

Transitionspraktiken in Theaterproben mit Fokus auf Interventionen¹

Axel Schmidt

Abstract

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

Keywords: Theaterproben – Transitionspraktiken – Spiel – Instruktionen.

English abstract

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

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

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

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

1. Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

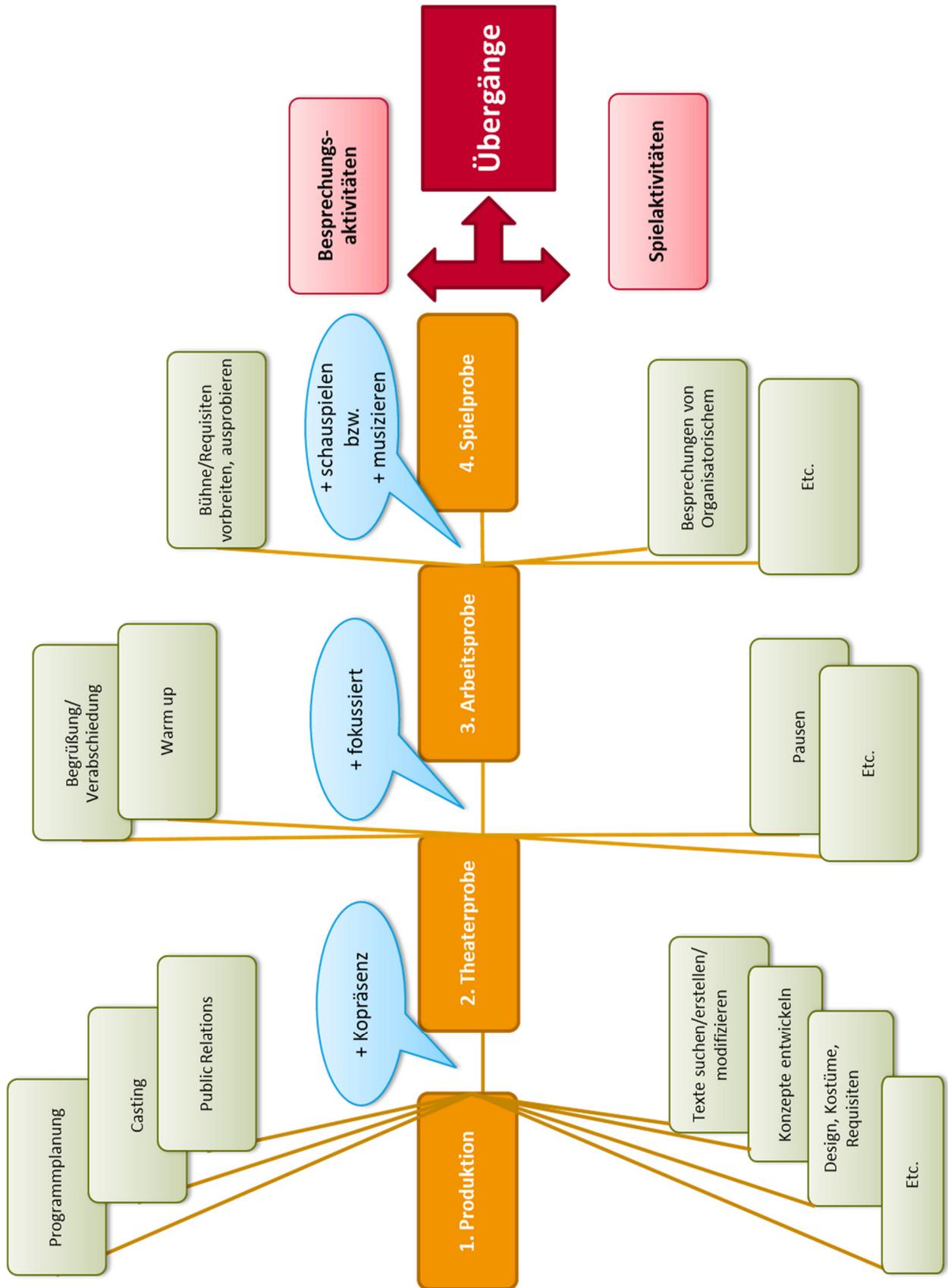


Abbildung 1: Probenaktivitäten und Transitionen

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

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

2. Transitionen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Daten

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

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



Abbildung 2: Ankündigungsplakat

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

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

4. Fallanalysen

4.1. Einstiegsfall: Transitionen exemplarisch

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

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

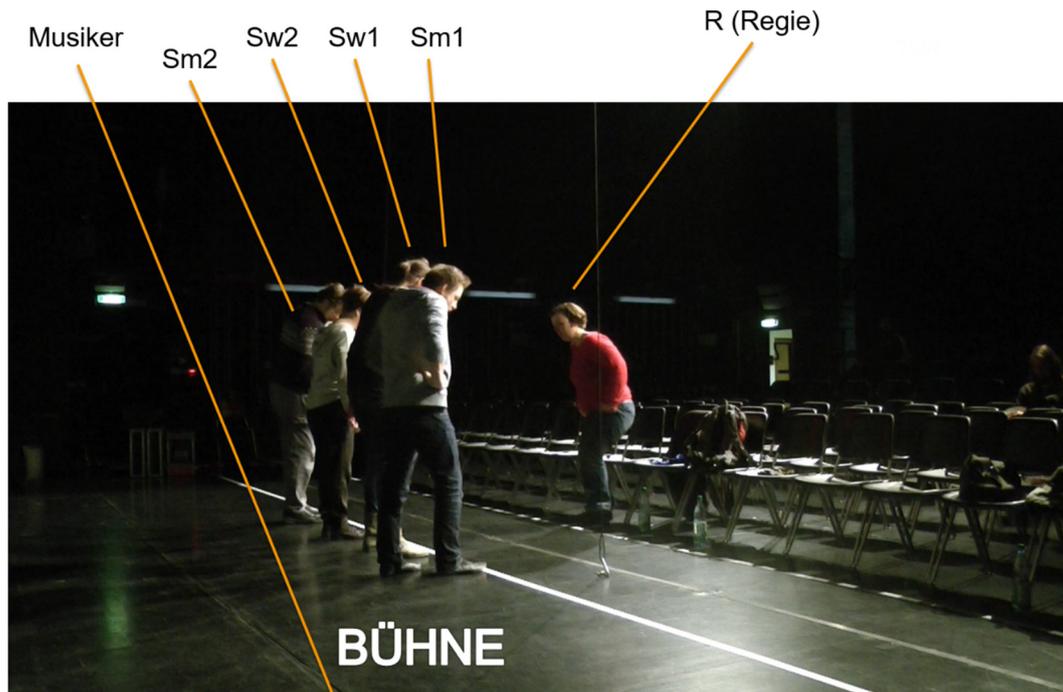


Abbildung 3: Beteiligte

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

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

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

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

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

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

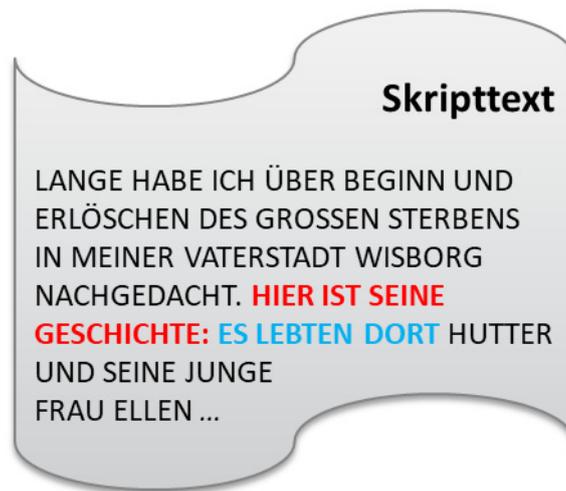


Abbildung 4: Auszug aus dem Skript

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

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

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



Abbildung 5: Formation 'Kauerstellung'



Abbildung 6: Formation 'Reihe'

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

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

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

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

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

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



Abbildung 7: Geste der Regie

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

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

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



Abbildung 8: davor ('nicht aufgemacht')

Abbildung 9: danach ('aufgemacht')

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Abbildung 10: lose Reihe



Abbildung 11: re-formierte Reihe für Spielbeginn

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

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

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

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

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

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

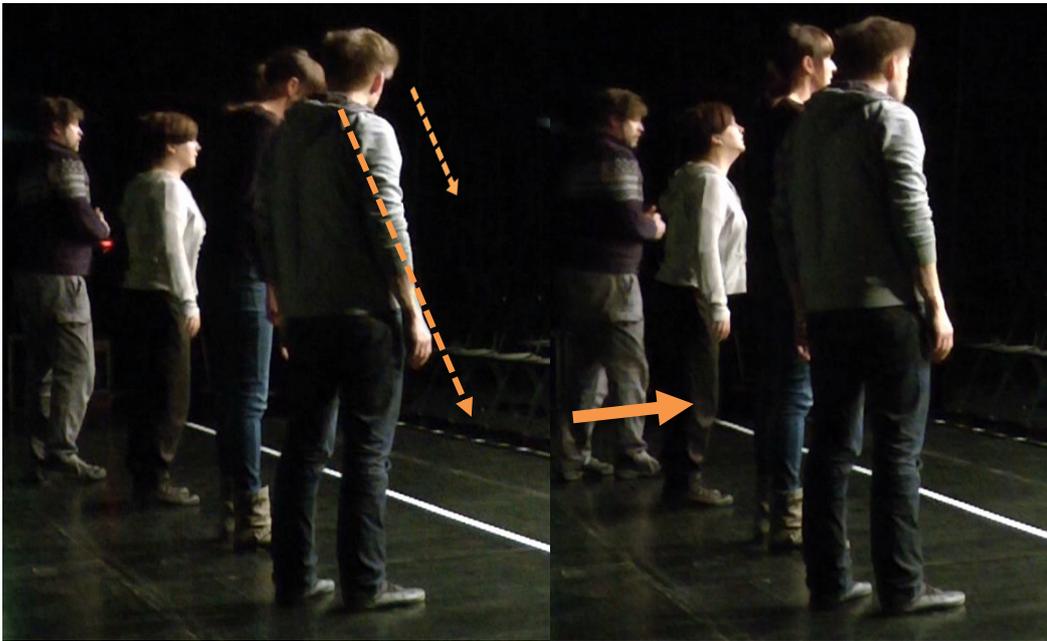


Abb. 12: Sw1 orientiert sich an weißer Linie/
Sm1 folgt Sw1s Blick

Abb. 13: Sm2 macht einen Schritt vorwärts

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



Abbildung 14: Ensemble in Spielhaltung

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

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

4.2. Zwischenfazit:

Relationen von Aktivitätstypen und Transitionen in Spielproben

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

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

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

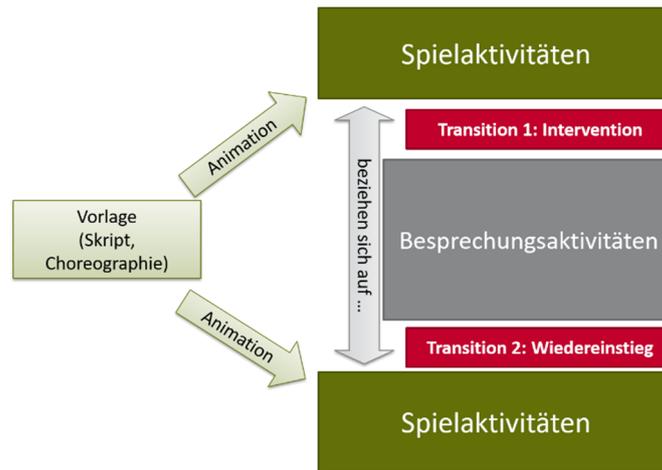


Abbildung 15: Aktivitäten und Relationen in Spielproben

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3. Varianten spielbeendender Transitionen: Interventionen und Abbrüche

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

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

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

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

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

Transkript 3: *hände tilo* (erweitert)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Transkript 4: *macht nochmal*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Trankript 5: *danke*

```

1  Sw1    °hh
2  E      TÖNT dies wort dich nicht an?
3        *(0.8) §(0.8) -*
      sw1  *guckt Sm1 an*
      sm1  §schaut weiter geradeaus--->
4        *(0.6) §(0.6) -----*§
      sw1  *schaut Sm1 demonstrativ an*
      sm1  §schaut Sw1 an-----§
5  E      $Lachen, Schnauben
      E    $setzen Choreographie fort--->9
6  X      glucksendes Lachen
7        (2.63)
      E
8  R      %DANke;--%
      %Armgeste%
9  Sm2    (.) entSCHULDigung ich hab ne *frage?$
      E    -----§

```

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

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

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

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

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

Transkript 6: *Eigenheim*

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

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

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

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



Abb. 16: Beibehaltung der Spielhaltung



Abb. 17: Aufgabe der Spielhaltung

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

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

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

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

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

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

5. Fazit

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

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

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

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

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

Abb. 18: Tabelle spielbeendende Transitionen und relevante Dimensionen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

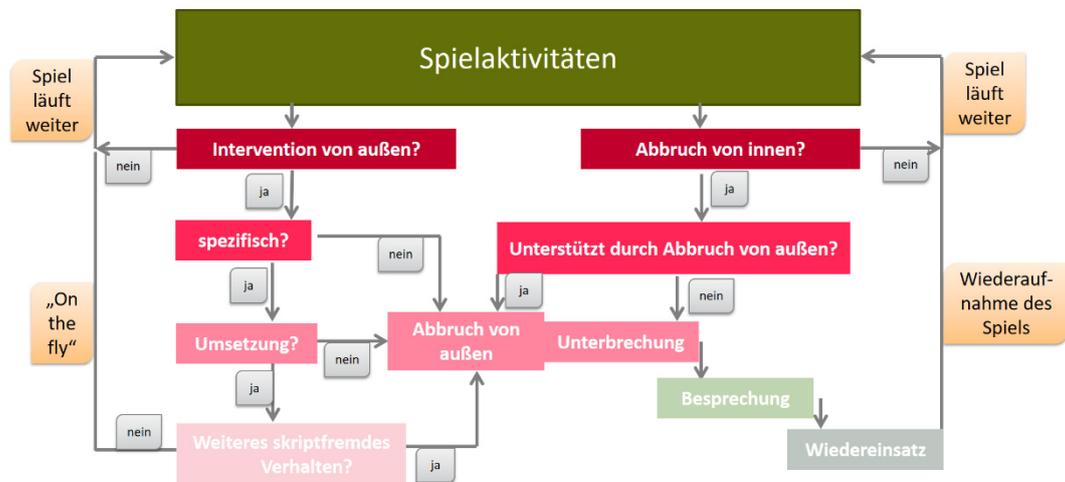


Abb. 19: Prozessmodell Spielabbrüche

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

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

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

6. Literatur

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

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

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

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

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

Film

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

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

axel.schmidt@ids-mannheim.de

Veröffentlicht am 14.12.2020

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.