

## **Gesangliche Demonstrationen als instruktive Praktik in der Orchesterprobe**

**Monika Messner**

### *Abstract*

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

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

### *English Abstract*

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

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

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

## 1. Die Bedeutung gesanglicher Demonstrationen in der Orchesterprobe

Interaktionen haben inhärent einen multimodalen Charakter: In Gesprächen kommt nicht nur Sprache als semiotische Ressource zum Einsatz, um sich mitzuteilen, sondern es werden mehrere unterschiedliche bedeutungstragende Ressourcen, wie Sprache, Prosodie, Blicke, Körperbewegungen, Gesten, Mimik usw. miteinander kombiniert (siehe z.B. Heath 1986; Streeck 1993; Goodwin 2000; Kendon 2004; Stivers/Sidnell 2005; Sidnell 2006; Schmitt 2007; Peräkylä/Ruusuvuori 2009; Mondada/Schmitt 2010; Streeck et al. 2011; Rossano 2012; Deppermann 2013, 2018; Mondada 2014b, 2015, 2016). Singen<sup>1</sup> ist eine weitere bedeutungstragende Ressource, der allerdings Sonderstatus zukommt, da sie nur in determinierten Kontexten, etwa in der Orchesterprobe (Weeks 1996), im Musikunterricht (Tolins 2013; Nishizaka 2006), in musikalischen Masterklassen (Haviland 2007; Szczepek Reed et al. 2013) oder in Chorproben (Merlino 2014) eingesetzt wird. Als Referenzpunkt für das Singen in diesen Settings dienen die Partitur oder die Noten, die eine bestimmte Form der Notation darstellen und zur Musikproduktion genutzt werden können (instrumental oder stimmlich). Singen hebt sich dabei von Sprache durch musikalisch geformte prosodische Merkmale wie Tonhöhe/Stimmhöhe, Rhythmus, Tempo, Melodie usw. ab.

Vor allem in der Orchesterprobe kommen gesanglichen Demonstrationen eine starke bedeutungstragende und -vermittelnde Rolle zu. Sie können dort als Praktik<sup>2</sup> verstanden werden, mit der instruiert wird bzw. mit der der/die Dirigent/in den Musiker/innen zu verstehen gibt, was er/sie gerne hören möchte. Anstatt zu erklären, singen Dirigent/innen Stellen oder Passagen in der Partitur vor und kommunizieren so im Medium der zu vermittelnden Kunst selbst, nämlich der Musik. *Demonstrationen* sind dabei im Goffman'schen Sinn (1974:79) als "Vorführungen" von Dirigent/innen zu verstehen, durch die sie den Musiker/innen *zeigen*, wie eine bestimmte Stelle in der Partitur gespielt werden soll. Das heißt, das zu Vermittelnde

---

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

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

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

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

**Beispiel 1: *Jam pam pa***

Aufnahme\_1b\_09052016, Kamera Dirigent, 0006

12:08.5-12:25

---

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

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

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

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

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



Abb.1: Auszug aus der Partitur I

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

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

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

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

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

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



Abb.2a: #ja:m



Abb.2b: ja:#m

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2. Vokalisationen, Singen und Onomatopoeia in der Interaktion

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

### 3. Instruktionen in der Orchesterprobe

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

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

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

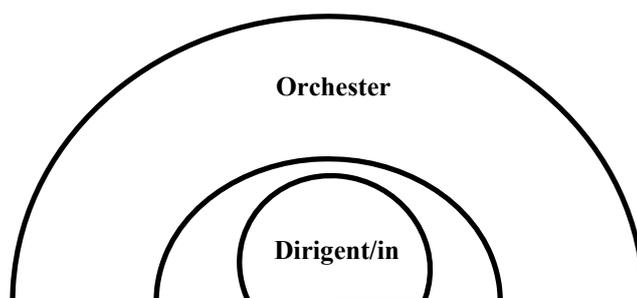


Abb.3: Anordnung der Teilnehmer/innen

Aus Abb.3 wird ersichtlich, dass der/die Dirigent/in eine Art Fokusperson<sup>13</sup> darstellt, an der sich die Musiker/innen mit ihren Handlungen kontinuierlich orientieren. Der/die Dirigent/in bestimmt, wann und was<sup>14</sup> die Musiker/innen spielen, und gibt außerdem an, wie die Musik klingen soll. Aus seiner/ihrer Position heraus kann der/die Dirigent/in das gesamte Orchester ansprechen, er/sie kann sich an eine bestimmte Instrumentengruppe wenden oder sich auch nur mit einzelnen Musiker/innen austauschen.

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

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

<sup>13</sup> Siehe Schmitt & Deppermann (2010).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

#### 4. Das Datenkorpus

Das Korpus für diese Arbeit besteht aus Videodaten, die ich für meine Dissertation<sup>24</sup> im Mai 2016 in Proben des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* gesammelt habe. Ich habe während der Aufnahmen mit zwei Videokameras gearbeitet: Eine Kamera war auf den Dirigenten gerichtet, die zweite Kamera war so positioniert, dass die Musiker/innen gefilmt werden konnten. Für die vorliegende Studie habe ich insgesamt fünf Beispiele<sup>25</sup> ausgewählt, in denen der Dirigent Instruktionen größtenteils singend produziert.

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

#### 5. Korrektiv-instruktive Sequenzen in der Orchesterprobe

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

<sup>22</sup> Siehe auch den Artikel von Maximilian Krug sowie das Zwischenfazit in diesem Themenheft.

<sup>23</sup> Das gilt auch für das Skript in Theaterproben.

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

<sup>25</sup> Eines dieser Beispiele wurde bereits unter 1. untersucht.



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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



Abb.5: Fingerspitzen berühren sich

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>31</sup> Siehe auch Beispiele für Transitionen im Beitrag von Axel Schmidt in diesem Themenheft.

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

**Beispiel 3: tan taga dan tan**

Aufnahme\_1b\_09052016, Kamera Dirigent, 0006

05:48-06:10

05 D euh #&(0.7) cé (0.7)  
C

#Abb.5

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

06 **quand possible si SHO:RT <<acc> que possible>**  
wenn möglich so kurz wie möglich

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

08 D (1.3) \***TSCH**\* ~[°H]~  
\*bewegt Arme nach außen\*  
~bewegt Arme nach oben~

09 MM [°H]

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

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

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

13 #&\*h: **eu:h <<acc, ↓> TAM taga dam PAM PAM paga dam pam->**  
#Abb.7



&....berührt Zeigefinger und Daumen beider Hände ----->  
\*spreizt die anderen Finger ----->

14 **c'est possible\*&**  
ist es möglich  
----->\*&

15 #&<<↑> **TAN TAGA DAN TAN TAN TAGADA>**  
#Abb.8



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

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



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



\*bewegt Oberkörper nach vorne\*

, , , , , &

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



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

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

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

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

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

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

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

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



Abb.7: Geöffnete Hände



Abb.8: Geschlossene Hände

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Beispiel 4: *très rythmique*<sup>37</sup>

Aufnahme\_1b\_09052016, Kamera Dirigent, 0006  
06:23-06:50

---

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

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

<sup>36</sup> Siehe auch "correction sequences" bei Weeks (1996:252).

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

28 <<acc> #&TAN TAGA DAN PAM&>  
 #Abb.9  
  
 &bewegt rechte Hand mit gestrecktem Zeigefinger nach vorne&

29 (.) #&!TAN! !TAGA! !DAN! !PAM! !PAM! !PAGA! !DAM! !PAM!&  
 #Abb.10  
  
 &bewegt rechte Hand mit geöffneter Handfläche in kurzen Bewegungen nach vorne und nach hinten ->

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Abb.9: Vorwärts



Abb.10: Rückwärts

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

<sup>40</sup> *Accelerando*: eine allmähliche Beschleunigung des Tempos.

<sup>41</sup> Diese zeitliche Komponente impliziert auch Weeks (1996:275) in dem Zitat weiter oben.

<sup>42</sup> Diese Geste ist vergleichbar mit einer Taktstockgeste (siehe McNeill 1992; Müller 1998:103), bei der die Hand eine Beat-Bewegung realisiert, die mehr oder weniger parallel zum Sprechrhythmus verläuft. Taktstockgesten oder Beats werden zur Hervorhebung oder zur Betonung des Gesagten eingesetzt.

diese abweichenden Gesten im Zusammenspiel mit den unterschiedlichen gesanglichen Hervorhebungen wird es für die Musiker/innen möglich, die beiden Versionen (Z28 und Z29) als unterschiedlich zu interpretieren, und zwar die erste Version als negativ und die zweite Version als positiv. Der Dirigent vereint also auch hier ein weiteres Mal unterschiedliche Modalitäten, um einen Kontrast aufzuzeigen: das stimmlich demonstrierende Vorsingen, das gestisch ikonische Vorzeigen, den Blickkontakt, die Positur, die Körperorientierung und die Mimik.

Augenscheinlich ist, dass in diesem Kontrastpaar sowohl für die präferierte als auch für die nicht bevorzugte Spielweise fast identische Silben vorkommen. Das lässt vermuten, dass der Dirigent nun mit der Artikulationsweise zufrieden ist, und dass ihn nun nur noch der Umstand stört, dass die Musiker/innen immer schneller werden.

Ein Unterschied besteht jedoch zu den beiden vorigen Kontrastpaaren (siehe Bsp. 3), denn der Dirigent fasst am Ende von Z31 das soeben gesungene und gestisch Veranschaulichte nochmals verbal durch die Anweisung *très rythmique* zusammen. Diese verbale Rahmung am Ende des Kontrastpaars kommt in den oben beschriebenen Kontrastpaaren (Bsp. 3) nicht vor. Im weiteren Verlauf der Probe wird diese Stelle nicht mehr ausführlicher geprobt. Durch dieses sprachliche Umfassen sichert der Dirigent das vermittelte Konzept ab, um nicht nochmal darauf zurückkommen zu müssen.

Das Beispiel schließt mit einem erneuten Einsatz der Musiker/innen in Z32. Ohne dass der Dirigent anweist, dass sie wieder ab Buchstabe C in den Noten beginnen sollen, fangen die Musiker/innen genau dort an zu spielen. Das verweist auf einen probenspezifischen *common ground* (siehe Clark 1996): Nach Korrekturen wird die korrigierte Stelle wiederholt (siehe auch das *encore* 'noch einmal' vom Dirigenten in Z31). Das Erproben der Stelle ist endgültig in Z33 mit der positiven Evaluation/Ratifizierung des Dirigenten abgeschlossen: Die Musiker/innen haben nun verstanden, was der Dirigent hören möchte und werden dafür gelobt.

In Bsp. 2, 3 und 4 wird demnach immer dieselbe musikalische Passage korrigiert und instruiert. Während die gesungene Demonstration in Bsp. 2 rückblickenden und korrigierenden Charakter hat, wird in Bsp. 3 und 4 ein Kontrast zwischen einer korrektiv-retrospektiven und einer instruktiv-prospektiven Version derselben Stelle aufgezeigt. Dieser Kontrast wird in Bsp. 3 in wiederholter Art und Weise – und auch mit unterschiedlichen gesungenen Silben – dargestellt, in Bsp. 4 fehlen sowohl diese Wiederholung als auch die Veränderung der gesungenen Lautfolgen. Außerdem steht in Bsp. 2 und 3 das Konzept 'so kurz wie möglich' im Fokus, in Bsp. 4 entwickelt sich dieses Konzept weiter zu 'sehr rhythmisch'. Das Singen entwickelt sich demnach über die drei Beispiele weiter und damit einhergehend auch das zu vermittelnde Konzept. Das zeigt, dass Singen eingesetzt werden kann, um verschiedene Aspekte der Spielweise derselben Passage zu fokussieren und dadurch die Inszenierung insgesamt weiterzuentwickeln.

Außerdem scheint der letzte vermittelte Aspekt (*très rythmique*) eine Folge des ersten (*short*) zu sein, da kurzes Spielen zu schnell geraten kann und dann nicht mehr rhythmisch ist. So betrachtet *steuert* die letzte Instruktion der Instruktion davor in einem gewissen Sinne *entgegen*. Sie hängt auch damit zusammen, dass die Musiker/innen die Instruktion des Dirigenten in Z23 (noch) nicht richtig umgesetzt haben.

Nicht zuletzt wird die weiter oben beschriebene IRE-Sequenz in diesem Beispiel durch Selbst-Korrekturen der Musiker/innen (Z23-24 sowie Z32) ergänzt und durch einen ratifizierenden Turn des Dirigenten (Z33) abgeschlossen. Insgesamt zeigt sich, dass innerhalb einer Instruktionssequenz mehrere IREs aufeinander folgen können. Aufforderungen zum Spielen und korrigierende Instruktionen des Dirigenten wechseln sich mit musikalischen Antworten bzw. Selbst-Korrekturen der Musiker/innen ab, bis es zu einer endgültigen positiven Evaluation und damit zum Abschluss der geproben Stelle durch den Dirigenten kommt.

## 5.2. Mitsingen

Um ein ähnliches Konzept geht es auch in Bsp. 5 (*very short*), wo der Dirigent von den Cellist/inn/en, den Kontrabassist/inn/en und den Fagottist/inn/en möchte, dass sie eine Stelle in der Partitur<sup>43</sup> kurz spielen und mit einem *martellato*<sup>44</sup> versehen. Wie in den vorherigen Beispielen tauchen hier ähnliche Phänomene auf (Vorsingen, Nachsingen). Der Fokus im folgenden Ausschnitt liegt auf einer neuen Praktik, dem Mitsingen: Der Dirigent singt (mit), wenn die Musiker/innen spielen.

### Beispiel 5: *very short*

Aufnahme\_1b\_09052016, Kamera Dirigent, 0006

10:01-10:30

---

01 D & \*%**very good**& **very very good** (.)  
 sehr gut  
 d &zeichnet mit Händen einen Kreis nach&  
 \*blickt auf Partitur ---->(03)  
 mm %♪ spielen ♪ ----->

02 D &**s'il vous ~plaît** (.) **c'est~ possible**%&  
 bitte ist es möglich  
 d &zeigt mit linkem Zeigefinger auf Partitur -->  
 ~bewegt rechte Hand nach vorne~  
 mm ----->,,,,,,,,,,,,,%

03 D **euh une fois**& **euh cello bass basson**\*  
 einmal Cello Kontrabass Fagott  
 ----->& ----->\*

04 &°h: **!JAM!** (.) **!PAM! PA:**  


&...ruckartige Bewegung-->rechte Hand -->

05 °h& **très short**  
 sehr kurz  
 ,, &

---

<sup>43</sup> Es handelt sich um dieselbe Stelle wie in Bsp. 1.

<sup>44</sup> Die musikalische Vortragsbezeichnung *martellato* bedeutet, dass ein kräftiges, fast schon *gehämmertes* Staccato (kurze, getrennte Noten) gespielt werden soll.



Z01 die Adressierung von Z03 anschließen. Die Adressierung kommt aber erst, sobald die Musiker/innen aufgehört haben zu spielen und mit ihrer Aufmerksamkeit beim Dirigenten sind.

Dann spricht er in Z03 bestimmte Instrumentengruppen an, und zwar die Celli, Kontrabässe und Fagotte. Diese drei Instrumentengruppen haben an der Stelle in der Partitur (Buchstabe B), die der Dirigent in Z04 als korrekturbedürftig identifizieren wird, denselben Rhythmus zu spielen:



Abb.11: Auszug aus der Partitur IV – Buchstabe B

Nach einer kurzen Zäsur in Z04 – markiert durch ein Einatmen ( $^{\circ}h$ ) – demonstriert der Dirigent die Stelle durch gesungene Lautfolgen (*jam pam pa*), die seiner Ansicht nach korrekturbedürftig ist. Das Singen leistet an dieser Stelle eine Lokalisierung, gleichzeitig betont es auch das, was korrigiert werden soll (siehe *Highlighting* nach Goodwin 1994). Der Dirigent betont stark jede gesungene Silbe und bewegt außerdem bei jeder der drei Silben seine rechte Hand – zu einer Faust geformt – ruckartig und explosiv nach vorne.<sup>45</sup>

Nach der gesungenen Demonstration beschreibt der Dirigent das Gesungene in Z05 nochmals verbal durch ein *très short* ('sehr kurz'). Diese Anweisung bezieht sich auf die Länge der Noten (Zeitlichkeit) und könnte im Prinzip ohne das Gesungene dastehen. Trotzdem nutzt der Dirigent das Singen als Ressource, da die verbale Beschreibung eher vage bleibt und alleine nicht ausreicht, um das Konzept von 'sehr kurz' zu vermitteln. Ohne Singen wäre Sprache zu wenig aussagekräftig, denn sprachliche Deskriptionen sind nicht in der Lage, Konzepte wie 'Kürze' gestalthaft darzustellen. Umgekehrt wäre dem Singen allein kaum zu entnehmen, um welchen Aspekt es genau geht. Das heißt: Singen liefert die 'Gestalt', Sprache den Fokus. Sprache und Singen wirken so in der Konzeptvermittlung ineinander.

Nach einer kurzen Pause in Z06 folgt der Dirigent in seinem Vorsingen bruchlos dem Lauf der Partitur (*tadadi tam tadadi ta tadadi ta*) und illustriert auch hier das Vorgesungene wiederum durch eine ähnliche Geste wie in Z04, bei der sich die rechte Faust bei den Silben *tam* und *ta* – die gleichzeitig stark betont werden – nach vorne bewegt. Ähnlich verhält es sich in Z07 (*o pi pa pa pa*, ebenfalls stark betont): Die gesungene Demonstration folgt dem Lauf der Partitur und wird ebenfalls durch körperliches Tun unterstützt (siehe die Hin-und-Her-Bewegung des Oberkörpers). In diesen beiden Zeilen (Z06 und Z07) – und auch in Z04 – sind demnach Zuordnungsaktivitäten im Spiel: Durch das Singen können spezifische Stellen in der Partitur verortet werden.

In Z08 gibt der Dirigent eine Instruktion in verbaler Form (*very short martellato*) und hebt durch das rückfragende *ja?* am Ende der Zeile diesen Aspekt besonders hervor. Hier greift er nochmals die Beschreibung aus Z05 auf (*très short*) und fügt einen weiteren musikalischen Aspekt (*martellato*) hinzu. Interessant ist, dass diese

<sup>45</sup> Auch diese Geste ist – ähnlich wie die Geste in Bsp. 4 – vergleichbar mit einer Taktstockgeste oder einem Beat.

Beschreibungen bereits so in der Partitur geschrieben stehen: Das *Hüttchen* ('^', *martellato*) auf den Noten in den Takten 2, 3 und 4 (siehe Abb.11) steht für ein *martellato* (siehe türkiser Kreis), die Punkte über den Noten in den Takten 6, 7 und 8 illustrieren ein *staccato* oder auch ein *sehr kurz* (siehe gelber Kreis). Es stellt sich also die Frage, was sowohl die verbalen Beschreibungen als auch das Singen hier leisten. Zum einen wiederholen und erinnern die verbalen Anweisungen des Dirigenten das, was in der Partitur geschrieben steht, im Sinne von 'so sollte es sowieso gemacht werden'. Zum anderen hat das Singen bzw. die Inszenierung/Performance des Dirigenten einen Mehrwert – als Gestalthaftes – gegenüber der Partitur.

In Z09 gibt der Dirigent nach einem Einatmen verbal (*um em*) und körperlich das Zeichen zum Weiterspielen (siehe die Armbewegungen).<sup>46</sup> Während die Musiker/innen dann in Z10, 12 und 14 spielen, singt der Dirigent die Melodie und den Rhythmus in Z11, 13 und 15 mit. Dieses Mitsingen hat zum einen etwas Mitahmendes in der Umsetzung der Musiker/innen und gleichzeitig auch etwas Bestätigendes an sich, dass die Instruktion korrekt realisiert wird. Es vermittelt zwischen dem musikalischen Konzept des Dirigenten und dem laufenden Spiel.

Das Vorsingen aus der Besprechungsphase wird zum Mitsingen in der Spielphase. Das vorher Instruierte wird wiederholt und die stark betonten gesungenen (*martellato*-)Teile (*TA:::M*) aus Z06 werden auch in der Mitsingphase als solche in leicht abgeänderter Form (*TA:*, Z11 und Z13) hervorgehoben. Dieses Mitsingen/Singdirigat hat sowohl instruktiven als auch korrektiven Charakter als reflexiver Prozess: Durch das Mitsingen wird die Instruktion aus der Unterbrechungsphase konkretisiert und gleichzeitig überprüft. Das, was der Dirigent angeleitet hat, verkörpert er im Mitsingen nochmals, im Sinne von 'das ist das, was ich selbst vorher instruiert habe'. Dabei ist das Mitsingen synthetischer und gestalthafter als das Vorsingen, da es länger ist und sich über die gesamte Performance der Musiker/innen (Z10-15) erstreckt. Indem es zwischen dem Konzept des Dirigenten und dem laufenden Spiel der Musiker/innen vermittelt, ahmt es die Performance/Instruktionsumsetzung mit, im Sinne eines Mitgestaltens.

## 6. Diskussion und Ausblick

Durch die gesanglichen Demonstrationen in den untersuchten Beispielen transformiert der Dirigent die Musik in Vokalisationen, die von den Musiker/inne/n als musik-nachahmende Vokalisationen verstanden werden. Dieses Verständnis ist auf ein "professional understanding" (Mondada 2011:545) – ähnlich der *professional vision* bei Goodwin (1994) – zurückzuführen. In institutionellen Settings – so Mondada (2011) – gibt es spezifische Formen des Verstehens, die an ebenso spezifische Aufgaben und Praktiken geknüpft sind.<sup>47</sup> Unter solchen Praktiken ist in der Orchesterprobe das Zusammenspiel von verbalem, gesanglichem und gestischem *Highlighten* zu führen.

<sup>46</sup> Auch hier fehlt – ähnlich wie in Bsp. 4 – eine genaue Lokalisierung der Stelle, ab der die Musiker/innen nun spielen sollen. Es scheint geteiltes Wissen zu sein, dass die Musik bei Buchstabe B in der Partitur – also ab der Stelle, wo die vokalen und verbalen Anweisungen des Dirigenten in der Unterbrechungsphase beginnen – einsetzen soll.

<sup>47</sup> Hier spielt auch der aktivitätsspezifische inferentielle Rahmen (*activity-specific inferential framework*), der institutionelle Kommunikation auszeichnet, eine Rolle (siehe Drew/Heritage 1992:24f.).

Uns interessiert, was gesangliche Demonstrationen in diesem Zusammenspiel leisten. Ausgehend von den besprochenen Beispielen lässt sich schließen, dass dem Singen folgende kommunikative Funktionen zukommen können:

- a) Es wird zum Lokalisieren einer bestimmten Stelle in der Partitur bzw. von *correctables* verwendet,
- b) zum Fokussieren eines oder auch mehrerer bestimmter musikalischer Aspekte (siehe 'so kurz wie möglich' in Bsp. 2, oder 'nicht schneller werden' in Bsp. 4),
- c) zum Spiegeln und *Highlighten* von Fehlern (retrospektiv, Nachsingen),
- d) zum Verdeutlichen von Korrekturen (prospektiv, Vorsingen),
- e) zum Kontrastieren zwischen zwei unterschiedlichen Spielversionen (gewünschte vs. nicht gewünschte Variante),
- f) zum Präzisieren von verbalsprachlichen Beschreibungen,
- g) zum Aspektualisieren und zum Weiterentwickeln (siehe das Konzept *si short que possible*),
- h) zum gestalthaften, demonstrierenden Vermitteln,
- i) und zum Ratifizieren/Überprüfen der Performance (siehe das Mitsingen/Mitgestalten als Bestätigung in Bsp. 5).

Interessant ist vor allem der Punkt, dass gesangliche Demonstrationen in musikalischer Diktion Informationen (etwa zu Tonhöhe oder Tonlänge) liefern können, die verbal nicht präzise genug vermittelbar sind. Während Sprache mehr nur beschreibt, wirken gesangliche Demonstrationen auf gestalthafte und demonstrierende Art und Weise. So demonstriert in Bsp. 2 die gesungene Silbenfolge *ta pa pa* wie kurz das in der verbalen Instruktion *si short que possible* zu spielen ist. Tonlängen können anhand gesanglicher Inszenierungen zeitlich viel genauer wiedergegeben werden, als es das Sprechen vermag. Vorsingen leistet also gegenüber Sprache, dass das zu Vermittelnde besser und präziser fokussiert werden kann und verleiht damit Instruktionen auch mehr an Instruktionwert.

Es muss allerdings festgehalten werden, dass das Singen des Dirigenten in den untersuchten Beispielen zumeist in einen verbalen Rahmen eingefasst ist (*Rahmung*), in dem die Stelle lokalisiert wird (*Steuerung*) und noch zusätzliche Erklärungen oder Spezifizierungen zum Gesungenen gegeben werden (*Metakommunikation*). Sprache dient hier als Rahmenhinweis,<sup>48</sup> das Singen im Gegensatz dazu als Demonstration dessen, was die instruierten Musiker/innen im Anschluss machen sollen.

Die Reihenfolge zwischen sprachlicher Rahmung und Vorsingen ist dabei sehr unterschiedlich. In Bsp. 2 (Z04-07) wird zuerst gerahmt und dann gesungen, in Bsp. 3 (Z13-17) wird die Idee von vorher ohne verbale Rahmung in den Kontrastpaaren

---

<sup>48</sup> Siehe auch *keying device* bei Keevallik (2015:310): "Talk serves as a keying device to present the demonstration as such". Außerdem hält Weeks (1996:274) fest, dass *illustrative expressions* (wie z.B. Singen) mit ihrem inhärent indexikalischen Charakter verbal kommentiert werden müssen, damit sie das Gegenüber richtig einordnen kann. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Stevanovic & Frick (2014:505) in der Untersuchung von Singen im Instrumentalunterricht: "While sung utterances can be used to convey information [...], the specific meaning of the sung utterances usually needs to be conveyed also verbally".

weitergeführt, in Bsp. 4 (Z28-30) wird das Kontrastpaar rückwirkend gerahmt.<sup>49</sup> Es kann auch zur Doppelung kommen, d.h. derselbe Inhalt kann vom Dirigenten zum einen sprachlich und zum anderen gesanglich wiedergegeben werden (siehe z.B. die Anweisung *si short que possible*). Hier spielen verbales *Highlighten* und gesangliches Demonstrieren zusammen und vereinen eine analytisch-beschreibende und eine holistisch-nachbildende Dimension.<sup>50</sup>

Es kann auch noch eine visuell-illustrierende Dimension hinzukommen, und zwar durch Gestik, Blickrichtung, Mimik, Körperbewegungen, Positur, o.Ä. des Dirigenten. In unseren Beispielen kommt vor allem der Gestik des Dirigenten eine entscheidende Rolle zu, wenn es darum geht, musikalische Ideen visuell begreiflich zu machen. Der Dirigent greift auf Gestik zurück, um den Fokus auf bestimmte Aspekte zu legen, wie z.B. auf 'rau' (*rough*) in Bsp. 1. Die verbale Kategorie 'rau' wird dabei durch eine *große* Geste illustriert (siehe die Armbewegungen in Z34 und 39). Der Gestik des Dirigenten kommt hier eine Art Übersetzungsleistung zwischen verbalem Anleiten (*rough*), instruierendem Singen (*jam pam pa*) und Spielen (*handlungspraktisch*) zu: Seine Armbewegung erinnert an die Bogenführung der Streicher/innen und illustriert, wie der Bogen während der Performance zu führen ist, nämlich in kräftigen Bewegungen.<sup>51</sup>

Die Gesten des Dirigenten sind also nicht nur ikonisch/nachbildend, sondern ahmen vielmehr musikerzeugende Handlungen nach und veranschaulichen bestimmte Konzepte. Singen ahmt in dem Sinn nach, indem es Akustisches in musikalischen Parametern (re-)produziert. Diese modalitätsspezifischen Unterschiede unterstreichen die Bedeutung des Singens, das als für sich stehender Code in der Orchesterprobe seinen Platz erfährt.

Dabei kann das Singen (als Code) auf unterschiedliche Art und Weise eingesetzt werden: als Nachsingen und als Vorsingen (siehe Bsp. 3, 4, 5). Das Nachgesungene bezieht sich retrospektiv auf das Dargebotene der Musiker/innen im Sinne von 'so soll es nicht sein', das Vorgesungene ist dagegen prospektiv auf die bevorstehende Darbietung im Sinne von 'so soll es sein' ausgerichtet (siehe auch Weeks 1996:274, "not [IE<sub>1</sub>] but [IE<sub>2</sub>]"). Gleichzeitig kann solchen Kontrastpaaren auch eine zeitliche Dimension inhärent sein: Vorgängiges wird als Grundlage zur Verdeutlichung von zukünftig zu Spielendem verwendet. Beim Nachsingen wird das explizit, beim Vorsingen bleibt es implizit. Dennoch hat auch das Vorsingen immer einen Rückbezug ('so nicht, sondern so') – zumindest in den obigen Beispielen.

Außerdem kann während des Singens des Dirigenten eine natürliche Eigendynamik entstehen, und zwar in Form eines 'Sich in der Partitur Bewegens'. Werden Partitur und Transkript verglichen, so fällt auf, dass der Dirigent in Bsp. 2, 3 und 4 zuerst auf die ersten drei Noten in der Partitur eingeht (zwei Achtelnoten und eine punktierte Viertelnote, die er durch die Silben *ta pa pa* nachahmt), und dann die

<sup>49</sup> Auch in Keevalliks (2013) Daten zum Tanzunterricht kommt es zu sog. *recompletions*: Verbale Rahmenhinweise können nach einer körperlichen Demonstration erfolgen.

<sup>50</sup> Das Singen mit seinem ganzheitlichen/nachbildungsfähigen Charakter kann im Watzlawick'schen Sinne als analoge Modalität eingestuft werden, das Verbale, das in Kategorien vermittelt und analytisch/beschreibend ist, kann als digitale Modalität bezeichnet werden (Watzlawick et al. <sup>8</sup>1996:68): "Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potential, ermangeln aber die für eindeutige Kommunikation erforderliche logische Syntax".

<sup>51</sup> Siehe auch die Darstellungsfunktion von Gesten nach Müller (1998).

Artikulation von darauffolgenden Sechzehntel- und Achtelnoten thematisiert. Angefangen bei einer Instruktion werden daraus mehrere: Die Eigendynamik, die durch gesangliche Demonstrationen entsteht, verleitet den Dirigenten zu *Follow-Up*-Instruktionen.

Nicht zuletzt ist in den Beispielen beobachtbar, dass in Bezug auf eine korrekturbedürftige Stelle mindestens drei Sequenzmuster vorkommen, die sequentiell aufeinander folgen und vergleichbar mit IRE-Sequenzen sind. Im ersten Turn fordert der Dirigent die Musiker/innen auf, eine bestimmte Stelle in der Partitur zu spielen (*initiation*), in einem zweiten Turn setzen die Musiker/innen diese Aufforderung um (*response* oder *request compliance*). Im dritten Turn evaluiert und korrigiert der Dirigent das Gespielte (*evaluation* und *correction*). Die Korrektur/en des Dirigenten gibt/geben Anlass zu einer weiteren Spielaufforderung und deren musikalische Umsetzung durch die Musiker/innen. Die Sequenz wird so lange weiter korrigiert und geprobt, bis sie vom Dirigenten entweder explizit (durch verbale Ratifizierung) oder implizit (durch Weiterspielen lassen) evaluiert und abgeschlossen wird.

Insgesamt wird das Singen in der Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* vom Dirigenten als korrektive Instruktion eingesetzt, im Sinne von *so nicht, sondern so* (siehe hierzu vor allem die Kontrastpaare). Im Mittelpunkt stehen dabei artikulatorische, interpretatorische und auf das Tempo bezogene Aspekte, die immer ein- und dieselbe Stelle fokussieren. Ob auch andere Eigenschaften, wie Technik, Dynamik oder Rhythmus durch Vorsingen instruiert werden können (siehe z.B. Haviland 2007, 2011), kann in Zukunft noch in Betracht gezogen und analysiert werden.

Außerdem kann noch eingehender untersucht werden, in welchen Dimensionen gesangliche Demonstrationen – eventuell auch bei anderen Dirigent/inn/en – vorkommen, d.h. ob das Singen sehr nahe an die tatsächliche Musik mit der entsprechenden Melodie, dem entsprechenden Rhythmus und/oder auch mit den betreffenden italienischen Tonsilben herankommt, oder ob es sich von der Musik wegbewegt und dem Original nicht unbedingt nahekommt.

## 7. Literatur

- Baldauf, Heike (1998): Äußerungsformen emotionaler Beteiligung beim Fernsehen: Aufschreien und Stöhnen. In: Brock, Alexander / Hartung, Martin (Hg.), *Neuere Entwicklungen in der Gesprächsforschung. Vorträge der 3. Arbeitstagung des Pragmatischen Kolloquiums Freiburg*. Tübingen: Narr, 37-54.
- Baldauf, Heike (2001): Strukturen und Formen des fernsehbegleitenden Sprechens. In: Holly, Werner / Püschel, Ulrich / Bergmann, Jörg (Hg.), *Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen sprechend aneignen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 61-82.
- Bräm, Thüning / Boyes Bräm, Penny (1998): Der Versuch einer Klassifizierung der Ausdrucksgesten des Dirigenten. In: Fähndrich, Walter (Hg.), *Improvisation III*. Winterthur: Amadeus, 220-248.
- Bühler, Karl (1934/1982): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart, New York: Gustav Fischer.
- Burwell, Kim (2006): On musicians and singers. An investigation of different approaches taken by vocal and instrumental teachers in higher education. In: *Music Education Research* 8(3), 331-347.

- Clark, Herbert H. (1996): Using Language. Cambridge: CUP.
- Clark, Herbert H. (2016): Deictic as a Method of Communication. In: Psychological Review 123(3), 324-347.
- Clark, Herbert H. / Fox Tree, Jean E. (2002): Using *uh* and *um* in spontaneous speaking. In: Cognition 84, 73-111.
- Clark, Herbert H. / Gerrig, Richard J. (1990): Quotations as demonstrations. In: Language 66, 764-805.
- Deppermann, Arnulf (2013): Special issue: Conversation analytic studies of multimodal interaction. In: Journal of Pragmatics 46(1).
- Deppermann, Arnulf (2018): Sprache in der multimodalen Interaktion. In: Deppermann, Arnulf / Reineke, Silke (Hg.), Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext. Berlin/Boston: de Gruyter, 51-85.
- Deppermann, Arnulf / Feilke, Helmuth / Linke, Angelika (2015): Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Ibid. (Hg.), Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin/Boston: de Gruyter, 1-23.
- Deppermann, Arnulf / Streeck, Jürgen (Hg.) (2018): Time in Embodied Interaction. Synchronicity and sequentiality of multimodal resources. Amsterdam et al.: Benjamins.
- Drew, Paul / Heritage, John (1992): Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge: CUP.
- Garfinkel, Harold (2002): Ethnomethodology's Program. Working out Durkheim's Aphorism. Lanham et al.: Rowman & Littlefield.
- Goffman, Erving (1974): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- Goffman, Erving (1979): Footing. In: Semiotica 25 (1/2), 1-29.
- Goffman, Erving (1981): Forms of Talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, Charles (1980): Restarts, pauses, and the achievement of mutual gaze at turn-beginning. In: Sociological Inquiry 50(3-4), 272-302.
- Goodwin, Charles (1981): Conversational Organization. Interaction between speakers and hearers. New York et al.: Academic Press.
- Goodwin, Charles (1994): Professional Vision. In: American Anthropologist 96(3), 606-633.
- Goodwin, Charles (2000): Action and embodiment within situated human interaction. In: Journal of Pragmatics 32(10), 1489-1522.
- Goodwin, Charles (2007): Participation, stance and affect in the organization of activities. In: Discourse & Society 18(1), 53-73.
- Goodwin, Charles / Goodwin, Marjorie H. (2004): Participation. In: Duranti, Alessandro (Hg.), A companion to Linguistic Anthropology. Oxford: Blackwell, 222-244.
- Goodwin, Charles / Goodwin, Marjorie H. / Olsher, David (2002): Producing Sense with Nonsense Syllables. Turn and Sequence in Conversations with a Man with Severe Aphasia. In: Ford, Cecilia E. / Fox, Barbara / Thompson, Sandra A. (Hg.), The Language of Turn and Sequence. Oxford: University Press, 56-80.
- Haviland, John B. (2007): Master Speakers, Master Gestures: A String Quartet Master Class. In: Duncan, Susan D. / Levy, Elena T. / Cassell, Justine (Hg.),

- Gesture and the Dynamic Dimension of Language: Essays in Honor of David McNeill. Amsterdam: Benjamins, 147-172.
- Haviland, John B. (2010): Musical Spaces. In: Goodwin, Charles / Streeck, Jürgen / LeBaron, Curtis (Hg.), *Embodied Interaction. Language and Body in the Material World*. Cambridge: CUP, 289-304.
- Hayashi, Makoto (2005): Joint turn construction through language and the body: Notes on embodiment in coordinated participation in situated activities. In: *Semiotica* 156, 21-53.
- Heath, Christian (1986): *Body movement and speech in medical interaction*. Cambridge: CUP.
- Heinz, Matthias (2017): Les valeurs linguistiques du silence: la parole empêchée envisagée par le biais de l'analyse de l'oralité. In: James-Raoul, Danièle / Forero Mendoza, Sabine / Kuon, Peter / Magne, Élisabeth (Hg.), *La parole empêchée*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 49-62.
- Henne, Helmut / Rehbock, Helmut (1982): *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Heritage, John (2005): Conversation Analysis and Institutional Talk. In: Fitch, Kristine L. / Sanders, Robert E. (Hg.), *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 103-146.
- Heritage, John (2010): Conversation Analysis: Practices and methods. In: Silverman, David (Hg.), *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage, 208-230.
- Jefferson, Gail (1983): On Exposed and Embedded Correction in Conversation. In: Button, Graham / Lee, John (Hg.), *Talk and Social Organization*. Clevedon: Multilingual Matters, 86-100.
- Juslin, Patrik N. (2001): Communicating emotion in music performance: a review and theoretical framework. In: Juslin, Patrik N. / Sloboda, John A. (Hg.), *Music and emotion. Theory and research*. Oxford: Oxford University Press, 309-337.
- Keevallik, Leelo (2010): Bodily Quoting in Dance Correction. In: *Research on Language and Social Interaction* 43(4), 401-426.
- Keevallik, Leelo (2013): The Interdependence of Bodily Demonstrations and Clausal Syntax. In: *Research on Language and Social Interaction* 46(1), 1-21.
- Keevallik, Leelo (2015): Coordinating the temporalities of talk and dance. In: Depermann, Arnulf / Günthner, Susanne (Hg.), *Temporality in Interaction*. Amsterdam et al.: Benjamins, 309-336.
- Kendon, Adam (2004): *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: CUP.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Berlin et al.: de Gruyter.
- Lakoff, George / Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Levinson, Stephen (1979): Activity types and language. In: *Linguistics* 17, 356-399.
- Macbeth, Douglas (2004): The relevance of repair in classroom correction. In: *Language and Society* 33, 703-736.
- Macbeth, Douglas (2011): Understanding understanding as an instructional matter. In: *Journal of Pragmatics* 43(2), 438-451.
- McHoul, Alexander W. (1978): The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. In: *Language and Society* 7(2), 183-213.

- McHoul, Alexander W. (1990): The Organization of Repair in Classroom Talk. In: *Language and Society* 19(3), 349-377.
- McNeill, David (1992): *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons: social organization in the classroom*. Harvard: Harvard University Press.
- Merlino, Sara (2014): Singing in "Another" Language: How Pronunciation Matters to the Organization of Choral Rehearsals. In: *Social Semiotics* 24(4), 420-445.
- Mondada, Lorenza (2006): Participants' online analysis and multimodal practices: Projecting the end of the turn and the closing of the sequence. In: *Discourse Studies* 8, 117-129.
- Mondada, Lorenza (2007): Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers. In: *Discourse Studies* 9, 195-226.
- Mondada, Lorenza (2011): Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. In: *Journal of Pragmatics* 43(2), 542-552.
- Mondada, Lorenza (2012): Talking and driving: Multiactivity in the car. In: *Semiotica* 191, 223-256.
- Mondada, Lorenza (2014a): Conventions for multimodal transcription. [https://franoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user\\_upload/franoesistik/mondada\\_multimodal\\_conventions.pdf](https://franoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf) (26/11/2020)
- Mondada, Lorenza (2014b): The local constitution of multimodal resources for social interaction. In: *Journal of Pragmatics* 65, 137-156.
- Mondada, Lorenza (2015): Multimodal completions. In: Deppermann, Arnulf / Günthner, Susanne (Hg.), *Temporality in Interaction*. Amsterdam et al.: Benjamins.
- Mondada, Lorenza (2016): Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. In: *Journal of Sociolinguistics* 20(2), 2-32.
- Mondada, Lorenza (2018): The multimodal interactional organization of tasting: Practices of tasting cheese in gourmet shops. In: *Discourse Studies* 20(6), 743-769.
- Mondada, Lorenza / Schmitt, Reinhold (2010): *Situationseröffnungen: Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Tübingen: Narr.
- Müller, Cornelia (1998): *Redebegleitende Gesten. Kulturgeschichte – Theorie – Sprachvergleich*. Berlin: Arno Spitz.
- Nishizaka, Aug (2006): What to Learn: The Embodied Structure of the Environment. In: *Research on Language and Social Interaction* 39(2), 119-154.
- Olsher, David (2004): Talk and gesture: The embodied completion of sequential actions in spoken interaction. In: Gardner, Rod / Wagner, Johannes (Hg.), *Second language conversations*. London et al.: Continuum, 221-245.
- Parton, Katharine (2014): Epistemic stance in orchestral interaction. In: *Social Semiotics* 24(4), 402-419.
- Peräkylä, Anssi / Ruusuvuori, Johanna (2009): Facial expressions and spoken utterances in assessing stories and topics. In: *Research on Language and Social Interaction* 42(4), 377-394.
- Rossano, Federico (2012): *Gaze Behavior in Face-to-Face Interaction*. Nijmegen: MPI.

- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50(4/1), 696-735.
- Schegloff, Emanuel A. (1997): Practices and actions: Boundary cases of other-initiated repair. In: *Discourse Processes* 23, 499-545.
- Schegloff, Emanuel A. (1998): Body torque. In: *Social Research* 65, 535-596.
- Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail / Sacks, Harvey (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. In: *Language* 53(2), 361-382.
- Schmitt, Reinhold (2007): Von der Konversationsanalyse zur Analyse multimodaler Interaktion. In: Kämper, Heidrun / Eichinger, Ludwig M. (Hg.), *Sprachperspektiven. Germanistische Linguistik und das Institut für Deutsche Sprache*. Tübingen: Narr, 395-417.
- Schmitt, Reinhold / Deppermann, Arnulf (2010): Die Transition von Interaktionsräumen als Situationseröffnungen. In: Mondada, Lorenza / Schmitt, Reinhold (Hg.), *Situationseröffnungen: zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Tübingen: Narr, 335-386.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT 2). In: *Gesprächsforschung* 10, 353-402.
- Sidnell, Jack (2006): Coordinating Gesture, Talk and Gaze in Reenactments. In: *Research on Language and Social Interaction* 39(4), 377-409.
- Stevanovic, Melisa / Frick, Maria (2014): Singing in interaction. In: *Social Semiotics* 24(4), 495-513.
- Stevanovic, Melisa / Kuusisto, Arniika (2018): Teacher Directives in Children's Musical Instrument Instruction: Activity Context, Student Cooperation, and Institutional Priority. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-19.
- Stivers, Tanya / Sidnell, Jack (2005): Multi-modal interaction. In: *Semiotica* 156, 1-20.
- Streeck, Jürgen (1993): Gesture as communication I: Its coordination with gaze and speech. In: *Communication Monographs* 60(4), 275-299.
- Streeck, Jürgen (2001): Praxeologie. In: Gruber, Herlmut / Menz, Florian (Hg.), *Interdisziplinarität in der Angewandten Sprachwissenschaft. Methodenmenü oder Methodensalat?* Frankfurt a.M. et al.: Lang, 33-56.
- Streeck, Jürgen / Goodwin, Charles / LeBaron, Curtis (Hg.) (2011): *Embodied interaction. Language and body in the material world*. Cambridge: CUP.
- Szcepek Reed, Beatrice / Reed, Darren / Haddon, Elizabeth (2013): NOW or NOT NOW: Coordinating Restarts in the Pursuit of Learnables in Vocal Master Classes. In: *Research on Language and Social Interaction* 46(1), 22-46.
- Tolins, Jackson (2013): Assessment and Direction Through Nonlexical Vocalizations in Music Instruction. In: *Research on Language and Social Interaction* 46(1), 47-64.
- Veronesi, Daniela (2014): Correction sequences and semiotic resources in ensemble music workshops: the case of Conduction®. In: *Social Semiotics* 24(4), 468-494.
- Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D. (1996): *Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern et al.: Huber.
- Weeks, Peter (1985): Error-Correction Techniques and Sequences in Instructional Settings: Toward a Comparative Framework. In: *Human Studies* 8(3), 195-233.

- Weeks, Peter (1996): A Rehearsal of a Beethoven Passage: An Analysis of Correction Talk. In: *Research on Language and Social Interaction* 29(3), 247-290.
- Weeks, Peter (2002): Performative Error-Correction in Music: A Problem for Ethnomethodological Description. In: *Human Studies* 25(3), 359-385.
- Welch, Graham F. / Sundberg, Johan (2002): Solo voice. In: Parncutt, Richard / McPherson, Gary (Hg.), *The science and psychology of music performance*. Oxford: Oxford University Press, 253-268.

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

[monika.messner@sbg.ac.at](mailto:monika.messner@sbg.ac.at)

Veröffentlicht am 20.12.2020

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.