

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 intersubjektivieren, 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 Probenspiel 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 Instruktionskontexte, 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.

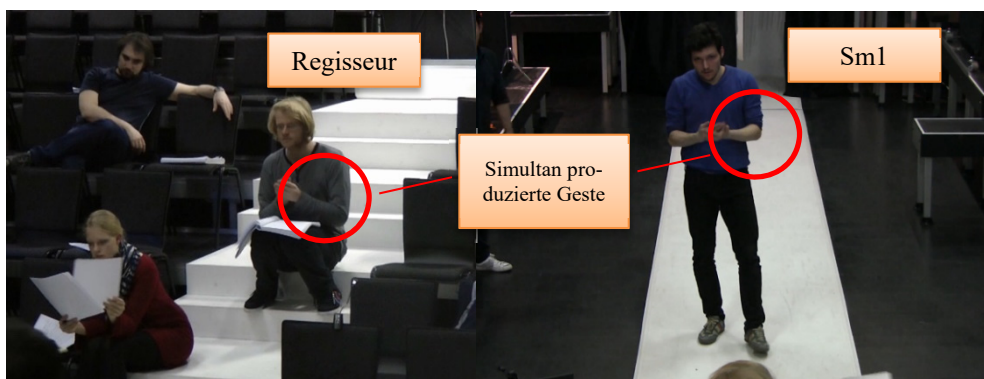


Abb. 3: simultan produzierte Geste

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 können 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 gesänglich 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 redoings* 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 Probentypen 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 Probephöhne 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 Probenabtages, 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.

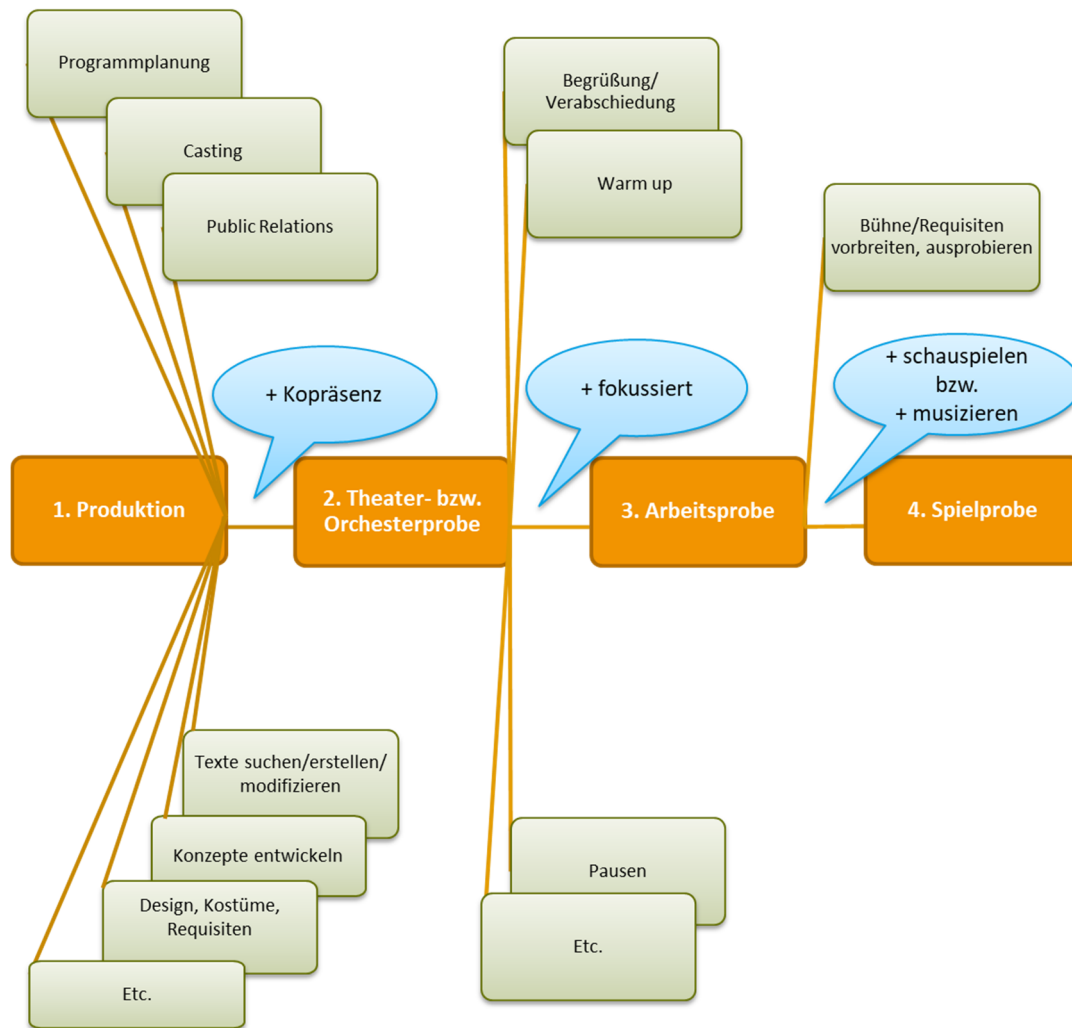


Abb. 4: Verortung der Spielprobe in der Produktion

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, Instruktionssequenzen 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 Instruktionsparts als für die Konstitution von Proben konstitutiven Praktiken beschäftigt. Die Trennung zwischen Spiel- und Instruktionsparts 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-präsenter 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 initiiierenden 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 genügt 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/-positur, 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 sinnentsprechend 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 'Verwechselungsgefahr' 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 Dirigat: Zuerst nimmt er seinen Taktstock von der rechten in die linke Hand, schnippt mit beiden Händen und streckt dann beide Zeigefinger nach oben. Das Schnippen 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.

<sup>33</sup> 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).<sup>34</sup> Korrekturen in Instruktionssettings folgen – hierauf hat Macbeth (2004) überzeugend hingewiesen – einer grundsätzlich anderen Interaktionsorganisation, deren 'spezielles Motiv' in der praktischen Situation als Instruktionssetting 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).<sup>35</sup> 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)

<sup>34</sup> 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.

<sup>35</sup> 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.<sup>36</sup>

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).<sup>37</sup> 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.

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

<sup>37</sup> 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.<sup>38</sup>

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?

<sup>38</sup> 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. Instruktionensequenzen 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.<sup>39</sup> *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

<sup>39</sup> 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: Neville, 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, Sedina (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](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: Challenges 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.