Skripts sind (im Transkript mittels Kursivierung hervorgehoben), vermag zwar ihre 'Autorenschaft' zu klären (nach Goffman (1981): es zeigt, wer sie entworfen hat), bedeutet im Kontext von Theaterproben jedoch nicht zwingend, dass auch gespielt wird. Skriptpassagen können auch aus anderen Gründen animiert werden, etwa um Einsatzstellen zu spezifizieren, ähnlich wie das im vorliegenden Fall Sw1 tut, wenn sie nicht das Text- sondern das Choreographie-Skript 'zitiert' (*wir haben aufgelöst*). Umgekehrt gehören Teile zum Spiel, die nicht in Form von Skripten fixiert sind. Das Atmen etwa gehört zwar zum Spiel (wie oben argumentiert wurde als Artikulations- und Einsatzzeichen), ist aber weder Teil des Skripts noch in seiner Funktion 'offizieller' Teil der Aufführung. Ob gerade gespielt wird oder nicht, hängt vielmehr davon ab, dass die Beteiligten eine für die aktuelle Situation als hinreichend empfundene *Vollständigkeit von Spielkomponenten herstellen und aufrechterhalten*. Für die Herstellung sind zunächst kollektiv organisierte (Wieder-)Einstiege in Spielaktivitäten entscheidend, wodurch Beteiligte sich über den Spieleinstieg hinaus wechselseitig auch anzeigen, dass das Folgende als gemeinsame Spielaktivität gilt. Für die Aufrechterhaltung spielt der zeitlich-sequentielle Aspekt eine entscheidende Rolle: Wenn auf Interventionen (siehe hierzu Kap. 4.3) wiederum Interaktionsbeiträge produziert werden, die nicht dem Skript folgen, ist das Spiel unterbrochen. In obigem Fall leistet das die abgebrochene Expansion der Regisseurin in Z9 *also so dass ihr* sowie ihre Fortsetzung durch Sw1 im nächsten Redezug. Solche skript- oder spiel-fremden Expansionen oder Reaktionen nehmen Interventionen von außen zum Anlass, das Spiel (kurzzeitig) zu unterbrechen. Wenn dagegen im Skript fortgefahren wird, wird das Spiel auch entgegen (äußerer) Irritationen/Unterbrechungen fortgesetzt. Es kommt dann entweder zu *on-the-fly*-Instruktionen (siehe Krug in diesem Themenheft) oder zum Überspielen von Fehlern (siehe hierzu Kap. 4.3. Transkript 5 sowie Weeks 1996:209ff.).

Wie wir gesehenen haben, sind sowohl die Transitionen, die aus dem Spiel herausführen, als auch jene, die wieder in das Spiel hineinführen, interaktive Leistungen der Beteiligten, die mittels spezifischer Praktiken durchgeführt werden. Von besonderer Bedeutung sind in das Spiel *intervenierende Transitionen*, da sich in und durch ihre Realisierung das Fortschreiten der Probe und der damit zusammenhängenden Stückentwicklung ergibt. Im nächsten Kapitel soll daher eine Kollektion systematisch unterschiedlicher spiel-intervenierender Transitionen miteinander verglichen werden.

4.3. Varianten spielbeendender Transitionen: Interventionen und Abbrüche

In Spielproben (siehe Kap. 1 und die Einleitung zu diesem Themenheft) haben sich Beteiligte darauf geeinigt, Teile des Stücks probenhalber aufzuführen und mittels Interventionen in den Spielablauf die Inszenierung des Stücks weiterzuentwickeln. In der Regel liegt eine settingspezifische Aufgabenteilung vor: Schauspielende bringen Teile des Stücks zur Anschauung, während nicht in die Aufführung auf der Bühne involvierte Personen zuschauen. Das Recht in das laufende Spiel zu intervenieren, kommt in der Regel nur Regisseuren/innen zu.²² Dem Aufführen von Teilen des Stücks zu Probenzwecken kommt in Theaterproben ein Sonderstatus zu: Es gilt als besonders effektiv für die Einübung und Weiterentwicklung des Stücks, jedoch zugleich auch als hochgradig aufwändig und kräftezehrend.²³ Jede Intervention in das Spiel verzögert den Fortgang der Proben. Aufgrund dessen besteht zwischen der Fortsetzung des Spiels und seiner Unterbrechung eine fortwährende Spannung. Schegloff formuliert für natürliche Konversationen (Schegloff 2006:14f.):

Among the most pervasively relevant features in the organization of talk-and-other-conduct-in-interaction is the relationship of adjacency or 'nextness'. [...]. Moving from some element to a hearably-next-one with nothing intervening is the embodiment of, and the measure of, progressivity. Should something intervene between some element and what is hearable as a/the next one due [...] it will be heard as qualifying the progressivity [...], and will be examined for its import.

Dies lässt sich auf Spielproben übertragen: Da Spielaktivitäten einem allen Beteiligten bekannten Ablauf folgen und ein Element das nächste fordert, sind Interventionen von außen ein für alle erkennbarer Eingriff in die Progression des Spiels und werden hinsichtlich ihrer Bedeutung und Funktion geprüft. Interventionen erfolgen daher nicht grundlos und verdeutlichen qua Wahl des Handlungstyps und qua Turn-design, warum interveniert wurde. Ihre *accountability* ergibt sich häufig bereits aus dem Handlungstyp, der für die Intervention gewählt wurde: Korrekturen und Instruktionen beziehen sich auf Teile der vorgängigen Performance, die verändert werden sollen. Zudem vermitteln sie häufig durch ihr Design eine Präferenz für eingebettete Instruktionen (zu *on the fly*-Instruktionen siehe Krug in diesem Themenheft) bzw. für einen zeitigen Wiederbeginn des Spiels. Schauen wir uns hierzu den folgenden Fall, der bereits in der Einleitung unter einem anderen Gesichtspunkt besprochen wurde, an:

²² Natürlich hängt das stark von der Art der Produktion und des je spezifischen Kontexts ab. In Produktionen mit flacheren Hierarchien nivelliert sich das Exklusivrecht der Regie (siehe Kleinschmidt 2018; Husel 2014). Generelle Aussagen über Hierarchieverhältnisse und die Rolle von Regisseur/inn/en im (deutschen) Theaterbetrieb sind auf der Grundlage des Einzelfalls schwer möglich.

²³ Je näher die Aufführung rückt, desto aufwändiger wird es, das Stück in all seinen Komponenten (Schauspiel, Musik, Requisiten und Bühnenbild, Kostüme, Maske, Licht, Bühnentechnik etc.) probenhalber auf die Bühne zu bringen. Spielproben erfordern einen hohen interaktionalen Aufwand (Initiierung, Aufrechterhaltung, Koordination aller Komponenten), hohe Konzentration und Energie vor allem bei den Schauspielenden sowie in arbeitsorganisatorischer Hinsicht eine funktionierende Logistik (alle relevanten Schauspieler/innen, Bühnenpersonal und Materialien zum richtigen Zeitpunkt vor Ort zu haben).

Transkript 2: *nicht zusammen*

1 (0.43)
 2 Sw1 °h
 3 E **FEST stand nur er bezahlte sei[ne]**
 4 Sw1 * [HALT] .
 *schaut nach links--->
 5 **nicht zu~SAMMEN-**
 ~Sw2 schaut zu Sw1, dann wieder nach vorne-->
 6 (0.52)*~
 -----*~
 7 Sw1 °h
 8 (0.35)
 9 E **FEST stand nur er bezahlte seine leute gut,**

Die Intervention der Chorleiterin Sw1 ist minimal: Sie besteht aus einer Spielbeendigungspraktik (*halt* in Z4), einer Lokalisierung des *correctables* durch Angabe der Negativversion (*nicht zusammen* in Z5) und einer Blickbewegung nach links, die als Hinweis auf die Quelle des Fehlers gelesen werden kann.²⁴ Die Intervention erfolgt unmittelbar nach Erkennen des Fehlers (mitten im Wort *sei[ne]*). Alle Beteiligten verstehen Sw1s Intervention als bezogen auf ihr zuvor produziertes chorisches Sprechen, das durch ihre Äußerung als *nicht zusammen* (=nicht synchron) qualifiziert wird. Sie verstehen diese Qualifizierung zudem nicht nur als Korrektur, das Gegenteil zu tun (nämlich zusammen zu sprechen), sondern auch als Anweisung, die unmittelbar umzusetzen ist. Im nächsten Zug (Z9) wiederholt das Ensemble die von Sw1 als 'fehlerhaft' indizierte Textzeile aus Z3 und integriert auf diese Weise die Problemquelle in das leicht nach hinten versetzte, neu begonnene Spiel. Die Intervention wird offensichtlich von den Beteiligten – ohne dass dies in der Instruktion explizit erwähnt worden wäre – als Anweisung verstanden, die fehlerhafte Stelle zu wiederholen. Auf diese Weise wird das Spiel zwar leicht nach hinten versetzt, aber nicht länger unterbrochen. Vor und nach der Intervention ist das Ensemble im Spiel. Keiner der Beteiligten – bis auf Sw1, die hier als Chorleiterin temporär Regiefunktionen übernimmt – tritt aus seiner/ihrer Spielfigur heraus und spricht oder agiert als Person. Es werden keine zusätzlichen *accounts* produziert und es findet keine Aushandlung statt. Sw1 gestaltet ihre Intervention so, dass eine direkte Umsetzung mit dem leicht nach hinten versetzten Neuanfang zeitlich zusammenfällt.

Auch in folgendem Fall, der in verkürzter Form unter einem anderen Gesichtspunkt in der Einleitung zu diesem Themenheft besprochen wurde, wird die Intervention – diesmal durch die Regisseurin – als eingebettete Instruktion gestaltet, die in diesem Fall allerdings zusätzlich genutzt wird, um weitere Korrekturen anzubringen:

²⁴ Zudem kommt es zu einem Blickkontakt zwischen Sw2, die kurz nach rechts schaut, und Sw1, was als stumme Verständigung über die Intervention und ihrer möglichen Ursache gelesen werden kann.

Transkript 3: *hände tilo* (erweitert)

1 Sw1 °h
 2 E ein *schÖNES &HAUS* zu kaufen.
 3 \$(0.22) \$(1.14) \$(1.52)
 E \$richten sich auf, gehen auseinander, bilden Reihe
 e au-
 ßer \$halten Position, strecken Arme und Hände
 Sm1
 E \$gehen wieder enger zusammen
 4 R **HÄNDE tilo,**
 5 \$(0.22) \$(0.55)-----\$\$
 E \$gehen wieder weiter auseinander\$
 sm1 \$streckt Arme und Hände---\$
 6 Sw1 ***bist hinten kannst noch_n stück ~nach VORNE-----**
 sm2 ~Schritt nach vorne~
 7 **dass du nich soweit dahinten stehst dass wir ne REIHE wer-**
den.
 8 (0.8)
 9 R ja.
 10 (2.57)
 11 R **nimm ~die hände~ einfach VOR (.) geNAU.**
 sw2 ~Hände vor~
 12 \$(0.8)
 E \$stehen in Reihenformation, strecken Hände
 13 Sw1 °h
 14 \$(1.21) &(1.6)
 E \$beginnen körperlich zu spielen--->>
 M &brummender Ton--->>
 15 Sw1 *°h
 16 E \$sie könnTEN einen *SCHÖNEN* batzen *GELD verdienen-*

Auch hier ist die Intervention in Z5 minimal gestaltet. Die Regisseurin benennt Körperteil (*hände*) und Adressat (*tilo*). Die Umsetzung durch den Angesprochenen (Sm1) in Z5 (*streckt Arme und Hände*) zeigt, dass er die Intervention als unmittelbar umzusetzende Korrektur versteht.²⁵ Obwohl auch hier die Intervention erfolgt, sobald der Fehler durch die Regisseurin erkannt wurde (etwa 1 Sekunde nachdem die 'falsche' Handhaltung wahrnehmbar ist), weist dieser Fall, was den Zeitpunkt der Intervention betrifft, einige Besonderheiten auf: Anders als im Fall davor zielt die Intervention hier nicht auf den Fluss gesprochener Sprache, der dann abbrechen wäre, sondern auf eine Ruheposition (deren einer Bestandteil die gestreckte Handhaltung ist), die allerdings nach etwa einer Sekunde in eine zusammengekauerte Haltung des Ensembles aufgelöst wird (Z3). Dies hat zur Folge, dass die auf die Ruheposition bezogene korrektive Instruktion (*hände tilo* in Z4) in die neue, diese Ruheposition auflösende Spielbewegung hinein produziert wird. Die Instruktion

²⁵ Zu einer ausführlicheren Analyse der korrektiven Instruktion in diesem Ausschnitt siehe die Einleitung zu diesem Themenheft.

kommt – gemessen am Spielfortgang und einer möglichen unmittelbaren Integration ins Spiel – also 'zu spät'. Die körperliche Formation, auf die sich die Korrektur bezog, ist bereits wieder aufgelöst. Folge ist, dass – interessanterweise nicht nur der Adressierte (Sm1=Tilo), sondern das gesamte Ensemble – in Z5 die Bewegung stoppt und in diese zuvor produzierte Ruheposition zurückgeht. Die Instruktion bewirkt – so könnte man sagen –, dass das Ensemble in der Skriptzeit kollektiv 'zurückspult'. In der Ruheposition wieder angelangt, kann Sm1 die Korrektur nun umsetzen, indem er die Hände streckt (Z5). Obwohl die Regisseurin ihre Intervention also so gestaltet und platziert, dass die Wahrscheinlichkeit einer eingebetteten Korrektur erhöht wird, ist es in diesem Fall aufgrund der speziellen Stelle im Stück, an der interveniert wird, notwendig, dass das Ensemble die Vorwärtsbewegung stoppt und die korrekturrelevante Stelle wiederherstellt. Entscheidend für die Argumentation ist hier: Obwohl gestoppt und im Spiel zurückgegangen werden muss, wird das Spiel bis zu diesem Punkt nicht abgebrochen. Niemand tritt aus seiner Spielfigur, niemand spricht als Person, die Instruktion wird stillschweigend im Spielmodus umgesetzt. Es werden keine deskriptiven Spezifizierungen oder *accounts* produziert. Bis Z5 haben wir es mit einer eingebetteten²⁶ oder *on-the-fly*-Korrektur zu tun.

Dass es dann doch anders kommt, zeigt eine weitere interessante Eigenschaft von Interventionen: Die Intervention der Regisseurin wird nämlich für *Folge-Instruktionen* genutzt. Im Anschluss an die Instruktion von R in Z4 (*hände tilo*) korrigiert Sw1 in Z6/7 die Position von Sw2: *bist hinten kannst noch_n stück nach VORNE*. Diese Korrektur hat mit der ursprünglichen intervenierenden Instruktion von R in Z4 zunächst nicht direkt etwas zu tun. Weder wird die Instruktion *hände tilo* modifiziert oder spezifiziert noch begründet oder in Frage gestellt. Die von Sw1 vorgenommene Korrektur hat zwar einen neuen Fokus (die Exaktheit der Reihenformation), bezieht sich aber auch – wie die Korrektur der Regisseurin – auf visuelle Aspekte der Formation an dieser Stelle. Die Korrektur von Sw2s Position durch Sw1 nutzt nun darauffolgend wiederum die Regisseurin, um die Handhaltung bei Sw2 zu korrigieren (Z11: *nimm die hände einfach vor*), was diese noch während der Korrektur von R unmittelbar körperlich umsetzt (Z11). Die sehr frühe Umsetzung (bereits nach dem Verb *nimm*) und das schnell angeschlossene *genau* von R in Z11 zeigen eine Orientierung der Beteiligten daran, Unterbrechungen minimal zu halten. Die initiale und die Folgeinstruktionen fokussieren visuelle Details der Formation, wobei sich eine Korrektur aus der anderen gemäß eines additiv-assoziativen Prinzips ergibt: Von Tilos Handhaltung zu Sw2s körperlicher Position zu Sw2s Handhaltung. Die Korrekturen werden ohne erkennbare Überleitungen aneinandergereiht (additiv), beziehen sich jedoch auf einen ähnlichen Phänomenbereich (assoziativ). Die Intervention in Z4 wird also von zwei Beteiligten genutzt, zwei weitere ähnliche Korrekturen nach einer ersten Instruktion anzubringen, bevor der Wiedereinstieg ins Spiel in Z12 körperlich koordiniert und mittels Atmen von Sw1

²⁶ Jefferson (1987) unterscheidet zwischen *exposed* und *embedded corrections*. Erstere thematisieren die Reparatur, letztere vollziehen sie bloß, ohne sie zu thematisieren. Während *exposed corrections* häufig Erklärungen und Aushandlungen folgen, geschieht das bei *embedded corrections* nicht. Im vorliegenden Fall thematisiert die Regisseurin die falsche Handhaltung nicht (etwa mit 'wir hatten doch besprochen, dass wir die Hände strecken'), sondern liefert eher einen *cue*, der den Schauspieler zu einer Korrektur seiner Handhaltung auffordert, so dass die Korrektur ohne explizite Thematisierung und ohne weitere *Accounts* oder Aushandlungen in das laufende Spiel integriert werden kann.

in Z13 aus der wiederhergestellten Ruheposition mit korrekt gestreckten Händen und korrekt gebildeter Reihenformation heraus vollzogen wird.

Auch im eingangs besprochenen Fall *aufmachen* (siehe Transkript 1 in Kap. 4.1) führt die Instruktion *macht noch bisschen dann auf* zu einer direkten Umsetzung im Spiel, ohne dass die Schauspielenden zunächst ihre Spielhaltung aufgeben und damit das Spiel unterbrechen. Wie in Kapitel 4.1 gezeigt, ist auch diese Instruktion darauf angelegt, eine eingebettete Korrektur durchzuführen. Allerdings – so hat dieser Fall auch gezeigt – führt die darauffolgende Expansion der Regisseurin (*also so dass ihr*) zu einer kurzen Aushandlungssequenz, die das Spiel unterbricht. Hieran wird ein weiterer typischer Moment von Interventionen deutlich: Interventionen erscheinen den Beteiligten in manchen Fällen begründungsbedürftig. Es werden *accounts* für die Intervention geliefert, wie im Fall *aufmachen*, wo der Sinn der Instruktion '*macht ...auf*' damit erklärt wird, dass das Ensemble in der dadurch entstehenden Formation *platz hat*. Ganz ähnlich liefert Sw1 in obigem Ausschnitt (Transkript 3) mittels des Kausalkonnektors *dass* zwei *accounts* für ihre Positionskorrektur von Sw2: *dass du nicht so weit da hinten stehst dass wir ne Reihe werden* (Z7).

Die drei besprochenen Fälle (Fall 1: *aufmachen*, Fall 2: *nicht zusammen*, Fall 3: *hände tilo*) zeigen typische Merkmale für Interventionen in Spielproben, die mit der oben erwähnten Präferenz für eine Progression des Spiels zusammenhängen. Viele Interventionen in Spielproben sind korrektive Instruktionen (*hände tilo*; *macht noch bisschen auf*; *nicht zusammen*), die sich erkennbar auf unmittelbar zuvor produzierte Performanceteile beziehen und so das Potenzial haben, Paarsequenzen aus Instruktionen und unmittelbarer Umsetzung zu bilden. Hierzu intervenieren sie unmittelbar nach erfolgter Problemquelle und weisen diese so als *correctable/trouble source* aus. So sind Instruktionen wie *hände tilo* oder *nicht zusammen* nur deswegen lokalisierbar, weil sie direkt auf die Problemquelle folgen. Eine spätere Korrektur hätte ungleich mehr Aufwand zu betreiben, die exakte Stelle, auf die sich die Korrektur bezieht, zu verdeutlichen, und zwar umso mehr, je später sie erfolgt. Zudem formulieren die Eingriffe die Korrekturen aus, indem sie explizit instruieren, wie etwas gemacht (*hände*; *aufmachen*) oder nicht gemacht werden soll (*nicht zusammen*). Im Gegensatz zu pädagogischen Settings (wie etwa die Leserunden in der Schule, die Weeks (1985) untersucht) werden intendierte Korrekturen nie bloß angezeigt oder angedeutet (Weeks spricht von *invited* und *guided corrections*), sondern sprachlich und/oder gestisch so explizit gemacht wie möglich und nötig. Die Beteiligten halten sich nicht damit auf, dass den Instruierten die Möglichkeit gegeben wird – wie das in alltäglichen und pädagogischen Settings häufig der Fall ist – den Fehler selbst zu entdecken und zu beheben. Sie werden vielmehr direkt angewiesen, etwas so oder so (nicht) auszuführen. Auch das zeigt eine Orientierung der Beteiligten an einer Präferenz für die Progression des Spiels (im Gegensatz etwa zu einer Präferenz für Selbstkorrektur, die es Instruierten gestatten würde, ihre 'Fehler' selbst zu entdecken und zu beheben, was mehr Zeit in Anspruch nimmt).

Alle oben herausgearbeiteten Merkmale – die zeitliche Platzierung von Interventionen unmittelbar nach dem Erkennen von Problemquellen, ihre Direktheit und Kürze, die direkte Umsetzung im Spiel, das Minimal-Halten von Korrektur-Sequenzen, die Tendenz, Korrekturen einzubetten und Interventionen zu nutzen, Folgeinstruktionen anzubringen, das Produzieren von *accounts* und die Tendenz,

rasche Wiedereinstiege zu organisieren – verweisen auf eine Präferenz der Beteiligten für eine Progression des Szenenspiels – zumindest im Falle korrekativer Instruktionen, die eher auf technisch-formale Aspekte bezogen sind. Im Falle solcher korrektiven Instruktionen, die keiner längeren konzeptionellen Erläuterungen bedürfen, scheinen die Beteiligten folgenden impliziten Maximen zu folgen:

- *Maxime 1: Nur intervenieren, wenn notwendig (Sparsamkeitsprinzip)*: Hierfür sprechen Folgeinstruktionen und *accounts*. Folgeinstruktionen zeigen, dass Interventionen genutzt werden, um Instruktionen anzubringen, die aber häufig davor schon relevant waren (etwa die Korrektur der Reihenformation von Sw1 in T3). Eine Korrektur wurde also prolongiert und erst dann vollzogen, wenn ohnehin interveniert wurde. Auf diese Weise muss nicht nochmal interveniert werden. Das zeigt auch: Es gibt Instruktions-/Korrekturbedarf, der alleine nicht ausreicht, zu intervenieren. Instruktionscluster (wie im Fall *Hände Tilo*) sprechen für eine Orientierung der Beteiligten an einer Sparsamkeitsregel in Hinblick auf Interventionen. *Accounts* zeigen, dass (manche) Interventionen für begründungsbedürftig gehalten werden. Beteiligte zeigen – wenn sie ihre Instruktionen rechtfertigen – eine Orientierung an normativen Erwartungen, dass intervenierende bzw. disruptive Instruktionen einen guten Grund haben sollten.²⁷
- *Maxime 2: Wenn intervenieren, dann möglichst eingebettet/on-the-fly (Kontinuitätsprinzip)*: Wie die obigen Fälle gezeigt haben, besteht im Fall korrekativer Instruktionen eine Tendenz, Korrekturen einzubetten. Im Idealfall bestehen Interventionen aus Anweisungen, die im Spiel umgesetzt werden, ohne dass das Spiel abgebrochen werden muss. Die Disruptivität der Intervention wird auf diese Weise geringgehalten. Um eingebettete Korrekturen zu gewährleisten, weisen Interventionen und Umsetzungen ein bestimmtes Design auf, das folgenden Untermaximen folgt:
 - *Maxime 2.1: Wenn intervenieren, dann möglichst zeitnah (Adjazenzprinzip)*: Die Platzierung der Intervention zeitlich unmittelbar nach der Problemquelle sichert deren Lokalisierung und erhöht die Wahrscheinlichkeit einer unmittelbaren Umsetzung.
 - *Maxime 2.2: Wenn intervenieren, dann möglichst knapp (Ökonomieprinzip)*: Interventionen in Form korrekativer Instruktionen erfolgen so knapp wie möglich und benennen – häufig mittels Ein- oder Zwei-Wort-Äußerungen – jene Aspekte, die für eine unmittelbare Umsetzung notwendig sind (etwa Problemquelle, Adressat).
 - *Maxime 2.3: praktische Umsetzung vor sprachlicher Aushandlung (Implementierungsprinzip)*: Instruierte setzen jene Teile, die in der

²⁷ Paradoxerweise sind *accounts* ihrerseits disruptiv, da sie die Korrektur (temporär) zum primären Interaktionsgegenstand machen, also im Sinne Jeffersons (1987) Korrekturen nicht *embedded* sondern *exposed* vollziehen. Zwei Pole scheinen hier ausbalanciert zu werden: Einerseits *Progressivität*, was den Fortgang der Interaktion bzw. die baldige Wiederaufnahme des Spiels favorisiert, andererseits *Intersubjektivität*, was die Absicherung von (epistemischer und moralischer) Verständigung (Verstehen alle die Instruktion? Wird sie von allen akzeptiert? Ist der Grund für die Intervention einsichtig?) favorisiert (zur grundsätzlichen Spannung zwischen Progression und Intersubjektivitätsherstellung siehe Heritage 2007).

Situation umsetzbar sind, unmittelbar um, unabhängig davon in welcher Spielsituation sie gerade sind (unter Umständen muss gestoppt, neu angesetzt oder 'zurückgespult' werden). In allen Fällen erfolgt die praktische Umsetzung weitestgehend ohne sprachliche Quittierungen (etwa *okay* oder Ähnliches) sowie ohne meta-kommunikative Rückmeldungen und vor einer gegebenenfalls folgenden sprachlichen Aushandlung.

- *Maxime 3: Wenn interveniert wurde, können weitere Korrekturen/ Instruktionen angebracht werden (Serialitätsprinzip):* Dies zeigen Folgeinstruktionen, die eine erfolgte Intervention nutzen, um weitere Korrekturen anzubringen. Auf diese Weise wird insgesamt die Interventionsfrequenz verringert. Das zeigt wiederum, dass es nicht um die Gesamtanzahl der Instruktionen geht, an deren Verringerung sich die Beteiligten orientieren, sondern an der Häufigkeit der Unterbrechungen des Spiels.

Nun können Interventionen aber auch als unspezifische Instruktionen erfolgen. In folgendem Fall instruiert die Regisseurin das Ensemble, einen Teil der gerade gezeigten Performance zu wiederholen (Z8: *macht no_ma*):

Transkript 4: *macht nochmal*

1 \$ (1.0)
 E \$gekrümmte, zusammengekauerte Stellung--->¹²
 2 (0.31)
 3 Sw1 °hh
 4 E \$AU:::::S::,\$
 \$bewegen Finger\$
 5 (0.69)
 6 E \$*<<gedehnt> *transilVAnien.*>-----\$-*
 e außer \$bewegen sich schaukelnd hin und her\$
 sw1
 sw1 *schaut zu anderen Schauspielenden, dann nach vorne
 zu R, bewegt den Kopf leicht schaukelnd*
 7 Sw1 ((kichert))
 8 R MACHt no_ma.
 9 (0.28)
 10 Sw1 °h sollen wir DAS-
 11 (.) äh ganz KURZ,
 12 =des is NIE genau;\$
 -----\$
 13 (0.22)
 14 Sw1 AUS,
 15 DA noch nix,
 16 °h *transilVAnien* is erst die bewegung;

Vor der intervenierenden Instruktion von R produziert das Ensemble in Z1-6 einen Spielteil, in dem Bewegung und Sprachproduktion genau aufeinander abgestimmt sein sollten: Während der chorischen Produktion von *aus* bewegen alle die Finger, während *transilvanien* schaukeln sie gemeinsam hin und her. Beides ist durch Choreographie und Skript festgelegt. Im vorliegenden Ausschnitt kommt es zu Störungen in diesem Ablauf: Zunächst vollzieht Sw1 in Z6 die gemeinsame Schaukelbewegung nicht mit. Stattdessen beobachtet sie kurz den Rest des Ensembles, schaut dann nach vorne zur Regisseurin und vollzieht schließlich die Schaukelbewegungen nur andeutend mit dem Kopf (und nicht ganzkörperlich) mit. Obwohl Sw1 die gekrümmte Spielhaltung aufrechterhält und den Text weiter mitspricht sowie die Schaukelbewegungen zumindest mit dem Kopf mitvollzieht, ist ihr Verhalten als partielle Aufgabe einer vollkonzentrierten Spielhaltung zu lesen. Statt weiter vollumfänglich mitzuspielen, begibt sie sich in eine Beobachterrolle. Die schwindende Konzentration manifestiert sich schließlich im in Z7 produzierten Kichern, das als skript-fremdes und als unwillkürlich interpretierbares Verhalten deutlichster Ausdruck der nachlassenden Spielspannung ist. Goffman (1977) hat ein solches 'Herausfallen aus dem Rahmen' als *flooding out* bezeichnet. Auf diese Weise thematisiert Sw1 wahrgenommene Probleme in der Performance nicht, sie verkörpert diese vielmehr. Entscheidend ist, dass Sw1 nicht bloß – wie in den obigen Fällen – von der Performance fehlerhaft und unwissentlich abweicht (wie Tilo, der die Hände zu strecken vergisst), sondern die laufende Performance durch ihr Verhalten gleichzeitig körperlich meta-kommuniziert. Durch ihre Monitoring-Aktivität, dem Blickwechsel mit der Regisseurin sowie der deutlich demonstrierten Halbherzigkeit, mit der sie die Bewegungen ausführt, signalisiert und verkörpert sie, dass es Probleme in der laufenden Performance gibt. Zudem provoziert sie damit eine Gefährdung des Spielrahmens und projiziert so einen bevorstehenden Zusammenbruch desselben.

An diesem Punkt in der Performance interveniert die Regisseurin mit *macht no_ma* ('macht nochmal') (Z8). Anders als in den obigen Fällen erfolgt die Intervention in diesem Fall nicht während einer konzentrierten Spielphase, sondern in einer Phase, die eine der Schauspielenden selbst als problematisch markiert. Es ist primär nicht die Regisseurin, die hier eine Problemquelle entdeckt und kommuniziert; vielmehr ist es Sw1, die ein Problem anzeigt bzw. verkörpert. Die Intervention der Regisseurin ist daher responsiv; sie reagiert auf das Problem-*display* der Schauspielerin. Solche Interventionen, die nicht auf durch die Intervenierenden selbst definierten Performance-Probleme beruhen (wie etwa oben *hände tilo*), sondern auf Problemmarkierungen der Schauspielenden reagieren, können als *fremdinitiierte Interventionen* verstanden werden.

Deutlich wird das in diesem Fall vor allem auch an der Art der Intervention: Im Gegensatz zu den oben durchgeführten, auf ein spezifisches Problem bezogenen Interventionen (*hände; nicht zusammen; aufmachen*), spezifiziert die hier vollzogene Instruktion weder eine Problemquelle oder eine(n) spezifische(n) Adressaten/Adressatin noch gibt sie genauer an, was (nicht) getan werden soll. Das *macht no_ma* in Z8 weist lediglich an, eine Wiederholung zu produzieren, ohne Angabe eines Skopus (Was soll wiederholt werden? Wie viel? Ab welcher Stelle?). Solche Interventionen können daher als *unspezifische Instruktionen* gelten.²⁸ Sie markieren

²⁸ Sie weisen Ähnlichkeiten mit *open class repair initiators* (Drew 1997) auf, da auch hier zwar ein Problem angezeigt wird, jedoch nicht spezifiziert wird, worin es besteht.

zwar das zuvor Dargebotene als mit Mängeln behaftet, ohne aber genauer anzugeben, worin diese bestehen. Nicht zufällig sind sie häufig *fremdinitiiert*, wie auch in diesem Fall, in dem der unspezifischen Instruktion der Regisseurin (*macht nochmal*) die demonstrative Distanz zum laufenden Spiel von Sw1 vorausgeht. Dass fremdinitiierte Interventionen häufig unspezifischer ausfallen, ist nachvollziehbar, ist es doch nicht die intervenierende Person selbst, die die Intervention primär einleitet.

Auf unspezifische Instruktionen wie *macht no_ma* kann keine unmittelbare spezifische *Umsetzung* erfolgen, außer das Spiel an einer inferierten Stelle neu anzusetzen und jene Teile zu verändern, die man für änderungswürdig hält. Die Instruktion ist zwar knapp und damit progressionsfreundlich, vermag es in diesem Fall aber nicht, ausreichend intersubjektive Verständigung sicherzustellen. Statt eines Neuansatzes und damit einer Aufrechterhaltung des Spiels problematisiert und spezifiziert Sw1 in Z10 die unspezifische Instruktion der Regisseurin: Mit *sollen wir das* signalisiert sie Klärungsbedarf, wobei auch hier der Gegenstand der Klärung bzw. der Skopus der Problemquelle durch die Pronominalform (*das*) zunächst unklar bleibt. Bevor sie in Z14-16 näher spezifiziert, um was es (ihr) geht, erfolgt – ähnlich wie in den Beispielen oben – ein eingeschobener *account* aus entschuldigendem *displace marker* (*äh nur ganz kurz* in Z11) und einer rechtfertigenden *extreme case formulation* (*des is nie genau* in Z12). Ersteres projiziert und verspricht Knappheit, letzteres verleiht ihrer spielverzögernden Instruktion Legitimation und Dringlichkeit.²⁹ In Z14-16 expliziert sie schließlich – und nicht die Regisseurin – was an welcher Stelle problematisch ist und wie – in ihrer Sicht – die gerade gespielte Passage in Hinblick auf die Koordination von Sprechen und Bewegen zu spielen ist: Während der sprachlichen Produktion von *aus* erfolgt keine Schaukelbewegung (*aus, da noch nix* in Z14/15), diese setzt erst mit der sprachlichen Produktion der Textzeile *transsilvanien* ein (*transsilvanien is erst die bewegung*). Die Problematisierung und der Versuch einer Spezifizierung durch Sw1 im Format erst Textzeilen-Zitat (*aus; transsilvanien*) und dann kurze Beschreibung der Bewegung an dieser Stelle (*da noch nix; da erst die Bewegung*) sind augenscheinlich um Knappheit bemüht. Dennoch führen sie hier zu einer längeren Aushandlung darüber, wie die Koordination von Sprechen und Bewegungen an dieser Stelle exakt zu bewerkstelligen ist und verzögern auf diese Weise den Wiedereinstieg ins Spiel.

Wie der Fall zeigt, haben unspezifische Instruktionen den Vorteil, problematische Stellen wiederholen zu lassen, ohne angeben zu müssen, worin das Problem genau besteht. Sie bergen deshalb aber auch die gegenläufige Gefahr, geteiltes Verständnis nicht hinreichend herzustellen. Im vorliegenden Fall äußerte sich das in einer auf die unspezifische Instruktion folgende längere Spezifizierungs- (vor allem durch Sw1) und Aushandlungsphase. Mit Blick auf unspezifische Instruktionen lassen sich folgende weitere Maximen formulieren:

- *Maxime 4: Ist keine eindeutige Problemquelle identifizierbar, wird mittels einer unspezifischen Instruktion angewiesen, den problematischen Teil unmittelbar zu wiederholen (trial-and-error-Prinzip):* Wie im Fall gesehen, führte die (vor allem durch Sw1) demonstrierte Unsicherheit im Spiel zu einer Intervention der

²⁹ Pomerantz (1986) zeigt, wie vor allem Zeit- und Mengenangaben wie *immer, nie, alle* oder *niemand* Designmerkmale von Äußerungen sind, die überzeugen wollen. Hier ist es das *nie*, mit dem Sw1 unterstellt, dass ausnahmslos alle bisherigen Versuche fehlerhaft waren und sie so ihrer expandierenden und spiel-disruptiven Spezifizierung Legitimation verleiht.

Regie, die aber offen ließ, warum unterbrochen wurde. 'Etwas nochmal zu machen' oder allgemeiner Wiederholungsinstruktionen können daher als Problemlösung für identifizierte aber noch nicht hinreichend bestimmte Probleme in der Performance gelten. Auch sie folgen grundsätzlich einer Präferenz für die Progression des Spiels, da die Problemfindung und -behebung auf diese Weise an das wieder aufzunehmende Spiel delegiert wird.

- *Maxime 5: Ist nicht klar, worin das Problem besteht, wird solange besprochen bis hinreichend Klarheit hergestellt ist (Intersubjektivitätsprinzip):* Dennoch – so hat der obige Fall auch gezeigt –, sollte nach unspezifischen Instruktionen hinreichend geklärt werden, was die folgende Wiederholung grob fokussieren soll. Hierzu diente die an die Wiederholungsinstruktion anknüpfende Aushandlungsphase.

Das Spiel kann aber *auch abgebrochen* werden, *ohne dass primär eine Intervention den Abbruch herbeiführt*. Das kommt zum einen dann vor, wenn Szenen zu einem 'natürlichen' Ende gekommen sind und das Spiel aufgrund des Erreichens dieses (unter Umständen zuvor kommunizierten) Punktes selbstständig durch die Schauspielenden eingestellt wird. Im Gegensatz zu solchen *passiven Abbrüchen* (siehe hierzu Schmidt 2014 sowie Fall 3 im Zwischenfazit dieses Themenheftes) kann das Spiel aber auch aus anderen Gründen ohne Intervention von außen zum Erliegen kommen. Eine wesentliche Ursache ist der 'Zusammenbruch' der Spielspannung, wie er in obigem Ausschnitt (T4) schon tendenziell vorhanden war. Dies kommt dann vor – so haben wir oben gesehen –, wenn Schauspielende 'aus ihrer Rolle fallen' und in der Folge mehr und mehr nicht mehr als Figur agieren (können). In folgendem Fall kommt es zu einem solchen 'Zusammenbruch' der Spielspannung, was die Regisseurin veranlasst einzugreifen – diesmal allerdings nicht mittels einer unspezifischen Instruktion (wie oben *macht no_ma*), sondern mittels einer Intervention, die gar nichts mehr instruiert außer dem Abbruch selbst (Z8):

Trankript 5: *danke*

```

1  Sw1    °hh
2  E      TÖNT dies wort dich nicht an?
3        *(0.8) §(0.8) -*
      sw1  *guckt Sml an*
      sm1  §schaut weiter geradeaus--->
4        *(0.6) §(0.6) -----*§
      sw1  *schaut Sml demonstrativ an*
      sm1  §schaut Sw1 an-----§
5  E      $Lachen, Schnauben
      E    $setzen Choreographie fort--->9
6  X      glucksendes Lachen
7        (2.63)
      E
8  R      %DANke;--%
      %Armgeste%
9  Sm2    (.) entSCHULDigung ich hab ne *frage?$
      E    -----§

```

In obigem Ausschnitt kommt es zu einer Störung im Spiel (Z1-7), so dass in Z8 die Regisseurin schließlich von außen interveniert (verbal: *danke* begleitet von einer raumgreifenden Armgeste). Die diese Intervention auslösende Störung besteht wiederum in einem 'Herausfallen' der Schauspielenden aus ihrer Spielrolle – was sich ähnlich wie im Fall zuvor, hier nur deutlicher, im (nicht skript-gebundenen) Lachen (Z5 und 6) manifestiert. Die offensichtliche Störung des Spielablaufs führt hier zu einer Intervention, die nichts mehr instruiert, außer dass das Spiel abgebrochen werden soll. Die Höflichkeitsformel *danke* fungiert hier als *Spielbeendigungspraktik* (ähnlich wie das *halt* oben in Transkript 2). Eine solche reine Abbruchs-Intervention zeigt die Sicht auf das aktuelle Spielgeschehen als in einem Maße 'gestört' an, dass abgebrochen werden muss, ohne allerdings zu spezifizieren, worin die Probleme lagen oder zu instruieren, was die Schauspielenden als nächstes tun sollen (außer das Spiel abzubrechen). Solche Beendigungspraktiken (ohne nachfolgende Instruktionen wie oben in Transkript 2) weisen nicht nur an, das Spiel zu beenden, sondern eröffnen zugleich damit einen unspezifischen Besprechungsraum und zeigen damit auch an, dass es sich um Probleme handelt, die nicht mittels simpler korrektiver Instruktionen (wie *hände tilo* oder *nicht zusammen*) zu lösen sind. Nicht zufällig kündigt im nächsten Zug in Z9 einer der Schauspielenden (Sm2) eine Frage an: *entSCHULDigung ich hab ne frage?*. Das Design seiner Äußerung – Frageankündigung (siehe Schegloff 1980) eingeleitet durch eine Entschuldigung – zeigt wiederum, die Orientierung an einer Präferenz für Spielprogression und einer impliziten korrespondierenden Norm, dass längere Unterbrechungen dispräferiert sind. Denn: solche Frageankündigungen sichern die Etablierung längerer Aushandlungssequenzen intersubjektiv ab, indem sie sie nicht einfach durchführen, sondern mittels Präsequenzen einleiten. Gleichzeitig projizieren sie längere Besprechungsphasen, die in diesem Fall auch folgt.

Die Gefährdung des Spielrahmens (Z1-7) weist – verglichen mit dem vorherigen Fall – allerdings eine Besonderheit auf, die in einer anderen Hinsicht auf eine Präferenz für die Progression des Spiels verweist.³⁰ Die den Abbruch auslösende Störung ist nicht einfach ein Nachlassen der Spielspannung (wie in T4), sondern beruht hier auf einem theaterspezifischen Phänomen, das als 'Überspielen' oder 'Kaschieren von Fehlern' in der Performance begriffen werden kann. Schauen wir uns diese Stelle (Z3/4) daher etwas genauer an: Nachdem Sw1 ihren Kopf nach rechts zu Sm1 gedreht und diesen angeschaut hat, verbleibt dieser in seiner Positur (Z3). An dieser Stelle ist für Außenstehende keine Abweichung vom Skript erkennbar; nur das Ensemble und Kenner des Skripts wissen, dass an dieser Stelle – gemäß choreographischer Vorlage – Sw1 zu Sm1 schaut und dieser zurückschaut. Dies geschieht an dieser Stelle aber nicht! Das entscheidende ist nun, dass dieser 'Fehler' nicht mittels einer Intervention von außen (oder von innen durch Sw1) korrigiert wird (etwa analog zu *hände tilo* mit *kopf tilo*). Vielmehr startet Sw1 im nächsten Zug (Z4) einen *spielinternen Reparaturversuch*: Sie schaut Sm1 nochmal an, diesmal aber in demonstrativer, markierter Weise, so dass dieser schließlich – skriptgerecht – zurückschaut und so im Spiel fortgefahren werden kann (Z5/6). Gleichzeitig erzeugt dieser Reparaturversuch qua betonter Wiederholung der eigenen Handlung jedoch auch Unernst, der zum oben beschriebenen Lachen, zum Verlust der Spielspannung und schließlich zum Spielabbruch durch die Regisseurin führt. Entscheidend ist hier,

³⁰ Für eine ausführlichere Analyse dieses Falls siehe Schmidt (2014).

das Sw1 zunächst versucht, den Fehler im Spiel zu beheben, was offensichtlich progressionsfreundlich und weniger disruptiv ist. In diesem Fall misslingt das aber.

Dass solche spielintern entstehenden Störungen auch ganze *ohne Interventionen* zu Abbrüchen führen können, zeigt der nächste Fall:

Transkript 6: *Eigenheim*

1 E \$ein wenig &BLUT.
 2 \$A::H&HHHH-----\$
 E \$gehen auseinander, nehmen Hände an den Kopf\$
 3 \$(1.0)
 E \$nehmen gekrümmte Haltung ein--->¹⁷
 4 Sw1 ((lacht))
 5 <<lachend> oh GOTT>;
 6 E/Sw1 ((lachen))
 7 (1.1)#
 Abb #Abb. 16
 8 Sw1 °h
 9 Sm2 +=er wün[scht ein EIGENheim.]
 10 Sw1 [(<<lachend> er wünscht] sich- tschuldigung>
 ((lacht))
 11 Sm2 ein BUNGA*[LOW.]
 12 E [((lachen))] ((lachen))
 13 Sw2 des is so ~ANstrengend für_n tilo KOMM.
 14 Sm2 warum ICH NICH,
 15 (0.21)
 16 Sw1 *aber des müssen wir nochma MACHEN.
 *beginnt gekrümmte Haltung aufzulösen--->>
 17 des is \$ja [sonst-]
 18 Sm2 [ja.]
 E \$beginnen gekrümmte Haltung aufzulösen--->>
 19 Sm2 [SCHEIße also-]
 20 Sm1 [scheiße so;]
 21 Sm2 =oke:.#
 Abb. #Abb 17

In diesem Ausschnitt sind die Schauspielenden – ähnlich wie im vorherigen Fall – mit spielintern erzeugten Störungen konfrontiert: Nach der Textzeile *ein wenig blut* in Z1 und dem darauffolgenden Schrei in Z2 (beides Teil des Skripts) beginnt das Ensemble zu lachen. Sw1 produziert zudem in Z5 einen nicht skript-gebundenen lachend modalisierten *response cry* (*oh gott*), der das zuvor Gespielte (insbesondere wohl den kollektiv produzierten Schrei in Z2) qualifiziert und so das Spiel meta-kommuniziert: Das so konstruierte *laughable* erhält durch das Lachen der Anderen eine Bestätigung. Trotz dieses sich abzeichnenden 'Herausfallens' aus dem Spielrahmen, erkennbar an nachlassender Konzentration und Ernsthaftigkeit, versucht das Ensemble im Spiel zu bleiben: Die basale Körperhaltung (gekrümmtes, zusammengekauertes Stehen; siehe Abb. 16) wird beibehalten und Sw1 produziert in Z8

das Einatmen als Startzeichen für den nächsten Einsatz des chorischen Sprechens. Bevor dieses erfolgen kann, produziert Sm2 in Z9 jedoch eine alleinstehende Äußerung. Er erreicht dies, indem er die übliche Mikropause zwischen Sw1s Einatmen und dem Einsatz des chorischen Sprechens mittels eines schnellen Anschlusses (=) nutzt, seine eigene Äußerung – gemessen an dieser Konvention – zu früh zu produzieren. Auf diese Weise wird sie als individuelle Leistung vor dem chorischen Sprechen für die anderen wahrnehmbar. Zugleich zeigt ihre Positionierung aber auch an, dass sie als Alternative zur regulär zu produzierenden Textzeile gelesen werden soll. Die Äußerung Sm2s kommt dem durch das Skript vorgeschriebenen *next* (= nächste Textzeile im Skript) gewissermaßen zuvor und unterbricht damit zugleich die Progression des Spiels. Gemäß Skript wäre an dieser Stelle die Textzeile *er wünscht ein recht schönes, ödes Haus* zu produzieren gewesen. Die stattdessen von Sm2 produzierte Äußerung *er wünscht ein Eigenheim* ist daher als (scherzhafte) Erweiterung (*Eigenheim*) des ursprünglichen Skripttexts (*er wünscht ...*) zu verstehen. Trotz dieser (mutwilligen) Irritation des planmäßigen Spielverlaufs versucht das Ensemble und insbesondere Sw1 das Spiel fortzusetzen, nun aber sichtlich mehr und mehr 'aus der Fassung gebracht': In Z10 produziert sie ihre Textzeile lachend (*er wünscht sich*) und verspricht sich zudem (*sich* ist nicht Teil des Skripts). Ihr *account* (*tschuldigung*) markiert das unmittelbar zuvor Gesprochene (*sich*) als Fehlerquelle und projiziert eine Selbstreparatur, wieder durchsetzt mit Lachen.³¹ Bevor Sw1 eine Selbstreparatur durchführen kann, vervollständigt Sm2 in Z11 die von Sw1 in der Äußerung zuvor begonnene Textzeile mit *ein bungalow*. Eine weitere, nicht skriptgebundene Variation des Haus-Motivs (Skript: *schönes, ödes Haus*; Erweiterung 1: *eigenheim*; Erweiterung 2: *bungalow*). Der Spielrahmen ist nun kaum noch aufrechtzuerhalten: Das Ensemble verfällt in Gelächter (Z12), gefolgt von einem Ordnungsruf (Sw2 in Z13: *des is so ANstrengend für n tilo KOMM*). Dennoch behält das Ensemble seine körperliche Spielhaltung bei. Diese beginnt sich erst aufzulösen als Sw1 in Z16/17 anmahnt, *des* (womit sie sich mittels einer Komplexanapher auf das gerade Gespielte bezieht) *nochmal machen* zu müssen und einen abgebrochenen *account* (*des is ja sonst in Z17*) produziert. Die anderen pflichten ihr bei (überlappend *ja* in Z18, *oke:* in Z21 und zweimal den *account* vervollständigend *scheiße* in Z19/20). Erst jetzt, mit dem Handlungsbedarf fordernden Modalverb *müssen* und der anschließenden Ratifikation, den gerade gespielten Part zu wiederholen (*nochma machen*), kommt das Spiel durch die Auflösung der körperlichen Formation (die an dieser Stelle eine zusammengekauerte Stellung vorliegt) vollends zum Erliegen (siehe Abb. 17).

³¹ Ob auch die Anderen des Ensembles (Sm1 und Sw2) die Textzeile sprechen, ist im Video nicht erkennbar.



Abb. 16: Beibehaltung der Spielhaltung



Abb. 17: Aufgabe der Spielhaltung

Der sich auf diese Weise sukzessiv anbahnende Zusammenbruch des Spielrahmens führt hier allerdings nicht zu einer Intervention von außen, die den Abbruch gewissermaßen 'officialisiert' (wie in T4 und T5). Das liegt hier vor allem daran, dass der Zusammenbruch selbstverschuldet ist und auf keinem erkennbaren Problem beruht, das in einer Unterbrechungsphase geklärt werden könnte. Vielmehr wird die Unterbrechung mutwillig und ohne vernünftigen Grund provoziert. Hierauf reagiert Sw2 in Z13 mit ihrem Ordnungsruf, der auf den Aufwand für die Herstellung von Spielspannung von einem der Beteiligten, der besonders gekrümmt stehen muss, rekurriert (*des ist so anstrengend für_n tilo*) und imperativisch zur Rückkehr zum konzentrierten Spiel aufruft (*komm*). Hieran zeigt sich, dass grundlose Unterbrechungen des Spiels sanktionsfähig sind. Ähnlich wie oben im vierten Fall (*macht noch mal*) führt die *Unterbrechung* hier zur unspezifischen Forderung, das zuvor Gespielte zu wiederholen: *aber des müssen wir nochma MACHEN* (Z16). Wie deutlich zu erkennen ist, hat die Forderung 'es nochmal zu machen', wenig mit dem Grund des Abbruchs zu tun, außer dass sie anzeigt, dass es Probleme gab. Das zeigt erneut, dass die Beteiligten in Ermangelung eines definierten Problems auf unspezifische Instruktionen zurückgreifen. Auch hier – ähnlich wie in Fall 4 und 5 – wird die Forderung von Sw1 *des müssen wir nochma machen* nicht unmittelbar umgesetzt, so dass – wie in den obigen beiden Fällen – eine längere Aushandlungsphase folgt.

Die oben besprochenen Fälle 5 und 6 lassen folgende impliziten zusätzlichen Maximen erkennen:

- *Maxime 6: Bleibe im Spielmodus, solange es geht:* In allen Fällen, in denen Probleme im Ausführen der Performance vorkamen, versuchten die Schauspielenden über einen gewissen Zeitraum, die Performance trotz Irritation aufrechtzuerhalten.
- *Maxime 7: Ereignen sich erkennbare 'Fehler', korrigiere zuerst implizit (im Spiel):* Insbesondere Fall 5 hat gezeigt, dass hierfür eigene Techniken existieren, die als Praktiken impliziter oder spielinterner Reparatur begriffen werden

können. Der Fall hat auch gezeigt, dass solche internen Reparaturversuche vor expliziten Interventionen unternommen werden.

- *Maxime 8: Greifen Maximen 6 und 7 nicht, unterbreche das Spiel:* Dennoch wurde auch deutlich, dass – wenn die Irritationen zu groß werden – das Spiel abgebrochen wird. Dies geschah in obigen Fällen mit unspezifischen Instruktionen (wie *danke* oder *macht nochmal*).

In den drei vorangegangenen Kapiteln wurde auf der Basis einer ausführlichen exemplarischen Fallanalyse ein vollständiger Wechsel vom Spiel in die Aushandlung und zurück ins Spiel rekonstruiert (Kap. 4.1 und 4.2). Hier zeigte sich, dass die Verzahnung von Spiel- und Besprechungsaktivitäten mittels Transitionen bewerkstelligt wird, die das Spiel abbrechen (Interventionen) oder wiedereröffnen (Wiedereinstiege). Im darauffolgenden Kapitel (4.3) wurden an einer Kollektion von spielbeendenden Transitionen, verschiedene Interventions- bzw. Abbruchstypen herausgearbeitet. Im folgenden Fazit soll zunächst eine kondensierte Zusammenschau spielbeendender Transitionentypen erfolgen. Daran anschließend wird in einer verlaufsbezogenen Systematik versucht, unterschiedliche typische Verläufe von Transitionen in Theaterproben zu modellieren.

5. Fazit

Wir haben gesehen, dass die Beteiligten spielbeendende Transitionen auf sehr unterschiedliche Weise vollziehen. Die Tabelle (Abb. 18) gibt einen Überblick über die besprochenen *Fälle* (linke Spalte) und die relevanten *Dimensionen* (obere Zeile), unter denen die unterschiedlichen Fälle oben besprochen wurden.

Zunächst lassen sich aktive spielbeendende Transitionen nach der *Ursache* für die Spielbeendigung unterscheiden. Ist die Ursache äußerlich, handelt es sich um Interventionen (Fälle 1, 2, 3), sind die Ursachen im Spiel selbst zu verorten (innerlich), handelt es sich um spielinterne Abbrüche (Fall 6). Löst die Projektion eines spielinternen Abbruchs eine Intervention von außen aus, handelt es sich um einen Mischfall (Fälle 4, 5). Während Interventionen einen aktiven Eingriff von außen darstellen, sind Abbrüche Ereignisse, die sich aus der Emergenz des Spiels heraus ereignen.

Interventionen können *unterschiedlicher Art* sein. In den überwiegenden Fällen sind es Instruktionen. Während Neuinstruktionen einen Aspekt erstmalig einführen (Fall 1: *aufmachen*), weisen korrektive Instruktionen an, einen bereits eingeführten Aspekt aktuell herzustellen (Fall 2: *nicht zusammen* und Fall 3: *hände tilo*). Sind Interventionen durch spielimmanente Irritationen ausgelöst, beschränken sie sich häufig auf unspezifische Instruktionen (Fall 4: *macht nochmal*) oder reine Beendigungspraktiken (Fall 5: *danke*). Im Falle spielinterner Abbrüche (Fall 6) erfolgt keine Intervention von außen.

Mit Blick auf das *Wie* (*Ressourcen*) sind Neuinstruktionen – auch wenn wie Fall 1 imperativisch realisiert – eher abgetönt und aushandlungsorientiert (Fall 1: *macht ruhig noch_n bisschen dann auf wenns geht*), während korrektive Instruktionen knapp und ohne Abtönung erfolgen (Fall 2: *nicht zusammen*; Fall 3: *hände tilo*). Sie benennen häufig das Problem nur stichwortartig (*nicht zusammen*; *hände*) und – wenn erforderlich – den Adressaten (wie in Fall 3: *tilo*).

Dimen- sion	Ursache	Art der Intervention	Wie / Ressourcen	Person	Zeitpunkt	Folgeerwar- tungen	Grund	Unter- brechung	Aus- handlung	Wiedereinsatz
Fälle										
1: aufmachen	Außen / Intervention	Neu- Instruktion	Abgetönte Anweisung	Regie	Unmittelbar nach Problemquelle	Unmittelbare Umsetzung	Wird explizit gemacht und kurz ausgehandelt	Ja Kurz	Kurz; bestätigend	Nach kurzer Aushandlung ab Abbruch
2: nicht zusammen	Außen / Intervention	Korrektive Instruktion	Benennung Problemquelle (<i>nicht zusam- men</i>)	Chor- leitung	Unmittelbar nach Problemquelle	Unmittelbar durch Neuansatz	Spielvorlage	Nein	Nein	Nicht notwendig, <i>correctable</i> wird wiederholt
3: hände tilo	Außen / Intervention	Korrektive Instruktion	Knapp, unabge- tönt (hier: Problemquelle + Adressat)	Regie	Unmittelbar nach Problemquelle	Unmittelbare Umsetzung	Spielvorlage	Kurze Folgein- struktionen	Folgein- struktionen	Nach Folge- instruktionen ab Abbruch
4: macht nochmal	Innen / Abbruch + Intervention von außen	Ausgelöst / Unspezifische Instruktion	Aufforderung zur Wiederho- lung (<i>macht nochmal</i>)	Ensemble Regie	Grad der Spielirritation	Nach Aushandlung	Irritationen im Spiel; Respezi- fizierung	Ja	Ja	Nach längerer Aushandlungs- phase
5: danke	Innen / Abbruch + Intervention von außen	Ausgelöst / Unspezifische Instruktion	Beendigungs- praktik (<i>danke</i>)	Ensemble Regie	Grad der Spielirritation	Nach Aushandlung	Irritationen im Spiel	ja	Ja	Nach längerer Aushandlungs- phase
6: eigenheim	Innen / Spielinterner Abbruch	Keine		Ensemble		Nach Aushandlung	Unernst	Ja	Ja	Nach längerer Aushandlungs- phase

Abb. 18: Tabelle spielbeendende Transitionen und relevante Dimensionen

Ausgelöste Interventionen sind unspezifisch und weisen nur zum Wiederholen (Fall 4) oder Abbrechen (Fall 5) an. Interventionen erfolgen durch entsprechend *berechtigte Personen* (in den Fällen 1, 3, 4 und 5 durch die Regie, in Fall 2 durch die Chorleitung). Spielinterne Abbrüche dagegen wurzeln in der Emergenz des Schauspiels und haben den Charakter kollektiv erzeugter unintentionaler Folgen.

Interventionen erfolgen zu verschiedenen *Zeitpunkten*: Korrektive Instruktionen intervenieren unmittelbar nach der Wahrnehmung der Problemquelle. Ihre adjazente Platzierung weist das unmittelbar Vorgängige als *correctable* aus und macht eine Umsetzung im nächsten Zug konditional relevant (Fälle 1, 2 und 3). Unspezifische Instruktionen und Beendigungsinstruktionen dagegen sind auf kein spezifisches Problem bezogen. Sie reagieren vielmehr auf spielinterne Irritationen und intervenieren an einem Punkt, an dem antizipierbar wird, dass es keinen Sinn macht, das Spiel länger aufrechtzuerhalten. Anders als Neu- und korrektive Instruktionen, die einen bestimmten Teil des Spiels als relevant für die geforderte Umsetzung ausweisen, sind unspezifische Instruktionen und Beendigungsinstruktionen am Spielverlauf und dem Grad der sich darin manifestierenden Spielirritation orientiert (Fälle 4 und 5).

Interventionen projizieren unterschiedliche *Folgeerwartungen*. Auf Neuinstruktionen und korrektive Instruktionen erfolgen in der Regel unmittelbare *Umsetzungsversuche* im Spielmodus (Fall 1, 2, 3), selbst wenn sich daran kurze Phasen spielexterner Aushandlung (Fall 1) oder Folgeinstruktionen (Fall 3) anschließen. Auch kann es für eine Korrektur notwendig sein, den gerade gespielten und monierten Part in korrekter Weise in das Spiel zu integrieren, in dem ein Stück weiter vorne wieder begonnen wird (Fall 2). Beendigungsinstruktionen instruieren nicht mehr als einen Abbruch des Spiels und verlagern spielspezifischere Instruktionen damit in eine projizierte Aushandlungsphase. Aber auch im Falle unspezifischer Instruktionen wie *macht nochmal* (Fall 4) erfolgt häufig keine unmittelbare Umsetzung in Form einer Wiederholung. Solche Instruktionen bergen – wie oben gesehen – häufig die Gefahr, nicht hinreichend zu verdeutlichen, was genau unter welchem Aspekt wiederholt werden soll.

Das hängt damit zusammen, dass Interventionen *Gründe* haben (sollten), die die Beteiligten nachvollziehen können. Korrektive Instruktionen erhalten ihre Legitimation aus ihrem Bezug auf eine geteilte Spielvorlage (Fall 2: *nicht zusammen* = Verabredung chorisich zu sprechen; Fall 3: *hände tilo* = Choreographie). Sie werden in der Regel nicht begründet. Anders dagegen Neu-Instruktionen: In Fall 1 (*aufmachen*) wird ein Grund gemeinsam ausgehandelt (*platz haben*), bevor das Spiel wiederaufgenommen wird. Interventionen, die auf unspezifischen Instruktionen (*macht nochmal*) oder Beendigungspraktiken (*danke*) beruhen, beziehen ihre Legitimität aus vorangegangenen spielintern erzeugten irreparablen Spielirritationen. Spezifischere Gründe folgen in der projizierten Aushandlungsphase, etwa in Fall 4 die Respezifikation durch Sw1 (*aus da noch nix transilvanien ist erst die bewegung*) oder in Fall 5 die Einleitung einer Aushandlung mit *ich hab da ma ne frage*. Rein spielinterne Abbrüche (Fall 6) dagegen wurzeln allein in Spielirritationen ('Fehlern', Unsicherheiten oder absichtlichem Abweichen wie Scherzen und Unernst). Ihre spieldisruptive Wirkung ist nicht auf gezielte Interventionen zurückführbar und unterliegt daher einer anderen Rationalität, die nicht auf der mehr oder weniger guten Begründbarkeit individuellen Handels beruht, sondern den Spielabbruch als ein emergentes und in Teilen unintentional herbeigeführtes Resultat behandelt. Durch

Spielirritationen und darauffolgende unspezifische Instruktionen bzw. Beendigungspraktiken erzeugte Spielabbrüche thematisieren in den seltensten Fällen die Ursache oder den Grund des Abbruchs. Weder in Fall 4, 5 oder 6 wird das 'Herausfallen' aus dem Spielrahmen in der darauffolgenden Aushandlungsphase thematisiert. Stattdessen werden mögliche Ansatzpunkte für (korrektive) Instruktionen gesucht (wie durch die oben nochmal zitierte Respezifizierung Sw1s in Fall 4), die häufig mit dem Spielabbruch selbst wenig zu tun haben (so wie auch in Fall 5, wo in der folgenden Aushandlung die eigentliche Ursache, der Choreo-Fehler, gar nicht mehr erwähnt wird).

Längere *Unterbrechungen* erfolgen daher in den Fällen, in denen nicht spezifisch instruiert wird (Fälle 4, 5, 6) und eine unmittelbare Umsetzung so ausgeschlossen wird. Gar nicht oder nur kurz abgebrochen wird, wenn Instruktionen korrigieren (Fälle 2, 3) oder hinreichend klar formulieren, was gemacht werden soll (Fall 1: *aufmachen*).

Intervention können, müssen aber nicht zur Unterbrechung des Spiels führen. Wird unterbrochen, folgen *Aushandlungen*. In den Fällen 2 (*nicht zusammen*) und 3 (*hände tilo*) folgt nach den Interventionen in Form von korrektiven Instruktionen entweder keine Aushandlung (Fall 2) oder nur eine sehr kurze, die zudem ausschließlich aus korrektiven Folgeinstruktionen besteht (Fall 3). In Fall 1 erfolgt nach einer abgetönten Neu-Instruktionen (*macht...bisschen auf wenns geht*), die die Regisseurin durch ihre Expansion (*also so dass ihr*) selbst als unvollständig markiert, eine kurze Aushandlung. Anders als bei korrektiven Instruktionen, deren Legitimation sich häufig aus der Spielvorlage ergibt, sind Neu-Instruktionen durch Abtönungen und *accounts* stärker als begründungsbedürftig markiert und erzeugen – wie in Fall 1 – auch eher Aushandlungen. Das Spiel wird allerdings nach einem kurzen bestätigenden Austausch über die Gründe der Instruktionen mittels eines Wiedereinstiegs wieder aufgenommen. Je unspezifischer Interventionen werden, desto eher folgen ihnen längere *Aushandlungsphasen*. Dies geschieht in den Fällen 4 (unspezifische Instruktion: *macht nochmal*), 5 (Beendigungspraktik: *danke*) und 6 (gar keine Intervention/Instruktion).

Wiedereinsätze sind in jenen Fällen zu organisieren, in denen das Spiel abgebrochen wird (Fälle 1, 3, 4, 5, 6). Allein in Fall 2 ist das nicht notwendig, da das Spiel aufrechterhalten wird. Sind die Unterbrechungen kurz wie in Fall 1 und 3, erfolgt der Wiedereinstieg häufig ohne Aushandlung nahtlos ab Abbruchsstelle, ohne dass das *correctable* nochmals wiederholt wird, da die Umsetzung bereits unmittelbar nach der intervenierenden Instruktion erfolgte: In Fall 3 streckt Tilo seine Hände unmittelbar nach Rs Instruktion (*hände tilo*); in Fall 1 bewegt sich das Ensemble unmittelbar nach der Instruktion der Regie (*macht noch bisschen auf*) etwas weiter auseinander. In den restlichen Fällen (Fälle 4, 5 und 6) ist ein Wiedereinstieg nach einer längeren Aushandlungsphase zu organisieren.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass die Beteiligten bemüht sind, Interventionen so spezifisch und knapp wie möglich zu halten. Auf diese Weise sind sie progressionsfreundlich und am wenigsten spiel-disruptiv. Wenn das nicht möglich ist, weichen Beteiligte auf unspezifische Instruktionen (etwa *macht nochmal*) oder reine Beendigungspraktiken aus (*danke*), womit sie anzeigen, dass es Probleme gab, diese aber – zumindest zu diesem Zeitpunkt – nicht weiter spezifiziert werden können. Entstehen für die Schauspielenden erkennbare Probleme im Spiel selbst, versuchen sie diese spielintern zu reparieren (wie in Fall 5). Gelingt das nicht, führt

das häufig zu Spielabbrüchen ohne Interventionen (wie in Fall 6), die ein Zeichen dafür sind, dass keine spezifische Problemquelle zu identifizieren ist. Häufig besteht die Lösung dann darin, nach einer längeren Besprechungsphase Teile des Spiels zu wiederholen (wie in den Fällen 4, 5 und 6). Die Beteiligten scheinen sich an einer Präferenz für die Aufrechterhaltung der Spielaktivitäten zu orientieren, was umgekehrt bedeutet, dass Spielabbrüche wenn möglich vermieden und Interventionen sparsam verwendet werden. Das Spiel wird dann abgebrochen, wenn das Spiel für problematisch gehalten wird oder im Spiel Probleme entstehen, die spielintern nicht mehr behoben werden können.

Wie wir gesehen haben, konstituieren die Beteiligten Spielproben, indem sie fortwährend Spielaktivitäten und Besprechungsaktivitäten mittels Transitionen miteinander verzahnen. Deutlich wurde auch, dass den Spielaktivitäten ein besonderer Stellenwert zukommt: Sie sind nicht nur Bezugsrahmen für Besprechungen, sondern werden von den Beteiligten auch solange aufrechterhalten, solange kein triftiger Grund vorliegt, das Spiel abbrechen. Solche Gründe wurzeln wiederum in Performance-Problemen, die die Grundlage für Abbrüche darstellen. Transitionen variieren daher je nach Art der Unterbrechung. In manchen Fällen – so haben wir gesehen – fallen Transitionen ganz weg (dann haben wir es mit *on-the-fly*-Instruktionen zu tun; siehe Krug in diesem Themenheft), in anderen Fällen sind sie vollausgebaut in Form von Intervention und Wiedereinsatz nach Besprechung (siehe oben Fall 1, Kap 4.1). Die folgende Übersicht (Abb. 19) gibt ein abschließendes Gesamtbild über mögliche Transitionen und deren Verlauf in Spielproben:

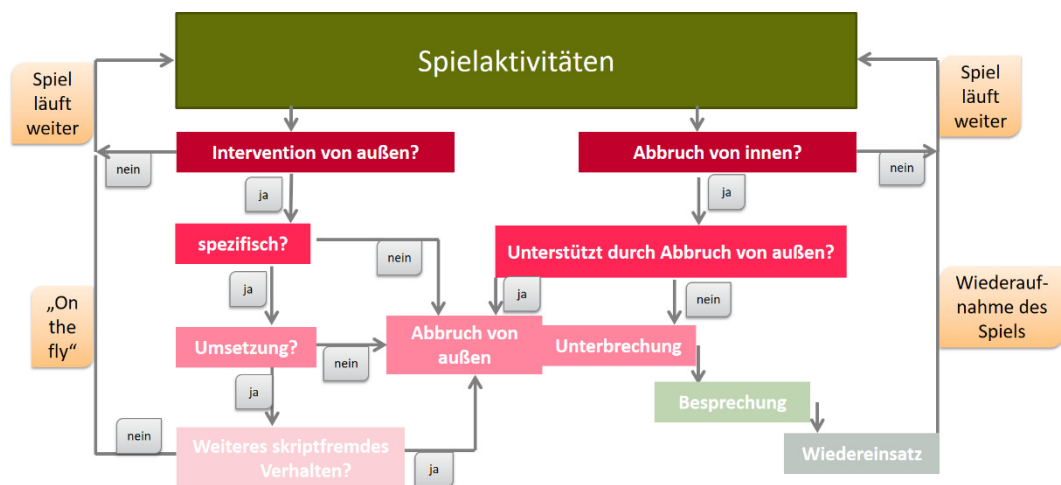


Abb. 19: Prozessmodell Spielabbrüche

Spielproben zeichnen sich – im Gegensatz zu allen anderen Probenformen (siehe oben sowie die Einleitung zu diesem Themenheft) – durch *Spielaktivitäten* aus. Diese unterscheiden sich – so wurde argumentiert – in wesentlichen Hinsichten von 'regulären' Interaktionen. Spielaktivitäten werden durch eine Enaktierung des Skripts aufrechterhalten. Solange Spielaktivitäten nicht von *außen* (*Intervention*) oder *von innen* (*Abbruch*) unterbrochen werden, werden sie fortgesetzt (*Spiel läuft weiter*). Erfolgt eine *Intervention von außen*, kann diese *spezifisch* (z.B. *hände tilo; nicht zusammen*) oder weniger spezifisch erfolgen (*macht nochmal; danke*). Ist letzteres der Fall, wird das Spiel *von außen abgebrochen*, was zu einer *Unterbrechung*

und einer sich daran anschließenden *Besprechung* führt, die mittels eines *Wiedereinsatzes* zurück ins Spiel geführt werden muss. Sind Interventionen dagegen *spezifisch*, handelt es sich meist um Neu- oder korrektive Instruktionen, die lokal umsetzbar sind. Erfolgt keine unmittelbare *Umsetzung*, wird auch in diesem Fall das Spiel abgebrochen und nimmt ebenso den oben skizzierten Verlauf (Unterbrechung – Besprechung – Wiedereinsatz). Werden spezifische Instruktionen dagegen unmittelbar umgesetzt, kann im Anschluss daran entweder weiter gespielt werden, ohne dass es zu einem Abbruch kommt. In diesem Fall handelt es sich um *on-the-fly*-Instruktionen, die es erlauben, das Spiel ohne Unterbrechungen fortzusetzen. Oder es wird *weiteres, skriptfremdes Verhalten* produziert (wie etwa der *account* von R in Z1: *so dass ihr...*), das zu einem Spielabbruch führt und wiederum die oben beschriebene Kette aus Unterbrechung, Besprechung und Wiedereinsatz in Gang setzt. Erfolgt ein *Abbruch von innen*, kann dieser entweder durch einen Abbruch von außen unterstützt und damit 'officialisiert' werden (wie in Fall 5: *danke*) oder direkt in eine Unterbrechung und eine darauffolgende Besprechung münden. Auch in diesem Fall ist ein expliziter Wiedereinsatz notwendig, der zurück ins Spiel führt.

Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, welche zentrale Rolle Transitionen für die Konstitution und Aufrechterhaltung von Spielproben zukommt. Deutlich wurde eine Hierarchisierung von Spiel und Besprechung, die sich in einer Präferenz für die Progression des Spiels manifestiert. Dies zeigte sich insbesondere an Praktiken der Spielbeendigung, die umso spieldisruptiver sind, je weniger spezifisch und problembezogen sie realisiert werden. Die Instruktionsanlässe, auf die sich der vorliegende Beitrag konzentrierte, waren größtenteils eher technischer Art, was es mit sich bringt, dass Interventionen/Instruktionen kurz und ökonomisch durchgeführt werden können. Anders sieht das natürlich bei Phasen in Spielproben aus, in denen entweder eher konzeptionelle Fragen entstehen und besprochen werden oder in denen ein Stück schwerpunktmäßig noch eher entwickelt als eingeübt bzw. fein abgestimmt wird. Die obigen Fälle und Analysen lassen sich daher auch als Vergleichsfolie begreifen, sie mit stärker konzeptgebundenen oder -entwickelnden Phasen in Spielproben zu kontrastieren.

6. Literatur

- Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: *Studium Linguistik* 19, 22-47.
- Auer, Peter (2017): Anfang und Ende fokussierter Interaktion: eine Einführung. In: *InLiSt* 59, 1-56.
- Ayaß, Ruth (2001): Inszenierung von Spontaneität im Fernsehen. Zum Verhältnis von Entwurf, Handlung und Vollzug. In: Sutter, Tillmann / Charlton, Michael (Hg.), *Massenkommunikation, Interaktion und soziales Handeln*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 234-257.
- Baldauf, Heike (2002): *Knappes Sprechen*. Tübingen: Niemeyer.
- Betz, Emma (2008): *Grammar and interaction: pivots in German conversation*. Philadelphia: Benjamins.
- Brauneck, Manfred / Schneilin, Gérard (2007): *Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*. Reinbek: Rowohlt.
- Bühler, Karl (1999 [1934]): *Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Lucius.

- Clark, Herbert H. (2016): Depicting as a Method of Communication. In: *Psychological Review* 123(3), 324-347.
- Clark, Herbert H. / Gerrig, Richard J. (1990): Quotations as Demonstrations. In: *Language* 66(4), 764-805.
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zum Nutzen einer Ethnographischen Erweiterung für die Konversationsanalyse. In: *Gesprächsforschung* 1, 96-124.
- Deppermann, Arnulf (2013a): Multimodal interaction from a conversation analytic perspective. In: *Journal of Pragmatics* 46, 1-7.
- Deppermann, Arnulf (2013b): Analytikerwissen, Teilnehmerwissen und soziale Wirklichkeit in der ethnographischen Gesprächsanalyse. In: Hartung, Martin / Deppermann, Arnulf (Hg.), *Gesprochenes und Geschriebenes im Wandel der Zeit*. Tübingen: Narr, 32-59.
- Deppermann, Arnulf (2018): Sprache in der multimodalen Interaktion. In: Deppermann, Arnulf / Reineke, Silke (Hg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin / Boston: De Gruyter, 51-85.
- Drew, Paul (1997). 'Open' Class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. In: *Journal of Pragmatics* 28(1), 69-101.
- Drew, Paul / Heritage, John (1992): Analyzing talk at work: an introduction. In: Dies. (Hg.), *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-65.
- Fischer-Lichte, Erika (1995): Written drama - oral performance. In Quasthoff, Uta M. (Hg.): *Aspects of oral communication*. Berlin; New York: de Gruyter, 305-321.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1971): *Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Goffman, Erving (1977): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung*. Frankfurt / M: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1981): Footing. In: Goffman, Erving (Hg.), *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 124-159.
- Goffman, Erving (1986): *Frame analysis*. Boston: Northeastern University Press.
- Hausendorf, Heiko (2020): *Deutschstunde(n). Erkundungen zur Lesbarkeit der Literatur*. Stuttgart: Kröner.
- Haviland, John B. (2011): Musical Spaces. In: Streeck, Jürgen / Goodwin, Charles / LeBaron, Curtis D. (Hg.), *Embodied interaction – language and body in the material world*. New York: Cambridge University Press, 289-304.
- Heritage John C. (2007): Intersubjectivity and progressivity in person (and place) reference. In: Enfield, Nick J. / Stivers, Tanya (Hg.), *Person Reference in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 255-280.
- Husel, Stefanie (2014): *Grenzwerte im Spiel: die Aufführungspraxis der britischen Kompanie Forced Entertainment*. Bielefeld: transcript.
- Jefferson, Gail (1984): On stepwise transition from talk about trouble to inappropriately next-positioned matters. In: Atkinson, Maxwell / Heritage, John (Hg.), *Structures of social action: Studies in conversational analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 191-222.

- Jefferson, Gail (1987): On exposed and embedded correction in conversation. In: Button, Graham / Lee, John R. E. (Hg.), *Talk and social organization*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 86-100.
- Keating, Elizabeth (1993): Correction / repair as a resource for co-construction of group competence. In: *Pragmatics* 3(4), 411-423.
- Kendon, Adam (1990): *Conducting interaction. Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kiesler, Julia (2016): Methodische Grundlagen des Chorsprechens. In: Bose, Ines / Hirschfeld, Ursula / Neuber, Baldur / Stock, Eberhard (Hg.), *Einführung in die Sprechwissenschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 242-246.
- Kleinschmidt, Katarina (2018): *Artistic Research als Wissensgefüge: eine Praxeologie des Probens im zeitgenössischen Tanz*. München: epodium.
- Koshik, Irene (2002): Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. In: *Research on Language and Social Interaction* 35(3), 277-309.
- Kotte, Andreas (2005): *Theaterwissenschaft*. Köln: Böhlau.
- Knoblauch, Hubert / Heath, Christian (1999): Technologie, Interaktion und die Workplace Studies. In: *Schweizer Zeitschrift für Soziologie* 25(2), 163-181.
- Lerner, Gene H. (1995): Turn Design and the Organization of Participation in Instructional Activities. In: *Discourse Processes* 19, 111-131.
- Levinson, Stephen C. (1992): Activity types and language. In: Drew, Paul / Heritage, John (Hg.), *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 66-100.
- Liedtke, Frank (2009): Handeln ohne Wahrheit: Performativität auf der Bühne und im Parkett. In: Buss, Mareike et al. (Hg.), *Theatralität des sprachlichen Handelns: eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften*. Paderborn: Fink, 117-141.
- Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: Neidhardt, Friedhelm / Lepsius, Rainer M. / Weiss, Johannes (Hg.), *Kultur und Gesellschaft, Sonderband 27 d. KZfSS*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 191-211.
- Matzke, Annemarie (2012): *Arbeit am Theater: Eine Diskursgeschichte der Probe*. Berlin: De Gruyter.
- Matzke, Annemarie (2014): Probe. In: Fischer-Lichte, Erika / Kolesch, Doris / Warstat, Matthias (Hg.): *Metzler Lexikon Theatertheorie*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 270-273.
- Mehlin, Urs H. (1969): *Die Fachsprache des Theaters: eine Untersuchung der Terminologie von Bühnentechnik, Schauspielkunst und Theaterorganisation*. Düsseldorf: Schwann.
- Mondada, Lorenza (2008): Using Video for a Sequential and Multimodal Analysis of Social Interaction: Videotaping Institutional Telephone Calls [88 paragraphs]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 9(3), Art. 39.
- Mondada, Lorenza (2013): The Conversation Analytic Approach to Data Collection. In: Sidnell, Jack / Stivers, Tanya (Hg.), *The handbook of conversation analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell, 32-56.

- Mondada, Lorenza (2014): Conventions for multimodal transcription.
https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf (letzter Zugriff: 18.12.2019).
- Mondada, Lorenza (2018): Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. In: *Research on Language and Society* 51(1), 85-106.
- Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (Hg.) (2010): *Situationseröffnungen: zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Tübingen: Narr.
- Pomerantz, Anita (1986). Extreme case formulations: a way of legitimizing claims. In: *Human Studies* 9, 219-230.
- Reed, Darren (2015): Relinquishing in musical masterclasses: Embodied action in interactional projects. In: *Journal of Pragmatics* 89, 31-49.
- Rendle-Short, Johanna / Cobb-Moore, Charlotte / Danby, Susan (2014): Aligning in and through interaction: Children getting in and out of spontaneous activity. In: *Discourse Studies* 16(6), 792-815.
- Robinson, Jeffrey D. (2013): Overall structural organization. In: Sidnell, Jack / Stivers, Tanya (Hg.), *The handbook of conversation analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell, 257-280.
- Robinson, Jeffrey / Stivers, Tanya (2001): Achieving activity transitions in primary-care encounters: From history taking to physical examination. In: *Human Communication Research* 27(2), 253-298.
- Sandhack, Monika (2007): Proben. In: Brauneck, Manfred/Schneilin, Gérard (Hg.): *Theaterlexikon*. Reinbek: Rohwohlt.
- Schegloff, Emanuel A. (1980): Preliminaries to preliminaries: Can I ask you a question? In: *Sociological Inquiry* 50, 104-152.
- Schegloff, Emanuel A. (1972): Sequencing in conversational openings. In: Gumperz, John J. / Hymes, Dell (Hg.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Speaking*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 346-380.
- Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence organization in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A. / Sacks, Harvey (1973): Opening up Closings. In: *Semiotica* VIII(4), 289-327.
- Schmidt, Axel (2014): *Spiel oder nicht Spiel? Zur interaktiven Organisation von Übergängen zwischen Spielwelt und Realwelt in Theaterproben*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. Letzter Zugriff 18.12.2020:
<http://verlag-gespraechsforschung.de/2014/axelschmidt.html>.
- Schmidt, Axel (2017). Anpassung an prospektive Zuschauer? Eine multimodal-interaktionsanalytische Perspektive auf Publikumskonstruktionen in Theaterproben. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 47(4), 455-486.
- Schmidt, Axel (2018): Prefiguring the future: Projections and preparations within theatrical rehearsal. In: Deppermann, Arnulf / Streeck, Jürgen (Hg.): *Time in Embodied Interaction. Synchronicity and sequentiality of multimodal resources*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 231-260.
- Schmidt, Axel / Deppermann, Arnulf (2020): Interaktive Emergenz und Stabilisierung – Zur Entstehung kollektiver Kreativität in Theaterproben. In: Reichertz, Jo (Hg.), *Grenzen der Kommunikation – Kommunikation an den Grenzen*. Weilerswist: Velbrück, 182-201.

- Selting, Magret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung 10, 353-402.
- Sidnell, Jack (2011): The epistemics of make-believe. In: Stivers, Tanya / Mondada, Lorenza / Steensig, Jakob (Hg.), The morality of knowledge in conversation. Cambridge: Cambridge University Press, 131-155.
- Szczepek Reed, Beatrice / Reed, Darren / Haddon, Elizabeth (2013): NOW or NOT NOW: Coordinating restarts in the pursuit of learnables in vocal master class. In: Research on Language and Social Interaction 46(1), 22-46.
- Weeks, Peter (1985): Error-Correction Techniques and Sequences in Instructional Settings: Toward a Comparative Framework. In: Human Studies 8, 195-233.
- Weeks, Peter (1996): Synchrony lost, synchrony regained: The achievement of musical co-ordination. In: Human Studies 19, 199-228.

Film

Murnau, Friedrich Wilhelm (1992): Nosferatu – eine Sinfonie des Grauens.

Prof. Dr. Axel Schmidt
Institut für Deutsche Sprache
R5, 6-13
68131 Mannheim

axel.schmidt@ids-mannheim.de

Veröffentlicht am 14.12.2020

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.

Regieanweisungen "on the fly". Koordination von Instruktionen und szenischem Spiel in Theaterproben¹

Maximilian Krug

Abstract

Wenn Regisseure/innen während laufender Spielproben eine Instruktion realisieren wollen, ohne dadurch das aktuelle Spiel abzubrechen, können sie diese Anweisungen als *on the fly* Instruktionen organisieren. Im Beitrag werden drei Typen von solchen *on the fly* Instruktionen vorgestellt, die sich dahingehend unterscheiden, wie kompatibel bzw. kontingent die Anweisungen mit dem aktuellen Tun des/r Rezipienten/in sind. Entspricht die Instruktion weitestgehend dem Stücktext oder der Spielhandlung, kommt es im Rahmen von (1) *inkrementellen Instruktionen* zur Fragmentierung der Instruktionspaare Anweisung-Umsetzung. Ist das Angewiesene nicht unmittelbar lokalisierbar, können diese Instruktionspaare im Zuge von (2) *prolongierten Instruktionen* zeitlich zerdehnt werden. Sind die Anweisung und die Instruktion nicht emergent integrierbar, kann die Spielaktivität als Reaktion auf eine (3) *verzögernde Instruktion* kurzzeitig suspendiert (aber nicht abgebrochen) werden.

Keywords: Theaterproben – Instruktionen – Simultanität – multiactivity.

English abstract

In cases where directors want to instruct something during an ongoing rehearsal without stopping the current play activity, they can implement these instructions *on the fly*. In this paper, three types of such on the fly instructions are presented, which differ in how compatible the instructions are with the current activity of the recipient(s). If the instruction corresponds with the script or course of action of the play, the on the fly instruction is carried out as (1) *incremental instruction*, where the instructional sequence (initiation – response) is fragmented. When the target of instruction is not immediately locatable within the ongoing play activity, the instructional sequence can be expanded in time, thus creating a (2) *prolonged instruction*. If the instruction cannot be integrated immediately into the play activity, the latter can be temporarily suspended (but not canceled), thereby forming a (3) *delayed instruction*.

Keywords: theatre rehearsals – instructions – simultaneity – multiactivity.

¹ Ich bedanke mich bei Axel Schmidt, Monika Messner, Anna Wessel und einem/r anonymen Reviewer/in für die zahlreichen hilfreichen Kommentare zu früheren Fassungen dieses Beitrags.

1. Zur Emergenz von *on the fly* Instruktionen
2. Bedeutung von *on the fly* Instruktionen in den Proben einer Stückentwicklung
3. Datengrundlage
4. Zeitliche Organisation bei *on the fly* Instruktionen
 - 4.1 *Inkrementelle Instruktionen*: Fragmentierung der Instruktionspaare
 - 4.2 *Prolongierte Instruktionen*: Zeitliches Zerdehnen der Instruktionspaare
 - 4.3 *Verzögernde Instruktionen*: Kurze Suspendierung der Spielaktivität
5. Fazit: Koordinative Verfahren bei *on the fly* Instruktionen
6. Literatur

1. Zur Emergenz von *on the fly* Instruktionen

Soziale Interaktionen werden von den Beteiligten emergent im lokalen, situativen Vollzug hergestellt. Regieanweisungen und andere Erarbeitungsverfahren in Theaterproben bilden davon keine Ausnahme. So wie auch alltägliche Interaktionen sind sie keine "pre-scripted routines" (Robinson 2013:264), sondern entstehen durch die sequentielle Abfolge multimodal organisierter Interaktionsbeiträge. Da oft keine/r der Beteiligten im Vorfeld weiß, was der/die Andere für eine Äußerung produzieren wird, stehen Teilnehmende konstant vor der Aufgabe, die Äußerung des/der anderen im Verlauf ihres Vollzugs zu analysieren (Levinson 2016). Gleichzeitig besteht immer die Gefahr, dass ein/e andere/r Sprecher/in den Turn an einem TRP (Sacks et al. 1974) für sich beansprucht, weshalb Interagierende in den seltensten Fällen Zeit haben, sich ihren Interaktionsbeitrag vor der Realisierung vollständig zu überlegen. Dies hat unter anderem zwei Konsequenzen: Zum einen werden Äußerungen meist erst im Verlauf ihrer Produktion geplant (Auer 2000, 2007; Schegloff 2016). Zum anderen wird dadurch ein konstantes *Monitoring* (Goodwin 1980; Schmitt/Deppermann 2007) des Interaktionsprozesses vorausgesetzt. Mithilfe des Monitorings sammeln Teilnehmende Hinweise darauf, was die interaktionale Funktion des jeweiligen Beitrags des Ko-Interagierenden sein könnte und können bereits während der Äußerungsproduktion "on the fly" (Sidnell 2016:9) darauf reagieren, obwohl der jeweilige Beitrag noch nicht abgeschlossen wurde. Rezeptionssignale wie Hörerrückmeldungen (Schwitalla 2002) oder Nicken (Stivers 2010) stellen vermutlich die von der konversationsanalytischen Forschungsgemeinschaft am häufigsten beschriebenen *on the fly* Marker dar. Äußerungsproduktionen *on the fly* können aber auch über reines Rückmeldeverhalten hinausgehen und als ausgebaute Turns realisiert werden. Dies ist häufig bei instruierenden Aktivitäten der Fall, die Handlungen anleiten, deren Verlauf weitestgehend bekannt ist, wie z.B. in Theaterproben. Dort instruieren Regisseure/innen das laufende Spiel, ohne es zu unterbrechen, indem sie die Anweisungen so gestalten, dass sie kompatibel mit dem aktuellen Tun des/r Rezipienten/in sind. Solche *on the fly* Instruktionen erfolgen also bereits während der Handlung, die durch die Instruktion beeinflusst werden soll (siehe Mondada 2014a, Raevaara 2017). Die Theaterprobe ermöglicht die Betrachtung der emergenten Wechselwirkung zwischen Instruktion und Umsetzung, wenn während der Anweisung bereits mit der Realisierung begonnen wird und daraufhin inkrementell eine Veränderung der Instruktion erfolgt. Denn anders als beispielsweise bei instruktiven Situationen während des Autofahrens (Deppermann/Laurier/Mondada 2018), in denen die laufende Fahr-Aktivität konstante Bearbeitung erfordert, besteht in Theaterproben immer die Möglichkeit, dass eine Spiel-Aktivität durch eine Instruktion abgebrochen wird und dieselbe Szene daraufhin wiederholt

werden muss. Um zu verhindern, dass jede Instruktion während des Spiels zu einem Abbruch desselben führt und dadurch Regiearbeit auch außerhalb der Besprechungsphasen zu ermöglichen, organisieren Regisseure/innen und Schauspieler/innen ihre Aktivitäten *Instruktion* und *Spiel* dergestalt, dass Instruktionen *on the fly* realisiert werden können.

Deutlich wird dies an folgendem Beispiel aus der achten Probe² eines Theaterstücks, bei dem der Regisseur (REG) *on the fly* eine neue Textstelle instruiert, die der Schauspieler (SCM) in sein szenisches Spiel integriert, ohne dieses abzubrechen. Das Textbuch dieser Stückentwicklung (siehe 2.) ist zu diesem Zeitpunkt der Proben noch nicht fest, sondern im Entstehen begriffen.

Transkript 1: *Ungewöhnlich für mich*³

001 SCM *aber bei MIR,*
 002 *=ich äh-*
 003 *ich reagier halt IMmer noch nich;=ne so;*
 004 *keine AHnung warum;*
 005 *SCHOCK,*
 006 *ich WEISS es nich;*
 007 **REG** **+UN+gewöhnlich für mich;**
 scm *+. . +-schaut-zu-REG---->>*
 008 SCM *UNgewöhnlich für mich;*
 009 REG *<<p>ja->*
 010 SCM *also ich WAR-*
 011 *(1.0)*
 012 *ich war auch überMüdet;*

Der Schauspieler berichtet hier als seine Figur (Arzt), wie er nach einem chirurgischen Unfall unfähig war, zu reagieren (Z001-006). Obwohl der Monolog an dieser Stelle nicht beendet ist und auch der Schauspieler weder einen Hänger noch einen potenziellen Abbruch anzeigt, steigt der Regisseur mit der Äußerung *UNgewöhnlich für mich* (Z007) in die szenische Aktivität ein. Er wechselt dazu aus seiner Origo in die der durch den Schauspieler verkörperten Figur. Dies realisiert er einerseits, indem er die Äußerung innerhalb des Monologs an passender Stelle platziert und andererseits, indem er das Personalpronomen *mich* verwendet (Z007). Damit gestaltet er die Äußerung 'mundgerecht' für den Schauspieler, der sie nur wiederholen muss, um sie in sein Spiel integrieren zu können. Dass und was die Äußerung instruiert, wird in der Reaktion des Schauspielers deutlich, der die Äußerung wiederholt und dabei in Wortlaut und Prosodie mit der des Regisseurs übereinstimmt (Z008). Die Umsetzung wird anschließend vom Regisseur ratifiziert (*ja*, Z009), worauf der Schauspieler in seinem Monolog fortfährt (Z010-12).

Die interaktionale Ordnung dieser *on the fly* Instruktion erfolgt dabei im Rahmen einer für Instruktionen typischen IRE-Sequenz (Mehan 1979; Zemel/Koschmann 2011). Zunächst vollzieht der Regisseur die *initiation* (Z007), die hier so getimt ist, dass es zu keiner Überlappung mit dem Sprechbeitrag des Schauspielers kommt. Daraufhin erfolgt die *response* durch den Schauspieler, indem er die Äußerung des Regisseurs wortwörtlich und prosodisch kongruent übernimmt und in sein Spiel

² Datengrundlage ist ein audiovisuelles Theaterprobenkorpus von ca. 200h (siehe Abschnitt 3.)

³ In diesem, wie auch allen folgenden Transkriptausschnitten, wird der (vorläufige) Stücktext *kur-siv* markiert.

integriert (Z008). Die *evaluation* durch den Regisseur (Z009) schließt die Sequenz in diesem Beispiel ab und der Schauspieler setzt sein Spiel fort. Wie die folgenden Transkriptausschnitte zeigen werden, ist diese regieseitige Ratifikation der Umsetzung für *on the fly* Instruktionen optional. Im Unterschied zu anderen Instruktionstypen (siehe Schmidt in diesem Themenheft) ist für *on the fly* Instruktionen die simultane Relevanz zweier Aktivitätsrahmen (hier: szenisches Spiel und Instruktion) charakteristisch. Sowohl Regisseur als auch Schauspieler richten ihre Beteiligungsweisen darauf aus, dass das Spiel parallel zur Instruktion aufrechterhalten wird. Dies wird beim Schauspieler anhand des fehlenden spielungebundenen Verhaltens und beim Regisseur durch die knappe Formulierung als 'mundgerechter' Stücktext deutlich. Damit weisen *on the fly* Instruktionen ein spezifisches Handlungspotential auf, das von den Teilnehmenden die gleichzeitige Bearbeitung zweier Aktivitäten (bzw. die Aufrechterhaltung der Spielaktivität bei paralleler Relevanz der Instruktion) erfordert, was in der aktuellen Interaktionsforschung als *multiactivity* (Haddington et al. 2014; Mondada 2014b; Hoey 2018) konzeptualisiert wird. Die Instruktion ist dabei stets auf die laufende Spielaktivität bezogen und versucht in einer Weise auf sie Einfluss zu nehmen, dass diese nicht abgebrochen werden muss. Im Transkript 1 erfolgt dies über die Text-Instruktion durch den Regisseur, die der Schauspieler im nächsten Turn umsetzt, ohne seine Involvierung in die Spiel-Aktivität aufzulösen. Eine solche Gestaltung ist in diesem Fall möglich, weil die Komplexität der Instruktion im obenstehenden Ausschnitt gering ist. Innerhalb einer einzigen, bereits 'mundgerecht' vorgeformten TCU bearbeitet der Regisseur lediglich einen Aspekt (eine neu in das Spiel zu integrierende Textzeile). Damit reagiert der Regisseur mit seiner stark aspektuellen Instruktion auf ein weiteres Charakteristikum von *on the fly* Instruktionen: sie sind hochgradig zeitkritisch. Konzeptvermittlungen oder Instruktionen mittels Kontrastpaaren (siehe die Beiträge von Anna Wessel & Monika Messner in diesem Themenheft) lassen sich aufgrund ihrer zeitlichen Ausdehnung kaum *on the fly* realisieren. Vielmehr stehen Beteiligte von *on the fly* Instruktionen konstant vor einem Skopus- und Relevanzproblem. Wie zeigen Instruierende an, auf welchen Aspekt sich die Instruktion bezieht und wie können Instruierte die laufende Aktivität aktiv halten, während sie die Instruktion bearbeiten?

Wie in dieser Fragestellung bereits anklingt, tragen nicht nur die Instruierenden dazu bei, dass *on the fly* Instruktionen während einer laufenden Aktivität möglich werden. Auch Instruierte arbeiten interaktional an der *on the fly*-Organisation mit, indem sie die laufende Aktivität so anpassen, dass sie *on the fly* instruierbar wird. Dies zeigt sich in Transkript 1, wenn der Schauspieler während der Instruktion seinen Blick auf den Regisseur richtet (Z007) und ihn dadurch visuell monitoren kann, was es dem Schauspieler ermöglicht, die (multimodale) Gestaltung der Instruktion wahrzunehmen. Gleichzeitig zeigt er dem Regisseur damit Verfügbarkeit in Bezug auf die Instruktion während seines Spiels an, was einen zentralen Aspekt von *on the fly* Instruktionen darstellt, wie das folgende Beispiel zeigt. In diesem Ausschnitt ist eine Anpassung der szenischen Aktivität an die Instruktionssituation erkennbar, bei der die Schauspielerin (SCW) und der Schauspieler (SCM) jedoch nicht nur Monitoring-Verhalten zeigen (Z002), sondern darüber hinaus ihre Spielaktivitäten (einen Tanz) während der Instruktion so organisieren, dass sie frühestmöglich mit der Umsetzung beginnen können (Z003-4).

Transkript 2: *Begrüßt uns doch mal*

```

001      % (1.0)
        scw/m %tanzen -->>
002  REG  beGRÜSST *uns doch &mal;*
        scw      *schaut REG an-*
        scm      &schaut REG an->
003  REG  +ganz am ANfang;
        scw      +dreht sich um eigene Achse->
004  REG  hallo (.) herzlich WILLkommen,+&
        scw      ----->+
        scm      ----->&
005  SCW   [herzlich will%KOMMEN::-% ]
006  SCM   [herzlich will%kommen meine DAMen und herren;]
        reg      %nickt lächelnd SCW zu->%
007      schön dass ihr [DA seid; ]
008  SCW   [gleich gibt_s]noch was erFRISCHendes;

```

Die Schauspielerin und der Schauspieler bewegen sich im Rahmen von Einzeltänzen zur selben Musik, als der Regisseur seine Instruktion initiiert (*beGRÜSST uns doch mal*, Z002). Bei der Aufforderung zur Begrüßung handelt es sich um einen vorher verabredeten Teil der Inszenierung, dessen Textstatus jedoch noch stark improvisierten Charakter aufweist. Die inkrementellen Erweiterungen der Anweisung (*ganz am ANfang/ hallo (.) herzlich WILLkommen*, Z003-4) durch den Regisseur tragen hier zur Konkretisierung der Instruktion bei, indem er zunächst das Was (*Begrüßung*), dann das Wann (*Szenenanfang*) und schließlich das Wie (*Textvorgabe*) klärt. Bereits mit der ersten TCU der Instruktion verändern die Schauspielerin und der Schauspieler ihr Spiel, indem sie Blickkontakt mit dem Regisseur aufnehmen und sich so *on the fly* instruierbar machen (Z002). Während der Schauspieler den Blickkontakt mit dem Regisseur erst nach dem Abschluss der Anweisung und mit deren Umsetzung auflöst (Z004), verändert die Schauspielerin ihr Spiel ein weiteres Mal in Bezug auf die Instruktion: Sie beginnt sich tanzend um ihre eigene Achse zu drehen, als der Regisseur zu seiner Erweiterung (Z003-4) ansetzt. Damit kann sie ihr Spiel weiterhin aufrechterhalten und gleichzeitig akustisch den weiteren Verlauf der Instruktion monitoren, um die Umsetzung genau zum TRP der Anweisung zu realisieren. Die Schauspielerin organisiert ihre Drehung so, dass sie diese in genau dem Moment vollendet hat, in dem ihre *response* unmittelbar relevant wird. Die Schauspielerin und der Schauspieler, die beide während der *initiation* der Instruktion weitertanzen, interpretieren den Instruktionsturn des Regisseurs gleichzeitig als abgeschlossen und beginnen simultan die Anweisung umzusetzen (Z005/6). Dabei greifen beide auf das durch den Regisseur bereitgestellte Textmaterial zurück und realisieren überlappend die Begrüßung (Z005/6). Auffällig ist, dass beide zunächst das vorgespielte Textmaterial des Regisseurs verwenden (und die Forderung nach einer Begrüßung damit erfüllen), dieses im weiteren Verlauf aber unterschiedlich improvisierend weiterführen (Z007/8). Damit zeigen beide Teilnehmende an, dass sie die Instruktion nicht wie in Transkript 1 als Aufforderung zur Reproduktion der vorgegebenen Worte *hallo (.) herzlich WILLkommen* verstanden haben, sondern als Anweisung, die vorher verabredete Begrüßungsszene nach Abschluss der Anweisungsäußerung zu performen bzw. eigenständig weiterzuentwickeln. Dies liegt hier unter anderem am Design der Instruktion, die mit einer beschreibenden Aufforderung beginnt und demonstrierend endet.

Der Skopus der Instruktionen in den Transkripten 1 & 2 ergibt sich aus der lokalen Kohärenz: Die Instruktion durch den Regisseur während des Spiels bezieht sich auf genau den Moment, in dem sie realisiert wird und setzt die Realisierung der Anweisung zum nächstmöglichen Zeitpunkt (= ab TRP der Instruktion) relevant. Im folgenden Ausschnitt ergibt sich der Skopus im Gegensatz dazu nicht aus der lokalen Nähe zur unmittelbar realisierten Spielhandlung, sondern bezieht sich auf einen Aspekt des Spiels, der zum Zeitpunkt der Instruktion wenige Momente zuvor realisiert wurde. Dadurch muss der Regisseur an dieser Stelle deutlich mehr kommunikative Arbeit leisten, um den zu instruierenden Aspekt *on the fly* (also ohne das laufende Spiel abubrechen) markieren zu können.

Transkript 3: Ach eher so

```

001 SCW fünf sechs sieben ACHT-
002 * (3.0)
scw/m *tanzen-->>
003 SCW hallo HANnelore,
004 na wie [GEHT_S dir denn,]
005 HOS [ja danke ]
006 SCW [schön dass du DA bist,]
007 HOS [für die EINladung ]
008 SCW ah,
009 REG ACH +eher so (---)+ es_s %[total LAUT;]+
reg +winkt...-----+beidhändige Kreisbewegung->+
010 SCM %[HEY:: ]
scm %Handgruß----->
011 SCM + [na %(.)+ wie GEHT_s dir,]
scm ----->%
reg +winkt---->+
012 SCW §#[<ff>>HEY:: (.) beate> ]
scw §#Handgruß----->
#Abb.1
013 <f>>schön dass du_s geSCHAFFT hast;>§
SCW ////////////////////////////////////////////////////////////////////>§

```



Abb.1: REG, SCW & SCM winken

Anders als im vorherigen Ausschnitt tanzen die Schauspielerin und der Schauspieler in diesem Transkriptausschnitt nebeneinander und halten einander mit jeweils einer Hand gefasst (Abb.1). Sie bewegen sich gemeinsam im Rahmen eines traditionellen bosnischen Tanzes, der aus regelmäßigen zwei seitwärtigen und zwei diagonalen Schritten besteht. Diese Tanzfigur behalten die beiden über die gesamte Sequenz bei, wodurch eine kontinuierliche Involvierung in diese szenische Aktivität hergestellt wird. Die Regelmäßigkeit des Tanzes hat einen interaktionsrelevanten Effekt: Damit die Tanzenden während des Spiels instruierbar werden können, bedarf es einer körperlichen Ausrichtung des Regisseurs auf die Paartanzenden.

Die Schauspielerin initiiert simultan zur Paartanz-Aktivität eine Aktivität der szenischen Rede, indem sie einen halb-improvisierten Text an die Hospitantin (HOS) adressiert (Z004-8), die sich als Spielpartnerin an dieser Aktivität beteiligt und sich als Figur "Hannelore" für die Einladung bedankt (Z005-7). An dieser Stelle greift der Regisseur mit einer Instruktion ein. Um seine Instruktion *on the fly* anbringen zu können, steht der Regisseur vor der Aufgabe, sich einerseits für die zu Instruierenden wahrnehmbar zu machen und andererseits anzuzeigen, auf welchen Aspekt sich seine Instruktion bezieht. Dazu betritt er die Spielfläche der Probebühne und richtet seinen Körper so aus, dass die Schauspielerin und der Schauspieler ihn während seiner Instruktion wahrnehmen können (siehe Abb.1: Der Regisseur organisiert Körperhaltung und Position im Raum auf die tanzend-spielenden Schauspieler). Dies gestaltet er so, dass er gleichzeitig mit der Realisierung der Partikel *ACH* (Z009) vor den beiden steht. In Folge dessen stoppen die Schauspielerin und der Schauspieler zwar ihr Textsprechen, behalten den Tanz (und damit das Spiel) aber weiterhin aufrecht. Der Regisseur nutzt die evozierte Aufmerksamkeit, um mit *eher so* (Z009) eine Korrektur der Schauspieler-Performance mittels einer *syntactic-bodily gestalt* (Keevallik 2015) zu projizieren, die er während einer kurzen Sprechpause in Form einer Wink-Bewegung einlöst. Auf diese Weise entsteht eine multimodale Konstruktion der Instruktion als *eher so (*winken*)*, wodurch der Regisseur der Schauspielerin und dem Schauspieler anzeigt, auf welchen Aspekt sich die Anweisung bezieht (auf die Begrüßung an sich, nicht etwa auf den Tanz oder den Text). Im Anschluss transformiert er das Winken in eine beidhändige Kreisbewegung, löst somit seine Vorspiel-Gestalt auf und beschreibt die Spielsituation mit kreisenden Armen als *total LAUT* (Z009). Überlappend mit dieser Beschreibung nehmen die Schauspielerin und der Schauspieler das Textsprechen wieder auf, die sie in der Folge mit gesteigerter Lautstärke und von winkenden Gesten begleitet fortführen (Z010-12).

Diese Instruktion, die hier das Spielthema *Begrüßung in lauter Umgebung* etabliert, wird dadurch möglich, dass der Regisseur seine Instruktion auf die laufende Aktivität (szenischer Paartanz) ausrichtet. Eine solche Orientierung leistet er zum einen körperlich, indem er mithilfe seiner Positionierung im Raum "Wahrnehmungswahrnehmung" (Hausendorf 2009:192) herstellt. Zum anderen führt er die instruierten Elemente (*Winken! Lautstärke erhöhen!*) inkrementell aufeinander folgend ein, sodass die Schauspielerin und der Schauspieler die Chance haben, beide Elemente in ihr Spiel zu übersetzen (Z010-13).

Anhand der obenstehenden Ausschnitte wird deutlich, dass Beteiligte an *on the fly* Instruktionen nicht nur die simultane Koordinierung der Instruktion mit der laufenden Aktivität bearbeiten. Vielmehr ergibt sich aus der gemeinsamen Ausrich-

tung von Anweisenden und Angewiesenen auf die Anforderung der Gleichzeitigkeit, dass die Interagierenden ihre *initiations* und *responses* so an die situativen Begebenheiten anpassen, dass *on the fly* Instruktionen möglich werden. Daher stehen im Folgenden die Verfahren im Fokus, mit denen Interagierende die Instruktionen und deren Umsetzungen auf die situative Anforderung der Multiaktivität zuschneiden und dies in ihrem *recipient design* (Sacks et al. 1974; Deppermann/Blühdorn 2013; Schmitt/Knöbl 2013) sichtbar machen. Dazu werden zunächst die besondere Bedeutung von *on the fly* Instruktionen in den Theaterproben einer sogenannten Stückentwicklung beschrieben, bevor im Anschluss drei Verfahren (inkrementelle, prolongierte und verzögerte *on the fly* Instruktionen) dargestellt werden, mit denen Interagierende Instruktionen dergestalt organisieren, dass sie *on the fly* möglich werden.

2. Bedeutung von *on the fly* Instruktionen in den Proben einer Stückentwicklung

On the fly Instruktionen, die in ihrem Vollzug emergent die Gestaltung des Instruktionsziels berücksichtigen und es beeinflussen, sind integraler Bestandteil von Theaterproben. Besonders häufig beobachtbar sind sie bei Proben von sogenannten *Stückentwicklungen* (bzw. *devised theatre* im englischen Sprachraum). Dieses Theaterformat unterscheidet sich von der traditionellen Form des "abbildenden Theaters" (siehe Perry 2010:13), da Beteiligte an einer solchen Produktion "nicht ausgehend von einem dramatischen Text und dessen vorgegebener Handlungsstruktur arbeiten, sondern im Proben – im konzeptionellen Entwerfen und improvisierenden Hervorbringen – die Dramaturgie der Inszenierung entwerfen" (Matzke 2011:144). Das Ergebnis von Stückentwicklungen sind Theaterstücke, die aus dem gemeinsamen Zusammentragen von öffentlich zugänglichen oder selbstgeschriebenen Texten, Musikstücken oder Videos entstehen. Diese Materialien werden in Improvisationen⁴ eingesetzt und durch kritisches Hinterfragen zu dramatischen Texten und Spielszenen verdichtet. Im Zentrum von Stückentwicklungen steht die gemeinsame Arbeit am Text (deLahunta 2002; Perry 2010), bei der von den Regieführenden, über die Schauspieler/innen bis hin zu Hospitanten/innen jede/r Ideen miteinbringen kann. Das prägt den Probenprozess maßgeblich und sorgt gleichzeitig für einen "notwendigen Grad an Chaos" (Magnat 2005:75). Damit lassen sich an einer Stückentwicklung Beteiligte auf die besondere Herausforderung ein, innerhalb von lediglich sechs Wochen⁵ ein zufriedenstellendes Stück zu schreiben und zum vorher festgesetzten Premierentag vor einem Publikum aufzuführen.

In der Produktion, die die Datengrundlage für diesen Beitrag bildet, wird die Arbeit am Stücktext arbeitsteilig von unterschiedlichen Beteiligten übernommen. In den ersten szenischen Proben der Produktion improvisieren die Schauspieler/innen einzelne Sequenzen, während der Regisseur immer wieder Anweisungen bezüglich Text, Spielhaltungen oder konkreten Spielhandlungen gibt. Diese Anwei-

⁴ Die Improvisation ist keinesfalls nur eine Technik der Stückentwicklung, sondern ist selbstverständlicher Teil von Probenprozessen traditionellerer Theaterformen (siehe Eikels 2011).

⁵ Roselt (2011:21) schreibt zur Dauer des Probenprozesses in modernen Theatern: "Sechs Wochen Proben sind für eine Neuinszenierung gegenwärtig keine Ausnahme."

sungen werden besonders zu Beginn der Produktion als *on the fly* Instruktion organisiert. An die Stelle einer alternierenden Abfolge von szenischen und instruierenden Aktivitäten (siehe Einleitung zu diesem Themenheft) tritt bei Situationen mit *on the fly* Instruktionen ein ununterbrochener Spielfluss. Die somit innerhalb des Spielflusses ausgehandelten Veränderungen des Textbuchs (das Spieltexte und -handlungen beinhaltet) werden von der Regieassistentin mitgeschrieben. Diese Mitschriften tippt diese meist nach Probenschluss (oft gegen 22 Uhr) ab und schickt sie dem Regisseur. Der fertigt daraus eine Probenvorlage an, die er noch in derselben Nacht an die Schauspieler/innen sendet, damit diese den Text als Grundlage für die Probe am nächsten Morgen verwenden können. Während Teile dieses Textes wieder improvisierend verändert werden, bleiben andere Passagen unangetastet. Damit verdichten sich die Improvisationen stetig zu einer festeren Text- und Darstellungsform.⁶

3. Datengrundlage

Die 31 Proben dieser Stückentwicklung, bei der es um chirurgische Eingriffe bei Kindern geht, fanden an einem deutschen Stadttheater statt und wurden mit vier Kameras sowie zwei mobilen Eye-Tracking-Brillen (*Tobii Pro Glasses 2*) audiovisuell aufgezeichnet. Insgesamt umfasst das Korpus 800 Stunden Videomaterial des insgesamt 200-stündigen Probenprozesses von der Konzeptionsprobe bis zur Generalprobe.

Die in diesem Beitrag verwendeten Datenausschnitte stammen aus der dritten bis achten Probe der Stückentwicklung. In diesem ersten Drittel des Probenprozesses weisen Text und Performance noch einen vorläufigen Status auf und werden dementsprechend häufig mithilfe von *on the fly* Instruktionen im laufenden szenischen Spiel verändert. Für die Fallkollektion wurden solche Ausschnitte ausgewählt, in denen der Regisseur die Schauspieler/innen in Hinblick auf das laufende szenische Spiel anweist ("Regieanweisung"). Alle Instruktionstypen, die nicht direkt auf die Spielaktivität auf der Bühne Einfluss nehmen (z.B. "Arbeitsanweisungen"), werden an dieser Stelle nicht berücksichtigt. Ebenfalls von der Analyse ausgeschlossen werden solche Instruktionen, die primär verbal abstinert (Heidtmann/Föh 2007) organisiert werden.⁷

4. Zeitliche Organisation bei *on the fly* Instruktionen

On the fly Instruktionen lassen sich als "local project imperatives" (Zinken/Deppermann 2017:38) kategorisieren, bei denen etwas instruiert wird, das Teil des unmittelbaren kommunikativen Projekts des/r Angewiesenen ist. Im Gegenzug müssen Angewiesene die konditionelle Relevanz der Instruktionshandlung zeitnah einlösen und in ihre laufende Aktivität integrieren, um die Instruktionsaktivität *on the fly* herzustellen. Während *local project imperatives* jedoch auch rein sequenziell realisiert werden können, ist bei *on the fly* Instruktionen der Aspekt der Aufrechterhaltung eines Spielrahmens während der Instruktion zwingende Voraussetzung. Um

⁶ Zusätzlich werden die so gebauten Szenen vor und nach den szenischen Proben von den Beteiligten reflektiert, diskutiert und bei Bedarf redigiert.

⁷ Für solche Instruktionen siehe Mondada (2014a).

also von den Beteiligten *on the fly* realisiert und bearbeitet werden zu können, müssen Instruktionshandlungen zeitlich so gestaltet werden, dass sie emergent auf das aktuelle Geschehen reagieren können. Je nachdem, was instruiert wird, greifen die Teilnehmenden auf unterschiedliche Praktiken zurück, um Unterbrechungen des Spiels durch Instruktionen zu vermeiden. Entspricht etwa die instruierte Äußerung dem Stücktext bzw. der Stückhandlung, können Interagierende bei kürzeren Anweisungen diese als Einheit instruieren und umsetzen (Transkript 1). Handelt es sich im Gegensatz zu diesen einfachen *on the fly* Instruktionen um längere⁸ Anweisungen, können die Instruktionspaare (*initiation* und *response*) als inkrementelle Instruktionen (4.1) in kleinere Einheiten fragmentiert und dann Element für Element abgearbeitet werden. Sind die instruierten Elemente hingegen nicht im unmittelbaren Geschehen lokalisierbar (z.B. wenn sich die Anweisung nicht auf eine bereits in der Ausführung begriffene Handlung bezieht, sondern eine neue Handlung relevant setzt), können Anweisungen im Rahmen prolongierter Instruktionen (4.2) dergestalt verlängert werden, dass es zu einem zeitlichen Zerdehnen der Instruktionspaare kommt. Werden schließlich Instruktion und Spielaktivität von den Teilnehmenden als nicht-integrierbare Konkurrenzaktivitäten behandelt, kann es zu verzögerten Instruktionen (4.3) kommen, bei denen die Spielaktivität kurz suspendiert wird, bis die Konkurrenzsituation aufgelöst wurde (Tab.1).

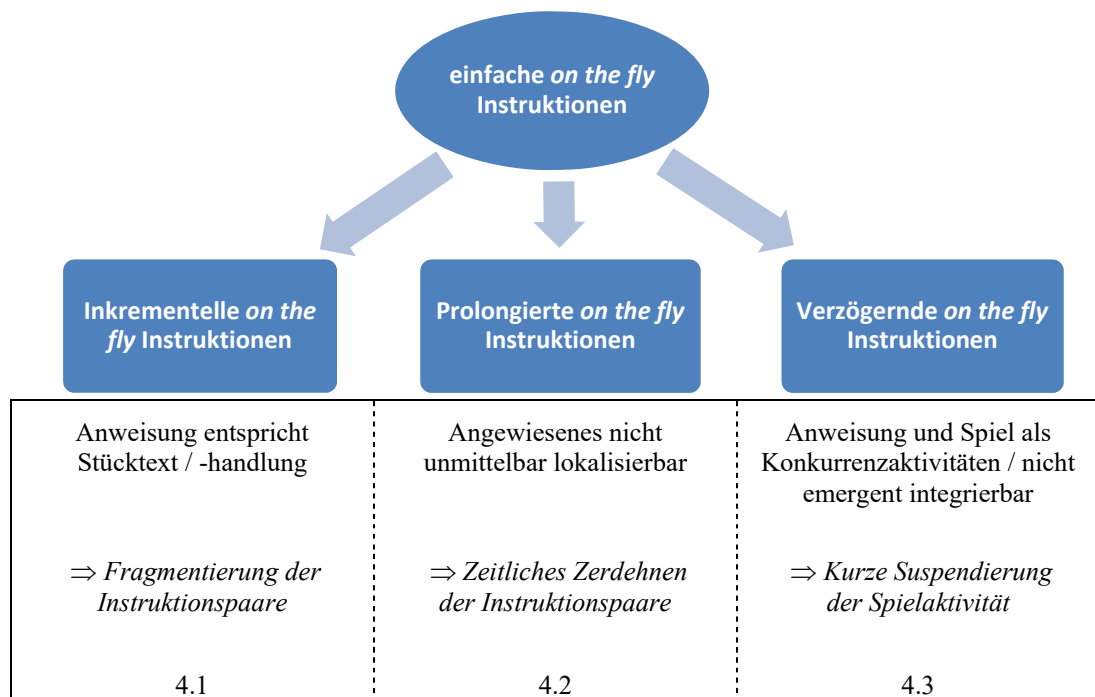


Tabelle 1: Typologie der Fallkollektion

⁸ Im Vergleich mit der Länge der Instruktionen bei Schmidt & Wessel (in diesem Themenheft) fällt auf, dass diese "längeren" Instruktionen immer noch deutlich kürzer sind als bei den meisten nicht-*on the fly* Instruktionen.

4.1 Inkrementelle Instruktionen: Fragmentierung der Instruktionspaare

Die temporale Organisation von *on the fly* Instruktionen macht es möglich, dass Angewiesene mit der Umsetzung der Anweisung beginnen, noch bevor deren Formulierung abgeschlossen ist. Eine solche Instruktionsumsetzung findet sich in folgendem Ausschnitt aus der fünften Probe. In ihr probieren die Beteiligten die Begrüßung von Gästen einer Feierlichkeit. Im Fokus der Analyse stehen die Verfahren der Beteiligten, mit denen sie das Alter der begrüßten Großeltern der Figur des Schauspielers aushandeln. Dieser Aushandlungsprozess zwischen dem Regisseur und dem Schauspieler ist dergestalt organisiert, dass der Schauspieler das durch den Regisseur angewiesene Alter der Großeltern als *early response* (Mondada 2014c) in seinen Redefluss integriert, noch während der Regisseur die *initiation* bearbeitet. Als Folge davon entsteht eine *on the fly* Instruktion, die ko-konstruiert (Dausend-schön-Gay/Gülich/Krafft 2015) und inkrementell (Schegloff 1996, 2016) organisiert ist.

Transkript 4a: *Die sind echt neunzig*

001 SCM zwei cousinen aus äh aus Istanbul,
002 die sind AUCH da,
003 ASS ne das sind jetzt GROSSeltern;
004 SCM öh die GROSSeltern; [=stimmt;]
005 SCW [(lacht)]
006 SCM meine GROSSeltern aus ost (.) anatolien,
007 SCW hi,
008 REG und dann nich GANZ-
009 du bist GANZ-
010 die [sind echt (-) NEUNzig (-) fünfundachtzig;]
011 SCM [meine grosseltern die äh: sind NEUNzig] (-)
fünfundneunzig,
012 und [äh:-]
013 REG [(lacht)]
014 SCM äh: die sind (.) HAMM_s noch geschafft;
015 REG ja;

Der Schauspieler performt zunächst Stücktext und stellt darin zwei Cousinen aus Istanbul (Z001-2) vor. Er wird von der Regieassistentin (ASS) unterbrochen und darauf hingewiesen, dass mit der letzten Textbuchänderung aus den zwei Cousinen die Großeltern seiner Figur geworden seien (Z003). Er ratifiziert diese soufflierte Anmerkung (Z004) und setzt sie als neuen Stücktext um (Z006), worauf die Schauspielerin ebenfalls spielerisch reagiert und die Großeltern mit einem *hi* (Z007) begrüßt. Damit zeigen die Schauspielerin und der Schauspieler an, dass sie trotz Einwurf der Regieassistentin weiterhin in die Aktivität des szenischen Spiels involviert sind. Parallel dazu startet der Regisseur eine Instruktion. Um diese lokal kohärent anzubringen, hat er nur einen vergleichsweise kleinen Zeitslot zur Verfügung, bevor der Schauspieler im Text weiterspricht. Der Regisseur initiiert seine Instruktion im Anschluss an die Aushandlungssequenz zwischen der Regieassistentin und dem Schauspieler bzw. nach der Reaktion der Schauspielerin auf diese neu zu begrüßenden Personen (Z007). Der Regisseur beginnt die Instruktion daraufhin mit zwei Anakoluthen (*dann nich GANZ/du bist GANZ*, Z008-9), bevor er das Alter der

Großeltern als neue, vorher nicht verabredete Information vorgibt. Parallel dazu integriert der Schauspieler diese Vorgaben (*neunzig, fünfundachtzig*) in sein szenisches Spiel (*neunzig, fünfundneunzig*), sodass beide überlappend sprechen (Z010-11). Darauf kommt es zu einem Lachen durch den Regisseur (Z013) und dem Fortsetzen des Textes durch den Schauspieler, der den Stücktext improvisierend erweitert (Z014), was vom Regisseur ratifiziert wird (Z015).

Um die soziale Organisation dieser inkrementellen *on the fly* Instruktion der beiden Teilnehmenden nachvollziehen zu können, ist es notwendig, die exakten Überlappungen zu rekonstruieren. Die farbig markierten Bestandteile der Überlappung zeigen dabei jeweils die aufeinander bezogenen Inkremente an.

Transkript 4b: *Die sind echt neunzig (Überlappung)*

010	REG	die	[sind echt (-)	NEUNzig (-)	fünfund	achtzig;]
011	SCM	[meine großeltern	die sind	äh:	NEUN] fünfundneunzig;	

Die Instruktion wird an dieser Stelle dadurch möglich, dass die Teilnehmenden der Intervention des Regisseurs (Z008 & 009) den Status einer Instruktion zuschreiben. Seine beiden geäußerten TCUs bleiben dabei zunächst pragmatisch unvollständig, sodass eine Fortsetzung der Regieanweisung erwartbar ist. Der Regisseur wechselt dazu den Fokus von der Haltung der Figur (*du bist*, Z009) zur Beschreibung relevanter Anderer (Großeltern). Auf diese Großeltern referiert er mit *die*, was der Schauspieler in seine Figurenorigo übersetzt als *meine großeltern*. Das sprachliche Substrat des Regisseurs *die sind* übernimmt der Schauspieler und passt seine folgenden Inkremente syntaktisch in Bezug auf die dadurch eröffnete Struktur an. Während er ebenfalls *die sind* äußert, monitort er den weiteren Verlauf des Regisseurbeitrags, der mit *NEUNzig* das instruierte Alter der Großeltern einführt, welches er daraufhin zu modifizieren beginnt (*fünfund*). Durch die sequenzielle Verknüpfung innerhalb der Überlappung vollzieht auch der Schauspieler verzögert diese Modifikation, sodass aus *NEUN* in der nächsten Position *fünfundneunzig* wird.

Damit senkt der Regisseur innerhalb der überlappenden Instruktion das Alter der Großeltern von Neunzig auf Fünfundachtzig ab, während der Schauspieler es von Neunzig auf Fünfundneunzig anhebt. Grund dafür ist der inkrementelle Charakter der Überlappung. Bei diesem warten die Beteiligten zwar durch Partikeln und Sprechpausen hergestelltem Stop-and-Go-Verfahren aufeinander, sind jedoch auch damit beschäftigt, die Äußerungen des Anderen zu monitoren und zugleich einen eigenen Beitrag kognitiv zu entwerfen. Dies zeigt sich besonders beim Schauspieler, der seinen Beitrag zweimal inkrementell modifiziert, während der Regisseur seine Anweisung inklusive Selbstreparatur durchspricht und sich dabei nicht erkennbar am Schauspieler orientiert. Die Aushandlung des Alters der Großeltern wird vom Schauspieler anschließend nicht noch einmal *in the clear* gesprochen, sondern als eigenständiger Beitrag behandelt, an den er sofort weitere Figurentextbestandteile anknüpft (Z012). Damit zeigt er an, dass die Überlappung keine Unterbrechung seines szenischen Spiels zur Folge hatte, sondern in seine szenische Aktivität integriert wurde.

Eine solche Integration der inkrementellen Instruktion in das simultan weiterlaufende Spiel kann auch bei gestalthaft ausgedehnter Instruktion unter Verwendung gestischer Ressourcen realisiert werden, wie folgende Sequenz aus der achten

Probe zeigt. Während dieser Einzelprobe arbeiten der Regisseur und der Schauspieler an einem Monolog, in dem die Figur (ein Arzt) von einem Unfall während einer Operation berichtet. Konkret geht es darum, die Vorgänge des *Drückens* (Herzdruckmassage) und des *Bebeutelns* (Beatmungsbeutel drücken) als für die Figur routinierten Ablauf zu erarbeiten. Im Unterschied zum vorherigen Fall zeigen hier beide Interagierende eine wechselseitige Orientierung und inkrementelle Anpassung der Interaktionsbeiträge aufeinander.

Transkript 5a: *Du drückst*

001 SCM *der urologe GUCKT,*
 002 *und äh die anästhesieschwester HINter mir,*
 003 *und [(-) äh: ich drücke ich drücke und er be]BEUtelt;*
 004 REG [du drückst (-) drücke und er bebeutel,]
 005 SCM *ich DRÜCKE (.) er bebeutel,*
 006 *aber NIX, =ne?*
 007 *nix;*

Der Schauspieler schildert als seine Figur eine kritische Situation während eines chirurgischen Eingriffs (Z001-2). Nach einer die Fortsetzung seines Turns projizierenden Konjunktion *und* (Z003) kommt es zum überlappenden Simultansprechen von Regisseur und Schauspieler (Z003-4). Der Schauspieler wiederholt danach die überlappend gesprochenen Worte *ich DRÜCKE (.) er bebeutel* (Z005) *in the clear* und fährt darauf mit seinem Monolog fort (Z006-7). Wie bereits zuvor, zeigt ein genauer Blick auf die Überlappung, wie hochgradig geordnet diese abläuft. Anders als die Aushandlung des Alters in Transkript 4 ist diese emergente Form einer *on the fly* Instruktion in diesem Fall stark multimodal organisiert.

Transkript 5b: *Du drückst (Überlappung)*

003 SCM und [(-) äh: #ich drücke ich drücke und er#be] BEUtelt,
 #Abb.4 #Abb.6
 004 REG [du #drückst (-) drücke und er #be BEUtelt,]
 #Abb.3 #Abb.5



Abb.3: "drücken" Abb.4: "drücken" Abb.5: "greifen" Abb.6: "greifen"

Obwohl der Schauspieler durch *und* bereits die Fortsetzung seines Turns projiziert hat, nutzt der Regisseur eine kurze Phase verbaler Abstinenz nebst Pausenfüller (*äh*) des Schauspielers, um seine Instruktion zu initiieren. Diese ist multimodal dergestalt organisiert, dass er zusätzlich zu seiner Beschreibung der Spielhandlung des Schauspielers (*du drückst*) mit seiner rechten Hand nach unten zeigt (Abb.3). Die

beschriebene Spielhandlung ist hier gleichzeitig auch der Stücktext, den der Regisseur per Origo-Tausch in eine Anweisung transformiert. Der Schauspieler kann daraufhin diese Anweisung problemlos in seinem Spiel umsetzen, indem er zunächst einen Deixiswechsel vornimmt (aus dem *du* des Regisseurs wird bei ihm ein *ich* seiner Figurenorigo) und gleichzeitig die Spielhandlung *drücken* mit beiden Händen nachahmt (Abb.4). Anders als im vorherigen Transkript, in dem der Regisseur seine Instruktion nicht durch Pausen fragmentiert hat, wartet der Regisseur hier den Abschluss dieser Realisierung ab, indem er den Text des Schauspielers zunächst mitspricht (*drücke*) und dann mit *und er bebeutel* den nächsten Teil des Textes instruiert. Dabei designt er seine Anweisung insofern rezipienten- und situationsadäquat, als er den Text mundgerecht souffliert (inkl. Konjunktion) und die Anweisung wiederum gestisch realisiert (Abb.5). Der Schauspieler, der zunächst noch die Worte des zuletzt instruierten Textes wiederholt (*ich drücke*), greift dieses neue Inkrement *und er bebeutel* auf, noch bevor der Regisseur dieses vollständig verbalisiert hat. Dazu wiederholt er nicht nur die vorgegebenen Worte, sondern setzt auch den gestischen Spielvorschlag des Regisseurs um, indem er die gestische Greifform des Regisseurs beidhändig umsetzt (Abb.6). Abschließend realisiert er das soeben Erarbeitete im multimodalen *in the clear*, indem er die Äußerung ohne Überlappung wiederholt und dabei auf die soeben etablierten Gesten für *Drücken* und *Greifen* zurückgreift (Z005, Transkript 5a).

Anders als in Transkript 4 wird hier nicht nur ein Fakt (Alter der Großeltern) ausgehandelt, sondern eine multimodale Gestalt als Ablauf (Prozess der Wiederbelebung) mithilfe ko-operativer Handlungen erarbeitet. Das Ergebnis dieser Erarbeitung wird zunächst wiederholend gesichert (Z005), bevor der Schauspieler in seinem Text fortfährt. Die simultangesprochenen *on the fly* Instruktionen in den Transkripten 4 & 5 zeichnen sich dadurch aus, dass sich *initiation* und *response* in Bezug auf Wortlaut, Prosodie, Betonung und Ähnlichkeit der Gestenform gleichen. Dennoch unterscheidet sich die Umsetzung vom angewiesenen Format: Aus dem *du* des Regisseurs wird ein *ich* beim Schauspieler bzw. *die* übersetzt als *meine großeltern*, aus *fünfundachtzig* wird *fünfundneunzig*, die einhändige Geste wird zweihändig umgesetzt und die Körperdrehung des Schauspielers findet beim Regisseur keine Entsprechung. Damit wird deutlich, dass die Realisierung der Instruktion eine Transformationsleistung des Schauspielers darstellt, während seines szenischen Spiels Instruktionen wahrzunehmen und inkrementell im eigenen Handeln umzusetzen. Gleichzeitig fragmentiert der Regisseur seine Instruktion durch Sprechpausen und Mitsprechen des Schauspielertexts in kleinere Handlungsbausteine, sodass seine instruierenden Inkremente erst dann erfolgen, wenn der Schauspieler die vorherigen umgesetzt hat (*Stop and Go*). Möglich wird dieses inkrementelle Format hier vor allem dadurch, dass beide Instruktionshandlungen auf dieselben szenischen Interaktionsbausteine (Stücktext) zurückgreifen und sie füreinander *on the fly* verfügbar machen.

4.2 Prolongierte Instruktionen: Zeitliches Zerdehnen der Instruktionspaare

Die *on the fly* Instruktionen in 4.1 zeichnen sich dadurch aus, dass die Anweisungen und deren Umsetzungen inkrementell von den Teilnehmenden bearbeitet werden. Infolgedessen entsteht eine simultane Orientierung sowohl an der Instruktion als auch am szenischen Spiel. Eine solche Organisation ist möglich, weil in den besprochenen Fällen der Stückentwicklung zum einen Text angewiesen wird, der sofort relevant wird und zum anderen, weil dort (fragmentierte) Handlungen instruiert werden, deren vollständige Produktion zum Verständnis nicht abgewartet werden muss. Die zeitliche Nähe von *initiation* und *response* erinnert dabei an die Aktivität der Soufflage, bei der souffliertes Material auch zeitnah umgesetzt werden kann. Können hingegen die Instruktionsziele von den Angewiesenen nicht sofort lokalisiert oder umgesetzt werden, kommt es zu einem zeitlichen Zerdehnen der Instruktionspaare *initiation* und *response*. Um trotz (noch) nicht erfolgter Umsetzung die Relevanz der Instruktion aufrechtzuerhalten, können Anweisende die Instruktion so lange verlängern, bis die Umsetzung erfolgt ist und die *on the fly* Instruktion damit als abgeschlossen behandelt wird. Eine solche prolongierte Instruktion findet sich in folgender Instruktionssequenz. In dieser führt der Regisseur *on the fly* (während der szenischen Aktivität *Paartanz*) einen neuen Aspekt (*Zupfen*) ein. Die Schauspielerin integriert die angewiesene Handlung *Zupfen* ohne verbale Rückmeldesignale in die laufende Aktivität, während der Regisseur die Anweisung bis zur Umsetzung wiederholt und damit prolongiert.

Transkript 6: *Zupf an ihm*

```

001      % (5.0)
      scw/m % tanzen -->>
002  REG  und ZUPF an ihm;
003      $ZUPF an ihm;
      scw  $beugt sich zur Seite-->
004      *ZUPF$ +an #ihm;* (1.5)
      reg  *Zeigegeste----> *
      scw  ---->$ +ordnet SCMs Anzug-->>
           #Abb. 7
005  REG  geNAU;

```



Abb.7: REG zeigt, während SCW am Anzug von SCM zupft.

Die Schauspielerin (SCW) und der Schauspieler (SCM) bewegen sich in enger Paartanzhaltung zum Walzertakt. Dafür müssen sie sich einerseits interkorporal koordinieren (Goodwin 2017; Meyer/Wedelstaedt 2017) und andererseits ihre Tanzhandlungen in Bezug auf die durch die Musik vorgegebene rhythmische Temporalität⁹ (Keevallik 2013, 2015) synchronisieren (Pfänder et al. 2017). Die *initiation* der Instruktion durch den Regisseur weist eine sprachlich auf das Nötigste reduzierte Gestaltung auf. Er benennt lediglich die instruierte Handlung (*Zupfen*) und bestimmt per Ausschlussverfahren die Schauspielerin als Adressatin der instruierten Handlung (wenn an ihm gezupft werden soll, bleibt nur noch sie als handlungsfähige Person auf der Bühne). Um der Anweisung des Regisseurs *und ZUPF an ihm* (Z002) nachkommen zu können, muss die Schauspielerin die enge Tanzhaltung lösen. So ist zu beobachten, dass sich die Schauspielerin noch vor der ersten Wiederholung der Instruktion (Z003) zur Seite beugt. Der Schauspieler folgt jedoch dieser Körperbewegung, wodurch sich beide Tanzende für die Dauer der ersten Instruktionswiederholung seitwärts bewegen. Erst im Verlauf der zweiten Instruktionswiederholung (Z004) vermag die Schauspielerin ihre rechte Hand aus der Tanzhaltung mit dem Schauspieler zu lösen, ihn am Kragen seines Anzugs zu fassen (Abb.7) und damit die angewiesene Handlung umzusetzen. Im Unterschied zu den inkrementellen Instruktionen (Transkripte 4 & 5) beginnt die Schauspielerin hier die angewiesene Handlung nicht simultan mit der *initiation* zu realisieren, sondern vollzieht sie erst dann, wenn sie – gemessen an ihrer aktuellen Involviertheit in das Schauspiel – praktisch dazu in der Lage ist, die angewiesene Handlung in ihr Spiel zu integrieren. Aufgrund der starken interkorporalen Koordinierung bei dieser Aktivität kommt es zu einer etwa 2-sekündigen Verzögerung zwischen dem Äußerungsende der Instruktion *und ZUPF an ihm* (Z002) und ihrer Umsetzung. Der Regisseur reagiert auf diese Verzögerung, indem er seine Anweisung prolongiert, bis für ihn die *response* erkennbar wird, die er schließlich mit *geNAU* (Z005) evaluiert.

Mit der zweifachen Wiederholung seiner ursprünglichen Instruktionsäußerung zeigt der Regisseur seine Interpretation des laufenden Status der *on the fly* Instruktion als aktiv und noch nicht adäquat umgesetzt an. Die exakte Reproduktion der Anweisung deutet hier darauf hin, dass die Nicht-Umsetzung nicht als mangelndes kognitives Verstehen behandelt wird, sondern als ein akustisches oder praktisches Problem. Die Wiederholung der Anweisung ist damit seine Praktik, die Instruktion aktiv zu halten, indem er auf die Nicht-Umsetzung auf der Bühne reagiert und gleichzeitig die zeitkritische Umsetzungsforderung relevant hält.

Dass dieses Aufrechterhalten einer prolongierten Instruktion auch rein gestisch vollzogen werden kann, zeigt der nächste Transkriptausschnitt. In diesem hält der Regisseur eine im Rahmen der Instruktion eingeführte Zeigegeste solange aufrecht, bis der Schauspieler die Anweisung in seine laufende Aktivität integriert hat.

Während der Schauspieler als Figur von der Peinlichkeit berichtet, die das Tragen beigefarbener Hosen bei seiner Figur als Kind ausgelöst hat (Z001-3), sinkt sein Oberkörper nach vorn (Abb.8). Der Regisseur nutzt die verbale Pause des Schauspielers, um eine Instruktion anzubringen (*bleib*, Z005), die jedoch mit dem Fortführen des Schauspieler-Turns (Z004) überlappt, worauf der Regisseur seine TCU unvollständig zurückstellt.

⁹ Siehe zur Erwartbarkeit bestimmter Handlungen im musikalischen Rahmen auch Monika Messners Beitrag in diesem Themenheft.

als Markierung der fortdauernden Relevanz der Instruktionshandlung, deren interaktionales Potential erst am Ende der Sequenz durch den Schauspieler eingelöst wird. Mithilfe seiner aufrechterhaltenen Geste hält der Regisseur die konditionelle Relevanz seiner Anweisung relevant, deren Umsetzung er dem Schauspieler zum nächstmöglichen Zeitpunkt damit ermöglicht, ohne dass dieser seine szenische Aktivität unterbrechen muss. Indem der Schauspieler seine in Z006 angefangene Äußerung syntaktisch nahtlos in Z008 fortführt, zeigt dieser an, dass für ihn die Instruktion keine Unterbrechung seiner szenischen Aktivität darstellt, sondern er sie als Korrektur seiner Spielhaltung begreift, die er an passender Stelle in sein szenisches Spiel integriert. Dass der Schauspieler den Einwurf des Regisseurs auf seine Spielhaltung bezieht, zeigt sich zum einen in seinem lauterem Sprechen und dem Aufrichten der Positur. Die Anweisung *bleib Oben* meint damit (auch) die sich aus dem Kontext ergebende Aufforderung, den Bericht des Jungen mit mehr Energie zu spielen, was sich unter anderem in lauterem Sprechen (Z008) niederschlägt. Der Regisseur und der Schauspieler organisieren damit diese auf die Korrektur der Spielhaltung abzielende *on the fly* Instruktion so, dass sie mit keiner Spielhandlung konkurriert und solange aufrechterhalten wird, bis die Umsetzung zum nächstmöglichen Zeitpunkt möglich wird.

In beiden Transkriptausschnitten kommt es zu einer zeitlichen Zerdehnung von Anweisung und Umsetzung. Mithilfe prolongierender Mittel, wie Wiederholungen (Transkript 6) oder dem Aufrechterhalten einer Geste (Transkript 7) werden die Instruktionen des Regisseurs solange relevant gehalten, bis die Angewiesenen einen geeigneten Zeitpunkt gefunden haben, die Instruktion ins laufende Spiel zu integrieren. Die Interagierenden reagieren damit auf das praktische Problem von *on the fly* Instruktionen, dass Instruktionen unter den Bedingungen simultaner Symbolproduktion so zu vollziehen sind, dass intersubjektiv nachvollziehbar wird, wann diese als adäquat umgesetzt gelten können. Hintergrund dafür ist der Skopus der jeweiligen Instruktion. Sowohl während des Tanzes (Transkript 6) als auch des Monologs *Bleib oben* (Transkript 7) wird ein Aspekt eingeführt oder korrigiert, der sich nicht auf eine exakt zu lokalisierende Stelle im Ablauf (wie das Alter der Großeltern in Transkript 4 oder den Prozess des Bebeutelns in Transkript 5) bezieht. Als Folge davon wird die Umsetzung der Instruktion nicht unmittelbar relevant, weshalb es für den Schauspieler in Transkript 7 möglich ist, den Zeitpunkt der Umsetzung so zu wählen, dass sie in die laufende Aktivität integriert werden kann, ohne diese zu stören.

4.3 Verzögernde Instruktionen: Kurze Suspendierung der Spielaktivität

Im Rahmen von *on the fly* Instruktionen arbeiten Instruierende ebenso wie Instruierte kommunikativ mit, um Instruktionen dergestalt zu organisieren, dass es zu keiner Unterbrechung der laufenden Aktivität kommt. So wie der Regisseur in Transkript 7 seine Anweisung per Geste aufrechterhält, können auch Angewiesene die zu korrigierende bzw. die angewiesene Handlung für die Dauer der Instruktionssäußerung einfrieren, um sie nach Abschluss der Äußerung fortzuführen.

Ein solcher Fall findet sich in folgendem Transkriptausschnitt aus der Einzelprobe des Schauspielers, in dem seine Figur (Arzt) von einem chirurgischen Unfall erzählt. Während des Monologs initiiert der Regisseur eine *on the fly* Instruktion,

auf die der Schauspieler dergestalt reagiert, dass er seine bereits gestisch projizierte nächste Handlung für die Dauer der Instruktion einfriert und damit die laufende Aktivität pausiert.

Transkript 8: *Ich hatte frei*

008 SCM *ich war überMüdet;*
 009 *ich hätte eigentlich gar nich +DA sein sollen;=ja?*
 scm +läuft nach vorne--->
 010 REG *weil #ich %[HATte-]+*
 scm >-----bleibt stehen---+
 #Abb.10a
 011 SCM %[<<hä°>lachend>]
 scm %führt Hand an Kopf->
 012 **REG** **ich# hatte #FREI,**
 scm >hält Hand an Kopf->
 #Abb.10b #Abb.10c
 013 SCM *ich hatte #FREI,%*
 scm >zeigt mit Hand %
 #Abb.10d
 014 *ich hätte gar nich im KRANKenhaus sein sollen;*

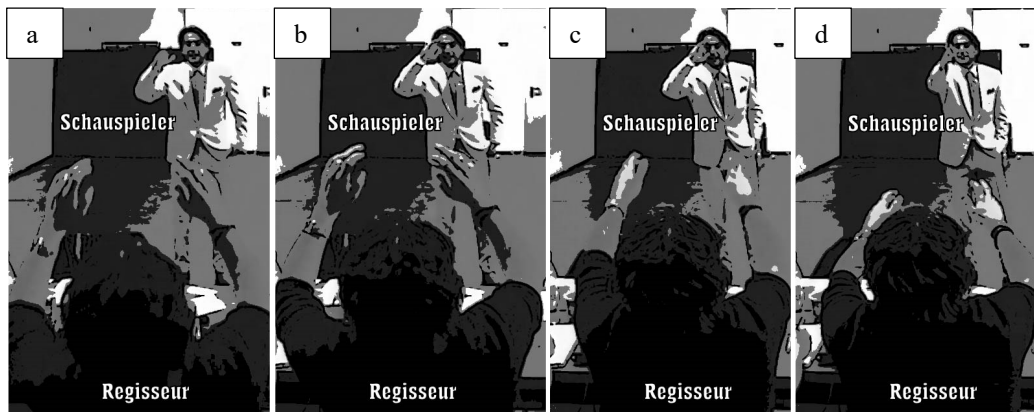


Abb.10: SCM friert seine Geste während der Instruktion von REG ein.

Als der Schauspieler im Rahmen seiner szenischen Aktivität auf den Regietisch zugeht und dabei zwei im Textbuch stehende Sätze (Z008-9) performt, platziert der Regisseur eine Instruktion. Diese leitet er mit der Konjunktion *weil* (Z010) ein und stellt damit lokal kohärent einen Anschluss an die vorherige Äußerung des Schauspielers *ich hätte eigentlich gar nich DA sein sollen;=ja?* (Z009) her. Der Schauspieler kommt während der Äußerung des Regisseurs zum Stehen und setzt zur Fortsetzung seines Spiels an, in deren Rahmen er zunächst eine Lachpartikel realisiert (Z004) und seine rechte Hand an seine Schläfe führt (Abb.10a), sodass seine multimodale Gestalt mit der Äußerung des Regisseurs überlappt. Dass es sich bei dieser um eine Instruktion handelt, wird im Folgenden deutlich: Der Regisseur recycelt sein Anakoluth aus Z010 als *ich hatte FREI* (Z012) dergestalt, dass der Fokusakzent mit dem *Stroke* seiner mit beiden Händen auf den Schauspieler zeigenden Geste (Abb.10b-c) zusammenfällt. Dies ermöglicht dem Regisseur dreierlei. Zum ersten sichert sich der Regisseur mithilfe der Geste als *overlap resolution device* (Mondada/Oloff 2011) das für die Instruktion notwendige Rederecht, das er

zuvor nicht gewinnen konnte (Z010). Zum zweiten realisiert er mit seiner Äußerung eine spezifische Text-Instruktion, bei der er erneut einen Deixiswechsel vornimmt und als Figur des Schauspielers spricht (*ich hatte frei*, Z012). Zum dritten setzt der Regisseur die Umsetzung seiner Instruktion unmittelbar relevant. Dadurch entsteht anders als in den Transkripten 5 (*Zupfen*) und 6 (*oben bleiben*) ein enger Instruktionsskopus, der eine unmittelbare Umsetzung erfordert. Anders als in den Transkripten 4 (*Alter der Großeltern*) und 5 (*Prozess des Bebeutelns*), in denen ebenfalls ein vergleichbar enger Skopus zu beobachten ist, ermöglicht das verbale Beitragsdesign des Regisseurs aufgrund der fehlenden Fragmentierung keine inkrementelle Ko-Konstruktion durch den Schauspieler. Dieser behandelt die Äußerung durch den Regisseur daraufhin nicht nur als Konkurrenz-Aktivität zur laufenden Aktivität des szenischen Spiels (was bei allen hier diskutierten Beispielen der Fall ist), sondern als eine Aktivität, die er nicht sofort in sein Spiel integrieren kann. Der Schauspieler reagiert auf diese Instruktion, indem er zum einen sein Lachen als Teil seines szenischen Spiels einstellt und zum anderen in seinem gesamten körperlichen Display "einfriert". Dazu hält er den Blickkontakt mit dem Regisseur aufrecht, konserviert Mimik sowie Körperhaltung und hält seine Geste in ihrer *Preparation-Phase* "on hold" (Kendon 1980). Diese körperliche Konfiguration behält er für die Dauer der instruierenden Äußerung des Regisseurs bei (Abb.10b-c), wodurch das szenische Spiel während der Instruktion zwar relevant gehalten wird, aber dennoch einen pausierten Status erhält. Erst mit Abschluss der Instruktionsäußerung "taut" die multimodale Gestalt des Schauspielers wieder auf. Dieser wiederholt dabei nicht nur die vom Regisseur vorgegebene Wortfolge (*ich hatte FREI*, Z013), sondern behält dabei auch dessen prosodische Kontur bei. Darüber hinaus organisiert der Schauspieler seine Geste dergestalt, dass er – wie zuvor der Regisseur – den gestischen *Stroke* mit dem Fokusakzent der Äußerung zusammenfallen lassen kann (Abb.10d).

In seiner Reaktion auf die Äußerung des Regisseurs zeigt der Schauspieler damit nicht nur an, dass er die Handlung des Regisseurs als Instruktion versteht, sondern als an ihn adressierte spezifische Textinstruktion. Mithilfe dieser Instruktion als kooperativen Handlung (Goodwin 2018) transformieren der Regisseur und der Schauspieler die Sätze des Textbuchs *ich war überMüdet/ich hätte eigentlich gar nicht DA sein sollen* (Z008-9) in die neue Form *ich hatte FREI/ ich hätte gar nicht im KRANKenhaus sein sollen* (Z013-014), die von der Regieassistentin im Textbuch fixiert wird. Möglich wird diese Textergänzung durch die Instruktion, die der Regisseur *on the fly* während des szenischen Spiels initiiert und dafür einiges an kommunikativer Arbeit leistet. Der Schauspieler friert für die Dauer der instruierenden Handlung seine Spiel-Gestalt ein. Dadurch bleibt er für die Dauer der Instruktion durch den Regisseur in der Haltung und kann die Instruktion verzögert umsetzen, sobald der Regisseur das Ende seines Anweisungs-Turns erreicht hat.

5. Fazit: Koordinative Verfahren bei *on the fly* Instruktionen

Die zentrale Eigenschaft von *on the fly* Instruktionen ist die Realisierung einer Anweisung, während die zu verändernde Aktivität von den Angewiesenen vollzogen wird. Damit wird es möglich, das laufende Spiel trotz Intervention aufrechtzuerhalten. In allen hier präsentierten Fällen stellen die Beteiligten solche Instruktionen unter der Anforderung der Gleichzeitigkeit zweier Aktivitäten (*Instruktion* und *Spiel*) her. Beim einfachen Typus der *on the fly* Instruktion können Interagierende

bei kürzeren Anweisungen diese als Einheit instruieren und umsetzen. Dies ist etwa dann der Fall, wenn die Anweisung dem Stücktext (Transkript 1) oder der Spielhandlung (Transkript 2) entspricht und das zu Instruierende/Korrigierende eindeutig im laufenden Spiel lokalisiert werden kann (Transkript 3). Möglich werden diese *on the fly* Instruktionen vor allem dadurch, dass die Beteiligten alle Interaktionsbeiträge des Regisseurs, die außerhalb des Spiel-Rahmens realisiert werden, als potenziell instruktionsverdächtig behandeln. Demzufolge muss der Regisseur in den besprochenen Daten seine Instruktionen nicht als solche markieren und das laufende Spiel somit nicht abbrechen. Werden die Anweisungen jedoch nicht als Einheit, sondern z.B. durch Sprechpausen in kleinere Teile unterteilt, können die Beteiligten die Regieanweisungen als (1) *inkrementelle on the fly Instruktionen* realisieren (Tab. 2). Dabei wird die Umsetzung der Anweisung unmittelbar relevant und die Instruktion im Rahmen eines *Stop and Go* Verfahrens inkrementell dergestalt organisiert, dass längere Handlungen/Turns fragmentiert werden, wodurch Teilnehmende mit der Realisierung der Instruktion beginnen können, noch während die Instruktion geäußert wird (Transkripte 4 & 5). Der Typus der *inkrementellen on the fly Instruktionen* (Transkripte 4 & 5) ermöglicht den Beteiligten damit eine simultane Bearbeitung sowohl der Spiel- als auch der Instruktionsaktivität. Je nach Skopus der Instruktion kann die Umsetzung der Instruktion auch erst nach Abschluss der Anweisung relevant werden. Das ist zum Beispiel dann der Fall, wenn das Angewiesene nicht unmittelbar im laufenden Spiel lokalisierbar ist. Interagierende können dieser Anforderung im Rahmen von (2) *prologierten on the fly Instruktionen* begegnen, bei denen es zum zeitlichen Zerdehnen der Instruktionsspaare kommt. Dies kann zum Beispiel dann auftreten, wenn die Integration der Instruktion in die laufende Aktivität durch interkorporale Koordinierung (Transkript 6) oder bei sehr weitem Instruktionsskopus durch das Aufrechterhalten einer zur Instruktion verwendeten Geste (Transkript 7) verzögert wird. Damit kann die Relevanz der Anweisung im Rahmen von prolongierten Instruktionen aufrechterhalten werden, bis die Instruktion als umgesetzt gelten kann. Wird im Rahmen einer (3) *verzögerten on the fly Instruktion* die Anweisung als nicht-integrierbare Konkurrenzaktivität zur laufenden Aktivität vollzogen, hat dies Auswirkung auf die aktuelle Aktivität, die daraufhin pausiert und wieder aufgegriffen werden kann, wenn die Instruktion des Regisseurs beendet ist bzw. für die Schauspielenden integrierbar erscheint (Transkript 8). Die Bearbeitung der ko-relevanten Aktivitätsrahmen Spiel und Instruktion erfolgt dabei nicht mehr simultan, sondern in sequenzieller Abfolge. Wird das Spiel gänzlich zugunsten der Instruktion abgebrochen, kommt es zu Instruktionen, die nicht mehr als *on the fly* gelten, sondern in der folgenden Besprechungsphase bearbeitet werden (siehe Beiträge von Axel Schmidt, Monika Messner & Anna Wessel in diesem Themenheft).

Während also enge Instruktionsskopen, z.B. bei inkrementellen Instruktionen, eine große zeitliche Nähe von Anweisung und Umsetzung zulassen, ermöglichen es weite Instruktionsskopen, dass die Angewiesenen die Integrationen der Anweisungen in die laufenden Aktivitäten nicht unmittelbar, sondern zum nächstmöglichen Zeitpunkt vornehmen können. Im Gegensatz dazu kann ein enger Instruktionsskopus bei fehlendem inkrementellen Instruktionsdesign dazu führen, dass die Instruktion und die laufende Aktivität als nicht emergent integrierbar behandelt werden, was sich darin niederschlagen kann, dass die laufende Aktivität pausiert und die Umsetzung verzögert wird.

Aktivitätsrelation von <i>Instruktion</i> & <i>Spiel</i>			
Simultanität			Sequenzialität
(1) Inkrementelle <i>on the fly</i> Instruktionen	(2) Prolongierte <i>on the fly</i> Instruktionen	(3) Verzögernde <i>on the fly</i> Instruktionen	<i>nicht mehr on the fly</i>
Anweisung entspricht Stücktext / -handlung	Angewiesenes nicht unmittelbar lokalisierbar	Anweisung und Spiel als Konkurrenzaktivitäten	
⇒ <i>Fragmentierung der Instruktionspaare</i>	⇒ <i>Zeitliches Zerdehnen der Instruktionspaare</i>	⇒ <i>Kurze Suspendierung der Spielaktivität</i>	
<i>Transkripte:</i> 4 & 5	<i>Transkripte:</i> 6 & 7	<i>Transkript:</i> 8	

Tabelle 2: Matrix der *on the fly* Instruktionen

On the fly Instruktionen sind somit keine rein temporalen Phänomene, sondern interaktionale Verfahren, mit denen Teilnehmende die Simultanität zweier Aktivitäten (*Instruktion* und *Spiel*) bearbeiten. Voraussetzung hierfür sind die Komptabilität und situative Passgenauigkeit der Instruktion mit der laufenden Aktivität. Dazu fokussieren *on the fly* Instruktionen einzelne Aspekte der laufenden Aktivität wie Textvorgaben (*ungewöhnlich für mich*) oder Handlungsaufforderungen (*zupf an ihm*). Eine wichtige Rolle für die Integrierbarkeit von *on the fly* Instruktionen in das laufende Spiel könnte dabei auch die Art der Spiel-Aktivität haben. So scheint ein Tanz (Transkript 2) mehr Möglichkeiten zu bieten, das szenische Spiel während einer Instruktionssituation aufrechtzuhalten, als eine Performance, die vor allem durch sprachliche Ressourcen hervorgebracht wird (Transkript 8). Diese im vorliegenden Beitrag nicht weiter verfolgte Beobachtung könnte ein Startpunkt für Folgeuntersuchungen darstellen.

Wenn im Rahmen von *on the fly* Instruktionen größere Konzepte eingeführt werden (*begrüßt uns doch mal*), dann sind dies keine spontanen Einfälle, sondern folgen einem vorher gemeinsam festgelegten Ablauf (z.B. *zuerst tanzen, dann begrüßen*). Die zeitkritische Eigenschaft von *on the fly* Instruktionen macht sich ebenfalls in ihrer multimodalen Gestaltung bemerkbar. Im Vergleich zu Instruktionen in Evaluations- und Besprechungsphasen sind *on the fly* Instruktionen sprachlich und gestikulatorisch reduziert. Keiner der hier präsentierten Fälle weist Turns mit mehr als drei TCUs auf – die meisten bestehen sogar nur aus einer TCU mit wenigen Wörtern. Dies ist nicht zufällig so, sondern ergibt sich aus der lokalen Anforderung der Gleichzeitigkeit, unter der *on the fly* Instruktionen hergestellt werden. Die Flüchtigkeit der Aspekte, die durch die Instruktion bearbeitet werden sollen, erfordert eine solche auf das Nötigste reduzierte Gestaltung, um die Instruktion zeitnah in die laufende Aktivität integrieren zu können, ohne diese zu stören. Als Konsequenz davon sind bei der Hälfte der hier analysierten Instruktionen Imperativa zu beobachten (*Zupf an ihm! Begrüßt uns doch mal! Bleib oben! Tanzt erst mal!*). Diese werden regieseitig durch das Imperativ-Format als Instruktionen gerahmt und von den Teilnehmenden als potenzielle Instruktionen behandelt. Dadurch ist es möglich, dass auch Interaktionsbeiträge des Regisseurs mit Origowechsel (*Ungewöhnlich für mich; ich hatte frei*) oder Handlungs- oder Kontextbeschreibungen im weitesten

Sinne (*Die sind echt Neunzig; Du drückst und er bebeutelst; Es ist total laut*) von den Beteiligten als Instruktionen verstanden werden können, was *on the fly* Instruktionen möglich macht. Im Gegenzug dazu organisieren die Spielenden ihre Involvement in die laufende Aktivität so, dass sie sich *on the fly* instruierbar machen. Dazu passen sie ihr Spiel dergestalt an, dass sie die Instruktion bereits ab der *initiation* monitoren und ihre Körper auf den instruierten Aspekt ausrichten ohne laufende Vorgänge pausieren oder abbrechen zu müssen.

Damit sind *on the fly* Instruktionen Verfahren, die mithilfe der interaktionalen Mitarbeit aller an ihnen beteiligten Personen entstehen und die dazu führen, dass die Beteiligten emergent Aspekte der Performance verändern können, ohne die laufende Aktivität unterbrechen zu müssen.

6. Literatur

- Auer, Peter (2000): On line-Syntax. Oder: was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen. In: Sprache und Literatur 31(85), 43-56.
- Auer, Peter (2007): Syntax als Prozess. In: Hausendorf, Heiko (Hg.), Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr, 95-124.
- Dausendschön-Gay, Ulrich / Gülich, Elisabeth / Krafft, Ulrich (2015): Zu einem Konzept von Ko-Konstruktion. In: Dausendschön-Gay, Ulrich / Gülich, Elisabeth / Krafft, Ulrich (Hg.), Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript, 21-36.
- deLahunta, Scott (2002): Virtual Reality and Performance. In: PAJ: A Journal of Performance and Art 24(1), 105-114.
- Deppermann, Arnulf / Blühdorn, Hardarik (2013): Negation als Verfahren des Adressatenzuschnitts: Verstehenssteuerung durch Interpretationsrestriktionen. In: Deutsche Sprache 41, 6-30.
- Deppermann, Arnulf / Laurier, Eric / Mondada, Lorenza (2018): Overtaking as an interactional achievement: video analyses of participants' practices in traffic. In: Gesprächsforschung 19, 1-131.
- Eikels, Kai von (2011): Der Abend, an dem wir unser Publikum kannten. Improvisieren zwischen Ereignisproduktion und Zusammenleben. In: Hinz, Melanie / Roselt, Jens (Hg.), Chaos und Konzept. Proben und Probieren im Theater. Berlin: Alexander, 109-131.
- Goodwin, Charles (2018): Co-operative action (Learning in doing). New York: Cambridge University Press.
- Goodwin, Marjorie Harness (1980): Processes of mutual monitoring implicated in the production of description sequences. In: Sociological Inquiry 50(3/4), 303-317.
- Goodwin, Marjorie Harness (2017): Haptic Sociality. The embodied interactive constitution of intimacy through touch. In: Meyer, Christian / Streeck, Jürgen / Jordan, J. Scott (Hg.), Intercorporeality. Emerging socialities in interaction (Foundations of human interaction). New York, NY: Oxford University Press, 73-102.

- Hausendorf, Heiko (2009): Das pragmatische Minimum: Materialität. Sequentialität, Medialität. In: Linke, Angelika / Feilke, Helmuth (Hg.), *Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamischer Gestalt*. Tübingen: Niemeyer, 187-200.
- Haddington, Pentti / Keisanen, Tiina / Mondada, Lorenza / Nevile, Maurice (2014): Towards multiactivity as a social and interactional phenomenon. In: Haddington, Pentti / Keisanen, Tiina / Mondada, Lorenza / Nevile, Maurice (Hg.), *Multiactivity in social interaction. Beyond multitasking*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 3-32.
- Heidtmann, Daniela/ Föh, Marie-Joan (2007): Verbale Abstinenz als Form interaktiver Beteiligung. In: Schmitt, Reinhold (Hg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 263-292.
- Hoey, Elliott M. (2018): Drinking for Speaking: The Multimodal Organization of Drinking in Conversation. In: *SI* 1(1). DOI: 10.7146/si.v1i1.105498.
- Keevallik, Leelo (2013): The Interdependence of Bodily Demonstrations and Clausal Syntax. In: *Research on Language & Social Interaction* 46(1), 1-21. DOI: 10.1080/08351813.2013.753710.
- Keevallik, Leelo (2015): Coordinating the temporalities of talk and dance. In: Deppermann, Arnulf / Günthner, Susanne (Hg.), *Temporality in interaction (Studies in Language and Social Interaction 27)*. Amsterdam: Benjamins, 309-336.
- Kendon, Adam (1980): Gesticulation and Speech: Two Aspects of the Process of Utterance. In: Key, Mary Ritchie (Hg.), *The Relationship of verbal and nonverbal communication (Contributions to the sociology of language 25)*. The Hague, New York: Mouton, 207-227.
- Levinson, Stephen C. (2016): Turn-taking in Human Communication. Origins and Implications for Language Processing. In: *Trends in cognitive sciences* 20(1), 6-14. DOI: 10.1016/j.tics.2015.10.010.
- Magnat, Virginie (2005): Devising Utopia, or Asking for the Moon. In: *Theatre Topics* 15(1), 73-86. DOI: 10.1353/tt.2005.0013.
- Matzke, Annemarie (2011): Versuchsballons und Testreihen. Wie auf Theaterproben Wissen hervorgebracht und standardisiert wird. In: Hinz, Melanie / Roselt, Jens (Hg.), *Chaos und Konzept. Proben und Probieren im Theater*. Berlin: Alexander, 132-149.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meyer, Christian / Wedelstaedt, Ulrich von (2017): Intercorporeality, Enaction, and Interkinesthesia: New Perspectives on Moving Bodies in Interaction. In: Meyer, Christian / Wedelstaedt, Ulrich von (Hg.), *Moving Bodies in Interaction – Interacting Bodies in Motion. Intercorporeality, Interkinaesthesia, and Enaction in Sports*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1-23.
- Mondada, Lorenza (2014a): Instructions in the operating room. How the surgeon directs their assistant's hands. In: *Discourse Studies* 16(2), 131-161. DOI: 10.1177/1461445613515325.
- Mondada, Lorenza (2014b): The temporal orders of multiactivity. Operating and demonstrating in the surgical theatre. In: Haddington, Pentti / Keisanen, Tiina / Mondada, Lorenza / Nevile, Maurice (Hg.), *Multiactivity in social interaction. Beyond multitasking*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 33-75.

- Mondada, Lorenza (2014c): Shooting video as a research activity: Video making as a form of proto-analysis. In: Broth, Mathias / Laurier, Eric / Mondada, Lorenza (Hg.), *Studies of Video Practices. Video at Work* (Routledge Research in Cultural and Media Studies). Hoboken: Taylor and Francis, 33-62.
- Mondada, Lorenza / Oloff, Florence (2011): Gestures in overlap. The situated establishment of speakership. In: Stam, Gale / Ishino, Mika (Hg.), *Integrating Gestures. The interdisciplinary nature of gesture. Volume 4*. Amsterdam: Benjamins, 321-338.
- Perry, Mia (2010): Theatre as a place of learning. The forces and affects of devised theatre processes in education. Dissertation. University of British Columbia, Vancouver.
- Pfänder, Stefan / Herlinghaus, Hermann / Scheidt, Carl Eduard (2017): Synchronisation in Interaktion. Eine interdisziplinäre Annäherung an multimodale Resonanz. Unter Mitarbeit von Claas Lahmann. In: Breyer, Thimo / Buchholz, Michael B. / Hamburger, Andreas / Pfänder, Stefan / Schumann, Elke (Hg.), *Resonanz-Rhythmus-Synchronisierung. Interaktionen in Alltag, Therapie und Kunst*. Bielefeld: transcript, 65-84.
- Raevaara, Liisa (2017): Adjusting the design of directives to the activity environment. Imperatives in Finnish cooking club interaction. In: Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hg.), *Imperative turns at talk. The design of directives in action* (Studies in Language and Social Interaction, 30). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 381-410.
- Robinson, Jeffrey D. (2013): Overall Structural Organization. In: Sidnell, Jack / Stivers, Tanya (Hg.), *The handbook of conversation analysis*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 257-280.
- Roselt, Jens (2011): Zukunft probieren. In: Hinz, Melanie / Roselt, Jens (Hg.), *Chaos und Konzept. Proben und Probieren im Theater*. Berlin: Alexander, 16-37.
- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel A. (2002): Home position. In: *Gesture* 2(2), 133-146.
- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organisation of turn-talking in conversation. In: *Language* 50(4), 696-735.
- Schegloff, Emanuel A. (1996): Turn organisation. One intersection of grammar and interaction. In: Ochs, Elinor / Schegloff, Emanuel A. / Thompson, Sandra A. (Hg.), *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge UP, 52-133.
- Schegloff, Emanuel A. (2016): Increments. In: Robinson, Jeffrey D. (Hg.), *Accountability in social interaction*. New York: Oxford University Press, 239-263.
- Schmitt, Reinhold / Deppermann, Arnulf (2007): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In: Schmitt, Reinhold (Hg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 95-128.
- Schmitt, Reinhold / Knöbl, Ralf (2013): Recipient design aus multimodaler Sicht. In: *Deutsche Sprache* 3, 242-276.
- Schwitalla, Johannes (2002): Kleine Wörter. Partikeln im Gespräch. In: Dittmann, Jürgen / Schmidt, Claudia (Hg.), *Über Wörter. Grundkurs Linguistik*. Freiburg im Breisgau: Rombach, 259-282.

- Sidnell, Jack (2016): Conversation Analysis. In: Oxford Research Encyclopedia Linguistics, 1-19. DOI: 10.1093/acrefore/9780199384655.013.40.
- Stivers, Tanya (2010): An overview of the question-response system in American English conversation. In: Journal of Pragmatics 42(10), 2772-2781.
- Zemel, Alan / Koschmann, Timothy (2011): Pursuing a question: Reinitiating IRE sequences as a method of instruction. In: Journal of Pragmatics 43(2), 475-488.
- Zinken, Jörg / Deppermann, Arnulf (2017): A cline of visible commitment in the situated design of imperative turns. In: Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hg.), Imperative turns at talk. The design of directives in action. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 27-63.

Maximilian Krug
Institut für Kommunikationswissenschaft
Universität Duisburg-Essen
Universitätsstraße 12
45141 Essen

Maximilian.krug@uni-due.de

Veröffentlicht am 14.12.2020

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.

Zwischenfazit: Sukzessive und simultane Verzahnung von Spiel- und Besprechungsaktivitäten – eine Instruktionsmatrix für Proben

Maximilian Krug / Axel Schmidt

1. Verzahnung von Spiel- und Besprechungsaktivitäten
2. Sukzessive Verzahnung
3. Simultane Verzahnung: Instruktionen ohne Transitionen
 - 3.1. *On the fly*-Instruktionen
 - 3.2. *On the fly*-Implementierungen
4. Instruktionsmatrix
5. Literatur

1. Verzahnung von Spiel- und Besprechungsaktivitäten

Wie die Analysen in der Einleitung zu diesem Themenheft gezeigt haben, bestehen Theaterproben aus Spielaktivitäten und Besprechungsaktivitäten, deren alternierende Verzahnung eine wesentliche Aufgabe der Interaktionsbeteiligten darstellt. Die Analysen in den beiden Beiträgen von Schmidt und Krug haben darüber hinaus gezeigt, dass Spiel- und Besprechungsteile entweder sukzessive (mittels Transitionspraktiken) oder simultan (*on the fly*) miteinander verzahnt werden können.

Aufbauend auf den bisherigen Erkenntnissen soll in diesem Zwischenfazit eine Instruktionsmatrix skizziert werden, die sowohl die beiden grundsätzlichen Modi der sukzessiven und simultanen Verzahnung berücksichtigt als auch im Falle der simultanen Verzahnung beachtet, ob die Beteiligten sich in einem Spielrahmen oder in einem Besprechungsrahmen bewegen. Erfolgen Instruktionen parallel zu einem etablierten Spielrahmen, handelt es sich um *on the fly*-Instruktionen (Abschn. 3.1); erfolgen dagegen Spielangebote im Rahmen von Besprechungen, handelt es sich um *on the fly*-Implementierungen (siehe Abschn. 3.2).

2. Sukzessive Verzahnung

Spiel- und Besprechungsaktivitäten können – so wurde in der Einleitung zu diesem Themenheft sowie im Beitrag von Schmidt gezeigt – in sukzessiver Weise miteinander verzahnt werden. In solchen Fällen folgen auf Spielaktivitäten Besprechungen, welchen wieder Spielaktivitäten folgen. Die alternierende Sukzession von Spiel- und Besprechungsaktivitäten – so wurde argumentiert – wird mittels Transitionspraktiken erreicht. Unterbrechungspraktiken führen zu einem Abbruch des Spiels und einer Eröffnung der Besprechung, Praktiken des Wiedereinstiegs zu einer Beendigung der Besprechung und einer Wiederaufnahme des Spiels.

Der folgende, im Beitrag von Schmidt ausführlich besprochene Fall, zeigt eine solche sukzessive Verzahnung von Spiel- und Besprechungsaktivitäten:

öffnet: Das Atmen gibt das Einsatzzeichen (Z18) zur Produktion einer chorisch gesprochenen Phrase (Z19: *es lebten dort*), die im Skript auf *hier ist seine geschichte* folgt, jene Zeile an der zuvor unterbrochen wurde (Z2/5).

Dazwischen finden *Besprechungsaktivitäten* statt (Z7-17). Diese Verzahnung von Spiel- und Besprechungsaktivitäten wird durch *Transitionspraktiken* erreicht. In diesem Fall wird die Spielaktivität durch das gestische (Z6) und verbale (Z7) Intervenieren der Regisseurin unterbrochen. Ihre Instruktion *macht ruhig noch_n bisschen dann auf* wird durch die Schauspielenden nicht nur körperlich umgesetzt (Z7: *gehen weiter auseinander*), sondern in der Folge auch kurz besprochen (Z8-14). Der bestätigende Austausch zwischen R und Sw1 wird mit dem terminierenden *genau* (Z14) als beendet behandelt. In der daraufhin entstehenden Pause erfolgt eine körperliche Reorientierung auf das wiederaufzunehmende Spiel (Z15: Ensemble bildet Reihenformation/nimmt Startposition ein), woraufhin Sw1 in Z16 das Ergebnis der vorgängigen Instruktion in Vergangenheit verbalisiert (*ok wir haben aufgelöst*). Hiermit behandelt sie nicht nur die korrektive Instruktion als erledigt, sondern markiert zugleich, dass und wo wieder in das Spiel einzusteigen ist (nämlich *nach dem Auflösen*), was ab Z17 auch geschieht. Solche *Einsatzstellenspezifizierungen* markieren Besprechungen als beendet und projizieren den Wiedereinstieg ins Spiel als nächsten relevanten Zug.

3. Simultane Verzahnung: Instruktionen ohne Transitionen

Die an obigem Beispiel gezeigte *sukzessive Verzahnung* von Spiel- und Besprechungsaktivitäten bedeutet, dass Instruktionsarbeit mittels Transitionen bewerkstelligt wird: Instruierende Personen (in der Regel Regisseur*innen) unterbrechen das Spiel oder nutzen Selbstabbrüche der Schauspielenden zum Instruieren. Nach der Instruktionsaktivität wird das Spiel wieder initiiert und vorgängige Instruktionen werden implementiert. Mittels Transitionen bringen die Beteiligten Spiel- und Besprechungsaktivitäten in eine sukzessive Ordnung (siehe Schmidt in diesem Themenheft). Eine solche geordnete Abfolge von Spiel- und Besprechungsteilen kann jedoch in zweierlei Hinsicht modifiziert werden.

Zunächst geschieht dies – wie der Beitrag von Krug (in diesem Themenheft) gezeigt hat – mittels so genannter *on the fly*-Instruktionen. In diesem Fall erfolgen Instruktionen, ohne dass das Spiel unterbrochen wird. Nicht-Spiel-Aktivitäten (Instruieren von außen) werden so parallel zum weiterlaufenden Spiel produziert, was von den Instruierten eine *ad-hoc*-Umsetzung während des laufenden Spiels erforderlich macht.

Zum anderen – gewissermaßen kehrseitig – können Instruierte in Besprechungsphasen, noch während instruiert wird, beginnen das Instruierte (in Teilen) umzusetzen, ohne dass der Spielrahmen bereits wieder etabliert worden wäre.² Es handelt sich dann um *on the fly*-Implementierungen, da mit der Umsetzung nicht abgewartet wird, bis das Spiel wieder eröffnet wird, sondern noch in der Unterbrechung Spielangebote durch die Schauspielenden produziert werden.

² Dass Spielpassagen in Besprechungsphasen in Theaterproben häufig vorkommen und eine zentrale Praktik der Probenarbeit im Theater darstellen, zeigt Anna Wessel in ihrem Beitrag.

Während *on the fly*-Instruktionen 'reguläre' (also nicht als Teil des Schauspiels verstandene) Interaktionsbeiträge darstellen, die innerhalb eines etablierten Spielrahmens produziert werden, sind *on the fly*-Implementierungen Schauspielaktivitäten, die innerhalb eines etablierten Besprechungsrahmens produziert werden. In beiden Fällen sind 'reguläre' Interaktionsbeiträge und skript-gebundene Schauspielaktivitäten sequenziell unmittelbar aufeinander bezogen, ohne dass sie – wie im Falle einer sukzessiven Verzahnung – mittels Transitionspraktiken ein- bzw. ausgeleitet werden.

In den beiden folgenden Unterkapiteln sollen beide möglichen Typen simultaner Verzahnung von Spiel- und Besprechungsaktivitäten an einem einfachen Beispiel illustriert werden, um dann auf dieser Grundlage eine Instruktionsmatrix (Kap. 4) vorzustellen, die die möglichen Verzahnungen von Spiel- und Besprechungsaktivitäten in Proben systematisch zusammenfasst.

3.1. *On the fly*-Instruktionen

Die zentrale Eigenschaft von *on the fly*-Instruktionen ist die Realisierung einer Anweisung, während die zu verändernde Aktivität von den Angewiesenen vollzogen wird, ohne dass die laufende Aktivität zum Zwecke des Instruierens unterbrochen wird. Die Anweisungen sind dabei so gestaltet, dass sie kompatibel und kontingent mit dem aktuellen Tun des/r Rezipienten/in sind. Deutlich wird dies an folgendem Beispiel, bei dem der Regisseur (REG) *on the fly* eine neue Textstelle (*ungewöhnlich für mich*, Z007) instruiert, die der Schauspieler (SCM) in sein szenisches Spiel integriert, ohne dieses abzubrechen.³

Transkript 2: *Ungewöhnlich für mich*

```

001   SCM   aber bei MIR,
002           =ich äh-
003           ich reagier halt IMmer noch nich;=ne so;
004           keine AHnung warum;
005           SCHOCK,
006           ich WEISS es nich;
007   REG   +UN+gewöhnlich für mich;
          scm +..+-schaut-zu-REG---->>
008   SCM   UNgewöhnlich für mich;
009   REG   <<p>ja->
010   SCM   also ich WAR-
011           (1.0)
012           ich war auch überMüdet;
```

Um die Instruktion der Textzeile *on the fly* zu vollziehen, müssen der Regisseur und der Schauspieler a) die simultane Relevanz der zwei Aktivitätsrahmen *Instruktion* und *Spiel* aufrechterhalten. Die Instruktion ist dabei b) temporal so gestaltet, dass das Spiel während der Instruktion weitergehen kann. Voraussetzung hierfür ist, dass c) auch der instruierte Schauspieler aktiv an der *on the fly*-Organisation dadurch

³ Dieses Beispiel wurde im Beitrag zu *on the fly*-Instruktionen (Krug in diesem Themenheft) bereits eingehend besprochen.

mitarbeitet, dass er sich *on the fly* instruierbar macht. Der Transkriptausschnitt zeigt damit drei für *on the fly*-Instruktionen charakteristische Eigenschaften.

a) Die simultane Relevanz zweier Aktivitätsrahmen

Sowohl Regisseur als auch Schauspieler richten ihre Beteiligungsweisen darauf aus, dass das Spiel parallel zur Instruktion aufrechterhalten wird. Dies wird beim Schauspieler deutlich anhand des fehlenden spielungebundenen Verhaltens, das keine Handlungen aufweist, die nicht als Teil der Spiel-Aktivität verstanden werden könnten. Beim Regisseur drückt sich die Orientierung an der simultanen Relevanz der zwei Aktivitätsrahmen Spiel und Instruktion durch die knappe Formulierung seiner Instruktion in Form von mundgerechtem Stücktext aus. Die Instruktion ist dabei stets auf die laufende Spielaktivität bezogen und versucht in einer Weise auf sie Einfluss zu nehmen, dass diese nicht abgebrochen werden muss. Dies erfolgt über die Text-Instruktion durch den Regisseur, die der Schauspieler im nächsten Turn umsetzt, ohne seine Involvierung in die Spiel-Aktivität aufzulösen. Voraussetzung für diese simultane Bearbeitung der zwei Aktivitätsrahmen sind die Komptabilität und situative Passgenauigkeit der Instruktion mit der laufenden Aktivität. Dazu fokussieren *on the fly*-Instruktionen einzelne Aspekte der laufenden Aktivität wie Textvorgaben (*ungewöhnlich für mich*, Z007).

b) Die zeitkritische Gestaltung

Die Bearbeitung der simultanen Relevanz der zwei Aktivitätsrahmen wird zunächst dadurch ermöglicht, dass die Komplexität der Instruktion im obenstehenden Ausschnitt knappgehalten ist. Mit einer einzigen, bereits mundgerecht vorgeformten TCU fokussiert der Regisseur einen einzelnen Aspekt (eine neu in das Spiel zu integrierende Textzeile). Zudem produziert der Regisseur seine instruierte Textpassage als elliptisches Inkrement in Figurenorigo, das problemlos in den Fluss des Monologs eingepasst werden kann. Darüber hinaus sind *on the fly*-Instruktionen so platziert, dass sie von Schauspielenden unmittelbar umsetzbar sind. In obigem Beispiel produziert der Regisseur die instruierte Textpassage so, dass die unmittelbare Wiederholung durch den Schauspieler einen kohärenten Textfluss erzeugt. Um das zu erreichen, hätten weder die Instruktion noch ihre Umsetzung an einer anderen Stelle erfolgen können. Hiermit hängt zusammen, dass sich *on the fly*-Instruktionen auf das unmittelbare kommunikative Projekt der Schauspielenden beziehen. All dies zeigt die Orientierung des Regisseurs an einem weiteren Charakteristikum von *on the fly*-Instruktionen, nämlich, dass sie hochgradig zeitkritisch sind. Komplexere Konzeptvermittlungen oder Instruktionen, etwa mittels Kontrastpaaren (siehe Beiträge von Anna Wessel & Monika Messner), lassen sich aufgrund ihrer zeitlichen Ausdehnung kaum *on the fly* realisieren.

c) Die wechselseitige Herstellung

Bei *on the fly*-Instruktionen tragen nicht nur die Instruierenden dazu bei, dass *on the fly*-Instruktionen während einer laufenden Aktivität möglich werden. Auch Instruierte arbeiten interaktional an der *on the fly*-Organisation mit, indem sie die laufende Aktivität so anpassen, dass sie *on the fly* instruierbar wird. Dies zeigt sich in Transkript 2, wenn der Schauspieler während der Instruktion seinen Blick auf den Regisseur richtet (Z007), was es dem Schauspieler ermöglicht, die multimodale Gestaltung der Instruktion wahrzunehmen. Gleichzeitig zeigt er dem Regisseur damit Verfügbarkeit in Bezug auf die Instruktion während seines Spiels an, was es den

Beteiligten erlaubt, die *on the fly*-Instruktion nicht als Konkurrenzaktivität zum szenischen Spiel zu behandeln, sondern als damit kompatible Aktivität. Voraussetzung hierfür ist Dissoziation multimodaler Ressourcen, hier des Blicks, der Instruktionbereitschaft anzeigt, und den restlichen Ressourcen, die die Involvement ins Spiel aufrechterhalten.

Funktional sind *on the fly*-Instruktionen damit Verfahren, mit denen die beteiligten Personen unmittelbar relevante Aspekte der Performance verändern können, ohne die laufende Aktivität unterbrechen zu müssen.

3.2. *On the fly*-Implementierungen

Im Gegensatz zu *on the fly*-Instruktionen, die in das laufende Spiel eingreifen, ohne es abzubrechen, produzieren *on the fly*-Implementierungen Spielpassagen während Besprechungsphasen, ohne diese zu beenden oder das Spiel neu zu eröffnen. In folgendem Beispiel aus einer Probe zum Stück *der mündliche Verrat* am Nationaltheater Mannheim fordert der Regisseur (R) eine der Schauspielerinnen (Sw1) auf, die nächste Szene zu proben:

Transkript 3: *Rattenkinder*

1	R	noch EINmal die die;
2		(2.24)
3	R	noch einmal den den (.) <i>ratten rätten rätzenkinder</i> TEXT,
4		(.) und dann (xx)
5	Sw1	<i>ratten (.) rätt;</i>
6		[((unverständlich, ca. 2 Sek))]
7	R	[den (was) wir grad schon gemacht haben (xxxx) noch MAL;]
8		(3.44)
9	R	da machen mer nachher mit den instrumentalisten zusammen den TRÄnen-
10		(0.8)
11	R	tränen thema (weiter)
12		(0.6)
13	R	un nich JETZ;
14		(.) (xxx) was ich eigentlich DACHte;
15		(10.1) (irrelevantes Nebengespräch über Kamera-Mikro)
16	Sw1	<i>RÄTtinnen;</i>
17		<i>ratten RATzenkinder;</i>
18		(0.26)
19	Sw1	<i>mäuse mäuslein MÄUseriche;</i>
20		(0.7)
21	Sw1	<i>euch beSCHWÖRE ich;</i>
22		(0.48)
23	Sw1	<i>auf EIN jahr;</i>
24		(0.68)

25	Sw1	<i>körner und stroh rührt mir so wenig an wie die sterne des firmaMENTS;</i>
26		(0.85)
27	R	ja GUT;
28		ALso;
29		gut von der AUFteilung her;
30		(.) noch LEICHter;

Das Beispiel zeigt eine *sukzessive* Verzahnung von Besprechungs- und Spielaktivitäten: Nach einer Aushandlung zwischen R und Sw1, um welche Szene es sich handelt (Z1-15), beginnt Sw1 in Z16 die Szene zu spielen. Die Spielaktivitäten (graue Hervorhebungen) animieren den Skripttext und enden mit der Pause in Z26, da das Ende des zu sprechenden Texts für diese Szene erreicht ist. Ab Z27 beginnt der Regisseur mit einer Kritik des gesehenen Spiels. Besprechungs- und Spielteile sind klar voneinander abgegrenzt und folgen zeitlich nacheinander (*sukzessive*). Weder instruiert der Regisseur während die Schauspielerin spielt, noch spielt die Schauspielerin während der Regisseur instruiert oder evaluiert.

Das ändert sich nun in folgendem Probenausschnitt der gleichen Szene, der direkt an den obigen Ausschnitt anschließt:

Transkript 4: *ich beschwöre euch*

31		(0.49)
32	R	hatte jetzt noch_n BISschen was von ner;
33		(0.94)
34	Sw1	von ner (.) von ner HE #[xe* (xx);]
35	R	[von der HExe] da;
	sw1	*geht zurück--->
	Abb.	#Abb.1
36		%# (1.92)
	r	%geht zurück--->
	Abb.	#Abb.2
37	Sw1	RA*#[TTE;]
38	R	<<f>[(u::%nd)]> was voll schön äh schön war WAR; #Abb.3
39		<i>euch beSCHWÖre ich;</i>
40		(0.28)
41	Sw1	<i>euch beSCHWÖre ich;</i>
42		(.) [auf EIN jahr; >]
43	R	[(xx) (.) #eu] ch beschw-
	Abb.	#Abb.4
44		(0.36)
45	R	hört mir gut %ZU:hu; %beginnt nach hinten zu laufen--->>
46		(0.58)
47	Sw1	ja OK;

In Z32 beginnt R seine im vorherigen Ausschnitt begonnene Kritik (*noch leichter; Z30*) zu begründen (*hatte jetzt noch_n BISschen was von ner...*), was in Z34/35 kollaborativ beendet wird (*... von ner hexe*⁴). In der darauffolgenden Pause beginnen R und Sw1 ihre bisherige enge Face-to-Face-Formation (Abb. 1) aufzulösen und sich voneinander weg zu bewegen (Abb.2/3).



Abb. 1: Enge Formation Abb. 2/3: Bewegen sich auseinander

Da der Regisseur nicht widerspricht und sich zudem beginnt nach hinten zu bewegen, setzt Sw1 in Z37 an, die Szene von vorn zu spielen: Sie produziert das erste Wort des Skripts, *Ratte*, in entsprechender Betonung (dunkelgraue Markierung im Transkript). R unterbricht sie mit einem gedehnten, laut gesprochenen *und* (Z38) und verhindert so den Wiedereinstieg ins Spiel, den er damit zugleich als zu früh markiert.⁵ Sw1 bricht sofort ab und der Regisseur kündigt mit *was voll schön äh schön war* (Z38) eine weitere, diesmal positive Kritik an, die er nun nicht verbal formuliert, sondern mittels einer Demonstration verkörpert: *euch beSCHWÖre ich* (Z39).⁶ Rs Demonstration ist seinerseits ein Nachspielen des vorgängigen Szenenspiels der Schauspielerin, das hier die Funktion hat, ihr zu demonstrieren, wie er sie wahrgenommen hat.⁷ Bevor Sw1 in Z47 die Kritik verbal quittiert (*ja ok;*), emuliert sie wiederum Rs Demonstration ihres Szenenspiels (Z41), was zeigt, dass sie seine Demonstration als Instruktion versteht, die Passage so zu sprechen, wie sie sie gesprochen hatte (hellgraue Markierung im Transkript). Das Vor- und Nachsprechen der Passage (Z39/40) dient hier der Fokussierung und Ergebnissicherung eines gelungenen Fragments der vorgängigen Performance.⁸ Die Re-Animierung der Passage hat gegenüber einer verbalen Beschreibung den Vorteil, an der Gestalthaftigkeit des Schauspielangebots ansetzen zu können: R beschreibt nicht, sondern spielt vor, hinsichtlich welchen/r Aspekts/e er ihre Performance für gelungen hält, was Sw1 reziprok erwidert, indem sie ihm vorspielt, wie sie sein Vorspiel 'verstanden' hat. Ihre darauf folgende Fortsetzung des Skripttexts (Z42) ist bereits durch Rs wiederholte Demonstration der Passage *euch beschwöre ich* überlappt, der er einen

⁴ Die Hexenfigur war in der Szene zuvor zu spielen, daher die Formulierung mit bestimmtem Artikel und Deiktikum (*von der hexe da*).

⁵ Dass Beteiligte an Probeninteraktionen koordinieren müssen, ob Instruktionen unmittelbar umzusetzen sind (*local relevant*) oder erst am Ende der Besprechung mit der Wiederaufnahme des Spiels (*restart relevant*), zeigen auch Szczepek Reed/Reed/Haddon (2013:36ff.).

⁶ Die Demonstration wird mit der Formulierung *was voll schön war, war //Demonstration//* syntaktisch eingebettet (siehe hierzu auch Clark/Gerrig 1990 sowie Keevallik 2010).

⁷ Zur Praktik des Vorspielens siehe Wessel in diesem Themenheft.

⁸ Solche evaluativen Kommentierungen der Regie, die Spielangebote des Schauspiels aufgreifen und sichern, lassen sich auch als responsive Instruktion begreifen (s. hierzu Schmidt/Deppermann 2020).

verdeutlichenden Untertext⁹ in entsprechender stimmlicher Modulation (Z45: *hört mir gut zuhu*) und gestischer Ausgestaltung (Abb. 4) folgen lässt. Letzteres dient der Verdeutlichung und weiteren Pointierung der erarbeiteten Haltung (Belehrung) der fokussierten Textzeile.



Abb. 4: R's Geste

Anders als in Transkript 2 erfolgen hier Spielaktivitäten während der Besprechungsphase, die mit der Intervention in Z27 (*ja gut*) durch R etabliert wurde. Während die Spielaktivität in Z39 aber einen Ansatz darstellt, den Spielrahmen wieder zu etablieren und daher durch R geblockt wird (Z40: gedehntes, lautes *und*), handelt es sich in Z41 um eine *on the fly*-Implementierung von Sw1 (*euch beschwöre ich*). Hierfür sprechen mehrere Punkte:

- Sw1 beginnt die Szene nicht von vorn, vielmehr setzt sie eine unmittelbar zuvor produzierte Instruktion unmittelbar um.
- Sw1 liefert kein eigenständiges Spielangebot, sondern emuliert eine vorgängige Demonstration des Regisseurs; damit liefert sie ihm eine *ad hoc*-Probe, wie sie die Textzeile (wieder) sprechen würde.
- Rs Reaktion (Z43) bestätigt zunächst Sw1s Umsetzung (aus Z41), indem er die zu sprechende Textzeile nochmal ansatzweise spricht, diesmal unterstützt durch eine Geste mit beiden Zeigefingern (siehe Abb. 4). Gleichzeitig unterbricht er Sw1s Ansatz, den Text weiterzusprechen (Z42) und refokussiert damit die betreffende Textzeile. Hinzugefügte Zeigefingergeste und ergänzender Untertext (Z43: *hört mir gut zuhu*) mit entsprechender Betonung (*ZU:hu*) schärfen, wie er sich das Spiel dieser Textpassage vorstellt. Er zeigt damit, dass er Sw1s Spielangebot nicht als Wiederaufnahme des Szenenspiels versteht, sondern als ad-hoc-Umsetzung und Bestätigung seiner Instruktion/Kritik, die er wiederum bestätigt und profiliert.
- Der Fokus liegt auf einer einzelnen Textpassage (*euch beschwöre ich*) und auf einem bestimmten Aspekt (stimmliche Modulation zur Erzielung eines bestimmten Effekts); *on the fly*-Implementierungen eignen sich daher zur 'Feinarbeit' an ausgewählten Aspekten bestimmter Szenenteile.

⁹ *Untertext* bezeichnet ein "technisches (und schauspielpraktisches) Mittel für das Denken als Impulsgeber des sinnlich-praktischen Handelns in der Situation" (siehe Ebert 1999:128f.).

Nach zwei weiteren kompletten Durchläufen der Szene unterbricht R und instruiert erneut, wie die Textzeile *euch beschwöre ich* zu produzieren ist, diesmal mit Blick auf die Wirkung für den unmittelbar danach zu sprechenden Skripttext:

Transkript 5: *wenn du des gut setzt*

48		<i>rührt mir so wenig an wie die sterne des firmaMENTS;</i>
49		(1.04)
50	R	gut;
51		(0.38)
52	R	was gut is wenn du des <i>EUCH beschwöre ich;</i>
53		wenn du des gut SETZT;
54		(1.13)
55	R	%dann kannst du_s danach so_n %#BISSchen;
	r	%Geste mit zwei Zeigefingern--%Geste ein Zeigefinger--->
	Abb.	#Abb.5
56		(0.6)%*#(0.5)
	r	-----%
	sw1	*Geste ein Zeigefinger--->
	Abb.	#Abb.6
57	R	geNAU;*
	sw1	-----*
58		<<all> auf ein jahr rührt mir das so wenig an wie das ANDere;>
59	Sw1	<i>euch [beSCHW]Öre ich;</i>
60	R	[(xxxxx)]
61		(0.6)
62	Sw1	<i>auf EIN jahr;</i>
63		(0.36)
64	Sw1	<i>körner und stroh rührt mir so wenig an wie die sterne des firmaMENTS;</i>
65	R	(bitte)
66		(0.26)
67	R	geNAU;

Nach Ratifikation der Spielbeendigung (Z50: *gut*) instruiert R, die Textzeile *euch beschwöre ich* so zu produzieren, dass auch der in der Folge gesprochene Text (*auf ein jahr ...*) eine behelrende Qualität bekommt. Die behelrende Qualität wird nicht versprachlicht, sondern körperlich und vor allem gestisch enaktiert (Z55: *behelrende Zeigefingergeste*; siehe Abb. 5). Sw1 demonstriert Verstehen, indem sie die Geste leicht überspitzt wiederholt und damit den behelrenden (in ihrer Interpretation fast tadelnden) Charakter der Geste verstärkt (Abb. 6).



Abb. 5: Zeigefingergeste R



Abb. 6: Zeigefingergeste Sw1

Die Geste ist hier nicht nur Hilfsmittel, den behelrenden Charakter zu verdeutlichen, sondern wird selbst Teil der Darstellung (wie die folgenden Spielaktivitäten zeigen). Es handelt sich daher um eine gestische *on the fly*-Implementierung. Ähnlich wie im Beispiel davor, emuliert Sw1 eine Demonstration des Regisseurs, der ihre Wiederholung seiner Geste als Spielangebot begreift und positiv evaluiert, indem er zunächst zustimmt (Z57: *genau*) und im Anschluss die Geste mit der auf *euch beschwöre ich* folgenden Textzeile verbindet (Z58: *auf ein Jahr ...*), womit er demonstriert, wie sich die behelrende Qualität auf die Fortführung des Textes auswirkt.¹⁰ Was folgt ist Sw1s ausgebaute *on the fly*-Implementierung (Z59-64; hellgraue Markierung), die diesmal keine vorgängige Demonstration des Regisseurs emuliert, sondern ein eigenständiges Spielangebot liefert. Aber auch in diesem Fall beginnt Sw1 nicht von vorn, sondern reproduziert die in der Besprechung gerade fokussierte Textpassage. Obwohl das Ende hier mit dem Ende des Skripts für diese Passage zusammenfällt (*firmaments*; siehe oben Transkript 3/Z25) reagiert der Regisseur nicht mit *ja gut* oder *okay* (also einer spielbeendenden Praktik wie in T3/Z27 oder T5/Z50; siehe auch Schmidt in diesem Themenheft), sondern mit einer bewertenden Zustimmung: *genau* (Z67). Er behandelt damit Sw1s Spiel als gelungene *ad hoc*-Implementierung seiner vorgängigen Instruktion.

Wie die Beispiele gezeigt haben, unterscheiden sich *on the fly*-Implementierungen deutlich von sukzessiven Verzahnungen von Spiel- und Besprechungsaktivitäten, da spielerische Implementierungen in Besprechungsphasen eingebettet sind und das Spiel noch nicht wieder etabliert ist. Daher fehlen spieleröffnende bzw. besprechungsbeendende Transitionspraktiken ebenso wie spielabbrechende bzw. besprechungseröffnende Transitionspraktiken wie sie im Beitrag von Schmidt besprochen wurden. *On the fly*-Implementierungen haben damit Ähnlichkeiten zu *on the fly*-Instruktionen (siehe Krug in diesem Themenheft), da sie wie diese in eine laufende Aktivität (im Falle der *on the fly*-Instruktionen: das Szenenspiel) einzupassen sind. Deutlich wird das daran, dass *on the fly*-Implementierungen auf begrenzte Textstellen fokussiert sind. Sie setzen daher nie von vorn (am Beginn von Szenen) an, sondern beziehen sich auf jene Teile/Passagen, die in der laufenden Besprechung gerade relevant sind. *On the fly*-Implementierungen kommen daher häufig im Umfeld von Demonstrationen vor, die nicht nur bestimmte Passagen relevant setzen, sondern zudem zum Nachspielen animieren. In den obigen Fällen folgten alle *on the fly*-Implementierungen einer vorgängigen Demonstration des Regisseurs. Vorspielen, Nachspielen und Mitspielen – so ist dem Beitrag von Wessel

¹⁰ Dass es nicht um den Wortlaut des Texts, sondern um die Art und Weise geht, wie der Text zu sprechen ist, zeigt die lückenhafte Produktion des Textes durch R in Z58.

für dieses Themenheft zu entnehmen – sind zentrale Mittel der Probenarbeit, die unter anderem mittels *on the fly*-Implementierungen realisiert werden.

4. Instruktionsmatrix

In Theaterproben entwickeln Beteiligte gemeinsam eine Inszenierung. Zentral hierfür ist, dass Teile des Stücks durch Schauspielende probenhalber aufgeführt und gemeinsam mit der Regie besprochen werden. Diese Phasen in der Produktion eines Theaterstücks haben wir *Spielprobe* genannt (siehe die Einleitung zu diesem Themenheft). Eine konstitutive Aufgabe in Spielproben ist es, das Zusammenspiel von Spiel- und Besprechungsanteilen interaktiv zu organisieren. Hierfür existieren – so wurde oben argumentiert – grundsätzlich drei Möglichkeiten, die in folgender Matrix als *drei systematische Organisationstypen von Spielproben* zusammengefasst sind:

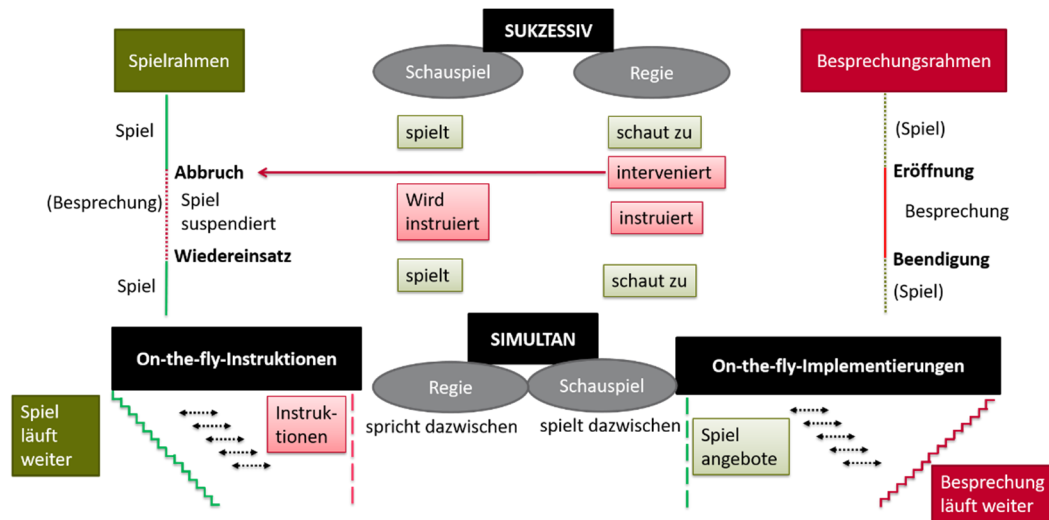


Abb. 7: Instruktionsmatrix

In Spielproben wird entweder gespielt, dann ist ein Spielrahmen etabliert (grün), oder das Spiel wird besprochen, dann ist ein Besprechungsrahmen etabliert (rot). Beide Rahmen werden durch aktive Aufzeigeleistungen der Beteiligten etabliert, aufrechterhalten oder beendet. Spiel- und Besprechungsaktivitäten können grundsätzlich sukzessiv oder simultan (schwarz) miteinander verzahnet werden.

1. Sukzessiv

Im Falle sukzessiver Verzahnung alternieren Spiel- und Besprechungsaktivitäten, die mittels Transitionspraktiken eröffnet bzw. beendet werden. Ist ein Spielrahmen etabliert, führen Schauspielende Teile des Stücks in seiner Totalität vor, während die Regie zuschaut. Ist ein Besprechungsrahmen etabliert, ist das Spiel zugunsten der Besprechung des Spiels unterbrochen. Spielaktivitäten können durch Interventionen (üblicherweise durch die Regie) zum Zweck des Besprechens/Instruierens unterbrochen und nach erfolgter Besprechung wieder aufgenommen werden. Kehrseitig werden Besprechungsaktivitäten durch die Unterbrechung des Spiels eröffnet und durch den Wiedereinstieg ins Spiel bzw. dessen Projektion beendet.

2. *Simultan*

Spiel- und Besprechungsaktivitäten können jedoch auch so aufeinander bezogen werden, dass sie nicht in ein geordnetes Nacheinander (Sukzession) gebracht werden, sondern gleichzeitig erfolgen. Je nachdem, ob ein Spiel- oder Besprechungsrahmen aktuell etabliert ist, existieren zwei Möglichkeiten: *on the fly-Instruktionen* erfolgen eingebettet in einen Spielrahmen, *on the fly-Implementierungen* dagegen eingebettet in einen Besprechungsrahmen.

2.1 *Simultane Verzahnung 1: on the fly-Instruktionen*

Ist ein Spielrahmen etabliert, ist jedes nicht von Bühnenagierenden ausgehende Verhalten ein potenzieller Eingriff von außen. Dieser kann, muss aber nicht zum Abbruch des Spiels führen (siehe Schmidt in diesem Themenheft). Führt ein solcher Eingriff nicht zum Abbruch des Spiels, wird er *on the fly* organisiert (siehe Krug in diesem Themenheft). Die meisten Eingriffe von außen sind Instruktionen der Regie und bewirken – wie das Beispiel oben gezeigt hat (Abschn. 3.1) – eine unmittelbare Umsetzung aufseiten der Schauspielenden, wobei das Spiel nicht abgebrochen wird, sondern weiterläuft. Dies erfordert kurzzeitig einen zweifachen Fokus: zum einen auf das fortzusetzende Spiel und zum anderen auf die Instruktion der Regie, die simultan zu integrieren ist. Umgekehrt reagiert die Regie ihrerseits auf Umsetzungen und passt so *on the fly*-Instruktionen schrittweise an (bis ein für praktische Belange befriedigendes Ergebnis erzielt ist). Auf diese Weise kommt es zu wechselseitigen Anpassungen zwischen Schauspiel und Regie während des laufenden Spiels (angedeutet durch die Doppelpfeile und die gezackte grüne Linie, die auf instruktionsbezogene Veränderungen im laufenden Spiel verweist).

2.2 *Simultane Verzahnung 2: on the fly-Implementierungen*

Ist ein Besprechungsrahmen etabliert, werden vorgängige oder zukünftige Spielaktivitäten besprochen. Ein wesentlicher Teil besteht aus Instruktionen der Regie, die auf der Grundlage einer Evaluation des vorangegangenen Spiels das folgende Spiel instruieren. Schauspielende haben nun zwei Möglichkeiten: entweder sie hören zu und setzen die Instruktionen nach einem Wiedereinstieg ins Spiel um; oder sie setzen Teile der Instruktionen unmittelbar und damit im (noch) etablierten Besprechungsrahmen um.¹¹ Letzteres führt zu *on the fly*-Implementierungen, die nicht als Wiedereinstieg ins Spiel, sondern als punktuelle ad hoc-Umsetzungen unmittelbar vorgängiger Instruktionen gestaltet sind und auch so behandelt werden. Mittels *on the fly*-Implementierungen liefern Schauspielende Spielangebote während Besprechungsphasen, die von der Regie akzeptiert/abgelehnt bzw. bewertet werden, was zu wechselseitigen Anpassungen zwischen Schauspiel und Regie während der laufenden Besprechung führt (angedeutet durch die Doppelpfeile und die gezackte rote Linie, die auf schauspielbezogene Veränderungen in laufenden Instruktionen verweist).

Insgesamt ermöglicht eine simultane im Gegensatz zu einer sukzessiven Verzahnung eine engere sequentielle Relation von Instruktionspaaren. Im Falle von *on the fly-Instruktionen* lässt sich das laufende Spiel korrigieren/instruieren, ohne es abzubrechen. Im Falle von *on the fly-Implementierungen* lassen sich unmittelbar in

¹¹ Wie zentral diese Frage für Instruierte ist, zeigen eindrücklich Szepek Reed/Reed/Haddon (2013), die diesem Thema einen ganzen Artikel mit dem Titel *Now or not now - Coordinating restarts in the pursuit of learnables in vocal master class* widmen.

Besprechungen Spielangebote produzieren, ohne das Spiel wieder eröffnen zu müssen. In beiden Fällen setzt das die Fokussierung eines spezifischen Aspekts voraus und trägt zur Ökonomisierung der Probenarbeit bei. Sukzessive und simultane Verzahnung von Spiel- und Besprechungsaktivitäten lassen sich daher als zwei funktional unterschiedliche Organisationsweisen der Probenarbeit begreifen. Während sukzessive Organisation größere Spielteile zur Anschauung bringt und weitreichendere und gröbere Instruktionen und Erklärungen ermöglicht, erlaubt simultane Organisation die Feinarbeit an einzelnen Fragmenten in Hinblick auf spezifische Aspekte.

5. Literatur

- Clark, Herbert H. / Gerrig, Richard J. (1990): Quotations as Demonstrations. In: *Language* 66/4, 764-805.
- Schmidt, Axel/Deppermann, Arnulf (2020): Interaktive Emergenz und Stabilisierung - Zur Entstehung kollektiver Kreativität in Theaterproben. In: Reichertz, J. (Hg.), *Grenzen der Kommunikation - Kommunikation an den Grenzen*. Weilerswist: Velbrück, 182-201.
- Ebert, Gerhard (1999): *Improvisation und Schauspielkunst. Über die Kreativität des Schauspielers*. Berlin: Henschel.
- Keevallik, Leelo (2010): Bodily Quoting in Dance Correction. In: *Research on Language and Social Interaction* 43/4, 401-426.
- Szczepek Reed, Beatrice / Reed, Darren / Haddon, Elizabeth (2013): NOW or NOT NOW: Coordinating restarts in the pursuit of learnables in vocal master class. In: *Research on Language and Social Interaction* 46/1, 22-46.

Maximilian Krug
Institut für Kommunikationswissenschaft
Universität Duisburg-Essen
Universitätsstraße 12
45141 Essen

Maximilian.krug@uni-due.de

Prof. Dr. Axel Schmidt
Institut für Deutsche Sprache
Abteilung Pragmatik
R5, 6-13
68131 Mannheim

axel.schmidt@ids-mannheim.de

Veröffentlicht am 20.12.2020

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.

Vorspielen – instruktive Praktik in der Theaterprobe

Anna Wessel

Abstract

In Theaterproben werden künstlerische Konzepte sowohl sprachlich als auch spielerisch vermittelt. Mit dem Ziel, einen Beitrag zur Betrachtung der theatralen Interaktionspraxis zu leisten, widmet sich der Beitrag der instruktiven Praktik des Vorspielens. Es wird gezeigt, dass das Vorspielen eine zentrale Praktik in der inszenatorischen Arbeit ist und es ermöglicht, künstlerische Konzepte zu vermitteln, für die sprachliche Instruktionen allein nicht ausreichend sind. Im Vorspielen werden szenische Vorgänge nicht nur dargestellt, sondern auch relevante Aspekte im Spiel hervorgehoben. Dabei kann sich das Vorspielen zum einen auf vorherige Szenen beziehen (retrospektiv) und diese korrigieren. Zum anderen kann es aber auch auf zukünftige Spielteile (prospektiv) ausgerichtet sein und diese instruieren. Wie sich zeigen wird, variiert die Realisierungsweise des Vorspielens mit ihrem zeitlichen Bezug: Retrospektives Vorspielen wird eher aspektualisierend, prospektives Vorspielen dagegen eher holistisch/realistisch realisiert. Grundlage für die multimodalen Analysen bildet ein Videokorpus von Theaterproben mit dem Fokus auf die Texterarbeitung von Regie und Schauspieler*innen.

Keywords: Instruktionen – Vorspielen – Konversationsanalyse – Multimodalität – Hervorhebung – Kontrastpaare – Schauspiel – Theaterproben.

English Abstract

In theatre rehearsals, artistic concepts can be conveyed through language but also by depicting them through performing them. The current study aims to gain a better understanding of depicting by performing as an instructional practice in theatre rehearsals. It will be shown that depicting by performing is a central method in staging rehearsals and that it makes it possible to convey artistic concepts for which linguistic instructions alone are not sufficient. In depicting by performing, scenic events are not only shown, but also relevant aspects of the play are emphasized. On the one hand, depicting by performing can refer to previous scenes (retrospectively) and correct them. On the other hand, it can also be oriented towards future scenes (prospectively) and instruct them. As will be shown, the way in which the depicting by performing is realized varies with its temporal reference: retrospective depicting by performing is more of an aspectualization, whereas prospective depicting by performing is more holistic and realistic. The study is based on the multimodal analysis of a video corpus of theatre rehearsals with a focus on how texts are understood and interpreted by the director and the actors.

Keywords: instructions – depict sth. by performing – conversation analysis – highlighting – multimodality – contrast pairs – acting – rehearsals.

1. Vorspielen in Theaterproben
2. Datengrundlage
3. Vorspielen: Verfahren und sequenzielle Umgebungen
 - 3.1 Das Verfahren der Hervorhebung
 - 3.2 Hervorhebungen in Instruktionketten
 - 3.3 Hervorhebungen in Kontrastierungen
4. Interaktive Konsequenzen des Vorspielens
5. Vorspielen als instruktive Praktik in der Theaterprobe
6. Literatur

1. Vorspielen in Theaterproben

wenn dir das nich geFÄLLT
was ich dir vorspiele
spiel halt was ANderes=ja?

Für das Instruieren in Theaterproben¹ nutzen Probenteilnehmer*innen sowohl sprachlich-beschreibende als auch stärker spielende Aktivitäten. Neben dem Erzählen, Erklären oder Begründen sind diejenigen Aktivitäten charakteristisch, die darstellenden Charakter haben – zentral dafür ist die Praktik des Vorspielens.

Das Vorspielen auf der Theaterprobe ist aus konversationsanalytischer Sicht bisher nicht in den Fokus des Interesses gerückt, auch theaterwissenschaftliche Untersuchungen dazu sind äußerst rar. Dadurch ist die Begriffsbestimmung von "Vorspielen" eher diffus – es wird vom Vormachen (siehe u.a. Roselt 2015:370), Vorspielen, Vorahmen (siehe u.a. Hinz 2011) oder Markieren (siehe Husel 2014:291) gesprochen. Nachfolgend wird der Begriff des Vorspielens verwendet – basierend darauf, dass der Terminus, wie das einleitende Zitat zeigt, für das begleitete Ensemble eine Ethnokategorie darstellt.

Durch das Vorspielen werden künstlerische Konzepte in Form multimodaler Gestalten (siehe Mondada 2014a) vermittelt und stellen damit eine Alternative zu sprachlichen Beschreibungen dar. Auf 'technische Aspekte' wie zum Beispiel Gänge auf der Bühne wird mit dem Vorspielen nicht verwiesen. Vielmehr stehen komplexe Zusammenhänge wie beispielsweise Haltungen, Figurenpsychologie oder der Gestus² im Vordergrund. Dafür können sowohl Stücktexte als auch Untertexte³ vorgespielt werden.⁴

¹ Der Ablauf von Theaterproben ist durch das Aufeinanderfolgen von Spiel- und Unterbrechungsphasen geprägt (siehe Einleitung in diesem Themenheft). Instruktionen werden darin sowohl *on the fly* (siehe den Beitrag von Maximilian Krug in diesem Themenheft) als auch in Besprechungsphasen getätigt (siehe den Beitrag von Axel Schmidt in diesem Themenheft).

² Das gestische Prinzip ist eine spezifische Texterarbeitungsmethode, die auf Bertolt Brecht zurückgeht. Brecht (1993:188) definiert den Gestus als "einen Komplex von Gesten und Äußerungen, welcher, bei einem einzelnen Menschen auftretend, gewisse Vorgänge auslöst (die zögernde Haltung des *Hamlet*, das Bekenntum des *Galilei* usw.), oder auch nur eine Grundhaltung eines Menschen (wie Zufriedenheit oder Warten). Ein *Gestus* zeichnet die Beziehungen von Menschen zueinander" (Brecht 1993:188).

³ Mit Untertext ist ein "technisches (und schauspielpraktisches) Mittel für das Denken als Impulsgeber des sinnlich-praktischen Handelns in der Situation" gemeint (siehe Ebert 1999:128f.).

⁴ Zu diesen Beobachtungen kommt auch Haase (1984) in ihrer Analyse von Bertolt Brechts Methoden zur Vorgabe von Sprechweisen in Probenprozessen. Die von ihr am häufigsten beobachtete Methode ist das Vorgeben der Haltung mit gleichzeitigem Sprechen des Stücktextes durch Brecht (siehe Haase 1984:139).

Beim Vorspielen wechselt die Regie, ähnlich wie beim Vorsingen⁵, vom vorwiegend beschreibenden Modus in einen spielenden und mimetischen⁶ Modus, was Hymes als "breakthrough into performance" bezeichnet (siehe Hymes 1975). Die Regie nutzt damit das künstlerische Medium der zu erarbeitenden Inszenierung – nämlich das darstellende Spiel und somit ihre 'professional vision' (siehe Goodwin 1994). Mit dem Vorspielen wird also in Nicht-Spiel-Phasen (zur Interaktionsordnung siehe Einleitung in diesem Themenheft; zu Spiel und Nicht-Spiel-Phasen siehe Schmidt 2014) ein Moduswechsel vom beschreibenden in einen spielenden Modus vollzogen. Mit dem Vorspielen kann bspw. die innere Haltung einer Figur und ihre Emotionen instruiert oder korrigiert werden, ohne zu beschreiben, als vielmehr zu 'zeigen', wie sich das anfühlt (siehe Clark 2016:342). Insofern soll das Vorspielen als künstlerische und instruktive Probenpraktik aufgefasst werden.

Den Wechsel vom beschreibenden in den spielenden Modus für eine Instruktion zeigt der erste Probenausschnitt (Transkript 1⁷). Gegenstand der Instruktion ist die innere und äußere Haltung⁸ des Vorgangs⁹ *Reinkommen mit den Blumen*.

Transkript 1: Entschuldigung

23	R	du +(.)kannst GLEICH mit den blumen+%so (.) so so weißte?	
	r	+duckt sich-----+%steht aufrecht--->	
24		äh weißte du kannst GLEICH mit den blumen reinkommen so n BISSchen wie-% ----->%	Einleitung
25	→	<<UT,rall,faukal eng,↑>+entSCHULDigung es tut mir so +duckt sich-----> LEI:D.+> r ----->+	Vorspielen
26		Sm2 ((macht weinerliches Geräusch))	Reaktion
27	R	genau;	Evaluation

⁵ Siehe Messner in diesem Themenheft.

⁶ In theatertheoretischen Definitionen besteht die Mimesis "in einem habituellen und mentalen Sich-ähnlich-Machen mit jemandem oder etwas anderem". Das mimetische Vorspielen bezieht also körperliche und geistige Merkmale in den Transformationsprozess des "So-wie" ein (Girshausen 2014:214, 215).

⁷ Die Transkripte sind nach GATII-Konventionen und bzgl. der Multimodalität nach Mondada (2014b) angefertigt. Der Stücktext ist mit Kapitälchen gekennzeichnet, Untertext ist vorangestellt mit "<<UT>...>" markiert. Zeilen, in denen (vor-)gespielt wird, sind mit "→" markiert. Die Namen der Beteiligten sind pseudonymisiert.

⁸ Unter Haltung wird im Schauspiel nicht eine Körperhaltung verstanden, sondern ein In-Beziehung-Setzen bzgl. eines Ereignisses. "Jede innere Haltung setzt sich dabei im Äußeren (im Körperlichen) fort" (Richter 2012:120).

⁹ Unter dem Begriff Vorgang wird in der theaterwissenschaftlichen und sprechwissenschaftlichen Auffassung "ein bestimmter Handlungsablauf in Zeit und Bühnenraum" (Ebert 1999:67) verstanden. Der Vorgang besteht dabei aus mehreren kleinen zusammenhängenden Handlungen (siehe Richter 2012:147) und wird von der Situation, in der der Vorgang abläuft, beeinflusst (siehe Haase 2016:199). Der schauspielerische Vorgang lässt sich somit als multimodale Praktik beschreiben, die in ihrer ästhetischen Form im Probenprozess u. a. durch die von den Schauspieler*innen eigene Umsetzung von regie seitigen Instruktionen geprägt ist.

Die Regisseurin korrigiert den Vorgang 'reinkommen mit den Blumen'. Die Korrektur erfolgt in Form einer *syntactic-bodily gestalt* (Keevallik 2015:309), bestehend aus der sprachlichen Einleitung (Z24: *äh weißte du kannst gleich mit den blumen reinkommen so n bisschen wie*) und dem darauffolgenden, syntaktisch eingebundenen körperlichen Vorspielen (Z25). Durch die sprachliche Einleitung ist das folgende als Vorspielen gerahmt. Das Vorspielen selbst wird körperlich – durch Zusammenkrümmen/Ducken – und sprachlich – durch das Äußern von Untertext *entschuldigung es tut mir so leid* – realisiert. Mit dem Vorspielen demonstriert die Regisseurin Sm2 die gewünschte Haltung während des Vorgangs 'mit den Blumen reinkommen', der in Z26 sein Verstehen demonstriert, indem er die entschuldigende Haltung mit einem weinerlichen Geräusch nachspielt (siehe auch Kap. 4.), was von der Regisseurin in Z27 positiv evaluiert wird.

Durch die sprachliche Einleitung *du kannst gleich mit den blumen reinkommen* (Z23-24) lokalisiert die Regisseurin die zu korrigierende Stelle, die der Stelle, an der sie unterbrochen hat, entspricht. Darin inbegriffen verweist sie auf das, was korrigiert werden soll, nämlich die Zeitlichkeit des Vorgangs: Sm2 soll *gleich mit den blumen reinkommen*.

Mit dem Vorspielen *entschuldigung es tut mir so leid* in Z25 verdeutlicht die Regisseurin, dass sie den bisher fehlenden Vergleich gefunden hat – es geht ihr nicht allein um einen zeitlichen Aspekt, sondern um eine 'entschuldigende Haltung'. Dafür nutzt sie körperliche (stimmlich-sprecherisch, gestisch, mimisch, proxemisch) und schauspielerische Ressourcen (u. a. Haltungen, Vorgänge, Figurenpsychologie, Gestus). Der stimmlich-sprecherische Wechsel erfolgt mit dem Beginn des Vorspielens in Z25 und wird nicht, wie die Körperlichkeit des Duckens, in Z23 zuvor 'getestet'. Die Regisseurin erhöht und verengt die Stimme, verbreitert die Artikulation (Vokaldehnung) und mindert das Sprechtempo. Der Moduswechsel wird also multimodal sowohl mit der Körperlichkeit als auch mittels des Sprechausdrucks (siehe Bose 2003) vollzogen. Auf diese Weise ist das Vorspielen nicht nur sprachlich gerahmt, sondern selbst durch Hervorhebung gekennzeichnet (siehe Kap. 3.) Es dient der Demonstration der inneren und äußeren Haltung der Figur.

Im Gegensatz zu sprachlichen Beschreibungen veranschaulicht Vorspielen szenische Vorgänge (Clark/Gerrig 1990). Vorspielen macht so zu Vermittelndes sinnlich und holistisch zugänglich. Das zeigt auch Schmitt (2010:330), der Verfahren der Verstehensdokumentation am Filmset untersucht und dafür Konzeptvermittlungen in Einzelkooperationen zwischen Regie und Schauspieler (als Vorstufe zur Probe mit allen Beteiligten) betrachtet. Dafür analysiert er eine Situation, in der die Regisseurin einem Schauspieler körperlich vorspielt, wie er mit einem Fahrrad umgehen soll, ohne detailliert zu beschreiben, sondern durch körperliche Enaktierungen. Grundvoraussetzung für das Funktionieren solcher illustrierender Interaktionsprozesse ist, dass die Schauspieler*innen das Vorspielen als Vorspielen verstehen. Dass dafür häufig *sprachliche Kategorisierungen in Ausleitungen* des Vorspielens genutzt werden, zeigt folgender Probenausschnitt.

Transkript 2: *Ich bin so schön*

103	R	und ich finde auch wenn DU dich im SPIEGel anSCHAUST,	
104		(0.4)	
105		dann DARF das-	
106		(0.2)	
107		<<geminderte Sprechspannung, ↓>ich weiß dass das SEHR SCHWIERig ist mit seinem SPIEGelbild zu SPIElen CHRISTian->	
108		aber das MÜSSte sozusagen äh#.;(---)	
	abb.		#1 Abb.2
109		+es müsste !WIRK!lich sowas sein	
	r	+hebt Arme----->	Einleitung
110	→	ja wenn ich S#O SCHÖN !BIN!+ <<creaky voice>dann lass	
	r	----->+	
	abb.		#2 Abb.2
		ich euch ALLe> hinter mir.	Vorspielen
111		also es müsste EIgentlich n ganz +GRO#ßer moment sein+	
	r		+hebt Arme-----+
	abb.		#3 Abb.2
112		%um dann-%	
	r	%führt Finger vor Brust zusammen%	
113		%um dann SO #klein mit HUT zu werden.%	
	r	%hält Finger vor Brust zusammen-----%	
	abb.		#4 Abb.2 Ausleitung (Kategorisierung)

Auch dieses Transkript zeigt die charakteristische Abfolge des Vorspielens in Bearbeitungsphasen: a) Stellenmarkierung (Z103), b) Einleitung des Vorspielens (Z109) c) Vorspielen (Z110), d) Ausleitung des Vorspielens in Form von Kategorisierung (Z111-113). Eine Implementierung durch den Schauspieler erfolgt erst in einem späteren Spielabschnitt und nicht direkt in der Bearbeitungsphase.

In Z103-105 markiert die Regisseurin mit *wenn du dich im spiegel anschaust* die Stelle, an der sie arbeiten möchte, und darin inbegriffen die Person, an die sie die folgenden Äußerungen richtet (direkte pronominale Adressierung mit *du*). Bevor sie instruiert, nimmt sie einen möglichen Einwand seitens des Schauspielers vorweg, wenn sie selbst in Z107 äußert *ich weiß dass das sehr schwierig ist mit seinem spiegelbild zu spielen*. In Z108-109 folgt die Einleitung des Vorspielens durch körperliche (Heben und Öffnen der Arme in Z109) und verbal-deiktische (*es müsste wirklich sowas sein* Z109) Projektoren. Während sie sprachlich das Vorspielen nur als nächstes Element projiziert, verkörpert sie durch das Heben und Öffnen der Arme die verbale Kategorisierung "groß" (Z111) bereits vor dem eigentlichen Vorspielen.

Mit dem Vorspielen *ja wenn ich so schön bin...* arbeitet sie den Hochstatus der Figur gegenüber den anderen Figuren (siehe Johnstone 2002) aus. Dafür stellt sie sowohl die innerliche Haltung der Figur (Überzeugung des Schön-Seins) als auch deren körperliche Gestalt (Groß-Sein) heraus. Für die Darstellung nutzt sie verschiedene Ressourcen und Mittel – den körperlichen Ausdruck, den stimmlich-sprecherischen Ausdruck und schauspieltechnische Ressourcen.

Die Körperlichkeit wird bereits während der verbalen Rahmung in Z108-109 mit dem Heben und Öffnen der Arme vorbereitet, was den Übergang vom Beschreiben zum Vorspielen anzeigt (Abb. 2, #1). Die Regisseurin nimmt also schon während

der sprachlichen Projektion die körperliche Haltung des Vorspielens ein und kombiniert somit das 'sprachliche Beschreiben' (*es müsste wirklich sowas sein*) mit dem 'Zeigen' (Heben und Öffnen der Arme).



2015_03_30_2_Z106
sozusagen äh#1

2015_03_20_2_Z108
wenn ich s#2o schön
bin

2015_03_30_2_Z110
ganz gro#3Ber moment

2015_03_30_2_Z112
so #4 klein mit hut

Abb. 2: Multimodale Gestalten beim Vorspielen

Die Regisseurin verharrt für das Vorspielen in dieser überhöhten 'Größe-anzeigenden-Körperlichkeit' (Abb.2, #2), die sie erst während des Vorspielens nach *bin* (Z110) auflöst. Nach dieser Auflösung der Geste spielt sie mit ihrer Stimmlichkeit (*creaky voice*). Dass diese Stimmlichkeit nicht habitualisiert ist, zeigt der Vergleich zu den sonstigen verbalsprachlichen Äußerungen, die nicht durch *creaky voice* gekennzeichnet sind. Der Moduswechsel in das Spiel für *ja wenn ich so schön bin dann lass ich euch alle hinter mir* (Z110) wird also mit einer an die szenische Situation, die durch den Stücktext vorgegeben ist, angepassten Körperlichkeit und einem daran angepassten Sprechausdruck (siehe Bose 2003) angezeigt.

Nach dem Vorspielen kategorisiert die Regisseurin in Z111-113 das Vorspielen, indem sie zusammenfasst, dass es *ein ganz großer Moment sein sollte* (Z111). Auch hier kombiniert sie multimodale Ausdrucksressourcen, wenn sie die sprachlich geforderte Größe durch das Heben der Arme verkörpert (Abb. 2, #3). Sie nutzt diese sprachliche Kategorisierung aber auch, um zu instruieren, dass im Anschluss an die 'große Haltung' ein Haltungswechsel in eine unterwürfige Haltung vollzogen werden soll (Z113: *um dann so klein mit hut zu werden*). Auch diese 'kleine Haltung' verkörpert sie, indem sie die Hände zur Körpermitte bewegt und sich leicht einrollt (Abb. 2, #4), ohne diese Verkörperung aber mit Stück- oder Untertext zu kombinieren – sie illustriert dies hier nur körperlich. Es kommt also auch in der Ausleitung des Vorspielens zu einer Kombination von sprachlichen und körperlichen Ausdrucksressourcen.

Wie die ersten beiden Beispiele gezeigt haben, ist das Vorspielen durch folgenden Aufbau gekennzeichnet: Einleitung – Vorspielen – Ausleitung. Das Vorspielen wird nicht isoliert eingesetzt, sondern sprachlich (bspw. durch Projektoren *sowas sein*; Transkript 2, Z109) und körperlich gerahmt. In den Ein- und Ausleitungsphasen kommt es zu einer Kombination von sprachlichen und körperlichen Ausdrucksressourcen. Sprachlich wird das Vorspielen projiziert (Einleitung) und retrospektiv

kategorisiert (Ausleitung). Mittels körperlicher Ressourcen wird es gleichzeitig angebahnt (Einleitung) und rückgerahmt (Ausleitung) – in obigem Beispiel sowohl in der Ein- als auch der Ausleitung durch eine die sprachliche Kategorisierung *groß* begleitende illustrierende Geste. Für das Vorspielen selbst werden diese Übergangsformen verlassen und das zu Vermittelnde wird nicht sprachlich beschrieben oder gestisch-körperlich illustriert, sondern demonstriert (Clark/Gerrig 1990) oder dargestellt (Clark 2016). Im Gegensatz zu Beschreibungen kreiert das Vorspielen einen sinnlichen Gesamteindruck, der Rezipierenden eine direkte Erfahrung von etwas ermöglicht (wenn die Regisseurin dem Schauspieler etwas vorspielt, lässt sie ihn direkt erfahren, wie es aussieht, wenn die Szene so gespielt wird, wie sie es sich vorstellt). Zu ähnlichen Beobachtungen kommt auch Heath (2012) in seiner Untersuchung über körperliche Demonstrationen von Schmerzen in Krankheitsdarstellungen während Arztgesprächen. Die Studie zeigt auf, dass Gesten in Beschreibungen von gesundheitlichen Beschwerden nicht nur der Unterstützung von Krankheitsschilderungen dienen, sondern vielmehr ein Symptom in einer Weise verbildlichen und überhöhen, als würde es gerade erlebt werden (siehe Heath 2012:426).

Zudem wurde in den Beispielen deutlich, dass das Vorspielen die Darstellung von etwas Immateriellem ist. Es sind Darstellungen von Konzepten, für die körperliche, also mimische, gestische und stimmlich-sprecherische Ressourcen sowie schauspieltechnische Mittel genutzt werden. Das Vorspielen der Regisseurin in T2 diente nicht dazu, eine vergangene oder zukünftige Szene zu 'zitieren', sondern um eine bestimmte Haltung und damit ein künstlerisches Konzept zu veranschaulichen. Dies geschah durch Selektion und Hervorhebung formaler Aspekte (siehe Kap. 3).

Die Ermöglichung direkter Erfahrung durch selektive Hervorhebung formaler Aspekte verweist auf die Hauptfunktion des Vorspielens in Theaterproben, nämlich die Vermittlung künstlerischer Konzepte mit dem Ziel der konkreten Umsetzung. Insofern ist das Vorspielen als instruktive Praktik zu begreifen.

Instruktiven Charakter erhält das Vorspielen zudem durch die oben beschriebene Ein- und Ausleitungen, die häufig explizit auffordern, etwas zu tun (*du kannst gleich mit den Blumen reinkommen*). Ein- und Ausleitungen beziehen sich auf Vorgänge (Bsp. 1 'mit den Blumen reinkommen') oder 'technische' Aspekte (Timing: *gleich mit den Blumen reinkommen*), aber nicht auf komplexe Phänomene wie eine Haltung, die dann durch das Vorspielen selbst vermittelt werden. Das Vorspielen zielt darauf ab, von den instruierten Personen im Spiel umgesetzt zu werden (siehe Kap. 4). Das kann, wie Transkript 1 zeigt, direkt in der Besprechung passieren (Z26), oder auch erst im sich anschließenden szenischen Spiel erfolgen.

Der vorliegende Beitrag untersucht das Vorspielen als interaktive und instruktive Praktik, die der Herstellung und Vermittlung kreativer Konzepte dient und damit inszenatorische Ideen erfahrbar und dadurch auf eine andere Weise nachvollziehbar macht als Beschreibungen. Dafür werden zentrale Verfahren der Hervorhebung in verschiedenen sequenziellen Umgebungen (Kap. 3) und interaktive Konsequenzen des Vorspielens (Kap. 4) untersucht.

2. Datengrundlage

Die Datengrundlage bildet ein siebenwöchiger Probenprozess aus dem Jahr 2015. Es wurden 46 Proben beobachtet, von denen 39 Proben videographisch dokumentiert und 44 Proben mit Aufnahmegeräten mitgeschnitten wurden. Das Korpus umfasst ca. 120 h Videomaterial und ca. 166 h Audiomaterial. Zusätzlich beinhaltet es Feldtagebücher, Notizen im Textbuch sowie eine Matrix mit probenorganisatorischen Informationen. Der Fokus in der Beobachtung lag auf der Interaktion während der Texterarbeitung zwischen der Regisseurin und den acht Schauspielern, die die Textvorlage eines klassisch-modernen Dramas aus dem 20. Jahrhundert erarbeiten.¹⁰ Die videographische Dokumentation wurde mit einer Kamera durchgeführt, deren Perspektive den Interaktionsraum zwischen Regie und Bühne abbildet. Aufgrund des Bühnenbildes sind die Schauspieler auf den Videoaufnahmen nur eingeschränkt zu sehen, da sie in einem geschlossenen Raum spielen, der nur an vereinzelten Stellen, durch ein Fenster und eine offene Wand (Abb. 4), Einblicke gewährt.

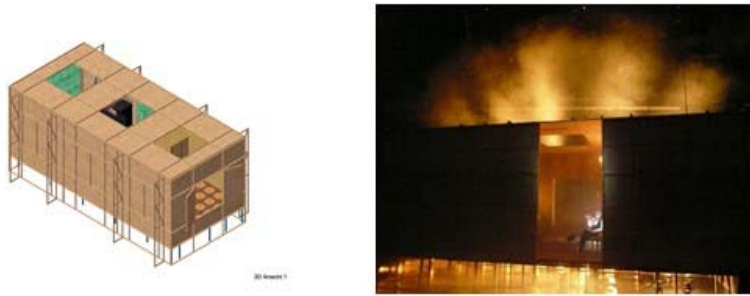


Abb. 4: Bühnenbild der Produktion¹¹ und Blick auf die Bühne aus Publikumperspektive

Das Vorspielen wird in allen Probenphasen genutzt – sowohl zu Beginn als auch zum Ende des Arbeitsprobenprozesses. Für die vorliegende Fallkollektion wurden Probenausschnitte aus den Probenwochen zwei bis sechs gewählt, in denen die Regisseurin das Vorspielen in Bearbeitungsphasen nutzt, um unterschiedliche Aspekte zu instruieren.¹²

¹⁰ Das Stück enthält zwei Akte, in denen die Situation von sieben Gangstern und einem übergelaufenen Polizisten gezeigt wird, die sich mit einer Geisel verschanzt haben und nun aushandeln, wie sie die letzten zwei Stunden ihres Lebens verbringen möchten.

¹¹ © Andreas Auerbach.

¹² Probenprozesse bestehen aus verschiedenen Probenformen, wie unter anderem Arbeits-, Lese-, Durchlauf-, Haupt- und Generalproben, die jeweils unterschiedliche Kommunikationscharakteristika aufweisen. Da die hier analysierten Beispiele aus Unterbrechungsphasen in Arbeitsproben stammen, steht jene Spezifik im Fokus.

3. Vorspielen: Verfahren und sequenzielle Umgebungen

Das zentrale Verfahren des Vorspielens ist die Hervorhebung. Dafür lassen sich verschiedene Grade der Ausprägung ausmachen. Mal wird im Vorspielen gesamtkörperlich gearbeitet. Andere Probenausschnitte zeigen ein 'reduziertes' Vorspielen für die Hervorhebung eines Aspektes. In diesem Fall werden nur spezifische Ressourcen für das Vorspielen genutzt, wie beispielsweise sprecherisch-stimmliche Hervorhebungen für die Erarbeitung einer Haltung. Die folgenden Abschnitte untersuchen das zentrale Verfahren der Hervorhebung (Kap. 3.1.) im Vorspielen und betrachten es in zwei unterschiedlichen sequenziellen Umgebungen, zunächst in Instruktionketten (Kap. 3.2.) und anschließend in Kontrastierungen (Kap. 3.3.).

3.1. Das Verfahren der Hervorhebung

Wie am zweiten Transkript gezeigt wurde, kann mit dem Vorspielen ein Aspekt (*Ich bin so schön* – 'große, selbstbewusste Haltung') ausgewählt und hervorgehoben werden (vgl. Clark 2016). Diese selektiven Hervorhebungen sind mit dem, was Goodwin (1994) *highlighting* genannt hat, vergleichbar. Ein bestimmtes Objekt – in Goodwins Untersuchungen unter anderem bestimmte geologische Formationen in archäologischen Ausgrabungen – wird eingegrenzt, markiert und somit hervorgehoben, um spezifische Aspekte herauszustellen. Transkript 3 zeigt in Z38-39 (*da darf man eben tatsächlich nicht mehr ah uhm ah äh machen*) solch eine Hervorhebung durch Reduzierung, um eine nicht gewünschte Spielweise zu demonstrieren.¹³

Transkript 3: *Im psychorealistischen Gebimmel*

37 R (.) da muss man auch [(.)] !LEI!der soFORT
!UM!schalten==

38 Sm3 [ja]

39 R =da DARF man eben tatsächlich NICHT mehr

40 → <<rückverlagert↓>AH [uhm a#5h (-) ÄH]> machen-
abb. #5 **Vorspielen mit Reduzierung**

41 SX [(lachen)]

42 (--)

43 R ne?=
44 Sm3 [()]

45 R [=und SO sondern] sondern sondern da IS man
eben soFO;

46 da ist man eben sofort im PSYchorealistischen:
äh:m geBIMbel?=
47 =ne,

¹³ In dieser Probe wird an dem Zeitpunkt gearbeitet, zu dem das erste Mal das Fenster, und damit die Bühne zum Publikum, geöffnet werden soll. Diese Bühnenöffnung hat Einfluss auf die Spielweise: Bei geschlossener Bühne läuft der Kommunikationsweg zum Publikum ausschließlich über ein Kameraspiel im Stil des Stummfilms. Das Bild der Kamera wird auf die Außenwand der Bühne projiziert, sodass die Zuschauer*innen nur darüber sehen, was in der Bühne passiert. Sobald die Bühne geöffnet wird, wechselt die Spielweise in ein psychorealistisches Spiel.

Der Ausschnitt weist sequenziell die bereits in Kap. 1 erörterte Struktur auf:

- 1) Einleitung (Z39 *da darf man tatsächlich nicht mehr*),
- 2) Vorspielen (Z40) und
- 3) Ausleitung (Z40 *machen*)

sowie die Kategorisierung (Z45-46 *im psychorealistischen äh gebimbel*). Das Vorspielen ist in diesem Fall syntaktisch in eine TCU eingebettet (*da darf man tatsächlich nicht mehr [Vorspielen] machen*).

Mit dem Vorspielen (Z40) instruiert die Regisseurin, was die Schauspieler nicht mehr machen sollen. Sie highlightet ihr Vorspielen so, dass den Schauspielern deutlich wird, was sie nach dem Spielweisenwechsel nicht mehr zeigen sollen: nämlich eine Stummfilmspielweise im Stil der 20er Jahre. Die Überhöhung der nicht gewünschten Darstellung realisiert sie 1) durch die stimmlich-sprecherische Hervorhebung, 2) durch die sprachliche Reduzierung auf Laute und 3) durch die körperlich reduzierte Gestaltung.

Auf sprecherischer Ebene highlightet sie, indem sie während des Vorspielens die Stimme absenkt und den Klang zurückverlagert¹⁴. Auf der sprachlichen Ebene sind Vereinfachungen und Selektionen zu beobachten: Die Regisseurin nutzt für die Darstellung der nicht-gewünschten Variante nicht den Stücktext, sondern das Lautieren *ah uhm ah äh* (Z40). Auch den Körperausdruck reduziert sie auf wesentliche Bewegungsrichtungen, ohne den Vorgang gesamtkörperlich zu spielen (siehe dazu Transkript 5: *an die Bühne Laufen*). Sie bleibt auf ihrem Stuhl sitzen, wodurch sie körperlich nur einen eingeschränkten Bewegungsspielraum hat, und nutzt lediglich die Arme und den Oberkörper zum Anzeigen ihrer Vorstellung der Figuren-Körperlichkeit (Abb.5). Diese Aspektualisierungen führen zu einer Stilisierung der nicht-gewünschten Spielweise. Einen Hinweis darauf, dass dieses Vorspielen von den Schauspielern als Überzeichnung interpretiert wird, gibt das Lachen in Z40, das direkt auf das Vorspielen folgt.



Abb. 5: Körpergestalt Z39 *ah uhm ah äh*

¹⁴ Der Stimmklang kann auf unterschiedliche Arten moduliert werden. Bei der Rückverlagerung wird der Ansatzraum durch muskuläre Aktivität bewusst verändert. Der Zungenkörper wird zurückgezogen, was mit dem Absenken des Kehlkopfes einhergeht. Vokale und Konsonanten klingen abgedunkelt (siehe Wallraff 2007:27).

Es handelt sich in dieser Probe um die grundsätzliche Klärung zweier Spielweisen (Stummfilm vs. psychorealistisch). Interessanterweise wird das Vorspielen hier genutzt, um die Negativversion (das 'so nicht') des Spiels darzustellen. Durch Stilisierung wird die bisherige (korrekte) Spielweise (Stummfilm) als nicht-erwünschte Variante markiert. Das lässt den Schluss zu, dass bei der Vermittlung von Grundsätzlichkeiten zunächst das Wissen über bisherige (nicht-)gewünschte Spielweisen abgesichert wird und dass das mittels (stilisierendem) Vorspielen passiert. Die Wunschversion wird dem Vorspielen mittels der Kategorisierung in Z45-47 sprachlich gegenübergestellt. Durch die rein sprachliche Instruktion der prospektiven Wunschvariante (Z46: *psychorealistisches Gebimbel*) erfolgt eine nachträgliche Rahmung des Vorspielens. Die Wunschvariante selbst wird nicht mehr vorgespielt. Das legt nahe, dass sich Stilisierungen vor allem dazu eignen, Negativversionen zu demonstrieren (siehe hierzu auch Kap. 3.3).

3.2. Hervorhebungen in Instruktionketten

Hervorhebungsverfahren kommen auch in Instruktionketten vor. In aufeinander folgenden Bearbeitungsphasen wird mittels Instruktionen an einer Stelle gearbeitet, um verschiedene Aspekte bzgl. dieser einen Stelle zu instruieren (Abb. 6: Instruktion 1, 1a, 1b). Zwischen den einzelnen Instruktionen liefern die Schauspieler*innen jeweils ein neues Spielangebot. Instruktionketten enden, wenn die gespielte Variante von der Regie als hinreichend erachtet wird.

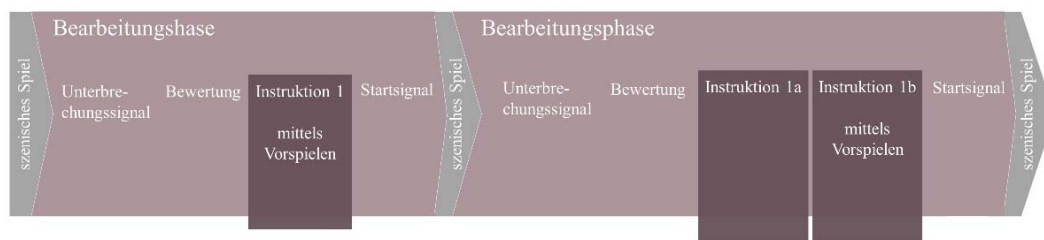


Abb. 6: Schema von Instruktionketten

Anhand der folgenden Beispiele werden drei aufeinander folgende Instruktionen untersucht, an der ein Schauspieler die Textzeile 'watch your language' spricht. Das Vorspielen kommt hier rahmend in der ersten und letzten Instruktion vor und dient der Vermittlung schauspielerischer Aspekte. Instruktion 1 verlangt die Reproduktion einer grundsätzlichen, bereits erarbeiteten Haltung (cholerisch sein). In Instruktion 1a wird die erste Instruktion sprachlich reformuliert, ohne dass vorgespielt wird. In Instruktion 1b spielt die Regie den gesamtschauspielerischen Vorgang mit der Spezifizierung der konkreten Realisierung vor. Dabei hebt sie das Vorspielen nicht durch eine Stilisierung hervor (wie in Transkript 3), sondern vielmehr durch das Ausspielen ihrer Vorstellung bzgl. des Vorgangs.

Die Transkripte stammen aus zwei aufeinanderfolgenden Metadiskursphasen der 30. Probe und bilden eine Instruktionkette (siehe Abb. 6). Zu diesem Zeitpunkt wurde das hier im Fokus stehende sechste Bild des ersten Aktes bereits in neun Proben erarbeitet. Der Szenenablauf ist bekannt – es geht daher weniger um die Klärung grundsätzlicher und inhaltlicher Aspekte (wie in Transkript 3) als vielmehr

um die Konkretisierung der bisher erarbeiteten spielerischen Umsetzung. Das folgende Transkript 4 ist in der Instruktionskette die erste Instruktion der Stelle 'watch your language'.

Transkript 4: *watch your language*

```

90      R    geNAU;=
91      =und verSUCHTS dann am ende HOCH zu kochen-
92      bis hajo reinspringt und macht==
93      →    <<erhöhte Sprechspannung, faukale Weitung, ↑,
           fast schreiend>+!WATCH! YOUR LANGUAGE;+>
           r                +Pistolenhand nach vorne+      Vorspielen
94      R    ↓HAjo;
95      (.)MACH ma bitte EINen von deinen choLErischen.
                                           Instruktion1
96      (--)
97      → Sm1 !WATCH! YOUR LANGUAGE;
98      R    [*geNAU.*]

```

Die Regisseurin instruiert in Z91-93 zwei Schauspieler, die Intensität ihres Spiels ab einem bestimmten Punkt zu steigern (*dann am ende hoch zu kochen*). Mittels *keying device* (Keevallik 2015) in Z92 leitet die Regisseurin das Vorspielen ein (siehe Kap. 1), das auch hier durch die Konstruktion *bis hajo reinspringt und macht...* syntaktisch eingebunden wird (siehe Transkript 2). Allerdings verwendet sie hier in ihrem Vorspielen den Stücktext (*watch your language* in Z93). Dadurch ist ihre Instruktion nicht nur an die beiden ursprünglich instruierten Schauspieler (Sm2, Sm6) gerichtet, sondern auch an Sm1 (der den vorgespielten Stücktext spricht). Dies wird zudem deutlich in ihrer explizit an Sm1 (Hajo) adressierten Aufforderung in Z94/95, die betreffende Textzeile zu spielen (*hajo mach ma bitte einen von deinen cholерischen*). Zugleich kategorisiert sie damit sprachlich, was sie erwartet (die Haltung 'cholерisch-Sein').

Die Hervorhebung im Vorspielen (Z93) wird deutlich an dem Zusammenspiel von gesteigerter Sprechspannung, Erhöhung der Stimme, dem verstärkten Fokusakzent und der Steigerung der Lautstärke (fast geschrien) auf dem Verb *watch*. Anhand dieses Sprechausdrucks wird deutlich, dass die Regisseurin den Text nicht nur als Stellenmarkierung¹⁵ nutzt, sondern eine Haltung instruiert. Vor allem im Vergleich zwischen Vorspielen und Ansprache an Sm1 in Z95 fällt die Differenz der sprecherischen Umsetzung auf. Auch bei der Anrede der Schauspieler in Z91-92 ist die Sprechspannung vermindert und die Stimmlage abgesenkt.

Körperlich spielt die Regisseurin die Stelle zwar nicht aus, kombiniert aber die sprecherisch-stimmliche Hervorhebung mit der Geste einer Pistolenhand auf dem Verb *watch*. Durch die Hervorhebung der sprecherisch-stimmlichen Merkmale in Kombination mit der sprachlichen Instruktion *mach ma bitte einen von deinen cholерischen* lenkt sie den Fokus aber eher auf die innerliche Haltung. Das Zusammenspiel mit der Pistolenhand geht für Sm1 unter, was an seiner Spielreaktion ablesbar

¹⁵ Das Vorspielen wird zur Stellenmarkierung genutzt, wenn Aspekte nicht unmittelbar durch die Unterbrechung als bearbeitungswürdig markiert sind. Vor allem in längeren metadiskursiven Phasen wird es zur Identifikation der Stellen genutzt, auf die sich die folgende Instruktion bezieht.

ist: Sm1 reproduziert in Z97 die cholerische Haltung, kombiniert sie aber nicht mit der Pistolenhand.

Die das Vorspielen rückrahmende Instruktion *mach ma bitte einen von deinen cholerischen* verweist auf geteiltes Wissen. Die Formulierung *einen von deinen X* behandelt das Instruierte als Bestandteil des schauspielerischen Repertoires von Sm1. Das Vorspielen hat hier eine zitative Funktion inne, denn es bezieht sich mit der sprachlichen Kategorisierung (Z95 'cholerisch-Sein') auf etwas beim Instruierten Abrufbares. Ihr Vorspielen hat daher die Funktion bereits Erarbeitetes (die Haltung 'cholerisch-Sein') zu reproduzieren, zu konkretisieren und zu festigen. Die erste Instruktion spielt so etwas bereits Erarbeitetes vor. Die Haltung, mittels Stücktext vorgespielt, wird stimmlich-sprecherisch hervorgehoben, ohne sie aber zu karikieren.

Der nächste Transkriptausschnitt folgt nach der szenischen Umsetzung (0:58 sek.), in dem der *watch your language*-Auftritt von Sm1 erneut gespielt wurde.

Transkript 5: Reinschießen wie n Haifisch ins Heringsbecken

145	R	=aber hajo-	
146		da musst du REINschießen wie_n HAIfish [in in]	
147	SX		[((lacht))]
148	R	ins HERingsbecken.	Instruktion 1a
149	Sm2	()	
150	R	und	
151		und hajo;	
152	→ Sm1	*WATCH YOUR LANGUAGE.*	
	sm1	*geht zu Sm2----->*	
153	Sm1	+ (--) +	Reaktion
	sm1	+hebt Pistolenhand nach oben+	
154	R	+geNAU,=aber-+	
	r	[+Pistolenhand nach vorne+]	
155	SX	[((+lachen+))]	
156	sm1	+Pistolenhand nach vorne+	
157	Sm1	[(hä?)]	
158	SX	[((lachen))]	
159	R	ERST die SPRACHE DANN die pistole.	Reformulierung
160	Sm2	ja	Reaktion
161	R	aber hajo da muss man die,=	Instruktion 1b
162	→	=<<ff↑>+NJA: .+>	Vorspielen
	r	+rennt mit geballten Fäusten an Bühne+	
163		da MUSST du	
164	→ Sm1	<<ff>*!WATCH! YOUR LANGUAGE.*>	
	sm1	*rennt zu Sm2----->*	Reaktion
165	R	geNAU-	Evaluation

In diesem Probenausschnitt produziert die Regisseurin zwei prospektiv ausgerichtete Folgeinstruktionen bzgl. der Stelle *watch your language*. Die eine erfolgt vor dem Spielangebot von Sm1, die andere danach. Zudem korrigiert sie den Einsatz der zuvor instruierten, aber nicht umgesetzten Geste ('Pistolenhand'). Der Ausschnitt lässt sich wie folgt segmentieren:

- Z145-148 Instruktion 1a: Metapher 'Haifisch im Heringsbecken'
- Z152/153 Reaktion des Schauspielers (Sm1)

- Z154-158 Korrektur der Koordination der Geste 'Pistolenhand' mit Sprechen des Stücktexts
- Z160-161 Instruktion 1b Vorspielen des Vorgangs
- Z164 Spielreaktion durch Sm 1
- Z165 positive Evaluation durch R

Die Regisseurin unterbricht das szenische Spiel mit einer Reformulierung von Instruktion 1 (Transkript 4, Haltung 'cholerisch-Sein'), indem sie mit der Metapher vom Haifisch im Heringsbecken (Z146-148) erneut den Aspekt der Intensität instruiert. In Z152-153 setzt Sm1 diese Instruktion mit seinem Spielangebot um. Er realisiert zunächst die Haltung des 'cholerisch-Seins' bzw. 'Reinschießens in das Heringsbecken' und anschließend die nach vorne gerichtete Geste der Pistolenhand (Z156). In Z154-158 reformuliert die Regisseurin seine Handlungen mit *erst die sprache dann die pistole*.

Anders als in den bisher besprochenen Beispielen wird das Vorspielen in Z161/62 nicht syntaktisch eingebettet. Vielmehr setzt die Regisseurin in Z161 (*da muss man die*) zu einer Beschreibung an, bricht sie aber abrupt ab und ersetzt sie durch das Vorspielen, das sie mit der Lautierung *nja* (Z162) begleitet. Ähnlich wie in Transkript 4 (Instruktion 1 *watch your language*) spielt die Regisseurin hier den Vorgang hinsichtlich der Körperlichkeit, Stimmlichkeit und Haltung vor. Im Gegensatz zu Transkript 4 ist die Textvorlage hier allerdings nicht instruktionsrelevant. Die Regisseurin reduziert die Sprache auf die Lautierung *nja* (ähnlich wie in Transkript 3; siehe Kap. 3.1.), während sie an die Bühne rennt und die Fäuste ballt (Z161). Nachdem der sprachliche Vergleich des Hais im Heringsbecken (Z146) nicht zur gewünschten spielerischen Umsetzung durch Sm1 (Z152 *watch your language*) geführt hat, konkretisiert die Regisseurin sowohl das Auftrittstempo, die Stärke des Auftritts (repräsentiert durch ihre Körperspannung und die geballte Faust) als auch die sprecherische und stimmliche Intensität (Lautstärkesteigerung, Stimmerhöhung Z161). Außerdem nutzt sie, im Gegensatz zum vorangegangenen Vorspielen, den Bühnenvorraum in seiner gesamten Größe, den sie zu 'ihrer Bühne' transformiert. Den Gang, den sie vorspielt, spiegelt sie dabei in der Ebene nicht eins zu eins zur Bühne, sondern spielt ihn 90° versetzt vor, indem sie aus ihrer räumlichen Perspektive an die Bühne läuft (siehe Abb. 7). Eine sprachliche Rahmung für die Schauspieler, dass diese in ihrer Gangachse bleiben sollen, ist nicht nötig.



Abb. 7: Vorspielen *nja*

Die Umsetzung von Sm1 auf diese vorgespielte Instruktion erfolgt unverzüglich. Er wartet ein Startsignal der Regisseurin nicht ab¹⁶, sondern beginnt direkt mit seinem Spielangebot in Z164 (*watch your language*). Im Vergleich der beiden spielerischen Umsetzungen von Sm1 (Z152 vs. Z164) ist in Z164 eine Steigerung der körperlichen (Rennen, erhöhte Körperspannung), sprecherischen und stimmlichen (Lautstärkesteigerung, Fokusakzent auf *watch*) Realisierungen festzustellen, woraufhin die Regisseurin in Z165 das Spielangebot positiv evaluiert (*genau*).

Die diskutierten Beispiele aus der Instruktionskette zeigen, dass Hervorhebungen nicht nur für Karikierungen (siehe Transkript 3) genutzt werden, sondern auch für die holistische Darstellung von Spielvorstellungen. Werden Karikierungen eher für retrospektive Spiegelungen verwendet ('so habt ihr gespielt'), wird mit einem eher holistischen Vorspielen prospektiv instruiert ('so sollt ihr spielen'). Auch hier wird das Vorspielen zur Instruktion schauspielerischer Aspekte (Intensität) in unterschiedlichen Positionen genutzt. Das holistische Vorspielen erscheint in Anfangsinstruktionen einer Kette insofern sinnvoll, als es um die Zitation von bereits Erarbeitetem geht. Darauf folgend wird das Vorspielen für die Konkretisierung und Ausformung (hier der Spielintensität) genutzt, wofür nun Hervorhebungen eingesetzt werden. Das gibt einen Hinweis darauf, dass ausführliche sprachliche Beschreibungen schauspielerische Aspekte, wie Intensität, nicht umfassend vermitteln und wesentlich zeitunökonomischer instruieren würden.

3.3. Hervorhebungen in Kontrastierungen

Das Vorspielen wird für Instruktionen, die ein und dieselbe szenische Stelle betreffen, nicht nur zeitlich gestaffelt in Instruktionsketten verwendet (Kap. 3.2.), sondern auch für Kontrastierungen eingesetzt. Instruierende greifen dann auf *contrast pairs* (siehe u. a. Weeks 1996) zurück und nutzen das Vorspielen sowohl für den ersten als auch für den zweiten Paarteil. Darin wird einerseits verdeutlicht, was gerade gespielt wurde (1. Paarteil), und andererseits, was stattdessen gespielt werden soll (2. Paarteil). Hervorhebungen werden in beiden Paarteilen realisiert. Allerdings ist die Art des Vorspielens (aspektualisiertes vs. holistisches Spiel) abhängig davon, ob es sich um eine Spiegelung oder um eine Wunschvariante handelt, wie die folgenden Analysen der Kontrastierungen von Ist- und Wunsch-Darstellungen zeigen.

Im ersten Beispiel (Transkripte 6a und 6b) nutzt die Regisseurin zwei Kontrastpaare (KP1 und KP2), um zwischen den Haltungen 'nörgeln' und 'sauer-Sein' zu differenzieren: die nicht-gewünschte 'nörgelnde' Haltung wird durch Reduzierung hervorgehoben (ähnlich wie in Transkript 3), anschließend wird die gewünschte Haltung 'sauer-Sein' in holistischer Spielweise kontrastierend gegenübergestellt. Zur Verständlichkeit der Transkriptausschnitte sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass in den vorgespielten Turns von R und Sm4 nur Untertext gesprochen wird.

¹⁶ Zu Transitionspraktiken siehe den Beitrag von Axel Schmidt in diesem Themenheft.

Transkript 6a: *Das ist meine Rolle I*

22	R	du darfst NICHT-	
23	→	<<eng, überhöht> +NA ni NI ni NI [ni NI]+>	
24	r	+läuft gebückt mit an Silben angepassten Schritte an Bühne----->+	
25	Sm4	<<eng, überhöht>[MANno MANno]>	
26	R	ne?	KP1
27		du musst sagen-	
28	→	<<UT>das ist MEIne rolle.>	
29	→ Sm4	<<UT>das is MEIne rolle EY->	
30	→ R	<<UT>das is MEIne rolle.	
31	→	ihr ARSCHlöcher;	
32	→	ihr SCHEIße.>	

Das erste Kontrastpaar (KP1), das die Regisseurin herstellt, besteht aus der Spiegelung des Ist-Zustandes in Z22-23 und dem Vorspielen ihrer Wunsch-Version in Z26-31. Der erste Paarteil *du darfst nicht na ni ni ni ni ni ni ni* (Z22-23) ist retrospektiv und der zweite Paarteil in Z26-27 (*du musst sagen das ist meine rolle*) prospektiv ausgerichtet. Beide Paarteile werden vorgespielt und durch vorangestellte Projektoren (Z22: *du darfst nicht...* & Z26: *du musst sagen...*) eingeleitet.

Die Regisseurin differenziert zwischen diesen beiden Kontrastpaaren auf zwei Weisen: 1) mit den sprachlichen Einleitungen der Vorspiele in Z22 (retrospektiv *du darfst nicht*) und in Z26 (prospektiv *du musst sagen*) und 2) durch unterschiedliche Arten des Spiels. Die nicht-gewünschte Ist-Version (Spiegelung) ist, wie auch in Transkript 3 (*im psychorealistischen Gebimmel*), durch ein Überzeichnen gekennzeichnet. Die Überzeichnung geschieht auch hier durch eine Aspektualisierung auf Lautebene (*na ni ni ni ni ni ni ni*) bei gleichzeitiger Fokussierung auf den Gang, der ebenfalls überzeichnet wird. Die Regisseurin läuft nicht in einem 'alltäglichen' Gang an die Bühne, sondern stilisiert ihn durch ein rhythmisch angepasstes Gehen an die Laute *na ni ni ni ni ni ni ni*. Die enge und überhöhte Stimme¹⁷ zeigt an, dass sie eine 'nörgelnde' Haltung vorspielt. Die beiden Handlungen des Laufens an die Bühne und der sprecherischen Realisierung der nicht-gewünschten Version sind zeitlich aufeinander abgestimmt. Denn in dem Moment, in dem die Regisseurin an der Bühne ankommt, ist sie mit dem Vorspielen der nicht-gewünschten Ist-Version fertig und Sm4 zeigt mit seinem Spiel des Untertextes *manno manno* (Z25) sein Verständnis an. Anschließend beginnt die Regisseurin mit dem Vorspielen der gewünschten Version (Z26-27 *du musst sagen das ist meine rolle*). Dieses Vorspielen ist im Gegensatz zum ersten Paarteil nicht aspektualisierend, sondern realistischer. Ihr körperliches Verhalten überzeichnet nicht und sie nutzt anstatt der Lautierungen einen möglichen Untertext (*das ist meine rolle*). Den Sprechausdruck gestaltet sie entsprechend der Haltung 'sauer-Sein', indem sie in ihre Indifferenzlage wechselt und den verengten Stimmklang zugunsten eines kräftigeren und verstärkt resonatorischen Sprechausdrucks aufgibt. Die Kontrastpaare unterscheiden sich also bzgl. der Hervorhebung: Während die nicht-gewünschte Variante karikierend realisiert

¹⁷ Ist eine Stimme überhöht, liegt sie über der Indifferenzlage. Sie ist "derjenige Tonhöhenbereich innerhalb des Stimmumfangs [...], in dem mit geringstem Kraftaufwand anhaltend und mühelos gesprochen werden kann" (Seidner/Wendler 1982:15; siehe auch Bose 2001:276).

wird, ist bei der prospektiven Wunsch-Variante eine holistische Repräsentation der Regie-Vorstellungen festzustellen. Die Instruierende zeigt damit an, dass die Wunsch-Variante verbindlichen Charakter hat und die Instruierten ihre Spielversion 'in dieser Art und Weise' umsetzen sollen. Den zweiten Teil dieses Beispiels zeigt Transkript 6b, dass sich an Transkript 6a anschließt.

Mit dem zweiten Kontrastpaar wiederholt die Regisseurin ab Z37 in gleicher Abfolge wie zuvor ihre Instruktion: Erst wird die nicht-gewünschte Ist-Variante (Z37-39), anschließend die Wunsch-Vorstellung (Z45-50) vorgespielt. Der Unterschied zum ersten Kontrastpaar liegt darin, dass es hier stärker zu einem wechselseitigen Spiel zwischen der Regisseurin und Sm4 kommt, um die Inszenierungs-ideen gemeinsam durchzuarbeiten (siehe Kap. 4).

Transkript 6b: *Das ist meine Rolle II*

37	R	nicht machen	
38	→ Sm4	<<↑>MANno:>	
39	→ R	<<↑, ff> +MANN+[O:;>]	
	r	+stampft&drückt angewinkelte	
		Arme an Körper+	
40	→ Sm4	<<UT, ↑, hauchig, ff>[wollters] WEIBlich haben?>	
41	R	((lacht))	
42	Sm4	<<UT, ↑, hauchig >(du warst) wunderschön.>=	KP2
43		=JA.	
44		alles KLAR.	
45	R	sondern sozusagen	
46	→	<<UT>ihr habt mich beSCHISsen.	
47	→	Pablo (.) aufm beSETZungsplan>	
48	→ Sm4	<<UT>habt ihr das gePLANT?>	
49	R	mh	
50	→ Sm4	<<UT>HINter meinem RÜcken?>	
51	R	mh genau	
52		also eher sozusagen	
53	→	<<UT>ihr habt mich total beschissen.>	
54		also TIEF verletzt aber (.) STINKsauer.	
55		und NICHT QUENgeln.	

Die Regisseurin beginnt den ersten Paarteil mit dem Projektor *nicht machen* (Z37). Diese Einleitung wird von Sm4 spielend mit dem Untertext *manno* (Z38) weitergeführt. Ebenso wie im ersten Kontrastpaar zeigt Sm4 mit diesem *manno* (Transkript 6a: Z25, Transkript 6b: Z38) sein Verständnis darüber an, dass er diesen Untertext nicht mehr nutzen soll. Bis Z42 verfertigen die Regisseurin und Sm4 ihre Vorstellungen von nicht-gewünschten Spielversionen durch ein stetiges Abwechseln des karikierenden Vorspielens. Die Karikierung wird sowohl von der Regisseurin als auch von Sm4 durch den Sprechausdruck und den gewählten Untertext angezeigt.

In Z43-44 (*ja alles klar*) zeigt Sm4 sprachlich und nicht mehr gespielt sein Verständnis an. Die Regisseurin beginnt daraufhin mit der Einleitung *sondern sozusagen* den zweiten Paarteil. Anschließend spielt sie einen möglichen Untertext (Z46-47 *ihr habt mich beschissen. pablo auf dem besetzungsplan*) für die Haltung 'sauersein' vor. Ebenso wie im ersten Kontrastpaar (Z30 *manno*) steigt Sm4 in das Spiel ein und macht seinerseits mit *habt ihr das geplant* (Z48) und *hinter meinem rücken* (Z50) ein Untertextangebot, was die Regisseurin in Z51 zwar positiv bestätigt, al-

lerdings in Z52-53 nochmals konkretisiert, indem sie den bereits eingeführten Untertext *ihr habt mich total beschissen* aus Z46 wiederholt. Damit macht sie deutlich, dass der fragende Untertext von Sm4 in Z48 und Z50 ihr nicht 'sauer' genug war. Sie sichert das Wissen um die beiden Haltungen mit einer abschließenden Kategorisierung in Z54-55 ab, wenn sie formuliert, dass Sm4 *stinksauer* sein soll, aber *nicht quengeln* darf.

Es kann festgehalten werden, dass das Vorspielen in Kontrastpaaren in beiden Positionen genutzt wird: sowohl in der Ist-Variante als auch in der Wunsch-Variante. Dabei wird der erste Paarteil dazu verwendet, die nicht-gewünschte Variante zu verdeutlichen, wohingegen der zweite Paarteil die Wunsch-Variante anzeigt. Die nicht-gewünschte Variante wird bzgl. der Form überzogen und karikiert – die Wunsch-Variante in realistisch-holistischer Spielweise vorgespielt. Auch in den Kontrastpaaren lässt sich feststellen, dass karikierendes Vorspielen demnach genutzt wird, um anzuzeigen, es so nicht nachzuspielen, während ein eher realistisches Vorspielen anweist 'mach es in dieser Weise' (siehe Kap. 3.2.). Die zwei aufeinander folgenden Kontrastierungen behandeln denselben Instruktionsinhalt, nämlich die Haltung 'sauer-Sein'. Dabei werden aber in beiden prospektiv ausgerichteten Wunsch-Varianten verschiedene Untertexte genutzt, um diese Haltung zu verdeutlichen. Beide Untertexte behandeln die Situation 'ich habe eine Rolle erhalten' und knüpfen an ein für Schauspieler*innen leicht nachvollziehbares Wissen darüber an, wie es sich anfühlt, eine Rolle zugewiesen zu bekommen, anschließend aber eine Umbesetzung zu erfahren. Hieran zeigt sich, dass die Verwendung nachvollziehbarer Situationen und Untertexte für die Vermittlung der Wunschvarianten zielführend ist.

Das folgende Transkript *leaned back Zynismus* zeigt ein weiteres Beispiel für eine Konzeptvermittlung mittels hervorhebendem Vorspielen und Kontrastierung. Im Zentrum der Arbeit steht die Partnerorientierung ('etwas vom anderen wollen') der Figur. Anders als im vorangegangenen Probenausschnitt folgt auf das Kontrastpaar ein Upgrade der Wunschvariante mit anschließender Begründung.

Transkript 7: *leaned back Zynismus*

245	R	weil du SAGST immer-	
246	→	<<hauchig, gedrückt, ↓↓>DIE DU NIE HATTEST.>	
247		also so-	
248		[du gehst]	KP
249	Sm4	[mh]	
250	R	du gehst immer zuRÜCK (.) anstatt zu sagen=	
251	→	<<rall, ↓> =DIE DU NIE ↑HATTEST.	
252		weißt das geht immer schon-	
253	Sm4	(was schiebst du denn für ne kugel?)	
254	R	genau	
255		(nein es HEIßT)	
256	→	<<UT,p>↑SCHLAG mich (.) ARSCHloch (.) SCHLAG mich;>	
257		↓oder-	
258	→	<<UT,p>↑FICK mich;>	
259		↓oder-	
260	→	<<UT,p>↑MACH->	Upgrade
261	Sm4	LOS KOMM (Kamera)	
262		((klatscht))	
263		(1.1)	

264 R also du DARFST-
 265 +weil du (.) weil du oft sozusagen in so n in so n in
 so n LEANed BACK#zyNISMus verFÄLLST,+ der (.) dir SEHR
 gut STEHT-
 r +lehnt sich zurück----->+
 abb. #Abb.8
 266 aber +da#WILLST du nichts vom andern.+
 r +streckt Arm nach vorne zu Sm4 als Anspielpartner+
 abb. #Abb.9 Begründung
 265 Sm4 ja-

Auch in diesem Beispiel ist das Kontrastpaar durch 1) die Spiegelung der Ist-Variante und 2) das Vorspielen der Wunsch-Variante aufgebaut. Im Gegensatz zu den vorangegangenen Beispielen wird hier im Kontrastpaar nicht mit zwei unterschiedlichen Textvarianten (Stück- und Untertext) gearbeitet, sondern in beiden Positionen der Stücktext genutzt. Beide Positionen werden sowohl sprachlich durch die Einleitungen (Z245 *weil du sagst immer* und Z250 *anstatt zu sagen*) markiert als auch durch eine deutliche Differenzierung des Sprechausdrucks angezeigt.

Da die beiden Paarteile durch den Stücktext sprachlich gleich sind und nur durch die Einleitungen gerahmt werden, wird an dieser Stelle der auditiv-analytische Vergleich relevant. Denn die Kombination der Einleitungen beider Vorspiele (Z245 *weil du sagst immer* und Z250 *anstatt zu sagen*) mit dem jeweiligen Sprechausdruck zeigt an, welche Haltung instruiert wird. Anhand auditiv-phonetischer Analysen (siehe hierzu Bose 2001, 2012) lässt sich feststellen, dass die Regisseurin beide Vorspiele unterschiedlich realisiert.¹⁸ Mit einer hauchigen und gedrückten stimmlichen Realisierung macht sie im ersten Paarteil nicht nur deutlich, dass es ihr um die Ansprechhaltung der Figur geht, sondern zeigt auch eine Haltung an. Die Stimme wirkt insgesamt zwar voll, aber bzgl. der Haltung destruktiv (monotone Melodie, langsames Tempo) und nicht an den Spielpartner gerichtet. Die Wunsch-Variante (V2, Z251) ist dadurch gekennzeichnet, dass die Sprechstimmlage im Gegensatz zu Paarteil 1 höher ist, die Stimme leiser aber gerichteter klingt, die Prosodie variabler, also weniger monoton eingesetzt wird und das Sprechtempo leicht erhöht ist. Allein durch die Formung der ihr zur Verfügung stehenden sprecherischen Ressourcen differenziert sie die beiden Varianten in eine 'passive, weniger gerichtete' und eine 'aktiv-ansprechende' Haltung.

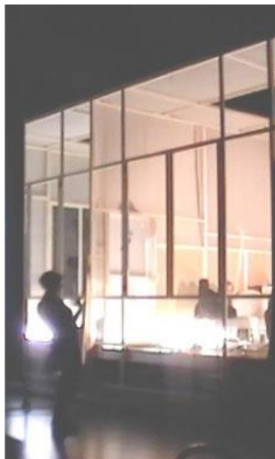
In Z252 setzt die Regisseurin mit *das geht immer schon* zu einer Kategorisierung an. Sie führt sie allerdings nicht zu Ende, weil Sm4 mit seinem Spielangebot in Z253 sein Verstehen über die negative Variante anzeigt und die begonnene Kategorisierung im spielenden Modus mit seinem Untertext *was schiebst du denn für ne kugel* vervollständigt und damit negative Version 'richtig' nachspielt. Die Regisseurin reagiert daraufhin in Z254 mit der Evaluation *genau* und leistet damit die Bestätigung des Spielangebots von Sm4, bevor sie selbst weiterspielt und einen alternativen Untertext für die Stelle anbietet (Z256-260).

In Z255 leitet sie mit *es heißt* das 'upgrade' ihrer zuvor getätigten Instruktion ein. Dieses spielt sie mit dem Untertext *schlag mich arschloch, schlag mich (...) fick mich (...) mach* (Z256-260) vor. Im Vergleich zum vorangegangenen Kontrastpaar

¹⁸ Akustische Analysen sind aufgrund starker Hintergrundgeräusche nicht zielführend und bilden zudem nicht die benötigten Klangbeschreibungen ab.

nutzt sie hier also nicht mehr den Stücktext, sondern bietet einen möglichen Untertext an. Damit kann sie mehr über die Haltung anzeigen als mit der Textzeile *die du nie hattest*. Diese ist sehr kurz und liefert nur wenig Material für die Vermittlung der Ansprechhaltung. Der Untertext hingegen zeigt durch die überzeichnete Ansprache *arschloch* und den Appellcharakter (*schlag mich, fick mich, mach*) eine aktive Ansprechhaltung. Upgrades dienen damit der Präzisierung bereits eingeführter Instruktionseinhalte, indem sie mittels Hervorhebungen (hier den Untertext anstatt des Stücktextes und Änderungen des Sprechausdrucks) den Instruktionseinhalt aktualisieren.

Die anschließende Begründung (Z265-266) dient nicht nur der Kategorisierung für die nicht-gewünschte Variante (*leaned back zynismus*), sondern liefert auch eine Wirkungsbeschreibung beider Ansprechhaltungen (*der dir sehr gut steht aber da willst du nichts vom andern*). Bei Ansprechhaltungen handelt es sich um Komplexphänomene in der Figurenarbeit, die sich sowohl durch innere Haltungen als auch deren Veräußerung zeigen. Auch in der Kategorisierung wird das daran deutlich, dass die Regisseurin ihre Begründung körperlich verstärkt (siehe Transkript 2), indem sie sich während des *leaned back zynismus* zurücklehnt und damit beschreibend und körperlich spiegelt, was Sm4 in der Szene gespielt hat (Abb. 8). In Z265 highlightet sie ihre Beschreibung des *vom anderen etwas Wollen*, indem sie den rechten Arm nach vorne zu Sm4 streckt und damit die gestische Haltung des 'Wollens' verdeutlicht, jedoch nicht wie in den Vorspielen der nicht-gewünschten Varianten karikiert (Abb. 8).



2015_04_11_1
Z265 LEANed BACK#zyNISMus



2015_04_11_1
Z266 da#WILLST du nichts

Abb. 8: körperliche Kontrastierung

Wie die Ausschnitte gezeigt haben, können mit dem Kontrastieren von Ist- und Wunschvarianten eines Aspektes unterschiedliche Ziele verfolgt werden: Zum einen die Differenzierung zwischen verschiedenen Haltungen ('nörgeln' versus 'sauer-Sein'), zum anderen die Spezifizierung einer Haltung ('vom Anderen etwas Wollen') durch Ausdifferenzierung (hier gezeigt an den stimmlich-sprecherischen Ressourcen). Dabei wird die Spiegelung als Vorspielpraktik genutzt, um zuvor Gesehenes (nicht-gewünschte Ist-Version) in seiner Form zu überhöhen, während die Form in prospektiv ausgerichteten Vorspielen nicht überzeichnet, sondern vielmehr in der Weise vorgespielt wird, die erwartet wird. Das Anbieten von Untertext im

kontrastierenden Vorspielen bietet Möglichkeiten der Konkretisierung einer Haltung im Gegensatz zu kurzen Stücktextpassagen. Sowohl Ist- als auch Wunsch-Varianten werden spielend (Z246, 251, 256, 258, 260) und beschreibend (265-266) exemplifiziert. Das lässt den Schluss zu, dass eine primär verbale oder rein spielerische Instruktion nicht ausreichend ist, kreative Vorstellungen zu vermitteln, sondern dass vielmehr die Verbindung beider Modi unabdingbar ist.

4. Interaktive Konsequenzen des Vorspielens

Nachdem nun das Hervorheben als zentrales Verfahren des Vorspielens analysiert wurde, betrachtet dieses Kapitel die Konsequenzen von Vorspielen. Diese können entweder nicht-spielend oder spielend erfolgen. Spielende Reaktionen können an zwei Zeitpunkten beobachtet werden. Entweder in Form der szenischen Umsetzung nach Beendigung des Metadiskurses oder noch während der Besprechung als *on-the-fly*-Implementierung (siehe hierzu das Zwischenfazit zu diesem Themenheft).

Während Maximilian Krug in seinem Beitrag *on-the-fly*-Instruktionen und die Reaktionen darauf untersucht, richtet dieses Kapitel den Fokus auf die spielerischen Reaktionen der Schauspieler in Bearbeitungsphasen. Die folgenden Probenausschnitte zeigen, dass Schauspieler sowohl sprachlich als auch spielend auf das Vorspielen reagieren.

Die Spielreaktionen dienen dabei entweder der Verstehensdemonstration und Ratifizierung (sie bilden dann ein Nachspielen und ähneln dem Vorspielen) oder sie liefern ein eigenständiges Spielangebot (sie transformieren das Vorspielen und haben so nur noch wenig Ähnlichkeiten mit dem Vorspielen). Die spielenden Reaktionen treten dabei in zwei Positionen auf: a) als direkte Reaktion aufs Vorspielen und b) in Überlappung zum Vorspielen.

Eine direkte Reaktion auf das Vorspielen durch den instruierten Schauspieler zeigt Transkript 8 *Opernchor*. Hier instruiert die Regisseurin sprachlich und prospektiv den Aspekt 'Timing des unordentlich-Redens' in Z117, worauf der instruierte Schauspieler Sm5 in Z118 mit *gut* reagiert. Anschließend nutzt sie in Z125 das Vorspielen retrospektiv, um anzuzeigen, wie der Aspekt bisher gespielt wurde, worauf Sm5 in Z126 spielend reagiert.

Transkript 8: *Opernchor*

117	R =also du darfst SCHMUDDlig reden aber du musst warten bis alle ANderen schmuddelig geredet haben.
118	Sm5 GUT;
119	(-)
120	R WEISSte,
121	SX <<hustet>>
122	(.)
123	R weil sonst-(.)
124	vor allem JETZT hör ich sozusagen nur noch; (.)
125	→ ASna asn-
126	Sm5 <<stimml. rückverlagert>(xX:x(.)Xx;)>

Die Regisseurin bearbeitet in diesem Beispiel auf zwei Wegen die Sprechweise von Sm5. Zunächst mit der sprachlichen Instruktion (Z117 *also du darfst schmuddlig reden aber du musst warten bis alle anderen schmuddelig geredet haben*) und anschließend mit dem Vorspielen in Z125 (*asna asn*). Diese sprachliche Instruktion schließt Sm5 mit einem verstehensindikativem sprachlichen Signal (*gut* Z118) ab.

Mit der Einleitung (Z124 *vor allem jetzt hör ich sozusagen nur noch*) rahmt die Regisseurin, dass sie das Vorspielen aufgrund der Lautierung *asna asn* (Z125) als eine Art Durcheinanderreden qualifiziert. Das Vorspielen hat die Funktion, 1) die nicht-gewünschte derzeitige Sprechweise 'Durcheinanderreden' zu illustrieren und 2) zu vermitteln, welche auditiven Konsequenzen drohen, wenn die Instruktion aus Z117 nicht realisiert wird. Die Regisseurin vollzieht somit ein Nachspielen im Vorspielen, das ebenso wie die Nicht-Wunsch-Varianten in den vorangegangenen Beispielen durch Karikierung gekennzeichnet ist.

Das 'Durcheinanderreden' der Figuren auf der Bühne verbildlicht sie stimmlich-sprecherisch, indem sie nicht den Originaltext oder einen Untertext vorspricht, sondern *non-lexical vocalizations* nutzt. Sie selektiert damit aus dem Spiel nur sprachliche und sprecherische Formen, die sie zudem auf ihren subjektiven Höreindruck reduziert. Sm5 reagiert darauf in Z126 im gleichen Modus, indem er dieses unverständliche Sprechen nachspielt. Er verwendet nur die von ihr genutzten Ressourcen. Auch er lautiert unverständlich und verlagert die Stimme zurück, allerdings nicht 'eins-zu-eins' zu ihrer Variante. Sein Spielangebot dient dem Anzeigen, dass er verstanden hat, was er zuvor gespielt hat und nun nicht mehr spielen soll. Sowohl die Regisseurin als auch Sm5 vollziehen den Moduswechsel also hauptsächlich stimmlich-sprecherisch. Dieses Beispiel macht deutlich, dass sprachliche Instruktionen eine sprachliche Reaktion hervorrufen (Z118), während das Vorspielen eine spielende Reaktion zur Folge hat (Z126). Zudem liegt hier eine klar aufeinanderfolgende Struktur von Instruktion und Reaktion vor.

Im nächsten Beispiel wird die Instruktion nicht stimmlich, sondern körperlich ratifiziert. Zudem wird sich zeigen, dass während der Bearbeitung mehrere verschiedene Interaktionsmodi überlappend hergestellt werden und nicht in der Art aufeinander folgen müssen, wie im vorherigen Transkript 8. Der Probenausschnitt, der bereits in Kap. 3.1. bzgl. der Überhöhung der Form untersucht wurde, zeigt die Ausarbeitung des Wechsels von der Stummfilmspielweise in ein psychorealistisches Spiel und fokussiert hier die Instruktions- und Reaktionsmodi von R und Sm3.

Transkript 9: *ah uhm ah äh*

31	R	dieses +AUFmachen ist wirklich SO++
	r	+hebt Hände abwehrend vor sich+
32	Sm3	aber da IS man schon VORSichtig erst;=oder?
33	R	(das is)!JA!--
34		+das ist *sozuSagen ähm:+
	r	+lehnt sich mit gehobenen Händen nach links+
	sm3	*lehnt sich mit erhobenen Händen rechts
		zurück----->
35	R	+ geNAU;=neue SPIELweise:-
	r	+lehnt sich mit gehobenen Händen nach rechts->
	sm3	----->

36 und ähm*%(.) und und und so WEIter+%-
r ----->+
sm3 ----->*%richtet sich mit erhobenen Armen auf%

37 R §(.) da muss man auch§ [(.)]§!LEI!der soFORT
sm3 §stellt sich grade mit erhobenen Händen§§blickt in
verschiedene Richtungen----->
!UM!schalten--=§
sm3 ----->§

38 Sm3 [ja]
sm3 ----->

39 R =da DARF man eben tatsächlich NICHT mehr
sm3 ----->

40 → ↓AH [uhm ah#§+(-)+§ÄH]> machen-
sm3 -----§+lehnt sich ruckartig nach rechts
hinten+§blickt in verschiedene Richtungen---->§

abb. #Abb.10

41 SX [(lachen)]
sm3 ----->

42 (--)
sm3 --->

43 R ne?§
sm3 -->§

Im Fokus steht das körperliche Spiel von Sm3, wenn die Spielweise zu wechseln ist (beim Öffnen des Fensters = *aufmachen*). In Z31 instruiert die Regisseurin mit *dieses aufmachen ist wirklich so* und dem Heben der Hände die neue Spielweise. Sie führt ihre sprachlich begonnene Instruktion nicht weiter, sondern demonstriert während dieser Ankündigung mit dem Heben der Hände die körperliche Veräußerung. Sie kombiniert in dieser Instruktion sprachliche und körperliche Ausdrucksressourcen.

Auf die Instruktion hin vergewissert sich Sm3 über die anfängliche Haltung in der Spielweise mit der Frage *aber da ist man schon vorsichtig erst oder?* (Z32). Durch die Instruktion (Z31) und die Bestätigung in Z33 (*ja*) hat er bereits eine Vorstellung von der neuen Spielweise und möchte diese nun ratifiziert wissen, wenn er in Z34 körperlich die neue Spielweise veräußert (lehnt sich mit erhobenen Armen seitlich rechts zurück). Während er diese Körperlichkeit anzeigt, beendet die Regisseurin ihre Antwort auf seine Frage (Z32) zunächst sprachlich (Z35: *neue Spielweise*, Z37: *da muss man auch leider sofort umschalten*) und danach durch ein retrospektives Vorspielen der bisherigen Stummfilmspielweise in Z39-40 (*da darf man eben tatsächlich nicht mehr ah uhm ah äh machen*).

Interessant an diesem Beispiel ist, dass Sm3 ab dem Zeitpunkt der positiven Evaluation (Z33) durch die Regie durchgängig körperlich den Spielmodus anzeigt, auch wenn die Regisseurin sprachlich und spielend die verschiedenen Spielweisen demonstriert. Dabei verharrt er aber nicht starr in der neuen, psychorealistischen Spielweise. Vielmehr zeigt er verschiedene Möglichkeiten der neuen Spielweise an, indem er sich aus der Zurücklehnung mit erhobenen Armen in eine aufrechte Position begibt und im Raum herumblickt. Während des karikierenden Vorspielens *ah uhm ah äh* der alten Spielweise durch die Regie highlightet er körperlich sein Spiel, indem er sich in der Pause zwischen *ah* und *äh* (Z40) ruckartig und mit erhöhter Körperspannung nach rechts hinten lehnt. Er spielt damit die Karikierung der alten Stummfilmspielweise durch die Regie in Z40 nach und zeigt körperlich an, dass er

ihren Wechsel in das retrospektive Vorspielen verstanden hat und diesen Wechsel auch vollziehen kann. Direkt danach wechselt er wieder in die neue Spielweise, indem er das Blicken in den Raum wieder aufnimmt.

Die Bearbeitung von Spielweisen zeichnet sich durch Veräußerlichungen aus. Eine rein sprachliche Beschreibung und Instruktion beider Spielweisen ist unzureichend, um das Wissen darüber abzusichern. Die Vermittlung von Spielweisen geschieht daher sowohl sprachlich als auch spielend, wird allerdings hier nur spielend beantwortet. Der vorangegangene Spielmodus aus der Szene wird aufrecht erhalten, was zur Erleichterung des Wiedereinstiegs in die Szene dient.

Neben dem Aufeinanderfolgen und dem Überlappen ist auch das Aushandeln mittels Spiel eine mögliche Konsequenz von vorgespielten Instruktionen. Das folgende Transkript zeigt einen Probenausschnitt, in dem die Regisseurin durch das gemeinsame Spiel mit Sm4 eine 'nörgelnde Haltung' in ein 'sauer-Sein' korrigiert. Dazu wird Transkript 10 herangezogen, das unter dem Gesichtspunkt der Kontrastierung als Transkript 6a und 6b bereits in Kap. 3.3. analysiert wurde.

Transkript 10: *Das ist meine Rolle*

19 R ne
 20 JA JA JA-
 21 DU (.) mein LIEber-
 22 du darfst NICHT-
 23 → <<faokal eng, ↑>NA ni NI ni NI [ni NI>]
 24 → Sm4 <<UT, faokal eng, ↑> [MANno MANno]>
 25 R ne? Nachspiel der Retrospektive
 26 du musst sagen-
 27 → <<UT↓>das ist MEIne rolle.>
 28 → Sm4 <<UT↓>das is MEIne rolle EY;>
 29 → R <<UT↓>das is MEIne rolle.> Nachspiel der Instruktion
 30 → <<UT, ↓>geflüstert>ihr ARSCHLÖcher;>
 31 → <<UT, ↓>ihr SCHEIße.>
 32 WEIßte?
 33 SCHÖN-
 34 ähm-
 35 weißte SCHÖN-
 36 äh-
 37 nicht machen
 38 → Sm4 <<UT, faokal eng, ↑>MANno>
 39 → R <<UT, ↑, nasal, ff>MANN[!O:;!]>
 40 → Sm4 <<UT, ↑, melodiös> [wollters] WEIBlich haben?>
 41 R ((lacht)) transformiertes Nachspiel der Retrospektive
 42 Sm4 <<UT, ↑, melodiös>(du warst) wunderschön.>
 43 R sondern sozusagen
 44 → <<UT, leicht hauchig>ihr habt mich besCHISsen.>
 45 → <<UT>Pablo (.) aufm besETZungsplan>
 46 → Sm4 <<UT>habt ihr das gePLANT?>
 47 R mh transformiertes Nachspiel der Instruktion
 48 → Sm4 <<UT>HINter meinem RÜcken?>
 49 R mh genau
 50 also eher sozusagen
 51 → <<UT, leicht hauchig>ihr habt mich total beschissen.>
 52 also TIEF verletzt aber (.) STINKsauer.
 53 und NICHT QUENgeln.
 54 ja?

In Z19 unterbricht die Regisseurin das szenische Spiel für eine direkt auf die vorangegangene Spielstelle bezogene Korrektur, die mittels Kontrastpaaren realisiert wird (siehe Kap. 3.2). Mit *du darfst nicht na ni ni ni ni ni ni ni* (Z22-23) spiegelt sie karikierend, was sie gesehen hat und nicht sehen möchte. Bereits während des Vorspielens reagiert Sm4 spielend in Z24 mit *manno manno* überlappend (siehe Transkript 9). Er macht die Spiegelung der Regisseurin sprecherisch-stimmlich auf die gleiche Weise (faukal eng¹⁹ und überhöht) nach, nutzt aber mit *manno manno* keine Lautmalerei (*ninini* Z23), sondern konkreten Untertext. Damit zeigt er an, als was bzw. wie er ihren Beitrag versteht: als eine Art Nörgeln.

Eine spielerische Reaktion durch Sm4 zum Anzeigen seiner Interpretation ist auch in Z28 feststellbar: In Z27 spielt die Regisseurin mit gesenkter Stimme einen möglichen Untertext (*das is meine Rolle*) für die gewünschte Haltung 'sauer-Sein' vor. Sm4 spielt diesen, auch mit gesenkter Stimme, nach und macht ihn sich insofern zu eigen, als dass er die Partikel *ey* anfügt. Auch hier markiert er mit dem Nachspiel, dass er die vorherige Instruktion als Haltung 'sauer-Sein' verstanden hat. Das Vorspielen der Regisseurin leistet damit im Rahmen der Instruktion die Differenzierung beider Haltungen; das Nachspiel von Sm4 zeigt an, dass er das erstens verstanden hat und zweitens auch in ihrem Sinne umsetzen kann.

Anscheinend reicht der Regisseurin aber die Leistung des reinen Nachspiels nicht aus. Nachdem sie in Z29-31 den Untertext mit *das ist meine rolle ihr arschlöcher ihr scheiße* ausarbeitet, sucht sie zwar in Z33-36 mit *weißte schön* nach einem weiteren prospektiven Vorspielen, vollzieht es aber nicht. Da das erste prospektive Vorspielen in Z26-31 nicht zum eigenständigen Spielangebot von Sm4 führt, erarbeiten sie zunächst die nicht-gewünschte Haltung mit Untertexten. Die Regie leitet in Z37 ein erneutes retrospektives Vorspielen mit *nicht machen* ein. Sie beendet diesen Turn allerdings nicht, weil Sm4 spielend mit *manno* reagiert. Er zeigt damit an, dass er die Korrektur aus Z23, nicht 'nörgelnd' zu spielen, verstanden hat und kürzt die Instruktion ab. Es kommt also bezüglich des *correctables* zu einem 'Mehrfach-Nachspiel': Sm4 spielt mit dem *manno* die von ihm bereits verstandene nicht-gewünschte Variante aus Z24 (*manno manno*) nach, die wiederum das Nachspiel der Korrektur *na ni ni ni ni ni ni ni* der Regisseurin aus Z23 ist und wiederum auf das vorangegangene szenische Spiel in der Szene rekurriert.

Das folgende *manno* der Regisseurin in Z39 ist kein direktes Nachspiel der Reaktion von Sm4, sondern ein Vorspielen mit retrospektiver Ausrichtung. Denn sie spielt es in noch stärker überzogener und überhöhter Form vor, als ihre erste Instruktion *na ni ni ni ni ni ni ni* in Z23 und als seine Reaktionen in Z24 und Z38. Die Karikierung wird an der Lautstärkesteigerung, der Nasalität und der stärkeren Dehnung und Akzentuierung des Vokals *O* deutlich. Die Karikierung hat hier instruktiven Charakter. Durch diese Überhöhung der Form (siehe Kap. 3.1.) fordert sie einerseits ihr Rederecht wieder zurück und verdeutlicht die nicht-gewünschte Spielvariante. Außerdem erfolgt auf dieses Vorspielen eine erneute spielerische Reaktion von Sm4. Jetzt allerdings führt es dazu, dass er nicht 'eins-zu-eins' nachspielt,

¹⁹ Der Begriff faukale Distanz beschreibt die Größe des Rachenraumes, die durch Öffnung oder Verkleinerung verändert werden kann. Das hat wiederum Auswirkungen auf den Stimmklang. Durch Verkleinerung des Rachenraumes kommt es zu einer faukalen Enge, die sich im Stimmklang bemerkbar macht, durch Vergrößerung des Rachenraumes entsteht eine faukale Weite (siehe Bose 2001:278).

sondern einen anderen, eigenen Untertext entwickelt (Z40: *wollters weiblich haben*, Z42: *du warst wunderschön*).

Nachdem die nicht-gewünschte Variante ausgearbeitet wurde, instruiert die Regisseurin in Z43-45 durch das Vorspielen erneut die Haltung des 'sauer-Seins'. In Z46 transformiert Sm4 ihr prospektives Vorspielen Z44-45 (*ihr habt mich beschissen*) erstmals mit *habt ihr das geplant?* in ein eigenes Spielangebot. Die Regisseurin eröffnet ihm nun die Möglichkeit vorzuspielen, indem sie ihr Spielrecht zurückzieht und nicht instruktiv-spielend, sondern sprachlich in Z47 mit dem Bestätigungspartikel *mh* reagiert, woraufhin Sm4 mit *hinter meinem Rücken?* (Z48) weiterspielt. Dieses Spielangebot von Sm4 bestätigt sie in Z49 *mh genau* und zeigt damit an, dass die Haltung 'sauer-Sein' nun in ihrem Sinn dargestellt wird, wiederholt allerdings ihr Angebot aus Z44 *ihr habt mich beschissen* und schließt die Sequenz mit einer gefühlsbeschreibenden Kategorisierung (*also tief verletzt aber stinksauer und nicht quengeln*) ab. Grund dafür kann sein, dass der Untertext von Sm4 aus zwei Fragen besteht (*habt ihr das geplant?* und *hinter meinem Rücken?*), die in seinem Spielangebot zwar die geänderte Haltung anzeigen, aber noch nicht die gewünschte Intensität des 'sauer-Seins' darstellen.

Die Struktur dieses Probenausschnitts zeigt, dass die Regisseurin erst dann aufhört zu instruieren, wenn Sm4 die Instruktion in sein Spiel (hier mittels Untertext, Z46) transformiert. Solange Sm4 nah an ihrer vorgespielten Variante nachspielt (Z24, 28, 38), hält die Regie ihr Instruktionsrecht aufrecht. Wenn ein eigenes Spiel gefunden ist, gibt die Regie ihren Spielmodus auf und reagiert sprachlich. Das gemeinsame Spielen hat damit die Funktion, eine eigene Haltung mittels Untertext zu entwickeln und diese im Spielmodus auszuhandeln.

Die in diesem Kapitel diskutierten Beispiele zeigen, dass die Interaktionsmodi 'Spiel' der Regisseurin und 'Spiel' des jeweiligen Schauspielers in interaktionaler Wechselwirkung stehen – der Modus des Spielens fördert auf Seite der Schauspieler eher 'zeigende' Reaktionen, sprachliche Instruktionen führen zu 'sprachlich-beschreibenden' Reaktionen. Gezeigt werden konnte auch, dass, wenn das Nachspielen nah am Vorspielen der Regisseurin ist (Transkript 8), es der Ratifizierung dient. Wenn es dem Vorspielen der Regisseurin nicht gleicht (z.B. durch eigenständige Untertexte), bildet es ein eigenständiges Spielangebot.

5. Vorspielen als instruktive Praktik in der Theaterprobe

Neben dem Erzählen, Erklären oder Begründen sind für Theaterproben jene Aktivitäten zentral, die darstellenden und spielenden Charakter haben. Für die Vermittlung künstlerischer Ideen, die durch hochkomplexe Inhalte (Haltungen, Vorgänge, Figurenpsychologie, Gestus u.v.m.) gekennzeichnet sind, ist die Praktik des Vorspielens grundlegend, um (Un)Sagbares zu verbildlichen. Spielphasen bestehen also nicht nur im szenischen Spiel, sondern auch in Unterbrechungsphasen und werden auch als solche gerahmt.²⁰ Das Vorspielen bildet stets einen mimetischen Akt

²⁰ Durch diese Spielphasen ist die Probe stets ein Ort der Aufführung – einerseits vor der Regie, wenn die Schauspieler*innen die Szene proben und zur Aufführung bringen – andererseits aber auch vor den Schauspielern*innen, wenn die Regie ihnen (nicht-)gewünschte Varianten durch das Vorspielen vermittelt (siehe u. a. Matzke 2014:270; Diekmann 2014:89f.).

– sei es die Mimesis der gerade gespielten Szene, sei es das Erfinden von Vorgängen durch die Mimesis sozialer Handlungen (siehe Clark 2016:342), und ist die "Darstellung von etwas" (Ehmer 2011:74). Dieses "Etwas" wird in und durch Vorspielen zur Anschauung gebracht und so er- bzw. aufgefunden.

Das Vorspielen ist eine darstellende, performative, instruktive, multimodal-gestaltliche und künstlerische Probenpraktik. Künstlerisch in dem Sinne, dass die Beteiligten ihrer *professional vision* (Goodwin 1994) folgend arbeiten und somit, wie es auch in Aufführungen passiert, eine inszenierte Wirklichkeit im Moment des Vorspielens entstehen lassen, indem sie die Rollen der Figuren einnehmen.²¹ Instruktiv, weil es auf die spielerische Umsetzung (das Wie) durch die Schauspieler*innen abzielt. Multimodal-gestaltlich, weil unterschiedliche körperliche (sprecherisch-stimmliche, gestisch-mimische, proxemische) und schauspieltechnische Ressourcen (u. a. Haltungen, Vorgänge, Figurenpsychologie, Gestus) genutzt werden, um etwas darzustellen.

Die hier diskutierten Beispiele zeigen, dass hauptsächlich dann vorgespielt wird, wenn es um die Instruktion oder Korrektur der Erlebniswelt einer Figur geht. Durch das Vorspielen wird performatives Wissen vermittelt, das eben erst durch das Spiel als solches hergestellt werden kann – rein technische Aspekte werden nicht isoliert vorgespielt, sie sind vielmehr im Spiel enthalten. Innerhalb der Korrekturen und Instruktionen von künstlerischen Konzepten wird durch Überhöhung im Vorspielen auf spezifische Aspekte (bspw. Haltung, Gestus) fokussiert. Außerdem ist die Kontrastierung von bestehenden Spielangeboten und Wunsch-Versionen des Spiels demonstrierbar. Aber auch zur Stellenmarkierung wird das Vorspielen eingesetzt. Abbildung 9 fasst das Vorspielen hinsichtlich der am Material aufgezeigten Dimensionen zusammen.

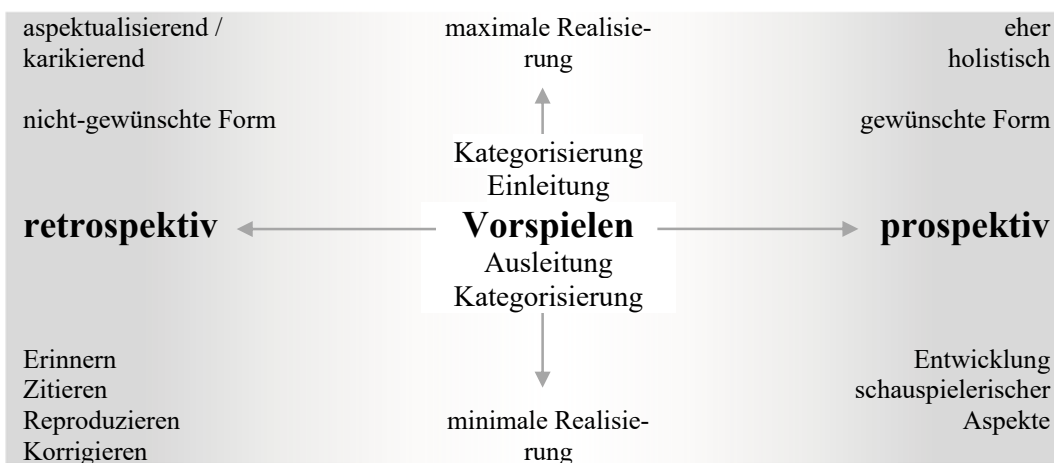


Abb. 9: Matrix des Vorspielens

Wie die diskutierten Beispiele zeigen, steht das Vorspielen nicht isoliert da, sondern wird durch Projektoren gerahmt bzw. angekündigt. In vielen dieser Fälle bilden diese Projektoren dann den sprachlichen Teil einer *syntactic-bodily unit* (Keevalik 2013:2f.). Das Vorspielen wird dann syntaktisch eingebettet realisiert. Zudem wird

²¹ Auch Clark (2016) kommt in seiner Studie zu diesem Schluss, wenn er für das *depicting* konstatiert: "In depictions, however, people [...] take on additional roles and viewpoints." Dies ist der Kern schauspielerischen Handelns, ist es als "Darstellung bzw. Nachahmung von Menschen durch Menschen" (Roselt 2014:309) definiert und somit zentral für das Vorspielen.

das Vorspielen häufig, ähnlich wie das Vorsingen (siehe Messner in diesem Themenheft), durch verbale Kategorisierungen gerahmt. Für das Vorspielen hat Sprache also zwei Funktionen: 1) das sprachliche Ein- und Ausleiten markiert die Grenzen des Vorspielens, 2) sprachliche Kategorisierungen qualifizieren das Vorspielen inhaltlich.

In den diskutierten Beispielen werden sowohl innerliche als auch äußerliche Vorgänge vorgespielt. Der Grad der Ausprägung ist von minimalen Varianten (die Regisseurin bleibt auf ihrem Stuhl sitzen und deutet Körperlichkeiten nur an, siehe Transkript 4) bis hin zu ausgespielten Formen (*watch your language*, siehe Transkript 8) beobachtbar. Vorspielen bewegt sich also in einem Kontinuum von minimalen bis maximalen Realisierungsformen. Dabei werden die maximalen Realisierungsformen dann genutzt, wenn innere und äußere Vorgänge bereits erarbeitet wurden und nun im Spiel deren Kombination geprüft werden sollen (siehe *watch your language*, Transkript 8).

Dabei weist das Vorspielen zwei verschiedene zeitliche Dimensionen auf. Einerseits kann es prospektiv (*instructable*) ausgerichtet sein. Andererseits werden durch das Vorspielen Aspekte des vorangegangenen szenischen Spiels verdeutlicht – hier tritt das retrospektive Moment in den Vordergrund (*correctable*). Dieses retrospektive Vorspielen hat die Funktion, zum Erinnern, Zitieren und zum Reproduzieren anzuregen, aber auch unerwünschte Varianten zu markieren. Prospektives Vorspielen dient mehr dem kreativen Prozess der Entwicklung schauspielerischer Aspekte (bspw. Untertext).

Für das Teilhabenlassen Anderer an eigenen künstlerischen Vorstellungen und für die Vermittlung dieser komplexen Konzepte ist ein Fokussieren auf spezifische Aspekte notwendig. Dabei ist das Vorspielen, wie Ehmer (2011:75) herausarbeitet, hochselektiv. Durch die "Inszenierungen mit einem Überschuss an Form" (Scharloth 2007:394) wird der Fokus auf spezifische Aspekte gerichtet (siehe Kap. 3.1.). Die Überhöhung der Form, insbesondere die Karikatur, wird dann genutzt, wenn es sich um das Vorspielen einer nicht-gewünschten Variante handelt – prospektive Vorspiele dagegen werden in ihrer Form den Vorstellungen der Regie gemäß 'realistisch' vorgespielt. Je aspektueller ein Vorspielen ausgerichtet ist, desto stärker ist die Stilisierung und Hervorhebung (Transkript 6). Beide Ausrichtungen bedürfen einer Kategorisierung, um den Instruktionsgehalt abzusichern. Das betrifft sowohl Einzelspiele als auch das Vorspielen in Kontrastpaaren (siehe Kap. 3.2.).

Ebenso wie für das Vorsingen (siehe Messner in diesem Themenheft) gilt auch für das Vorspielen, dass Vokalisationen genutzt werden, um komplexe Inhalte wie Haltungen zu verbildlichen (siehe *ah uhm ah ähm* in Transkript 4 oder *asna asn* in Transkript 9). Vokalisationen werden in den hier diskutierten Beispielen allerdings nur zum Zweck der Hervorhebung nicht-gewünschter Varianten verwendet, in dem sie zu karikierenden Zwecken verwendet werden.

Außerdem kann im Vorspielen sowohl Originaltext als auch Untertext verwendet werden. Diese beiden Textsorten werden zu unterschiedlichen Zwecken verwendet. Der Untertext wird dann vorgespielt, wenn es darum geht, hochkomplexe Haltungen zu instruieren und einen Untertext mit dem Schauspieler zu entwickeln (siehe Transkript 10: *Das ist meine rolle*). Originaltexte werden eher dann vorgespielt, wenn die Regie eine ganz konkrete Vorstellung der Realisierung hat (siehe Transkript 4 und 5: *Watch your language*).

Darüber hinaus lässt sich eine Unterscheidung zwischen Vor-, Nach- und Mitspielen treffen (Kap. 4.). Schauspieler können auf das instruktive Vorspielen der Regie ihrerseits spielend reagieren. Ihr Spiel wird auf diese Weise zum Mitspiel (überlappend mit dem Vorspielen der Regie) oder Nachspiel (nach dem Vorspielen der Regie). Mit- oder Nachspiel demonstriert Verstehen im Spiel-Modus und hat immer transformatives Potenzial, da es das, was instruiert wurde, aufgreift und reinterpretiert. Es hat daher nicht nur retrospektiven (im Sinne von etwas Vorgespieltes nachspielen), sondern immer auch prospektiven Charakter. Die Analysen zeigen, dass Konzepte mit dem Abbruch eines szenischen Spiels nicht ausgearbeitet sein müssen, sondern vielmehr in den Metadiskursphasen mittels Vorspielen von Regie und Schauspieler*innen entwickelt werden. Hinweis darauf geben der Umgang mit Original- und Untertext und die interaktionale Struktur in Transkript 10 (*das ist meine Rolle*). Die Regie hört erst dann auf vorzuspielen, wenn der Schauspieler einen eigenen Untertext entwickelt hat. Solange durch den Schauspieler bloß nachgespielt wird, verbleibt die Regie im Spielmodus, um den Schauspieler im Spiel und der Entwicklung eigener Spielvarianten zu unterstützen.

Anhand der hier diskutierten Probenausschnitte wird deutlich, dass das Vorspielen eine instruktive Probenpraktik ist: Sei es, wenn eine noch nicht fertige Idee leibhaftig erprobt werden soll, sei es, wenn es um feststehende Konzeptvermittlungen oder technische Instruktionen geht. Das Vorspielen dient in allen Fällen der Intersubjektivierung von Regievorstellungen. Die zu instruierenden Aspekte erhalten durch das Vorspielen besondere Bedeutsamkeit gegenüber den stärker verbal geäußerten Instruktionen.

6. Literatur

- Bose, Ines / Bößhenz, Katja / Pietschmann, Judith / Rothe, Ingmar (2012): "°hh hh° also von KUNdenfreundlich halt ich da nIcht viel bei ihnen;" – Analyse und Optimierung von Callcenterkommunikation am Beispiel von telefonischen Reklamationsgesprächen. In: *Gesprächsforschung* 13, 143-195.
- Bose, Ines (2003): *dóch da sín ja' nur mûster*. Kindlicher Sprechausdruck im sozialen Rollenspiel. Frankfurt a. M. / Bern: Lang.
- Bose, Ines (2001): Methoden der Sprechausdrucksbeschreibung am Beispiel kindlicher Spielkommunikation. In: *Gesprächsforschung* 2, 262-303.
- Brecht, Bertolt (1993): *Schriften* 3. In: Hecht, Werner / Knopf, Jan / Mittenzwei, Werner / Müller, Klaus-Detlef (Hg.), *Werke*. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe / Bertolt Brecht. Bd. 23. Berlin: Aufbau-Verlag.
- Clark, Herbert H. (2016): *Depicting as a Method of Communication*. In: *Psychological Review* 123(3), 324-347.
- Clark, Herbert H. / Gerrig, Richard J. (1990): *Quotations as Demonstrations*. In: *Language* 66(4), 764-805.
- Diekmann, Stefanie (2014): *Die andere Szene*. Theaterarbeit und Theaterproben im Dokumentarfilm. Berlin: Theater der Zeit.
- Ebert, Gerhard (1999): *Improvisation und Schauspielkunst*. Über die Kreativität des Schauspielers. Berlin: Henschel.
- Ehmer, Oliver (2011): *Imagination und Animation*. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede. Berlin: De Gruyter.

- Fischer-Lichte, Erika / Kolesch, Doris / Warstat, Matthias (Hg.): Metzler-Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: Metzler.
- Girshausen, Theo (2014): Mimesis. In: Fischer-Lichte, Erika / Kolesch, Doris / Warstat, Matthias (Hg.): Metzler-Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: Metzler, 212-218.
- Goodwin, Charles (1994): Professional Vision. In: *American Anthropologist* 96(3), 606-633.
- Haase, Martina (2016): Schauspielmethodische Grundbegriffe. In: Bose, Ines / Hirschfeld, Ursula / Neuber, Baldur / Stock, Eberhard, Einführung in die Sprechwissenschaft. Tübingen: Narr Francke Attempto, 199-202.
- Haase, Martina (1984): Brechts Theatertheorie und -praxis unter dem Aspekt der sprecherischen Gestaltungsmittel. Halle: (Mskr.).
- Hausendorf, Heiko (2005): Die Kunst des Sprechens über Kunst – Zur Linguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Klotz, Peter / Lubkoll, Christine (Hg.), Beschreibend wahrnehmen - wahrnehmend beschreiben. Freiburg, Berlin: Rombach, 99-134.
- Hausendorf, Heiko / Schmitt, Reinhold / Kesselheim, Wolfgang (Hg.) (2016): Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Heath, Christian (2012): Demonstriertes Leiden. Die gestische (Wieder-)Verkörperung von Symptomen. In: Ayaß, Ruth / Meyer, Christian (Hg.), Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven. Festschrift für Jörg Bergmann. Wiesbaden: Springer.
- Hinz, Melanie (2011): Vorspiel und Nachahmung auf Probe. In: Hinz, Melanie / Roselt, Jens / Merz, Gunther (Hg.), Chaos und Konzept. Berlin: Alexander, 72-96.
- Husel, Stefanie (2014): Grenzwerte im Spiel. Die Aufführungspraxis der britischen Kompanie »Forced Entertainment«; eine Ethnografie. Bielefeld: Transcript.
- Hymes, Dell (1975): Breakthrough into Performance. In: Ben-Amos, Dan et al. (Hg.), Folklore. Performance and communication. Den Haag, Paris: Mouton, 11-74.
- Johnstone, Keith (2002): Improvisation und Theater. Die Kunst spontan und kreativ zu reagieren. Berlin: Alexander.
- Keevallik, Leelo (2015): Coordinating the temporalities of talk and dance. In: Deppermann, Arnulf / Günthner, Susanne (Hg.), Temporality in Interaction. Amsterdam: Benjamins, 309-336.
- Keevallik, Leelo (2013): The Interdependence of Bodily Demonstrations and Clausal Syntax. In: *Research on Language and Social Interaction* 46(1), 1-21.
- Matzke, Annemarie (2014): Probe. In: Fischer-Lichte, Erika / Kolesch, Doris / Warstat, Matthias (Hg.), Metzler-Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: Metzler, 270-273.
- Mondada, Lorenza (2014a): The Temporal Orders of Multiactivity: Operating and Demonstrating in the Surgical Theatre. In: Haddington, Pentti / Keisanen, Tiina / Mondada, Lorenza / Nevile Maurice (Hg.), Multiactivity in Social Interaction. Beyond Multitasking. Amsterdam: Benjamins, 33-76.
- Mondada, Lorenza (2014b): Conventions for multimodal transcription.
https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf

- Richter, Stephan (2012): Schauspieltraining. Ein Handbuch für die Aus- und Weiterbildung; über 100 Gruppen-, Einzel- und Partnerübungen; mit den wichtigsten Arbeitsbegriffen und Regeln. Leipzig: Henschel.
- Roselt, Jens (2014): Schauspieltheorie. In: Fischer-Lichte, Erika / Kolesch, Doris / Warstat, Matthias (Hg.), Metzler-Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: Metzler, 309-318.
- Roselt Jens (2015): Der Regisseur als Probenleiter – Bertolt Brecht. In: Roselt, Jens (Hg.): Regie im Theater. Geschichte - Theorie - Praxis. Berlin: Alexander, 368-373.
- Roselt, Jens (Hg.) (2015): Regie im Theater. Geschichte - Theorie - Praxis. Berlin: Alexander.
- Scharloth, Joachim (2007): Performanz als Kategorie einer kulturanalytischen Linguistik. In: Zeitschrift für Deutsche Philologie 2007, 390-410.
- Seidner, Wolfram / Wendler, Jürgen (1982): Die Sängerstimme. Phoniatische Grundlagen für die Gesangsausbildung. Berlin: Henschel.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung 10, 353-402.
- Schmidt, Axel (2014): Spiel oder nicht Spiel? Zur interaktiven Organisation von Übergängen zwischen Spielwelt und Realwelt in Theaterproben. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. Letzter Zugriff 30.11.2020: <http://verlag-gespraechsforschung.de/2014/axelschmidt.html>
- Schmitt, Reinhold (2010): Verfahren der Verstehensdokumentation am Filmset: Antizipatorische Initiativen und probeweise Konzeptrealisierung. In: Deppermann, Arnulf / Reitemer, Ulrich / Schmitt, Reinhold / Spranz-Fogasy, Thomas (Hg.), Verstehen in professionellen Handlungsfeldern. Tübingen: Narr, 209-362.
- Wallraff, Uta (2007): Ausgewählte phonetische Analysen zur Umgangssprache der Stadt Halle an der Saale. Halle: Hochschulschrift.
- Weeks, Peter (1996): A Rehearsal of a Beethoven Passage: An Analysis of Correction Talk. In: Research on Language and Social Interaction 29(3), 247-290.

Anna Wessel
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät II
Institut für Musik, Medien- und Sprechwissenschaften
Abteilung für Sprechwissenschaft und Phonetik
Emil-Abderhalden-Str. 26-27
06108 Halle (Saale)

anna.wessel@sprechwiss.uni-halle.de

Veröffentlicht am 20.12.2020

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.

Gesangliche Demonstrationen als instruktive Praktik in der Orchesterprobe

Monika Messner

Abstract

Im vorliegenden Beitrag werden gesangliche Demonstrationen und deren Funktionen in der Orchesterprobe untersucht. Dirigent/inn/en singen in der Probe bestimmte Stellen in der Partitur vor, um den Musiker/inne/n zu vermitteln, was sie an diesen Stellen hören möchten. In diesem Sinne hat das Singen instruktiven Charakter: Es kann einen bestimmten musikalischen Aspekt (etwa Rhythmus, Melodie, Tempo, Spielweise/Interpretation usw.) vorausschauend anweisen, rückblickend Fehler (*correctables*) spiegeln oder auch zwei verschiedene Varianten ein- und derselben Stelle in der Partitur gegenüberstellen (gewünschte vs. nicht gewünschte Variante). Dieser Beitrag zeigt, dass gesangliche Demonstrationen in der Lage sind, (musikalische) Informationen zu vermitteln, für die Sprache allein nicht ausreicht. Zugleich spielen Verbales und Gesungenes – wie auch Gestik – allerdings auch zusammen: Verbale Anweisungen des/der Dirigenten/Dirigentin können eine korrekturbedürftige Stelle in der Partitur lokalisieren sowie Spezifizierungen zum Gesungenen geben; gesangliche und gestische Instruktionen demonstrieren das, was die Musiker/innen im Anschluss auf ihren Instrumenten umsetzen sollen.

Keywords: Interaktion in der Orchesterprobe – Instruktionen – Korrekturen – gesangliche Demonstrationen – gestalthaftes Vermitteln – Konversationsanalyse – Multimodalität – Kontrastpaare – Vorsingen/Nachsingen/Mitsingen.

English Abstract

This paper discusses sung demonstrations and their functions in orchestra rehearsals. Conductors sing specific passages in the score during rehearsals to convey to the musicians how to play these passages. In this sense, singing has an instructive character: it can instruct prospectively a specific musical aspect (such as rhythm, melody, tempo, way of playing/interpretation etc.), reflect mistakes (*correctables*) retrospectively or even confront two different versions of the same passage in the score (preferred version vs. dispreferred version). On the one hand, this paper shows that sung demonstrations are able to communicate (musical) information for which language alone is not sufficient. On the other hand, sung expressions – often combined with gestures – are accompanied by verbal formulations. Verbal instructions given by the conductor can locate a passage in the score in need of repair and specify sung demonstrations; sung and gestural instructions illustrate what the musicians should implement subsequently on their instruments.

Keywords: Interaction in orchestra rehearsals – instructions – corrections – sung demonstrations – conveying information through gestalts – conversation analysis – multimodality – contrast pairs – prospective/retrospective/simultaneous singing.

1. Die Bedeutung gesanglicher Demonstrationen in der Orchesterprobe
2. Vokalisationen, Singen und Onomatopoeia in der Interaktion
3. Instruktionen in der Orchesterprobe
4. Das Datenkorpus
5. Korrektiv-instruktive Sequenzen in der Orchesterprobe
 - 5.1. Vorsingen, Nachsingen und Kontrastpaare
 - 5.2. Mitsingen
6. Diskussion und Ausblick
7. Literatur

1. Die Bedeutung gesanglicher Demonstrationen in der Orchesterprobe

Interaktionen haben inhärent einen multimodalen Charakter: In Gesprächen kommt nicht nur Sprache als semiotische Ressource zum Einsatz, um sich mitzuteilen, sondern es werden mehrere unterschiedliche bedeutungstragende Ressourcen, wie Sprache, Prosodie, Blicke, Körperbewegungen, Gesten, Mimik usw. miteinander kombiniert (siehe z.B. Heath 1986; Streeck 1993; Goodwin 2000; Kendon 2004; Stivers/Sidnell 2005; Sidnell 2006; Schmitt 2007; Peräkylä/Ruusuvuori 2009; Mondada/Schmitt 2010; Streeck et al. 2011; Rossano 2012; Deppermann 2013, 2018; Mondada 2014b, 2015, 2016). Singen¹ ist eine weitere bedeutungstragende Ressource, der allerdings Sonderstatus zukommt, da sie nur in determinierten Kontexten, etwa in der Orchesterprobe (Weeks 1996), im Musikunterricht (Tolins 2013; Nishizaka 2006), in musikalischen Masterklassen (Haviland 2007; Szczepek Reed et al. 2013) oder in Chorproben (Merlino 2014) eingesetzt wird. Als Referenzpunkt für das Singen in diesen Settings dienen die Partitur oder die Noten, die eine bestimmte Form der Notation darstellen und zur Musikproduktion genutzt werden können (instrumental oder stimmlich). Singen hebt sich dabei von Sprache durch musikalisch geformte prosodische Merkmale wie Tonhöhe/Stimmhöhe, Rhythmus, Tempo, Melodie usw. ab.

Vor allem in der Orchesterprobe kommen gesanglichen Demonstrationen eine starke bedeutungstragende und -vermittelnde Rolle zu. Sie können dort als Praktik² verstanden werden, mit der instruiert wird bzw. mit der der/die Dirigent/in den Musiker/innen zu verstehen gibt, was er/sie gerne hören möchte. Anstatt zu erklären, singen Dirigent/innen Stellen oder Passagen in der Partitur vor und kommunizieren so im Medium der zu vermittelnden Kunst selbst, nämlich der Musik. *Demonstrationen* sind dabei im Goffman'schen Sinn (1974:79) als "Vorführungen" von Dirigent/innen zu verstehen, durch die sie den Musiker/innen *zeigen*, wie eine bestimmte Stelle in der Partitur gespielt werden soll. Das heißt, das zu Vermittelnde

¹ Unter Singen fasse ich sowohl den Gebrauch der menschlichen Stimme zum Gesang (Veränderung der Stimmhöhe), als auch rhythmisierendes Sprechen, vokales Demonstrieren und Imitieren von Tönen/Instrumenten.

² Der Begriff "Praktik" wird hier im Sinne der multimodalen Konversationsanalyse nicht als Handlung verstanden, sondern Praktiken können – sowohl verbal als auch nonverbal, sowie in Kombination – zur Konstitution und zum Vollzug bestimmter Handlungen genutzt werden (siehe Schegloff 1997; Streeck 2001; Heritage 2010; Deppermann et al. 2015). Siehe dazu auch die Einleitung zu diesem Themenheft.


wird nicht sprachlich beschrieben, sondern gesanglich demonstriert ("demonstrating", Clark/Gerrig 1990) oder dargestellt ("depicting", Clark 2016).³

Wie so etwas aussieht, soll mit einem einleitenden Beispiel gezeigt werden. Beispiel 1 stammt aus einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen*, das hier mit einem Gastdirigenten den 4. Satz der Symphonie Nr. 8 von Antonín Dvořák probt. Im Transkript sind der Dirigent mit dem Kürzel "D", sowie die Musiker/innen (oder auch Instrumentengruppen) mit dem Kürzel "MM" versehen. Gesungene Passagen werden *kursiv* wiedergegeben, musikalische Passagen werden durch Noten ("♪") illustriert.⁴

Beispiel 1: *Jam pam pa*

Aufnahme_1b_09052016, Kamera Dirigent, 0006

12:08.5-12:25

32	D	&% okay can we try one time können wir einmal probieren
	d	&streckt beide Arme nach vorne, Handflächen zeigen nach unten ---->
	mm	%♪ spielen zwei Achtelnoten ♪ ---->
33	D	sorry sorry %& entschuldigung
	d	----->&
	mm	----->%
34	D	<<rau, gedrückt, ↓> &# !JA:#M! (.) !PA:M! (.) !PA::!& &Bewegung-->rechter Arm ----->&
	abb	#Abb.2a #Abb.2b
		
35		(.) can we try °h:: ja? können wir probieren
36		&(1.0) eu::hm °h& et *<<rau, ↓> ROUGH > (.) * ja und rau &blickt auf Partitur&*bewegt rechte Hand*
37		°h pas pas pas trop beau nicht zu schön
38		&<<weich> po:: (.) pop > (.)& &bewegt rechte Hand in kleinen Kreisen&
39		&<<rau, gedrückt, ↓> !UAM! (.) !PAM! (.) !PAM! >& &bewegt rechte Hand in großen Kreisen&

³ Siehe auch Stevanovic & Kuusisto (2018:2), die von "modeling" sprechen, wenn ein/e Lehrer/in im Musikunterricht dem/der Schüler/in durch Singen, Gestik und Spielen auf dem Instrument musikalische Aspekte und musikalisches Wissen vermittelt.

⁴ Siehe auch Abschnitt 4 zu den hier verwendeten Transkriptionskonventionen. Die Ausrufezeichen, die gesungene Silben wie *jam* oder *pam* (Z34) rahmen, stehen für einen extra starken Akzent (siehe auch Selting et al. 2009).

- 40 (.) ja?
 41 **c'est c'est** (.) euh
 das ist
 42 (.) **TOTALEment différent dans le deuxième mouvement**
 ganz anders im zweiten Satz
-

In Z32-33 bricht der Dirigent die Musik durch einen *verbal cue* (*okay can we try one time sorry sorry*) in Verbindung mit einem *body cue* ab (siehe das Strecken beider Arme nach vorne, die Handflächen zeigen dabei nach unten; Z32). Die Cellist/inn/en sowie die Kontrabassist/inn/en sind die einzigen, die noch zwei Achtelnoten weiterspielen (siehe Z32 und Z33) und sich dabei in der Partitur weiterbewegen. Erst nach dem zweimaligen *sorry* des Dirigenten hören sie auf zu spielen. Das gesamte Orchester hat soeben die acht Takte des Partiturausschnitts (siehe Abb.1) zwei Mal hintereinander seit der vorherigen Unterbrechung gespielt:⁵



Abb.1: Auszug aus der Partitur I

Es gibt keinen *possible completion point* (siehe Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) in Form einer Taktgrenze oder eines Abschlusses einer musikalischen Phrase, sondern der Dirigent bricht die Musik an dem Punkt ab, an dem ihm ein Fehler (*correctable*)⁶ auffällt.⁷ Verbales und Gestikulation sowie auch der Blick auf die Partitur (Z36) signalisieren einen bevorstehenden Übergang von musikalischer Performance zu Instruktionsaktivitäten.

In Z34 singt der Dirigent drei Lautfolgen stark betont und mit unterschiedlich langen Vokalen (*a*) vor (*jam pam pa*), seine Stimme ist dabei tief und hat einen rauen Klang. Darin zeigt sich, dass sich diese gesungenen Silben auf die ersten drei Töne des Partiturausschnitts beziehen, die die Celli und Kontrabässe an dieser Stelle spielen (siehe die blaue Markierung der entsprechenden Noten in Abb.1). Das Gesungene wird bereits während des Abbruchs der Musik in Z32 verbal durch *can we try one time* voraus gerahmt. Die gesangliche Demonstration dient hier zum einen dazu, eine musikalische Passage zu identifizieren, zum anderen bietet der Dirigent bereits eine musikalische Variante an, die er gerne hören möchte.

⁵ Die beiden Punkte nach und vor den Taktstrichen am Anfang und am Ende des Partiturausschnitts zeigen an, dass die Zeile zu wiederholen ist (Wiederholung, Reprise).

⁶ Für *correctables* gilt, dass diese vom Dirigenten als solche identifiziert und zur Besprechung/Erprobung in den Mittelpunkt gestellt werden. Die Spezifizierung von *correctables* ist Teil seines *professional hearing*. Um die Transkripte objektiv zu halten und nicht in einen Konflikt zwischen dem von mir als Forscherin Gehörten auf der Aufnahme und dem, was der Dirigent als Profi in der Probe hört, zu geraten, wird in den Transkripten zwar festgehalten, was die Musiker/innen spielen, allerdings nicht, wie sie es spielen.

⁷ Siehe auch Weeks (1996:276): "the sheer occurrence of the then-and-here defined correctable is liberally taken by the conductor as an occasion [...] for self-selection for a turn-at-talk at almost any point in the course of the turn occupied by the players".

Außerdem setzt der Dirigent bei jeder der gesungenen Lautfolgen dieselbe Geste ein. Er bewegt seinen rechten Arm von links oben nach rechts unten, sein linker Arm ist halb ausgestreckt und in unmittelbarer Nähe des rechten Arms:⁸



Abb.2a: #ja:m



Abb.2b: ja:#m

Der Dirigent gebraucht hier simultan zwei unterschiedliche Modalitäten, um zu betonen, was korrekturbedürftig ist. Diese Hervorhebung kann mit der diskursiven Praktik des *Highlighting* nach Goodwin (1994) in Verbindung gesetzt werden. Darunter fallen das Erkennen, Abgrenzen und Hervorheben bestimmter Phänomene (Goodwin nennt z.B. das Markieren von archäologischen Feldern), wodurch für die Arbeit relevante Informationen akzentuiert und damit einhergehend leichter organisiert werden (siehe Goodwin 1994). In der Orchesterprobe hebt der Dirigent durch Gesang und Gestik bestimmte Stellen in der Partitur hervor, die er hinsichtlich eines oder auch mehrerer musikalischer Aspekte korrigiert, ganz im Sinne seiner *professional vision* bzw. seines *professional hearing* (siehe Goodwin 1994). Gleichzeitig lokalisiert er besagte Stelle in der Partitur: Zwischen den drei gesungenen Lauten fügt er Pausen ein, so wie es auch in der Partitur steht,⁹ und ahmt durch seine Geste die Bogenführung der Streicher/innen an genau dieser Stelle nach.

In Z35 hängt der Dirigent eine verbale Nachrahmung in Form einer Aufforderung an das Orchester (*can we try .h ja?*) an, wodurch er die verbale Anweisung aus Z32 recycelt. Bis hier hin gibt es keine verbale Beschreibung, wie die Stelle gespielt werden soll, der Dirigent nutzt ausschließlich gesanglich-gestische Ressourcen. Erst in Z36 fügt er eine verbale Charakterisierung an (*et rough*), die als Zusatz zu der bereits erfolgten gesungenen Exemplifizierung (rauer Stimmklang) zu verstehen ist (siehe die ergänzende Konjunktion *et*). Der Dirigent verbalisiert hier das, was er vorher gesungen hat. Außerdem setzt er eine Geste ein, um das Bild von 'rau' zu illustrieren, und zwar bewegt er seine rechte Hand mit gekrümmten Fingern vier Mal vor seiner Brust leicht von links nach rechts. Beides – verbale Anweisung und gestische Illustration –, sowie das abschließende, rückversichernde *ja* in Z36, fokussieren einen ganz bestimmten musikalischen Aspekt, andere Aspekte werden ausgeklammert. Das, was sich ändert (hier: die Spielweise), wird instruiert (siehe die *professional vision* nach Goodwin 1994); der Rhythmus und die Melodie der Stelle bleiben gleich.

An diese positive Beschreibung (*et rough* in Z36) schließt in Z37 eine negative verbale Auslegung derselben Stelle an (*pas trop beau*), in Z38-39 folgen zwei weitere gesungene Varianten. Hier kann von einem sog. *contrast pair* (siehe Weeks

⁸ Die Geste erinnert stark an die Bogenführung der Streicher/innen.

⁹ Siehe die orange Markierung im Partiturausschnitt (Abb.1). Es handelt sich hierbei um Achtelpausen.

1996:273; Keevallik 2010) gesprochen werden: Es handelt sich um zwei gesungene Versionen einer musikalischen Phrase, und zwar um eine nicht präferierte und um eine präferierte Version.¹⁰ Der Dirigent demonstriert zuerst gesanglich die *alte, falsche* Version ('Ist-Version'), gefolgt von der *neuen, richtigen* Version ('Soll-Version'). Dass hier ein Kontrast aufzeigt wird, wird zum einen dadurch klar, dass er unterschiedliche Silben für das Singen verwendet (*po(p)* vs. *p(u)am*), zum anderen auch durch die unterschiedlichen Akzentuierungen und Tonhöhen (unbetont und weich in Z38 vs. stark betont, tief und rau in Z39), und nicht zuletzt durch unterschiedliche Gesten (kleine kreisende Bewegungen vs. größere kreisende Bewegungen).

Außerdem kann die Anweisung in Z37 (*pas trop beau*) als sprachliche Beschreibung zur nicht gewünschten Variante gesehen werden, Z41-42 (*c'est totalement différent dans le deuxième mouvement*)¹¹ hingegen als Nachrahmung der gewünschten Variante und als Vergleich im Sinne von 'das, was neu gemacht werden soll, kann mit etwas anderem verglichen werden'.

Wir werden in Kap. 5 sehen, dass solche *contrast pairs* nicht nur eine normative Dimension – im Sinne von *falsch* und *richtig* – haben können, sondern auch eine zeitliche im Sinne von *Nach-Singen* und *Vor-Singen*. Ersteres setzt einen vorgängigen *falschen* Zug der Musiker/innen voraus, auf den sich das Nach-Singen des/der Dirigenten/Dirigentin beziehen kann und ist demnach eher retrospektiv ausgerichtet. Letzteres ist hingegen prospektiv und instruktiv ausgerichtet.

Insgesamt zeigt das Beispiel, dass das Singen verschiedene Funktionen innerhalb einer Instruktion haben kann. Es kommt gleich in drei gesungenen Passagen vor, die sich auf dieselben drei Noten in der Partitur beziehen:

- a) Lokalisierung und Wunschvariante in Z34 (*jam pam pa*),
- b) nicht gewünschte Variante in Z38 (*po pop*),
- c) dieselbe Wunschvariante in Z39 (*uam pam pam*), abgewandelt und verdeutlicht.

Z34 und 39 bilden demnach eine Art Rahmen als *Soll-Versionen*, während Z38 (in Verbindung mit Z37) als zu korrigierende *Ist-Version* darin eingebettet ist (A-B-A). Dabei greift Singen immer mit Sprache und auch mit Gestik ineinander: Verbales dient zur Charakterisierung/Kategorisierung (beschreibend), Gesungenes und Gestisches zur Exemplifizierung (gestalthaft/demonstrierend, illustrierend).

Ausgehend von diesen ersten Beobachtungen soll im vorliegenden Beitrag eingehender untersucht werden, was Gesangsdemonstrationen in der Orchesterprobe leisten und welche Praktiken dazu verwendet werden. Der Fokus soll auf folgenden Fragen liegen:

- a) Wie ist Singen interaktiv organisiert?
- b) Wie greifen Sprache und Singen ineinander?

¹⁰ Die beiden Zeilen sind im Transkript zur besseren Veranschaulichung rot und blau unterlegt. Dieselbe Markierung zum Aufzeigen von unterschiedlichen bzw. kontrastierenden gesungenen Versionen kommt auch in den Transkripten weiter unten vor.

¹¹ Mit *deuxième mouvement* bezieht sich der Dirigent auf den 2. Satz der Symphonie von Dvořák, der bereits am selben Probenstag geprobt wurde.

- c) Wie betonen Sprache und gesangliche Demonstrationen bestimmte Aspekte des Gespielten im Sinne eines *Highlighting* (siehe Goodwin 1994)?
- d) Welche spezifischen Leistungen kann das Singen dabei erbringen?

In einem ersten Schritt sollen relevante Arbeiten zu Vokalisationen, Singen und Onomatopoeia in der Interaktion (und vor allem in musikalischen Interaktionssettings) umrissen werden (Kap. 2). In Kap. 3 wird das Setting der Orchesterprobe beschrieben, außerdem werden Instruktionen als solche zum Thema gebracht und für die Orchesterprobe spezifisch dargestellt. Nach einer kurzen Veranschaulichung des verwendeten Datenkorpus für die vorliegende Arbeit (Kap. 4), ist das Kap. 5 dem Vorsingen als instruktive Praktik in der Orchesterprobe und der Untersuchung ausgesuchter empirischer Daten gewidmet. Das letzte Kapitel (Kap. 6) liefert zusammenfassende Beobachtungen zu den untersuchten Beispielen, sowie einen Verweis auf weitere relevante und zu analysierende Aspekte zu gesanglichen Demonstrationen in der Orchesterprobe.

2. Vokalisationen, Singen und Onomatopoeia in der Interaktion

Die vorliegende Studie soll einen Beitrag zur Erforschung von Vokalisationen, Singen sowie onomatopoetischen Ausdrücken in – vor allem musikalisch-performativen – Interaktionssituationen liefern. Konversationsanalytisch ausgerichtete Studien zu diesen Themen sind rar und stellen das Singen oder die Verwendung anderer Vokalisationen, um zu kommunizieren, selten in den Vordergrund. Eine Ausnahme stellt die Studie von Goodwin et al. (2002) dar, die sich mit den Funktionen von Vokalisierungen und Silben beschäftigen und dabei das Verhalten von dem an Aphasie erkrankten Chil in alltäglichen Kommunikationssituationen beschreiben. Chil benutzt sog. "nonsense syllables" (56), die auf den ersten Blick frei von jeglicher Syntax, Semantik und Lexik erscheinen. Doch in Verbindung mit einer Veränderung der Sprechmelodie (Prosodie), einem bestimmten Rhythmus, einer Veränderung der Lautstärke, einer bestimmten Betonung und einer sequentiellen Einbettung werden die von Chil ausgesprochenen Silben sinnreich. Außerdem unterstützt Chil seine Vokalisierungen durch simultane Gesten sowie deiktische Referenzen auf bestimmte Dinge, die sich im Raum befinden. Auf diese Weise kommt funktionierende Kommunikation zustande, aufgebaut auf einfachen Silben in Verbindung mit anderen semiotischen Ressourcen.

Stevanovic & Frick (2014) untersuchen Singen in drei unterschiedlichen Gesprächssituationen: In der Alltagskommunikation, im Instrumentalunterricht und in Sitzungen der Kirchengemeinde. Sie beschreiben das Singen in diesen drei Settings als interaktionale Ressource, durch die *requesting* (Bitten/Anweisen), *informing* (Informieren) und *sharing* (Teilen) möglich wird. Vor allem im Instrumentalunterricht kommt dem Singen ein hoher Stellenwert zu: Dort wird es zum Auffordern, Informieren und Erklären benutzt.¹² Dabei stellen Stevanovic & Frick (2014:505)

¹² Warum das Singen so bedeutend ist, kann damit erklärt werden, dass das Singen in jeder musikalischen Ausbildung grundlegender Bestandteil ist (siehe auch Juslin 2001:321; Welch/Sundberg 2002:265; Burwell 2006:343). Die eigene Singstimme ist das natürlichste Instrument, das es gibt und deshalb auch so universell einsetzbar, wie z.B. in der Orchesterprobe. Aus eigener Erfahrung heraus – da ich selbst ausgebildete Musikerin bin – kann ich festhalten, dass mir mein

fest, dass Gesungenes im Instrumentalunterricht für gewöhnlich verbal gerahmt sein muss: "While sung utterances can be used to convey information [...], the specific meaning of the sung utterances usually needs to be conveyed also verbally". Singen kann also erst informativ sein, wenn es an einen verbalen Rahmen gebunden ist.

Ähnlich stellt auch Merlino (2014) das Singen in einer von ihr untersuchten Chorprobe in den Mittelpunkt. Anders als jedoch bei Stevanovic & Frick (2014), bei denen das Singen ganz klar interaktionalen Charakter hat, geht es bei Merlino (2014) mehr um die Verhandlung der korrekten Aussprache von Wörtern in einem englischen Lied und die dadurch entstehenden Interaktionstriaden zwischen Chorleiter, einem Chormitglied als *linguistic expert* und den restlichen Singer/inn/e. Es geht also mehr darum, was – und weniger wie – gesungen wird oder welche Funktionen das Singen in der Interaktion haben kann.

Tolins (2013) verweist auf *nonlexical vocalizations*, die im Instrumentalunterricht vom/von der Lehrenden eingesetzt werden, um die Performance des/der Schülers/Schülerin zu beurteilen. Tolins (2013) bezeichnet *nonlexical syllables* als mögliche einsetzbare semiotische Ressource in interaktiv-musikalischen Kontexten. Um dabei einer Silbenfolge wie "*bikaduduldidaduduldi*" einen Sinn zu geben, müssen – so Tolins (2013) – der situative Kontext, die sequenzielle und syntaktische Einbettung der Silbe, sowie die Integration von mehreren semiotischen Ressourcen in einer *embodied action* in Betracht gezogen werden. Auf diese Weise können auch "semantically null" (47) Vokalisationen ohne jegliche lexikalische Bedeutung dennoch reich an Semiotik werden. Außerdem unterscheidet Tolins (2013:48) zwischen "to quote music" und "to depict the music": Das soeben Gespielte wird entweder zitiert/nachgesungen – z.B. für positive evaluative Zwecke, aber auch für Kritik – und ist demnach retrospektiv angelegt, während etwas Vorgesungenes mehr instruktiven Charakter hat und prospektiv auf Neues verweist.

Neben diesen Studien gibt es noch weitere, die in Interaktionen andere Aspekte als das Singen fokussieren, in denen aber dem Singen und Vokalisationen eine bestimmte interaktionsspezifische Rolle zukommt. Dazu zählt z.B. Keevallik (2015), die sich mit dem Zusammenwirken zwischen stimmlichen und körperlichen Demonstrationen im Tanzunterricht auseinandersetzt. Keevallik (2015) stellt fest, dass Vokalisationen im Tanzunterricht mit zumeist arbiträrem Charakter den Rhythmus des Körpers markieren können. Dabei weisen Vokalisationen prosodische Eigenheiten auf, die schwächer als solche in gesprochener Sprache (z.B. Länge, Intensität, Stimmhöhe) sind (Keevallik 2015:317): "The choice of syllables in vocalizations can be modulated relatively freely and they are not conventionally attached to specific referents".

Außerdem gilt es die Studie von Szczepek Reed et al. (2013) zu erwähnen, die in ihrer Untersuchung von Gesang-Masterklassen beschreiben, wann Student/inn/en die Anweisungen der Dozent/inn/en umsetzen: Sobald die Anweisung gemacht wird oder nach einer Reihe von Anweisungen (*cluster of directives*). Szczepek Reed

Musiklehrer bereits im anfänglichen Instrumentalunterricht bestimmte Stellen mit derselben Melodie und demselben Rhythmus wie in den Noten vorgesungen hat, damit ich eine Vorstellung davon bekomme, wie es auf meinem Instrument, der Klarinette, klingen soll. Auch in meiner Ausbildungszeit am Konservatorium Claudio Monteverdi in Bozen besuchte ich Kurse, in denen ich bestimmte Rhythmen, Tonfolgen und -reihen, sowie Melodien nachsingen musste. Und nicht zuletzt war auch der Besuch von Chorproben verpflichtend während meines Musikstudiums.

et al. (2013) stellen fest, dass die Anweisungen der Lehrenden in den Masterklassen mithilfe mehrerer Modalitäten ablaufen, nämlich über Sprache, Gesten, physische Orientierung und nicht zuletzt über die Proxemik. Diese Verfahren der Instruktion bilden den *first pair part*, auf den die Studierenden im *second pair part* durch Singen und nicht mittels Sprache antworten.

Ähnlich verhält es sich für Korrektursequenzen in Orchesterproben, wie Veronesi (2014) und Weeks (1996) zeigen. Veronesi (2014) erläutert, wie ein Lexikon an ideographischen Zeichen und Gesten – in Verbindung mit Sprache – es den Dirigent/inn/en ermöglicht, Korrekturen an der Performance der Musiker/innen anzubringen und sequenziell zu organisieren. Dabei beschreibt sie das Zusammenspiel zwischen verbalen und illustrativen Elementen, wie z.B. Silben in Verbindung mit Gesten/mit dem Taktstock, um das Konzept von einer gehaltenen Note zu vermitteln. Bei Weeks (1996) werden *illustrative expressions* (Singen, Summen, Sprechgesang, Mitzählen usw.) und *verbal instructions* (Erklärungen zu gewünschten musikalischen Effekten, sowie technische Anweisungen und wie diese umgesetzt werden können) gegenübergestellt. In einer Orchesterprobe nutzen Dirigent/inn/en solche "correction technique formats" (254), um Korrekturen einzuleiten und auszuführen. Dabei werden *illustrative expressions* von Dirigent/inn/en dann eingesetzt, wenn sie an die Grenzen von Verbalsprachlichem gelangen und es einfacher für sie ist, zu singen oder zu summen (siehe Weeks 1996:275).

3. Instruktionen in der Orchesterprobe

Die Orchesterprobe kann als Schauplatz institutioneller Kommunikation bezeichnet werden, denn sie stellt sowohl für die Orchestermusiker/innen als auch für den/die Dirigenten/Dirigentin den Arbeitsplatz dar. Die Kommunikation in Institutionen ist dadurch charakterisiert, dass ihr ein spezifisches Sprecherwechselsystem zugrunde liegt (z.B. kann es Einschränkungen für bestimmte Beteiligte/Rollen geben), dass den unterschiedlichen Teilnehmer/inne/n verschiedene Rollen zukommen (z.B. Lehrer/in vs. Schüler/in, Richter/in vs. Angeklagte/r), sowie dass Rechte und Pflichten hinsichtlich der Äußerungsproduktion und -konstruktion asymmetrisch verteilt sein können (z.B. der/die Interviewer/in stellt Fragen, der/die Interviewte gibt Antworten). Die Beteiligten interagieren miteinander basierend auf aktivitätsspezifischen Inferenzen, die an die thematische Orientierung, die jeweiligen Verantwortlichkeiten der Beteiligten, die Rederechtsverteilung, die erlaubten Beiträge sowie die Anwendung einer bestimmten Fachsprache geknüpft sind. Außerdem ist institutionelle Interaktion auf ein spezifisches Ziel ausgerichtet, das in Verbindung mit den institutionsrelevanten Rollen steht, z.B. zielt die Kommunikation im Klassenzimmer zwischen Lehrer/in und Schüler/in auf einen pädagogisch-didaktischen Zweck ab (siehe Drew/Heritage 1992; Heritage 2005; siehe auch Levinson 1979).

Das Ziel einer Orchesterprobe ist die von Dirigent/in und Musiker/inne/n gemeinsame Erarbeitung einer konzertanten Aufführung vor einem Publikum. Dabei kommen sowohl dem/der Dirigenten/Dirigentin als auch den Musiker/inne/n institutionsspezifische Rollen zu: Der/die Dirigent/Dirigentin dirigiert und gibt Anweisungen, die Musiker/innen spielen und setzen die Anweisungen des/der Dirigenten/in musikalisch auf ihren Instrumenten um. Damit hat der/die Dirigent/in in einer Probe das Rederecht und entscheidet, wann gespielt und wann über das Gespielte gesprochen wird. Diese asymmetrische Rederechtsverteilung geht mit einem für die

Orchesterprobe spezifischen *participation framework* (siehe Goffman 1981; Goodwin/Goodwin 2004; Goodwin 2007) einher. Die Positionierung der Beteiligten an einer Orchesterprobe ist relativ fix, jede Instrumentengruppe hat ihren zugewiesenen Platz. Der/die Dirigent/in steht vor dem Orchester – meistens zudem erhöht auf einem kleinen Podest –, die Musiker/innen sitzen in einem Halbkreis um ihn/sie herum. Dieses spezifische Teilnehmer/innen-Format kann folgendermaßen skizziert werden:

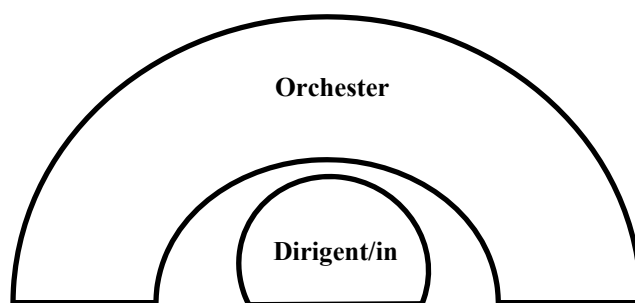


Abb.3: Anordnung der Teilnehmer/innen

Aus Abb.3 wird ersichtlich, dass der/die Dirigent/in eine Art Fokusperson¹³ darstellt, an der sich die Musiker/innen mit ihren Handlungen kontinuierlich orientieren. Der/die Dirigent/in bestimmt, wann und was¹⁴ die Musiker/innen spielen, und gibt außerdem an, wie die Musik klingen soll. Aus seiner/ihrer Position heraus kann der/die Dirigent/in das gesamte Orchester ansprechen, er/sie kann sich an eine bestimmte Instrumentengruppe wenden oder sich auch nur mit einzelnen Musiker/innen austauschen.

Betrachtet man den Ablauf einer Orchesterprobe, so wechseln sich Spiel- und Dirigieraktivitäten mit Besprechungsaktivitäten ab (siehe auch Weeks 1985). Erstere sind *pre-allocated* und fix, da sie an der Partitur, die präskriptiven Charakter hat, ausgerichtet sind. Letztere hingegen entstehen spontan und lokal, sie können als *local allocated* beschrieben werden.¹⁵ Dennoch sind auch die Besprechungsaktivitäten an der Partitur orientiert, denn es wird immer über das Gespielte bzw. die Musik gesprochen, so wie sie in den Noten vorgeschrieben ist – ganz im Sinne einer Metakommunikation (siehe auch Haviland 2007:150).

Dazwischen gibt es Übergänge, die der/die Dirigent/in durch *verbal* und/oder *body cues* anzeigt (siehe Weeks 1985, Macbeth 2011). Dadurch entsteht ein sequenzielles Interaktionsmuster, das sich ständig wiederholt: Musik, Abbruch, Korrektur, Einsatz, Musik usw. Dieses Wechselspiel hat auch Auswirkungen auf die Zeitlichkeit in einer Orchesterprobe: Zum einen gibt es die Interaktionszeit, die sequenziell geprägt ist, zum anderen gibt es die Spielzeit, die sich durch Sukzessivität und Serialität auszeichnet.¹⁶ Die Spielzeit ist immer partiturorientiert, es kann in Takten vor- und zurückgesprungen werden, eine Stelle kann auch mehrmals wiederholt ge-

¹³ Siehe Schmitt & Deppermann (2010).

¹⁴ Teile dessen, was gespielt wird, sind auch und vor allem bereits durch die Partitur/Noten vorgegeben.

¹⁵ Siehe zu *pre-* und *local allocated* auch Sacks/Schegloff/Jefferson (1974:724ff.).

¹⁶ Siehe auch den Unterschied zwischen Interaktions- und Performance-Zeit bei Weeks (1985).

spielt werden, bis sie "perfekt" und ohne Fehler ist. Die Interaktionszeit läuft dagegen immer weiter, bei Fehlern kann der Turn zwar wiederholt oder repariert, der Fehler kann aber nicht ausgelöscht werden.¹⁷

Instruktionen oder Korrekturen, wie sie in Orchesterproben vorkommen, können sowohl auf verbaler Ebene, als auch durch Singen (und Vormachen) gegeben werden. Wie Bsp. 1 zeigt, kommuniziert der Dirigent in der Orchesterprobe vor allem über das Singen, das auch von anderen Ressourcen wie Gesten, Mimik, Blicken, Körper- und Kopfbewegungen begleitet werden kann.

Studien zur multimodalen Interaktion untersuchen das Zusammenspiel unterschiedlicher modaler Ressourcen.¹⁸ Der vorliegende Beitrag stützt sich auf solche Studien zur multimodalen Interaktion und fokussiert die Einbindung gesanglicher Ressourcen. Es kann nämlich angenommen werden, dass in einer Orchesterprobe nicht in erster Linie dem Verbalen, sondern eher dem körpervermittelten Tun eine entscheidende interaktionsorganisatorische Rolle zukommt, ganz im Sinne eines *Sprechens neben Handeln* (siehe Goffman 1979:15f., *coordinated task activity*). Dabei steht nicht das Sprechen im Zentrum, sondern eine gemeinsam betriebene Aktivität, die durch das Sprechen kommentiert, strukturiert und/oder gemanagt wird.¹⁹ So kann z.B. auch das Singen verbal eingeleitet werden bzw. in einem verbalen *Frame* situiert sein.

Gesungene oder verbale korrektive Instruktionen in Orchesterproben können ganz allgemein als Durchführungsanweisungen der gewünschten Umsetzung bezeichnet werden. Sie stehen im Mittelpunkt der Probeninteraktion und sind somit unter den *exposed corrections* anzusiedeln (siehe Jefferson 1983).²⁰ Auch Weeks (1985, 1996, 2002) bezeichnet in seinen ethnomethodologisch verankerten Studien zu Proben in Amateur-Orchestern Korrekturen als "the major focus-of-activity" (1996:260). Er versteht Korrekturen als Sequenzen, in denen die Musik vom/von der Dirigenten/Dirigentin unterbrochen wird, um einen Kommentar darüber abzugeben (siehe Weeks 1996).

Exposed corrections sind mit einer gewissen Diskontinuität verbunden, da das Korrigieren zum zentralen Bestandteil der Interaktion wird. Die eigentliche Interaktion wird erst dann weitergeführt, sobald die Korrektursequenz zu einem Abschluss gebracht wird. Außerdem zeigen *exposed corrections* Kompetenzlücken an und sind deshalb häufig in Kontexten anzutreffen, in denen Laien oder weniger kompetente Personen von Expert/inn/en sozialisiert werden, wie z.B. im Unterricht, in der Erwachsenen-Kind-Interaktion, in Anleitungen usw. (siehe Jefferson 1983).

Korrekturen werden in der Konversationsanalyse als eine spezifische Form von Reparaturen beschrieben. Bei Reparaturen handelt es sich um Elemente in der Interaktion, die von den Gesprächsteilnehmer/inne/n als *reparaturbedürftig* behandelt werden. Eine Korrektur wird als "the replacement of an 'error' or 'mistake' by what

¹⁷ Siehe auch Keevallik (2015:313) zur Zeitlichkeit im Tanzunterricht: "Natural time flows irreversibly, as does talk, but the conventionalized dance time can be 'brought back'".

¹⁸ Siehe unter anderem Goodwin 1980; Schegloff 1998; Hayashi 2005; Stivers & Sidnell 2005; Mondada 2006, 2007, 2012, 2015, 2018; Sidnell 2006; Deppermann & Streeck 2018. Diese Studien stehen repräsentativ für viele weitere mit ähnlichem Fokus.

¹⁹ Siehe auch *open state of talk* bei Goffman (1981:143f.) und *empraktisches Sprechen* bei Bühler (1934/1982:155ff.), Henne & Rehbock (1982:37) und Baldauf (1998, 2001).

²⁰ Neben den *exposed corrections* gibt es auch *embedded corrections*, die *on the fly* in die Kommunikation eingebettet sind, ohne diese zu unterbrechen.

is 'correct'" (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977:363) verstanden, sodass Sinn und Verständlichkeit erreicht werden können. Im Gegensatz dazu beziehen sich Reparaturen in Orchesterproben auf Probleme in der Performance, es geht um eine – in den Ohren des/der Dirigenten/Dirigentin – angemessen erklingende Spielweise.

Konversationelle Reparaturen können im Sinne von Schegloff/Jefferson/Sacks (1977) selbst (*self-initiation*) oder auch von anderen Beteiligten an der Interaktion initiiert (*other-initiation*) werden. In ähnlicher Art und Weise kann eine Reparatur auch selbst ausgeführt oder von einem/einer Gesprächspartner/in übernommen werden (*self-repair* vs. *other-repair*).

Dadurch entstehen unterschiedliche Möglichkeiten hinsichtlich der Ein- und Ausführung von Reparaturen im Verlauf eines Gesprächs. Während in der Alltagskommunikation eine "preference for self-correction" (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977:376) vorherrscht, die gleichzeitig *self-initiated* ist, entscheidet in der Orchesterprobe der/die Dirigent/Dirigentin als "authorized correction-agent" (Weeks 1996:253), welche musikalischen Segmente reparaturbedürftig sind. Er/Sie weist zum Korrigieren an oder zeigt auf, wie zu korrigieren ist. In Orchesterproben kann demnach von einer *preference for other-initiated self-correction* gesprochen werden, da immer der/die Dirigent/in die Musiker/innen korrigiert und diese die Korrekturen auf ihren Instrumenten umsetzen.

Im Gegensatz zu Alltagssettings ist die Unterscheidung zwischen *repair initiation* und *repair proper* in der Orchesterprobe schwieriger, da es hier zu einer Doppelung kommt. Zum einen werden die Initiierung der Reparatur und auch die Reparatur selbst vom/von der Dirigenten/Dirigentin ausgeführt, zum anderen müssen die Musiker/innen ihrerseits die Reparatur nochmals ausführen. Diese wiederholte Realisierung ist typisch für Performance-Settings (siehe auch die Beiträge von Anna Wessel, Maximilian Krug und Axel Schmidt in diesem Themenheft).

In jedem Fall sind korrektive Instruktionen einerseits mehr *initiations*, da sie oft bereits demonstrieren, wie etwas aussehen soll und damit das *repair proper* vorwegnehmen. Vor allem gesungene Demonstrationen führen die Reparatur aspektualisiert bereits aus. Andererseits sind Instruktionen trotz dieser Qualität nicht hinreichend, da die eigentliche 'Reparatur' von den Performenden (hier: den Musiker/inne/n) ausgeführt werden muss.

Instruktionen in Orchesterproben sind sequenziell organisiert, d.h. eine Instruktion des/der Dirigenten/Dirigentin macht eine Umsetzung durch die Musiker/innen konditionell relevant. Dennoch sind Instruktionen nie vollständig, d.h. sie müssen immer einen Teil des Wissens, das ihre Umsetzung möglich macht, als gegeben voraussetzen (siehe Garfinkel 2002).²¹

Ein weiteres Merkmal von Instruktionen in Proben ist ihre Doppelfunktion: Sie haben zum einen eine inhaltliche Komponente, d.h. sie beschreiben, wie etwas oder auch wie etwas nicht gemacht/gespielt werden soll. Zum anderen sind sie interaktionsorganisatorisch verankert, insofern sie bestimmen, was als Nächstes geschehen soll. Damit einher geht auch ihr zugleich retrospektiver und prospektiver Charakter: Instruktionen beziehen sich auf das, was die Musiker/innen bereits gespielt haben und zeigen gleichzeitig prospektiv an, wie die Musik im weiteren Verlauf der Probe klingen soll.

²¹ Siehe zum Verhältnis *instruction* – *instructed action* auch die Ausführungen in der Einleitung zu diesem Themenheft.

Außerdem können korrektive Instruktionen an unterschiedlichen Stellen während einer Probe platziert werden, nämlich dort, wo der/die Dirigent/in die Musik unterbricht, aber sie können auch simultan zur Musik erfolgen, z.B. wenn der/die Dirigent/in mit der Musik mitsingt, oder verbale Anweisungen während der Musik in den Raum ruft.²²

Ferner hebt sich eine Orchesterprobe gegenüber anderen instruktiven Settings (wie z.B. einer Theaterprobe) durch die Besonderheit ab, dass sie selbst bereits instruktive Praxis ist. Die Partitur als Objekt, an der die gesamte Probe ausgerichtet ist, hat immer präskriptiven Charakter,²³ vor allem aber instruiert der/die Dirigent/in durch sein/ihr Dirigat, das die Musiker/innen auf ihren Instrumenten umsetzen. Verbale und gesungene Instruktionen in Orchesterproben werden dadurch – neben dem instruktiven Dirigat – zu Instruktionen zweiter Ordnung.

4. Das Datenkorpus

Das Korpus für diese Arbeit besteht aus Videodaten, die ich für meine Dissertation²⁴ im Mai 2016 in Proben des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* gesammelt habe. Ich habe während der Aufnahmen mit zwei Videokameras gearbeitet: Eine Kamera war auf den Dirigenten gerichtet, die zweite Kamera war so positioniert, dass die Musiker/innen gefilmt werden konnten. Für die vorliegende Studie habe ich insgesamt fünf Beispiele²⁵ ausgewählt, in denen der Dirigent Instruktionen größtenteils singend produziert.

Die Transkriptionen der Beispiele enthalten sowohl verbale Äußerungen des Dirigenten und der Musiker/innen (schwarz und fettgedruckt), als auch gesungene und gespielte Passagen (fettgedruckt und kursiv), sowie die Beschreibung multimodaler Elemente (grau), wenn diese relevant für das Vorsingen sind. Außerdem schließt das Transkript eine interlineare deutsche Übersetzung mit ein, die durch eine kleinere Schriftgröße erkenntlich ist. Meine Transkriptionskonventionen orientieren sich für das Verbale an GAT II (siehe Selting et al. 2009), für das Multimodale an Mondada (2014a).

5. Korrektiv-instruktive Sequenzen in der Orchesterprobe

In diesem Abschnitt werden vier weitere Exzerpte aus derselben Probe wie in Bsp. 1 des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* untersucht. Das Orchester arbeitet während der gesamten Probe, die insgesamt drei Stunden dauert, am 4. Satz aus der Symphonie Nr. 8 von Antonín Dvořák. Die nächsten drei Beispiele (Bsp. 2 bis 4) stammen aus den ersten Minuten der Probe (05:39-06:50) und zeigen u.a., wie das Singen verbal gerahmt werden kann. Dabei wird das Singen in Bsp. 2 zum Korrigieren einer bereits gespielten Stelle eingesetzt, in Bsp. 3 und 4 instruiert der Dirigent durch das

²² Siehe auch den Artikel von Maximilian Krug sowie das Zwischenfazit in diesem Themenheft.

²³ Das gilt auch für das Skript in Theaterproben.

²⁴ Meine Dissertation trägt den vorläufigen Arbeitstitel "Mit Worten und Tönen, mit Händen und Füßen: Die Interaktion in der Orchesterprobe". Die Arbeit steht in einem romanistischen Zusammenhang, deshalb liegt der Fokus auf Orchestern mit den (jedenfalls dominierenden) Arbeitssprachen Französisch oder Italienisch.

²⁵ Eines dieser Beispiele wurde bereits unter 1. untersucht.

zuerst') in Z02 an, dass nun nicht nur eine Korrektur oder Erklärung anschließt, sondern gleich mehrere und projiziert damit eine Auflistung.

Auffällig sind die in Z01 zahlreichen *hesitation marker* (oder auch *filler*) *eu*h oder *eu*hm des Dirigenten, während er auf die Partitur blickt. Die Verwendung dieser Verzögerungselemente veranschaulicht, dass der Dirigent darüber nachdenkt, was er als Nächstes sagen und wie er es formulieren wird (siehe auch Clark/Fox Tree 2002; Koch/Oesterreicher 2011:54; Heinz 2017:58). Er orientiert sich in der Partitur und identifiziert dort die Stellen, die er nun behandeln möchte und hält somit auch seinen Turn aufrecht.

In Z03 lokalisiert der Dirigent eine soeben gespielte, korrekturbedürftige Stelle in der Partitur, dort, wo der Buchstabe C vermerkt ist.²⁷ Die Partitur dient hier als gemeinsamer Referenzpunkt für den Dirigenten und die (angesprochenen) Musiker/innen. Durch die Angabe der genauen Taktzahl (Buchstabe C) wissen die Musiker/innen sofort, um welche Stelle es sich handelt.²⁸

In Z04 spricht der Dirigent eine bestimmte Instrumentengruppe an, nämlich die Blechbläser/innen (*seulement les cuivres*) und verdeutlicht dadurch, dass das, was nun kommen wird, für sie gilt. In Z05 erfolgt eine erneute Lokalisierung durch die Wiederholung des Buchstabens *cé*, worauf unmittelbar die Anweisung anschließt, dass diese Stelle so kurz wie möglich gespielt werden soll (*si short que possible*).

Dieser einleitende Abschnitt einer Korrektur kann durch folgendes Schema verdeutlicht werden:

- a) Die Aufmerksamkeit der Musiker/innen wird durch Höflichkeitspartikeln und durch die Anzeige einer Aktivität (hier: Bitte/Aufforderung) gesichert;
- b) Die korrekturbedürftige Stelle wird durch Benennen des Taktes lokalisiert;
- c) *Repair addressee*: Eine Instrumentengruppe wird direkt angesprochen;
- d) *Repairable/correctable*: Ein Aspekt (hier: bestimmte Noten sollen so kurz wie möglich gespielt werden) wird identifiziert und korrigiert.

In Z07 singt der Dirigent die Stelle, die er soeben verbal instruiert hat, nochmals anhand der Silben *ta pa pa* vor. Diese gesungenen Silben sind zwar nicht lexikalisch und haben auch keine syntaktische Einbindung, aber sie erhalten über Prosodie und vor allem die Sequenzstruktur ihre spezifische Bedeutung (siehe auch Goodwin et al. 2002).

Außerdem spielt der lokale Kontext eine wesentliche Rolle in der Herstellung von Intersubjektivität (siehe Goodwin et al. 2002). Der Kontext wird hier durch die Platzierung der Unterbrechung/Instruktion und die sprachliche Rahmung (der Verweis auf "C") hergestellt. Der Dirigent bezieht sich mit den ersten beiden Silben *ta* und *pa* auf Achtelnoten (♪, siehe roter Kreis in Abb. 4), die die Blechbläser/innen an besagter Stelle – in den Noten mit dem Buchstaben C markiert – zu spielen haben. Wenn die gesungenen Silben in dem Beispiel getilgt würden, wäre nicht mehr nachvollziehbar, um welche Stelle es sich handelt (und auch nicht, dass die Rede

²⁷ In einer Partitur bzw. in Noten können sowohl Taktzahlen als auch Buchstaben zur Orientierung vorkommen. Der Buchstabe C steht in diesem Beispiel stellvertretend für Takt 54.

²⁸ Diese Beobachtung kann zumindest unterstellt werden, da keine Einwände oder Rückfragen seitens der Musiker/innen kommen.

von Achtelnoten ist). Es braucht also zum einen Noten, um den Kontext zu verstehen, zum anderen aber auch den Kontext, um zu wissen, wie die Noten geändert werden sollen.

Besagte Achtelnoten sind in der Partitur ohne Artikulationszeichen, nur mit einer Dynamikangabe, nämlich einem *fortissimo* ('sehr laut'), versehen:

The image shows a musical score for piano, consisting of five staves. The top staff is the treble clef, and the bottom four are the bass clef. The score is marked with *ff* (fortissimo) in several places. In the first measure of the top staff, two eighth notes are circled in red, and a dotted quarter note is circled in green. The score includes various musical notations such as beams, slurs, and dynamic markings.

Abb.4: Auszug aus der Partitur II - Buchstabe C

Die dritte Silbe *pa*, die vom Dirigenten ein wenig in die Länge gezogen wird, illustriert die punktierte Viertelnote (♩., siehe grüner Kreis in Abb. 4), die an die beiden Achtelnoten anschließt. Das instruktive Vorsingen des Dirigenten an diesem Punkt erweitert die verbale Anweisung (*si short que possible*) und kann als eine Art *embodied expansion* verstanden werden (siehe Olsher 2004).

Auffällig ist, dass der Dirigent während dieser instruktiven Sequenz, ab Z05 – und dann noch weiter bis Z10 – die Fingerspitzen des Daumens und des Zeigefingers der linken Hand berührt:



Abb.5: Fingerspitzen berühren sich

Diese Geste wird von Bräm & Boyes Bräm (1998) in ihrem Versuch einer Klassifizierung der Ausdrucksgesten bei Dirigent/inn/en unter die Kategorie "Klänge wie Objekte handhaben" (Bräm/Boyes Bräm 1998:229) eingeordnet.²⁹ Nach Bräm & Boyes Bräm (1998) kann bei dieser Gestengruppe auch von einer

²⁹ Bräm & Boyes Bräm (1998) stützen sich bei der Analyse der Handformen von Dirigent/inn/en auf die Konzeptualisierungstheorie für Metaphern von Lakoff & Johnson (1980), die auch in der Musikwissenschaft für die Analyse der Beziehung zwischen Sprache und Musik angewandt wird.

Manipulation von Objekten gesprochen werden. Sie fassen darunter Gesten, die das Anfassen, Berühren, Halten, Gehenlassen, Schlagen oder Spalten eines Objekts implizieren. Der Dirigent *greift* durch die Berührung der beiden Finger wie mit einer Pinzette nach dem Ton, den die Bläser/innen zu spielen haben und verdeutlicht durch schnelle, ruckartige, kurze Bewegungen der Handform nach vorne und nach hinten das Bild von *so kurz wie möglich*.

Das Zusammenspiel von demonstrierendem Vorsingen und illustrierender Gestik unterstützt die verbale Anweisung des Dirigenten noch zusätzlich, um das Konzept, das er vermitteln möchte, abzusichern. Denn die Formulierung *so kurz wie möglich* kann von den Musiker/innen auf unterschiedliche Art und Weise aufgefasst werden, sie bleibt ambig. Es stellt sich die Frage, wie kurz genau *so kurz wie möglich* ist.³⁰ Vor allem das Singen füllt diese Lücke, weil es im Stande ist, Informationen in musikalischer Diktion zu liefern (etwa Tonhöhen oder in diesem Fall Tonlängen), was durch eine rein sprachliche Beschreibung so nicht möglich ist.

In dieser Sequenz fokussiert der Dirigent einen Aspekt, der relevant ist, zuerst verbalgestisch-instruktiv, dann gesanglichgestisch-instruktiv. Dabei überbetont er vor allem die gesungenen Silben, er *highlights* sie und hebt sie dadurch besonders hervor, ähnlich wie in Bsp. 1. Durch dieses *Highlighten* bzw. die spezifische Veränderung erhält der Aspekt des *Kurz-Spielens* umso mehr an Instruktionwert.

Diese erste Instruktionssequenz schließt mit einem *body cue* des Dirigenten: In Z08 führt er den Taktstock nach oben bis vor sein Gesicht, als Zeichen dafür, dass sich die Musiker/innen nun bereit machen sollen weiterzuspielen. Mit den Lautfolgen *tsch* und *h*, wobei letztere als gemeinsames Einatmen mit den Musiker/innen verstanden werden kann (Z08-Z09), bewegt der Dirigent zuerst beide Hände nach außen und dann nach oben und gibt somit auch stimmlich (und gleichzeitig nochmals gestisch) das Startsignal für die Musik. Dieser *cue* stellt die Gelenkstelle zwischen Unterbrechung und Spiel dar, oder auch den Übergang vom einen *speech exchange system* ins Andere.³¹

Dann spielen die Musiker/innen sieben Sekunden bzw. acht Takte lang ab C, bis der Dirigent die Musik in Z12 (siehe Bsp. 3) mit einem *very good* abbricht. In Z13-17 instruiert der Dirigent anhand der Gegenüberstellung zweier unterschiedlicher gesanglicher Demonstrationen die gewünschte Spielweise von zwei soeben gespielten Takten in der Partitur.³²

³⁰ Siehe auch Veronesi (2014:477), wo es in einem musikalischen Workshop – ähnlich wie in diesem Beispiel – darum geht, wie kurz ein vom Dirigenten initiiertes *staccato* ('kurz') zu spielen ist. Der Dirigent veranschaulicht sprachlich (durch die Korrektur "I mean shorter" zum soeben Gespielten) sowie gestisch (durch ein Schlagen des Taktstocks an die Wand hinter ihm) wie kurz die von ihm angewiesene Artikulationsweise (*staccato*) sein soll.

³¹ Siehe auch Beispiele für Transitionen im Beitrag von Axel Schmidt in diesem Themenheft.

³² Für ein besseres Verständnis von Bsp. 3 sind auch noch Z05-10 von Bsp. 2 in das Transkript eingefügt.

Beispiel 3: tan taga dan tan

Aufnahme_1b_09052016, Kamera Dirigent, 0006

05:48-06:10

05 D euh #&(0.7) cé (0.7)
C

#Abb.5

&.....berührt Zeigefinger und Daumen der linken Hand, spreizt die restlichen Finger ->(10)

06 **quand possible si SHO:RT <<acc> que possible>**

wenn möglich so kurz wie möglich

07 **!TA! (.) !PA! (.) !PA:!**

08 D (1.3) *TSCH* ~[°H]~

bewegt Arme nach außen

~bewegt Arme nach oben~

09 MM [°H]

10 MM ~♪ **spielen 7"/8 Takte ab C** ♪~&

d ~dirigiert , , , , ~&

11 MM [♪ **spielen 1.5"/9. Takt nach C** ♪]

12 D [**very good (.) very good very good very good**]

sehr gut

13 #&*h: eu:h <<acc, ↓> **TAM taga dam PAM PAM paga dam pam->**

#Abb.7



&....berührt Zeigefinger und Daumen beider Hände ----->

*spreizt die anderen Finger ----->

14 **c'est possible*&**

ist es möglich

----->*&

15 #&<<↑> **TAN TAGA DAN TAN TAN TAGADA>**

#Abb.8



&formt beide Hände zu Fäusten, Hände berühren sich -->(17)

16 (.) <<acc, ↓> **PAM pada DAM PAM>**



----->

17 (.) *<<↑> **TAN TAGA DAN TAN TAN TAGA DAN PAM>*&**



, , , , , &

bewegt Oberkörper nach vorne

Durch das *very good* in Z12 bricht der Dirigent die Musik nicht nur ab, sondern er evaluiert auch gleichzeitig die soeben acht gespielten Takte ab Buchstabe C in der Partitur. Und zwar gibt er den Musiker/inne/n zu verstehen, dass der Ansatz, wie sie die gesamte Stelle gespielt haben, grundsätzlich gut ist. Außerdem fungiert die Evaluierung als Abmilderung (*mitigation*) für die folgende korrektive Sequenz, die sich auf den dritten und vierten Takt nach C bezieht. Diese besteht aus einer gesungenen Passage (Z13), einer verbalen Rahmung (Z14) und erneut einer gesungenen Passage (Z15-17). Vergleicht man den Rhythmus in der Partitur mit dem vorgesungenen Rhythmus des Dirigenten (Z13), so lässt sich feststellen, dass er den dritten und den vierten Takt (siehe violetter Kreis in Abb. 6) nach dem Buchstaben C in der Partitur vorsingt, wobei er die Takte nicht immer vollständig gesanglich demonstriert (siehe auch die Partiturausschnitte im Transkript):



Abb.6: Auszug aus der Partitur III - Buchstabe C

Die Musiker/innen können anhand der vorgesungenen Silben sowie des vorgesungenen Rhythmus erkennen, welche Takte der soeben gespielten Passage korrekturbedürftig sind. Außerdem wird dieses Erkennen durch die Stelle, an der abgebrochen wird, ermöglicht und durch a) keine Einwände/Rückfragen von den Musiker/inne/n sowie b) die nachfolgende (richtige) Umsetzung indiziert. Die verbale Rahmung *c'est possible* in Z14 projiziert eine Instruktion, die in Z15 gesanglich erfolgt (durch *tan taga dan tan tan tagada*). Z14 und Z15 bilden demnach gemeinsam eine Instruktion und zeigen an, wie die soeben in Z13 lokalisierte Stelle gespielt werden soll.

Auffallend ist, dass der Dirigent für seine gesanglichen Demonstrationen in Z13 und Z15 unterschiedliche Konsonanten verwendet. Während er in Z13 Silben wie *tam*, *dam* und *pam* mit dem bilabialen Nasal *m* verwendet, setzt er in Z15 den alveolaren Nasal *n* ein. Außerdem singt er die Silbenfolge in Z13 schneller vor als die Silben in Z15 (siehe das *accelerando*), in Z13 betont er nur bestimmte Silben, während er in Z15 alle gesungenen Silben akzentuiert. Nicht zuletzt wechselt er von einer tieferen in eine höhere Stimmtonlage.

Zugleich lässt sich beobachten, dass der Dirigent die beiden Takte in Z13 vollständig gesanglich demonstriert, während er in Z15 einen Ton am Ende des zweiten Taktes wegfällen lässt und nicht zu Ende singt. Z15 stellt demnach eine Art recycelte Version dar und hat mehr Andeutungscharakter.

Diese unterschiedlichen stimmlichen Hervorhebungen (tiefe Stimmtonlage und nicht alle gesungenen Silben akzentuiert in Z13 vs. hohe Stimmtonlage und alle Silben akzentuiert in Z15) verweisen darauf, dass der Dirigent einen Kontrast zwischen den beiden vorgesungenen Versionen aufzeigen möchte. Es kann sein, dass er hier an das in der vorigen Unterbrechung initiierte *si short que possible* anknüpft und durch den bilabialen Nasal *m* auf zu lang gespielte Töne verweist, die

gleichzeitig an Genauigkeit verlieren. Der velare Nasal *n* hingegen könnte für kurze und präzise gespielte Töne stehen. Keevallik (2015) stellt hinsichtlich des Einsatzes unterschiedlicher Silben, um einen Kontrast zwischen zwei unterschiedlichen körperlichen (oder in unserem Fall musikalischen) Darbietungen in einem künstlerischen Setting (in Keevalliks Fall im Tanzunterricht) zu veranschaulichen, Ähnliches fest (Keevallik 2015:311):

The difference in the embodied demonstrations is underlined by the accompanying syllables. They are sharp during the correct performance, the speaker uses loudness and length to mark accents in the dance. In contrast, the incorrect version is accompanied by prosodically plain syllables, too stretched at the beginning and too quick at the end to underline the mistaken rhythm.

Gleichzeitig spielt in dieser Sequenz (Z13-15) die Gestik des Dirigenten eine wichtige und unterstützende Rolle zur Veranschaulichung eines Kontrasts. In Z13 öffnet der Dirigent seine Hände, in Z15 schließt er die Hände:



Abb.7: Geöffnete Hände



Abb.8: Geschlossene Hände

Ähnlich wie die Geste in Abb.5 fallen auch diese beiden Gesten unter die Kategorie Klänge wie Objekte behandeln (siehe Bräm/Boyes Bräm 1998). Während durch die offenen Hände ein eher breiter Klang indiziert wird, ahmt der Dirigent durch geschlossene Hände – begleitet von kleinen Bewegungen – einen dünnen und kurzen Ton nach. Der Kontrast zwischen zwei unterschiedlichen Versionen derselben Stelle (*faulted performed version* vs. *corrected performed version*) wird hier also nicht nur durch das Singen verdeutlicht, sondern auch gleichzeitig durch Gesten illustriert.³³

Der Dirigent hatte bereits zuvor expliziert (siehe Z05 und Z06 in Bsp. 2), dass beim Buchstaben C in der Partitur (*à cé*) kurze Noten gespielt werden sollen. Er konkretisiert aber nicht, bis zu welchem Punkt in der Partitur dieses Konzept Geltung haben soll. Bsp. 3 stellt daher eine Folgeinstruktion dar, die an Vorausgegangenes anknüpft und nachbessert. In einer solchen Folgeinstruktion kann entweder dieselbe Stelle unterschiedlich instruiert werden (A-B-C), oder es kann an derselben Stelle an demselben Aspekt gearbeitet werden (A-A'-A"). In diesem Beispiel handelt es sich eher um letzteren Fall, um eine Art Kette, denn sowohl die Stelle als auch der musikalische Aspekt, der bearbeitet wird, bleiben als Konstanten erhalten.

³³ Siehe auch die *parsing*-Funktion von Gesten bei Kendon (2004:159), nach der Gesten einen Diskurs strukturieren und in logische Teile unterteilen können: "[G]estures are often used as if they are punctuating the spoken discourse, or as if they are marking out its different logical components".

Interessant ist, dass der Dirigent für diese Kette eine gesanglich-gestische Demonstration als eine mögliche Instruktionsmodalität verwendet. Es scheint, als ob durch das Singen und unterstützender Gestik klarer ausgedrückt werden kann, welche Stelle wie gespielt werden soll. Gleichzeitig zielt der Dirigent auf die Aktivierung impliziten Wissens, das es ermöglicht, elliptische und indexikalische Instruktionen zu verstehen (etwa *PAM pada DAM PAM*).

Ähnlich wie in Z13 und Z15 verhält es sich in Z16 und Z17. Der Dirigent gebraucht auch hier a) unterschiedliche Silben (in Z16 *pam* und *dam*, in Z17 *tan* und *dan*), b) unterschiedliche Geschwindigkeiten (siehe das *accelerando* in Z16), c) divergierende Betonungen (in Z16 werden bestimmte gesungene Silben akzentuiert, in Z17 werden alle Silben herausgestellt), sowie d) Tonhöehensprünge (von tief zu hoch) für seine gesangliche Demonstration.³⁴ Außerdem bleibt Z16 – wie Z15 – unvollständig, d.h. der Dirigent singt nur einen der beiden Takte, in Z17 hingegen demonstriert er gesanglich beide Takte – wie in Z13.

Weiter fällt auf, dass der Dirigent in Z16 und Z17 nichts mehr an der Position seiner Hände verändert. Er hält beide Hände geschlossen vor seinem Mund (wie in Abb.8), er bewegt aber in Z16 seine Hände minimal vom Mund weg und in Z17 den Kopf und den Oberkörper so nach vorne, als ob er eine Linie nachzeichnen würde.

Der Dirigent schließt demnach in Z17 mit einer Variante, die er hören möchte, auch wenn er diese Variante bereits in Z15 vorgesungen und vorgezeigt hat. Die Frage, die sich stellt, ist, was die Passage in Z17 leistet. Zum einen vervollständigt sie die vorgesungene und präferierte Version aus Z15, da der Dirigent in Z15 die beiden Takte nicht bis zum Ende singt. Zum anderen handelt es sich um eine Praktik, die – wie sich auch in Bsp. 4 zeigen wird – bezeichnend für die Orchesterprobe ist, und zwar die Praktik des Wiederholens/der Redundanz.

Eine weitere Frage, die sich daraus ergibt, ist, warum der Dirigent hier – im Gegensatz zu Bsp. 2 – *contrast pairs* im Sinne von 'nicht so, sondern so' verwendet (siehe Weeks 1996:274). Wenn wir davon ausgehen, dass es sich in Bsp. 3 um eine Weiterführung und Nachbesserung der Instruktion *si short que possible* aus Bsp. 2 handelt, so wäre es durchaus möglich, ein weiteres Mal nur mit Positivbeispielen zu arbeiten. Warum der Dirigent hier anders verfährt, kann damit erklärt werden, dass durch die gesungenen Kontrastpaare der Unterschied zwischen der gespielten ('falschen') und der dem Dirigenten vorschwebenden ('richtigen') Version stärker hervorgehoben werden kann. Weeks stellt fest, dass *contrasting* eine "common instructional technique" (275) in Orchesterproben (und auch in Vorleserunden im Schulunterricht) ist (Weeks 1996:275):

In contrast-pairs, the virtual juxtaposition of critical description and mandatory prescription is the most dramatic way of highlighting the gap between playing and the conductor's conception of the music. In other words, IEs, when paired this way, serve either as enactments of the text or as enactments of the previous enactments.

Außerdem lässt sich beobachten, dass sich in den verschiedenen Versionen derselben Spielvorlage eine Art Kette spiegelt, die in den jeweiligen Versionen relevant gesetzt wird: vom verbal vorgeschriebenen Konzept 'so kurz wie möglich' über

³⁴ Bereits Weeks (1996:274) stellt fest: "IE1 [illustrative expression, M.M.] was often sung in an exaggerated [...] way, with a mocking tone, or done in a hasty, offhand way, whereas IE2 tended to be articulated more forcefully, clearly, and perhaps at greater length".

die 'falsche' *nach*-gesungene zur 'richtigen' *vor*-gesungenen Version. Der Dirigent singt das *nach*, was die Musiker/innen soeben ('falsch') gespielt haben (Z13 und Z16) und instruiert durch das *Vorsingen*, wie die Stelle ('richtig') zu spielen ist (Z15 und Z17).

Dabei ist das Instruieren in eine für Instruktionen typische IRE-Sequenz eingebettet, d.h. *Initiation – Response – Evaluation* (siehe McHoul 1978, 1990; Mehan 1979; Macbeth 2004), denen v.a. in der Lehrer-Schüler-Interaktion eine bedeutende Rolle zukommt.³⁵ Der Dirigent initiiert zunächst eine musikalische Performance (Z08) – ausgehend von einer vorher erfolgten Korrektur des Gespielten (Z06-07) – durch verbale (*TSCH* und *H*) und gestische (Bewegung der Arme nach außen und nach oben) Zeichen. Die Musiker/innen führen diese Aufforderung zum Spielen aus (Z09-11), bevor der Dirigent die Musik durch eine verbale, positive Evaluation unterbricht (Z12) und eine gesanglich-gestische Korrektur anbringt (Z13-17). Vor allem die Beziehung zwischen erstem (*initiation*) und zweitem Turn (*response*) ist stark erwartbar und damit konditionell relevant.³⁶

Die gesamte Sequenz (Z13-17) zeichnet sich insgesamt durch ihre spärliche Bekleidung mit Verbalsprachlichem aus (außer Z14). Der Dirigent singt und gestikuliert größtenteils und vermittelt damit eine bestimmte Artikulationsweise. Diese Instruktionssequenz ist ein bezeichnendes Beispiel dafür, dass gesanglich-gestische Demonstrationen in der Orchesterprobe stark instruktiven Charakter haben können, und dabei auf Sprachliches fast gänzlich verzichtet werden kann.

Im nächsten Ausschnitt spielen die Musiker/innen nun ein weiteres Mal dieselbe Stelle ab C, nach vier Sekunden unterbricht der Dirigent die Musik und instruiert dieselbe Stelle ein weiteres Mal.

Beispiel 4: *très rythmique*³⁷


Aufnahme_1b_09052016, Kamera Dirigent, 0006
06:23-06:50

23	MM	~♪ spielen 5.0"/5 Takte ab C ♪~
	d	~dirigiert
24		[♪ spielen 2.5"/6. Takt nach C
25	D	[&* xxx (sorry sorry) &*
		&winkt ab&
		schüttelt Kopf
26	MM	♪]
27	D	i`m sorry (0.5) (on entend)]
		entschuldigung man hört

³⁵ Siehe für den Vergleich von IRE-Sequenzen im Klassenzimmer und in Orchesterproben auch Weeks (1985) sowie (Veronesi 2014:470-472).

³⁶ Siehe auch "correction sequences" bei Weeks (1996:252).

³⁷ Zwischen Bsp. 3 und Bsp. 4 fehlen einige Zeilen im Transkript, da diese nicht relevant hinsichtlich gesanglicher Demonstrationen sind.

28 <<acc> #&TAN TAGA DAN PAM&>
 #Abb.9

 &bewegt rechte Hand mit gestrecktem Zeigefinger nach vorne&

29 (.) #&!TAN! !TAGA! !DAN! !PAM! !PAM! !PAGA! !DAM! !PAM!&
 #Abb.10

 &bewegt rechte Hand mit geöffneter Handfläche in kurzen Bewegungen nach vorne und nach hinten ->

30 (.) **TRÈS rythmique!**&
 sehr rhythmisch
 ---->&

31 &(0.3) (encore)& *(0.2) **TSCH** (.) * ~°H~
 &bewegt Arme vor die Brust&
 bewegt Arme nach außen
 ~bewegt Arme nach oben~

32 MM &♪ **spielen 14.0" ab C bis D** ♪&
 d &dirigiert , , , , , &

33 D **YES! very good, very good**
 ja sehr gut sehr gut

Interessant an diesem Beispiel ist, dass der Dirigent durch *sorry sorry* in Z25 sowie ein *i'm sorry* in Z27 unterbricht, das als *account* für die Unterbrechung interpretiert werden kann. Da in Orchesterproben immer Präferenz zum Weiterspielen vorherrscht (siehe Weeks 1996:276), rechtfertigt der Dirigent durch diesen *account* den fast schon immediaten Abbruch der Musik. Gleichzeitig projiziert er durch das Kopfschütteln, dass etwas falsch und/oder korrekturbedürftig ist.

Nach der Entschuldigung (*sorry*) leitet der Dirigent – ebenfalls in Z27 – einen Interaktionsbeitrag verbal ein (*on entend*), durch den er spiegelt, was man bzw. er gehört hat.³⁸ Durch den verbalen Frame *on entend* markiert er seinen Höreindruck. Dadurch ändert sich auch das *footing* (siehe Goffman 1981): Durch *on entend* kennzeichnet der Dirigent das Folgende als Zitat, wodurch die Musiker/innen im nachgesungenen Teil zu Autoren werden, da ja sie es waren, die gespielt haben. Gleichzeitig schwächt dieser unpersönliche Ausdruck die anschließende implizite negative Evaluation des gerade Gespielten in Z28 ab.³⁹

Außerdem kann hier von einer *syntactic-bodily gestalt* (siehe Keevallik 2015) gesprochen werden: Der Dirigent beginnt eine Äußerung – *on entend* in Z27 – und führt diese nicht verbal weiter, sondern vervollständigt sie durch Vorsingen (siehe

³⁸ Siehe auch die Praktik der Spiegelung in Theaterproben, die im Beitrag von Anna Wessel behandelt wird.

³⁹ Siehe auch Parton (2014:412): "By making relevant the online and dynamic orchestral sound, an epistemic domain to which the Conductor has privileged access by virtue of the spatial arrangement of the orchestra, the Conductor orients the participants in the interaction to that epistemic domain and thus to his own privileged perceptual epistemic access".

Z28 und Z29). Das Vorgesungene wird so zum Instruierten, wobei es zusätzlich durch körperliches Tun (siehe Abb.9 und 10) begleitet wird.

In Z28 demonstriert der Dirigent einen Takt gesanglich, der bereits in der vorigen Unterbrechung (siehe Bsp. 3) zum Thema stand und für den er ein 'so kurz wie möglich' instruiert hat. Nach einer kurzen Pause in Z29 singt er denselben Takt ein weiteres Mal und fügt auch den nächsten Takt noch an. In Z30 rahmt der Dirigent das Gesungene verbal durch ein *très rythmique* nach. Dadurch verändert sich die verbale Beschreibung derselben Instruktion (*très short* in Bsp. 2 und 3) für dieselbe Stelle in der Partitur (Takte drei und vier nach Buchstabe C).

Die beiden gesungenen Demonstrationen in Z28 und 29 deuten auch hier – wie in Bsp. 3 – ein *contrast pair* an, bestehend aus einer *nach*-gesungenen Variante als negativem Paarteil und einer *vor*-gesungenen Variante als positivem Paarteil. Durch ein *accelerando*⁴⁰ in den Silben *tan taga dan pam* in Z28 demonstriert der Dirigent, dass die Musiker/innen zu schnell gespielt haben. Er nutzt die Ressource, dass er die Noten enger aneinanderklebt, um zu vermitteln, dass die Noten nicht sehr rhythmisch – *ex negativo* gedacht – gespielt wurden. Das Nachsingen erfüllt hier eine akzentuierende und eine vermittelnde Funktion: Der Dirigent hebt das Gespielte hervor und vermittelt, was er vom Gehörten nicht mehr oder anders hören möchte. Hier wird auch die zeitliche Dimension des Kontrastpaares durch das Nachsingen einer bereits gespielten Version und das Vorsingen einer noch nicht dagesenen, zu erwartenden Version ersichtlich.⁴¹

Nach einer Mikropause singt der Dirigent ein weiteres Mal die Version vor, die er gerne hören möchte (Z29). Die zwei gesungenen Takte in Z29 sind besser abgesetzt und stärker betont als die gesangliche Demonstration in Z28 und erhalten dadurch Instruktionscharakter. Außerdem wird der Kontrast durch zwei unterschiedliche Gesten begleitet:



Abb.9: Vorwärts



Abb.10: Rückwärts

Durch die Geste in Abb.9 ahmt der Dirigent eine Vorwärts-Bewegung nach: Er führt seine rechte Hand mit gestrecktem Zeigefinger nach vorne. Dazu als Kontrast bleibt er in Abb.10 mit seiner rechten geöffneten Hand in Position und bewegt sie nur mit minimalen ruckartigen Bewegungen nach vorne und nach hinten.⁴² Durch

⁴⁰ *Accelerando*: eine allmähliche Beschleunigung des Tempos.

⁴¹ Diese zeitliche Komponente impliziert auch Weeks (1996:275) in dem Zitat weiter oben.

⁴² Diese Geste ist vergleichbar mit einer Taktstockgeste (siehe McNeill 1992; Müller 1998:103), bei der die Hand eine Beat-Bewegung realisiert, die mehr oder weniger parallel zum Sprechrhythmus verläuft. Taktstockgesten oder Beats werden zur Hervorhebung oder zur Betonung des Gesagten eingesetzt.

diese abweichenden Gesten im Zusammenspiel mit den unterschiedlichen gesanglichen Hervorhebungen wird es für die Musiker/innen möglich, die beiden Versionen (Z28 und Z29) als unterschiedlich zu interpretieren, und zwar die erste Version als negativ und die zweite Version als positiv. Der Dirigent vereint also auch hier ein weiteres Mal unterschiedliche Modalitäten, um einen Kontrast aufzuzeigen: das stimmlich demonstrierende Vorsingen, das gestisch ikonische Vorzeigen, den Blickkontakt, die Positur, die Körperorientierung und die Mimik.

Augenscheinlich ist, dass in diesem Kontrastpaar sowohl für die präferierte als auch für die nicht bevorzugte Spielweise fast identische Silben vorkommen. Das lässt vermuten, dass der Dirigent nun mit der Artikulationsweise zufrieden ist, und dass ihn nun nur noch der Umstand stört, dass die Musiker/innen immer schneller werden.

Ein Unterschied besteht jedoch zu den beiden vorigen Kontrastpaaren (siehe Bsp. 3), denn der Dirigent fasst am Ende von Z31 das soeben gesungene und gestisch Veranschaulichte nochmals verbal durch die Anweisung *très rythmique* zusammen. Diese verbale Rahmung am Ende des Kontrastpaars kommt in den oben beschriebenen Kontrastpaaren (Bsp. 3) nicht vor. Im weiteren Verlauf der Probe wird diese Stelle nicht mehr ausführlicher geprobt. Durch dieses sprachliche Umfassen sichert der Dirigent das vermittelte Konzept ab, um nicht nochmal darauf zurückkommen zu müssen.

Das Beispiel schließt mit einem erneuten Einsatz der Musiker/innen in Z32. Ohne dass der Dirigent anweist, dass sie wieder ab Buchstabe C in den Noten beginnen sollen, fangen die Musiker/innen genau dort an zu spielen. Das verweist auf einen probenspezifischen *common ground* (siehe Clark 1996): Nach Korrekturen wird die korrigierte Stelle wiederholt (siehe auch das *encore* 'noch einmal' vom Dirigenten in Z31). Das Erproben der Stelle ist endgültig in Z33 mit der positiven Evaluation/Ratifizierung des Dirigenten abgeschlossen: Die Musiker/innen haben nun verstanden, was der Dirigent hören möchte und werden dafür gelobt.

In Bsp. 2, 3 und 4 wird demnach immer dieselbe musikalische Passage korrigiert und instruiert. Während die gesungene Demonstration in Bsp. 2 rückblickenden und korrigierenden Charakter hat, wird in Bsp. 3 und 4 ein Kontrast zwischen einer korrektiv-retrospektiven und einer instruktiv-prospektiven Version derselben Stelle aufgezeigt. Dieser Kontrast wird in Bsp. 3 in wiederholter Art und Weise – und auch mit unterschiedlichen gesungenen Silben – dargestellt, in Bsp. 4 fehlen sowohl diese Wiederholung als auch die Veränderung der gesungenen Lautfolgen. Außerdem steht in Bsp. 2 und 3 das Konzept 'so kurz wie möglich' im Fokus, in Bsp. 4 entwickelt sich dieses Konzept weiter zu 'sehr rhythmisch'. Das Singen entwickelt sich demnach über die drei Beispiele weiter und damit einhergehend auch das zu vermittelnde Konzept. Das zeigt, dass Singen eingesetzt werden kann, um verschiedene Aspekte der Spielweise derselben Passage zu fokussieren und dadurch die Inszenierung insgesamt weiterzuentwickeln.

Außerdem scheint der letzte vermittelte Aspekt (*très rythmique*) eine Folge des ersten (*short*) zu sein, da kurzes Spielen zu schnell geraten kann und dann nicht mehr rhythmisch ist. So betrachtet *steuert* die letzte Instruktion der Instruktion davor in einem gewissen Sinne *entgegen*. Sie hängt auch damit zusammen, dass die Musiker/innen die Instruktion des Dirigenten in Z23 (noch) nicht richtig umgesetzt haben.

Nicht zuletzt wird die weiter oben beschriebene IRE-Sequenz in diesem Beispiel durch Selbst-Korrekturen der Musiker/innen (Z23-24 sowie Z32) ergänzt und durch einen ratifizierenden Turn des Dirigenten (Z33) abgeschlossen. Insgesamt zeigt sich, dass innerhalb einer Instrukionssequenz mehrere IREs aufeinander folgen können. Aufforderungen zum Spielen und korrigierende Instruktionen des Dirigenten wechseln sich mit musikalischen Antworten bzw. Selbst-Korrekturen der Musiker/innen ab, bis es zu einer endgültigen positiven Evaluation und damit zum Abschluss der geproben Stelle durch den Dirigenten kommt.

5.2. Mitsingen

Um ein ähnliches Konzept geht es auch in Bsp. 5 (*very short*), wo der Dirigent von den Cellist/inn/en, den Kontrabassist/inn/en und den Fagottist/inn/en möchte, dass sie eine Stelle in der Partitur⁴³ kurz spielen und mit einem *martellato*⁴⁴ versehen. Wie in den vorherigen Beispielen tauchen hier ähnliche Phänomene auf (Vorsingen, Nachsingen). Der Fokus im folgenden Ausschnitt liegt auf einer neuen Praktik, dem Mitsingen: Der Dirigent singt (mit), wenn die Musiker/innen spielen.

Beispiel 5: *very short*

Aufnahme_1b_09052016, Kamera Dirigent, 0006

10:01-10:30

01 D & *%**very good**& **very very good** (.)
 sehr gut
 d &zeichnet mit Händen einen Kreis nach&
 *blickt auf Partitur ---->(03)
 mm %♪ spielen ♪ ----->

02 D &**s'il vous ~plaît** (.) **c'est~ possible**%&
 bitte ist es möglich
 d &zeigt mit linkem Zeigefinger auf Partitur -->
 ~bewegt rechte Hand nach vorne~
 mm ----->,,,,,,,,,,,,,%

03 D **euh une fois**& **euh cello bass basson***
 einmal Cello Kontrabass Fagott
 ----->& ----->*

04 &°h: **!JAM!** (.) **!PAM! PA:**


&...ruckartige Bewegung-->rechte Hand -->

05 °h& **très short**
 sehr kurz
 ,, &

⁴³ Es handelt sich um dieselbe Stelle wie in Bsp. 1.

⁴⁴ Die musikalische Vortragsbezeichnung *martellato* bedeutet, dass ein kräftiges, fast schon gehämmertes Staccato (kurze, getrennte Noten) gespielt werden soll.

Z01 die Adressierung von Z03 anschließen. Die Adressierung kommt aber erst, sobald die Musiker/innen aufgehört haben zu spielen und mit ihrer Aufmerksamkeit beim Dirigenten sind.

Dann spricht er in Z03 bestimmte Instrumentengruppen an, und zwar die Celli, Kontrabässe und Fagotte. Diese drei Instrumentengruppen haben an der Stelle in der Partitur (Buchstabe B), die der Dirigent in Z04 als korrekturbedürftig identifizieren wird, denselben Rhythmus zu spielen:



Abb.11: Auszug aus der Partitur IV – Buchstabe B

Nach einer kurzen Zäsur in Z04 – markiert durch ein Einatmen ($^{\circ}h$) – demonstriert der Dirigent die Stelle durch gesungene Lautfolgen (*jam pam pa*), die seiner Ansicht nach korrekturbedürftig ist. Das Singen leistet an dieser Stelle eine Lokalisierung, gleichzeitig betont es auch das, was korrigiert werden soll (siehe *Highlighting* nach Goodwin 1994). Der Dirigent betont stark jede gesungene Silbe und bewegt außerdem bei jeder der drei Silben seine rechte Hand – zu einer Faust geformt – ruckartig und explosiv nach vorne.⁴⁵

Nach der gesungenen Demonstration beschreibt der Dirigent das Gesungene in Z05 nochmals verbal durch ein *très short* ('sehr kurz'). Diese Anweisung bezieht sich auf die Länge der Noten (Zeitlichkeit) und könnte im Prinzip ohne das Gesungene dastehen. Trotzdem nutzt der Dirigent das Singen als Ressource, da die verbale Beschreibung eher vage bleibt und alleine nicht ausreicht, um das Konzept von 'sehr kurz' zu vermitteln. Ohne Singen wäre Sprache zu wenig aussagekräftig, denn sprachliche Deskriptionen sind nicht in der Lage, Konzepte wie 'Kürze' gestalthaft darzustellen. Umgekehrt wäre dem Singen allein kaum zu entnehmen, um welchen Aspekt es genau geht. Das heißt: Singen liefert die 'Gestalt', Sprache den Fokus. Sprache und Singen wirken so in der Konzeptvermittlung ineinander.

Nach einer kurzen Pause in Z06 folgt der Dirigent in seinem Vorsingen bruchlos dem Lauf der Partitur (*tadadi tam tadadi ta tadadi ta*) und illustriert auch hier das Vorgesungene wiederum durch eine ähnliche Geste wie in Z04, bei der sich die rechte Faust bei den Silben *tam* und *ta* – die gleichzeitig stark betont werden – nach vorne bewegt. Ähnlich verhält es sich in Z07 (*o pi pa pa pa*, ebenfalls stark betont): Die gesungene Demonstration folgt dem Lauf der Partitur und wird ebenfalls durch körperliches Tun unterstützt (siehe die Hin-und-Her-Bewegung des Oberkörpers). In diesen beiden Zeilen (Z06 und Z07) – und auch in Z04 – sind demnach Zuordnungsaktivitäten im Spiel: Durch das Singen können spezifische Stellen in der Partitur verortet werden.

In Z08 gibt der Dirigent eine Instruktion in verbaler Form (*very short martellato*) und hebt durch das rückfragende *ja?* am Ende der Zeile diesen Aspekt besonders hervor. Hier greift er nochmals die Beschreibung aus Z05 auf (*très short*) und fügt einen weiteren musikalischen Aspekt (*martellato*) hinzu. Interessant ist, dass diese

⁴⁵ Auch diese Geste ist – ähnlich wie die Geste in Bsp. 4 – vergleichbar mit einer Taktstockgeste oder einem Beat.

Beschreibungen bereits so in der Partitur geschrieben stehen: Das *Hütchen* ('^', *martellato*) auf den Noten in den Takten 2, 3 und 4 (siehe Abb.11) steht für ein *martellato* (siehe türkiser Kreis), die Punkte über den Noten in den Takten 6, 7 und 8 illustrieren ein *staccato* oder auch ein *sehr kurz* (siehe gelber Kreis). Es stellt sich also die Frage, was sowohl die verbalen Beschreibungen als auch das Singen hier leisten. Zum einen wiederholen und erinnern die verbalen Anweisungen des Dirigenten das, was in der Partitur geschrieben steht, im Sinne von 'so sollte es sowieso gemacht werden'. Zum anderen hat das Singen bzw. die Inszenierung/Performance des Dirigenten einen Mehrwert – als Gestalthaftes – gegenüber der Partitur.

In Z09 gibt der Dirigent nach einem Einatmen verbal (*um em*) und körperlich das Zeichen zum Weiterspielen (siehe die Armbewegungen).⁴⁶ Während die Musiker/innen dann in Z10, 12 und 14 spielen, singt der Dirigent die Melodie und den Rhythmus in Z11, 13 und 15 mit. Dieses Mitsingen hat zum einen etwas Mitahmendes in der Umsetzung der Musiker/innen und gleichzeitig auch etwas Bestätigendes an sich, dass die Instruktion korrekt realisiert wird. Es vermittelt zwischen dem musikalischen Konzept des Dirigenten und dem laufenden Spiel.

Das Vorsingen aus der Besprechungsphase wird zum Mitsingen in der Spielphase. Das vorher Instruierte wird wiederholt und die stark betonten gesungenen (*martellato*-)Teile (*TA:::M*) aus Z06 werden auch in der Mitsingphase als solche in leicht abgeänderter Form (*TA:*, Z11 und Z13) hervorgehoben. Dieses Mitsingen/Singdirigat hat sowohl instruktiven als auch korrektiven Charakter als reflexiver Prozess: Durch das Mitsingen wird die Instruktion aus der Unterbrechungsphase konkretisiert und gleichzeitig überprüft. Das, was der Dirigent angeleitet hat, verkörpert er im Mitsingen nochmals, im Sinne von 'das ist das, was ich selbst vorher instruiert habe'. Dabei ist das Mitsingen synthetischer und gestalthafter als das Vorsingen, da es länger ist und sich über die gesamte Performance der Musiker/innen (Z10-15) erstreckt. Indem es zwischen dem Konzept des Dirigenten und dem laufenden Spiel der Musiker/innen vermittelt, ahmt es die Performance/Instruktionsumsetzung mit, im Sinne eines Mitgestaltens.

6. Diskussion und Ausblick

Durch die gesanglichen Demonstrationen in den untersuchten Beispielen transformiert der Dirigent die Musik in Vokalisationen, die von den Musiker/inne/n als musik-nachahmende Vokalisationen verstanden werden. Dieses Verständnis ist auf ein "professional understanding" (Mondada 2011:545) – ähnlich der *professional vision* bei Goodwin (1994) – zurückzuführen. In institutionellen Settings – so Mondada (2011) – gibt es spezifische Formen des Verstehens, die an ebenso spezifische Aufgaben und Praktiken geknüpft sind.⁴⁷ Unter solchen Praktiken ist in der Orchesterprobe das Zusammenspiel von verbalem, gesanglichem und gestischem *Highlighten* zu führen.

⁴⁶ Auch hier fehlt – ähnlich wie in Bsp. 4 – eine genaue Lokalisierung der Stelle, ab der die Musiker/innen nun spielen sollen. Es scheint geteiltes Wissen zu sein, dass die Musik bei Buchstabe B in der Partitur – also ab der Stelle, wo die vokalen und verbalen Anweisungen des Dirigenten in der Unterbrechungsphase beginnen – einsetzen soll.

⁴⁷ Hier spielt auch der aktivitätsspezifische inferentielle Rahmen (*activity-specific inferential framework*), der institutionelle Kommunikation auszeichnet, eine Rolle (siehe Drew/Heritage 1992:24f.).

Uns interessiert, was gesangliche Demonstrationen in diesem Zusammenspiel leisten. Ausgehend von den besprochenen Beispielen lässt sich schließen, dass dem Singen folgende kommunikative Funktionen zukommen können:

- a) Es wird zum Lokalisieren einer bestimmten Stelle in der Partitur bzw. von *correctables* verwendet,
- b) zum Fokussieren eines oder auch mehrerer bestimmter musikalischer Aspekte (siehe 'so kurz wie möglich' in Bsp. 2, oder 'nicht schneller werden' in Bsp. 4),
- c) zum Spiegeln und *Highlighten* von Fehlern (retrospektiv, Nachsingen),
- d) zum Verdeutlichen von Korrekturen (prospektiv, Vorsingen),
- e) zum Kontrastieren zwischen zwei unterschiedlichen Spielversionen (gewünschte vs. nicht gewünschte Variante),
- f) zum Präzisieren von verbalsprachlichen Beschreibungen,
- g) zum Aspektualisieren und zum Weiterentwickeln (siehe das Konzept *si short que possible*),
- h) zum gestalthaften, demonstrierenden Vermitteln,
- i) und zum Ratifizieren/Überprüfen der Performance (siehe das Mitsingen/Mitgestalten als Bestätigung in Bsp. 5).

Interessant ist vor allem der Punkt, dass gesangliche Demonstrationen in musikalischer Diktion Informationen (etwa zu Tonhöhe oder Tonlänge) liefern können, die verbal nicht präzise genug vermittelbar sind. Während Sprache mehr nur beschreibt, wirken gesangliche Demonstrationen auf gestalthafte und demonstrierende Art und Weise. So demonstriert in Bsp. 2 die gesungene Silbenfolge *ta pa pa* wie kurz das in der verbalen Instruktion *si short que possible* zu spielen ist. Tonlängen können anhand gesanglicher Inszenierungen zeitlich viel genauer wiedergegeben werden, als es das Sprechen vermag. Vorsingen leistet also gegenüber Sprache, dass das zu Vermittelnde besser und präziser fokussiert werden kann und verleiht damit Instruktionen auch mehr an Instruktionwert.

Es muss allerdings festgehalten werden, dass das Singen des Dirigenten in den untersuchten Beispielen zumeist in einen verbalen Rahmen eingefasst ist (*Rahmung*), in dem die Stelle lokalisiert wird (*Steuerung*) und noch zusätzliche Erklärungen oder Spezifizierungen zum Gesungenen gegeben werden (*Metakommunikation*). Sprache dient hier als Rahmenhinweis,⁴⁸ das Singen im Gegensatz dazu als Demonstration dessen, was die instruierten Musiker/innen im Anschluss machen sollen.

Die Reihenfolge zwischen sprachlicher Rahmung und Vorsingen ist dabei sehr unterschiedlich. In Bsp. 2 (Z04-07) wird zuerst gerahmt und dann gesungen, in Bsp. 3 (Z13-17) wird die Idee von vorher ohne verbale Rahmung in den Kontrastpaaren

⁴⁸ Siehe auch *keying device* bei Keevallik (2015:310): "Talk serves as a keying device to present the demonstration as such". Außerdem hält Weeks (1996:274) fest, dass *illustrative expressions* (wie z.B. Singen) mit ihrem inhärent indexikalischen Charakter verbal kommentiert werden müssen, damit sie das Gegenüber richtig einordnen kann. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Stevanovic & Frick (2014:505) in der Untersuchung von Singen im Instrumentalunterricht: "While sung utterances can be used to convey information [...], the specific meaning of the sung utterances usually needs to be conveyed also verbally".

weitergeführt, in Bsp. 4 (Z28-30) wird das Kontrastpaar rückwirkend gerahmt.⁴⁹ Es kann auch zur Doppelung kommen, d.h. derselbe Inhalt kann vom Dirigenten zum einen sprachlich und zum anderen gesanglich wiedergegeben werden (siehe z.B. die Anweisung *si short que possible*). Hier spielen verbales *Highlighten* und gesangliches Demonstrieren zusammen und vereinen eine analytisch-beschreibende und eine holistisch-nachbildende Dimension.⁵⁰

Es kann auch noch eine visuell-illustrierende Dimension hinzukommen, und zwar durch Gestik, Blickrichtung, Mimik, Körperbewegungen, Positur, o.Ä. des Dirigenten. In unseren Beispielen kommt vor allem der Gestik des Dirigenten eine entscheidende Rolle zu, wenn es darum geht, musikalische Ideen visuell begreiflich zu machen. Der Dirigent greift auf Gestik zurück, um den Fokus auf bestimmte Aspekte zu legen, wie z.B. auf 'rau' (*rough*) in Bsp. 1. Die verbale Kategorie 'rau' wird dabei durch eine *große* Geste illustriert (siehe die Armbewegungen in Z34 und 39). Der Gestik des Dirigenten kommt hier eine Art Übersetzungsleistung zwischen verbalem Anleiten (*rough*), instruierendem Singen (*jam pam pa*) und Spielen (*handlungspraktisch*) zu: Seine Armbewegung erinnert an die Bogenführung der Streicher/innen und illustriert, wie der Bogen während der Performance zu führen ist, nämlich in kräftigen Bewegungen.⁵¹

Die Gesten des Dirigenten sind also nicht nur ikonisch/nachbildend, sondern ahmen vielmehr musikerzeugende Handlungen nach und veranschaulichen bestimmte Konzepte. Singen ahmt in dem Sinn nach, indem es Akustisches in musikalischen Parametern (re-)produziert. Diese modalitätsspezifischen Unterschiede unterstreichen die Bedeutung des Singens, das als für sich stehender Code in der Orchesterprobe seinen Platz erfährt.

Dabei kann das Singen (als Code) auf unterschiedliche Art und Weise eingesetzt werden: als Nachsingen und als Vorsingen (siehe Bsp. 3, 4, 5). Das Nachgesungene bezieht sich retrospektiv auf das Dargebotene der Musiker/innen im Sinne von 'so soll es nicht sein', das Vorgesungene ist dagegen prospektiv auf die bevorstehende Darbietung im Sinne von 'so soll es sein' ausgerichtet (siehe auch Weeks 1996:274, "not [IE₁] but [IE₂]"). Gleichzeitig kann solchen Kontrastpaaren auch eine zeitliche Dimension inhärent sein: Vorgängiges wird als Grundlage zur Verdeutlichung von zukünftig zu Spielendem verwendet. Beim Nachsingen wird das explizit, beim Vorsingen bleibt es implizit. Dennoch hat auch das Vorsingen immer einen Rückbezug ('so nicht, sondern so') – zumindest in den obigen Beispielen.

Außerdem kann während des Singens des Dirigenten eine natürliche Eigendynamik entstehen, und zwar in Form eines 'Sich in der Partitur Bewegens'. Werden Partitur und Transkript verglichen, so fällt auf, dass der Dirigent in Bsp. 2, 3 und 4 zuerst auf die ersten drei Noten in der Partitur eingeht (zwei Achtelnoten und eine punktierte Viertelnote, die er durch die Silben *ta pa pa* nachahmt), und dann die

⁴⁹ Auch in Keevalliks (2013) Daten zum Tanzunterricht kommt es zu sog. *recompletions*: Verbale Rahmenhinweise können nach einer körperlichen Demonstration erfolgen.

⁵⁰ Das Singen mit seinem ganzheitlichen/nachbildungsfähigen Charakter kann im Watzlawick'schen Sinne als analoge Modalität eingestuft werden, das Verbale, das in Kategorien vermittelt und analytisch/beschreibend ist, kann als digitale Modalität bezeichnet werden (Watzlawick et al. ⁸1996:68): "Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potential, ermangeln aber die für eindeutige Kommunikation erforderliche logische Syntax".

⁵¹ Siehe auch die Darstellungsfunktion von Gesten nach Müller (1998).

Artikulation von darauffolgenden Sechzehntel- und Achtelnoten thematisiert. Angefangen bei einer Instruktion werden daraus mehrere: Die Eigendynamik, die durch gesangliche Demonstrationen entsteht, verleitet den Dirigenten zu *Follow-Up*-Instruktionen.

Nicht zuletzt ist in den Beispielen beobachtbar, dass in Bezug auf eine korrekturbedürftige Stelle mindestens drei Sequenzmuster vorkommen, die sequentiell aufeinander folgen und vergleichbar mit IRE-Sequenzen sind. Im ersten Turn fordert der Dirigent die Musiker/innen auf, eine bestimmte Stelle in der Partitur zu spielen (*initiation*), in einem zweiten Turn setzen die Musiker/innen diese Aufforderung um (*response* oder *request compliance*). Im dritten Turn evaluiert und korrigiert der Dirigent das Gespielte (*evaluation* und *correction*). Die Korrektur/en des Dirigenten gibt/geben Anlass zu einer weiteren Spielaufforderung und deren musikalische Umsetzung durch die Musiker/innen. Die Sequenz wird so lange weiter korrigiert und geprobt, bis sie vom Dirigenten entweder explizit (durch verbale Ratifizierung) oder implizit (durch Weiterspielen lassen) evaluiert und abgeschlossen wird.

Insgesamt wird das Singen in der Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* vom Dirigenten als korrektive Instruktion eingesetzt, im Sinne von *so nicht, sondern so* (siehe hierzu vor allem die Kontrastpaare). Im Mittelpunkt stehen dabei artikulatorische, interpretatorische und auf das Tempo bezogene Aspekte, die immer ein- und dieselbe Stelle fokussieren. Ob auch andere Eigenschaften, wie Technik, Dynamik oder Rhythmus durch Vorsingen instruiert werden können (siehe z.B. Haviland 2007, 2011), kann in Zukunft noch in Betracht gezogen und analysiert werden.

Außerdem kann noch eingehender untersucht werden, in welchen Dimensionen gesangliche Demonstrationen – eventuell auch bei anderen Dirigent/inn/en – vorkommen, d.h. ob das Singen sehr nahe an die tatsächliche Musik mit der entsprechenden Melodie, dem entsprechenden Rhythmus und/oder auch mit den betreffenden italienischen Tonsilben herankommt, oder ob es sich von der Musik wegbewegt und dem Original nicht unbedingt nahekommt.

7. Literatur

- Baldauf, Heike (1998): Äußerungsformen emotionaler Beteiligung beim Fernsehen: Aufschreien und Stöhnen. In: Brock, Alexander / Hartung, Martin (Hg.), *Neuere Entwicklungen in der Gesprächsforschung. Vorträge der 3. Arbeitstagung des Pragmatischen Kolloquiums Freiburg*. Tübingen: Narr, 37-54.
- Baldauf, Heike (2001): Strukturen und Formen des fernsehbegleitenden Sprechens. In: Holly, Werner / Püschel, Ulrich / Bergmann, Jörg (Hg.), *Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen sprechend aneignen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 61-82.
- Bräm, Thüning / Boyes Bräm, Penny (1998): Der Versuch einer Klassifizierung der Ausdrucksgesten des Dirigenten. In: Fähndrich, Walter (Hg.), *Improvisation III*. Winterthur: Amadeus, 220-248.
- Bühler, Karl (1934/1982): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart, New York: Gustav Fischer.
- Burwell, Kim (2006): On musicians and singers. An investigation of different approaches taken by vocal and instrumental teachers in higher education. In: *Music Education Research* 8(3), 331-347.

- Clark, Herbert H. (1996): Using Language. Cambridge: CUP.
- Clark, Herbert H. (2016): Deictic as a Method of Communication. In: *Psychological Review* 123(3), 324-347.
- Clark, Herbert H. / Fox Tree, Jean E. (2002): Using *uh* and *um* in spontaneous speaking. In: *Cognition* 84, 73-111.
- Clark, Herbert H. / Gerrig, Richard J. (1990): Quotations as demonstrations. In: *Language* 66, 764-805.
- Deppermann, Arnulf (2013): Special issue: Conversation analytic studies of multimodal interaction. In: *Journal of Pragmatics* 46(1).
- Deppermann, Arnulf (2018): Sprache in der multimodalen Interaktion. In: Deppermann, Arnulf / Reineke, Silke (Hg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin/Boston: de Gruyter, 51-85.
- Deppermann, Arnulf / Feilke, Helmuth / Linke, Angelika (2015): Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: *Ibid.* (Hg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin/Boston: de Gruyter, 1-23.
- Deppermann, Arnulf / Streeck, Jürgen (Hg.) (2018): Time in Embodied Interaction. Synchronicity and sequentiality of multimodal resources. Amsterdam et al.: Benjamins.
- Drew, Paul / Heritage, John (1992): Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge: CUP.
- Garfinkel, Harold (2002): Ethnomethodology's Program. Working out Durkheim's Aphorism. Lanham et al.: Rowman & Littlefield.
- Goffman, Erving (1974): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- Goffman, Erving (1979): Footing. In: *Semiotica* 25 (1/2), 1-29.
- Goffman, Erving (1981): Forms of Talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, Charles (1980): Restarts, pauses, and the achievement of mutual gaze at turn-beginning. In: *Sociological Inquiry* 50(3-4), 272-302.
- Goodwin, Charles (1981): Conversational Organization. Interaction between speakers and hearers. New York et al.: Academic Press.
- Goodwin, Charles (1994): Professional Vision. In: *American Anthropologist* 96(3), 606-633.
- Goodwin, Charles (2000): Action and embodiment within situated human interaction. In: *Journal of Pragmatics* 32(10), 1489-1522.
- Goodwin, Charles (2007): Participation, stance and affect in the organization of activities. In: *Discourse & Society* 18(1), 53-73.
- Goodwin, Charles / Goodwin, Marjorie H. (2004): Participation. In: Duranti, Alessandro (Hg.), *A companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, 222-244.
- Goodwin, Charles / Goodwin, Marjorie H. / Olsher, David (2002): Producing Sense with Nonsense Syllables. Turn and Sequence in Conversations with a Man with Severe Aphasia. In: Ford, Cecilia E. / Fox, Barbara / Thompson, Sandra A. (Hg.), *The Language of Turn and Sequence*. Oxford: University Press, 56-80.
- Haviland, John B. (2007): Master Speakers, Master Gestures: A String Quartet Master Class. In: Duncan, Susan D. / Levy, Elena T. / Cassell, Justine (Hg.),

- Gesture and the Dynamic Dimension of Language: Essays in Honor of David McNeill. Amsterdam: Benjamins, 147-172.
- Haviland, John B. (2010): Musical Spaces. In: Goodwin, Charles / Streeck, Jürgen / LeBaron, Curtis (Hg.), *Embodied Interaction. Language and Body in the Material World*. Cambridge: CUP, 289-304.
- Hayashi, Makoto (2005): Joint turn construction through language and the body: Notes on embodiment in coordinated participation in situated activities. In: *Semiotica* 156, 21-53.
- Heath, Christian (1986): *Body movement and speech in medical interaction*. Cambridge: CUP.
- Heinz, Matthias (2017): Les valeurs linguistiques du silence: la parole empêchée envisagée par le biais de l'analyse de l'oralité. In: James-Raoul, Danièle / Forero Mendoza, Sabine / Kuon, Peter / Magne, Élisabeth (Hg.), *La parole empêchée*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 49-62.
- Henne, Helmut / Rehbock, Helmut (1982): *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Heritage, John (2005): Conversation Analysis and Institutional Talk. In: Fitch, Kristine L. / Sanders, Robert E. (Hg.), *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 103-146.
- Heritage, John (2010): Conversation Analysis: Practices and methods. In: Silverman, David (Hg.), *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage, 208-230.
- Jefferson, Gail (1983): On Exposed and Embedded Correction in Conversation. In: Button, Graham / Lee, John (Hg.), *Talk and Social Organization*. Clevedon: Multilingual Matters, 86-100.
- Juslin, Patrik N. (2001): Communicating emotion in music performance: a review and theoretical framework. In: Juslin, Patrik N. / Sloboda, John A. (Hg.), *Music and emotion. Theory and research*. Oxford: Oxford University Press, 309-337.
- Keevallik, Leelo (2010): Bodily Quoting in Dance Correction. In: *Research on Language and Social Interaction* 43(4), 401-426.
- Keevallik, Leelo (2013): The Interdependence of Bodily Demonstrations and Clausal Syntax. In: *Research on Language and Social Interaction* 46(1), 1-21.
- Keevallik, Leelo (2015): Coordinating the temporalities of talk and dance. In: Depermann, Arnulf / Günthner, Susanne (Hg.), *Temporality in Interaction*. Amsterdam et al.: Benjamins, 309-336.
- Kendon, Adam (2004): *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: CUP.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Berlin et al.: de Gruyter.
- Lakoff, George / Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Levinson, Stephen (1979): Activity types and language. In: *Linguistics* 17, 356-399.
- Macbeth, Douglas (2004): The relevance of repair in classroom correction. In: *Language and Society* 33, 703-736.
- Macbeth, Douglas (2011): Understanding understanding as an instructional matter. In: *Journal of Pragmatics* 43(2), 438-451.
- McHoul, Alexander W. (1978): The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. In: *Language and Society* 7(2), 183-213.

- McHoul, Alexander W. (1990): The Organization of Repair in Classroom Talk. In: *Language and Society* 19(3), 349-377.
- McNeill, David (1992): *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons: social organization in the classroom*. Harvard: Harvard University Press.
- Merlino, Sara (2014): Singing in "Another" Language: How Pronunciation Matters to the Organization of Choral Rehearsals. In: *Social Semiotics* 24(4), 420-445.
- Mondada, Lorenza (2006): Participants' online analysis and multimodal practices: Projecting the end of the turn and the closing of the sequence. In: *Discourse Studies* 8, 117-129.
- Mondada, Lorenza (2007): Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers. In: *Discourse Studies* 9, 195-226.
- Mondada, Lorenza (2011): Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. In: *Journal of Pragmatics* 43(2), 542-552.
- Mondada, Lorenza (2012): Talking and driving: Multiactivity in the car. In: *Semiotica* 191, 223-256.
- Mondada, Lorenza (2014a): Conventions for multimodal transcription. https://franoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf (26/11/2020)
- Mondada, Lorenza (2014b): The local constitution of multimodal resources for social interaction. In: *Journal of Pragmatics* 65, 137-156.
- Mondada, Lorenza (2015): Multimodal completions. In: Deppermann, Arnulf / Günthner, Susanne (Hg.), *Temporality in Interaction*. Amsterdam et al.: Benjamins.
- Mondada, Lorenza (2016): Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. In: *Journal of Sociolinguistics* 20(2), 2-32.
- Mondada, Lorenza (2018): The multimodal interactional organization of tasting: Practices of tasting cheese in gourmet shops. In: *Discourse Studies* 20(6), 743-769.
- Mondada, Lorenza / Schmitt, Reinhold (2010): *Situationseröffnungen: Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Tübingen: Narr.
- Müller, Cornelia (1998): *Redebegleitende Gesten. Kulturgeschichte – Theorie – Sprachvergleich*. Berlin: Arno Spitz.
- Nishizaka, Aug (2006): What to Learn: The Embodied Structure of the Environment. In: *Research on Language and Social Interaction* 39(2), 119-154.
- Olsher, David (2004): Talk and gesture: The embodied completion of sequential actions in spoken interaction. In: Gardner, Rod / Wagner, Johannes (Hg.), *Second language conversations*. London et al.: Continuum, 221-245.
- Parton, Katharine (2014): Epistemic stance in orchestral interaction. In: *Social Semiotics* 24(4), 402-419.
- Peräkylä, Anssi / Ruusuvuori, Johanna (2009): Facial expressions and spoken utterances in assessing stories and topics. In: *Research on Language and Social Interaction* 42(4), 377-394.
- Rossano, Federico (2012): *Gaze Behavior in Face-to-Face Interaction*. Nijmegen: MPI.

- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50(4/1), 696-735.
- Schegloff, Emanuel A. (1997): Practices and actions: Boundary cases of other-initiated repair. In: *Discourse Processes* 23, 499-545.
- Schegloff, Emanuel A. (1998): Body torque. In: *Social Research* 65, 535-596.
- Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail / Sacks, Harvey (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. In: *Language* 53(2), 361-382.
- Schmitt, Reinhold (2007): Von der Konversationsanalyse zur Analyse multimodaler Interaktion. In: Kämper, Heidrun / Eichinger, Ludwig M. (Hg.), *Sprachperspektiven. Germanistische Linguistik und das Institut für Deutsche Sprache*. Tübingen: Narr, 395-417.
- Schmitt, Reinhold / Deppermann, Arnulf (2010): Die Transition von Interaktionsräumen als Situationseröffnungen. In: Mondada, Lorenza / Schmitt, Reinhold (Hg.), *Situationseröffnungen: zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Tübingen: Narr, 335-386.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT 2). In: *Gesprächsforschung* 10, 353-402.
- Sidnell, Jack (2006): Coordinating Gesture, Talk and Gaze in Reenactments. In: *Research on Language and Social Interaction* 39(4), 377-409.
- Stevanovic, Melisa / Frick, Maria (2014): Singing in interaction. In: *Social Semiotics* 24(4), 495-513.
- Stevanovic, Melisa / Kuusisto, Arniika (2018): Teacher Directives in Children's Musical Instrument Instruction: Activity Context, Student Cooperation, and Institutional Priority. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-19.
- Stivers, Tanya / Sidnell, Jack (2005): Multi-modal interaction. In: *Semiotica* 156, 1-20.
- Streeck, Jürgen (1993): Gesture as communication I: Its coordination with gaze and speech. In: *Communication Monographs* 60(4), 275-299.
- Streeck, Jürgen (2001): Praxeologie. In: Gruber, Herlmut / Menz, Florian (Hg.), *Interdisziplinarität in der Angewandten Sprachwissenschaft. Methodenmenü oder Methodensalat?* Frankfurt a.M. et al.: Lang, 33-56.
- Streeck, Jürgen / Goodwin, Charles / LeBaron, Curtis (Hg.) (2011): *Embodied interaction. Language and body in the material world*. Cambridge: CUP.
- Szczepek Reed, Beatrice / Reed, Darren / Haddon, Elizabeth (2013): NOW or NOT NOW: Coordinating Restarts in the Pursuit of Learnables in Vocal Master Classes. In: *Research on Language and Social Interaction* 46(1), 22-46.
- Tolins, Jackson (2013): Assessment and Direction Through Nonlexical Vocalizations in Music Instruction. In: *Research on Language and Social Interaction* 46(1), 47-64.
- Veronesi, Daniela (2014): Correction sequences and semiotic resources in ensemble music workshops: the case of Conduction®. In: *Social Semiotics* 24(4), 468-494.
- Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D. (1996): *Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern et al.: Huber.
- Weeks, Peter (1985): Error-Correction Techniques and Sequences in Instructional Settings: Toward a Comparative Framework. In: *Human Studies* 8(3), 195-233.

- Weeks, Peter (1996): A Rehearsal of a Beethoven Passage: An Analysis of Correction Talk. In: *Research on Language and Social Interaction* 29(3), 247-290.
- Weeks, Peter (2002): Performative Error-Correction in Music: A Problem for Ethnomethodological Description. In: *Human Studies* 25(3), 359-385.
- Welch, Graham F. / Sundberg, Johan (2002): Solo voice. In: Parncutt, Richard / McPherson, Gary (Hg.), *The science and psychology of music performance*. Oxford: Oxford University Press, 253-268.

Monika Messner
Universität Salzburg
Fachbereich Romanistik
Erzabt-Klotz-Str. 1
5020 Salzburg

monika.messner@sbg.ac.at

Veröffentlicht am 20.12.2020

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.