

5 Instruktionssequenzen

5.1 Instruktionsspezifische Merkmale von Orchesterproben

Wir haben bereits im Kapitel zur Mehrsprachigkeit gesehen, dass Orchesterproben zu einem großen Teil aus Anweisungen, Instruktionen und Korrekturen des/der Dirigent:in zur Performance der Musiker:innen bestehen. Instruktionen veröffentlichen und intersubjektivieren, was der/die Dirigent:in von den Musiker:innen hören möchte. Sie können als Durchführungsanweisungen der gewünschten Umsetzung bezeichnet werden. Das zeigt das folgende Beispiel, das aus einer Probe des *Orchestre de Paris* (Dirigent: Gianandrea Nosedà, ital. Gastdirigent) stammt. Der ausgewählte Ausschnitt ist einer Unterbrechungsphase entnommen, in der der Dirigent zwei Instrumentengruppen (die Oboen und die Hörner) zu einer Stelle instruiert, die bereits gespielt wurde:

```
01 MM  ♯((spielen))♯
02 D    &%okay& *(0.5)* c'est bon (0.5)
      d    &lässt Arme nach unten sinken&
           *klatscht*
      mm    %♯((spielen 4.5''))♯ ----->
```

(24.5'', in denen der Dirigent eine Instruktion an das gesamte Orchester richtet)

```
03 D    la:: (.) à: à trente-huit
04      les oboes e::t les cors
05      (0.5) e::h (0.4) e:h trente-huit
06      la acciaccatura (.) ON the beat
07      (1.5) &TE:& *#da da da da de da:* (.) ~♯#↑EH~♯
           &dreht linke Hand am Ohr&
           *bewegt linke Hand nach vorne*
                                     ~dreht rechte Hand am Ohr
                                     nach vorne~
                                     ♯hebt Schultern♯
      abb                               #Abb.31                               #Abb.32
08 D    (.) TI: #da da da da de da: (.) #↑EH
      abb                               #Abb.31                               #Abb.32
09 D    &<<acc> ti: da da da da da da>&
           &blickt auf Partitur&
```

(9.6'', in denen der Dirigent eine Instruktion an die Fagotte und die Bratschen richtet)

```
10 D    &trente-huit (1.2)
           &streckt Arme nach außen ---->(12)
```

```

11 M*  ♪((spielt))♪
12 D   (1.0)& *si eh* ~□(0.5)~□
      ---->& *bewegt linke Hand auf Kopfhöhe nach hinten*
      ~#gibt mit linker Hand einen Impuls nach hinten~
      □hebt linke Schulter□
      abb                               #Abb.33
13 D   &(1.0)& trente-huit *(2.5) <<p> trois>
      &streckt Arme nach außen&
      *dirigiert --->(17)
14 MM  (1.5) ♪((spielen 11.0‘‘))♪
15 D   [melodico:!           ]
16 MM  [♪((spielen 0.5‘‘))♪]
17 MM  ♪((spielen 16.5‘‘))♪*
      d           ----->*
18 D   %<<p> si> ((nickt mit Kopf, winkt ab))%
      mm  %♪((spielen))♪ ----->%

```

Im Folgenden analysieren wir dieses Beispiel nun detaillierter und beziehen uns dabei bereits auf Teile der Literatur, die sich mit Instruktionen, Korrekturen und Reparaturen beschäftigt. Die Instruktionssequenz beginnt mit einer Unterbrechung der Musik durch den Dirigenten in Z02. Er hört auf zu dirigieren, indem er die Arme nach unten sinken lässt und in die Hände klatscht. Außerdem verwendet er den Diskursmarker *okay* und fügt noch eine evaluierende Äußerung (*c'est bon*) an. Diesen Wechsel in der Körperspannung und in der Gestikulation des Dirigenten sowie die beiden verbalen Segmente verstehen die Musiker:innen offensichtlich als Zeichen oder als *cue*, mit dem Spielen aufzuhören. Sie stellen ihr Spiel jedoch nicht sofort ein, sondern spielen noch weiter, während der Dirigent spricht bzw. in die Hände klatscht, die Musik klingt erst 7sec nach Einleitung der Unterbrechung ab (im Transkript ist nur ein Teil davon mit 4.5sec transkribiert). Hieran zeigen sich gleich mehrere Besonderheiten, die für Unterbrechungen in Orchesterproben bestimmend sind:

- Der Dirigent kann die Musik an jedem erdenklichen Punkt in der Orchesterprobe zu einem Abbruch bringen (vgl. auch Weeks 1996: 260);
- solche Unterbrechungen müssen vom Dirigenten nicht gerechtfertigt werden, sondern sie sind in einem gewissen Sinne erwartbar und fester Bestandteil im Probenablauf (vgl. Krug et al. 2020: 176);
- die Musiker:innen spielen weiter, bis der Dirigent sein Dirigat einstellt; dies zeugt von einer Vorrangigkeit des Spiels;
- gleichzeitig scheinen die Musiker:innen trainiert auf Unterbrechungen zu sein und auf verbale und körperliche Zeichen (*cues*) des Dirigenten zu reagieren;
- die Tatsache, dass die Musiker:innen nicht sofort – d.h. schon während der Unterbrechungssignale des Dirigenten – aufhören zu spielen, lässt darauf

schließen, dass sie entweder noch eine musikalische Phrase zu Ende spielen möchten oder sie nicht sofort sehen, dass der Dirigent aufgehört hat zu dirigieren.¹⁸⁴

An die Unterbrechung des Spiels schließt eine Instruktion an, die der Dirigent an das gesamte Orchester richtet. Daraufhin lokalisiert er in Z03 eine Stelle in der Partitur (*à trente-huit*) und identifiziert in Z04 die Instrumentengruppen, auf die die folgende Instruktion zutrifft (*les oboes et les cors*). In Z05 wiederholt er die Angabe der Stelle in der Partitur; in Z06 verbalisiert er die Instruktion (*la acciaccatura on the beat*), mit der er auffordert, die in der Partitur als Vorschlag gekennzeichneten Noten auf den Schlag zu spielen:¹⁸⁵



Abb. 30: Vorschlag der Oboen und der Hörner.

In Z07–08 demonstriert der Dirigent die Stelle auch noch gesanglich-gestisch: Die Silben *te da da da da de da* imitieren das, was die Fagotte an dieser Stelle spielen, die Silbe *eh* am Ende steht für den Vorschlag der Oboen und der Hörner. Sobald der Dirigent die Silbe *te* (oder *ti*) singt, dreht er die linke Hand am linken Ohr und bewegt sich dann nach vorne; wenn er die Silbe *eh* vokalisiert, dreht er die rechte Hand am rechten Ohr nach vorne und bewegt die Schultern nach oben:

¹⁸⁴ Vgl. auch Weeks (1996: 276), der „the tendency for the musicians to carry on to complete a phrase or a cadence despite the conductor’s instruction to stop“ feststellt.

¹⁸⁵ Die Noten mit Vorschlag sind im Partiturausschnitt markiert. Es handelt sich hier um einen kurzen Vorschlag, der als kleine, am Hals durchgestrichene Note vor der normal großen Hauptnote notiert wird. Dieser kann entweder kurz vor und die Hauptnote auf die Zählzeit gespielt werden, er kann auf die Zählzeit und die Hauptnote kurz nach der Zählzeit oder auch mit der Hauptnote gleichzeitig realisiert werden.



Abb. 31: Nach-vorne-Bewegung der linken Hand.



Abb. 32: Drehung der rechten Hand am Ohr.

In Z09 singt der Dirigent dieselbe Stelle ein weiteres Mal vor; dieses Mal jedoch ohne gestische Begleitung und schneller als die beiden vorigen Male (vgl. das *accelerando* im Transkript). Stattdessen blickt er auf die Partitur und richtet im Anschluss eine weitere Instruktion an die Fagotte und die Bratschen, immer dieselbe Stelle betreffend (diese wird im Transkript nicht explizit angeführt). Der Blick auf die Partitur wirkt hier unterstützend beim Übergang von einer Instruktion zur nächsten: Die Aufmerksamkeit wird auf etwas Neues/Anderes gelenkt; gleichzeitig projiziert der Dirigent eine neue Instruktion.¹⁸⁶

In Z10 weist der Dirigent durch die Angabe der Taktzahl (*trente-huit*) an, die eben besprochene Passage mit dem dazu Instruierten ein weiteres Mal zu spielen. Ebenfalls in Z10 streckt er die Arme nach außen. Diese Armposition steht im Gegensatz zu dem Sinken-Lassen der Arme des Dirigenten in Z02: In Z02 lässt der Dirigent die Arme nach unten fallen, er löst die Spannung und gibt damit das Zeichen für eine unmittelbar bevorstehende Unterbrechung der Musik. In Z10 baut der Dirigent durch das Strecken der Arme erneut Spannung auf und zeigt an, dass sich zum einen die Musiker:innen für ein Weiterspielen vorbereiten sollen und zum anderen er kurz davor ist, erneut zu dirigieren.

In Z11 spielt ein/e Musiker:in eine Note – der Aufnahme zufolge handelt es sich um ein Horn, das spielt –, der Dirigent hält dabei die Arme immer noch nach außen gestreckt. In Z12 reagiert er auf die vorgespielte Note durch ein *si eh* und bewegt

¹⁸⁶ Vgl. hier auch das Konzept der *projection* (Vorausschau/Voraussicht) in der (multimodalen) Konversationsanalyse, bei dem sichtbares körperliches Verhalten zukünftige Handlungen andeuten und vorbereiten kann (vgl. Streeck/Hartge 1992; Streeck 1995, 2002; Dausendschön-Gay/Krafft 2009; Auer 2015; Stukenbrock 2018). Diese *projection* kann entweder künftige Aktivitäten des Gegenübers veranlassen oder auch eigene anstehende (Teile einer) Handlung(en) projizieren: „Turns or actions performed by a participant P may not only project (parts of) turns or actions of a co-participant A, but also parts of his or her own emerging turn or action.“ (Stukenbrock 2018: 33).

gleichzeitig die linke Hand auf Höhe des Kopfes nach hinten. Dann gibt er – ebenfalls mit der linken Hand – einen kurzen, schnellen Impuls:



Abb. 33: Impuls nach hinten.

Es ist anzunehmen, dass der/die Musiker:in hier das vorher Instruierte des Dirigenten (*la acciaccatura on the beat*) sodann auf seinem/ihrer Instrument umsetzt, ohne dass der Dirigent jedoch begonnen hat zu dirigieren. Dieser heißt das Vorge-spielte durch seine positive Evaluation (*si eh*) gut und fügt noch eine Geste hinzu, die an die Geste in Z07 und Z08 (Abb. 32) erinnert, bei der er die linke Schulter hebt und die Position der Finger ähnlich ist (vgl. das Berühren des Zeigefingers und des Daumens, das sich auch in Abb. 33 abzeichnet). In Z13 streckt der Dirigent die Arme abermals nach außen und weist erneut an, ab wo zu spielen ist (*trente-huit*). Dann beginnt er – ebenfalls in Z13 – zu dirigieren und einzuzählen (*trois*), kurz darauf setzt die Musik ein (Z14). Während die Musiker:innen spielen und der Dirigent dirigiert, ruft dieser in Z15 *melodico!* in den Raum, und zwar kurz vor einer Solostelle der Oboe. Damit instruiert er antizipierend den folgenden Solopart der Oboe, ohne jedoch die Musik durch seine Instruktion zu unterbrechen. In Z18 unterbricht der Dirigent die Musik ein erneutes Mal, hier durch ein *si*, begleitet von einem Kopfnicken. Damit evaluiert er gleichzeitig explizit und positiv das soeben Gespielte, die Stelle wird auch nicht weiter besprochen.

Anhand dieses Eingangsbeispiels kann bereits eine *Grundstruktur* von Instruk-tionssequenzen in Orchesterproben festgemacht werden:

- 1) Die Musik wird durch den Dirigenten unterbrochen (Z02);
- 2) eine problematische Stelle (*correctable*) in der Partitur wird identifiziert (Z03 und Z05);¹⁸⁷

¹⁸⁷ Für *correctables* gilt, dass diese vom/von der Dirigent:in als solche identifiziert und zur Be-sprechung/Erprobung in den Mittelpunkt gestellt werden. Die Spezifizierung von *correctables* ist Teil seines/ihrer *professional hearing* (in Anlehnung an die *professional vision* bei Goodwin 1994). Um die Transkripte objektiv zu halten und nicht in einen Konflikt zwischen dem von mir als For-

- 3) eine oder auch mehrere bestimmte Instrumentengruppen werden adressiert (Z04);¹⁸⁸
- 4) zur betroffenen Stelle erfolgt eine verbale Instruktion (Z06);
- 5) zur betroffenen Stelle wird eine gesanglich-gestische und körperlich imitierende Instruktion realisiert (Z07 und Z08);
- 6) die besprochene Stelle wird ein weiteres Mal gespielt/geprobt (Z14–17);
- 7) das Gespielte wird durch den Dirigenten evaluiert (Z18).

Außerdem kristallisieren sich aus dem Beispiel instruktionsspezifische Merkmale heraus, die typisch für die Orchesterprobe sind: Lokalisierungen geschehen anhand der Nennung von Zahlen (hier: *trente-huit*), die als solche auch in der Partitur vermerkt sind. Sie dienen zur Orientierung und zur Hinleitung der Aufmerksamkeit der Musiker:innen auf eine spezifische Stelle, die besprochen wird. Es handelt sich dabei – im Sinne von Weeks (1985: 230) – um „temporal place[s]“, d. h. Orte oder Stellen in der Partitur, die nicht lokal, sondern übersituativ zu verstehen sind. Das bedeutet, dass, immer wenn die Musiker:innen zur Stelle *trente-huit* in der Partitur kommen, die für diese Stelle indizierte Instruktion (*la acciaccatura on the beat*) relevant wird.

Die Orientierung an der Partitur verweist auf ein weiteres Merkmal von Interaktionen in Orchesterproben. Die Interaktion in der Probe ist partiturgebunden, d. h., sowohl die Instruktionen des Dirigenten als auch die Performance der Musiker:innen sind auf das ausgerichtet, was in der Partitur geschrieben steht. Die Partitur als Objekt hat immer präskriptiven Charakter und schreibt vor, wer wann was und auch wie zu spielen hat; sie dient in dem Beispiel oben ebenfalls als Grundlage für die Instruktion des Dirigenten. Der Dirigent modifiziert das in der Partitur Vorgeschriebene durch das Instruierte, seine Instruktionen werden demnach zu Instruktionen zweiter Ordnung. Diese Gegebenheit, dass die Orchesterprobe selbst bereits instruktive Praxis ist, hebt sie gegenüber anderen instruktiven Settings (wie z. B. eine Theaterprobe) ab (vgl. Messner 2020: 321).

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt ist, dass die Adressierung der betroffenen Musiker:innen an der vorher identifizierten Stelle sehr kurz, knapp und klar geschieht. Die Adressierung ist in Z04 (*les oboes et les cors*) juxtaponiert zwischen die beiden Lokalisierungen (in Z03 und Z05) eingebettet, der Dirigent nennt zwei Instrumentengruppen mit Artikel, ohne einzelne Musiker:innen mit Namen anzu-

scherin Gehörten auf der Aufnahme und dem, was der/die Dirigent:in als Profi in der Probe hört, zu geraten, wird in den Transkripten zwar festgehalten, was die Musiker:innen spielen, allerdings nicht, wie sie es spielen.

¹⁸⁸ Diese spezifische Adressierung kann auch wegfallen, wenn der/die Dirigent:in das gesamte Orchester anspricht.

sprechen. Diese Art von Adressierung ist nicht nur ökonomisch, sondern wirkt auch auf der Höflichkeitsebene: Die Musiker:innen werden nicht direkt angesprochen, sondern als Kollektiv. Das heißt, der Fehler, der dem Dirigenten an dieser Stelle aufgefallen ist (das Orchester hat ja die Stelle bereits gespielt), wird nicht auf eine/n einzelne/n Musiker:in bezogen (Gefahr für das *positive face*), sondern die Instrumentengruppen werden als Gruppen instruiert.

Die Tatsache, dass das Orchester die Stelle schon gespielt hat, bedeutet für die Instruktion selbst (*la acciacatura on the beat*), dass es sich um eine retrospektive, korrektive Instruktion handelt. Sie bezieht sich auf etwas, das falsch gemacht wurde (*correctable*) und kann daher auch als Reparatur und damit im Schegloff'schen Sinne (2007) als Retrosequenz verstanden werden: Die Instruktion identifiziert ein *correctable*, das in einem vorgängigen Ereignis in der Performance aufgetaucht ist und zum Auslöser der Korrektur wird. Dieses Ereignis wird so rückwirkend zum ersten Zug (*first pair part*, FPP) einer Retrosequenz, die sich anschließende korrektive Instruktion bildet den zweiten Zug (*second pair part*, SPP). Die musikalische Korrektur durch die Musiker:innen, die auf diese Unterbrechungsphase folgt, bildet den *third pair part* (TPP) und schließt die Sequenz.

Instruktionen in Proben lassen sich daher als Reparaturzyklen beschreiben, sie sind Teil von Reparatursequenzen¹⁸⁹ (vgl. auch Weeks 1985):¹⁹⁰ Der/die Dirigent:in identifiziert eine *trouble source* („die Stelle X in der Partitur“) und initiiert eine Reparatur (*repair initiation*), die Musiker:innen korrigieren die Stelle musikalisch (*repair proper*). Allerdings ist im Gegensatz zu Alltagssettings die Unterscheidung zwischen *repair initiation* und *repair proper* in der Orchesterprobe schwieriger. Die eigentliche Initiierung einer Reparatur beginnt bereits mit der Unterbrechung der Musik durch den/die Dirigent:in. Außerdem sind korrektive Instruktionen einerseits mehr *initiations*, da sie oft bereits demonstrieren, wie etwas aussehen soll und damit das *repair proper* vorwegnehmen. Andererseits sind sie „trotz dieser Qualität nicht hinreichend, da die eigentliche ‚Reparatur‘

189 Weiter oben wird der Begriff *Instruktionssequenzen* verwendet, der hier mit Reparatursequenzen gleichzusetzen ist.

190 Weeks (1985) beschreibt Instruktions- bzw. Reparatursequenzen am Beispiel von Vorleserunden im schulischen Unterricht und in Orchesterproben. Beiden Settings gemeinsam ist das Zugrundeliegen einer schriftlichen Vorlage – Lesetext oder Partitur –, die Äußerungen/Handlungen steuert. Kommt es zu einem Fehler im Vorlesen oder in der Musik, können Lehrende/Dirigierende unterbrechen, um auf den Fehler aufmerksam zu machen. Solche Unterbrechungsphasen bezeichnet Weeks (1985: 195) als „regular conversation“, die sich mit „activities or performances of texts“ als *aufgeführte* Interaktionsanteile abwechseln. Er geht von zwei unterschiedlichen Sprecherwechselsystemen (*speech exchange systems*) aus – reguläre Interaktion vs. Performance –, die unterschiedlichen Interaktionslogiken (z. B. hinsichtlich Turn-taking-Regeln, TRPs, Verteilung bestimmter Rollen im Gespräch, Orientierung an einer vorgegebenen Ordnung usw.) folgen.

von den Performenden (hier den Musiker:innen) ausgeführt werden muss“ (Messner 2020: 320).

Es handelt sich demnach um eine fremdinitiierte Autokorrektur (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977). Nach Schegloff, Jefferson & Sacks (1977) können konversationelle Reparaturen selbst (*self-initiation*) oder auch von anderen an der Interaktion Beteiligten initiiert (*other-initiation*) werden. In ähnlicher Art und Weise kann eine Reparatur auch selbst ausgeführt oder von einem/einer Gesprächspartner:in übernommen werden (*self-repair* vs. *other-repair*). Dadurch entstehen unterschiedliche Möglichkeiten hinsichtlich der Ein- und Ausführung von Reparaturen im Verlauf eines Gesprächs. Während in der Alltagskommunikation eine „preference for self-correction“ (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 376) vorherrscht, die gleichzeitig *self-initiated* ist, entscheidet in der Orchesterprobe der/die Dirigent:in als „authorized correction-agent“ (Weeks 1996: 253), welche musikalischen Segmente reparaturbedürftig sind. Er:sie weist zum Korrigieren an oder zeigt auf, wie zu korrigieren ist. In Orchesterproben kann demnach von einer *preference for other-initiated self-correction* gesprochen werden, da immer der/die Dirigent:in die Musiker:innen korrigiert und diese die Korrekturen auf ihren Instrumenten umsetzen.¹⁹¹

Eine solche korrektive Instruktion, wie sie in Transkript 1 vorkommt, hat nicht nur retrospektiven Charakter, indem sie ein *correctable* (was falsch gemacht wurde) identifiziert, sondern wirkt auch prospektiv als *instructable* (auf was im Folgenden geachtet werden soll). Die Instruktion des Dirigenten bezieht sich auf der Basis einer Rückschau auf Vorausgegangenes (deskriptiv) und weist gleichzeitig Kommendes an (präskriptiv).

In der Orchesterprobe können neben solchen korrektiven Instruktionen auch Anweisungen auftreten, die *on the fly* – simultan zur Musik – geschehen und stärker prospektiv ausgerichtet sind (vgl. *melodico!* in Z15). Die Instruktion des Dirigenten in Z15 während der Musik weist eine kurz bevorstehende Spielweise an, die so weder in der Partitur vermerkt ist, noch definiert sie, an welches Instrument/an welche Instrumentengruppe sie gewandt ist. Sie bleibt mitunter vage und unpräzise als die Instruktion während der Besprechungsphase.

¹⁹¹ Neben Schegloff/Jefferson/Sacks (1977) beschreiben auch Keating (1993) und Macbeth (2004) Korrekturen und Reparaturen aus konversationsanalytischer Perspektive. Keating (1993: 412) spricht bei Reparaturen von Auto-Korrekturen (*self-repair*), bei Korrekturen handelt es sich indes um Hetero-Korrekturen (*other-repair*). Macbeth (2004) optiert für die Auffassung einer Korrektur weniger als eine spezifische Form einer Reparatur, denn als ein für sich stehendes Phänomen. Nach Macbeth (2004: 721, 728–729) greift eine Korrektur bei Problemen, die mit Wissen und Erwartungen normativen Charakters verknüpft sind, während Reparaturen auf wechselseitiges Verständnis ausgerichtet sind.

Außerdem lässt sich feststellen, dass das Instruieren bzw. Korrigieren zum zentralen Bestandteil der Probeninteraktion wird und demnach als *exposed correction*¹⁹² beschrieben werden kann (vgl. Jefferson 1983). Weeks (1985, 1996, 2002) setzt sich in seinen ethnomethodologisch verankerten Studien zu Proben in Amateur-Orchestern als einer der Ersten mit Instruktionen und Korrekturen in Orchesterproben auseinander. Er bezeichnet Korrekturen als „the major focus-of-activity“ (Weeks 1996: 260); er versteht sie als Sequenzen, in denen die Musik vom/von der Dirigent:in unterbrochen wird, um einen Kommentar darüber abzugeben (vgl. Weeks 1996). Außerdem sind *exposed corrections* mit einer gewissen Diskontinuität verbunden, weil hier eben das Korrigieren zum zentralen Bestandteil der Interaktion wird. Im obigen Beispiel spielt das Orchester erst auf Zeichen des Dirigenten weiter, sobald dieser die Korrektursequenz zu einem Abschluss gebracht hat. Nicht zuletzt zeigen *exposed corrections* Kompetenzlücken an und sind deshalb häufig in Kontexten anzutreffen, in denen Laien oder weniger kompetente Personen von Expert:innen sozialisiert werden, wie z. B. im Unterricht, in der Erwachsenen-Kind-Interaktion, in Anleitungen usw. (vgl. Jefferson 1983). Im Fall der Orchesterprobe werden weniger Kompetenzlücken behandelt als vielmehr mögliche Formen und Interpretationsweisen des Stücks. Im Vordergrund steht kein Lernzweck (*learnable*),¹⁹³ wie z. B. im Unterricht, sondern ein kreativer Prozess, der die Entwicklung des Stücks vorantreibt (*creatable*) (vgl. Zemel/Koschmann 2014).

Wie bereits weiter oben illustriert, können Instruktionen und Korrekturen in der Orchesterprobe als Reparaturen gedeutet werden. In der Konversationsanalyse werden Korrekturen als eine spezifische Form von Reparaturen beschrieben. Bei Reparaturen handelt es sich um Elemente in der Interaktion, die von den Gesprächsteilnehmer:innen als *reparaturbedürftig* behandelt werden: „problems in speaking, hearing or understanding“ (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 361). Eine Korrektur wird als „the replacement of an ‚error‘ or ‚mistake‘ by what is ‚correct‘“ (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 363) verstanden, sodass Sinn und Verständlichkeit erreicht werden können. Im Gegensatz dazu beziehen sich Korrekturen in Orchesterproben auf Probleme in der Performance („troubles in performing“ nach Köhler

¹⁹² Jefferson (1983) unterscheidet zwischen *exposed* und *embedded corrections*. Während *embedded corrections* in die Kommunikation eingebettet sind, ohne diese zu unterbrechen, pausiert bei *exposed corrections* die eigentliche Interaktion so lange, bis die Korrektursequenz abgeschlossen ist. In der Orchesterprobe kann es neben *exposed corrections* auch zu *embedded corrections* kommen, z. B. wenn die Musiker:innen spielen und der/die Dirigent:in parallel dazu, d. h. *on the fly*, Anweisungen – verbal und/oder gestisch – gibt.

¹⁹³ Nach Zemel & Koschmann (2014: 164) zeigen sich *instructor* und *instructee* (in der Chirurgenausbildung) durch körperliches Verhalten wechselseitig an, dass eine Handlung oder eine Tätigkeit mit einem Lernen verbunden ist und demnach als *learnable* aufzufassen ist: „[...] we approach ‚learning‘ as observable, accountable and reportable.“

2008: 3), es geht um eine – in den Ohren des/der Dirigent:in – richtig klingende Spielweise. Die Korrekturen und Instruktionen gelten dabei nicht nur für die momentane Performance, sondern das Erarbeitete erlangt eine Form und wird zu einem verbindlichen Bestandteil der Aufführung und damit auch Teil der Partitur.

Eine weitere Beobachtung, die sich aus dem Beispiel ableiten lässt, ist, dass sich die Instruktion des Dirigenten darauf bezieht, *wie* etwas gemacht werden soll (etwa ‚den Vorschlag auf die Zählzeit spielen‘). Im Gegensatz zu Instruktionen in vielen anderen Settings fokussieren sie nicht das *Was*, sondern das *Wie* oder auch den ästhetischen Charakter einer Handlung. Die Instruktion *la acciacatura on the beat* ist inhaltlich orientiert, sie bestimmt aber zugleich implizit, was als Nächstes geschehen soll, und zwar, dass die initiierte Instruktion des Dirigenten von den Musiker:innen auf ihren Instrumenten umgesetzt werden soll. Auf diese Weise wirkt die Instruktion auch auf interaktionsorganisatorischer Ebene und projiziert eine bevorstehende musikalische Realisierung. Gleichzeitig ist diese implizite, projizierende Seite der Instruktion in einen größeren Handlungsrahmen eingebettet: Der Rahmen der Orchesterprobe gibt bereits vor, dass Stellen in der Partitur wiederholt geprobt werden, und die Musiker:innen wissen vorher schon, dass sie die Instruktion umsetzen sollen.

Daneben bleibt die Instruktion des Dirigenten elliptisch, sowohl auf formaler (verkürzter Imperativ) als auch auf gestalterischer Ebene (Wie genau soll die Stelle gespielt werden? Soll der Vorschlag auf die Zählzeit und die Hauptnote kurz danach gespielt werden? Oder sollen der Vorschlag und die Hauptnote gleichzeitig erklingen?). Weniger elliptisch und indexikalisch wird die Instruktion durch die gesangliche Demonstration des Dirigenten in Z07 und Z08. Der Dirigent singt nur eine Note (in Form der Silbe *eh*) für Vorschlag und Hauptnote vor, es kann also angenommen werden, dass beide Noten gleichzeitig gespielt werden sollen. Instruktionen setzen demnach ein Wissen voraus, das ihre Ausführung möglich macht.¹⁹⁴ Dieses Wissen ist graduell an die Indexikalität von Instruktionen geknüpft: Je indexikalischer und elliptischer Instruktionen sind, desto größer muss das Wissen sein, auf das Beteiligte rekurren können. Diese Beobachtung lässt Rückschlüsse auf ein geteiltes

¹⁹⁴ Vgl. auch Garfinkel (2002), wonach Instruktionen nie vollständig sein können, sondern immer indexikalisch und undefiniert sind. Nach Garfinkel (2002) lässt sich an der Relation *Instruktion/instruiertes Handeln* geteiltes oder implizites Wissen ablesen, d. h., Instruktionen werden erst *in situ* verständlich und durch die Handlung, die auf die Instruktion folgt. Das instruierte Handeln als Handlung, die auf die Instruktion folgt, zeigt auf, wie der/die Handelnde die Instruktion verstanden und interpretiert hat und welche Aspekte der Instruktion in der Interaktion als relevant gesetzt werden.

Wissen zu, d. h., Instruktionen indizieren einen *common ground* (Clark 1996).¹⁹⁵ Gleichzeitig lassen solche elliptischen und indexikalischen Instruktionen Raum für Kreativität seitens der Musiker:innen.

Eine weitere Besonderheit für Instruktionen in Orchesterproben, die sich aus dem Beispiel ablesen lässt, ist deren inhärent multimodaler Charakter. Der Dirigent instruiert nicht nur verbal, sondern auch gesanglich und gestisch, und nutzt demnach unterschiedliche bedeutungstragende Ressourcen, um denselben Inhalt zu vermitteln. Dabei fällt auf, dass die Silbe *eh* (Z07 und Z08) in der gesanglichen Demonstration prosodisch markiert ist (Tonhöhen sprung nach oben). Der Dirigent *highlightet* damit den Aspekt, der wichtig und korrekturbedürftig ist (Vorschlag der Oboen und Hörner), im Sinne seiner *professional vision* (Goodwin 1994).

Es kann hier von einer *multimodalen Gestalt* (Mondada 2014e, 2016a) oder auch einer *multimodal unit* (Keevallik 2010: 413) gesprochen werden. Beiden Konzepten ist gemeinsam, dass Sprache und *embodied action* ineinanderwirken und gemeinsam interaktionelles Gewicht erlangen: „These Gestalts are synchronized [...] for the organization of turns, sequences and collective activities.“ (Mondada 2016a: 344; vgl. auch Keevallik 2013, 2015) Dabei konkretisieren das Singen und die Gestik des Dirigenten seine verbale Anweisung *la acciacatura on the beat*. Außerdem bildet das körperliche Demonstrieren den *first pair part* der Paarsequenz ‚Instruktion–instruiertes Handeln‘ (vgl. Stukenbrock 2014b). In einer Instruktion vereinen sich also mehrere Modalitäten: Verbales, Gesang und Gestik. Damit kann eine Instruktion als ein multimodal orchestriertes Phänomen bezeichnet werden.

Interessant ist weiter, dass Gesang und Gestik des Dirigenten aufeinander abgestimmt sind (vgl. „gleichzeitiges Zusammenspiel“ bei Schmitt 2007b: 29, oder „lamination“ bei Goodwin 2013: 12). Wenn der Dirigent in Z07 den Part der Fagotte singt (*te da da da da de da*), bewegt er die linke Hand nach vorne; wenn er den Part der Hörner und Oboen singt (*eh*), dreht er die rechte Hand am Ohr nach vorne und bewegt gleichzeitig die Schultern nach oben. Die unterschiedlichen Bewegungen von linker und rechter Hand heben den Kontrast zwischen den zwei verschiedenen musikalischen Parts (Fagotte vs. Oboen/Hörner) hervor: Die Geste des Dirigenten mit der linken Hand illustriert eine lineare, längere Bewegung nach vorne, während die rechte Hand – im Zusammenspiel mit dem Heben der Schultern – eine punktuelle, kurze Bewegung nachzeichnet. Dieselbe Vorgehensweise findet sich auch in Z08, wo der Dirigent die fragliche Stelle ein zweites Mal gesanglich und

¹⁹⁵ Vgl. auch das Verständnis von *common ground* nach Kempter & Lavric (2019): Es reicht nicht aus, dass Gesprächsbeteiligte dasselbe Wissen teilen, sondern sie müssen auch gegenseitig über dieses Wissen informiert sein. Das heißt, es handelt sich um das Wissen, von dem der/die Sprecher:in annimmt, dass der/die Hörer:in glaubt, dass der/die Sprecher:in weiß usw. – und das in einer infiniten Schleife (vgl. auch Keller 1975).

gestisch imitiert. Diese doppelte Veranschaulichung lässt sich zum einen darauf zurückführen, dass sich der Dirigent in der Partitur weiterbewegt – die Stelle wiederholt sich auch in der Partitur. Zum anderen verweist sie auf die bereits im Kapitel zur Mehrsprachigkeit beschriebene Praktik der Redundanz (derselbe Inhalt wird mit unterschiedlichen Codes mehrmals wiedergegeben), die bestimmend für Orchesterproben ist.

Zur multimodal angereicherten Beschaffenheit des Settings trägt außerdem die instrumentale Umsetzung solcher (multimodaler) Instruktionen durch die Musiker:innen bei. Eine Beschränkung rein auf das Gesprochene ist demnach ausgeschlossen, vielmehr treten andere Modalitäten als das Verbale in den Vordergrund, wie das körpervermittelte Tun des Dirigenten im Sinne eines *Sprechen neben Handeln* (vgl. „coordinated task activity“ nach Goffman 1979: 16), und natürlich die musikalischen Antworten des Orchesters. Im Zentrum steht also eine gemeinsam betriebene Aktivität (das Musizieren), die durch das Sprechen kommentiert, strukturiert und/oder gemanagt wird.¹⁹⁶

Nicht zuletzt lassen sich aus dieser Aufteilung zwischen instruierenden und korrigierenden Parts beim Dirigenten und gestalterischen und ausführenden Parts bei den Musiker:innen spezifische Funktionsrollen in der Orchesterprobe ableiten. Der Dirigent trägt die Verantwortung für die in Vorbereitung befindliche Aufführung, die Musiker:innen übernehmen die Rolle der Aufführenden des Werks vor einem Publikum. Diese Funktionen sind zum Teil durch äußere Kontextfaktoren, wie die institutionelle Rollenzuschreibung, bestimmt, andererseits – und mehr noch – zeigen sich Dirigent und Musiker:innen durch ihre Handlungen wechselseitig an, dass der Dirigent die Rolle des Instruierenden und die Musiker:innen die Rolle der Instruierten innehaben. Der Dirigent vermittelt durch sein Tun ein *doing being conductor*, die Musiker:innen kommunizieren ein *doing being musician in an orchestra*. Instruktionen stellen in dieser Rollenverteilung das Bindeglied zwischen Partitur und Aufführung dar und intersubjektivieren, wie die Musiker:innen das Stück im Konzert spielen sollen.

Anhand dieses einleitenden Beispiels haben wir Besonderheiten für instruierende Aktivitäten in Orchesterproben anhand einer spezifischen Interaktionskonstellation herausgearbeitet und gleichzeitig abgeleitet, wie ein „doing rehearsal“ (Keating 1993: 414) entsteht und welche Teile oder Handlungen (Spielen, Unterbrechen, Lokalisieren, Adressieren, Instruieren, Evaluieren, Spielen usw.) es mit einschließt. Im analytischen Teil zu Instruktionen sollen solche Aktivitäten detaillierter untersucht werden, z. B. soll erschlossen werden, auf welche unterschiedlichen Arten eine Unterbrechung eingeleitet werden kann, welche Wege es gibt, um eine

196 Vgl. hierzu auch das Theorie-Kapitel zu Mehrsprachigkeit (Kap. 3).

bestimmte Stelle in der Partitur zu lokalisieren, oder auch welche expliziten und impliziten Evaluationen zum Einsatz kommen. Zunächst soll allerdings der Begriff *Instruktion* noch genauer umrissen und für die vorliegende Studie klar eingegrenzt werden.

5.2 Was genau sind *Instruktionen*?

In der Literatur finden sich unterschiedliche Begrifflichkeiten, um von Instruktionen zu sprechen. Ein erstes Begriffspaar ist *instructions* und *instructed actions*. In der ethnomethodologischen Forschung unterscheidet Garfinkel (2002) zwischen Instruktionen (*instructions*) und instruierter Handlung (*instructed action*). Er interessiert sich (Kap. 6) für die Art und Weise, in der Instruktionen befolgt werden, z. B. beim Lesen eines Handbuchs oder bei der Befolgung der Anleitung zum Zusammenbau eines neu gekauften Sessels. Garfinkel zeigt, dass Instruktionen nicht unilateral instruierte Handlungen bestimmen, sondern dass Instruktionen erst einen Sinn in ihrer Durchführung erhalten. Dieser Ansatz ist vergleichbar mit Wittgensteins (1953) Ausführungen zu *following a rule*.¹⁹⁷ Die Instruktion als solche wird nur durch deren Interpretation und Realisierung erfasst. Wie bereits weiter oben beschrieben, sind Instruktionen – Garfinkel (1967: 29) folgend – unvollständig, „since they cannot provide a detailed account of the embodied practical actions required to realize them“ (Mondada 2014b: 134; vgl. auch Suchman 1987). Eine Instruktion kann nur effizient sein, wenn sie als solche interpretiert und in eine instruierte Handlung als *responsive action* implementiert wird.

Garfinkels Ausführungen implizieren weiter eine sequenzielle Organisation von Instruktionen als *adjacency pairs*, d. h., es gibt einen ersten Paarteil als *instruction* (Garfinkel 2002) oder *directive* (Goodwin 2006, Mondada 2011b), gefolgt von einem zweiten Paarteil als *instructed/following* (Garfinkel 2002), *response* (Goodwin 2006) oder *complying action* (Mondada 2011b). Beide Paarteile können sowohl verbalen als auch handlungsmäßigen Charakter haben. Stefani & Gazin (2014) stellen beispielsweise für Instruktionssequenzen in Fahrstunden fest, dass Instruktionen von Fahrlehrer:innen durchgehend verbal formuliert werden, während die instruierten Handlungen (*projected actions*) von den Fahrschüler:innen systematisch körperlich ausgeführt werden. Dagegen beobachtet Stukenbrock (2014b: 81) in ihrer Studie zur lokalen Referenz mit deiktischen Mitteln, dass in Settings, bei denen das instruierte Objekt ein körperliches Tun ist, „instructions

¹⁹⁷ Nach Wittgenstein (1953) bestimmt eine Regel allein nicht, wie sie zu befolgen ist, sondern sie ergibt sich erst durch ihre wiederholte Ausführung, Regelmäßigkeit, Training und Gewohnheit.

are often delivered multimodally, i. e. by a bodily demonstration which invites the instructed person not only to listen, but to watch in order to discern relevant features of the embodied skill“.¹⁹⁸

Mitunter auf Garfinkels Konzeption der *Instruktion* stützen sich eine Reihe von Studien in unterschiedlichen Settings, allen voran Bildungs- und Trainingssettings, wie z. B.:

- Schullabore (Amerine/Bilmes 1988);
- Klassenzimmer (Macheth 2011);
- archäologische Ausgrabungen (Goodwin 2003);
- Häkelkurse (Lindwall/Ekström 2012);
- Fahrradreparaturen (Arnold 2012);
- zahnmedizinische Ausbildung (Hindmarsh/Reynolds/Dunne 2011; Hindmarsh/Hyland/ Banerjee 2014; Lindwall/Lymer 2014);
- Chirurgenausbildung (Koschmann et al. 2011; Mondada 2014b, 2014d; Zemel/Koschmann 2014);
- Basketballtraining (Evans/Reynolds 2016; Evans 2017);
- Kochkurse (Mondada 2014a; Raevaara 2017);
- Fahrstunden (Stefani/Gazin 2014; Deppermann 2015, 2018a; Broth/Cromdal/Levin 2017; Rauniomaa 2017; Stefani 2018);
- Tanzunterricht (Keevallik 2010, 2015);
- Instrumentalunterricht (Nishizaka 2006; Tolins 2013; Ivaldi 2016; Stevanovic 2017; Stevanovic/Kuusisto 2018);
- oder musikalische Masterklassen (Reed/Szczepek Reed 2013; Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013).

In solchen Umgebungen geht es vorrangig um *learnables* (Zemel/Koschmann 2014), für die u. a. der Grad der Kompetenz/Inkompetenz seitens des/der Lernenden eine Rolle spielt.

Ein weiteres wichtiges Begriffspaar ist *directives* (Anweisungen) und *requests* (Bitten, Anfragen), zwei Termini, die in konversationsanalytisch ausgerichteten Studien behandelt werden.¹⁹⁹ Der Begriff *directive* ist aus der Sprechakttheorie

198 Stukenbrock (2014b: 83) spricht auch von „multimodal adjacency pair[s]“. Im Unterschied zu Stukenbrocks Beobachtungen spielen in der Orchesterprobe auch körperliche Elemente eine Rolle, die nicht zu imitieren sind. Wenn der/die Dirigent:in beispielsweise die Hände nach unten bewegt, um ein *piano* zu instruieren, wird von den Musiker:innen nicht verlangt, es ihm/ihr gleich zu tun. Vielmehr sollen sie die Anweisung des/der Dirigent:in auf ihren Instrumenten umsetzen.

199 Vgl. auch Wootton (1997, 2005), Lindström (2005), Curl & Drew (2008), Rossi (2012), Zinken & Ogiermann (2013) sowie Drew & Couper-Kuhlen (2014), wo der Terminus *request* als generelle Bezeichnung für direkte Handlungen verwendet wird.

(vgl. *Direktiva* nach Searle 1969, 1979; vgl. auch Austin 1962) entlehnt und illustriert „a range of social actions that all count as an attempt to induce the recipient to perform (or not to perform) some action“ (Stevanovic/Svennevig 2015: 2). Zur Klasse der direktiven Sprechakte gehören beispielsweise Bitten, Hinweise, Warnungen, Verbote, Befehle, Vorschläge, Aufträge, Einladungen, Kommandos und Ratschläge.

Aus konversationsanalytischer Perspektive initiieren Anweisungen und Bitten entweder eine Befolgung (*complying*) als bevorzugte Reaktion oder eine Ablehnung (*rejecting*) als weniger bevorzugte Reaktion. Anweisungen oder Bitten werden so designt, dass einer Ablehnung vorbeugend entgegengewirkt werden kann – z. B. durch *pre-requests* oder andere Prä-Sequenzen (vgl. Schegloff 1980; Davidson 1984) oder auch durch abschwächende Formulierungen (vgl. Heinemann 2006; Curl/Drew 2008; Craven/Potter 2010).

Bei Craven & Potter (2010: 420) ist eine Unterscheidung zwischen *directives* und *requests* hinsichtlich Befolgung und Nicht-Befolgung zu finden. Sie definieren den Begriff *directives* als „action[s] where one participant *tells* another to do something“. Dabei kommt es – Craven & Potter (2010: 424) folgend – zu einem „change in the recipient’s conduct“. Der/die Rezipient:in hat jedoch keine Wahl zwischen Ausführung und Nicht-Ausführung des *directive*, sondern es kommt nur eine Übereinstimmung in Frage. Nach Craven & Potter (2010: 426) sind *directives* „understood as both projecting only compliance and fully restricting the optionality of the recipient’s response“. Anders verhält es sich mit *requests*, die Akzeptanz oder Nicht-Akzeptanz für den/die Adressierten offenlassen, d. h., der/die Rezipient:in kann entscheiden, ob er:sie die Bitte/Aufforderung ausführt oder ihr nicht nachkommt (vgl. Craven/Potter 2010).

Eine ähnliche Definition verwendet auch M. H. Goodwin (2006: 516–517). Sie beschreibt *directives* als „acts of control“ oder als „utterances designed to get someone to do something“. An diese Auffassung lehnen sich Lindwall/Lymer/Greiffenhagen (2015: 144) an, wenn sie drei unterschiedliche Bedeutungen des Terminus *Instruktion* anführen. Zum einen verstehen sie *Instruktion* (im Singular) als die Praxis des „teaching“ oder der „education“ bzw. als „the main business“ an einem bestimmten Setting, wie z. B. in der Schule oder im Klassenzimmer. In der Schule werden Schüler:innen instruiert oder – wie Lindwall/Lymer/Greiffenhagen (2015: 144) es ausdrücken – „instruction-as-teaching is the central domain of educational research“. Zum anderen verwenden Lindwall/Lymer/Greiffenhagen (2015) den Begriff *Instruktionen* (im Plural) zur Beschreibung von sozialen Aktivitäten, wie Befehle, Anordnungen, Anweisungen, die im Sinne von Goodwin (2006) so konzipiert sind, dass sie jemand anderen dazu bringen, etwas Bestimmtes zu tun. Außerdem können Instruktionen benutzt werden, um Handlungen in bestimmten Settings, wie z. B. in Kochkursen (vgl. Mondada 2014a; Raevaara 2017), während

chirurgischer Eingriffe im Operationssaal (vgl. Koschmann et al. 2011; Mondada 2014b, 2014d; Zemel/Koschmann 2014) oder auch in Fahrstunden (vgl. Stefani/Gazin 2014; Deppermann 2015, 2018a; Broth/Cromdal/Levin 2017; Rauniomaa 2017; Stefani 2018), zu koordinieren. Im Unterschied zur ersten Bedeutung von Instruktion(en) gibt es hier eine unmittelbare Aufforderung etwas zu tun, während z. B. im Klassenzimmer das Instruieren an und für sich als übergeordnete Handlung im Setting verankert ist. Nicht zuletzt verstehen sie schriftliche Texte, wie Handbücher, Rezepte oder Reiseführer, als *Instruktion*. Diese Art von Instruktion überlappt mit Instruktionen im ersten und im zweiten Sinn, „since[it] can be used for educational purposes (i. e. ‚self-learning‘) and consist[s] of a series of implicit orders (‘first do this, then do that’)“ (Lindwall/Lymer/Greiffenhagen 2015: 145).

Die Unterteilung von Lindwall/Lymer/Greiffenhagen (2015) kann auch auf Orchesterproben übertragen werden. Eine Orchesterprobe kann als *instructional setting* bezeichnet werden: Instruktionen stellen das zentrale Mittel dar, womit eine konzertante Aufführung kreiert und konzipiert wird. Anweisungen und Instruktionen des/der Dirigent:in veranlassen – ähnlich wie bei Lindwall/Lymer/Greiffenhagen (2015) – die Musiker:innen, so zu spielen, wie es der/die Dirigent:in hören möchte. Das heißt, Instruktionen machen einen zustimmenden, befolgenden *second pair part* (Umsetzung, SPP) im Anschluss an einen *first pair part* (Anweisung, FPP) konditionell relevant. Diese beiden Parts sind immer Teil einer größeren Instruktionssequenz, die aus Anweisung zum Spielen, Unterbrechung, Bündelung der Aufmerksamkeit der Musiker:innen, Instruktion an und für sich (*first pair part*), Umsetzung (*second pair part*) und impliziter (im Sinne eines Weiterspielen-Lassen) oder expliziter Evaluation besteht. Außerdem orientieren sich sowohl Instruktionen des/der Dirigent:in als auch Gestaltung/Umsetzung der Musiker:innen an einer schriftlichen Vorlage, der Partitur, auch wenn es vorrangig darum geht, welche und inwiefern Instruktionen über die Partitur hinausgehen.

Für die vorliegende Studie erscheint die Definition von Instruktionen nach Mondada (2014b) mit konversationsanalytischem Fokus, die mit jener von Goodwin (2006) vergleichbar ist, angebracht: Instruktionen können als „the way in which participants get someone to do something in naturally occurring social activities“ (Mondada 2014b: 133) beschrieben werden. Anders als bei Goodwin (2006) geht es in der Definition von Mondada (2014b) aber nicht um das Filtern von spezifischen „utterances“, die instruktiv sein können (statisch), sondern um die Art („the way“), wie instruiert wird (dynamisch).²⁰⁰ Wir haben bereits im Analyse-Kapitel

200 Die beiden Begriffe *statisch* und *dynamisch* verweisen in diesem Zusammenhang auf zwei unterschiedliche Perspektiven. *Statisch* heißt, dass es sich um ein punktuelles Verfahren handelt, bei dem in einem Gespräch beispielsweise Ausdrücke gefiltert werden, die instruieren. Der Terminus *dynamisch* verweist auf einen Handlungstyp (hier: das Instruieren) und untersucht, wie in einem

zur Mehrsprachigkeit (Kap. 4) festgestellt, dass Instruktionen und Anweisungen der Dirigent:innen nicht nur auf verbaler, sondern auch auf gestischer, mimischer und gesanglicher Ebene ablaufen können. Außerdem verwendet Mondada (2014b: 133) den Zusatz „in naturally occurring social activities“ und lenkt damit den Fokus auf praktische Situationen, die mit einer sozialen Aktivität (wie einer chirurgischen Operation) verbunden sind.²⁰¹

Ferner impliziert die Definition von Mondada (2014b) eine Instruktion als FPP (die verbal sein kann, aber nicht muss) und eine Ausführung derselben körperlicher Natur als SPP („get someone to do something“). Auch in der Orchesterprobe instruiert der/die Dirigent:in körperliches Tun: das Musizieren. Instruktionen in Orchesterproben sind demnach inhärent multimodal. Ähnlich verhält es sich mit Instruktionen bei archäologischen Ausgrabungen (Goodwin 2003), in zahnmedizinischen Ausbildungen (Hindmarsh/Reynolds/Dunne 2011; Hindmarsh/Hyland/Banerjee 2014; Lindwall/Lymer 2014), in der Chirurgenausbildung (Koschmann et al. 2011; Mondada 2014b, 2014d; Zemel/Koschmann 2014), in Häkelkursen (Lindwall/Ekström 2012), im Tanzkurs (Keevallik 2010, 2015) oder im Instrumentalunterricht (Nishizaka 2006; Tolins 2013; Ivaldi 2016; Stevanovic 2017; Stevanovic/Kuusisto 2018) und in musikalischen Masterklassen (Reed/Szczepek Reed 2013; Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013). In solchen Trainingssettings wird instruiert, *was* (und zu Teilen auch *wie* etwas) gemacht werden soll. In musikalischen Umgebungen spielt neben dem *Was* aber vor allem auch eine Rolle, *wie* gespielt werden soll, da die Partitur/die Noten – die in den anderen Settings nicht vorhanden ist/sind – bereits vorgibt/vorgeben, was gemacht werden soll.

Gespräch z. B. Instruieren vonstattengeht. Dieser Handlungstyp ist als globale Einheit zu verstehen, in die Untereinheiten (etwa Adressieren, Lokalisieren, Anweisen, Erklären usw.) einfließen.

201 Vgl. auch Ervin-Tripp (1976, 1977, 1981), die sich bereits parallel zur Sprechakttheorie aus sozialwissenschaftlicher Perspektive mit *directives* in *face-to-face*-Alltagskommunikationssituationen auseinandersetzt. Ihr Fokus lag dabei auf Bitten und Nachfragen in Eltern-Kind-Interaktionen. Die Autorin erarbeitete sechs unterschiedliche Typen von *directives*: *need statements* („I need a match.“), *imperatives* („Gimme a match.“), *embedded imperatives* („Could you gimme a match?“), *permission directives* („May I have a match?“), *question directives* („Gotta match?“) und *hints* („The matches are all gone.“). Sie untersuchte deren Verteilung in verschiedenen Settings und verschiedenen Formen sozialer Beziehungen und stellte fest, dass die Distribution mit Vertrautheit, sozialem Rang, territorialer Lage und Schwierigkeit der Aufgabe zusammenhängt.

5.3 Instruktionspraktiken

Wie bereits weiter oben beschrieben, soll es im analytischen Teil zu Instruktionen darum gehen, Handlungen zu beschreiben, die Bestandteil von Instruktionssequenzen sind. Dazu gehören Aktivitäten wie:

- a) Unterbrechen/Einleiten von Übergängen zwischen Spiel- und Besprechungsphase;
- b) Adressieren/Identifizieren von bestimmten Instrumentengruppen;
- c) Lokalisieren;
- d) Instruieren: verbal, gesanglich, gestisch;
- e) Evaluieren;
- f) Einleiten von Wiedereinstiegen in eine neue Spielphase.

Diese Handlungstypen können mithilfe bestimmter *Praktiken* vollzogen werden. Eine Praktik schließt eine Trias von Form, Funktion und Kontext ein. Das heißt, eine Praktik ist durch den formbestimmten Einsatz einer Ressource (Wie?), die Funktion einer Handlung (Was? Wozu?) und das Auftreten in einem spezifischen Kontext festgelegt (vgl. Deppermann 2018b). Der Begriff *Praktik* wird hier im Sinne der multimodalen Konversationsanalyse nicht als Handlung verstanden, sondern Praktiken können – sowohl verbal als auch nonverbal sowie in Kombination – zur Konstitution und zum Vollzug bestimmter Handlungen – wie z. B. zum Unterbrechen, Instruieren usw. – genutzt werden (vgl. Schegloff 1997; Streeck 2001; Heritage 2010; Deppermann/Feilke/Linke 2015). Dabei kann zum einen dieselbe Praktik zur Realisierung verschiedener Handlungen eingesetzt werden (z. B. Vorsingen, um eine Stelle in der Partitur zu lokalisieren oder um eine bestimmte Spielweise anzuweisen). Zum anderen kann die gleiche Handlung (z. B. Lokalisieren in der Partitur) mit unterschiedlichen Praktiken (entweder durch die Angabe von Taktzahlen oder durch die Beschreibung der Stelle) ausgeführt werden (vgl. Enfield/Sidnell 2017: 111–124; Krug et al. 2020: 179–180).

Wir fragen nach den Mitteln und Praktiken, mittels derer die unterschiedlichen Handlungstypen in Orchesterproben verwirklicht werden und wie sie in ihrem Zusammenspiel eine Instruktionssequenz bilden. Solche Instruktionen können – so zeigt auch Weeks (1985) in seiner Untersuchung von Vorleserunden in der Schule – sehr unterschiedlich und variabel sein (vgl. auch Krug et al. 2020: 183):

- a) Sie können sehr kurz oder sehr lang sein, indem sie sich entweder als Einzelinstruktion oder als Mehrfachinstruktion auf eine Stelle in der Partitur beziehen (Kurzinstruktion vs. Instruktionskette), oder auch aus einer Vielzahl an Anweisungen bestehen, die sich auf unterschiedliche Stellen, verschiedene Instrumentengruppen und unterschiedliche Spielweisen (oder auch dieselbe Spielweise) beziehen (Instruktionscluster).

- b) Sie können sehr konkret oder im Gegensatz dazu eher abstrakt sein.
- c) Sie können sich auf organisatorische (z. B. *iniziamo a battuta diciasette*) oder ästhetische Aspekte beziehen (*la acciaccatura on the beat*).
- d) Sie können korrektiv/retrospektiv (v. a. in Unterbrechungsphasen) sein oder initiiierend/prospektiv (z. B. wenn der/die Dirigent:in simultan zur Musik/*on the fly* Anweisungen gibt).
- e) Sie können sich auf unterschiedliche musikalische Aspekte beziehen, wie Melodie, Rhythmus, Artikulation, Dynamik, Tempo, Spielweise, Ausdruck/Phrasierung, Balance, Intonation usw.
- f) Sie können sehr direkt erfolgen (z. B. *play piano here*) oder auch in abgeschwächter Art und Weise auftreten (z. B. *c'est possible de jouer plus forte*).
- g) Nicht zuletzt können Instruktionen in Unterbrechungs- bzw. Besprechungsphasen auftreten oder aber auch während das Orchester spielt, d. h., sie können simultan zur Musik vom/von der Dirigent:in in den Raum geworfen werden.

Wie auch immer Instruktionen gestaltet und sequenziell in die Orchesterprobe eingebettet sind, bleiben sie das zentrale Mittel, mit dem die konzertante Ausführung eines musikalischen Werks entwickelt und gestaltet wird. Ziel des nachfolgenden analytischen Teils ist es, dieser zentralen Funktion von Instruktionen nachzugehen und unterschiedliche Instruktionsformen und ihre Funktionsweisen zu identifizieren.