

6 Instruktionssequenzen / Analyse: Wie in der Orchesterprobe instruiert und korrigiert wird

In diesem empirischen Abschnitt werden instruktive und korrektive Handlungen beschrieben, die konstitutiv für das Interaktionsgeschehen in Orchesterproben zwischen Dirigent:in und Musiker:innen sind: Unterbrechungen der Musik, Adressierungen an die Musiker:innen, Lokalisierungen von bestimmten Stellen in der Partitur, Instruktionen und Anweisungen im engeren Sinn, Evaluierungen des Gespielten sowie Wiedereinstiege in die Musik. Diese Handlungen treten innerhalb von Instruktionssequenzen auf und können durch unterschiedliche Praktiken realisiert werden (z. B. kann eine Stelle in der Partitur verbal oder auch gesänglich lokalisiert werden).

6.1 Transitionen I: Unterbrechungen

6.1.1 Das „Sprecher“-Wechselsystem in der Orchesterprobe

Wir haben bereits im Theorieteil zu Sprecherwechsel-Systemen festgestellt, dass in der Orchesterprobe nicht von einem/einer Sprecher:in zum/zur anderen gewechselt wird, sondern dass ein Wechsel zwischen verbalen Anteilen des/der Dirigent:in und musikalischen Anteilen der Musiker:innen stattfindet. Wir haben es demnach mit einem umgewandelten Turn-taking zu tun, in dem sich die Turns der Dirigent:innen und die Turns der Musiker:innen wechselseitig bedingen: Die Instruktionen, Korrekturen, Anweisungen und Erklärungen der Dirigent:innen setzen eine musikalische Umsetzung oder Antwort der Musiker:innen relevant, und zwar im Sinne einer Paarsequenz (*adjacency pair*).

Allerdings wählen sich die Musiker:innen nicht – wie in alltäglichen Interaktionssituationen – selbst als nächste „Sprecher:innen“ aus, sondern der/die Dirigent:in bestimmt, wo Besprechungs- und Spielphasen beginnen und enden. Er:sie hat das Recht, die Musiker:innen genau dort zu unterbrechen, wo ihm/ihr ein Fehler (*correctable*) auffällt.²⁰² Es gibt also keine TRPs (*transition relevance places*, übergangsrelevante Stellen) im herkömmlichen Sinn, sondern die TRPs

²⁰² Vgl. auch Weeks (1996: 280), der in seiner Studie zu Orchesterproben ein „unusually asymmetrical turn-taking system whereby the conductor has intervened innumerable times“ feststellt.

werden von den jeweiligen Dirigent:innen definiert. Außerdem bleibt das Rede-recht in Besprechungsteilen auf der Seite des/der Dirigent:in: Diese:r produziert seine/ihre TCUs und wird dabei – in den allermeisten Fällen – von niemandem unterbrochen.

Darin unterscheidet sich die Orchesterprobe von Gesprächen in alltagsweltlichen, nicht-institutionellen Interaktionssituationen. Außerdem gibt es Unterschiede, die Unterbrechungen und Überlappungen betreffen, auf die im Folgenden eingegangen werden soll.

6.1.2 Unterbrechungen in Alltagsgesprächen

Nach Sacks, Schegloff & Jefferson (1974: 699) laufen Gespräche/Interaktionen geordnet ab („transitions are finely coordinated“): Es spricht immer nur eine Person, Sprecher:innen wechseln sich ab, Turns können unterschiedlich lang sein und sich in ihrer Abfolge verändern, Übergänge sind genauestens aufeinander abgestimmt. Zu Transitionen/Übergängen stellen sie fest: „Transitions (from one turn to the next) with no gap and no overlap are common. Together with transitions characterized by slight gap or slight overlap, they make up the vast majority of transitions.“ (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 700) Trotzdem kann es auch zu Überlappungen kommen, die nicht unter die *slight overlaps* von Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) fallen und damit unmarkiert sind, sondern die als *considerable overlaps* oder auch als markierte Überlappungen beschrieben werden können. Wenn an einem TRP kein/e neue/r Sprecher:in ausgewählt wird, sondern zwei Sprecher:innen sich gleichzeitig selbst auswählen und zu sprechen beginnen, so kommt es zu einer Überlappung. Überlappungen treten demnach an TRPs auf (vgl. Sidnell 2010: 52).

Schegloff (2000: 3) stellt die Frage, wie eine solche Situation gemanagt wird. Überlappungen bzw. „overlaps“ werden von Schegloff (2000: 2) – in *multiparty*-Interaktionssituationen – als „talk by ‚more than one at a time‘“ beschrieben. Schegloff (2000: 4, 11) führt weiter den Begriff „overlap resolution device“ ein. Dabei handelt es sich um Ressourcen (Diskontinuitäten wie Cut-offs, Recycling eines Turns, schnelleres Sprechen, Verzögerungen) und Stellen (*preonset/postonset*, *preresolution/post-resolution*), die genutzt werden, um mit Überlappungen umzugehen. Dazu gezählt wird außerdem die interaktionale Logik, mit der solche Ressourcen an spezifischen Stellen eingesetzt werden. Schegloff (2000: 45) stellt fest, dass solche *overlap resolution devices* kürzer sind als Turns, auch wenn sie – so wie Turns – lokal organisiert, interaktiv gemanagt und adressatengerecht (*recipient designed*) sind. Werden diese Hilfsmittel während Überlappungen eingesetzt, können Letztere schnell über-

brückt und die ursprüngliche „one-at-a-time“-Situation wiederhergestellt werden (vgl. Schegloff 2000: 2).²⁰³

Demgegenüber stehen Unterbrechungen: Im Gegensatz zum Sprecherwechsel durch Überlappen handelt es sich bei einer Unterbrechung um „eine latent aggressive und vom betroffenen Sprecher meist als unangenehm empfundene Form der Selbstwahl“ (Linke/Nussbaumer/Portmann 1996: 303). Bei einer Unterbrechung kann der/die Sprecher:in seine/ihre Äußerung mit deren wesentlichen Inhalten nicht mehr realisieren. Das heißt, Unterbrechungen setzen an Orten ein, die nicht als TRPs erkennbar sind,²⁰⁴ sie sind dispräferiert und werden als *störend* und unhöflich wahrgenommen.²⁰⁵ Außerdem sind Unterbrechungen immer eine Angelegenheit von „complainability“ (Schegloff 2002: 301; vgl. auch Bilmes 1997; Meyer 2018), d. h., Unterbrechungen können nur als solche identifiziert werden, wenn sie von den Gesprächsbeteiligten auch als solche interpretiert, angemahnt werden.

6.1.3 Unterbrechungen in Orchesterproben

In Orchesterproben stehen Unterbrechungen an der Schnittstelle zwischen Spiel- und Besprechungsparts. Durch eine Unterbrechung entzieht der/die Dirigent:in den Musiker:innen ihren Floor, er:sie beendet ihren musikalischen Turn, um in einen verbalen Turn zu wechseln. Solche Unterbrechungen werden dabei – im Gegensatz zu Alltagsgesprächen – weder als dispräferiert empfunden, noch beschwerten sich die Musiker:innen über die Einfälle des/der Dirigent:in in ihre Performance. Unterbrechungen werden vielmehr zur Spezifik des Settings der Orchesterprobe

²⁰³ Sidnell (2010: 53–54) hebt hervor, dass viele Überlappungen keine unterbrechende Wirkung haben und dass demgegenüber Unterbrechungen „competing trajectories of talk“ involvieren.

²⁰⁴ Vgl. auch Schegloff (1987: 85), der bei Unterbrechungen von „starts by a second speaker while another is speaking and is not near possible completion“ spricht. Außerdem zeigt Levinson (1983: 299–301) hinsichtlich Unterbrechungen Fälle von „violative interruption“ auf, wo entweder ein/e Sprecher:in aussteigt (*drop out*) oder sich beide Sprecher:innen in ein „competitive allocation system“ verwickeln.

²⁰⁵ Trotzdem gibt es auch in Alltagsgesprächen Fälle, wo das Unterbrechen eines/einer Gesprächspartner:in als unmarkiert wahrgenommen wird. Und zwar ist dies bei fremdinitiierten Reparaturen (*other-initiated repairs*) der Fall, wo die im Vordergrund stehende Reparatur das herkömmliche Turn-taking-System außer Kraft setzt: „Although the other-initiation is not designed as competitive, [...] the speaker of the trouble source drops out, ceding the turn to the other who has initiated the repair.“ (Clift 2016: 248; vgl. auch Kendrick 2015).

gezählt, sie gelten dort als Arbeitsinstrument und als notwendige Praktik, um ein musikalisches Werk gemeinsam erarbeiten zu können.²⁰⁶

Trotzdem spielen auch Höflichkeit und *face work* bei Unterbrechungen in Orchesterproben eine Rolle.²⁰⁷ Eine Unterbrechung stellt immer eine Art von FTA (*face threatening act*) dar, denn sie greift als *Störung* in die Performance der Musiker:innen ein. Der/die Dirigent:in versucht daher durch *face saving*-Strategien, wie z. B. indirekte oder abgeschwächte Äußerungen, Entschuldigungen (*sorry*), Evaluationen oder scherzhafte Aussagen, diese Störung abzumindern. Welche Strategien eingesetzt werden, hängt u. a. auch mit den Faktoren soziale Distanz und Machtgefälle zwischen den Gesprächsbeteiligten sowie dem Grad an Bedrohung, die ein bestimmter FTA darstellt, zusammen (vgl. Brown/Levinson 1978/1987; Leech 1983).

Weeks (1996: 254) stellt in seinen Untersuchungen zu Orchesterproben fest, dass „interruptions of the performers by the director [...] pervasive“ sind und dass es keine TRPs im herkömmlichen Sinn gibt: „transition-relevance places are lacking in the musical context, such that their disregard would be logically excluded as a possibility.“ (Weeks 1996: 276) Stattdessen kommt es zu Überlappungen am Kontaktpunkt zwischen der Wortergreifung des/der Dirigent:in und der Spielunterbrechung durch die Musiker:innen. An solchen Übergangspunkten beobachtet Weeks (1996) die Tendenz der Musiker:innen, eine musikalische Phrase oder Kadenz weiter (oder zu Ende) zu spielen, auch wenn der/die Dirigent:in bereits ein Stopp-Zeichen für die Musik gegeben hat. Wir werden in den Beispielen weiter unten sehen, ob diese Beobachtung auch auf unsere Daten zutrifft.

Unterbrechungen und Überlappungen können damit als konstituierende instruktive Handlungen in der Orchesterprobe bezeichnet werden. Sie leiten Besprechungsaktivitäten ein und Spielaktivitäten aus und verzahnen auf diese Weise beide Handlungstypen/Aktivitätssysteme miteinander (vgl. Weeks 1985; Köhler 2008; Schmidt 2014).²⁰⁸ Das bedeutet: Sind Orchesterproben einmal eröffnet, müssen Beteiligte die alternierende Abfolge von Musikphasen und Besprechungsphasen interaktional organisieren. Wie genau das aussieht, soll im Folgenden anhand ausgewählter Beispiele dargelegt werden. Dabei verstehen wir Transitionen als Überbegriff, unter den Unterbrechungen und Überlappungen fallen. Transitionen sind damit Handlun-

²⁰⁶ Vgl. Szczepek Reed, Reed & Haddon (2013: 32), die für Gesangsproben feststellen: „they need to manage transitions.“

²⁰⁷ Zu Höflichkeit und *face work* vgl. auch das eigene Theoriekapitel dazu (Kap. 2.1.7).

²⁰⁸ Vgl. auch das Theoriekapitel zu Sprecherwechsel-Systemen (Kap. 2.1.4), und außerdem die „action frameworks“ bei Reed (2015: 31): Die beiden Arten von Aktivitäten (Besprechung und Performance) bilden gemeinsam ein „interactional project“ (Robinson 2003: 30).

gen in der Orchesterprobe, die durch Praktiken wie etwa Unterbrechen, Einfallen, Einwerfen, Überlagern o. Ä. realisiert werden.²⁰⁹

6.1.4 Wie Übergänge zwischen Spiel- und Besprechungsphasen in Orchesterproben funktionieren

6.1.4.1 *Interruption initiation, interruption point, post interruption*

Beispiel 1

Orchestre de Paris

Dirigent:²¹⁰ Gianandrea Nosedà

Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0005

15:25–15:34

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

```
01  D  [&(0.5)&*(0.4)~(0.4)~(0.5)]
      &hört auf zu dirigieren, lässt Arme nach unten sinken&
      *blättert in Partitur ---->
      ~streckt rechten Daumen nach oben~
02  T  [♪((spielt 1.8'')).....♪]
03  D  ja!* (0.7) so (1.1)
      -->*
04      °h:: &(0.5)& of course=eh (1.9)
      &dreht sich nach links&
05      we don't &TAP to use a lot of bow&
      &bewegt rechten Arm mit geballter Faust nach vorne und nach
      hinten&
```

In diesem Beispiel verwendet der Dirigent in Z01 körperliche Zeichen (*body cues*), um eine Unterbrechung einzuleiten. Er hört auf zu dirigieren und lässt die Hände/Arme nach unten sinken, was bedeutet, dass er aus einer Position, in der er die Arme/Hände (hier ohne Taktstock) auf Brusthöhe hält, in eine Position wechselt, in der er mit der linken Hand in der Partitur blättert und gleichzeitig die rechte Hand nach vorne streckt, der Daumen zeigt nach oben:

²⁰⁹ Zum Verhältnis von *Handlung* und *Praktik* vgl. Kap. 5.3.

²¹⁰ Wir geben in diesem empirischen Teil und auch in allen weiteren empirischen Kapiteln zu Instruktionen der Vollständigkeit halber die Namen der Dirigent:innen an, obwohl hier die Identität oder andere Hintergründe keine wesentliche Rolle spielen.



Abb. 34: Dirigierposition vs. Unterbrechungsposition.

Mit der Beschreibung im Transkript *hört auf zu dirigieren* ist der Wechsel von einer dynamischen Dirigierbewegung (Spannung) in eine statischere Haltung (Entspannung) der Arme/Hände des Dirigenten gemeint. Bewegt der Dirigent die Arme/Hände auf Brusthöhe, bedeutet das, dass er gerade dirigiert (Spielphase); lässt er die Arme nach unten sinken, auf Taillenhöhe, so kann er in redegleitende Gesten wie die oben beschriebene übergehen (Unterbrechungsphase).

Der Wechsel zwischen angespannter und entspannter Haltung der Arme/Hände in diesem Beispiel, der rein körperlich geschieht, reicht aus, um einen Trompeter, der an dieser Stelle alleine ein Solo spielt, dazu zu bringen, mit dem Spielen aufzuhören. Es kann angenommen werden, dass der Dirigent genau diese Solo-stelle nutzt, um die Musik abubrechen, da es wohl einfacher und zeitsparender ist, einen Musiker zu unterbrechen als das gesamte Orchester.²¹¹ Diese Behauptung lässt sich auch darauf stützen, dass der Trompeter bereits 1.8sec nach der Einleitung der Unterbrechung durch den Dirigenten aufhört zu spielen.

Durch das körperliche Unterbrechungssignal (rechter Daumen nach oben gestreckt) veranschaulicht der Dirigent auch gleichzeitig eine positive Evaluation. In Z03 schließt er durch den Ausdruck *ja* noch eine verbale (Pseudo-)Evaluation an, wobei der Ausdruck genauso als Diskursmarker zwischen dem Spielteil und dem nun folgenden Besprechungsteil interpretiert werden kann. Das nachfolgende *so* – ebenfalls in Z03 – leitet eine Art Feststellung ein, die in Z04 und Z05 spezifiziert wird. In Z04 verwendet der Dirigent die abtönende Partikel *of course* im Sinne von ‚wir machen/ihr macht das ohnehin schon so‘ und dreht sich zur Instrumentengruppe (Streicher:innen, nach links), an die die Aussage gerichtet ist (eine Art von verkörperter Adressierung), bevor er in Z05 zu der eigentlichen Bemerkung (*we don't tap to use a lot of bow*) übergeht.

²¹¹ Weeks (1996: 260) spricht bei Unterbrechungen des gesamten Orchesters auch von einem „heavy-handed approach to taking the floor.“

Ausgehend von der Analyse dieses ersten einfachen Beispiels lassen sich bereits Besonderheiten von Unterbrechungen in Orchesterproben ableiten. Die gestische und verbale Evaluation des Dirigenten (in Z01 und Z03) lässt offen, auf wen oder was sie sich bezieht. Die Evaluationen können sich nämlich sowohl auf den Trompeter als auch auf das gesamte Orchester beziehen, es kann das soeben Gespielte ratifiziert werden oder auch ein längerer vorheriger Abschnitt. Da die Evaluationen mehr dazu dienen, eine Unterbrechung einzuleiten bzw. die Musik zu einem Abbruch zu bringen als das Orchester tatsächlich zu evaluieren, wird nicht klar, worauf sie sich beziehen. Allerdings zeigt sich anhand der Tatsache, dass der Dirigent das Orchester vorher nicht unterbrochen hat, dass es in Ordnung war, so wie gespielt wurde. An der Stelle, an der dem Dirigenten ein *correctable* auffällt, kommt es zur Initiierung einer Unterbrechung. Diese Unterbrechung stellt für die Musiker:innen eine Face-Bedrohung dar, deshalb wird sie vom Dirigenten durch positive Höflichkeit (*positive politeness*) kompensiert:

- a) Der Dirigent setzt (Pseudo-)Evaluationen ein;
- b) er benutzt abgeschwächte Ausdrücke wie *of course* (Z04);
- c) der Dirigent bezieht sich selbst in die Gruppe der Musiker:innen (der Streicher:innen) durch das Personalpronomen *we* (Z05) mit ein.

Die gesamte Sequenz fungiert demnach als Kompensierung der gesichtsbedrohenden Unterbrechungshandlung durch den Dirigenten. Außerdem lassen sich Unterbrechungen in Orchesterproben in einzelne Schritte aufteilen, die sequenziell aufeinander folgen:

- a) *Interruption initiation*: Der Dirigent initiiert eine Unterbrechung bzw. er versucht die Musik durch gestische Zeichen abzubrechen (Z01).
- b) *Interruption point*: Es kommt zur tatsächlichen Unterbrechung der Musik (Z02).²¹²
- c) *Post interruption*: Der Dirigent geht zu einer Besprechung über, in der er korrigiert, instruiert, erklärt und interpretiert (Z03-05).

Daraus ergibt sich folgendes Schema.²¹³

²¹² Im Transkript ist die Initiierung der Unterbrechung bis zum Unterbrechungspunkt durch eine Unterstreichung hervorgehoben. Diese Markierung kommt auch in den folgenden Beispielen vor.

²¹³ Dieses Schema wird auch für die folgenden Beispiele erstellt.

beträgt nur 0.8sec, er ist also relativ gering. Es kann angenommen werden, dass das Orchester hier nicht lange braucht, um mit dem Spielen aufzuhören, da der Dirigent akustisch und gleichzeitig visuell durch das Klatschen (Z01) anzeigt, dass er eine Unterbrechung wünscht (der Dirigent wechselt hier aus der Dirigierbewegung heraus direkt in das Klatschen). Ausgehend von dieser Klatschbewegung streckt der Dirigent beide Arme nach außen, die Daumen zeigen nach oben. Wie in Bsp. 1 evaluiert der Dirigent auch hier das Gespielte oder auch das Orchester durch eine ratifizierende Geste. Dann bewegt er beide Arme nach innen, vor die Brust, bevor er sie ein weiteres Mal nach außen streckt (horizontale Armbewegung). Dabei zeigen die Handflächen nach unten:



Abb. 35: Horizontale Armbewegung.

Diese Geste kann – nach Bräm/Boyes Bräm (1998: 233) – unter die Gruppe von Gesten eingeordnet werden, die sich vertikal im Raum orientieren, als Metapher für die Dynamik. Handflächen, die nach unten deuten, werden mit ‚weniger/leiser‘ assoziiert (vgl. Bräm/Boyes Bräm 1998). In unserem Beispiel ist dieses Weniger und Leiser auf die Unterbrechung der Musik zu beziehen: Die Musik soll weniger werden und abgebrochen werden.

Warum der Dirigent hier gleich zwei unterschiedliche Gesten verwendet, um eine Unterbrechung der Musik zu initiieren (Klatschen und Bewegen der ausgestreckten Arme nach innen und nach außen), kann darauf zurückgeführt werden, dass die Musiker:innen in Orchesterproben nicht ständig zum/zur Dirigent:in blicken. Der/die Dirigent:in ist immer sekundär gegenüber den Noten, die meiste Zeit blicken die Musiker:innen auf ihre Noten und nehmen den/die Dirigent:in nur aus dem Augenwinkel wahr. Deshalb muss die Körpersprache der Dirigent:innen (sehr) expressiv sein, damit die Musiker:innen merken, dass eine Unterbrechung der Musik ansteht.

Außerdem kann – Weeks (1996) folgend – die Zeit, die für ein Verstummen benötigt wird, von der jeweiligen Stelle abhängen, die die Musiker:innen spielen, d. h., ob sie sich inmitten oder am Ende einer musikalischen Phrase befinden. In diesem Beispiel befindet sich das Orchester während der Unterbrechung des Dirigenten inmitten einer musikalischen Phrase, in der auch keine Pausen als mögliche *Aufhänger* für einen Abbruch vorkommen. Die These von Weeks (1996), dass

Musiker:innen danach streben, einen musikalisch zusammenhängenden Lauf zu Ende zu spielen, trifft in unseren Daten damit – zumindest für dieses Beispiel – nicht zu.

In Z03 evaluiert der Dirigent das Gespielte auch noch verbal, ähnlich wie in Bsp. 1, hier aber expliziter durch den Ausdruck *magnifico*, den er insgesamt drei Mal wiederholt (im Sinne von ‚Das war nun wirklich so, wie es sein soll.‘). Dabei geht seine Stimmlautstärke nach unten (vgl. das *diminuendo* im Transkript): Die Evaluation wird zu einem Abschluss gebracht und gleichzeitig wird der anstehende Besprechungsteil vorbereitet (Letzterer ist im Transkript nicht mehr angeführt).

Auch in diesem Beispiel zeigt sich, dass positive Evaluationen dazu verwendet werden, um die Störung, die durch eine Unterbrechung ausgelöst wird, auszugleichen bzw. abzumildern. Mehr noch, der Evaluator *magnifico* in Z03 fungiert als Diskursmarker zwischen dem Unterbrechungs- und dem darauffolgenden Besprechungsteil. Im nächsten Beispiel leitet der Dirigent ein weiteres Mal durch akustisch-visuelle Zeichen eine Unterbrechung ein. Gleichzeitig ändert sich seine Blickrichtung: Während der Dirigent beim Dirigieren und bis zu seinem Abbruch noch zum Orchester blickt, richtet er sich mit seiner Unterbrechung blicklich Richtung Partitur aus.

Beispiel 3

Orchestre de Paris

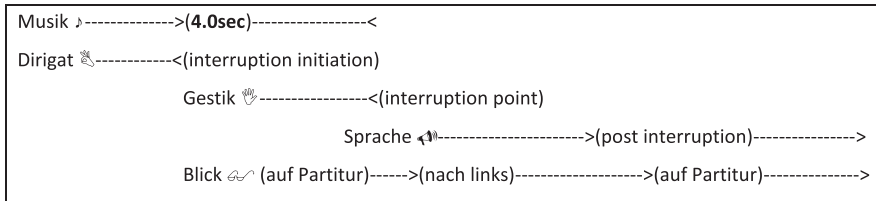
Dirigent: Gianandrea Noseda

Aufnahme_2_10022016, Kamera Dirigent, 0001

11:46–11:51

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

```
01  D    [&*(0.2)& ((klatscht)) ~ (0.8)~
        &hört auf zu dirigieren&
        *blickt auf Partitur ----->
                                ~schlägt Seite in Partitur um~
02      &(1.8)&*
        ----->*
        &streckt Hände mit ausgestreckten Zeigefingern nach außen&
03  MM    [j((spielen 4.0'))]
04  D    <<f, h> &!THIS! mezzoFORTE]
        &Blick-->VV ----->
05  MM    .....j]
06  D    <<dim, tiefer werdend> will be& *mezzoPIANO.*
        ----->& *blickt auf Partitur*
```

Figur 3: Unterbrechungsschema 3, Beispiel 3.

Die Unterbrechung beginnt in diesem Beispiel in Z01 – wie in Bsp. 2 – mit einem In-die-Hände-Klatschen des Dirigenten als akustisch-visuelles Signal. Was hier noch hinzukommt, ist das Umschlagen einer Seite in der Partitur und der Blick weg von den Musiker:innen hin zur Partitur als zusätzliche visuelle Zeichen. Der Dirigent orientiert damit seine Aufmerksamkeit vom Spiel zu einer (problematischen) Stelle im Skript um. In Z02 schließt eine weitere Geste an: Der Dirigent streckt die Arme mit ausgestreckten Zeigefingern nach außen. Es kann vermutet werden, dass das Klatschen alleine nicht ausreicht, um die Musik abubrechen. Denn auch in Bsp. 2 verwendet der Dirigent noch zusätzliche Gestik in der Unterbrechungsphase, um von den Musiker:innen bemerkt zu werden. Mehrere Gesten (oder *body cues*) in Kombination – auch in Verbindung mit anderen Modalitäten wie der Blickrichtung – sind aber durchaus ausreichend gehaltvoll und damit als Handlung einsetzbar, um die Musik verstummen zu lassen.

In diesem Beispiel lässt dieses Verstummen ein wenig länger auf sich warten als in Bsp. 2: Es dauert 4sec, bis keine/r der Musiker:innen mehr auf seinem/ihrer Instrument spielt. Dieser Vorgang ist graduell zu verstehen, d. h. die Musiker:innen hören nicht alle gemeinsam auf zu spielen, sondern nacheinander, je nachdem, ob sie die Unterbrechungssignale des Dirigenten schneller oder langsamer wahrnehmen. Der Dirigent wartet hier nicht darauf, bis die Musik abgeklungen ist, sondern er setzt bereits in Z04 – während die Musiker:innen noch spielen, wenn auch nicht mehr in der vollen Lautstärke – zu einer Instruktion an (*this mezzoforte*). Durch das Demonstrativpronomen *this* verweist er auf das soeben Gespielte und lokalisiert in Verbindung mit dem fachsprachlichen Ausdruck *mezzoforte* eine spezifische Stelle in der Partitur. Dabei rekurriert er auf das geteilte Wissen (*common ground*) mit den Musiker:innen (vgl. Clark 1996): Es handelt sich um eine unmittelbar vorher gespielte Stelle, bei der in der Partitur ein *mezzoforte* vermerkt ist.

Im selben Moment mit dem verbalen Verweis blickt der Dirigent zu den Violinist:innen und fokussiert diese durch seinen Blick. Auffällig ist außerdem, dass der Dirigent laut und hoch spricht (vgl. Z04), solange die Musiker:innen noch spielen, in Z06 wird seine Stimme leiser und tiefer. Die Lautstärkeabnahme in der Stimme

spiegelt genau das wider, was der Dirigent anweist: Das *mezzoforte* soll wie ein *mezzopiano* gespielt werden (*this mezzoforte will be mezzopiano*). Nicht zuletzt spielt auch hier das Blickverhalten des Dirigenten eine Rolle: Die dynamische Anweisung *mezzopiano* geht mit einem Blick auf die Partitur einher, der Dirigent grenzt das ein, was wichtig ist (vgl. die *professional vision* nach Goodwin 1994).

Dieses Beispiel veranschaulicht, dass nicht nur Gestik, sondern auch eine Änderung in der Blickrichtung – vom Orchester zur Partitur – eine Unterbrechung signalisieren kann. Sobald sich der Dirigent blicklich auf die Partitur konzentriert, bedeutet er, dass er die Musik unterbrechen will und dass nun nicht mehr das Spielen im Fokus steht, sondern dass das (soeben) Gespielte – in Referenz auf die Partitur – in einer Besprechung in den Mittelpunkt rücken wird. Außerdem fällt auf, dass es in diesem Beispiel keine Evaluationen gibt, weder in der Phase der *interruption initiation* noch in dem *post interruption* Part. Der Dirigent verfährt hier sehr direkt und wendet keinerlei Art von Höflichkeit an.

Die ersten drei Beispiele stammen alle aus Proben des *Orchestre de Paris*, immer mit demselben Dirigenten, Gianandrea Noseda. Dass auch andere Dirigierende in Proben mit anderen Orchestern ähnlich agieren und ebenfalls *body cues* zur Initiierung einer Unterbrechung einsetzen, zeigt das nächste Beispiel aus einer Probe des *Haydn Orchester Bozen*.

Beispiel 4

Haydn Orchester Bozen

Dirigent: Arvo Volmer

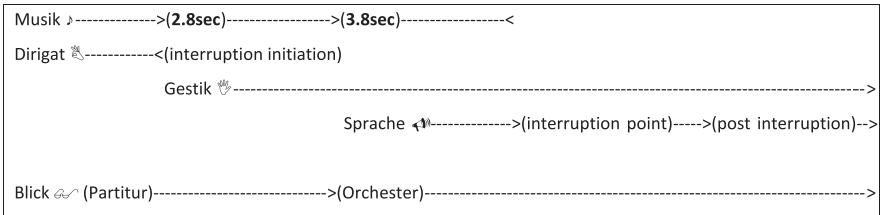
Aufnahme_3_21072016, Kamera Dirigent, 0000

18:27.2-18:36

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

```
01  D    [&*(0.5)*~(0.2)~♯(0.2)♯((schnipst))~♯(0.7)~♯(0.9)&]
        &blickt auf Partitur          ----->&
        *dirigiert*
        ~hört auf zu dirigieren~
        ♯nimmt Taktstock von rechter in linke Hand♯
        ☆streckt ZF nach vorne☆
        ~öffnet RH ->(03)
        abb                               #Abb.36 #Abb.37
02  MM   [♪((spielen 2.8'')).....♪]
03  D    [&<<f> TUTTO scritto e:h(.)~
        &blickt zum Orchester ----->>
        ----->~
04      ~♯PIANO!~>
```

~führt rechte geöffnete Hand vor die Brust~
 abb #Abb.38
 04 MM [♪((spielen.3.8''))]
 05 D *((0.5) solo eh primi- primi] violino mezzo piano
 *zeigt mit rechtem Zeigefinger vor seiner Brust nach links -->>
 06 MM♪]



Figur 4: Unterbrechungsschema 4, Beispiel 4.

In diesem Beispiel treffen gleich mehrere visuelle und akustische Signale in Z01 aufeinander, die die Musik zum Abbrechen bringen sollen:

- Der Dirigent lenkt den Blick bereits vor der Unterbrechung des Dirigats hin zur Partitur;
- er nimmt den Taktstock von der rechten in die linke Hand und unterbricht damit gleichzeitig die Dirigierbewegung mit dem Taktstock;
- er schnipst mit der rechten Hand;
- er streckt die rechte Hand mit ausgestrecktem Zeigefinger nach vorne;
- er öffnet die rechte Hand mit der Handfläche nach unten:



Abb. 36: Nach-vorne-Streckung des Zeigefingers.



Abb. 37: Öffnung der rechten Hand.

Ähnlich wie in Bsp. 3 versucht auch der Dirigent in diesem Beispiel über die Musik hinweg einen Hinweis darauf zu geben, was in der Partitur steht. Dabei blickt er aber nicht mehr auf die Partitur, sondern zum Orchester (Z03) und hält die Position mit dem bereits ausgestreckten rechten Arm mit nach unten zeigender Handfläche aufrecht. Die *body cues* aus der Unterbrechung laufen hier also noch weiter und gehen in die Besprechungsphase über. Erst bei *piano* in Z03 wechselt der Dirigent zu einer anderen Geste:



Abb. 38: Rechte, geöffnete Hand vor der Brust.

Diese Geste, mit der Hand vor der Brust und nach unten deutender Handfläche, kann ähnlich wie die Geste in Bsp. 2 als metaphorische Geste für eine leiser werdende Dynamik aufgefasst werden (vgl. Bräm/Boyes Bräm 1998). An diesem Punkt ist der Dirigent auch bereits am Instruieren, ungeachtet dessen, dass die Musik immer noch (erst) am Abklingen ist: In Z05 adressiert er die Violinen verbal (*primi violino*) und auch gestisch (zeigt mit rechtem Zeigefinger nach links) als angesprochene Instrumentengruppe und weist an, dass sie an der Stelle in der Partitur (ohne eine klare Identifizierung der Stelle) *mezzopiano* spielen sollen. Ähnlich wie in Bsp. 3 fehlt auch hier eine verbale oder gestische Evaluation des Gespielten.

Auffällig an diesem Beispiel ist, dass die Musiker:innen insgesamt 6.6sec brauchen, bis sie alle mit dem Spielen aufgehört haben. Und das, obwohl der Dirigent eine Bandbreite an verschiedenen körperlichen Signalen benutzt, um abzubauen, und obwohl er während der bereits begonnenen Instruktion die Geste aus dem Unterbrechungsteil noch weiterführt (vgl. *post-stroke hold* nach Kendon 2004). Es zeigt sich, dass je nach Dirigent:in und je nach Orchester ähnliche Unterbrechungsschemata (hier: Gestik, *body cues*) eine unterschiedliche Wirkung mit sich bringen. Dass auch mit verbalen Signalen unterbrochen werden kann, wird am nächsten Beispiel ersichtlich.

6.1.4.3 Interruption initiation durch verbal cues

Beispiel 5

Orchestre de Paris

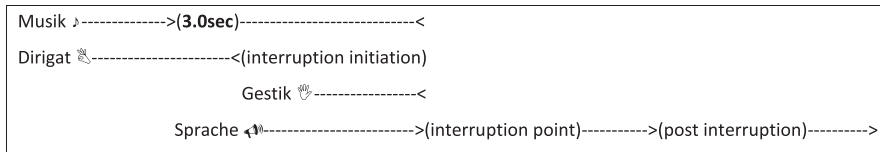
Dirigent: Gianandrea Noseda

Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0008

06:55–07:01

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

```
01  D  [&(0.4) G00:D!& (.) *good* (.) and NOW (0.2) now is fantASTIC.]
      &dirigiert ->&
                                     *lässt Arme nach unten sinken*
02  BB  [♪((spielen 3.0'))]
03  D  give me MO:RE vibrato: (.) instead of=a (.) accent.
```



Figur 5: Unterbrechungsschema 5, Beispiel 5.

In diesem Beispiel unterbricht der Dirigent die Musik durch eine verbale Evaluation: *good* in Z01. Währenddessen dirigiert er noch, erst beim zweiten *good* – ebenfalls in Z01 – lässt er seine Arme und Hände nach unten sinken. Dann folgt eine weitere verbale Evaluation (*now is fantastic*), bevor der Dirigent in Z03 zu einer Instruktion übergeht (*give me more vibrato instead of a accent*).

Die Musiker:innen oder besser gesagt die Bratschist:innen spielen noch 3sec ab der Einleitung des Abbruchs durch den Dirigenten. Verglichen mit dem Beispiel vorher, Bsp. 4, handelt es sich um einen vergleichsweise kurzen Zeitraum. Das ist wohl darauf zurückzuführen, dass nicht alle Musiker:innen, sondern nur eine spezifische Instrumentengruppe unterbrochen werden muss. Auch wirft der Dirigent die verbalen Ratifizierungen am Ende eines Taktes ein, wo für die Bratschen eine Pause in der Partitur notiert ist (vgl. den Kreis in Abb. 39) und im nächsten Takt ein neuer musikalischer Abschnitt beginnt.

Der Dirigent nutzt hier also die Pause, um die Musik abzubrechen. Dabei reichen verbale Zeichen aus; der Zeitraum, bis die Musik verstummt, bleibt relativ kurz. Auffällig an diesem Beispiel sind die zahlreichen Evaluierungen, die in Z01 aneinandergereiht werden (*good*, *now is fantastic*). Durch diese Evaluatoren initiiert



Abb. 39: Spielpause der Bratschen.

der Dirigent nicht nur eine Unterbrechung, sondern er versucht auch das positive Face der Musiker:innen zu wahren. Ebenso wie in Bsp. 1 und 2 haben die Evaluationen eine Doppelfunktion: Sie fungieren als Diskursmarker zwischen Spiel- und Besprechungsteil und werden zur Face-Pflege eingesetzt. Diese unterbrechenden Evaluierungsmarker reichen von *ja* in Bsp. 1 über ein *good* in Bsp. 5 sowie ein Strecken des Daumens nach oben in Bsp. 1 und 2 bis hin zu einem *magnifico* in Bsp. 2 und einem *now is fantastic* in Bsp. 5. Dabei haben *stärkere* Evaluierungsmarker wie *magnifico* oder *now is fantastic* mehr *face-saving*-Funktion als *schwächere* Evaluierungsausdrücke wie *ja* oder *good*. Letztere treten mehr in der Funktion von Diskursmarkern auf und können als eine Art Pseudoevaluation beschrieben werden. Es kann darüber hinaus vorkommen, dass *verbal cues* und *body cues* alleine nicht genügen, um eine Unterbrechung effizient zu gestalten. Dann treten sie in Kombination auf, wie die folgenden Beispiele veranschaulichen.

6.1.4.4 *Interruption initiation* durch Kombination von verbalen und körperlichen Zeichen

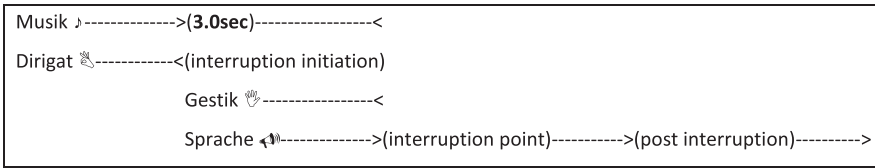
Beispiel 6

Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0008

05:08–05:59

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

```
01  D    [<<p> &*#si>.(1.3)* ~#(1.0)~.(0.5)&]
        &nickt ----->&
        *bewegt gefaltete Hände zum Mund*
        ~bewegt Finger auf Schulterhöhe~
        lehnt sich auf Stuhl zurück --->>
        abb          #Abb.40          #Abb.41
02  MM   [^((spielen.3.0'))].....^]
03  D    jaja. (.) i- i know you- you kno:w the:: the verdi requiem,
04      eh you SHOW me every SINGLE moment when i stop.
```



Figur 6: Unterbrechungsschema 6, Beispiel 6.

In Z01 bricht der Dirigent die Musik durch das verbale Signal *sì* ab, das hier als Diskursmarker zwischen dem Spiel- und dem Besprechungsteil fungiert. Gleichzeitig nickt er und bewegt beide Hände, dicht aneinander gelegt bzw. gefaltet, zum Mund (der Dirigent wechselt hier vom Dirigat direkt in die Faltbewegung der Hände):



Abb. 40: Kopfnicken und gefaltete Hände.

Dann wechselt der Dirigent zu einer Geste, bei der er die Hände auf Schulterhöhe hält und die Finger leicht bewegt:



Abb. 41: Hände auf Schulterhöhe und leichte Bewegung der Finger.

Dabei nickt er immer noch mit dem Kopf und lehnt sich auf seinem Stuhl zurück. Der Umstand, dass das *sì* in Z01 nur leise ausgesprochen wird (vgl. das *piano* im Transkript) und eventuell nicht von allen Musiker:innen wahrgenommen wurde, bedingt wohl die Notwendigkeit mehrerer körperlicher Signale, damit die Musik

aufhört. Alle gemeinsam – sowohl verbaler Einwurf als auch körperliche Signale – bewirken einen Abbruch des Spiels nach 3sec. In Z03 verwendet der Dirigent außerdem den Ausdruck *jaja* als eine Art Diskursmarker, um den Übergang von abgeschlossener Unterbrechung hin zu einer Feststellung und damit zur Besprechungsphase zu markieren.

Gleichzeitig können die unterbrechenden Marker *si* sowie das Kopfnicken in Z01 und *jaja* in Z03 als Evaluatoren interpretiert werden. Der Dirigent versucht den FTA, der durch die Unterbrechung zustande kommt, durch positive Evaluationen auszugleichen. Außerdem kommt in dem Metarekurs des Dirigenten in Z03 und Z04 positive Höflichkeit mit ins Spiel (*i know you know the verdi requiem you show me every single moment when i stop*): Der Dirigent baut eine Art Scherz ein, um das Face der Musiker:innen zu bewahren und in dem Zuge auch seine Unterbrechung zu rechtfertigen.

Auch der Dirigent im nächsten Beispiel – in einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* – verfährt auf ähnliche Art und Weise. Er verwendet verbale Diskursmarker als Zeichen für die Unterbrechung der Musik – sowie als Evaluierungsmarker – und setzt gleichzeitig unterstützende Gesten ein.

Beispiel 7

Orchestre de l'Opéra de Rouen

Dirigent: Antony Hermus

Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0002

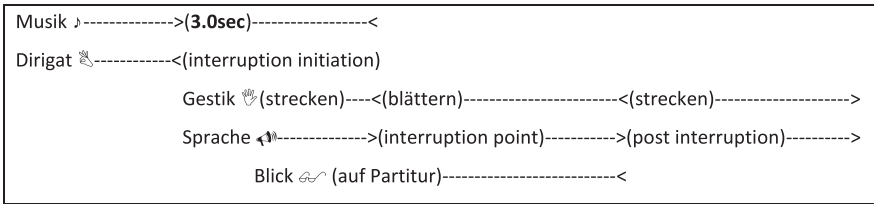
15:27.8–15:35

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

```

01  D    [&#yes!& <<f> *~#very good! (.) very good!>
      &streckt linken Arm nach oben&
      °hält Taktstock auf Anschlag ----->(05)
      °blickt auf Partitur ---->(05)
      °blättert in Partitur -->(05)
      abb    #Abb.42    #Abb.43
02  MM    [°((spielen 3.0'))]...
03  D      (0.6) <<dim> very good>]
04  MM    .....°]
05  D      (0.2) <<f> s'il vous plaît !UNE !FOIS °h à à DE:!=> (0.8)*~¤
      ----->*~¤
06  M*    °((spielt 0.5'))°
07  D      &#tous les CORDES s'il vous plaît à !DE! (.) !DIR[K!&
      &streckt beide Arme nach außen, Zeigefinger zeigen nach oben&
      abb    #Abb.44
08  M*    [°((spielt))°]

```



Figur 7: Unterbrechungsschema 7, Beispiel 7.

Der Dirigent unterbricht die Musik durch den englischen Diskursmarker *yes* in Z01, der hier auch eine Evaluierungsfunktion erfüllt. Gleichzeitig streckt er den linken Arm ausgehend von seiner Dirigierbewegung nach oben:



Abb. 42: Nach-oben-Streckung des linken Arms.

Er verwendet eine Kombination aus verbal-akustischem und gestisch-visuellem Zeichen für die Einleitung des Abbruchs. Darauf folgt eine dreimalige positive Evaluierung des Gespielten (*very good* in Z01 und Z03). Dabei fokussiert der Dirigent die Partitur und blättert darin:



Abb. 43: Fokus auf der Partitur.

Auffällig ist hier, dass der Dirigent seinen Taktstock während der Unterbrechung *auf Anschlag* hält, d.h., der Taktstock bleibt auf einer Höhe, aus der heraus ein

sofortiges, erneut einsetzendes Dirigieren möglich wäre. Dass der Dirigent das auch vorhat, bekundet er in Z05: Er weist mit lauter Stimme (vgl. das *forte* im Transkript) an, dass ab dem Buchstaben D in der Partitur gespielt werden soll (*s'il vous plaît une fois à dé*). Diese Instruktion bleibt jedoch ambig, denn die Präposition *à* verweist auf eine Stelle in der Partitur im Sinne von ‚an diesem Punkt‘, an dem es ein Problem gibt bzw. an dem etwas korrigiert werden muss.

An diesem Punkt haben die Musiker:innen aufgehört zu spielen – sie benötigen insgesamt 3sec –, trotzdem spielt ein/e nicht identifizierbare/r Musiker:in in Z06 noch für 0.5sec. Der Dirigent geht darauf nicht ein, sondern führt seine Anweisung in Z07 weiter: Er adressiert eine bestimmte Instrumentengruppe (*tous les cordes*) und gibt erneut dieselbe Stelle in der Partitur an, ein weiteres Mal in Verbindung mit der Präposition *à* (*s'il vous plaît à dé dirk*). Währenddessen streckt er beide Arme mit erhobenen Zeigefingern nach außen:



Abb. 44: Arme nach außen gestreckt, erhobene Zeigefinger.

Spätestens durch diese sprechaktähnliche Geste (im Sinne von ‚Achtung!‘) wird klar, dass der Dirigent nicht vorhat, erneut zu dirigieren, sondern dass er auf etwas aufmerksam machen möchte, das nun folgen wird (vgl. die *narrow gloss gestures* bzw. emblematischen Gesten bei Kendon 2004: 176–198, die „[...] in parallel with those words or phrases that are [...] equivalent to them“ [Kendon 2004: 176] verwendet werden).

In Z08 spielt erneut ein/e Musiker:in, hier in Überlappung mit dem Dirigenten. Welche Bedeutung dieser musikalische Einwurf hat, bleibt offen. Es kann entweder sein, dass der/die Musiker:in die identifizierte Stelle des Dirigenten in der Partitur ausprobiert, oder dass er:sie – da die Anweisung des Dirigenten bis zu diesem Punkt mehrdeutig bleibt – ab diesem Zeitpunkt beginnen möchte zu spielen.²¹⁴

²¹⁴ Vgl. Szczepek Reed, Reed & Haddon (2013: 35), die in ihren Daten zu Gesangsunterricht auch Fälle beobachten, wo nicht nur den Lehrenden („masters“), sondern auch den Musiker:innen die Aufgabe zukommen kann, Transitionen einzuleiten. Und zwar kann das auf Pianist:innen zutreffen, die Gesangsstudent:innen begleiten. Sie scheinen „to have the license to start playing in over-

Ähnlich wie in Bsp. 3 und 4 gibt der Dirigent auch in diesem Beispiel durch den Blick auf die Partitur zu verstehen, dass er von den Musiker:innen fordert, mit dem Spielen aufzuhören. Damit kann folgende Regel aufgestellt werden: Sobald der/die Dirigent:in während eines Spielparts die Partitur für längere Zeit fokussiert, signalisiert er:sie, dass eine Unterbrechung der Musik verlangt wird. Auch im nächsten Beispiel kommt es zum Einsatz eines Diskursmarkers in Verbindung mit einer Geste sowie einer Neuausrichtung des Blicks, um den Übergang zwischen Spiel und Besprechung einzuleiten.

Beispiel 8

Orchestre de l'Opéra de Rouen

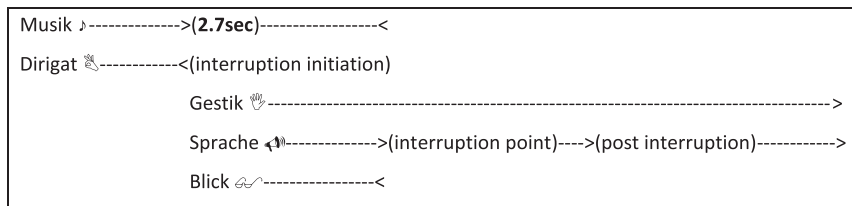
Dirigent: Antony Hermus

Aufnahme_1b_09052016, Kamera Dirigent, 0006

12:08-12:14

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

01 D [& * # (0.6) okay ! . (.) . can we try one time sorry sorry & *]
 &streckt Arme nach vorne, Handflächen zeigen nach unten&
 *Blick-->MM rechts -----> *
 abb #Abb.45
 02 MM [! ((spielen 2.7 ' ')) !]
 03 D <<rau, gedrückt, tief> & ! JA: M ! & (.) * ! PA: M ! * (.) ~ ! PA ! : : ! ~>
 &Streichbewegung-->rechter Arm&
 Streichbewegung-->RA
 ~Streichbewegung~
 04 (.) can we try? (.) °h:: ja?



Figur 8: Unterbrechungsschema 8, Beispiel 8.

lap with masters' talk at locations relatively early in masters' turns, where participants in conversation would not yet be entitled to come in."

In Z01 markiert der Dirigent den Wechsel vom Aktivitätstyp des Musikmachens zur Aktivität des Besprechens durch den Diskursmarker *okay*. Schegloff & Sacks (1973: 80) ordnen den Diskursmarker *okay* unter „possible pre-closings“ ein, da er in der Lage ist, in einem Gespräch eine „closing section“ zu initiieren. In instruktiven Interaktionssituationen werden Diskursmarker wie *okay* (oder auch *alright*) benutzt – so stellt Weeks (1985) in seiner Gegenüberstellung von Instruktionen in Vorleserunden in der Schule und in Orchesterproben fest –, um

[...] gain attention for an upcoming instruction and as a kind of boundary-marker terminating the ongoing ‚activity‘ of the performer. (Weeks 1985: 213; vgl. auch Parton 2014; Veronesi 2014)

Auch in unserem Beispiel geht der Dirigent vom Diskursmarker ausgehend direkt in eine Instruktion über (*can we try one time*). Gleichzeitig schließt er die vorausgehende Sequenz (Spiel) und geht in eine neue Sequenz über (Besprechung). Gleichwohl spielen in diesem Übergang die Gestik sowie die Blickrichtung des Dirigenten eine Rolle:



Abb. 45: Arme nach vorne gestreckt, Blick nach rechts.

Er streckt beide Arme nach vorne, die Handflächen zeigen nach unten. Auch diese Geste kann – ähnlich wie die Gesten der Dirigenten in Bsp. 2 und 4 – unter solche Gesten eingeordnet werden, die sich auf die Dynamik beziehen bzw. hier ein Leiserwerden (bis hin zu einem Abbruch) anzeigen. Parallel dazu geht der Blick des Dirigenten nach rechts und projiziert, dass das, was nun kommen wird, an die Musiker:innen rechts von ihm (Bratschen, Celli, Kontrabässe) gerichtet sein wird.

Der Dirigent beginnt mit seiner Anweisung, während das Orchester noch spielt (*can we try one time*), und fügt ein zweimaliges *sorry* an die bereits begonnene Instruktion an (Z01). Es kann angenommen werden, dass der Dirigent dadurch versucht, die Musik zum Verstummen zu bringen. Auch die Geste mit den Armen nach unten wird so lange aufrechterhalten, bis die Musik nach 2.7sec abklingt. Erst dann beginnt der Dirigent mit der eigentlichen Instruktion, die er gesanglich demonstriert (*jam pam pa* in Z03), und wechselt in eine neue Geste: Er streicht mit dem rechten Arm über den ausgestreckten linken Arm. In Z04 wiederholt er die abge-

schwächte Formulierung aus Z01 (*can we try*) und schließt mit einer Rückfrage (*ja?*) als eine Art *tag question*, auf die keine Antwort erwartet wird.

Das Beispiel illustriert eine andere Art und Weise als die vorigen Beispiele, mit dem *face threat* einer Unterbrechung umzugehen. Mit dem entschuldigenden Ausdruck *sorry* denunziert der Dirigent sein eigenes *positive face*, mit der Frage *can we try* schwächt er seine Instruktion, eine bestimmte Stelle in der Partitur so zu spielen, wie er sie vorsingt, ab. Diese Höflichkeitsstrategien hängen hier mit dem Faktor *size of imposition* (Leech 1977, 1980) zusammen: Je höher das Maß an Face-Bedrohung, desto mehr Höflichkeit wird eingesetzt. Auch das Singen anstelle einer verbalen Instruktion hat hier *hedgenden* Charakter: Durch das Singen kommt der Dirigent näher an das heran, was die Musiker:innen auf ihren Instrumenten machen, und betont damit die Zugehörigkeit zur selben Gruppe, im Sinne von ‚Wir sitzen alle in demselben Boot‘ (vgl. auch die Verwendung des Personalpronomens *we*).

Wir haben gesehen, dass der Einsatz von verbalen Diskursmarkern/Evaluierungsmarkern (*ja* in Bsp. 1, *sì* in Bsp. 6, *yes* in Bsp. 7) und auch gestischen Diskursmarkern (Bsp. 2, 3 und 4) eine Unterbrechung der Musik herbeiführen kann. Die Dirigenten in den untersuchten Beispielen verwenden Diskursmarker (oder Pseudoevaluationen) als effizientes Mittel, um die Musiker:innen innerhalb kürzester Zeit – jedoch immer abhängig vom jeweiligen Kontext und Faktoren wie ein/e Musiker:in/wenige Musiker:innen vs. gesamtes Orchester, Abbruch während des Ablaufs einer musikalischen Phrase vs. Abbruch während einer Pause in der Partitur usw. – anzuregen, mit dem Spielen aufzuhören. Die Verwendung von Diskursmarkern ist auch im nächsten Beispiel beobachtbar.

Beispiel 9

Haydn Orchester Bozen

Dirigent: Arvo Volmer

Aufnahme_3_21072016, Kamera Dirigent, 0000

21:48–21:58

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

```
01  D  [ & (0.5) & <<f>*JA!* ~#grazie~ ☼(.) grazie (0.2).
      &hört auf zu dirigieren&
      *nimmt Taktstock von rechter in linke Hand*
      ~streckt Arme nach außen*
      ♪blickt auf Partitur ----->(05)
      ☼blättert in Partitur ---->(05)
      abb #Abb.46
02  MM [ ♪((spielen 4.6''))
03  D  <<h> questa sezione: > (0.6) e::h]
04  MM ..... ♪]
```


Teil der Unterbrechungsinitiierung des Dirigenten: Er lenkt seinen Fokus weg vom Orchester hin zur Partitur und gibt damit den Musiker:innen zu verstehen, dass eine Unterbrechung der Musik ansteht (vgl. auch Bsp. 7).

In Z03 lokalisiert der Dirigent eine längere Passage in der Partitur (*questa sezione*) und appelliert damit an das geteilte Wissen mit den Musiker:innen, von wo bis wo sich diese Sektion erstreckt. Während dieser Sequenz, bestehend aus der Unterbrechung mit Diskursmarkern und der Lokalisierung der Stelle in der Partitur durch den Dirigenten, spielen die Musiker:innen (immer) noch. Erst nach 4.6sec klingt die Musik ab, und erst dann geht der Dirigent in Z05 zu seiner eigentlichen Instruktion über (*deve essere molto più fragile*). Ebenfalls in Z05 erfolgt eine Lokalisierung in der Partitur in Form einer Taktangabe (*ventuno*), der Dirigent hebt an dieser Stelle den Taktstock mit der rechten Hand (Dirigierhand) nach oben und projiziert damit, dass es sodann – ab der identifizierten Einsatzstelle – mit Musik weitergehen wird.

In Z06 kommt es noch zu einem Einschub: Die Bratschistin, die gleich rechts vom Dirigenten in der ersten Reihe sitzt, spielt einige Töne auf ihrem Instrument. Gleichzeitig tritt der Dirigent einen Schritt zurück und greift den Taktstock mit beiden Händen. Diese Form von Auflösung einer bereits vorhandenen Spannung in der rechten Hand und im rechten Arm kann als Reaktion des Dirigenten auf die Töne der Bratschistin gelesen werden. Sie dauert bis Z07 an, wo der Dirigent erneut die Einsatzstelle (*ventuno*) spezifiziert.

Vergleicht man Bsp. 4 mit diesem Beispiel, so fällt auf, dass derselbe Dirigent auch hier, bereits in Z01, den Taktstock von der ‚Dirigierhand‘ (rechts) in die linke Hand nimmt. Diese einfache Geste leitet die anstehende Unterbrechung ein und kann fast schon als idiolektales Zeichen dieses Dirigenten bezeichnet werden, um den Wechsel von einem Aktivitätssystem ins andere (vom Spielen zum Besprechen) anzuzeigen.

Dieses Beispiel zeigt einmal mehr, dass zur Einleitung einer Unterbrechung unterschiedliche Ressourcen zum Einsatz kommen:

- a) Diskurs- und Evaluierungsmarker (*ja*);
- b) bestätigende Interjektionen (*grazie*);
- c) körperliche Zeichen (Strecken der Arme nach außen), d. h. Dirigiergesten werden durch andere Gesten ersetzt;
- d) Fokus auf die Partitur, im Gegensatz dazu steht der Blick zum Orchester während der Spielparts.

Diese Elemente werden miteinander kombiniert, um die Musik abzubrechen, auf schnellstem Weg zum *interruption point* zu gelangen und mit der *post interruption* bzw. mit der eigentlichen Besprechung zu beginnen. Dass der Übergang von einer Spiel- in eine Unterbrechungsphase auch abrupt(er) geschehen kann, zeigen die folgenden Beispiele.

6.1.4.5 Abrupte *interruption initiation*

Beispiel 10

Orchestre de Paris

Dirigent: Gianandrea Noseda

Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0005

16:10–16:17

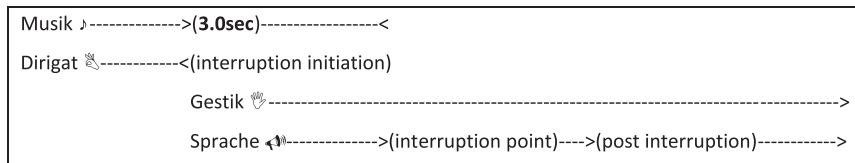
((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

01 D [& (0.3) & *STOP! (0.4)* ~ (0.2) ~ (1.0) ~ <<t> good.> * (0.6) *]
 & hört auf zu dirigieren, bewegt beide Arme nach außen &
 streckt beide Arme nach außen
 ~legt Hände auf Oberschenkel ab~
 ~nickt~
 *hält Hände auf
 Taillenhöhe*

02 MM [♪ ((spielen 3.0'')) ♪]

03 D <<f, h> let's try (0.2) L:ESS B0:W (0.6)

04 LE:SS B0:W> (.) MORE pressure.



Figur 10: Unterbrechungsschema 10, Beispiel 10.

In diesem Beispiel setzt der Dirigent *STOP!* als klares verbales Zeichen (*verbal cue*) ein, um die Musik prompt zu einem Abbruch zu bringen (vgl. auch die Betonung und den Ausrufcharakter der Interjektion). Hier kommt keinerlei Höflichkeit mit ins Spiel, trotz der potentiellen Gesichtsbedrohung der Unterbrechung. Das hängt wohl damit zusammen, dass es dem Dirigenten zum einen daran liegt, rasch und effizient zu handeln (*Gefahr im Verzug*, vgl. Brown/Levinson 1978/1987). Zum anderen kann die ohne Abmilderung ausgeführte Unterbrechung auch mit dem Faktor *power slope* (Leech 1977, 1980) erklärt werden: Der Dirigent steht in der Hierarchie über den Musiker:innen, er hat mehr *Macht* und ist aus diesem Grund weniger dazu verpflichtet, Höflichkeit mit ins Spiel zu bringen. Erst nach dem gesichtsbedrohenden *cue* setzt der Dirigent ein Kopfnicken – einerseits als eine Art Evaluation und andererseits als Abschluss eines Abschnitts (impliziter Diskursmarker, im Sinne von ‚Ja, ist gut‘) – und den Marker

good (Z01) als Zeichen von Höflichkeit ein, um den FTA durch die Unterbrechung (das *stop*) abzuschwächen.

Gleichzeitig zum verbalen Zeichen für die Unterbrechung streckt der Dirigent beide Arme nach außen. Wir haben es hier demnach mit einem Armbewegungswechsel von dynamisch (Dirigieren) zu statisch (Strecken nach außen und halten) zu tun. In der Geste des Dirigenten lassen sich die Phasen einer *gesture unit* (Kendon 2004) nachzeichnen:

- a) *Preparation*: Der Dirigent beginnt aus seiner Dirigierbewegung heraus, die Arme nach außen zu bewegen (0.3sec in Z01).
- b) *Stroke*: Die Streckung der Arme nach außen erfolgt (zugleich mit *stop* in Z01).
- c) *Post-stroke hold*: Der Dirigent verweilt kurz in der Position, in der er die Arme nach außen gestreckt hält (0.4sec in Z01).
- d) *Recovery*: Der Dirigent legt beide Hände auf die Oberschenkel ab (0.2sec in Z01).

Kendon (2004: 112) zufolge werden *post-stroke holds* von Sprecher:innen benutzt, um der *stroke*-Geste mehr Ausdruck zu verleihen: „this seems to be a way by which the expression conveyed by the stroke may be prolonged.“ Es kann also angenommen werden, dass die gehaltene gestreckte Armposition des Dirigenten dazu dient, die Musik schneller und effizienter abzubrechen. Die Musiker:innen benötigen 3sec (vgl. Z02), bis sie aufhören zu spielen. In diesen 3sec wechselt der Dirigent von einer Position, in der er die Hände auf den Oberschenkeln liegen hat, in eine Haltung, in der er beide Hände wieder nach oben bewegt und auf Taillenhöhe hält. Erst dann ist der Übergang zwischen Spiel und Besprechung abgeschlossen (*interruption point*), die Musik ist verstummt und der Dirigent kann nun zur eigentlichen Besprechung/Instruktion/Korrektur in Z03 und Z04 (*post interruption, let's try less bow more pressure*) ansetzen.

Ähnlich abrupt geschieht die Unterbrechung der Musik im nächsten Beispiel. Der Dirigent setzt einen Diskursmarker ein und wechselt direkt in eine Instruktion, während die Musiker:innen noch mit dem Aufhören mit der Musik beschäftigt sind.

Beispiel 11

Orchestre de Paris

Dirigent: Gianandrea Noseda

Aufnahme_2_10022016, Kamera Dirigent, 0001

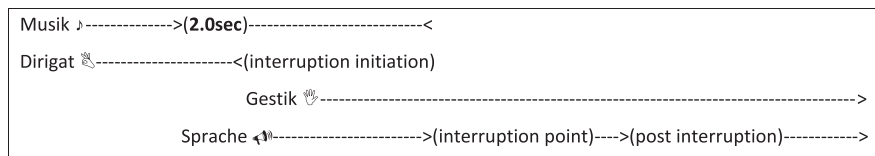
19:41–19:45

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

01 D [&JA! & * (0.3) le- le MEE:TING* POINT c'est le]
&dirigiert&

greift sich mit rechter Hand an Hinterkopf

02 MM [ja((spielen 2.0''')).....ja]
 03 D &(.) un deux trois quatre&
 &bewegt rechte Hand im Takt&



Figur 11: Unterbrechungsschema 11, Beispiel 11.

Der Dirigent benutzt hier – ähnlich wie in Bsp. 1 – den Diskursmarker *ja*, um den Wechsel zwischen Spielteil und regulärem Interaktionsteil zu kennzeichnen. In Bsp. 1 gehen dem Diskursmarker jedoch *body cues* voraus, die den Übergang bereits anzeigen, in diesem Beispiel funkelt der Dirigent mit einem betonten und lebhaft geäußerten *JA!* dem Spiel des Orchesters dazwischen. Der Marker ist ähnlich salient, wenn nicht noch mehr, wie das *ja* in Bsp. 9. Auch hier wird der Marker in einer anderen Sprache (Deutsch) als der regulären Arbeitssprache des Orchesters (Französisch) zum Ausdruck gebracht. Außerdem betont der Dirigent den Diskursmarker, der auch gleichzeitig evaluierende Eigenschaften hat, und verleiht ihm Ausrufecharakter, ähnlich dem Dirigenten in Bsp. 9.

Es zeigt sich, dass Unterbrechungssignale – seien sie verbal oder gestisch – teils sehr expressiv sind. Das hängt damit zusammen, dass die Musiker:innen merken sollen, dass es zu einer Unterbrechung kommt. Ihr Fokus ist nämlich nicht ständig auf den/die Dirigent:in ausgerichtet, sondern vielmehr auf ihre Noten. Dabei müssen vor allem Unterbrechungsgesten von Dirigent:innen – falls sie ohne Sprache verwendet werden (vgl. Bsp. 1, 2, 3 und 4) – stark gesetzt, gut sichtbar und auch länger sein. Denn Gesten können nicht so wie Sprache die Musik übertönen; auf der Gestenebene spielt sich alles in den Arm-/Handbewegungen des/der Dirigent:in auf Brusthöhe (Dirigieren) und auf Taillenhöhe (Unterbrechen, Ausgangspunkt für redebegleitende Gesten) ab.

Auffällig an diesem Beispiel ist außerdem, dass der Dirigent während der Äußerung des Diskursmarkers von der Dirigierbewegung in eine Bewegung der rechten Hand übergeht, bei der er sich an den Hinterkopf fasst. Gleichzeitig zu dieser Geste beginnt er unmittelbar mit Instruieren/Erklären (*le meeting point c'est le*). Der Übergang zwischen Musik und Besprechung geschieht hier also sehr kurz und knapp, der Dirigent wartet nicht darauf, bis die Musik verstummt ist. Das heißt, die Initiierung der Unterbrechung und die *post interruption* Phase überlagern sich.

Im nächsten Beispiel kommt ein weiteres Element hinzu, das mit dazu beiträgt, eine Unterbrechung einzuleiten. Dabei unterbricht der Dirigent nicht das gesamte Orchester, sondern nur das Violinenregister.

Beispiel 12

Orchestre de Paris

Dirigent: Gianandrea Noseda

Aufnahme_2_10022016, Kamera Dirigent, 0001

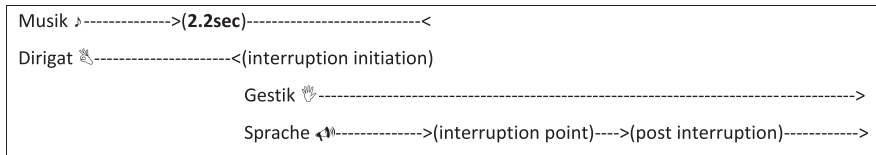
19:58–20:01

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

```

01  D  [((dirigiert 0.6'')) &JA! °H:& *~#c'e::st
                                &hört auf zu dirigieren&
                                *stützt sich mit LH an Stuhllehne
                                ab ----->>
                                ~hält RH auf Brusthöhe ---->(03)
                                #Abb.47
    abb
02  VV  [^((spielen 2.2''))
03  D  (.) c'est <<acc> le le problema c'est~]
                                ----->~
04  VV  ..... ^]
05  D  &ti da ta ta !TAM!&
                                &bewegt rechte Hand im Takt&

```



Figur 12: Unterbrechungsschema 12, Beispiel 12.

Wie in Bsp. 11 kommt hier derselbe Diskurs-/Evaluierungsmarker (*ja* in Z01) für einen Abbruch der Musik ins Spiel, mit ähnlicher Betonung und Ausrufcharakter. Kurz darauf – ebenfalls in Z01 – atmet der Dirigent laut ein und verstärkt dadurch seine Bemühung, einen Übergang zwischen Spiel und Besprechung zu markieren. Dass hörbares Einatmen (°H:) vor allem bei Wiedereinstiegen in die Musik eine bedeutende Rolle spielt, werden wir in Kap. 6.6 noch genauer beschreiben. Der Dirigent hört mit dem Dirigieren auf, als er den Diskursmarker artikuliert. Kurz darauf stützt er sich mit dem linken Arm/Ellbogen an der Stuhllehne ab:



Abb. 47: Abstützen an der Stuhllehne mit linkem Arm/Ellbogen.

Parallel dazu redet der Dirigent (allerdings nichts Bedeutes, *c'est*) und hält die rechte Hand immer noch in einer Position (auf Brusthöhe), von der aus er weiter dirigieren könnte. Er löst hier also die Spannung des Dirigats nicht vollständig auf, wie es in den vorigen Beispielen der Fall ist (vgl. Spannung/Dirigat vs. Entspannung/Besprechung). In dieser Position spricht der Dirigent ein Problem an (*le problema c'est* in Z03), das es mit einer bestimmten Stelle in der Partitur gibt, und lokalisiert/instruiert besagte Passage, indem er sie in Z05 gesanglich illustriert (vgl. *syntactic-bodily gestalt* nach Keevallik 2015). An dem Punkt ist die Musik verstummt. Wie in Bsp. 5 (vgl. auch Bsp. 1) unterbricht der Dirigent nicht alle Musiker:innen, sondern nur eine spezifische Instrumentengruppe, hier die Violinen. Das Abklingen der Musik muss demnach von wenigen Musiker:innen koordiniert werden, was hier „nur“ 2.2sec dauert. Das heißt, je weniger Musiker:innen spielen, desto schneller geschieht der Übergang. Dabei kann es aber auch Ausnahmen geben, wie Bsp. 2 oder 11 zeigen, wo das gesamte Orchester nach 2.6sec bzw. nach 2.0sec, also nach einer relativ kurzen Zeit, aufhört zu spielen. Im letzten Beispiel in diesem Analyseteil zu Unterbrechungen verkündet der Dirigent eine bevorstehende Spielpause. Auch dafür bricht er die Musik gestisch und verbal ab.

6.1.4.6 *Interruption initiation vor einer Spielpause*

Beispiel 13

Orchestre de Paris

Dirigent: Gianandrea Noseda

Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0008

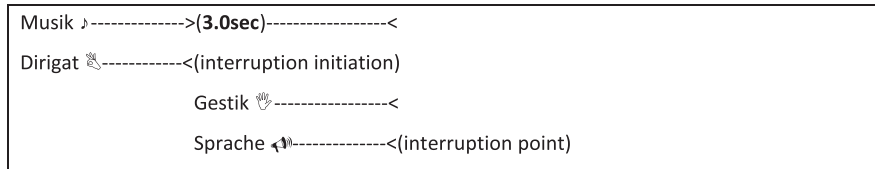
17:39–17:42

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

01 D [&(0.8) & <<f> *la* ~pausa!~> (0.3) <<dim> la pausa> (.) bravi.]
&lässt Arme nach unten sinken&

*streckt Hände nach vorne, Daumen zeigen
nach oben*
~steht auf~

02 MM [J((spielen 3.0'')) J]



Figur 13: Unterbrechungsschema 13, Beispiel 13.

In diesem Beispiel lässt der Dirigent seine Arme während des Dirigierens nach unten sinken, er löst die Spannung seiner Dirigierhaltung auf. Dann kündigt er die Pause wiederholt an (*la pausa* in Z01), streckt beide Hände zu Fäusten geformt nach vorne, die Daumen zeigen nach oben. Diese gestische Ratifizierung geht einer verbalen positiven Evaluation voraus: *bravi* in Z01. Hier kommt es zum ersten Mal zu einer direkten Evaluation der Musiker:innen selbst (nicht ihres Spiels an einer bestimmten Stelle). Wir haben es hier demnach das erste Mal mit einer Evaluierung zu tun, die sich sehr klar und offensichtlich auf das Orchester bzw. den Probenprozess ganz allgemein bezieht. Dieses Beispiel setzt sich auch in einer weiteren Beobachtung von den vorigen Beispielen ab: Der Dirigent steht von seinem Stuhl auf und signalisiert dadurch auch körperlich den Übergang zwischen dem Aktivitätssystem Proben und dem Aktivitätssystem Pause-Machen.

6.1.5 Fazit: Die Regulierung von Transitionen/Unterbrechungen

Wir haben in den obigen Beispielen gesehen, dass sich Unterbrechungen nach *interruption initiation*, *interruption point* und *post interruption* gliedern lassen. Dabei stehen die Initiierung der Unterbrechung und die tatsächliche Unterbrechung an der Schnittstelle zwischen Musik und Besprechung. Die *post interruption* hingegen fällt in die Besprechungsphase, auch wenn dieser Part bereits vor dem eigentlichen Unterbrechungspunkt der Musik einsetzen kann (vgl. Bsp. 3, 4, 8, 9, 11 und 12).

Für die Unterbrechungsinitiierung verwenden die Dirigenten in den Beispielen oben unterschiedliche Ressourcen. Das können auf verbaler Ebene Diskurs- oder Evaluierungsmarker sein, die von *ja* in Bsp. 1, 11 und 12, *sì* in Bsp. 6, *yes* in Bsp. 7, *okay* in Bsp. 8 über *sì* und *grazie* in Bsp. 9 bis hin zu *good* in Bsp. 5 und 10

oder *magnifico* in Bsp. 2 sowie *now is fantastic* in Bsp. 5 reichen. Daneben setzen die Dirigenten in den untersuchten Ausschnitten körperlich-visuelle Zeichen ein, um eine Unterbrechung der Musik herbeizuführen. Dazu gehören:

- a) Klatschen (Bsp. 1 und 3);
- b) Schnipsen (Bsp. 4);
- c) Strecken der Arme nach außen oder nach vorne (Bsp. 2, 3, 4, 8, 9, 10, 13);
- d) geräuschvolles Umschlagen einer Seite in der Partitur (Bsp. 3) oder längeres Blättern in der Partitur (Bsp. 7, 9);
- e) Änderung der Blickrichtung (Bsp. 3, 4, 7, 8, 9);
- f) Wechsel des Taktstocks von einer Hand in die andere (Bsp. 4, 9);
- g) gestische Ratifizierungen wie Kopfnicken (Bsp. 6);
- h) oder ein Strecken des Daumens nach oben (Bsp. 1, 2, 13).

Außerdem kann hörbares (Ein)Atmen als Übergangssignal verwendet werden (vgl. Bsp. 12). Diese verbalen und gestisch-körperlichen Mittel treten meistens in Kombination auf und sind mit einer Änderung der Körperspannung der Dirigenten verbunden: Die Spannung, die die Dirigenten körperlich und gestisch während des Dirigats aufrechterhalten, zerfällt, sobald es zu einer Unterbrechung kommt. Dieses Wechselspiel zwischen Anspannung und Entspannung ist konstitutiv für die Interaktion in der Orchesterprobe, und das nicht nur in der Übergangsphase zwischen Musik und Besprechung, sondern auch – wie wir sehen werden –, um Wiedereinstiege in die Musik nach einem Besprechungsteil zu koordinieren.

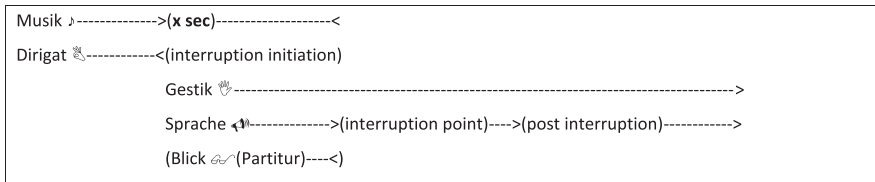
Gleichzeitig zeugt der Einsatz von verbalen und gestischen Zeichen für die Initiierung einer Unterbrechung in den allermeisten Fällen von Höflichkeit. So wie die verbalen Marker wie *yes*, *sì*, *good* oder *magnifico* Evaluierungscharakter haben und sich damit entweder auf das Gespielte oder auf die Musiker:innen beziehen, können auch gestische Elemente wie Kopfnicken oder ein nach oben gestreckter Daumen ratifizieren. Da Unterbrechungen gesichtsbedrohend für die Orchester-musiker:innen sind, setzen Dirigent:innen unterschiedliche Höflichkeitsstrategien ein, um den FTA abzumildern.

Auffällig ist außerdem, dass die Musiker:innen – auch in derselben Probe – unterschiedlich lange brauchen, um mit dem Spielen aufzuhören. Der Durchschnitt in den betrachteten Beispielen beträgt 2.9sec. Dabei handelt es sich nicht um einen abrupten Spielabbruch, sondern – wie bereits weiter oben beschrieben – um ein graduelles Abklingen der Musik. Die Musiker:innen, die die Unterbrechungssignale des/der Dirigent:in schneller wahrnehmen, hören früher auf zu spielen als jene, die sie erst später sehen.

Von welchen Faktoren können diese Unterschiede im Abklingen der Musik abhängig gemacht werden? Zum einen beruhen die verschiedenen Abbruchzeiten darauf, ob das gesamte Orchester (Bsp. 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13), (eine) bestimmte

Instrumentengruppe(n) (Bsp. 5, 12) oder nur einzelne Musiker:innen (Bsp. 1) unterbrochen werden müssen. Zum anderen kann es ausschlaggebend sein, ob sich das Orchester am Ende einer musikalischen Phrase (z. B. kurz vor einer Pause in der Partitur) befindet. Außerdem können die Lautstärke der akustisch-verbalen Zeichen (laut/energisch vs. leise/versteckt) sowie die Sichtbarkeit der *body cues* des/der Dirigent:in (sichtbar für alle Musiker:innen vs. wahrnehmbar für einige Musiker:innen) eine Rolle spielen. Wir haben beobachtet, dass die Übergangssignale sehr expressiv sein müssen, um von den Musiker:innen wahrgenommen zu werden. Denn diese blicken die meiste Zeit auf ihre Noten und nicht ständig zum/zur Dirigent:in.

Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass in 6 von den 13 untersuchten Beispielen verbale/hörbare und gestische/sichtbare Zeichen zusammenwirken, um eine Unterbrechung der Musik zu erwirken. Daraus ergibt sich folgendes Muster für Unterbrechungen in Orchesterproben:



Figur 14: Unterbrechungsmuster in Orchesterproben.

Die *interruption initiation* setzt dort an, wo der/die Dirigent:in sein/ihr Dirigat beendet; zu dem Zeitpunkt spielen die Musiker:innen noch. Der/die Dirigent:in wechselt von den Dirigiergesten in andere Gesten (etwa Klatschen, Strecken der Arme nach vorne, nach oben gestreckter Daumen) und benutzt ebenso verbale Zeichen (etwa Diskurs- oder Evaluierungsmarker), um die Unterbrechung anzuzeigen. Nach x sec hört das Orchester am *interruption point* auf zu spielen, an der Stelle findet der Übergang zur *post interruption* statt. Diese Phase ist geprägt von verbalen Anweisungen und gestischen (wie auch gesungenen) Illustrationen. Hinzukommen kann ein Blick weg vom Orchester (während des Dirigats) hin zur Partitur (ab *interruption initiation*), der einen Wechsel hinsichtlich des Aufmerksamkeitsfokus anzeigt.

Mit Unterbrechungen einher geht außerdem deren Markiertheit, die sich aus dem Beenden des Dirigierens ergibt. Das Dirigieren selbst ist unmarkiert, dazu gehört auch das Spielen der Musiker:innen. Sobald der/die Dirigent:in die Dirigiergesten unterbricht, ist das bereits ein erstes Zeichen für eine anstehende Transition. Sequenziell und inkrementell darauf folgt das Unterbrechen des Orchesters,

entweder durch verbale oder körperliche Zeichen oder durch die Kombination von *verbal* und *body cues*. Das heißt:

- a) Der/die Dirigent:in ersetzt die Dirigiergesten durch andere (markierte) Codes (Verbales oder Gestik).
- b) Hinzukommen kann ein (fakultativer) Fokus auf die Partitur: Der/die Dirigent:in ist *Hüter:in* der Partitur und kann den Abbruch der Musik durch den Fokus auf die Partitur rechtfertigen bzw. den FTA, der durch die Unterbrechung erzeugt wird, mildern.
- c) Im *post interruption* Part äußert sich der/die Dirigent:in verbal oder gesanglich (Instruktion, Inhaltsvermittlung).

Nicht zuletzt kann festgestellt werden, dass die Überleitungen zwischen Musik- und Besprechungsteil mehr oder weniger glatt und reibungslos (vgl. „smooth transition“ bei Reed 2015: 31) verlaufen oder auch abrupt geschehen können (vgl. Bsp. 10, 11, 12). Gleichwie, diese Überleitungen sind der Schnittpunkt zwischen der Musik und den regulären Interaktionsteilen (z. B. Besprechung, Instruktion, Korrektur, Erklärung usw.).

Transitionen können damit als instruktive Handlung in der Orchesterprobe beschrieben werden. Dabei triggern Fehler der Musiker:innen bzw. *correctables* die Unterbrechungen durch den/die Dirigent:in. Diese:r leitet die Unterbrechung durch verbale und nonverbale Zeichen ein und setzt dadurch eine emergente Reaktion der Musiker:innen (Ausführung der instruierten Handlung; mit dem Spielen aufhören) bzw. eine *embodied compliance*²¹⁵ konditionell relevant.²¹⁶ Das heißt, die Musiker:innen zeigen durch körperliches Tun – mit dem jeweiligen Instrument aufhören zu spielen – an, dass sie die Unterbrechung des/der Dirigent:in als solche wahrgenommen und verstanden haben: „Understanding [is] ‚displayed‘ here as physical action[s]“ (Reed 2019: 301).

²¹⁵ Zu *embodied compliance* vgl. auch Hindmarsh/Reynolds/Dunne (2011), Mondada (2011b), Kent (2012), Lindwall & Ekström (2012), Szczepek Reed/Reed/Haddon (2013), De Stefani & Gazin (2014), Keevallik (2010, 2018) sowie Reed (2019).

²¹⁶ Vgl. auch Kamunen & Haddington (2020: 85–86), die für Übergänge zwischen unterschiedlichen Aktivitäten („activity transitions“) in Arbeitskontexten konstatieren: „co-participants use verbal actions and embodied ‚moves‘ to achieve the transition step by step, in an emergent and coordinated fashion.“

6.2 Adressierungen

6.2.1 Adressierungen in alltäglichen und institutionellen Interaktionskontexten

Adressieren in Gesprächen bedeutet, eine/n Gesprächspartner:in mit einem adressierenden Ausdruck (Namen, Kosenamen, Kategorienamen wie *Trainer:in* oder *Kumpel*) zu identifizieren (vgl. Couper-Kuhlen/Selting 2018c: 21–22):

Beispiel 1 (Lerner 2003: 188, angepasst, u. a. auch nach Couper-Kuhlen/Selting 2018c: 22)

-
- | | | | |
|---|---|----------|--|
| → | 1 | Nancy: | Michael ((gazing at and touching Michael)) |
| | 2 | | [(0.4)] |
| | 3 | Michael: | [((gazes at Nancy))] |
| | 4 | Nancy: | I thought you were going to church tomorrow? |
| | 5 | | (1.3) |
| | 6 | Michael: | I'll go Wednesday night |
-

In diesem einfachen Beispiel adressiert Nancy in Z1 Michael durch seinen Namen und stellt ihm in Z4 eine Frage. Durch die direkte Adressierung in Z1 sichert sich Nancy Michaels Verfügbarkeit als ausgewählter Rezipient für ihre folgende Frage. Diese verbale Adressierung wird durch nonverbale Elemente begleitet: Nancy blickt zu Michael und berührt seinen Arm (Z1). In Nancys Pause von 0.4sec in Z2 reagiert Michael nonverbal auf die Adressierung, indem er in Z3 seinen Blick hin zu Nancy ausrichtet. Dadurch zeigt er an, dass er sich als Rezipient für das Folgende versteht (*recipient display*).

Die Adressierung wird in Bsp. 1 also eingesetzt, „to establish the directionality of a spate of talk, that is, its delivery to a particular recipient“ (Clayman 2010: 162).²¹⁷ Ein Gesprächsbeteiligter (Michael) wird als potentieller Rezipient direkt angesprochen und ausgewählt und gleichzeitig wird *recipieny* garantiert (vgl. Lerner 2003: 186). Außerdem ist die Adressierung mit einer Turnübergabe (*turn-allocation*) verknüpft: Auf die Adressierung von Nancy in Z1 folgt in Z4 eine Frage, die in Z6 von Michael beantwortet wird. Adressierungen können demnach auch genutzt werden, um eine/n nächste/n Sprecher:in zu selektieren, etwa A wählt B als nächste/n Sprecher:in (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 717).

²¹⁷ Couper-Kuhlen & Selting (2018c: 21) verstehen das Adressieren in Gesprächen als „singling out a unique participant as recipient on some particular interactional occasion“ (vgl. auch Lerner 2003: 184; Rendle-Short 2007, 2010).

Adressierungen sind allerdings vor allem in dyadischen Interaktionssituationen redundant, sie werden als *faits accomplis* behandelt: „address terms are largely redundant as resources for addressing per se.“ (Clayman 2013: 292) Adressierungen können in *one-face-to-one-face*-Interaktionskontexten in sequenz-initiiierenden Aktivitäten auftauchen und werden dabei weniger verwendet, um einen responsiven, als vielmehr einen initiiierenden Effekt zu erzielen (vgl. Clayman 2013: 296). Sie treten dort auf, wo (wichtige) Informationen gegeben oder bestimmte Dienste angeboten werden (Clayman 2013: 300). Außerdem kommen Adressierungen vor disprätierten Antworten, vor Themenwechsel sowie bei Diskrepanzen (*disagreements*) zum Einsatz (vgl. Rendle-Short 2007; Clayman 2010; Butler/Danby/Emmison 2011).

Direkte Adressierungen haben demnach markierten Charakter. Anstatt jemanden in einem Gespräch direkt zu adressieren, werden deshalb auch andere Ressourcen oder Modalitäten eingesetzt, die weniger markiert sind. Weiß (2019) und Auer (2018) beobachten, dass der Sprecher:in-Blick häufig für die Zuweisung eines nächsten Turns eingesetzt wird,²¹⁸ Blicke werden als „turn-allocation technique[s]“ genutzt (Auer 2018: 4).²¹⁹ Außerdem stellt Auer (2018: 2) fest, dass es in multi-party-Konversationen oft der Fall ist, dass mehr als ein/e Beteiligte:r – oder auch alle Beteiligte – vom/von der Sprecher:in adressiert werden, aber nur eine/r als nächste/r Sprecher:in durch Blicke ausgewählt/vorgeschlagen wird.

Adressierungen können darüber hinaus noch andere Zwecke erfüllen, z. B. in institutionellen Interaktionssituationen. Im schulischen Unterricht etwa werden Adressierungen im Sinne von Aufforderungen verwendet: Der/die Schüler:in, der/die von dem/der Lehrenden adressiert wird, ist angehalten, die vom/von der Lehrer:in gestellte Frage zu beantworten (vgl. „local directives“ nach Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013: 41; vgl. auch Konzett 2014). Adressierungen im Klassenzimmer sind konstitutiv für diesen spezifischen institutionellen Kontext, sie tragen zur Aufrechterhaltung und Gestaltung der Interaktion bei (vgl. Drew/Heritage 1992). Dahingegen sind Adressierungen in News Interviews – wie Clayman (2010) feststellt²²⁰ – ähnlich wie in alltäglichen dyadischen Gesprächssituationen überflüssig, da das Teilnehmer:innen-Format (Interviewer:in – Interviewte:r) bereits gegeben

²¹⁸ Für die Relevanz des Blickes für den Sprecherwechsel vgl. auch Kendon (1967) und Goodwin C. (1980, 1981), für die Mitwirkung von non-verbalen und v. a. visuellen Ressourcen beim Turn-taking vgl. Lerner (2003), Stivers & Rossano (2010), Rossano (2012a), Streeck (2014), Auer (2018), Weiss (2018, 2019) und Zima (2018).

²¹⁹ Die *turn-allocating force* ist allerdings stärker und effektiver, wenn Blicke mit deiktischen Pronomen kombiniert werden (Auer 2018).

²²⁰ Vgl. Clayman (2010: 162): „[...] in news interviews these matters – the directionality of talk and the selection of next speaker – are already established by the activity structure and participation framework [...], both of which are normative and empirically pervasive.“

ist.²²¹ Direkte Ansprachen (*address terms*) werden allerdings bei Themenwechsel, bei Meinungsverschiedenheiten und bei nicht präferierten Antworten eingesetzt und sind zumeist in einen längeren Turn eingebettet.²²²

Weiter werden Adressierungen verwendet, um in *multi-party*-Interaktionssituationen Rezeptivität zu garantieren:

In multi-party conversation, one means of selecting a particular co-participant as next speaker is for a current speaker to formulate a sequence-initiating action and explicitly address it to a recipient by using their name or other term of address. (Couper-Kuhlen/Selting 2018c: 23–24)

So können z. B. in Orchesterproben spezifische Instrumentengruppen (vgl. Bsp. 12–19) oder auch einzelne Musiker:innen (vgl. Bsp. 17) vom/von der Dirigent:in verbal oder nonverbal adressiert und ausgewählt werden, im nächsten musikalischen Turn zu spielen. Daneben gebrauchen Dirigent:innen Adressierungen, um sich an das gesamte Orchester zu richten (vgl. Bsp. 2–11).

6.2.2 Wie Adressierungen in Orchesterproben eingesetzt werden

In Orchesterproben verwenden Dirigent:innen Adressierungen in Unterbrechungsphasen als Ermahnungen an die Musiker:innen, ihre Aufmerksamkeit entweder auf eine bestimmte Stelle in der Partitur oder auf eine nachfolgende Instruktion des/der Dirigent:in zu lenken, im Sinne eines „re-directing the recipient toward a competing course of action“ (Clayman 2013: 292; vgl. auch Butler/Danby/Emmison 2011).²²³ Dabei geschieht keine sofortige Floor-Übernahme oder Turn-Umsetzung durch die Adressierten, sondern die (angesprochenen) Musiker:innen kommen erst in der sich anschließenden Spielphase zum Zug, für die der/die Dirigent:in einen Einsatz gibt.

²²¹ Für News Interviews vgl. auch Rendle-Short (2007) sowie für telefonische Beratungsgespräche vgl. Butler/Danby/Emmison (2011).

²²² Adressierungen können außerdem während institutioneller Interaktionen wie Rettungseinsätzen eine Rolle spielen, etwa wenn ein Rettungssanitäter dem Patienten ankündigt, was sein Assistent macht/machen wird („der kolleg der macht da grad“, Deppermann 2014b: 253). Durch eine solche Ankündigung adressiert der Rettungssanitäter gleichzeitig implizit den Assistenten und fordert ihn auf, etwas Bestimmtes zu tun: „Descriptions are used in a way that resembles nonverbal displays designed to attract recipients’ attention to events and features of a setting which require their awareness and their response.“ (Deppermann 2014b: 261; vgl. auch Heath/Luff 2000; Heath et al. 2002; Schmitt/Deppermann 2007).

²²³ Auch in nicht-institutionellen Gesprächskontexten können Adressierungen eine solche Funktion übernehmen, wenn sich der/die Sprecher:in nicht sicher ist, ob der/die Rezipient:in eine bestimmte Aussage wahrgenommen hat oder nicht (vgl. Wootton 1981; Lerner 2003).

Häufig werden die Musiker:innen in Orchesterproben als Kollektiv angesprochen (vgl. Parton 2014): Der/die Dirigent:in richtet Adressierungen an das gesamte Orchester oder auch an spezifische Instrumentengruppen; seltener werden einzelne Musiker:innen direkt angesprochen. Dabei bleiben die Adressierungen an das Orchester als Ganzes zumeist implizit, da davon ausgegangen werden kann, dass alle angesprochen sind, wenn nicht spezifiziert wird. Dennoch gibt es auch Beispiele, wo Dirigent:innen alle Musiker:innen explizit adressieren. Für das Adressieren von bestimmten Instrumentengruppen verwenden Dirigent:innen zumeist metonymische Ausdrücke, wie z. B. die Angabe des Instruments/der Instrumente bzw. der Instrumentenfamilien (etwa Streicher:innen, Bläser:innen usw.). Außerdem kommen andere Modalitäten zum Tragen, etwa die Blickrichtung oder die Ausrichtung des Oberkörpers hin zu bestimmten Musiker:innen oder Musiker:innen-Gruppen.²²⁴ Es kann auch vorkommen, dass Dirigent:innen eine bestimmte Stelle in der Partitur vorsingen, die nur ausgewählte Musiker:innen zu spielen haben, und diese dadurch adressieren.

Von Interesse ist dabei, wie die Musiker:innen auf solche Adressierungen – vor allem, wenn sie einzelne Instrumentengruppen betreffen – reagieren: Blicken sie zum/zur Dirigent:in? Blicken sie auf ihre Noten?²²⁵ Oder ist ihr Blick gänzlich in eine andere Richtung orientiert? Denn – so argumentiert Auer (2018: 8) – die Teilnehmer:innen-Konstellation (Goffman 1981) ist in einem bestimmten Moment während der Interaktion nicht einzig und alleine dadurch definiert, wer gerade spricht (und wer als nächste/r dran ist), sondern sie hängt auch mit den *displays* der Rezipient:innen zusammen: „The addressed party should actively display reciprocity, but non-addressed parties may do so as well.“

6.2.2.1 Adressierungen an das gesamte Orchester in Unterbrechungsphasen

In den folgenden Beispielen wird untersucht, wie Dirigent:innen in Unterbrechungen der Musik bzw. in Instruktionssequenzen alle Musiker:innen als Kollektiv ansprechen. Dabei sind die Adressierungen in den Transkripten **grau** unterlegt.

²²⁴ Für den Sprecher:in-Blick auf den/die Rezipient:in in *multi-party*-Konversationen vgl. auch Lerner (2003: 180–181): „Speakers can look to a recipient to indicate whom they are addressing and thereupon discern whether or not that participant recognizes that she is being addressed.“

²²⁵ Auer (2018: 6) hält für die Handhabung bestimmter Objekte in der Konversation hinsichtlich Blickausrichtung fest: „[...] handling objects [...] diminishes the amount of recipient gaze at speakers, as recipients look at the object being talked about instead.“

Beispiel 2

 Orchestre de Paris

Dirigent: Gianandrea Noseda

Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0005

06:57–06:59.5

 01 D ((klatscht in die Hände)) but=e:h (.) DON'T forget dear artist

In diesem Beispiel spricht der Dirigent die Musiker:innen direkt mit *dear artist* an.²²⁶ Es kann die Frage gestellt werden, ob diese direkte Anrede hier notwendig ist (vgl. auch Clayman 2010). Denn auch ohne Adressierung werden alle Musiker:innen angesprochen, und zwar implizit durch die Verwendung des verneinten Imperativs in *don't forget*. Die Adressierung *dear artist* ist dagegen markiert und dient hier wohl zur Hervorhebung, zur Erinnerung oder zur (Wieder-)Erlangung der Aufmerksamkeit, weil das, was kommt, eventuell wichtig sein kann (vgl. auch den Ausdruck *don't forget*). Gleichzeitig ist die Adressierung aufwertend (durch *dear*) und schmeichelt dem positiven Face der Musiker:innen (vgl. Brown/Levinson 1978/1987).

Beispiel 3

 Haydn Orchester Bozen

Dirigentin: Sybille Werner

Aufnahme_1_15072016, Kamera Dirigentin, 0000

09:04–09:14

 01 D before we get to the scary point for the movements
 02 (.) ah::m (1.0) could we: (0.5) PLEA:SE everything
 03 a l:i:ttle bit further down esp- dynamically.

Im Vergleich zu Bsp. 2 kommt dieses Beispiel ohne direkte Adressierung des gesamten Orchesters aus, diese ist in der Frage *could we* implizit enthalten. Interessant ist dabei, dass sich die Dirigentin durch die Wir-Form miteinbezieht, auch wenn die Adressierung an und für sich an die Musiker:innen gerichtet ist. Die Dirigentin versucht hier das *negative face* und das *positive face* der Musiker:innen zu wahren. Sie verpackt die eigentliche Aufforderung, leiser zu spielen, in eine Frage, im Sinne von ‚Ist das so möglich?‘, sie fügt die Höflichkeitspartikel *please* (‚bitte‘) hinzu und

²²⁶ Der Dirigent verwendet hier zwar die Singularform (*dear artist*), es kann allerdings angenommen werden, dass alle gemeint sind.

definiert sich als Teil derselben Gruppe, die ein gemeinsames Ziel teilt (etwa die Aufführung des Stücks vor einem Publikum).

Beispiel 4

Orchestre de l'Opéra de Rouen
 Dirigent: Antony Hermus
 Aufnahme_1b_09052016, Kamera Dirigent, 0006

06:51–06:56

```
01 D    &<<h> s'il vous plaît e::hm:::> (1.0)
        &blickt auf Partitur ->>
02      [encore une FOIS (0.4) TOUT le MONDE:=CÉ:!]
03 H    [♪((spielt))                                ♪]
```

In diesem Beispiel fordert der Dirigent durch die Adressierung *tout le monde* das gesamte Orchester auf, erneut (*encore une fois*) ab dem Buchstaben C (*cé*) in der Partitur zu spielen (Z02). Die Adressierung geschieht knapp und klar und lenkt die Aufmerksamkeit aller Musiker:innen zurück auf eine bestimmte Stelle in der Partitur, nachdem der Dirigent die Stelle vorher ausschließlich mit den Blechbläser:innen geprobt hat. Der *address term* wird hier explizit geäußert, um auf den Kontrast zwischen vorherigem Proben mit einer spezifischen Instrumentengruppe und folgendem Proben mit dem gesamten Orchester hinzuweisen.

Beispiel 5

Haydn Orchester Bozen
 Dirigent: Arvo Volmer
 Aufnahme_2_20072016, Kamera Dirigent, 0000

10:08–10:12

```
01 D    [&p- per fav0:RE (0.2) otto! (0.5)&]
        &blickt auf Partitur&
02 M*   [((spricht leise))                        ]
03 D    &*H:: <<h> tutti>& *<<t> otto> ~(0.8)~
        &blickt zum Orchester&
                                *blickt auf Partitur ->>
                                ~steht auf und setzt sich wieder~
```

Auch in diesem Beispiel fordert der Dirigent das gesamte Orchester auf, ab einer bestimmten Stelle in der Partitur (*otto*) zu spielen (Z01 und Z03). Dafür verwendet er den Ausdruck *tutti* („alle“) und setzt auch seine Blickrichtung auffordernd/adres-

sierend ein. Während der Dirigent in Z01 noch auf die Partitur blickt, richtet er in Z03 den Blick nach vorne zu den Musiker:innen und dann erneut auf die Partitur. Der Dirigent koordiniert hier die Blickrichtung mit seinen verbalen Aussagen: Die Lokalisierungen einer bestimmten Stelle in der Partitur (*otto* in Z01 und Z03) sind mit einem Blick auf die Partitur abgestimmt, die Adressierung des Orchesters als Kollektiv (*tutti* in Z03) ist mit der Ausrichtung des Blickes auf die Musiker:innen verknüpft.²²⁷

Dieses Beispiel hat mit Bsp. 4 gemeinsam, dass eine direkte Adressierung des gesamten Orchesters vor einem Wiedereinstieg in die Musik bzw. am Ende einer Instruktionssequenz geschieht. Lokalisierungen und Adressierungen treten zusammen auf und liefern den Musiker:innen Informationen zur anstehenden Spielphase (vgl. auch das Erzielen eines initiiierenden Effekts durch Adressierungen bei Clayman 2013).

Beispiel 6

Haydn Orchester Bozen

Dirigent: Roberto Molinelli

Aufnahme_4_26072016, Kamera Dirigent, 0000

06:35–06:40

01 D piccola cesura poi torniamo al tempo primo dell'inizio.
 02 (0.6) <<h> bravISSIMI> <<t> signori!>

Beispiel 6 zeigt, dass Adressierungen auch in Verbindung mit Evaluationen (*bravissimi signori*) auftauchen können. Der Dirigent evaluiert hier durch die direkte Ansprache *signori* alle Musiker:innen gleichermaßen. Gleichzeitig ist das Adressieren allerdings redundant, denn das Adjektiv *bravissimi* impliziert bereits das gesamte Orchester und würde damit ohne Zusatz als Adressierung fungieren.

Weitere Aspekte, die in dieser – in eine Evaluation eingebetteten – Adressierung zum Tragen kommen, sind Höflichkeit und Face-Wahrung. Die Evaluierung des Dirigenten stellt einen FTA dar, da durch sie das Autoritätsverhältnis zwischen Dirigent und Musiker:innen augenscheinlich wird: Nur einer evaluiert, der Dirigent. Die Gesichtsbedrohung der Evaluierung wird hier durch eine aufwertende, respektierende Adressierung abgeschwächt (*bravissimi signori*), die Musiker:innen werden durch den Ausdruck *signori* auf dieselbe Ebene wie der Dirigent gehoben. Würde der Dirigent die Adressierung *signori* tilgen und ausschließlich *bravissimi*

²²⁷ Für die Koordination von Sprache und Blick vgl. u. a. auch Sidnell (2006), Rossano (2012a, 2012b), Deppermann (2014b) und Mondada (2018b, 2019a).

äußern, so würde die Evaluation schulischen Charakter erhalten (vgl. auch Evaluationen in der Lehrer:in-Schüler:in-Interaktion).

Beispiel 7

Haydn Orchester Bozen

Dirigent: Arvo Volmer

Aufnahme_3_21072016, Kamera Dirigent, 0000

18:31–18:36

01 D [<<f> **tutto scritto** e::h (.) **piano!**]
 02 MM [ɔ((spielen)) ɔ]
 03 D (0.6) solo eh pri- **i primi violino** mezzo piano

In diesem Beispiel können gleich zwei (implizite) Adressierungen beobachtet werden. In Z01 richtet sich der Dirigent durch seine Feststellung *tutto scritto piano* an das gesamte Orchester. Der Turn des Dirigenten überlappt sich mit dem musikalischen Turn der Musiker:innen, da der Dirigent an dieser Stelle gleichzeitig die Musik unterbricht. In Z03 grenzt der Dirigent durch das restriktive Adverb *solo* („nur“) eine bestimmte Instrumentengruppe – die ersten Violinen (*i primi violino*) – ein, für die in der Partitur ein *mezzo piano* vermerkt ist, im Gegensatz zu allen anderen Instrumentengruppen. Zeitgleich wirkt dieser Turn zurück auf Z01, sodass Z01 zu einer impliziten Adressierung an den Rest des Orchesters (außer erste Violinen) wird. In diese Art von Erklärung des Dirigenten, die außerdem instruierenden Charakter hat, sind damit zwei Adressierungen eingebettet, die sich gegenseitig bedingen.

Beispiel 8

Haydn Orchester Bozen

Dirigent: Roberto Molinelli

Aufnahme_4_26072016, Kamera Dirigent, 0000

01:02–01:04.5

01 D buona sera <<höher werdend> a **tutti i signori** piacere di
 02 riveder**VI**>,

Beispiel 8 zeigt, dass Adressierungen auch zu Probenbeginn eingesetzt werden können. Der Dirigent wünscht allen Musiker:innen einen guten Abend (*buona sera a tutti i signori*) und drückt aus, dass er sich freut, alle/sie wiederzusehen (*piacere di rivedervi*). Das gesamte Orchester wird gleich zwei Mal als Ganzes direkt adressiert: einmal durch das infinite Adverb *tutti* in Verknüpfung mit dem Substantiv *i*

signori, ein zweites Mal durch das Objektpronomen *vi*. Durch diese Art von Adressierungen schafft der Dirigent eine wertschätzende Atmosphäre für die bevorstehende Probe.

Beispiel 9

Haydn Orchester Bozen

Dirigent: Arvo Volmer

Aufnahme_2_20072016, Kamera Dirigent, 0004 / Kamera Musiker:innen, 0006

20:20–20:23.5

```
01  D    [&%▲#volete forse una: DIE:CI ∞minuti di PAUSA?∞]
    d    &blickt zum Orchester ----->>
    mm1  %blicken zum Dirigenten ----->>
    mm2  ▲blicken auf ihre Noten ----->>
    fa    ∞nickt ----->∞
    abb   #Abb.48
02  MM3  [♪((spielen))                ♪]
```

Wie zu Probenbeginn (Bsp. 8) tauchen Adressierungen auch vor anstehenden Pausen während Orchesterproben auf. In Bsp. 9 stellt der Dirigent eine Frage an das Orchester und adressiert diese durch die 2. Person Plural von *volere* (vgl. *volete* in Z01) an alle anwesenden Musiker:innen. Diese Form zählt nicht zu den Höflichkeitsformen; das heißt im Umkehrschluss, dass der Dirigent per Du mit den Musiker:innen ist und deshalb auf eine Sie-Anrede verzichtet. Während seiner Adressierung blickt der Dirigent in die Runde (vgl. Z01, Abb. 48), ein Großteil der Musiker:innen erwidert seinen Blick (orange markiert in Abb. 48). Gleichzeitig spielen auch noch einige Musiker:innen auf ihren Instrumenten (vgl. Z02), andere blicken auf ihre Noten (grün markiert in Abb. 48).²²⁸ Interessant ist, dass von jenen Musiker:innen, die zum Dirigenten blicken, nur vom Fagottisten (gelber Kreis in Abb. 48) eine Reaktion zu verzeichnen ist – obwohl alle gleichermaßen angesprochen werden: Er nickt als Antwort auf die Frage des Dirigenten mit dem Kopf.

Die Reaktion des Fagottisten kann als *listener response* (Rossano 2012b: 316) oder auch als *continuer* (Schegloff 1982; Goodwin 1986a) beschrieben werden: „it is not just that the speaker’s gaze elicits a response, but rather the listener’s response seems to terminate the speaker’s gaze.“ (Rossano 2012b: 316) Durch das Kopfnicken zeigt der Fagottist an, dass er dem Dirigenten als „addressed recipient“ (Goffman 1981: 132) zugehört hat und dass er sich als potentieller Gesprächspartner anbietet.

²²⁸ In Abb. 48 handelt es sich um ein gezoomtes Bild des Orchesters, nicht alle anwesenden Musiker:innen sind darauf zu sehen.



Abb. 48: Frage des Dirigenten – Antwort des Orchesters/des Fagottisten.

Außerdem produziert er körperlich den erwartbaren *second pair part* der Paarsequenz ‚Frage–Antwort‘.

Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob es in dieser Interaktionskonstellation genügt, wenn einer – in diesem Fall der Fagottist – auf den Turn des Dirigenten reagiert. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Frage des Dirigenten nur als höfliche Variante zu interpretieren ist, da er ohnedies das gesamte Geschehen in der Orchesterprobe determiniert. Das heißt, unabhängig davon, wie die Musiker:innen und wie viele auf seine Frage reagieren, entscheidet immer noch der Dirigent, wann und ob eine Pause stattfindet.

6.2.2.2 Adressierungen an das gesamte Orchester in Spielphasen

Die beiden folgenden Beispiele sind aus Spielphasen während Orchesterproben entnommen und zeigen, wie Dirigent:innen simultan zur Musik Adressierungen an das Orchester als Ganzes richten. Hier kommt es zu keiner Unterbrechung der Musik: Die Musiker:innen erkennen daran, dass der Dirigent weiter dirigiert, dass sie nicht aufhören sollen zu spielen.

Beispiel 10

Orchestre de Paris
 Dirigent: Gianandrea Noseda
 Aufnahme_2_10022016, Kamera Dirigent, 0001

23:21.5–23:24

```

01  D    &%<<f> ICI pianISSIMO
      d    &dirigiert ----->>
      mm   %>((spielen))> ---->>
02  D    <<acc> artistes de l'orchestre=pianISSIMO!>>

```

Dieses Beispiel zeigt, dass es auch in Spielphasen, d. h. parallel zur Musik, möglich ist, das gesamte Orchester explizit zu adressieren. Der Dirigent bettet die Adressierung (*artistes de l'orchestre*) in eine Anweisung (*ici pianissimo*) ein. Dabei spricht er laut (vgl. das *forte* im Transkript), wohl um die parallel verlaufende Musik zu übertönen und um von den Musiker:innen gehört zu werden. Das direkte Adressieren hat hier hervorhebenden Charakter: Der Dirigent unterstreicht damit seine Anweisung, die er gleich zwei Mal gibt, und verdeutlicht, dass diese an alle – ohne Ausnahme – gerichtet ist.

Beispiel 11

Orchestre de Paris
 Dirigent: Gianandrea Noseda
 Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0008

07:47–07:48

```

01  D    &%<<f> and now LISTEN!>
      d    &dirigiert ----->>
      mm   %>((spielen))> ----->>

```

In diesem Beispiel verwendet der Dirigent einen Imperativ (*listen*), um die Aufmerksamkeit des Orchesters auf eine unmittelbar bevorstehende Stelle zu richten. Die Adressierung verläuft hier – im Gegensatz zu Bsp. 10 – indirekt über die imperativische Form, der Dirigent verzichtet auf eine explizite Ansprache aller Musiker:innen. Allerdings wird nicht klar, an wen genau sich der Dirigent wendet, da die englische Imperativ-Form ambig ist. Der Dirigent referiert hier auf geteiltes Wissen; er nimmt an, dass die Musiker:innen begreifen, wer hier gemeint ist.

6.2.2.3 Adressierungen an spezifische Instrumentengruppen als Aufforderung zum Spielen

In den folgenden Beispielen soll untersucht werden, wie Dirigent:innen spezifische Instrumentengruppen adressieren, wenn sie diese zum Spielen auffordern. Wir haben bereits weiter oben beobachtet (vgl. Bsp. 5), dass (direkte) Adressierungen – in Verbindung mit Lokalisierungen – an Übergängen zwischen Besprechungs- und Spielphasen auftreten. Auch die folgenden Beispiele reihen sich in dieses Schema ein.

Beispiel 12

Orchestre de l'Opéra de Rouen

Dirigent: Antony Hermus

Aufnahme_1b_09052016, Kamera Dirigent, 0006

07:22-07:30

```

01  D  &<<acc> s'il vous plaît> *#UNE FOIS (0.2) eu::hm:: cello! (1.0)
      &blickt auf Partitur ->>
                                *bewegt linken Zeigefinger ---->
      abb                                #Abb.49
02  D  eu::h viola oboe clarinette basson.*
      ----->*
03      &(0.7) quatre avant DÉ:.
      &streckt beide Arme nach vorne&

```

In diesem Beispiel adressiert der Dirigent in Z01 und Z02 mehrere Instrumentengruppen direkt, indem er die Instrumente nacheinander aufzählt (*cello viola oboe clarinett basson*), und fordert sie in Z03 auf, ab dem Buchstaben D in der Partitur zu spielen. Auffällig ist, dass der Dirigent während der gesamten Sequenz auf die Partitur blickt, d. h. auch während des Adressierens der Instrumentengruppen. Gleichzeitig streckt er den linken Zeigefinger nach vorne und bewegt ihn in die jeweilige Richtung der angesprochenen Instrumente (Cello – leicht rechts, Viola – rechts, Oboe/Klarinette/Fagott – geradeaus):



Abb. 49: Dirigent zeigt mit Zeigefinger in die Richtung der angesprochenen Instrumentengruppen.

Der Dirigent koordiniert hier Sprache und deiktische Gesten, sein Blick bleibt auf die Partitur gerichtet. Er führt mehrere Aktivitäten gleichzeitig aus (vgl. *multiactivity* nach Haddington/Mondada/Nevile 2013; Haddington et al. 2014; vgl. auch Hoey 2018):

und gesänglich) zur vorher identifizierten Stelle *nove* in Z01 (*in tempo molto sostenuto ti da da da dam*). Erst in Z03 setzt der Dirigent einen *body cue* (vgl. das Strecken der Arme nach vorne) ein, der den Übergang von der Besprechung zur Musik einleitet. Dann zählt der Dirigent ein (*tre quattro* in Z03) und beginnt parallel dazu zu dirigieren. Während des bereits begonnenen Dirigats wiederholt er die Adressierung bzw. die Anweisung aus Z01, dass ausschließlich die Celli spielen sollen.

Dieses Beispiel verdeutlicht – wie auch ähnliche Beispiele weiter oben –, dass Adressierungen nicht nur appellativen, sondern auch auffordernden Charakter haben. Die Adressierung hat per se instruktive Eigenschaften, indem sie die Aufmerksamkeit einer bestimmten Musiker:innen-Gruppe auf eine zu spielende Stelle lenkt. Außerdem äußert sie sich als instruktive Aktivität inmitten einer Instruktionssequenz (hier: ‚ab einer bestimmten Stelle in der Partitur so und so spielen‘) neben weiteren anweisenden Handlungen wie Lokalisieren oder ein bestimmtes Tempo Anweisen (verbal und gesänglich).

6.2.2.4 Adressierungen an spezifische Instrumentengruppen zur Korrekturinitiation

Die nächsten Beispiele sind Unterbrechungsphasen entnommen, in denen Dirigent:innen sich an bestimmte Gruppen von Musiker:innen wenden, um eine problematische Stelle zu instruieren. Die Dirigent:innen lenken die Aufmerksamkeit der angesprochenen Musiker:innen auf ein *correctable*, das im anschließenden Spielteil hinsichtlich der besprochenen Aspekte korrigiert werden soll. Das restliche Orchester ist – wie in Bsp. 12 und 13 – als Publikum anwesend und nimmt das Geschehen ebenfalls wahr.

Beispiel 14

Haydn Orchester Bozen

Dirigent: Arvo Volmer

Aufnahme_2_20072016, Kamera Dirigent, 0000

08:13.4–08:24

```
01  D      <<h,f> &una volta per favore #CE:LLI nostra (.) TE:MA dopo NUOVE&
      &blickt auf Partitur&
      abb                                     #Abb.50
02  D      &(0.4)& <<weich> M0:LTO *lento.>
      &blickt leicht nach rechts&
      *blickt auf Partitur --->
03      (0.7) la sincopazione in: (0.8)*
      ---->*
```

```

04 D    &$Ω#(0.2) cinqu- (un) e:h battuta è un po::' pericoloso.&
    d    &blickt leicht nach rechts&
    c    $lehnt sich nach vorne ----->>
        Ωhält Bogen mit linker Hand ----->>
abb    #Abb.51

```

Dieses Beispiel beginnt mit einer Aufforderung zum Spielen (*una volta per favore* in Z01), einer Adressierung einer bestimmten Gruppe von Musiker:innen (*celli* in Z01) sowie einer Lokalisierung einer spezifischen Stelle in der Partitur (*nostra tema dopo nuove* in Z01). Dieser Turn des Dirigenten wird von einem Blick auf die Partitur begleitet. Außer dem *verbal cue*, der eine anstehende Spielphase ankündigt, gibt es kein sichtbares körperliches Zeichen des Dirigenten (etwa Strecken der Arme nach vorne wie in Bsp. 12 und 13), das eine einsetzende Dirigierbewegung vorbereitet. Vielmehr setzt der Dirigent in Z02 zu einer Anweisung an, die das Tempo betrifft (*molto lento*). Dabei blickt er zuerst leicht nach rechts, d. h. in die Richtung der angesprochenen Cellist:innen, und dann wieder auf die Partitur. Auch in der Weiterführung der Instruktion/Erklärung zur Stelle in Z03 (*la sincopazione*) ist sein Blick auf die Partitur gerichtet, in Z04 blickt er ein weiteres Mal zu den Cellist:innen. Diese Sequenz besteht demnach aus zwei unterschiedlichen Teilen:

- a) Einer Aufforderung zum Spielen als *first pair part*, die einen Spielpart als *second pair part* konditionell relevant setzt,
- b) sowie einem instruierenden/erklärenden Teil zu einer problematischen Stelle.

Da der zweite Teil der Paarsequenz ‚Spielaufforderung–Spielteil‘ nicht unmittelbar erfolgt (und es auch keinen *body cue* gibt), bleibt der Turn des Dirigenten in Z01 bis nach der kurzen Pause in Z02 (0.4sec) ambig. Wie reagieren die angesprochenen Musiker:innen in dieser Situation?



Abb. 50: Reaktion der Musiker:innen auf ambigen Turn des Dirigenten I.

Abb. 50 veranschaulicht, wie sich die Cellist:innen in Z01, d. h. an dem Punkt, an dem sie der Dirigent adressiert (*celli*), verhalten:

- a) Die beiden Cellist:innen in der ersten Reihe (gelb markiert) blicken auf ihren gemeinsamen Notenständer bzw. auf ihre Noten.
- b) Der Blick der Cellistin in der zweiten Reihe (orange markiert) ist auf das Notenpult des Cellisten links neben ihr ausgerichtet.
- c) Der vierte Cellist, der auch in der zweiten Reihe sitzt (grün markiert), blickt auf sein Notenpult und hält seinen Bogen in einer Position, die ihm ein unmittelbares Weiterspielen ermöglichen würde. Im Vergleich dazu haben die beiden Cellist:innen in der ersten Reihe jeweils die rechte Hand, die den Bogen hält, auf dem Oberschenkel abgelegt.

An dieser Stelle ist für die vier angesprochenen Musiker:innen – und vor allem für den Cellisten in der zweiten Reihe – noch nicht klar, ob es mit einem Spielteil weitergehen wird. Erst in Z04 bestätigen alle vier Cellist:innen (körperlich) den Beitrag des Dirigenten als erklärenden und weniger als spielauffordernden Turn:



Abb. 51: Reaktion der Musiker:innen auf ambigen Turn des Dirigenten II.

Der Blick der beiden Cellist:innen in der ersten Reihe ist immer noch auf ihre Noten gerichtet, auch die Cellistin in der zweiten Reihe blickt auf ihr Notenpult (vgl. gelbe und orange Kreise). Der Cellist in der zweiten Reihe (vgl. grüner Kreis) hat nun seine Position geändert: Er stützt sich auf dem Oberschenkel mit dem rechten Arm ab und blickt auf das Notenpult in der ersten Reihe (vgl. Z04). Außerdem hält er den Bogen in der linken Hand, also nicht mit der Hand, mit der er den Bogen führen würde. Spätestens hier manifestieren alle vier Cellist:innen durch ihr (Blick-)Verhalten, dass ein Weiterspielen für sie noch nicht in Frage kommt, sondern dass sie mit ihren Noten und mit der Instruktion/Erklärung des Dirigenten beschäftigt sind.

Interessant an dieser Sequenz ist, wie die angesprochenen Musiker:innen – allen voran der Cellist in zweiter Reihe – ihr Verhalten am Turn des Dirigenten ausrichten. Die Projektion eines anstehenden Spielteils durch den Dirigenten geht mit der Aufmerksamkeit und einem ‚Ich bin jeden Moment bereit, weiterzuspielen‘ seitens der Musiker:innen einher; der besprechende, erklärende Teil ist mit einer entspannten Position bei den Musiker:innen verbunden.

Beispiel 15

 Orchestre de Paris

Dirigent: Gianandrea Noseda

Aufnahme_2_10022016, Kamera Dirigent, 0001

30:55.4–31:06

```

01  D  &*^h <<h> una cosa soltanto*&> ~solisti
      &streckt rechten Arm und Zeigefinger nach vorne&
      *blickt zu SS*                ~blickt auf Partitur ->
02    <<h> «quando c'è:> (.) <<t> qui::hi::d (.) su:hu:m (.) mi:hi:se:>~
      «streckt rechten Arm und Zeigefinger nach vorne --->(05) -->~
03    &no-& *(<<h> non dimenticate: (0.2)
      &blickt zu SS&
      *blickt auf Partitur ->
04    che ~il fagotto* &fa>& *(<<tiefer werdend> questo
      ----->*
      ~streckt linken Arm und Zeigefinger nach vorne ->>
      &blickt zu SS&
      *blickt auf Partitur ->
05    e anche i*« &«legni> vintg seize!«&
      ----->*« &blickt zu SS&
      «bewegt rechte Hand zum Mund«
  
```

In diesem Beispiel adressiert der Dirigent in Z01 explizit die Gesangssolist:innen (*solisti*) und in Z04 und Z05 implizit auch noch das Fagott (*il fagotto*) sowie die Holzbläser:innen (*i legni*). Auffällig an dieser Sequenz ist die prosodische Markierung: Sobald der Dirigent in Z01 und Z02 seine Anweisung einleitet (*una cosa soltanto* in Z01, *quando c'è* in Z02), spricht er mit hoher Stimme; wenn er die Solist:innen in Z01 anspricht, spricht er ohne prosodische Kennzeichnung (*marked* vs. *unmarked*). Der Dirigent hebt hier hervor bzw. *highlightet* das, was (ihm) wichtig ist, nämlich die Instruktion an und für sich, und weniger die Adressierung (vgl. die *professional vision* nach Goodwin 1994).

In Z02 lokalisiert der Dirigent eine problematische Stelle in der Partitur, indem er sie mit tiefer Stimme vorsingt und dabei den Wortlaut der Partitur übernimmt (*quid sum miser*). In Z03 und Z04 folgt eine verbale Instruktion der Stelle (*non dimenticare che il fagotto fa questo e anche i legni*), jedoch ohne genauere Ausführung, was das Fagott und die Holzbläser:innen an besagter Stelle machen/spielen. In Z05 spezifiziert der Dirigent eine Stelle (*vintg seize*), ab der es nun wieder zu spielen gilt.

Interessant an diesem Beispiel ist außerdem das Blickverhalten des Dirigenten, er blickt abwechselnd zu den Solist:innen (SS) und auf die Partitur:

- Einleitung der Instruktion in Z01 – Blick zu den Gesangssolist:innen;
- Adressierung der Solist:innen in Z01 – Blick auf die Partitur;

- c) Einleitung der Lokalisierung und gesangliche Lokalisierung in Z02 – Blick auf die Partitur;
- d) erster Teil der verbalen Instruktion in Z03 – Blick zu den Solist:innen und auf die Partitur;
- e) zweiter Teil der verbalen Instruktion in Z04 – Blick auf die Partitur, zu den Solist:innen und wieder auf die Partitur;
- f) dritter Teil der verbalen Instruktion in Z05 – Blick auf die Partitur und Blick zu den Solist:innen.

Zusätzlich setzt der Dirigent deiktische Gesten ein: Er streckt in Z01 und Z02 den rechten Arm und den rechten Zeigefinger nach vorne (in die Richtung der Gesangssolist:innen), in Z04 bewegt er den linken Arm und den linken Zeigefinger nach vorne (in die Richtung des Fagottisten und auch der Holzbläser:innen). Der Dirigent koordiniert hier mehrere Modalitäten gleichzeitig – Sprache, Blick und Gestik – und produziert damit komplexe multimodale Gestalten (*complex multimodal Gestalts*, Mondada 2014e): „These Gestalts are synchronized not only for doing reference, but for the interactional organization of turns, sequences and collective activities.“ (Mondada 2016a: 344)

Wie reagieren die Musiker:innen auf diese vielschichtige (vgl. *lamination* nach Goodwin 2013: 12) Instruktion des Dirigenten? In einem Ausschnitt aus der folgenden Spielphase zeigt sich, dass der Fagottist (markiert, rechts) an der vorher instruierten Stelle des Dirigenten zu den Solist:innen blickt. Gleichzeitig streckt die Mezzosopranistin (markiert, links) den rechten Arm und den rechten Zeigefinger nach links, in die Richtung des Fagottisten. Außerdem dreht sie den Oberkörper nach links:



Abb. 52: Instruktionsumsetzung der Mezzosopranistin und des Fagottisten in der Spielphase.

Die Frage, die sich hier stellt, ist, an wen sich die Mezzosopranistin mit diesem deiktisch-gestischen Verweis richtet und was sie damit bezwecken will. Möchte sie, dass der Dirigent bemerkt, dass sie seine vorausgehende Anweisung verstanden hat?

Möchte sie, dass sich die anderen drei Solist:innen ebenfalls zum Fagottisten hin ausrichten? Auffällig ist, dass die anderen Gesangssolist:innen der Geste der Mezzosopranistin keine Aufmerksamkeit schenken, sondern zum Dirigenten blicken, der in diesem Moment (und überhaupt) ihre Fokusperson (Schmitt/Deppermann 2010) darstellt. Durch dieses Blickverhalten verdeutlichen sie auch gleichzeitig, dass sie den körperlich-gestischen Turn der Mezzosopranistin als nicht relevant setzen.

Beispiel 16

Orchestre de Paris

Dirigent: Gianandrea Noseda

Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0005

07:42–07:45

01 D °h so <<h> TRY to make=eh (.) incredibly (0.2)
02 LO::NG <<acc> portato>

Dieses letzte Beispiel zu Adressierungen bestimmter Instrumentengruppen als Korrekturinitiationen enthält eine implizite Adressierung. Die imperativische Form *try to make* in Z01 schließt eine Adressierung an all jene Instrumente mit ein, die ein (*long*) *portato* (Z02) zu spielen haben. Der Dirigent verpackt hier zwei Instruktionsaktivitäten in der Anweisung *long portato*: die Adressierung einer eingegrenzten Instrumentengruppe (hier: die Streicher:innen) sowie die Lokalisierung der Stelle in der Partitur, an der ein *portato* vermerkt ist.²²⁹

6.2.2.5 Blickliche Adressierung von spezifischen Instrumentengruppen

Dieses Kapitel widmet sich Adressierungen von bestimmten Instrumentengruppen durch die Blickrichtung des/der Dirigent:in. Wir haben bereits beobachtet (vgl. Bsp. 5, 9, 12, 14 und 15), dass das Blickverhalten eine bedeutsame Rolle beim Adressieren spielt. In den bereits analysierten Beispielen geht die Modalität Blick immer mit der Modalität Sprache einher. Die folgenden Beispiele veranschaulichen, dass Blickrichtungen auch ohne Zuhilfenahme von weiteren Modalitäten zum Adressieren eingesetzt werden können.²³⁰

²²⁹ Zur Realisierung von Lokalisierungen vgl. auch das eigene Analysekapitel dazu (Kap. 6.3).

²³⁰ Vgl. auch die Studie von Lerner (2003), wo das Blickverhalten im Hinblick auf die Adressierung eines/einer Gesprächsbeteiligten untersucht wird: Blickt der/die Sprecher:in zu einem/einer bestimmten Beteiligten, so bedeutet das, dass er:sie diese:n explizit adressiert.

Beispiel 17

Orchestre de l'Opéra de Rouen

Dirigent: Antony Hermus

Aufnahme_1b_09052016, Kamera Dirigent, 0006 / Kamera Musiker:innen, 0004

04:43-04:53

```

01    D    %&c'est c'est c'e:st%
        &blickt abwechselnd nach rechts und nach links ->
mm    %((spielen))> ---->%
02    D    #f'c'est& *TRÈS VIRTUOSE, °h c'est possible un (.)
d      ----->& *blickt zu Flötist ->(05)
fl     fblickt zum Dirigenten ----->(05)
abb    #Abb.53
03    D    <<rall> PEU MOINS VITE!>
04      (0.2) <<h> oti::o> <<tiefer werdend> oja da di: da da dao
fl      onickto onickt ----->o
05    D    da da da:> <<höher werdend> da da da da da da: da da ti de>f*
d      ----->*
fl      ----->f
06    D    &°h:: et c'est possible un <<h> PEU (0.4) PLUS> <<t> doux.>
        &blickt zu VV ---->
07    KM   <<pp> oui>&
d      ----->&

```

In diesem Beispiel werden unterschiedliche Gruppen von Musiker:innen durch die Blickrichtung des Dirigenten adressiert. In Z01 blickt der Dirigent abwechselnd nach rechts und nach links, d. h. in die Richtung der Bratschen und der Violinen (genauer: zu den Bratschen in der ersten Reihe ganz rechts außen und zu den Violinen in der ersten Reihe ganz links außen bzw. zum Konzertmeister). In Z02 blickt der Dirigent in die Richtung des Flötisten, der an der Stelle, die der Dirigent in Z04 und Z05 gesanglich demonstriert/lokalisiert/instruiert, ein Solo zu spielen hat. Der blicklich adressierte Flötist blickt ebenfalls zum Dirigenten (markiert in Abb. 53) und ratifiziert die Anweisung des Dirigenten durch ein Kopfnicken.

Durch die Erwidern des Blickes des Dirigenten gibt der Flötist zu verstehen, dass er sich selbst als Adressierter der Anweisung relevant setzt. In Z06, sobald der Dirigent in die Richtung der Violinen schaut, wendet auch der Flötist den Blick vom Dirigenten ab. Auf die Anweisung des Dirigenten in Z06 erfolgt ebenfalls eine Ratifizierung, dieses Mal vom Konzertmeister durch ein *oui*. Beide – Flötist und Konzertmeister – reagieren hier gestisch oder verbal auf die Frage *c'est possible* des Dirigenten. Im eigentlichen Sinn handelt sich allerdings um keine Frage, sondern



Abb. 53: Blick des Flötisten zum Dirigenten.

um eine höflich verpackte Aufforderung, die als responsiven zweiten Paarteil eine musikalische Umsetzung verlangen würde.²³¹

Beispiel 18

Orchestre de l'Opéra de Rouen

Aufnahme_2_11052016, Kamera Dirigent, 0003 / Kamera Musiker:innen, 0005

22:20.8–22:25

```

01  D   %&EHM! (.) ☆#c'est possible (.) eh-& *(0.2)% !ÇA!*
      &blickt zu CC ----->& *blickt zu VV*
      mm %>((spielen))> ----->%
      cc          ☆blicken zum Dirigenten ---->(03)
      abb          #Abb.54
02  D   &*(0.5) (quand) eh (0.2) <<h> plus DOUX>
      &blickt zu CC ---->
      *lehnt sich nach vorne ---->
03  D   <<t> que le☆ ☆♠début. (0.3)&*>
      d          ---->&*
      cc  ----->☆ ☆nicken ----->>
          ♠blicken auf die Noten ---->>

```

In diesem Beispiel blickt der Dirigent in Z01 in die Richtung der Cellist:innen und leitet gleichzeitig eine Anweisung ein (*c'est possible*). Zwei Cellisten in der ersten Reihe sowie eine Cellistin in der zweiten Reihe erwidern den Blick des Dirigenten

²³¹ Vgl. dazu das Kapitel zu Höflichkeit und Face (Kap. 2.1.7) sowie das Kapitel zu Instruktionen (Kap. 6.4).

(markiert in Abb. 54) und demonstrieren auf diese Weise, dass sie sich als Adressat:innen angesprochen fühlen:



Abb. 54: Dirigent und Cellist:innen blicken einander an.

Ebenfalls in Z01 blickt der Dirigent kurzerhand zu den Violinist:innen, daraufhin verstummen jene von ihnen, deren Spiel/Musik sich mit der Anweisung des Dirigenten überlappt (Z01). Das zeigt, dass Blicke auch als Aufforderungen, etwas (hier: die Musik) zu unterlassen, eingesetzt werden können. Der Blick des Dirigenten allein reicht bereits aus, dass die Violinen mit dem Spielen aufhören, es bedarf keiner verbalen Unterweisung.

In Z02, sobald der Dirigent seine Anweisung verbalisiert bzw. erklärt, was er von den Cellist:innen hören möchte (*plus doux*), blickt er ein weiteres Mal zu ihnen und lehnt sich dabei zusätzlich nach vorne. Damit stellt er eine „räumliche Konfiguration“ (Mondada 2007b: 66) her: Der Interaktionsrahmen wird auf eine kleine Gruppe von Musiker:innen (hier: die Cellist:innen) eingeschränkt, d. h., eine personal-räumliche Struktur wird als Basis des verbalen Austauschs hergestellt. Es kommt damit zur Etablierung eines gemeinsamen, temporären Interaktionsraumes (Mondada 2007b), der am Ende der Anweisung in Z03 wieder aufgelöst wird.

Beobachtbar ist außerdem, dass die beiden Cellisten in der ersten Reihe am Ende des instruktiven Turns des Dirigenten (*plus doux que le début*, vgl. die fallende Satzintonation in Z03), d. h. an einem möglichen TRP, bestätigend nicken und ihre Blickrichtung weg vom Dirigenten und hin zu ihren Noten lenken. Sie geben damit zu verstehen, dass auch für sie – so wie für den Dirigenten – die an sie gerichtete Sequenz abgeschlossen ist. Hierin zeigt sich, dass Adressierungen zur Herstellung eines verkleinerten Interaktionsrahmens eingesetzt werden können und dass innerhalb dieses Rahmens der Fortlauf der Interaktion sowie der Abschluss einer Interaktionssequenz von allen Beteiligten gemeinsam hervorgebracht werden.

Beispiel 19

Orchestre de Paris

Dirigent: Gianandrea Noseda

Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0008

11:44–11:55

01 D %&=JA!&= *(0.4) <<f> le* ~*secret c'est ja!> (0.3) eh
 &blickt nach rechts&
 =lehnt sich nach rechts=
 blickt auf Partitur
 ~blickt nach rechts ----->(03)
 *lehnt sich nach rechts ---->(03)

mm %&((spielen))&= ----->

02 D um!% <<t> ta di da> <<höher werdend> di da di ra <<t> jam pam pam>
 mm ->%

03 D <<acc> pam pam> c'est comme le levé:~* (.)
 ----->~*

04 &*de la&*
 &dreht sich zum Dirigierpult&
 zeigt mit rechter Hand nach links

05 &(1.0)& *(0.3)* ~*h:: très LO:NG=eh deux accents,
 &blickt auf Partitur&
 dreht sich nach links
 ~blickt zu VV ----->>
 =lehnt sich nach links -->>

06 <<höher werdend> &ti: ja:& <<tiefer werdend> *po: im*>
 &Streichbewegung rechter Arm-->oben-->unten&
 *Streichbewegung
 rechter Arm-->unten->
 oben*

In diesem Beispiel blickt und lehnt sich der Dirigent in Z01 – ähnlich wie der Dirigent in Bsp. 18 – nach rechts und identifiziert dadurch die rechts von ihm sitzende Instrumentengruppe als Angesprochene. Diese blickliche und körperliche Ausrichtung wird von einem Blick auf die Partitur unterbrochen, bevor der Dirigent sich ein weiteres Mal nach rechts orientiert (ebenfalls Z01). Bis hierin ist noch nicht klar, welche Instrumente genau der Dirigent durch seine Blick- und Körperausrichtung adressiert, es könnte sich um die Bratschist:innen, die Kontrabassist:innen oder auch die Cellist:innen handeln. Erst in Z02 und Z03 identifiziert der Dirigent durch das Vorsingen zum einen eine spezifische Stelle in der Partitur und zum anderen alle Instrumente, die an dieser Stelle genau jene vorgesungene Melodie zu spielen haben und rechts vom Dirigenten sitzen (Bratschen, Celli und Kontrabässe). An diese gesungene Passage fügt der Dirigent die Einleitung eines

verbalen Vergleichs an (*c'est comme le levé de la* in Z03 und Z04), bei dem er sich körperlich hin zum Dirigierpult orientiert und mit der rechten Hand nach links zeigt: Damit führt er den Vergleich gestisch zu Ende.

Auf ähnliche Art und Weise erfolgt auch die körperlich-blickliche Adressierung in Z05: Der Dirigent blickt zuerst auf die Partitur, dreht sich dann nach links und blickt und lehnt sich in einem weiteren Moment auch nach links, in die Richtung der Violinen. Gleichzeitig zum Blicken zu den Violinist:innen und zum Lehnen nach links erfolgt eine verbale Instruktion (*très long deux accents*, ebenfalls in Z05). Auch hier besteht – ähnlich wie in Z01 – noch keine eindeutige Klarheit darüber, wer die Angesprochenen der Instruktion sind (erste Violinen, zweite Violinen oder alle Violinen). Erst durch das Vorsingen – in Verbindung mit nachahmenden Gesten der Streichbewegung der Violonist:innen – spezifiziert der Dirigent eine Stelle in der Partitur und gleichzeitig die Instrumentengruppen, für die jene Melodie vermerkt ist (alle Violinen).

In diesem Beispiel erfolgt eine holistische Adressierung bestimmter Instrumentengruppen durch das Blickverhalten und die Körperausrichtung des Dirigenten; eine eingeschränktere Adressierung verläuft implizit über das Vorsingen bestimmter Stellen in der Partitur, die auf spezifische Instrumente zutreffen. Beobachtbar ist außerdem, dass der Dirigent seine Adressierungen durch sein körperliches Verhalten vorbereitet bzw. projiziert (vgl. das Lehnen nach rechts in Z01 sowie das Drehen nach links in Z05 im Sinne einer *projection* nach Schegloff 1984).²³² Nach Streeck (1995: 99) können visuelle Elemente in der Kommunikation, wie z. B. Gesten, „precede speech-components and thereby ‚prepare the scene‘ for them“ (vgl. auch Schegloff 1984). In unserem Beispiel leitet die Körperausrichtung des Dirigenten instruktive Turns ein, in denen die Adressierung von Musiker:innen-Gruppen durch Blickverhalten und gesungene Lokalisierungen geschieht.

6.2.3 Fazit: So wird in Orchesterproben adressiert

Aus den beobachteten Beispielen geht hervor, dass Adressierungen in Orchesterproben auf unterschiedliche Weise erfolgen können:

- a) explizit verbal an alle Musiker:innen in Unterbrechungsphasen (etwa *dear artist* in Bsp. 2, *tout le monde* in Bsp. 4, *tutti* in Bsp. 5, *bravissimi signori* in Bsp. 6);
- b) implizit verbal an alle Musiker:innen in Unterbrechungsphasen (etwa *could we* in Bsp. 3, *tutto scritto piano* in Bsp. 7, *volete* in Bsp. 9);

²³² Nach Schegloff (1984: 267) umfassen *projections* in Interaktionen „a variety of interests in how earlier parts of turns, turn-constructual units [...] and the like adumbrate, foreshadow, or project aspects of later possible productions (sometimes with the consequent intervention of others to circumvent the projected possibility).“

- c) explizit verbal an alle Musiker:innen während Spielphasen (*artistes de l'orchestre* in Bsp. 10);
- d) implizit verbal an alle Musiker:innen während Spielphasen (*listen* in Bsp. 11);
- e) explizit verbal an einzelne Instrumentengruppen während Besprechungsphasen (etwa *cello viola oboe clarinette basson* in Bsp. 12, *solo celli* in Bsp. 13);
- f) implizit verbal an einzelne Instrumentengruppen während Besprechungsphasen (*try to make* in Bsp. 16);
- g) blicklich an einzelne Instrumentengruppen in Unterbrechungsphasen (Bsp. 17 und Bsp. 18);
- h) blicklich, gestisch und gesungen an einzelne Instrumentengruppen in Unterbrechungsphasen (Bsp. 19).

Dabei sind in den Beispielen, in denen spezifische Musiker:innen-Gruppen angesprochen werden (Bsp. 14, 15, 17 und 18), gestische und sprachliche Segmente beobachtbar, mit denen sie sich selbst als Adressierte relevant setzen und ein Zuhören anzeigen. Sie wirken in diesem Sinne als *continuer* auf die Turns der jeweiligen Dirigent:innen: Diese nehmen die Rückmeldesignale der Musiker:innen wahr und setzen ihre eigenen Turns fort.

Außerdem kann festgestellt werden, dass die Dirigent:innen für einen momentanen Austausch mit bestimmten Musiker:innen einen eigenen Interaktionsrahmen schaffen, indem sie sich körperlich in die Richtung der angesprochenen Musiker:innen orientieren und diese gesonderte räumliche Konfiguration so lange aufrechterhalten, bis die entsprechende Instruktionssequenz abgeschlossen ist. Dabei gilt zu bedenken, dass die nicht angesprochenen Musiker:innen immer noch als Publikum anwesend sind und als sog. „bystanders“ (Goffman 1979: 8) zwar an der sozialen Situation der Orchesterprobe beteiligt sind, nicht aber an dem sozialen Arrangement, in dem fokussiert interagiert wird.²³³

6.3 Lokalisierungen

In diesem empirischen Teil soll beobachtet werden, wie in Orchesterproben bestimmte Stellen in der Partitur vom/von der Dirigent:in lokalisiert werden. Eine Lokalisierung ist als instruktive Handlung des/der Dirigent:in zu verstehen, die die

²³³ Vgl. die Unterscheidung zwischen fokussierter und nicht-fokussierter Interaktion bei Goffman (1963: 24): Nicht-fokussierte Interaktion ist auf das „management of sheer and mere co-presence“ beschränkt, dahingegen beschreibt fokussierte Interaktion eine Form kommunikativer Kooperation, die auf ein gemeinsames, handlungsorientiertes Ziel ausgerichtet ist (vgl. auch Kap. 2.1.1).

Aufmerksamkeit der Musiker:innen auf eine bestimmte Stelle in der Partitur lenkt. Gemeint sind dabei immer die Partitur und deren Teilentsprechungen in den Noten der Musiker:innen. Die Partitur stellt einen gemeinsamen Referenzpunkt für Dirigent:in und Musiker:innen dar; anhand von Stellenspezifizierungen in der Partitur durch den/die Dirigent:in kann eine geteilte, gemeinsame Orientierung/Ausrichtung auf bestimmte Bezugspunkte erfolgen.

Mit Lokalisierungen beziehen sich Dirigent:innen in Orchesterproben auf lokal Gegebenes, d. h. sowohl räumlich auf bestimmte Orte in der Partitur als auch zeitlich auf spezifische Zeitpunkte im Musikstück. Dabei gilt es zwei unterschiedliche Arten von Lokalisierungen voneinander zu unterscheiden: Stellenspezifizierungen und Einsatzstellenspezifizierungen. Unter erstere fallen Lokalisierungen, die eine bestimmte Stelle spezifizieren, die besprochen wird bzw. zu der der/die Dirigent:in eine Erklärung abgibt, etwa wie die Stelle gespielt werden soll. Unter Einsatzstellenspezifizierungen werden solche Lokalisierungen eingeordnet, die angeben, ab wo die Musiker:innen spielen sollen. Schmidt (2014: 73) bezeichnet solche Einsatzstellenspezifizierungen in Theaterproben als „transitorische Projektionen“, da sie darauf bedacht sind, „die Spielzeit (an welcher Stelle im Stück) mit der Realzeit (jetzt gleich) zu synchronisieren, indem sie den Zeitpunkt im Stück auf einen Zeitpunkt in der laufenden Interaktion abbilden (ab da jetzt)“.

Während der/die Dirigent:in über solche Orte/Zeitpunkte informiert, sind die Musiker:innen für die Umsetzung der Instruktion zuständig. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie es dem/der Dirigent:in gelingt, dass die Musiker:innen wissen, welche Stelle gemeint ist. Diese Frage soll im Folgenden anhand der Analyse zwei einleitender Beispiele geklärt werden.

6.3.1 Lokalisierungen durch Buchstaben, Taktzahlen und gesungene Passagen

Das erste Beispiel stammt aus einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* (Dirigent: Antony Hermus). Der Dirigent referiert durch die Angabe eines Buchstabens (fettgedruckt im Transkript)²³⁴ auf eine bestimmte Stelle in der Partitur und begleitet diese Lokalisierungsaktivität durch Gestik und entsprechendes Blickverhalten.

234 Lokalisierende Ausdrücke sind auch in den folgenden Beispielen in diesem Abschnitt fettgedruckt hervorgehoben.

Beispiel 1

Orchestre de l'Opéra de Rouen

Dirigent: Antony Hermus

Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0004

06:06.8–06:07.7

01 D &*EF s'il vous plaît*&
 &streckt Arme nach außen&
 blickt auf Partitur

In diesem Beispiel lokalisiert der Dirigent anhand des Buchstabens F eine spezifische Stelle in der Partitur. In Partituren können entweder Taktzahlen (fortlaufend oder auslassend, z. B. alle 10 Takte) oder Buchstaben (A, B, C usw.) zur Orientierung angegeben sein (vgl. Abb. 55 und 56).

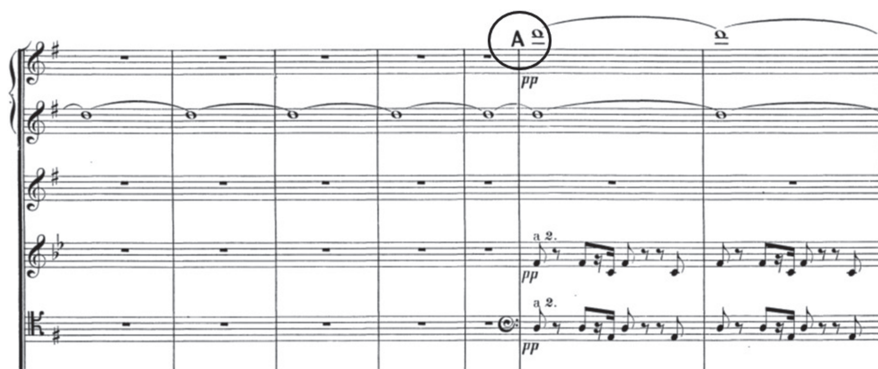


Abb. 55: Auszug aus Partitur mit Buchstaben zur Orientierung – Dvořák, Symphonie Nr. 4.

Der Dirigent äußert die Lokalisierung in Verbindung mit der Höflichkeitspartikel *s'il vous plaît* und streckt gleichzeitig die Arme nach außen. Damit zeigt er sprachlich und körperlich²³⁵ an, dass es sich um eine Einsatzstellenspezifizierung handelt, d. h., er lokalisiert hier eine Stelle, ab der die Musiker:innen spielen sollen.

Interessant ist außerdem, dass der Dirigent während der lokalisierenden Angabe den Blick auf die Partitur als zu fokussierendes Objekt gerichtet hält. Hindmarsh & Heath (2000) beschreiben in ihrer Studie zu Deixis in einem Telekommuni-

²³⁵ Zu *body cues* bei Wiedereinstiegen in die Musik vgl. auch das eigene Analysekapitel dazu (Kap. 6.6).

Abb. 56: Auszug aus Partitur mit Zahlen zur Orientierung – Verdi, Requiem.

nikationskontrollzentrum das Zusammenspiel von Sprache (z. B. „that one there“), gestischem Zeigen, Körperausrichtung hin zum in Frage stehenden Objekt (etwa ein Dokument) sowie Blick, um ein Objekt in der Interaktion in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Beteiligten zu rücken. Sie halten fest, dass ein Blick des/der Sprecher:in, mit dem er:sie dieses Objekt fixiert, „acts as a further encouragement and resource [...] to turn and find the referent“ (Hindmarsh/Heath 2000: 1863). Genau das passiert auch in der Orchesterprobe: Das Verweilen des Blicks des Dirigenten auf der Partitur dient zum einen zur Identifizierung der Stelle, zum anderen fordert es die Musiker:innen auf, selbst in ihren Noten besagte Stelle zu suchen und zu fokussieren.

Im folgenden Beispiel verwendet derselbe Dirigent eine Taktzahl zum Lokalisieren einer Stelle. Er lokalisiert zweimalig verbal eine bestimmte Stelle in der Partitur für die Cellist:innen und die Kontrabassist:innen (*cent quarante sept* in Z03, *le début* in Z04). An die zweite verbale Lokalisierung schließt unmittelbar zusätzlich eine gesungene Lokalisierung an (*tiram* in Z04):

Beispiel 2

Orchestre de l'Opéra de Rouen
 Dirigent: Antony Hermus
 Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0004

05:04.8–05:18

- 01 D &pour (.) CELLO:& *~et- (a bass) eh:*~
 &blickt auf Partitur&
 *Blick-->rechts ->~
 ~dreht sich nach rechts~
- 02 &cello et (0.8) contraBASS:E.
 &blickt auf Partitur ----->
- 03 (1.4) CENT (.) quarante (1.0) SEPT!&

Diese gesungene Demonstration hat zweierlei Funktion: Sie dient zum einen dazu, die entsprechende Stelle eindeutig zu identifizieren, zum anderen ist sie bereits Teil einer instruierenden Handlung, die der Dirigent in Z04 gestisch projiziert und in Z05 verbal weiterführt (*c'est possible commencer si doux que possible*). In Z04 führt der Dirigent die Fingerspitzen von Daumen und Zeigefinger beider Hände zueinander:



Abb. 58: Dirigent führt Fingerspitzen von Daumen und Zeigefinger beider Hände zueinander.

Dieses Beispiel lässt grundsätzliche Eigenschaften von Lokalisierungen, so wie sie in Orchesterproben vorkommen, erkennen:

- a) Es zeigt sich hier sehr gut, wie die Orientierung an der Partitur zwischen Dirigent und Musiker:innen geschieht. Die Partitur ist Bezugs- und Ausgangspunkt für die Herstellung einer gemeinsamen Ausrichtung an einer bestimmten Stelle.
- b) Spezifische Stellen in der Partitur können entweder verbal (*cent quarante sept, le début*) oder gesanglich (*tiram*) identifiziert werden, oder auch durch beide Modalitäten.
- c) In der Orchesterprobe gibt es mehrere Arten des Singens. Singen kann eingesetzt werden, um anzugeben, wie gespielt werden soll (vgl. Kap. 6.4), oder um die Musiker:innen anzuweisen, ihre Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Stelle in der Partitur zu richten. In diesem Beispiel handelt es sich um eine lokalisierende Instruktion, die eine spezifische Stelle im Sinne von ‚da ist sie‘ anzeigt.
- d) Lokalisierungen können von Blicken auf die Partitur begleitet sein (vgl. auch Bsp. 1). Der Blick des Dirigenten bleibt während seiner verbalen Lokalisierung in Z03 (beginnend bereits in Z02, während der Adressierung ausgewählter Instrumentengruppen) auf die Partitur gerichtet.

Die beiden Beispiele veranschaulichen, dass Dirigent:innen – wie bereits weiter oben angeführt – mit lokalisierenden Bezeichnungen lokal auf Punkte in der Partitur oder auch temporell auf eine bereits gespielte Stelle referieren. Sie treten als deiktisch gebrauchte Ausdrücke auf, wie Variablen, die erst durch die Situierung in einem bestimmten Kontext (Orchesterprobe, Referenz auf die Partitur) *gefüllt* werden können. Dabei steht eine reale Deixis einer Deixis am Artefakt gegenüber.

Wenn der Dirigent wie in Bsp. 2 die Taktzahl ‚147‘ angibt oder eine Stelle vorsingt, dann verortet er diese sowohl räumlich in der Partitur (reale Deixis) als auch zeitlich im Stück selbst (Deixis am Artefakt). Die Orte, die der/die Dirigent:in und das Orchester in der Probe gemeinsam aufsuchen, sind also immer Orte in der Partitur und im Musikstück. Der Nullpunkt bzw. das deiktische Zentrum (Origo) ist die Stelle, die gerade gespielt wird. Allerdings kann dieser Punkt verschoben werden, etwa wenn der/die Dirigent:in auf eine weiter zurückliegende Stelle Bezug nimmt. Die Partitur, die aus Notizen und als Raum besteht, ist dabei immer Hilfsmittel, um sich in der linearen, zeitlichen Abfolge des Spielens zurechtzufinden. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass das Musikstück nicht identisch mit der Partitur ist. Das musikalische Werk existiert auch als geistige Form, die sich nicht nur auf das bezieht, was die Musiker:innen spielen, sondern auch auf das, was sie möglicherweise spielen könnten.

Lokalisierungen bestimmter Stellen in der Partitur in der Orchesterprobe können demnach als deiktische Praktiken beschrieben werden, derer sich der/die Dirigent:in in der Kommunikation mit den Musiker:innen bedient, um auf Objekte/Phänomene (die Partitur, gespielte Stellen) zu verweisen und diese in den gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus zu rücken. Damit sind Lokalisierungen vergleichbar mit *demonstratio ad oculos et ad aures* nach Bühler (1934/1982), einer der drei Modi des Zeigens.²³⁶ Hiermit ist das Zeigen an und auf sinnlich zugängliche Erscheinungen/Gegenstände im umgebenden Wahrnehmungsraum gemeint (vgl. Redder 2000; Stukenbrock 2014a). Gleichzeitig können Lokalisierungen in Orchesterproben – insofern sie einen zeitlichen Bezug auf bereits Gespieltes aufweisen – anaphorischen Charakter aufweisen: *ef* in Bsp. 2 und *cent quarante sept* in Bsp. 1 verweisen auf schon gespielte Stellen in der Probe und stehen mit diesen in einem koreferentiellen Zusammenhang.

Lokalisierende, deiktische Ausdrücke sind außerdem zumeist begleitet von deiktischen Zeigegesten. Durch dieses *pointing* (Ostension) – wie es in der Konversationsanalyse genannt wird – oder das deiktische Zeigen auf Objekte wird eine gemeinsame Orientierung (*joint attention*) der Interaktionsbeteiligten auf ein bestimmtes Objekt hergestellt (vgl. Goodwin 2003; Mondada 2014c). Auch Bühler (1934/1982: 93) hebt die enge Verknüpfung zwischen deiktischen Bezeichnungen und „sinnliche[n] Zeighilfen“ hervor: „[...] der Zeigefinger, das natürlichste Werkzeug der *demonstratio ad oculos*[,] [kann] zwar ersetzt [werden] durch andere Zeighilfen; ersetzt schon in der Rede von präsenten Dingen. Doch kann die Hilfe,

²³⁶ Die beiden anderen Modi des Zeigens nach Bühler (1934/1982) sind die *Anaphorik*, d. h. das Verweisen auf Elemente im Redekontext, sowie die *Deixis am Phantasma*, d. h. das Zeigen auf Phänomene, die der sinnlichen Wahrnehmung nicht zugänglich sind und die daher vorgestellt werden müssen (vgl. auch Fricke 2004; Stukenbrock 2014a).

die er und seine Äquivalente leisten, niemals schlechterdings wegfallen und entbehrt werden.“ Solche deiktischen Zeigegesten, wie z. B. der Einsatz des Zeigefingers zum Zeigen, können auch in der Orchesterprobe auftreten, wie die folgenden Beispiele zeigen.

6.3.2 Lokalisierungen in Verbindung mit deiktischen Zeigegesten

Wie die ersten beiden Beispiele ist auch das folgende aus einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* entnommen (Dirigent: Antony Hermus). In dem Beispiel zeigt der Dirigent mit seinem Zeigefinger auf die Partitur, sobald er verbal eine Stelle darin lokalisiert. Diese Zeigegeste im Partiturräum unterscheidet sich von anderen Zeigegesten im realen Raum, etwa in die Richtung einer gewissen Instrumentengruppe. Durch das Zeigen auf die Partitur verweist der Dirigent nämlich nicht nur räumlich auf eine Stelle darin, sondern auch zeitlich auf bereits Gespieltes.

Beispiel 3

Orchestre de l'Opéra de Rouen

Dirigent: Antony Hermus

Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0004

09:31–09:40

```
01  D    &une FOI:S euh BASSON (0.5) CELLO: (.) et VIOLA
      &blickt auf Partitur -->
02      *°h:: euh:: (1.4) cent soixante (0.4) ~□CINQ!*&
      *.....zeigt mit ZF auf Partitur,,,,,,,,,,,,,*&
                                     ~streckt Arme nach außen-->
                                     □Drehung-->rechts ----->>
03      &(1.0)
      &blickt nach rechts --->>
```

In diesem Beispiel adressiert der Dirigent in Z01 verbal bestimmte Instrumentengruppen (Fagott, Cello und Viola), sein Blick ist dabei auf die Partitur gerichtet. Diesen auf der Partitur ruhenden Blick hält der Dirigent auch in Z02 aufrecht, gleichzeitig lokalisiert er eine Stelle in der Partitur (*cent soixante cinq*), begleitet von einem Zeigen mit dem Zeigefinger auf die gemeinte Stelle in der Partitur. Beobachtbar ist zudem, dass der Dirigent in Z02, am Ende seiner Lokalisierungssequenz (*cinq*), beide Arme nach außen streckt und sich mit dem Oberkörper nach rechts – in die Richtung der angesprochenen Instrumente – dreht.

Diese Armbewegung und Körperausrichtung projizieren einen anstehenden Spielteil. Es handelt sich hier also nicht um eine Stellenspezifizierung, um davon ausgehend Korrekturen dazu anzubringen, sondern um eine Einsatzstellenspezifizierung (Schmidt 2014), die den Musiker:innen anzeigt, ab wo sie erneut spielen sollen (vgl. auch Bsp. 1, 4 und 8). Diese Einsatzstellenspezifizierung impliziert im selben Augenblick eine Vorbereitung und körperliche Orientierung der Musiker:innen auf die bevorstehende Spielphase und hat damit mit *pointing* gemein, dass „a complex array of multimodal resources including the entire body of the speaker as well as the positions and arrangements of the bodies of the interlocutors“ stattfindet (Mondada 2014c: 96). Daneben werden die Musiker:innen bereits während der Lokalisierung durch den Dirigenten (implizit) dazu aufgefordert, ihre blicklich-körperliche Orientierung – ähnlich dem Dirigenten selbst – auf die Noten und auf die identifizierte Stelle zu richten.

In diesem Beispiel spielen zwei unterschiedliche Arten von Deixis ineinander: die Deixis im Raum, in dem sich das Orchester und der Dirigent befinden, sowie die Deixis innerhalb der Partitur. Dabei hängt die Körperhaltung des Dirigenten damit zusammen, wer gerade spielt oder wichtig ist. Die verbale Deixis im Partiturräum (*cent soixante cinq*) wird mit einer körperlich-visuellen Zeigehilfe (Blick und Zeigen auf die Partitur) verknüpft und damit multimodal in den interaktiven Kontext eingebettet (vgl. auch Stukenbrock 2014a). Anders als in anderen Settings blicken allerdings in der Orchesterprobe nie alle Teilnehmer:innen auf denselben Bezugspunkt (vgl. beispielsweise archäologische Ausgrabungen bei Goodwin 2003, wo das gemeinsame Interessensgebiet eine Karte sein kann). Der Dirigent orientiert sich an seiner Partitur, die Musiker:innen orientieren sich an ihren jeweiligen Noten, die nur ihre Stimme umfassen. Trotzdem gibt es nur einen Aufmerksamkeitsfokus: den Raum im Artefakt, in dem eine bestimmte Stelle identifiziert wird. Die Partitur und die Noten ermöglichen es, immer an derselben Stelle innerhalb des Raums dieses Artefakts zu sein. Da sie ein- und dieselbe Zeitlinie konstituieren, können sich der Dirigent und das Orchester an demselben Punkt innerhalb des Raums der Partitur/der Noten orientieren. Es wirken also mehrere unterschiedliche Zeichensysteme (Sprache, Gesten, Objekte/Partitur, Blick, Körperausrichtung) in verschiedenen deiktischen Räumen ineinander (vgl. *semiotic field* bei Goodwin 2003): „Bringing signs lodged within different fields into a relationship of mutual elaboration produces locally relevant meaning and action that could not be accomplished by one sign system alone.“ (Goodwin 2001: 166)

Wie in Bsp. 3 ist auch im nächsten Beispiel die Spezifizierung einer Einsatzstelle beobachtbar. Die Lokalisierung in folgendem Beispiel (*Orchestre de Paris*, Dirigent: Gianandrea Noseda) fungiert als Projektion eines anstehenden Übergangs zwischen Besprechungs- und Spielphase.

Beispiel 4

Orchestre de Paris

Dirigent: Gianandrea Nosedà

Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0008

11:22–11:29

```

01  D    [&*(0.4)* <<p> okay> ((klatscht))
        &blickt auf Partitur ----->(06)
        *lässt Arme nach unten sinken*
02  MM   [♪((spielen 3.7''))
03  D    ~(0.2) <<f> deux avant quarante-quatre> (1.5)~]
        ~streckt rechten Arm mit ausgestrecktem Zeigefinger nach vorne~
04  MM                                       ♪]
05  D    <<f> deux avant <<h> quarante-quatre,>>
06      (0.7) *la justesse& ~s'il vous plaît
        ----->&
        *streckt Arme nach außen --->>
        ~blickt zum Orchester -->>

```

In diesem Beispiel unterbricht der Dirigent in Z01 die Musik verbal durch einen Diskursmarker (*okay*) und gestisch durch ein Nach-unten-Sinken-Lassen der Arme sowie durch ein Klatschen. Bereits innerhalb dieser Unterbrechungsphase – während die Musiker:innen noch spielen (vgl. Z02 und 04) – gibt der Dirigent einen Takt in der Partitur an (*deux avant quarante-quatre* in Z03) und streckt dabei den rechten Arm mit ausgestrecktem Zeigefinger nach vorne (im Sinne von ‚Achtung, aufpassen!‘). In Z05 wiederholt der Dirigent die Taktzahl und fügt in Z06 einen zusätzlichen lokalisierenden Verweis hinzu (*la justesse*), der auf den Text referiert, den die Gesangssolist:innen an dieser Stelle zu singen haben.²³⁷ Damit wird geteiltes Wissen aktiviert: Der Dirigent nimmt an, dass die Musiker:innen wissen, was an dieser Stelle gesungen wird, obwohl sie in ihren Noten keinen Text haben. Gleichzeitig wird ein Referenzpunkt in der Partitur eingeführt, auf den auch künftig zurückgegriffen werden kann – und zwar immer dort, wo eine ähnliche oder dieselbe Stelle auftritt. Bei diesem nominalisierten Lokalisierungsausdruck (*la justesse*) streckt der Dirigent beide Arme nach außen und projiziert dadurch gestisch eine anstehende Spielphase. Auffällig ist auch hier – wie in Bsp. 1, 2 und 3 –, dass der Dirigent während der Lokalisierungen (Z01–06) auf die Partitur blickt. Erst in Z06, sobald er die Höflichkeitspartikel *s’il vous plaît* äußert, wendet er seine Aufmerksamkeit dem Orchester zu, also erst nach Abschluss der Lokalisierungssequenz.

²³⁷ Im Text geht es um Schuldbekennnisse, d. h., der Dirigent meint hier wohl *la justice* (die Gerechtigkeit).

In allen vier Beispielen zeigt sich, dass der Blick mit verortenden Praktiken in der Partitur synchronisiert wird. Daraus lassen sich zwei unterschiedliche Aufmerksamkeitsfokusse beim Dirigenten ableiten: 1) lokalisierende Praktiken mit Fokus auf die Partitur; 2) instruierende oder transitorische Praktiken mit Fokus auf das Orchester. Im nächsten Beispiel geschieht die Lokalisierung rein gesanglich, der Dirigent verzichtet auf einen verbalen Verweis.

6.3.3 Rein gesangliche Lokalisierungen

Gesten können – wie weiter oben beschrieben – vom/von der Dirigent:in verwendet werden, um auf einen Ort im Partiturräum oder auf einen Ort im realen Raum der Orchesterprobe zu verweisen. Daneben kann auch Gesang zum Zeigen innerhalb des Raums der Partitur zum Einsatz kommen, wie das folgende Beispiel aus einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* (Dirigent: Antony Hermus) veranschaulicht.

Beispiel 5

Orchestre de l'Opéra de Rouen

Dirigent: Antony Hermus

Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0004

07:30.7–07:44.5

01 D &*ehm (.) jérôme quand=quand tu veux (0.2) un peu PLUS agitato
 &Blick-->Oboist --->(08)
 *streckt Arme nach vorne, Handflächen zeigen nach oben -->(08)

02 <<tiefer werdend> ~#**ti: da: da**>
 ~Zeigegeste-->Flötist~
 abb #Abb.59

03 D °h tu- tu es le: le: le: le- personne°
 °Zeigegeste-->Oboist ----->°

04 ~qui: qui encourager les flutes~
 ~Zeigegeste-->Flötist ----->~

05 °h <<tiefer werdend> °**ti: da: da**°>
 °Zeigegeste-->Oboist°

06 °h <<höher werdend> ~**ti: da: da**>
 ~Zeigegeste-->Flötist~

07 °h <<höher werdend, cresc> °**ja:: da:: da::**° ~**ja:: da:: da**>
 °Zeigegeste-->Oboist°
 ~Zeigegeste-->Flötist~

08 °h ja?&* (.) °eh- eh comme ça.°
 ---->&* °blickt auf Partitur°

In Z01 wendet sich der Dirigent mit einer direkten Adressierung (*Jérôme*) an den ersten Oboisten und weist ihn an, mehr *agitato*, d. h. unruhiger und bewegter, zu spielen. Dabei blickt er in die Richtung des Oboisten und streckt die Arme nach vorne, ebenfalls in dessen Richtung (diesen Blick hält der Dirigent auch aufrecht, wenn er in die Richtung des Flötisten zeigt). In Z02 singt der Dirigent eine Stelle aus der Partitur vor, bei der er gleichzeitig mit den Händen nach links zeigt, in die Richtung des ersten Flötisten:



Abb. 59: Dirigent zeigt in die Richtung des Flötisten.

Dadurch zeigt er an, dass er eine Stelle aus der Partitur zitiert, die die Flöte zu spielen hat (schwarz markiert in Abb. 60):



Abb. 60: Stelle in der Partitur für Flöte und Oboe.

An diesem Beispiel kann illustriert werden, dass Singen entweder lokalisierende oder Spielart vorgebende Funktion haben kann. Dem Singen kann eine lokalisierende Funktion nie abgesprochen werden. Diese tritt allerdings in den Hintergrund, wenn alle Beteiligten bereits wissen, welche Stelle gemeint ist, und kann von einer instruierenden Funktion überlagert werden. Das Singen in Z02 hat mehr lokalisierenden Charakter als das anschließende Singen in Z05–07. Der Dirigent identifiziert in Z02 mit seinem Singen einen Punkt in der Partitur, ab dem Flöte und Oboe abwechselnd zu spielen haben, und instruiert in Z03–08, wie die Stelle zu spielen ist. Dabei bewegt er sich in der Partitur weiter, d. h., er beginnt in seiner gesanglichen Instruktion in Z05 nicht mit derselben Stelle, die er bereits in Z02 vorgesungen hat, sondern er ver-

anschaulicht die Noten der Oboe im darauffolgenden Takt (vgl. die graue Markierung in Abb. 60). Dies zeigt sich auch dadurch, dass der Dirigent mit seinen Händen in Z05 nicht mehr zum Flötisten verweist, sondern in die Richtung, wo der Oboist sitzt. Dieses Fortbewegen in der Partitur, begleitet durch das Wechselspiel in den Zeigegesten (zwischen Flöte und Oboe), zieht sich bis Z07 fort. In Z08 beendet der Dirigent seine Instruktion, indem er zum einen eine rückversichernde Frage stellt (*ja?*, als *preclosure*), zum anderen den Blick/seine Orientierung auf die Partitur ausrichtet und durch die Äußerung *comme ça* (*closure*) den instruierenden Gehalt seiner gesanglichen Veranschaulichung unterstreicht. Außerdem ist in diesem Beispiel beobachtbar, dass der Dirigent während der gesanglichen Lokalisierung – anders als bei den verbal realisierten Lokalisierungen weiter oben – nicht auf die Partitur blickt, sondern zu einem der beiden angesprochenen Musiker, dem Oboisten.

Im nächsten Beispiel kommt eine andere Variante einer Lokalisierung vor: Die Dirigentin identifiziert eine Stelle in der Partitur durch – wie Weeks (1996: 264) es nennt – „location expressions“ (wie z. B. „and both the Ds are dotted minims“). Dabei handelt es sich um die Angabe bestimmter Tonhöhen, dynamischer Eigenheiten, der Dauer von bestimmten Noten usw., also um Ausdrücke, die ohne Taktzahl (oder Buchstabe), aber ebenso eindeutig, auf eine spezifische Stelle in der Partitur verweisen.

6.3.4 Weitere Varianten von Lokalisierungen

Das folgende Beispiel stammt aus einer Probe des *Haydn Orchester Bozen* (Dirigentin: Sybille Werner). Die Dirigentin lokalisiert eine spezifische Stelle in der Partitur durch Bezugnahme auf musikalische Phänomene, die an diesem Punkt vorkommen.

Beispiel 6

Haydn Orchester Bozen
 Dirigentin: Sybille Werner
 Aufnahme_1_15072016, Kamera Dirigentin, 0001

10:55–11:03.4

((Dirigentin dirigiert, Musiker:innen spielen))

```
01  D  [((lässt Taktstock nach unten sinken, blickt auf Partitur))]  
02  MM  [♪((spielen 4.6''))                                ♪]  
03  D  [yeah is                                     ]  
04  MM  [♪((spielen 0.4''))♪]  
05  D  &the TRIPLETS that are (really)& *not quite precise  
      &blickt nach rechts ----->& *blickt auf die Partitur ---->>  
06      and some of the b flats
```

In Z05 und Z06 verwendet die Dirigentin nach einer Unterbrechung der Musik zwei Ausdrücke (*the triplets* und *the b flats*), die lokalisierenden Charakter haben, da sie auf einen bestimmten Rhythmus (Triolen) und bestimmte Noten in der Partitur (Note B) Bezug nehmen. Solche Bezeichnungen sind – nach Weeks (1996) – vager als Taktzahlen, gesungene Lokalisierungen oder andere in der Partitur vermerkte Angaben, wie z. B. Tempobezeichnungen. Allerdings bezeugt der Umstand, dass den beiden lokalisierenden Ausdrücken eine Unterbrechung der Musik vorausgeht (vgl. Z01–04), dass sie sich auf eine soeben gespielte Stelle beziehen. Die Stelle ist noch so nahe, dass die Musiker:innen sich daran erinnern, was sie gerade gespielt haben. Außerdem blickt die Dirigentin nach rechts und demonstriert dadurch, dass sie sich an eine Instrumentengruppe rechts von ihr wendet (die Cellist:innen), für die der erwähnte Rhythmus und die angeführten Noten zutreffen.

Auch im nächsten Beispiel gebraucht der Dirigent (Arvo Volmer) andere lokalisierende Ausdrücke als Taktzahlen, Buchstaben, Tempoangaben oder Vorgesungenes, und zwar dynamische Bezeichnungen. Durch diese gibt er den Musiker:innen zu verstehen, auf welche spezifische Stelle in der Partitur er referiert.

Beispiel 7²³⁸

Haydn Orchester Bozen

Dirigent: Arvo Volmer

Aufnahme_3_21072016, Kamera Dirigent, 0000

18:31–18:42.5

01	D	[<<f> tutto scritto e::h (.) piano!]
02	MM	[ʃ((spielen)) ʃ]
03	D	(0.6) solo eh pri- i primi violino mezzo piano
04		(0.5) penso questo pi- mezzo piano in questa (.) momento
05		(0.4) e::h deve essere PIÙ (0.2) QUASI mezzo forte

Das Orchester hat soeben einige Takte (7sec) ab der in der Partitur vermerkten Nr. 14 gespielt (vgl. Abb. 61), in Z01 unterbricht der Dirigent die Musik durch eine laut (vgl. *forte* im Transkript) geäußerte Anweisung (*tutto scritto piano*). Damit bezieht er sich auf eine Stelle in der Partitur, für die ein *piano* notiert ist. In Z02 spezifiziert er seine Anweisung, indem er anfügt, dass ausschließlich die Violinen

²³⁸ Dieses Beispiel wurde bereits in verkürzter Form im Kapitel zu Adressierungen untersucht (vgl. Kap. 6.2).

ein wenig lauter spielen sollen, in einem *mezzo piano*. Durch diese beiden dynamischen Angaben wird offenkundig, dass sich der Dirigent auf den Beginn der soeben geprobtten Stelle bezieht, wo für zweite Violine, Viola, Cello und Kontrabass ein *piano* (schwarz markiert in Abb. 61) geschrieben steht, für erste Violine ein *mezzo piano* (grau markiert in Abb. 61):

The image shows a musical score for five string instruments: Violin I (Vln I), Violin II (Vln II), Viola (Vla.), Cello (Vc.), and Double Bass (Cb.). The score is divided into measures 14 and 15. In measure 14, the first violin part has a grey 'p' (piano) marking, while the other parts have black 'p' markings. In measure 15, the first violin part has a black 'mp' (mezzo piano) marking, while the other parts have black 'p' markings. The score is marked with measures 14 and 15.

Abb. 61: Alle ‚piano‘, außer erste Violine ‚mezzopiano‘.

Interessant ist, dass der Dirigent in Z04 zwei deiktische Ausdrücke verwendet (*questo mezzo piano*, *in questa momento*). Damit grenzt er genau dieses in der Partitur vermerkte *mezzopiano* gegenüber anderen Stellen mit *mezzopiano* ab und weist an, dass in dem Moment, in dem die Musiker:innen (die Violinen) zu dieser Stelle in der Partitur/in den Noten kommen, so zu spielen ist, wie er es in Z05 instruiert (*deve essere più quasi mezzo forte*).

Dieser Ausschnitt ist ein Beispiel für Deixis am Artefakt. Die Lokalisierung geschieht durch die Ausdrücke *piano* (Z01), (*questo mezzo piano* (Z03 und Z04) sowie *in questa momento* (Z04), wobei das *mezzo piano* nicht nur in der Funktion einer Lokalisierung steht, sondern auch in der Funktion einer Instruktion. Mit *in questa momento* und *questo mezzo piano* als deiktischen Ausdrücken für die Origo referiert der Dirigent auf die Artefakt-Zeit, d. h. auf die Zeit in der Partitur. Hier äußert sich demnach eine temporale Deixis im geteilten Artefaktraum von Dirigent und Orchester. Auch im nächsten Beispiel werden deiktische Ausdrücke verwendet, die weniger instruierend/korrigierend sind, sondern vielmehr als Einsatzstellenspezifizierungen (Schmidt 2014) zu verstehen sind.

Beispiel 8

Haydn Orchester Bozen

Dirigent: Roberto Molinelli

Aufnahme_4_26072016, Kamera Dirigent, 0000

08:04.6–08:15

01 D &facciamo per favore **da qui quest'allegro**&
 &blickt auf Partitur ----->&
 02 &(0.3)
 &blickt zum Orchester ---->(04)
 03 P »((spielt 2 Töne))»
 04 D *=m:: taga& ~tapa tapa pa:::
 ----->& ~blickt auf Partitur --->
 *bewegt Taktstock im Takt ---->
 05 <<höher werdend> pa da~ &di::> <<t> pa:*>
 ----->~ &blickt zum Orchester ----->
 ----->*

 06 =(va) molto-& ~(un pochino) *più veloce

 ----->& ~blickt auf Partitur ----->

 *streckt rechte Hand mit Taktstock

 nach rechts außen ----->

 07 grazie per favore **dall'allegro** inovantasette,

In diesem Beispiel fordert der Dirigent die Musiker:innen in Z01 auf, ab hier, von diesem Allegro zu spielen (*facciamo per favore da qui quest'allegro*). Er setzt dafür zwei deiktische Ausdrücke ein (*da qui* und *quest'allegro*), die lokal auf eine bestimmte Stelle in der Partitur verweisen. Wichtig ist hier auch der Blick des Dirigenten auf die Partitur, der diese als gemeinsamen Bezugspunkt identifiziert, wenn es um die Angabe einer bestimmten Stelle in der Partitur geht.

Nach einer kurzen Pause in Z02 (0.3sec), in der der Dirigent den Blick dem Orchester zuwendet, spielt in Z03 ein Schlagzeuger (Paukist, P im Transkript) zwei Noten auf der Pauke. Er nimmt sich selbst das Spielrecht, obwohl der Dirigent noch kein gestisches Zeichen dafür gegeben hat, dass es nun mit Musik weitergehen wird (z. B. ein Strecken der Arme nach außen). Diese Handlung kann zum einen als Aufzeigehandeln (*display*) des Paukisten aufgefasst werden, der durch sein Spielen auf den Turn des Dirigenten reagiert/antwortet und diesen als Aufforderung zum Spielen interpretiert. Zum anderen zeigt sie die grundsätzliche Tendenz von Musiker:innen, in Orchesterproben weiterzuspielen, an (vgl. Weeks 1996: 276). Der Dirigent geht allerdings auf den musikalischen Turn des Paukisten nicht ein, sondern leitet in Z04 und Z05 in eine die Spielart anweisende gesungene Instruktion über, zu der er gleichzeitig seinen Taktstock im Rhythmus zum Gesungenen bewegt und

wiederum auf die Partitur blickt. Dass es sich hier um eine Instruktion handelt und nicht um eine weitere (gesungene) Lokalisierung, wird dadurch klar, dass der Dirigent in Z06 durch eine verbale Anweisung das Vorgesungene in einen instruktiven Rahmen setzt (*va molto [un pochino] più veloce*). Dabei wechseln sich Blick zum Orchester und Blick auf die Partitur des Dirigenten ab. Ab dem Ende seiner verbalen Anweisung in Z06 wendet sich der Dirigent blicklich der Partitur zu und streckt den rechten Arm mit dem Taktstock in der rechten Hand nach außen, als Zeichen dafür, dass es nun mit Musik weitergehen wird.²³⁹ In Z07 fordert er verbal zum Spielen auf (*per favore*) und gibt eine erneute Einsatzstellenspezifizierung, indem er dieselbe Tempobezeichnung wie in Z01 verwendet (*dall'allegro*) und zusätzlich die dazugehörige Taktzahl in der Partitur angibt (*novantasette*).

Der Dirigent verweist in diesem Beispiel zweimalig auf dieselbe Stelle in der Partitur (das Allegro): in Z01 mit deiktischen Ausdrücken *qui* und *quest[ò]* und einer Tempobezeichnung (*allegro*), in Z07 mit derselben Tempobezeichnung und einer Taktzahl (*novantasette*). Beide Lokalisierungen können als Deixis innerhalb der Raum-Zeit-Linie beschrieben werden, die durch die Partitur geschaffen wird (momentane Origo). Außerdem sind beide Lokalisierungsaktivitäten als Einsatzstellenspezifizierungen aufzufassen. In Z01 fordert der Dirigent auf, ab der Stelle, an der das Orchester gerade angelangt ist, zu spielen. In Z04–06 instruiert er, während er in Z07 erneut einen Wiedereinstieg in die Musik ab einer spezifischen Stelle projiziert. Bei diesen beiden Lokalisierungen blickt der Dirigent auf die Partitur, ähnlich den Dirigenten in den Beispielen 1, 2, 3 und 4. Allerdings fehlt in Z01 ein gestisches Signal, das ein Weiterspielen erwartbar macht. Die Einsatzstellenspezifizierung des Dirigenten kann durchaus ambig aufgefasst werden, wie die Reaktion des Paukisten in Z03 zeigt. Der gestische *cue* kommt erst in Z07 zum Einsatz (vgl. das Strecken der rechten Hand mit Taktstock nach außen), nach abgeschlossener gesungener und verbaler Instruktion des Dirigenten.

6.3.5 Fazit: So wird in Orchesterproben lokalisiert

In der Orchesterprobe treten zwei unterschiedliche Arten von Deixis auf: die reale Deixis sowie die Deixis am Artefakt. Wenn Dirigent:innen bestimmte Stellen in der Partitur als realen Raum identifizieren (räumlich), referieren sie auch gleichzeitig auf einen spezifischen Punkt auf der Raum-Zeit-Linie (zeitlich). Die Zeitlinie wird in der Partitur nach hinten (oder auch nach vorne) versetzt, während in der Partitur

²³⁹ Zu Wiedereinstiegen in die Musik nach einer Unterbrechungsphase vgl. auch das eigene Analysekapitel dazu (Kap. 6.6).

der Ort immer derselbe bleibt. Es kommt zu Zeitsprüngen in der Partiturzeit, die Interaktionszeit läuft daneben immer linear weiter (vgl. auch Kap. 2.1.2.4).

Räumliche und zeitliche Lokalisierungen können entweder stellenspezifisierend sein (vgl. Bsp. 2, 5, 6 und 7), indem sie eine bestimmte Stelle in der Partitur identifizieren, die besprochen/instruiert/korrigiert wird, oder sie können einsatzstellenspezifisierend auftreten (vgl. Bsp. 1, 3, 4 und 8), indem sie auf einen Punkt in der Partitur verweisen, ab dem nun (weiter)gespielt werden soll. Dabei können Lokalisierungen sehr explizit geschehen:

- a) durch die Angabe von Taktzahlen (vgl. Bsp. 2, 3, 4 und 8);
- b) durch das Anführen von in der Partitur vermerkten Buchstaben (vgl. Bsp. 1);
- c) durch Tempoangaben (etwa *allegro* in Bsp. 8);
- d) oder auch durch gesungene Demonstrationen (vgl. Bsp. 2 und 5) sowie Gesangstext (*la justesse* in Bsp. 4).

Solche gesanglichen Demonstrationen können entweder lokalisierenden oder instruierenden Charakter haben (vgl. etwa Bsp. 5). Singen kann auf einen bestimmten Punkt in der Partitur *hinweisen* (Wo sind wir?) oder *anweisen*, wie die Stelle zu spielen ist (Inhalt, Art des Spielens). Daneben wenden Dirigent:innen auch implizite Verfahren an, um zu lokalisieren, etwa den Rhythmus oder bestimmte Noten betreffende Ausdrücke (vgl. Bsp. 6) oder dynamische Indikationen (vgl. Bsp. 7). Außerdem können deiktische Bezeichnungen (vgl. Bsp. 7 und 8) sowie zusätzliche lokalisierende Angaben (etwa *le début* in Bsp. 2) zum Einsatz kommen.

Für Lokalisierungen stellen Partitur und Noten einen gemeinsamen Referenzpunkt dar: „[...] these locating practices display orientation to the score as a persisting, commonly accessible, and authoritative point of reference.“ (Weeks 1996: 266) Lokalisierungen könnten ohne das Vorhandensein einer Partitur nicht stattfinden, die Partitur macht die gemeinsame Orientierung an spezifischen Punkten überhaupt erst möglich. Die Partitur ist demnach konstitutiv für das Lokalisieren in Orchesterproben.

Mit verbalen und vokalen Lokalisierungen gehen darüber hinaus nonverbale Handlungen einher, etwa der Blick auf die Partitur (vgl. Bsp. 1, 2, 3, 4, 6 – in Teilen, und 8) sowie das Zeigen auf die Partitur (vgl. Bsp. 3). Dieses Blicken oder Zeigen auf die Partitur unterstreicht zum einen den hohen Gehalt der Partitur für lokalisierende Praktiken, zum anderen grenzt es Lokalisierungen gegenüber anderen instruktiven Handlungen wie etwa Adressieren oder Instruieren ab (wo Blick und (Zeige-)Gesten des/der Dirigent:in zum Orchester hin ausgerichtet sind). Allerdings kann auch ein Blick zu einer bestimmten Instrumentengruppe (Deixis im realen Raum) lokalisierend wirken, etwa wenn alle Beteiligten wissen, dass an der Stelle genau diese Gruppe einsetzt bzw. spielt.

6.4 Instruktionen/Anweisungen im engeren Sinn

Wir haben bereits im theoretischen Teil zu Instruktionen festgestellt, dass diese als „action[s] where one participant tells another to do something“ (Craven/Potter 2010: 420) die zentrale Praxis darstellen, mit der eine konzertante Aufführung vor einem Publikum interaktional kreiert wird. Der/die Dirigent:in ist derjenige/diejenige, der/die sowohl verbal als auch nonverbal und/oder vokal instruiert und dadurch auf eine Veränderung im „recipient's conduct“ (Craven/Potter 2010: 424) abzielt. Die Musiker:innen setzen die Anweisungen des/der Dirigent:in auf ihren Instrumenten um.

Im Folgenden betrachten wir anhand ausgewählter Beispiele, wie genau Dirigent:innen in Orchesterproben instruieren. Dabei verstehen wir Instruktionen und Anweisungen (wir verwenden die beiden Bezeichnungen als Synonyme) als:

- a) Initiierungen einer Handlung der Musiker:innen;
- b) Aufforderungen zur konkreten Ausführung von Handlungen;
- c) sowie (in selteneren Fällen) das Vermitteln von Wissen über die Ausführung einer Handlung.

Dadurch ergibt sich eine Art Doppelfunktion von Instruktionen: Sie können entweder interaktionsorganisatorisch verankert sein, indem sie bestimmen, was als Nächstes geschehen soll, oder sie können inhaltlich orientiert sein, indem sie beschreiben, wie oder wie nicht etwas gemacht/gespielt werden soll. In letzterem Fall zielen Instruktionen auf die Ästhetik der Handlung ab.

Außerdem gilt es zwischen korrektiven und operativen Instruktionen zu unterscheiden. Erstere sind retrospektiv auf ein *correctable* (was falsch gemacht/gespielt wurde) ausgerichtet, letztere haben einen prospektiv orientierten Fokus auf ein *instructable* (worauf im Folgenden geachtet werden soll) und haben zumeist veranschaulichenden Charakter. Instruktionen stehen auch immer in einem Bezug zur Partitur: Die Partitur ist fester Bestandteil der Probenarbeit, das heißt, dass (fast) alles, was in der Probe geschieht, immer auf das bezogen ist, was in der Partitur geschrieben steht.

Die folgenden Beispiele sind in sich nicht immer abgeschlossen, d. h., es kann sich um Teile von Instruktionssequenzen handeln, die mehrere Instruktionen umfassen. Für die vorliegende Analyse werden dabei solche Teile ausgesucht, die spezifische instruktive Aspekte fokussieren.

6.4.1 Beispiel 1: *please let's keep the only forte* – Korrektive, die Dynamik betreffende Instruktionen

Dieses erste Beispiel stammt aus einer Orchesterprobe des *Haydn Orchester Bozen*, in der die Dirigentin Sybille Werner mit ihrer Instruktion bereits während einer Spielphase beginnt. Die Dirigentin gibt während der Musik eine die Dynamik betreffende Anweisung, die in der Unterbrechungsphase zum eigentlichen Thema wird.

Haydn Orchester Bozen

Dirigentin: Sybille Werner

Aufnahme_1_15072016, Kamera Dirigentin, 0002

14:10.5–14:27

((Musiker:innen spielen, Dirigentin dirigiert))

```

01  D    &%FORTE! (1.2) *(1.0)*&
      d    &dirigiert ----->&
           *schüttelt Kopf*
      mm    %>((spielen 6.5'''))>----->
02  D    &*(4.0)*&%
      d    &winkt ab&
           *blickt auf Partitur*
      mm    ----->%
03  D    &%(0.3) <<f> it's EASY to xxx to carry away but
      d    &Blick-->Orchester ----->
      mm    %>((spielen 2.7'''))>----->
04  D    (.) *PLE:ASE let's keep% (that) only FORTE>* &
      d    ----->&
           *bewegt Hände mehrmals nach unten ---->*
      mm    ----->%
05  D    &otherwise we have no place to go there anymore.
           &blickt auf Partitur ----->>
06      (1.2) *(0.4)* ~#let's go BACK again~#
           *hebt Arme nach oben*
           ~geht in die Knie ---->~
           #bewegt Arme nach unten#
      abb   #Abb.62
07  D    *~FORTISSIMO!~* #and then we go back!#
           *bewegt Arme nach oben*
           ~steht auf->~ #bewegt Arme nach unten#

```

In Z01 weist die Dirigentin die Musiker:innen während der Musik an, in der Lautstärke *forte* zu spielen, kurz darauf (nach 1.2sec) schüttelt sie den Kopf. Dieses Kopfschütteln zeigt eine negative Evaluation der Umsetzung der Aufforderung an: Entwe-

der haben die Musiker:innen überhaupt nicht oder nur zu wenig auf die Anweisung der Dirigentin reagiert. Solche *on the fly*-Instruktionen²⁴⁰ sind nicht untypisch für Orchesterproben: Dirigent:innen konzipieren ihre Instruktionen so, dass sie in die laufende Musik eingebettet sind, ohne diese zu unterbrechen, sodass die Musiker:innen darauf „on the fly“ (Sidnell 2016: 9) reagieren können. Diese Art von Instruktionen erfolgen also bereits während der Handlung, die durch die Anweisung beeinflusst werden soll (vgl. auch Mondada 2014b; Raevaara 2017). Dabei sind sie mehr prospektiv ausgerichtet – im Vergleich zu Instruktionen in Unterbrechungsphasen, die weitgehend etwas Vorausgegangenes korrigieren – und machen eine unmittelbare Umsetzung durch die Musiker:innen konditionell relevant. Diese Realisierung wird im vorliegenden Beispiel in einem dritten Turn durch die Dirigentin als negativ bewertet (vgl. das Kopfschütteln) und daher wird auch eine Unterbrechung notwendig. Darin zeigt sich eine interaktionale Ordnung im Rahmen einer IRE-Sequenz (Mehan 1979; Zemel/Koschmann 2011), die ja für Instruktionen bestimmend ist:²⁴¹

- 1) Die Dirigentin initiiert verbal eine Instruktion (*initiation*, Z01);
- 2) die Musiker:innen reagieren auf die Anweisung der Dirigentin (*response*, 1.2sec in Z01);
- 3) die Dirigentin evaluiert gestisch die Umsetzung der Instruktion (*evaluation*, Kopfschütteln in Z01).

Anhand der Beobachtung dieser *on the fly*-Instruktion zeigt sich außerdem, dass Instruktionen in Orchesterproben inhärent multimodal sind. Die Anweisung der Dirigentin erfolgt *verbal*, die Realisierung durch die Musiker:innen geschieht *musikalisch*, die Evaluation durch die Dirigentin wird *gestisch* ausgeführt. Zu diesen Modalitäten können auch noch weitere dazu kommen – wie sich in diesem wie auch in den folgenden Beispielen zeigen wird –, etwa Singen, Blickverhalten oder Körperbewegungen (vgl. etwa Z06–07).

An die *on the fly* durchgeführte Instruktion schließt in Z02 unmittelbar eine Unterbrechung der Musik durch die Dirigentin an. Sie wechselt vom Dirigat in abwinkende Gesten und wendet ihren Blick vom Orchester hin zur Partitur.²⁴² In Z03 setzt die Dirigentin zu einer Erklärung an (*it's easy to carry away but*) – während die Musiker:innen noch weiterspielen –, dabei blickt sie zum Orchester. In Z04 erfolgt die eigentliche Instruktion (*please let's keep [that] only forte*), die an die Anweisung während der Musik (Z01) anschließt und einen dynamischen Aspekt

²⁴⁰ *On the fly* bedeutet, dass Interaktionsbeteiligte während der Realisierung einer Äußerung Hinweise darauf sammeln, was deren interaktionale Funktion sein könnte, und davon ausgehend unmittelbar darauf reagieren, auch wenn der Beitrag noch nicht abgeschlossen ist (vgl. Krug 2020).

²⁴¹ Vgl. auch das theoretische Kapitel zu Instruktionen (Kap. 5).

²⁴² Für Unterbrechungen der Musik vgl. auch das eigene Analysekapitel dazu (Kap. 6.1).

thematisiert. Die Dirigentin fordert die Musiker:innen auf, die soeben gespielte Stelle (*that*) in einem *forte* zu spielen. Es handelt sich demnach um eine retrospektiv ausgerichtete, eine korrektive Instruktion, in der sie ein *correctable* (hier: die Dynamik) fokussiert. Diese verbale Instruktion wird durch eine Geste begleitet: Die Dirigentin bewegt die Hände mit nach unten zeigenden Handflächen mehrmals nach unten, um so eine nach unten gehende Lautstärke zu illustrieren (vgl. Bräm/Boyes Bräm 1998).

In Z05 gibt sie eine Erklärung für ihre Anweisung (*otherwise we have no place to go there anymore*). Erklärungen oder Accounts treten in Kontexten auf, wo es zu einer potentiellen Face-Bedrohung kommen kann: „[...] the organization of account giving suggest[s] that they are strongly sensitive to issues of ‚face‘.“ (Heritage 1988: 136) Sie entschuldigen, rechtfertigen oder entlasten den/die Sprecher:in von sozial dispräferierten Handlungen (Antaki 1994: 43). Das heißt, Accounts sind als Gründe für unerwartetes, kontroverses oder problematisches Handeln in sozialer Interaktion zu verstehen (Heritage 1988; Antaki 1994). In unserem Beispiel stellt die Anweisung der Dirigentin in Z04 eine potentielle Bedrohung des positiven Face der Musiker:innen dar, da sie implizit kritisiert, wie gespielt wurde. Die Dirigentin hat bereits während der Musik in Z01 instruiert; diese Instruktion wurde allerdings nicht oder zu wenig ausgeführt, deshalb wird in der Unterbrechung nochmals dasselbe instruiert (im Sinne von ‚Ich habe euch bereits gesagt, wie ihr es machen sollt und ihr macht es trotzdem noch falsch‘). Dieser Face-Bedrohung wirkt die Dirigentin durch die Höflichkeitspartikel *please* in Z04 und durch den Account in Z05 entgegen; gleichzeitig rechtfertigt sie ihre Anweisung durch einen Blick auf die Partitur (Z02), wo (höchstwahrscheinlich) das geschrieben steht, was sie auch instruiert.

In Z06 erfolgt eine weitere verbale Instruktion (*let's go back again*), wiederum in Verbindung mit Gestik. Allerdings könnte diese Instruktion von den Musiker:innen missverstanden werden, denn sie kann sowohl als Aufforderung interpretiert werden, in der Partitur/in den Noten an eine bestimmte Stelle zurück zu hüpfen (*let's go back again*), als auch als Anweisung, mit der Lautstärke zurückzugehen. Erst durch eine entsprechende Gestik – die ähnlich zur Geste in Z04 ist –, verliert die Instruktion an Ambiguität. Die Dirigentin bewegt vor ihrer verbalen Anweisung beide Arme nach oben, die Handflächen zeigen nach unten; während sie anweist, bewegt sie die Arme nach unten und geht gleichzeitig in die Knie. Mit dieser Gestik zeigt sie an, dass sie sich offensichtlich auf die Lautstärke bezieht (vgl. Abb. 62).

In Z07 instruiert die Dirigentin denselben Gehalt ein drittes Mal (*fortissimo and then we go back*). Auch hier setzt sie Gestik ein, die der in Z04 und Z06 verwendeten sehr nahe kommt: eine Armbewegung nach oben in Verbindung mit einem (Wieder-)Aufstehen gleichzeitig zu *fortissimo* sowie eine Armbewegung nach unten gleichzeitig zu *and then we go back*. Hier lässt sich eine Steigerung in der Gestik beobachten: In Z04 bewegt die Dirigentin ausschließlich die Hände (nach unten), in



Abb. 62: Dirigentin bewegt Arme nach unten und geht in die Knie.

Z06 und Z07 bewegt sie die Arme nach oben bzw. nach unten und verbindet diese Gestik mit einem In-die-Knie-Gehen bzw. einem (Wieder-)Aufstehen. Gesten und Sprache wirken hier ineinander, wobei der Gestik die Funktion zukommt, Verbales zu intensivieren und den Instruktionsgehalt der Äußerung hervorzuheben.

Neben Sprache und Gestik zeugt auch der Blick in der Orchesterprobe von Relevanz. Dem Blickverhalten der Dirigenten kommt eine interaktionsorganisatorische Rolle zu. Mit der Unterbrechung der Musik geht ein Blick auf die Partitur einher. Bei ihrer ersten der drei verbal-gestischen Anweisungen und solange, bis die Musik abgeklungen ist, blickt die Dirigentin zum Orchester; während der Äußerung der zweiten und dritten Instruktion ist ihr Blick erneut auf die Partitur gerichtet.

Dieses Beispiel lässt folgende Beobachtungen zu:

- a) Instruktionen aus der Spielphase können in Unterbrechungsparts zum eigentlichen Thema werden.
- b) Anweisungen werden mit Höflichkeitspartikeln (*please* in Z04) und/oder mit Erklärungen/Accounts (*otherwise we have no place to go there anymore* in Z05) versehen, um die von ihnen ausgehende Face-Bedrohung abzumildern.
- c) Verbale Anweisungen treten in Kombination mit illustrierenden Gesten auf: Um das Bild von ‚weniger‘ (an Lautstärke) darzustellen, bewegt die Dirigentin die Hände/Arme nach unten (vgl. auch die Darstellungsfunktion von Gesten bei Müller 1998: 109–126).
- d) Verbale Instruktionen können durch entsprechende Gestik intensiviert werden und zum Teil auch erst durch Gestik tatsächlichen informativen Gehalt erhalten (vgl. die Ambiguität der verbalen Äußerung der Dirigentin in Z06). Letztere Beobachtung lässt Rückschlüsse ziehen auf die (grundlegende) Indexikalität von Anweisungen: Sie werden häufig kurz und knapp geäußert, bleiben syntaktisch unvollständig und legen geteiltes Wissen aller Interaktionsbeteiligten nahe. Spielen Verbales und Gestik ineinander, so kann diese Indexikalität verringert werden.

- e) Derselbe Instruktsionsgehalt kann mehrmals hintereinander und in ähnlicher Art und Weise platziert werden. Diese Wiederholung dient zur Absicherung des zu vermittelnden Inhalts und zeigt umso mehr, dass die Praxis der Redundanz bestimmend für das spezifische Setting der Orchesterprobe ist.²⁴³

6.4.2 Beispiel 2: *sono due note libere* – Korrektive vs. operative Instruktsionen

Auch dieses Beispiel stammt aus einer Probe des *Haydn Orchester Bozen*, das Orchester probt hier mit dem Dirigenten Roberto Molinelli. Ähnlich wie in Bsp. 1 wird auch hier derselbe Instruktsionsgehalt in wiederholter Abfolge den Musiker:innen nahegelegt.

Haydn Orchester Bozen

Dirigent: Roberto Molinelli

Aufnahme_4_26072016, Kamera Dirigent, 0001

04:29-04:45.5

((Musiker:innen spielen, Dirigent dirigiert))

```
01  D    &%(0.4)& *NO!* <<f> sono due NOTE!>
      d    &dirigiert&
           *hört auf zu dirigieren*
      mm    %>((spielen 3.0''))>----->
02  D    <<dim> e POI siamo sul BATTERE signori.>%
      mm    ----->%
03  D    <<f> =son- due NOTE LIBERE!> (0.2) due note libere poi
04      &<<t> so::l la:: si:->&
           &bewegt rechte Hand im Takt&
05      (0.3) se avete sentito una volta oggi giorni (.) è quella eh?
06      (0.4) non si scappa (.) il levare è &quello
                               &streckt Arme nach außen --->
07      °h: <<h, f> ancora una volta questa cosa&
                               ----->&
08      *TENUTISSIME FORTISSIME>
           *Faust-->linke Hand --->
09      <<tiefer werdend> solo ca- #SOLO la seconda* &diminuendo.>
                               ,,,,,,,,,,,,,,* &streckt Arme nach
                               außen ----->>

abb                               #Abb.63
```

²⁴³ Zur Praxis der Redundanz vgl. auch den empirischen Teil zur Mehrsprachigkeit in Orchesterproben (Kap. 4).

Das Beispiel beginnt mit einer Unterbrechung der Musik in Z01 durch den Dirigenten, indem er sein Dirigat abbricht und gleichzeitig das verneinende Adverb *no* verwendet. Dieses *no* ist bereits Teil seiner unmittelbar anschließenden Instruktion (*sono due note*), die sich retrospektiv auf das soeben Gespielte bezieht (das Orchester hat zwischen diesem und dem vorigen Unterbrechungspart 3.0sec gespielt). Wir haben es also – wie in Bsp. 1 – mit einer korrektiven Instruktion zu tun: Der Dirigent unterbricht das Orchester dort, wo ihm ein Fehler (*correctable*) auffällt, und instruiert sodann in Bezug darauf (hier: das Timing/den Übergang betreffend). Seine Anweisung führt er in Z02 weiter (*e poi siamo sul battere signori*), bis dahin spielen die Musiker:innen. In Z03 wiederholt der Dirigent seine Anweisung zwei weitere Male verbal (*son due note libere due note libere poi*), in Z04 veranschaulicht er denselben Instruktionsinhalt nochmals gesanglich (durch die Tonsilben *sol la si*) und gestisch (durch die Bewegung der rechten Hand im Takt). Diese Instruktionssequenz kommt – anders als jene in Bsp. 1 – ohne Höflichkeitspartikel aus, sie erfolgt auf sehr direkte Art und Weise. Allerdings mildert die direkte aufwertende und respektierende Adressierung *signori* in Z02 den face-bedrohenden Gehalt der Instruktion ab.

Es stellt sich die Frage, warum sowohl die Dirigentin in Bsp. 1 als auch der Dirigent in diesem Beispiel dieselbe Instruktion wiederholt äußern. Zum einen hängt diese Praxis wohl damit zusammen, dass das Orchester während der jeweils ersten Formulierung noch spielt bzw. am Aufhören ist. Auch wenn beide Dirigent:innen ihre Instruktionen mit erhöhter Lautstärke (vgl. das *forte* im Transkript) von sich geben, können die Überlagerung von Musik und Sprache sowie das Beschäftigtsein der Musiker:innen mit der Unterbrechung ihres Spiels dazu führen, dass die Anweisungen überhört werden. Zum anderen dient die Wiederholung der Anweisung zur Absicherung des Inhalts: in Bsp. 1 die Lautstärke betreffend, in Bsp. 2 das Timing betreffend.

Eine weitere charakteristische Praktik für das Instruieren in Orchesterproben ist der Verweis auf (anzunehmendes) geteiltes Wissen, auf einen *common ground* (Clark 1996: 93): „Two people’s common ground is, in effect, the sum of their mutual, common, or joint knowledge, beliefs, and suppositions.“ Diese Praktik äußert sich in Z05 und Z06, wo der Dirigent die soeben korrigierte Stelle (*il levare*, ‚der Auftakt‘ in Z06) mit etwas Vergleichbarem in Beziehung setzt (den Auftakt im musikalischen Werk *oggi giorni*, vgl. Z05). Dadurch zeigt er an, dass er annimmt, dass die Musiker:innen diesen Vergleich herstellen können und dass sie das Wissen um diesen Vergleich mit ihm teilen.

Zu den zwei bereits beschriebenen bestimmenden Praktiken in Orchesterproben kann noch das Projizieren von künftigen Handlungen hinzugezählt werden (vgl. Streeck/Hartge 1992; Streeck 1995, 2002; Dausendschön-Gay/Krafft 2009; Auer 2015; Stukenbrock 2018). Der Dirigent deutet in Z06 und Z07 durch körperliches

und verbales Verhalten zukünftiges Handeln an, nämlich den Übergang von der Unterbrechungs- in die Spielphase. In Z06 streckt er die Arme nach außen, in Z07 weist er das Orchester zum nochmaligen Spielen der instruierten Stelle an (*ancora una volta questa cosa*). Damit bringt er zum einen die Instruktionssequenz zu einem Abschluss, zum anderen projiziert er eine anstehende Spielphase.

Allerdings erfolgt vor diesem Übergang noch eine Art Einschubsequenz in Z08 und Z09, in der der Dirigent verbal und gestisch anweist, wie die betreffende Stelle zu spielen ist (*tenutissime fortissime solo la seconda diminuendo* in Verbindung mit einer zur Faust geformten Hand). Diese Instruktion ist im Gegensatz zu jener in Z01–04 prospektiv orientiert: Sie instruiert einen neuen Aspekt, der nicht das Timing betrifft, sondern der sich auf die Artikulation und die Dynamik bezieht. Sie kann insofern als operativ bezeichnet werden, als sie zum einen eine konkrete Umsetzung betrifft, die unmittelbar in der nächsten Spielphase wirksam werden soll, zum anderen veranschaulicht sie – durch die Verbindung von Sprache und Gestik (vgl. die zur Faust geformte linke Hand) – das zu Vermittelnde:



Abb. 63: Linke, zur Faust geformte Hand.

Die zur Faust geformte Hand signalisiert etwas Kraftvolles, das sich in diesem Fall auf die Dynamik (*fortissime*) und auf die Artikulation (*tenutissime*) bezieht. Gleichzeitig unterstreicht diese Geste die prosodischen Hervorhebungen des Dirigenten (vgl. die Großbuchstaben im Transkript): Der Dirigent betont das, was wichtig ist (*TENUTISSIME FORTISSIME* in Z08, *SOLO* in Z09). In Z09 schließt der Dirigent die Instruktion durch eine fallende Intonation und durch einen Wechsel in seiner Gestik – von einer zu einer Faust geformten linken Hand zu einer (erneuten) Streckung der Arme nach außen – ab. Änderungen in der Prosodie können in Verbindung mit anderen Modalitäten den Abschluss einer Instruktionssequenz anzeigen.

An diesem Beispiel lässt sich feststellen,

- a) dass in einer Instruktionssequenz sowohl retrospektiv als auch prospektiv ausgerichtete Anweisungen zum Tragen kommen;
- b) dass sowohl verbal als auch gesänglich instruiert wird, jeweils in Verbindung mit illustrierender Gestik;

- c) dass das, was wichtig ist, betont wird, z. B. *TENUTISSIME FORTISSIME* in Z08 oder auch *BATTERE* in Z02 und *NOTE LIBERE* in Z03 (dieses Hervorheben ist auch in Bsp. 1 beobachtbar, vgl. *Highlighting* bei Goodwin 1994);
- d) dass neben den bereits angeführten Modalitäten (Sprache, Singen, Gestik, Blick, Körperbewegungen) auch Prosodie – etwa für den Abschluss von Instruktionsparts – eine Rolle spielen kann;
- e) dass in Orchesterproben innerhalb von Instruktionspassagen mehrere Praktiken – etwa Wiederholen desselben Instruktionsinhalts, Verweisen auf geteiltes Wissen oder Projizieren von anstehenden Spielparts – thematisiert werden können.

6.4.3 Beispiel 3: *there is too much activity* – Kontrastieren von gewünschter und nicht gewünschter Version

Im folgenden Beispiel instruiert der Dirigent Gianandrea Nosedà in einer Probe des *Orchestre de Paris* eine bestimmte Spielweise. Auch er wiederholt seine Anweisung mehrmals, ähnlich den Dirigent:innen in Bsp. 1 und 2.

Orchestre de Paris

Dirigent: Gianandrea Nosedà

Aufnahme_2_10022016, Kamera Dirigent, 0001

19:15–19:24

```

01  D  &♠there is too much activity! (0.9) there is too much activity
      &>>Blick-->MM links ----->
      ♠>>dreht sich nach links ----->
02      *LESS activity* ~≈#(1.8)~≈ ♠♠there is too much! (0.7)♠♠&
      *bewegt Hände nach unten* ----->♠&
              ~Hände-->streichende Bewegungen~
              ≈schließt Augen≈
                      ♠bewegt Oberkörper schnell♠
                      ✧Kopf nach unten gerichtet✧
      abb                      #Abb.64      #Abb.65
03  D  &*just nothing! pretend to play.
      &.....blickt auf Partitur ---->
      *.....blättert in Partitur ---->

```

Bereits in Z01 äußert der Dirigent seine Anweisung *there is too much activity* zweimalig. Er verwendet eine deklarative Aussage, um auf einen Fehler, ein *correctable* hinzuweisen. Dabei sind der Blick und der Oberkörper bereits nach links ausgerich-

tet. Mit dieser Orientierung zeigt der Dirigent an, dass er sich an die Instrumente wendet, die links von ihm sitzen, also die Violinen. Es kommt zu einem Wechsel in der Aufmerksamkeit, mit dem gleichzeitig eine Instruktionsaktivität bezogen auf die Violinist:innen eröffnet wird.

In Z02 instruiert der Dirigent, wie die betreffende Stelle zu spielen ist (*less activity*). Diese wird nicht verbal lokalisiert, da es sich um die Stelle handelt, die das Orchester soeben gespielt hat. Dabei betont der Dirigent das, was wichtig ist (*LESS*), und illustriert dieses ‚Weniger‘ durch eine entsprechende Geste: Er bewegt die rechte Hand mit der Handfläche nach unten zeigend nach unten (vgl. auch vertikale Gesten bei Bräm/Boyes Bräm 1998, die dynamische Aspekte anzeigen können). In der anschließenden Pause von 1.8sec führt der Dirigent beide Hände in kleinen streichenden Bewegungen und schließt dabei die Augen. Diese Geste steht für sich, sie kommt ohne Sprache aus: Sie veranschaulicht die gewünschte Sanftheit im Spiel und damit auch die unmittelbar vorher erfolgte verbale Instruktion (*less activity*). Dabei beschreibt sie nicht, sondern ‚zeigt‘ vielmehr, wie die Musiker:innen die Anweisung auf ihren Instrumenten umsetzen können (vgl. Clark 2016). Das heißt, das zu Vermittelnde wird nicht sprachlich beschrieben oder körperlich-gestisch illustriert, sondern demonstriert (Clark/Gerrig 1990) oder dargestellt (Clark 2016).

An diese Demonstration schließt – ebenfalls in Z02 – eine weitere verbale Instruktion an (*there is too much*), wobei es sich um eine verkürzte Version der in Z01 (*there is too much activity*) geäußerten Anweisung handelt. Hier beschreibt der Dirigent ein weiteres Mal, wie die betreffende Stelle nicht gespielt werden soll, begleitet von schnellen, ruckartigen Oberkörperbewegungen und eingezogenem, nach unten gerichtetem Kopf:



Abb. 64: Sanfte Handbewegungen.



Abb. 65: Schnelle, ruckartige Oberkörperbewegungen.

In Z03 instruiert der Dirigent ein weiteres Mal vorausschauend auf die gewünschte Version (*just nothing pretend to play*). Hierfür verstärkt er die Instruktion, indem er nicht nur weniger Aktivität während des Spielens von den Musiker:innen ver-

langt, sondern sogar fast keine Aktivität (*just nothing*). Außerdem verwendet er einen deontischen Imperativ (*pretend to play*), womit er künftiges Handeln der Musiker:innen determiniert (Nichtstun und in Wirklichkeit so tun, als täte man etwas).²⁴⁴ Der Blick auf und das Blättern in der Partitur (Z03) projizieren die Ergänzung einer weiteren Instruktionssequenz.

Dieses Beispiel veranschaulicht eine weitere Praxis, die charakteristisch für Instruktionssequenzen in Orchesterproben ist: das Kontrastieren. Der Dirigent stellt zwei unterschiedliche Spielweisen einander gegenüber: die nicht präferierte (im Transkript dunkelgrau markiert) und die präferierte Version (im Transkript hellgrau markiert). Hier kann von einem sog. *contrast pair* (Weeks 1996: 273; Keevallik 2010) gesprochen werden: Der Dirigent verweist zuerst verbal (*there is too much activity*) auf die *alte, falsche* Version (‚Ist‘-Version) und instruiert dann verbal und gestisch (*less activity* in Verbindung mit einer Handbewegung nach unten) die *neue, richtige* Version (‚Soll‘-Version). Diesen Kontrast führt er zweimal an (1. Kontrastpaar: Z01 und Z02, 2. Kontrastpaar: Z02 und Z03) und hebt diesen auch in seiner Gestik hervor (kleine, sanfte vs. [größere] ruckartige Bewegungen).

6.4.4 Beispiel 4: *un poco più lungo* – Instruieren mit verbaler Rahmung und gesungener Demonstration

Auch das folgende Beispiel stammt aus einer Probe des *Orchestre de Paris* mit demselben Dirigenten (Gianandrea Nosedà). Der Dirigent verwendet hier zusätzlich zu Sprache und Gestik noch eine dritte Modalität zum Instruieren, und zwar Singen.

Orchestre de Paris

Dirigent: Gianandrea Nosedà

Aufnahme_2_10022016, Kamera Dirigent, 0001

09:54.4–10:04

```
01  D   &e::h <<f> c'est possible artistes de l'orchestre,>
      &blickt zum Orchester ----->(03)
02      *(0.5) JOUER (.) #un POCO più LUNGO,
      *.....streicht mit rechter Hand über linke Hand ---->
      abb                               #Abb.66
03  D   <<t> dujo:: (.) ti:: (.) PA PAM>&*
      ----->&*
```

²⁴⁴ Für deontische Autorität in Interaktionen vgl. auch Stevanovic & Peräkylä (2012).

```

04      &*ici eh?* ~#un POCO più lungo~&
      &Blick-->MM links ----->&
      *zeigt mit rechtem Zeigefinger auf Partitur*
      ~Berührung-->Fingerspitzen Zeigefinger/Daumen~
      abb      #Abb.68
05      D      &*(1.0)& ~plus LONG (0.5)~
      &blickt auf Partitur&
      *streckt Arme nach außen ---->>
      ~Blick-->MM rechts~

```

Dieses Beispiel beginnt mit einer verbalen Anweisung des Dirigenten an die Musiker:innen in Z01 und Z02. Diese Anweisung wird hier nicht direkt geäußert, sondern in eine Modalfrage (*c'est possible*) verpackt. Außerdem adressiert der Dirigent innerhalb dieses Turns die Musiker:innen direkt (*artistes de l'orchestre*). Der Dirigent setzt hier gleich zwei Höflichkeitsstrategien ein, um den gesichtsbedrohenden Charakter seiner Anweisung abzumildern: zum einen die abgeschwächte Form der Modalfrage (*mitigating, hedging*), die ein ‚können‘ und nicht ein ‚müssen‘ impliziert, zum anderen die direkte Anrede, die die Musiker:innen auf dieselbe Ebene wie den Dirigenten hebt (Wir sind alle (professionelle) Künstler:innen‘). Der Dirigent verwendet hier ein hohes Maß an (positiver) Höflichkeit, obwohl seine instruktive Handlung weniger gesichtsbedrohend ist als etwa jene in Bsp. 1, wo die Dirigentin bereits vorher instruiert hat und trotzdem noch *falsch* gespielt wird. Der Einsatz von solchen *mitigators* – in Form von Modalfragen, Höflichkeitspartikeln (vgl. etwa *please* in Bsp. 1) oder Hedges (etwa ‚ein bisschen‘, ‚nur‘, ‚ungefähr‘, ‚eventuell‘ usw.) – erweist sich als signifikante Praktik in der Orchesterprobe – wie wir auch in den Beispielen weiter unten noch sehen werden.

In Z02 instruiert der Dirigent eine spezifische Artikulation und betont dabei das, was wichtig ist (*JOUER, POCO, LUNGO*). Gleichzeitig streicht er mit der rechten Hand über die linke Hand:



Abb. 66: Streichbewegung der rechten Hand über die linke Hand.

Diese Streichbewegung – die stark an die Bogenführung der Streicher:innen erinnert – führt der Dirigent auch in Z03 noch weiter; während das, was vorher verbal instruiert wurde, nun zusätzlich gesanglich demonstriert wird. Dieser gesungene Turn veranschaulicht nicht nur, wie lang *un poco più lungo* ist (vgl. die gedehnten gesungenen Silben in Z03), sondern er identifiziert auch die Stelle in der Partitur und selektiert eine bestimmte Instrumentengruppe, die Streicher:innen:



Abb. 67: Stelle der Streicher:innen in der Partitur, ‚dujo ti pa pam‘.

In Z04 gebraucht der Dirigent eine *tag question*, die er an die Musiker:innen richtet, die links von ihm sitzen (die Violinist:innen). Außerdem zeigt er mit dem rechten Zeigefinger auf die Partitur – eine Geste, durch die er anzeigt, dass die Partitur den gemeinsamen Referenzpunkt darstellt, auch wenn die Musiker:innen nicht sehen können, auf welche Stelle er genau zeigt, sondern nur anhand der gesungenen Demonstration die Stelle in ihren Noten identifizieren können. Ebenfalls in Z04 wiederholt der Dirigent seine Anweisung aus Z02, allerdings in verkürzter Form – und verfährt damit ähnlich wie bereits in Bsp. 3. Die Geste, die er hier simultan zu seiner verbalen Anweisung einsetzt – die Fingerspitzen von Daumen und Zeigefinger beider Hände berühren sich –, hat Darstellungsfunktion (vgl. Müller 1998: 109–126):



Abb. 68: Fingerspitzen von Zeigefinger und Daumen berühren sich.

Diese Geste zeugt von Feinheit, Genauigkeit und Zartheit. Der Dirigent ‚greift‘ den Ton und illustriert dadurch, wie er gespielt/gehandhabt werden soll (vgl. auch Bräm/ Boyes Bräm 1998): so lang wie in seiner vorgesungenen Variante, allerdings immer noch sehr genau und präzise. Das heißt, das Singen demonstriert die Länge der Noten, die Geste zeigt an, auf welche Art und Weise die Noten gespielt werden sollen.

In Z05 blickt der Dirigent auf die Partitur und streckt gleichzeitig beide Arme nach außen. Damit projiziert er – ähnlich wie der Dirigent in Bsp. 2 – eine weitere Spielphase (vgl. auch „embodied action projection“ bei Reed/Szcszek Reed 2013: 316).²⁴⁵ Vor der Transition in den neuen Spielpart wiederholt der Dirigent allerdings ein weiteres Mal seine Anweisung, dieses Mal nach rechts blickend, in die Richtung der Bratschen, Celli und Kontrabässe, für die seine Instruktion gleichermaßen gilt wie für die Violinen. Auffallend ist, dass diese dritte verbale Anweisung – immer mit demselben Inhalt wie die beiden verbalen Instruktionen vorher (vgl. Z02 und Z04) – in noch kürzerer Form (von *un poco più lungo* zu *plus long*) und nicht mehr auf Italienisch, sondern auf Französisch geschieht.²⁴⁶

Ausgehend von der Analyse dieses Beispiels gilt es festzuhalten, dass auch hier dieselbe Instruktion mehrmals geäußert wird, und zwar nicht nur in Verbindung von Sprache und Gestik (sowie Blick), sondern auch, indem Gesungenes und Gestik verknüpft werden:

- a) 1. Instruktion (Z02): verbal und gestisch;
- b) 2. Instruktion (Z04): vokal und gestisch;
- c) 3. Instruktion (Z05): verbal und blicklich.

Dabei ist die gesungene Variante in einen verbalen Rahmen eingebettet: Sprache hat beschreibend-analytische Funktion, während Gesungenes darstellende Eigenschaften aufweist und damit ein holistisches Bild des zu Vermittelnden kommuniziert.²⁴⁷

Außerdem kann die gesamte Sequenz als operativ und prospektiv ausgerichtete Instruktion aufgefasst werden (*instructable*). Sie *demonstriert*, wie etwas in der nächsten Spielphase von den Musiker:innen umgesetzt werden soll, und fügt dem, was bereits in der Partitur geschrieben steht, einen weiteren Aspekt (hier: eine spezifische Artikulation) hinzu. Hier öffnet sich ein mehrfacher Zeithorizont: Die Stelle soll nicht nur gleich im Anschluss so gespielt werden, wie sie instru-

²⁴⁵ Für Projektion vgl. auch Schegloff & Sacks (1973).

²⁴⁶ Für den Einsatz von unterschiedlichen Sprachen und deren Funktionen in Orchesterproben vgl. die Kapitel zur Mehrsprachigkeit (Kap. 3 und 4).

²⁴⁷ Vgl. auch Stevanovic & Frick (2014: 505), die dem Singen die Funktion des „informing“ zuschreiben: „[...] sung utterances can be used to convey information (e.g., demonstrate diverse aspects of musical sounds).“

iert wurde, sondern auch, wenn die Stelle zu einem anderen Zeitpunkt nochmals geprobt wird und somit automatisch auch im Konzert. Gleichzeitig wirkt die Instruktion retrospektiv auf das bereits Gespielte und korrigiert (*correctable*) die soeben erfolgte musikalische Darbietung der Musiker:innen. Instruktionen in Orchesterproben haben also sowohl vorausschauenden als auch rückwirkenden Charakter auf der Zeitlinie des Spielens/der Musik.

Nicht zuletzt exemplifiziert dieses Beispiel die drei Phasen einer Instruktionsaktivität (vgl. „instructional project“ bei Reed/Szcepek Reed 2013):

- 1) „moving out of performance into instruction“ (hier nur im weiteren Sinn, da die Unterbrechung nicht Teil des Transkripts ist);
- 2) „instruction“, die entweder lokal (*local*) sein kann, d.h. eine unmittelbar anschließende Umsetzung relevant macht, oder nicht lokal (*non local*), d.h. eine spätere Realisierung als relevant setzt;
- 3) „moving out of instruction into performance“, was in unserem Beispiel durch das Strecken der Arme nach außen durch den Dirigenten projiziert und initiiert wird.

Dabei betrifft eine lokale Instruktion in der Orchesterprobe zumeist nur eine einzige Stelle in der Partitur, die unmittelbar nach der Besprechung musikalisch umgesetzt wird. Solche Instruktionen können sich auf mehrere Aspekte gleichzeitig beziehen (etwa wie in diesem Beispiel auf die Notenlänge und die Spielart) und nach einem anschließenden Spielteil bereits abgeschlossen sein. Es kann allerdings auch vorkommen, dass sie sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, bis der/die Dirigent:in positiv evaluiert, zu einer anderen Stelle wechselt oder weiterspielen lässt. In diesem Fall liegt eine *Instruktionskette* vor (vgl. Bsp. 9). Demgegenüber stehen sog. *Instruktionscluster* oder nicht lokale Instruktionen: Diese fokussieren mehrere Stellen, die näher oder weiter auf der Zeitlinie der Partitur sowie auf der Zeitlinie des Spielens zurückliegen. In eine solche Instruktionssequenz werden mehrere Instruktionen gepackt, die sich auf unterschiedliche musikalische Aspekte beziehen, an verschiedene Instrumentengruppen gerichtet sind und lokal nicht zwingend an unmittelbar vorher gespielte, sondern auch an weiter zurückliegende Stellen geknüpft sein können (vgl. Bsp. 12).

6.4.5 Beispiel 5: *ma io voglio una articolazione volando* – Verbale und gesungene Kontrastpaare

Im folgenden Beispiel probt das *Haydn Orchester Bozen* mit seinem Chefdirigenten Arvo Volmer. Dieser instruiert mit verbalen und gesungenen Kontrastpaaren eine Stelle in der Partitur. Außerdem etabliert er mit zwei spezifischen Instrumenten-

gruppen einen sog. „Interaktionsraum“ (Mondada 2007b, vgl. auch Bsp. 3), der fast über die gesamte Instruktionssequenz aufrechterhalten bleibt.

Haydn Orchester Bozen

Dirigent: Arvo Volmer

Aufnahme_3_21072016, Kamera Dirigent, 0000

17:14–17:55

```

01  D    &*DOPO&* ~♩cinQUANTA (0.5)
        &blickt auf Partitur&
        *zeigt mit Zeigefinger auf Partitur*
        ~Blick-->MM rechts ---->
        ♩Oberkörper-->rechts ->
02  contra~♩BBASSI (.) e::& ✧CELLI
        ----->~♩&blickt auf Partitur&
                                ✧Blick-->MM rechts --->>
03  =questa è perfetto
04  &<<t> #UA:M& *PA:M>*
        &Streichbewegung-->Taktstock&
        *Streichbewegung-->Taktstock*
        abb          #Abb.69
05  D    è- è xxx (un po') chiaro (ma)
06  &(0.9) ION TON TON TON&
        &Bewegung-->rechte Hand mit Taktstock über linken Zeigefinger&
07  =è: SCRITTO marcATO (0.6)
08  e: &(2.0)& ((schnalzt mit Zunge))
        &führt Daumen über Fingerspitzen&
09  ma io VOGLIO &(1.0) una (.) una a:rticolazione&
        &Streichbewegung-->Taktstock---->&
10  &(0.6)& *<<heftig ausatmend> VOLA:NDO!>*
        &bewegt Arme nach oben&
        *bewegt Arme nach unten und nach außen*
11  (0.7) no (.) &<<t, rau> #!TAM! !PAM! !PAM!>&
        &Streichbewegung-->Taktstock->&
        abb          #Abb.71
12  D    =&<<h> #!JAM!> <<tiefer werdend> !PAM! !PAM! !PAM!
        &große Bewegung-->Arme und Hände-->links/rechts --->
        abb          #Abb.72
13  D    <<dim> PAM PAM& PAM PAM>>
        ----->&
14  M*  &♪((spielt))♪
        d    &Bewegung-->rechte Hand mit Taktstock über linken Zeigefinger ->
15  D    $n-$ non& quasi martellEVA (ma) quasi una
        d    ----->&
        m*  $♪((spielt))$

```

16 D &(0.8) qualcosa (1.3)& molto entusiASTICO=questo è molto STATICO
 &geht einige Schritte zurück&
 17 (.) è ve- VE:RO è (.) tutto giusto e bravi ma
 18 (.) ma n- un poco (.) mancano le::
 19 (1.0) e::h &craziness& (.) PA:ZZERIA
 &greift sich mit rechtem Zeigefinger an den Kopf&

Das Beispiel beginnt in Z01 mit der Lokalisierung einer spezifischen Stelle in der Partitur durch den Dirigenten. Dafür verwendet er eine Taktzahl in Verbindung mit einer Präposition (*dopo cinquanta*) und blickt sowie zeigt gleichzeitig auf die Partitur. In Z02 identifiziert der Dirigent zwei Instrumentengruppen, indem er sie direkt verbal adressiert (*contrabbassi e celli*). Bereits während der Identifizierung der Stelle in der Partitur dreht sich der Dirigent mit dem Oberkörper nach rechts und orientiert auch den Blick in die Richtung, wo die angesprochenen Instrumentengruppen sitzen. Durch diese Oberkörper- und Blickausrichtung wird ein spezifisches *participation framework* (Goffman 1981; Goodwin/Goodwin 2004; Goodwin 2007b) oder auch ein Interaktionsraum (Mondada 2007b) konstituiert, in das/den die Kontrabassist:innen sowie die Cellist:innen als Adressierte („addressed hearers“ nach Goffman 1979: 9) involviert sind, das restliche Orchester fungiert als Publikum („unaddressed hearers“ nach Goffman 1979: 9). Damit entsteht innerhalb der bereits etablierten Interaktionssituation der Orchesterprobe ein Arrangement, „das für einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus und den Eintritt in eine als solche anerkannte gemeinsame Aktivität geeignet ist“ (Mondada 2007b: 60).²⁴⁸

Nachdem der Dirigent in Z02 ein weiteres Mal auf die Partitur blickt, allerdings ohne sich mit dem Oberkörper zum Dirigierpult hinzudrehen und daher ohne den etablierten Interaktionsraum aufzulösen, blickt er wiederum nach rechts und hält diesen Blick (zu den angesprochenen Instrumentengruppen) während der gesamten Sequenz aufrecht. In Z03 äußert der Dirigent eine positive Evaluation (*questa è perfetto*) und demonstriert in Z04 gesanglich und gestisch die betreffende Stelle, die er durch das Demonstrativpronomen *questa* vorwegnimmt. Dabei betont er die gesungenen Silben und singt mit einer tiefen Stimme, gleichzeitig streicht er wiederholt mit dem Taktstock über den linken ausgestreckten Zeigefinger:

²⁴⁸ Vgl. auch *F-formation* nach Kendon (1990: 209).



Abb. 69: Streichbewegung des Taktstocks über linken ausgestreckten Zeigefinger.

Der Dirigent stellt hier dar, was die Musiker:innen gespielt haben; mit dem Demonstrativpronomen *questa* in Z03 bezieht er sich nicht nur vorausschauend auf seine anschließende gesanglich-gestische Veranschaulichung, sondern auch rückblickend auf das soeben Gespielte. Es handelt sich demnach um ein *Nachsingen*, um eine Imitation (vgl. *quotation* bei Keevallik 2010 und Tolins 2013: 53), d. h. um eine demonstrative Abbildung von bereits Dagewesenem (vgl. Clark/Gerrig 1990). Außerdem kann von einer multimodalen Gestalt (Mondada 2014e) gesprochen werden.

In Z05 gibt der Dirigent eine Erklärung zu seiner Demonstration in Z04 ab (*è un po' chiaro*) und leitet durch die adversative Konjunktion *ma* („aber“) einen Kontrast ein – im Sinne von: ‚das, was vorher war, war gut – das, was jetzt kommt, war weniger gut‘. Diesen veranschaulicht er in Z06 gesanglich und gestisch.²⁴⁹ Anhand der gesungenen Silben wird deutlich, dass sich der Dirigent in der Partitur weiterbewegt: Die Silben in Z04 sind länger (vgl. die längeren Noten in der Partitur, schwarz markiert), die Silben in Z06 sind kürzer (vgl. die kürzeren Noten in der Partitur, grau markiert):



Abb. 70: Takt 111 und folgende, Celli und Kontrabässe.

²⁴⁹ Im gesamten Transkript sind die Kontraste/Kontrastpaare dunkelgrau (nicht präferiert) und hellgrau (präferiert) markiert.

Hier singt der Dirigent ein weiteres Mal *nach*, was die betreffenden Musiker:innen gespielt haben. Ähnlich wie in Z05 rahmt er in Z07 das Gesungene durch eine verbale Erklärung nach, wobei er sich hier nicht auf die Spielweise (*un po' chiaro*) bezieht, sondern auf die Partitur verweist (*è scritto marcato*). Die in Z08 verwendete Konjunktion *e* („und“) projiziert eine Weiterführung des Turns, die hier gestisch passiert: Der Dirigent führt in der rechten Hand den Daumen über die Fingerspitzen. Damit zeigt er an, dass er etwas Zartes oder Feines sucht, das im Gegensatz zu dem steht, was die Partitur vorgibt (*marcato*).

In Z09 kommt erneut die Konjunktion *ma* zum Einsatz und leitet einen Kontrast zu dem ein, was in der Partitur steht (*è scritto marcato ma*). Diesen Kontrast drückt der Dirigent durch die Form *io VOGLIO una articolazione VOLANDO* aus (*marcato* = abgehackt vs. *volando* = übergehend), wobei er das Verb und das Adjektiv zusätzlich betont. Außerdem illustriert der Dirigent *VOLANDO* mit einer Armbewegung zuerst nach oben und dann nach unten und nach außen und atmet dabei heftig aus, so als ob eine Last von ihm abfallen würde. Der Dirigent veranschaulicht hier, dass seine Anweisungen gelten, auch wenn etwas Anderes in der Partitur steht. Das heißt, das in der Partitur Geschriebene kann durch Instruktionen des Dirigenten abgeändert werden; damit stehen diese über dem, was durch die Partitur vorgegeben ist.

In Z11 und Z12 kommt es zu einer (gesungenen) Korrektursequenz, bei der der Dirigent dieselbe Stelle auf zwei unterschiedliche Arten demonstriert. Durch das der gesungenen Demonstration in Z11 vorangestellte *no* wird deutlich, dass nicht so gespielt werden soll, wie nun folgend, sondern so, wie es der Dirigent in Z12 vorsingt. Der Dirigent zeigt hier einen Kontrast zwischen zwei Spielweisen an, indem er beim Singen unterschiedliche Tonhöhen (tief in Z11 vs. hoch in Z12) verwendet, verschiedene Stimmqualitäten (rau in Z11 vs. neutral in Z12) einsetzt sowie abweichende Gesten (kleine Bewegungen in Z11 vs. große Bewegungen in Z12) benutzt:



Abb. 71: Kleine Bewegung mit Armen/Händen.



Abb. 72: Große Bewegung mit Armen/Händen.

In Z14 spielt ein/e Musiker:in – es kann sein, dass diese:r hier die Stelle ausprobiert –, gleichzeitig verwendet der Dirigent die Geste aus Z09 und Z11 ein weiteres Mal, ohne allerdings auf die musikalische Einlage einzugehen. In Z15–19 wird der gesanglich demonstrierte Kontrast sprachlich nochmals aufgezeigt und beschrieben (*martelleva/statico* vs. *craziness/pazzeria/entusiastico*). Dabei löst der Dirigent in Z16 den Teilnehmer:innen-Rahmen, den er zuvor mit den Cellist:innen und Kontrabassist:innen hergestellt hat, wieder auf, indem er ein paar Schritte zurückgeht. In Z17 setzt er eine positive Evaluation ein (*è vero è tutto giusto e bravi*), die hier seine Kritik abschwächt (im Sinne von ‚Ihr macht es schon gut, aber ich möchte etwas Spezielles‘). In Z18–19 schließt er die Instruktionssequenz durch eine verbale Beschreibung (*ma un poco mancano le eh craziness pazzeria*) inklusive einer illustrierenden Geste (greift sich mit rechtem Zeigefinger an den Kopf) ab.

Auch dieses Beispiel ist in seinem Ablauf durchzogen von sich wiederholenden Praktiken, dabei sticht vor allem das mehrmalige Aufzeigen von Kontrasten hervor:

- 1) Lokalisierung, Adressierung und Herstellung eines Interaktionsraums;
- 2) positive Evaluation;
- 3) gesanglich-gestische Demonstration;
- 4) verbale Beschreibung;
- 5) gesanglich-gestische Demonstration;
- 6) verbale Beschreibung;
- 7) operative Instruktion;
- 8) gesanglich-gestisches Kontrastpaar;
- 9) verbales Kontrastpaar und Erklärung;
- 10) Auflösen des Interaktionsraums;
- 11) positive Evaluation;
- 12) Weiterführung des verbalen Kontrastpaares.

Eine weitere Auffälligkeit an diesem Beispiel – vielmehr noch als in den Beispielen weiter oben – sind die gehäuften verbalen Hervorhebungen des Dirigenten (z. B. *VOGLIO* in Z09, *VOLANDO* in Z10, *STATICO* in Z16, *PAZZERIA* in Z19). Dieses Hervorheben betont zugleich, was wichtig und was korrekturbedürftig ist. Der Dirigent *highlights* durch Sprache, Gestik und Gesang bestimmte Aspekte, ganz im Sinne seiner *professional vision* (vgl. Goodwin 1994). Außerdem illustriert das Beispiel, dass das Singen eine zentrale Rolle in der Orchesterprobe spielt. Es kann zum Lokalisieren (vgl. Z04), zur Hervorhebung (vgl. die betonten gesungenen Silben), zur Gestaltwahrnehmung („die Stelle so“) sowie zum Aufzeigen von Kontrasten (vgl. Z11–13) eingesetzt werden.

6.4.6 Beispiel 6: *c'est possible jo ti to ta ti ta* – Instruktionen mit *syntactic-bodily* gestalts

Dieses Beispiel ist einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* entnommen. Der Dirigent Antony Hermus instruiert verbal, gesanglich und gestisch eine bestimmte Stelle in der Partitur, wendet sich dabei an eine spezifische Instrumentengruppe und verweist durch einen Vergleich mit einer ähnlichen Stelle im Stück auf geteiltes Wissen.

Orchestre de l'Opéra de Rouen

Dirigent: Antony Hermus

Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0002

15:30–15:45.5

```

01  D    &*<<f> s'il vous plaît !UNE FOIS °h à à DE:!=>
        &Blick-->Partitur ----->
        *blättert in Partitur ----->
02      (1.3) tous les «CORDES s'il vous plaît&* ~à !DE!~
                ----->&* ~Blick-->MM links~
                «streckt Arme nach außen ----->
03  D    &(.) !DIRSK!$« °h::: <<f> c'est possible, (.) n- euh:m>
        d    &Blick-->Partitur ----->
        ----->«
        m*      $»((spielt))»$
04  D    *#°h <<p, acc> jo ti to ta ti ta->&*
                ----->&
        *Streichbewegung-->rechte Hand über linke Hand*
        abb    #Abb.73
05  D    &(0.4) *eu:hm <<f> can we play> <<dim> c'est possible de jouer*>
        &Blick-->Orchester ----->
        *hält rechten ausgestreckten Zeigefinger vor dem Gesicht*
06      COMME dans (la) reprise,
07      (0.5) ~#JA TI TO <<cresc> TA TI TA !TA! !TI!~>
        ~bewegt rechte Hand nach vorne~
        abb    #Abb.74
08  D    <<dim> *TA TA TI TO*
        *bewegt rechte Hand nach hinten*
09      <<cresc> ~JA TI TO !TA! !TI! !TA! !TA!~>
        ~bewegt rechte Hand nach vorne~
10      =TOUJOURS avec (.) CRESCENDO!

```

Das Beispiel beginnt mit der Lokalisierung einer spezifischen Stelle in der Partitur durch den Dirigenten in Z01. Diese leitet er durch die Höflichkeitspartikel *s'il vous*

plaît („bitte“) ein und führt sie durch eine temporelle Angabe (*une fois*) sowie den Buchstaben D weiter, den er mit einer Präposition versieht (*à DE [də]*). Der Dirigent spricht dabei laut und in einer hohen Stimmlage (vgl. ↑ im Transkript). Bei rein verbaler Betrachtung dieses Turns könnte es sich um eine Aufforderung zum Spielen handeln, hervorgerufen durch die Höflichkeitspartikel sowie den Ausdruck *une fois*. Diese Auffassung wird durch die Präposition *à* („bei“) unterwandert, denn diese deutet zwar auf eine bestimmte Stelle in der Partitur hin, allerdings eher im Sinne einer Erklärung zu dieser als einer Spielaufforderung. Zum Verständnis dieses Turns als Erläuterung trägt außerdem das gestische und blickliche Verhalten des Dirigenten bei. Er blickt nicht zum Orchester, sondern auf die Partitur und blättert darin. Wir werden im Kapitel zu Wiedereinstiegen in die Musik sehen, dass der Blick zum Orchester bzw. auf die Partitur eine entscheidende Rolle bei Transitionen in Spielphasen einnimmt.

Die Ambiguität der Äußerung wird in Z02 noch zusätzlich verstärkt, indem der Dirigent dort eine bestimmte Instrumentengruppe anspricht (*tous les cordes*), ein weiteres Mal die Höflichkeitspartikel *s’il vous plaît* sowie die lokalisierende Angabe *à DE [də]* einsetzt, die Arme nach außen streckt und nach links blickt, zu einem Teil der angesprochenen Instrumentengruppe (Violinen). Diese Orientierung des Blicks zu den Musiker:innen in Verbindung mit der Streckung der Arme nach außen macht einen nächsten musikalischen Turn durch die Musiker:innen (hier: die Streicher:innen) erwartbar. In Z03 lokalisiert der Dirigent ein drittes Mal die betreffende Stelle (hier: anhand des Namens Dirk in Stellvertretung für den Buchstaben D), gleichzeitig löst er die Spannung in den Armen und blickt erneut auf die Partitur. Erst ab hier wird klar, dass noch nicht sofort gespielt wird.

Szczepek Reed, Reed & Haddon (2013: 43) stellen in ihrer Studie zu Wiedereinstiegen in musikalischen Masterklassen die Frage „NOW or NOT NOW“, wenn es um das Management von Transitionen zwischen Besprechungs- und Spielphasen geht. Dabei steht folgende grundsätzliche Frage im Mittelpunkt: Wann ist ein Turn/eine Handlung eines/einer Beteiligten in der Interaktion abgeschlossen und wann kann ein nächster Turn/eine nächste Handlung initiiert werden (vgl. Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013; vgl. auch Ford/Thompson 1996)? Als Antwort auf diese Frage stellen Szczepek Reed, Reed & Haddon (2013: 41) zwei unterschiedliche Arten von Anweisungen in Masterklassen gegenüber. Zum einen kann es zu „local directives“ kommen, die eine Übereinstimmung mit der Anweisung von den Beteiligten innerhalb einer Besprechungsphase relevant machen (NOW), zum anderen zu „restart-relevant directives“ (auch „nonlocal“), die eine bevorstehende Spielphase ankündigen, die entweder sofort (NOW) oder auch zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen kann (NOT NOW). Der Turn des Dirigenten in Z01–03 kann als „nonlocal restart-relevant“ interpretiert werden, der einen Spielpart zu einer späteren Gelegenheit ankündigt. Allerdings zeigt der/die Musiker:in, der/die in Z03 simul-

tan zum Turn des Dirigenten spielt, an, dass er:sie diesen als sofort umzusetzende „restart-relevant“-Anweisung (NOW) versteht, es kommt zu einem Missverständnis. Ebenfalls in Z03 leitet der Dirigent eine durch die Modalkonstruktion *c'est possible* abgeschwächte Anweisung ein. Diese ergänzt er in Z04 gestisch (er streicht mit der rechten Hand in kleinen Bewegungen über die linke Hand) und gesanglich (*jo ti to ta ti ta*) und realisiert damit eine „syntactic-bodily gestalt“ (Keevallik 2015: 309). Dabei handelt es sich um einen Turn, der in seinem verbalen Part syntaktisch unvollständig bleibt, allerdings gemeinsam mit der gestalthaften Demonstration, die hier gesanglich und gestisch geschieht, „complete gestalts“ (Keevallik 2015: 315) formt. In Z05–09 wird derselbe Inhalt nochmals instruiert, erneut in Form einer verbalen Einleitung (*can we play c'est possible de jouer* in Z05), die gesanglich-gestisch vervollständigt (Z07–09) und zusätzlich mit einer ähnlichen Stelle verglichen wird (*comme dans la reprise* in Z06). Auffallend ist, dass der Dirigent während seiner gesanglich-körperlichen Demonstration in Z04 auf die Partitur blickt, ab Z05 ist sein Blick zu den Musiker:innen gerichtet. Außerdem betont er in Z07–09 die gesungenen Silben und überträgt die in der Partitur vermerkte Dynamik auf sein Singen (*crescendo* und *diminuendo*), in Z04 kommt das Gesungene ohne jegliche Hervorhebung aus und auch ohne Hinzunahme von dynamischen Aspekten. Ebenso unterscheiden sich die Gesten: In Z04 führt der Dirigent minimale Bewegungen mit seinen Händen aus, in Z07–09 sind diese exponierter:



Abb. 73: Kleine Handbewegungen.



Abb. 74: Größere Handbewegungen.

Diese Beobachtungen legen den Rückschluss nahe, dass die gesanglich-gestische Demonstration in Z04 mehr lokalisierenden Charakter hat, während jene in Z07–09 klare instruktive Merkmale aufweist. Bei genauerer Betrachtung lassen sich innerhalb der Instruktion in Z05–Z09 bestimmende instruktive Praktiken feststellen. In Z05 hält der Dirigent den rechten Zeigefinger ausgestreckt vor dem Gesicht (im Sinne von ‚Aufgepasst!‘). Diese Geste beginnt bereits vor der eigentlichen Anweisung (*can we play c'est possible de jouer*) und bereitet diese vor: „gestures clearly

precede and prepare the verbal directive, achieving the instruction even before its verbal production.“ (Mondada 2014b: 144) In Z06 verweist der Dirigent durch den Vergleich *comme dans la reprise* auf geteiltes Wissen und geht davon aus, dass die Musiker:innen diese Analogie ebenfalls herstellen können. Beim Singen in Z07 und Z08 übernimmt der Dirigent die Betonungen aus der Partitur: Er singt die Silben, die mit einem *fortepiano* (*fp*) vermerkt sind, mit einem starken Akzent (vgl. die Markierung in Abb. 75). Die Bezeichnung *fortepiano* gibt an, dass zunächst stark (*forte*) und sogleich wieder leise (*piano*) gespielt werden soll:



Abb. 75: ‚fortepiano‘ bei Buchstabe D in der Partitur.

Die Gestik des Dirigenten – Vor-Bewegung der rechten Hand bis zum *fortepiano*, dann Rückwärtsbewegung – illustriert dabei das Vorgesungene. In Z09 bewegt sich der Dirigent in der Partitur weiter, er singt hier allerdings ungenauer. Die starken Betonungen beginnen bereits vor dem *fortepiano* in der Partitur, außerdem singt er den zweiten Takt nicht zu Ende, sondern bricht ihn nach sieben Tönen ab. In Z10 wird das vorgesungene *crescendo* („lauter werden“), das so nicht in der Partitur steht, verbal thematisiert (*toujours avec crescendo*). Durch diese verbale Anweisung wird deutlich, dass der Instruktionsgehalt darin besteht, weiterhin und auch im Konzert bei dieser Stelle das demonstrierte *crescendo* umzusetzen.

Dieses Beispiel illustriert, dass Singen nicht ohne Sprache auskommt (vgl. auch Weeks 1996: 274): Singen und Gestik demonstrieren, wie eine Stelle gespielt werden soll (holistisch), Sprache erklärt (analytisch). Dabei stellen solche Demonstrationen oder auch Erläuterungen im Kontext von korrektiven Sequenzen, wie sie in Orchesterproben vorkommen, den ersten Teil des Paares *instruction-instructed action* dar (vgl. Amerine/Bilmes 1988; Garfinkel 2002) und machen einen zweiten Teil in Form einer musikalischen Umsetzung durch die Musiker:innen relevant. Nicht zuletzt veranschaulicht das Beispiel, dass für die Hervorbringung verbaler Anweisungen

häufig Modalformen als Form von *positive politeness* eingesetzt werden, um die Face-Bedrohung, die Aufforderungen inhärent ist, abzuschwächen.

6.4.7 Beispiel 7: *dans le choral ta ta da di* – Unterschiedliche Modalitäten im Einklang mit dem Instruieren

Auch folgendes Beispiel stammt aus einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen*, immer mit dem Dirigenten Antony Hermus. Ähnlich wie in Bsp. 6 instruiert der Dirigent hier ebenfalls gesanglich und gestisch, allerdings sind diese gesanglichen Demonstrationen spärlicher durch Sprache begleitet. Daneben spielen das Blickverhalten sowie die Mimik des Dirigenten bei seinem Instruieren eine Rolle.

Orchestre de l'Opéra de Rouen

Dirigent: Antony Hermus

Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0004

05:46–06:08

```

01  D  &(0.4) dans le=dans le CHORAL
      &blickt auf Partitur ----->(05)
02    TA: ta da <<höher werdend> di::>
03    <<tiefer werdend> da da: di da da da
04    ldi: lda da::> <<tiefer werdend> da di de DA:M>
05    °H:: a:h& *¤<<rall> TI::NG !PA:! !PA:!
      ----->& *Blick-->MM rechts ----->(10)
      ¢dreht sich nach rechts ->(10)
06    <<cresc> ~ZI:::~>>
      ~bewegt Hände nach vorne~
07    =c'est possible LONG! °h:
08    <<höher werdend> &TI TA TI::: TA: TA: TI:&
      &bewegt rechte Hand nach vorne&
09    °H:: et &connexion&
      &bewegt rechte Hand nach vorne&
10    (.) sinon*¤ &(0.2) °h: on- on doit (.)& ~(inVESTER)
      ----->*¤ &blickt auf Partitur ----->& ~Blick-->MM rechts -->(12)
11    dans ¢dans dans¤ TOUS les notes sinon (.)
      ¢zieht Augen zusammen¤
12    &on (.) ça ça&~ *¤(0.5)¤
      &bewegt Arme mehrmals nach unten&
      ----->~ *blickt auf Partitur ----->>
      ¢dreht sich zum Dirigierpult¤
13    &oui? (0.3) !EF! s'il vous plaît (0.4)
      &streckt Arme nach außen ----->>

```

Zu Beginn dieses Beispiels, in Z01, lokalisiert der Dirigent mithilfe eines musikalischen Fachaushdrucks (*dans le choral*) eine spezifische Stelle in der Partitur. Damit appelliert er gleichzeitig an das mit den Musiker:innen geteilte Wissen, dass eine bestimmte Stelle in der Partitur (beim Buchstaben F) so genannt wird/ werden kann. In der Partitur kommt kein Hinweis auf einen Choral vor, außerdem stoppt der Dirigent die Musik nicht unmittelbar nach dem Buchstaben F, sondern an einem beliebigen Punkt zwischen den in der Partitur vermerkten Buchstaben K und L. Darin zeigt sich die bedeutende Rolle, die dem *common ground* in der Orchesterprobe zukommt: Der Dirigent weiß oder nimmt zumindest an, dass die Musiker:innen nachvollziehen können, wovon er spricht bzw. auf welche Stelle in der Partitur er Bezug nimmt. Spätestens allerdings durch die gesangliche Demonstration in Z02–04 verdeutlicht sich anhand der Tonhöhen sowie des melodisch-rhythmischen Verlaufs, um welche Stelle es sich handelt:



Abb. 76: Buchstabe F in der Partitur.

Das Singen in Z02–04 ist daher – gemeinsam mit dem lokalisierenden Ausdruck *dans le choral* in Z01 – als Identifizierung einer Stelle in der Partitur aufzufassen. Diese Beobachtung lässt sich auch darauf stützen, dass der Dirigent bis zu Beginn von Z05 seinen Blick auf die Partitur gerichtet hält und sich erst ab Z05 zu den Musiker:innen rechts von ihm dreht und auch in diese Richtung blickt. Wir haben bereits festgestellt, dass Lokalisierungen zumeist mit einem Blick auf die Partitur verknüpft sind (vgl. Kap. 6.3).

In Z05 eröffnet der Dirigent – durch die Ausrichtung des Oberkörpers sowie des Blicks – einen Interaktionsraum (Mondada 2007b) mit jenen Musiker:innen, die rechts von ihm sitzen: die Cellist:innen. In Z05–06 erfolgt eine weitere gesungene Demonstration: Der Dirigent singt hier mit stärker betonten und gedehnten Silben als in Z02 bis Z04, außerdem nimmt er unterstützende Gestik zu Hilfe (vgl. die Bewegung der Hände nach vorne). Uhmann (1992) weist auf die zentrale Funktion von Prosodie hin, um Informationen in Gesprächen zu strukturieren: Das, was relevant ist, wird langsam und mit einer hohen Zahl an Betonungen gesprochen. In unserem Beispiel trifft das auf das Singen zu: Die gesungene Demonstration in Z05–06 tut sich als eigentliche Anweisung hervor, indem sie sich von jener in Z02 bis Z04 hinsichtlich unterschiedlicher Parameter (betonte Silben, Übernahme der

Dynamik aus der Partitur [*crescendo*], gestische Veranschaulichung) abhebt. Parallel dazu gibt sie bereits Informationen über die Länge und die Betonung der Noten.

Auffällig ist, dass es bis hierhin keine verbale Instruktion gibt – mit Ausnahme der Lokalisierung in Z01. Stevanovic & Frick (2014: 502) stellen fest, dass in musikalischen Settings eher der umgekehrte Fall bezeichnend ist: „Verbal expressions, which usually precede the illustrative expressions, instruct orchestra musicians prospectively how to hear the illustrative expression.“ Außerdem betonen die Autorinnen (509) – ähnlich wie Weeks (1996: 274) –, dass Singen in Verbindung mit Sprache oder anderen Modalitäten vermittelt werden muss: „[...] singing usually needs to be complemented with other interactional resources, such as spoken utterances, pointing, and gaze.“ In unserem Beispiel taucht erst in Z07 eine verbale Anweisung in Form einer Modalfrage (*c'est possible long*) auf und verdeutlicht, wie die vorher erfolgte gesangliche Demonstration zu verstehen ist.

Die verbale Anweisung in Z07 (*c'est possible long*) bezieht sich nicht nur retrospektiv auf das Vorgesungene in Z05–06, sondern auch prospektiv auf die vokal-gestische Veranschaulichung in Z08. Ähnlich wie in Z05–06 verwendet der Dirigent auch in Z08 in die Länge gezogene Silben für sein Singen (*TI TA TI::: TA: TA: TI:*), außerdem bleibt seine Geste dieselbe (vgl. das Bewegen der rechten Hand nach vorne). In Z09 kommt ein weiterer Aspekt hinzu, der verbal vermittelt wird (*et connexion*), ein weiteres Mal in Verbindung mit der Handbewegung nach vorne, die hier allerdings kürzer ausgeführt wird. In Z10 setzt der Dirigent zu einem Account zu seiner Anweisung an (durch *sinon*), den er allerdings abbricht, stattdessen führt er seine verbale Anweisung weiter (*on doit investir*). Dabei blickt er zuerst auf die Partitur und dann wiederum nach rechts zu den Cellist:innen, ohne jedoch seine Oberkörperhaltung (nach rechts gedreht) zu verändern, womit er den etablierten Interaktionsraum weiterhin aufrechterhält.

Der in Z10 begonnene Turn wird in Z11 mit einer lokalen Angabe (*dans tous les notes*) fortgesetzt. Von Belang ist hier das Zusammenziehen der Augen des Dirigenten. Poggi (2002) erörtert in einem Lexikon die kommunikativen Funktionen des Blicks, der Kopfbewegungen und des Gesichtsausdrucks von Dirigent:innen. Dabei werden geschlossene Augen der Bedeutung „Ich konzentriere mich“ zugeordnet, allerdings ist sich Poggi (2002) durchaus der Ambiguität der mimischen Signale bewusst: „some signals seemed to have more than one meaning.“ In unserem Beispiel fungiert der Gesichtsausdruck allerdings mehr als Vorbereitung für die anschließende Äußerung des Dirigenten: „[...] the face seems to be able to stretch the temporal boundaries of an action: to make some aspect of it begin before the turn at talk that conveys it begins.“ (Ruusuvuori/Peräkylä 2009: 393; vgl. auch Mondada 2006b: 127) Ebenfalls in Z11 setzt der Dirigent erneut zu einer Erklärung für seine Anweisung – durch die kontrastive Konjunktion *sinon* – an, die er in Z12 verbal (*on ça ça*) und gestisch (vgl. die Bewegung der Arme nach

unten) weiterführt. Allerdings bleibt die Erläuterung unvollständig: Der Dirigent bricht diese am Ende von Z12 ab, indem er sich mit dem Oberkörper zum Dirigierpult hin dreht und den Blick auf die Partitur richtet. In Z13 schließt der Dirigent die Instruktionssequenz durch die Kombination von mehreren Modalitäten, die eine anstehende Spielphase anzeigen, ab: a) verbal durch eine *tag question* (*oui?*) sowie die Angabe einer Stelle in der Partitur (*eff!*) in Verbindung mit der Höflichkeitspartikel *s'il vous plaît*, und b) gestisch durch die Streckung beider Arme nach außen.

In diesem Beispiel kam zu den bereits betrachteten Modalitäten, die in Instruktionssequenzen verwendet werden, noch eine weitere hinzu: die Mimik des Dirigenten. In einem Exkurs vertiefen wir die Thematik, auch in Anbetracht der Rolle, die Mimik/Gesichtsausdrücke von Dirigent:innen in Orchesterproben spielen.

6.4.8 Exkurs: Die Mimik des/der Dirigent:in

In der Konversationsanalyse wird neben gesprochener Sprache (inkl. Prosodie), Gestik, Körperposituren, Blickrichtung, Bewegung im Raum und Umgang mit Objekten auch Mimik als semiotische Ressource geführt, die zum Vollzug bestimmter Handlungen benutzt wird. M. H. Goodwin (1980) hebt in ihrer Studie zu wechselseitigem Monitoring in Gesprächen hervor, dass die visuelle Wahrnehmung von (u. a. mimischen) Reaktionen der Interaktionspartner:innen einen wesentlichen Einfluss auf die Interaktionsorganisation hat:

[...] the speaker might produce not only paralinguistic but also kinesic displays about how his or her talk is to be understood and interpreted. For their part, the recipients might not only attend to such actions of the speaker but also produce nonvocal displays of their own that provide their understanding of the speaker's talk. [...] The speaker, being able to see such displays, might take them into account in the production of talk. (M. H. Goodwin 1980: 303)

Goodwin konzentriert sich in ihrer Studie auf Gesten wie Nicken, Kopfschütteln oder Veränderungen in der Körperhaltung. Allerdings lässt sie nicht außer Acht, dass auch „other nonvocal actions such as eyebrow flashes, smiles, eyeball rolls, jerks of the head indicating ‚take‘ and so forth“ (M. H. Goodwin 1980: 309) von Interaktionsbeteiligten eingesetzt werden, um *display* anzuzeigen. Dazu können auch vokale und semiverbale Hörersignale wie Lachen, Grunzen, Atmen, Ausdruck des Erstaunens usw. gezählt werden, die in Mimik überfließen bzw. mit Mimik zusammenspielen.

Zum zentralen Thema von konversationsanalytischen Arbeiten wurde Mimik erst mit den Studien von Peräkylä, Ruusuvuori und Kaukomaa (vgl. Peräkylä/Ruusuvuori 2006, 2012; Ruusuvuori/Peräkylä 2009; Kaukomaa/Peräkylä/Ruusuvuori 2013, 2014, 2015; Kaukomaa 2015). Sie interessieren sich dafür, wie Gesichtsausdrücke in sozialen Kommunikationssituationen verwendet werden, um Handlungen zu koordinieren oder auch um Emotionen auszudrücken. Sie stellen fest, dass Mimik in der Lage ist, sprachliche Bewertungen (*assessments*) zu verstärken oder zu verändern sowie die mutuelle Ausrichtung der Beteiligten zu sichern. Peräkylä & Ruusuvuori (2006) bezeichnen diese kommunikativen Funktionen von Mimik als „semantic“ und „relational“. Außerdem können Gesichtsausdrücke den emotionalen Gehalt von künftigen sprachlichen Handlungen vorwegnehmen, oder rückwirkend „work as a resource for inviting an affiliative response from the co-interactant“ (Kaukomaa 2015: 20; vgl. auch Peräkylä/Ruusuvuori 2006, 2012; Ruusuvuori/Peräkylä 2009). Insgesamt werden Gesichtsausdrücke als eine Ressource betrachtet, die emotionale Haltungen (*emotional stance*) vermitteln kann und mit Sprache verknüpft (allerdings nicht identisch) ist, indem sie vor, nach oder gleichzeitig zu sprachlichen Handlungen auftreten kann.

Diese Beobachtungen treffen auch auf die Mimik von Dirigent:innen zu. Wir haben in Bsp. 7 festgestellt, dass der Gesichtsausdruck des Dirigenten dessen emotionale Haltung zum Gesagten ausdrückt bzw. diese sogar vorwegnimmt und auf eine unmittelbar anschließende sprachliche Handlung projiziert. Poggi (2002: 271) weist in ihrer Studie zu Blickverhalten, Kopfbewegungen und Mimik des/der Dirigent:in auf die Bedeutung dieser Ressourcen in der Probenarbeit hin, vor allem wenn es darum geht, die Orchestermusiker:innen über Rhythmus, Klangfarbe, Dynamik und Spielweise zu informieren: „[...] these expressive signals are not at all idiosyncratic but very consistent and systematic.“

Auch in Dirigierhandbüchern wird auf die Bedeutung von Gesichtsausdrücken bei Dirigent:innen hingewiesen. So beispielsweise von Max Rudolf (1995: 314): „The expression of your eyes and your general facial expression can tell the players more about your intentions than fancy hand waving“; oder von Kondraschin (1989: 170): „[der] Ausdruck der Intentionen des Dirigenten wird nicht nur durch die Hände vermittelt, sondern durch sein gesamtes Äußeres, vor allem Gesicht und Augen.“ Es geht also um das Vermitteln von expressiven Intentionen über Gesichtsausdrücke, die in diesen Handbüchern vor allem auf das Dirigat und demnach auf Spielphasen bezogen sind. Der Dirigent in Bsp. 7 setzt Mimik in einer Besprechungsphase ein, um mehr Akzent auf seine sprachliche Handlung (*dans tous les notes*) zu legen. Er *highlightet* durch seinen Gesichtsausdruck das, was wichtig ist (vgl. Goodwin 1994), und betont damit sein Insistieren darauf, dass die Anweisung von den Musiker:innen im folgenden Spielpart umgesetzt wird. Ob und wie auch andere Dirigent:innen durch Mimik/Gesichtsausdrücke Emotio-

nen oder Intentionen übermitteln, soll in weiteren Beispielen noch eingehender untersucht werden.

6.4.9 Beispiel 8: *è sempre croma* – Musikalische Antworten auf verbale/gesungene Instruktionen des Dirigenten

Wir haben in Bsp. 5 beobachtet, dass es durchaus möglich ist, dass sich Musiker:innen während Besprechungsphasen musikalisch *zu Wort melden*. Dabei kann der/die Dirigent:in auf solche musikalische Einwürfe reagieren oder diese auch übergehen. In folgendem Beispiel, das aus einer Orchesterprobe des *Haydn Orchester Bozen* mit dem Dirigenten Roberto Molinelli entnommen ist, kommt es zu musikalischen Einwürfen von zwei Musiker:innen, mit denen der Dirigent auf unterschiedliche Art und Weise umgeht.

Haydn Orchester Bozen

Dirigent: Roberto Molinelli

Aufnahme_4_26072016, Kamera Dirigent, 0001

00:26-00:42

((Musiker:innen spielen, Dirigent dirigiert))

```

01  D    ✕&*NO!& è sempre* ~(0.5) ♩(0.7)♩ (1.3)~✕
      d    &hört auf zu dirigieren&
          *Blick-->Trompeter*
                  ~blickt auf Partitur~
                      ♩Bewegung-->Taktstock♩
      t    ✕)((spielt 3.0''))♩ ----->✕
02  D    &è $sempre croma eh? (0.5)$
      d    &Blick-->Trompeter ---->(04)
      m*    $)((spielt))♩ ----->$
03  D    (0.3) *JA ga da ga de ga da ga da:*
          *bewegt rechte Hand im Takt*
04      (.) *JA ga da ga de ga da ga da:*&
          *bewegt rechte Hand im Takt*
                  ----->&
05      &*(1.0) xxx croma
          &Blick-->MM links ----->(07)
          *dreht sich nach links ->(07)
06  KM    xxx
07  D    NO! xxx (mettiamo) pure non c'è (dubbio)&*
          ----->&*

```



```

08  T   &*)((spielt 1.7''))
      d   &Blick-->Trompeter --->
          *dreht sich mit Oberkörper zum Trompeter --->
09  D   NO! (è) ~JA ga da ga di ga da ga da:&*~
          ----->&*
          ~bewegt rechte Hand im Takt->~
10      &*QUESTO è il tempo no- non è tan- non è MOLTO veloce&*
          &Blick-->Partitur ----->&
          *blättert in Partitur ----->*

```

In Z01 unterbricht der Dirigent die Musik durch körperliche und verbale Zeichen. Er hört auf zu dirigieren, äußert ein betontes, lebhaftes *no* und wechselt direkt in eine Anweisung über (*è sempre*). Diese vervollständigt er allerdings nicht, sondern blickt stattdessen auf die Partitur und bewegt seinen Taktstock nach oben und kurzerhand wieder nach unten. Während der Dirigent diese Handlungen ausführt, spielt ein Trompeter 3sec, für den an dieser Stelle in der Partitur ein Solo vermerkt ist. In Z02, sobald der Trompeter aufgehört hat zu spielen, setzt der Dirigent erneut zu seiner Anweisung den Rhythmus betreffend (*croma* = Achtelnote) an und führt sie hier vollständig aus (*è sempre croma eh?*). Dabei blickt er in die Richtung des Trompeters und zeigt damit an, dass sich seine Anweisung auf ihn bezieht. Gleichzeitig spielt ein/e andere/r Musiker:in auf seinem/ihrer Instrument. Zu diesem musikalischen Einwurf gibt es keine Reaktion des Dirigenten. Dieser geht in Z03 in eine gesungene Anweisung über, die er in Z04 wiederholt und durch eine Geste begleitet: Die rechte Hand bewegt sich im Takt mit. Die Melodie, die der Dirigent singt, ist dieselbe, die der Trompeter in Z01 gespielt hat. Durch die Geste der rechten Hand, die fast schon an eine Dirigiergeste erinnert, zeigt er an, dass der Rhythmus (*croma*) das *correctable* darstellt. Außerdem lokalisiert er durch die gesungene Demonstration dieses *correctable*. Nach einem kurzen Austausch des Dirigenten mit dem Konzertmeister in Z05–07 spielt der angesprochene Trompeter in Z08 die Solo-Melodie mit dem instruierten Rhythmus. Der Dirigent reagiert zunächst einmal körperlich und blicklich auf den musikalischen Turn, indem er zum Trompeter blickt und auch den Oberkörper in dieselbe Richtung orientiert. In Z09 evaluiert er die musikalische Darbietung durch das lebhaft geäußerte und betonte *NO!* als negativ und demonstriert die Passage ein weiteres Mal gesänglich und gestisch, ähnlich wie in Z03 und Z04. In Z10 schließt er seine Anweisung verbal ab (*questo è il tempo non è molto veloce*) und wendet dabei seine Aufmerksamkeit der Partitur zu.

Diese Instruktionssequenz weist eine Strukturierung nach einer I(nitiation)-R(esponse)-E(valuation)-Sequenz auf (McHoul 1978, 1990; Mehan 1979; Macbeth 2004). Zunächst initiiert der Dirigent in Z01 und Z02 seine Anweisung, mit der er

auf einen rhythmischen Aspekt (*sempre croma*) abzielt (*initiation*). In Z08 führt der Trompeter die musikalische *Response* aus, indem er die instruierte Stelle spielt. Diese wird in Z09 vom Dirigenten negativ verbal evaluiert (*evaluation*). Die Sequenz zwischen dem Dirigenten und dem Trompeter kann außerdem als Reparatursequenz (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977) beschrieben werden: Der Identifikation einer vorgängigen *trouble source* (Rhythmus) durch eine *repair initiation* (Instruktion *sempre croma*) folgt ein *repair proper* (veränderter Rhythmus). Dabei wird das *repair proper* zuerst vom Dirigenten durch seine gesanglichen Demonstrationen in Z03 und Z04 realisiert; in Z08 erfolgt das *repair proper* durch den Trompeter. In Z09 kommt es beim Vorsingen des Dirigenten zu einer Überlagerung von Initiierung und eigentlicher Korrektur, ein erneutes *repair proper* vom Trompeter wird durch den Abschluss der Instruktionssequenz durch den Dirigenten in Z10 auf die nächste Spielphase verlegt. Damit bleibt die Reparatur unabgeschlossen: Erst wenn die Umsetzung der Instruktion durch den Trompeter vom Dirigenten ratifiziert wird – entweder durch eine verbale positive Evaluation oder durch ein Weiterspielen-Lassen –, kann die Sequenz zu einem Abschluss gebracht werden. Dies stellt auch Mehan (1979: 64) für IRE-Sequenzen im schulischen Unterricht fest: „The positive evaluation is a terminal act; it marks the final boundary of a sequence, ending one and signalling that another is to begin. [...] negative evaluation, prompting, and non-evaluation are continuation acts; they do not appear at the end of teacher-student sequences, only in their interior.“

Das heißt, dass sich Instruktionssequenzen – bezogen auf dieselbe Stelle in der Partitur – auch über einen längeren Zeitraum in der Probe ausweiten und sich ganze *Instruktionsketten* entwickeln können. Wie eine solche Kette aussieht, soll anhand des nächsten Beispiels veranschaulicht werden. Dabei handelt es sich um eine Erweiterung des bereits untersuchten Bsp. 3, in dem der Dirigent eine spezifische Spielweise instruiert.

6.4.10 Beispiel 9: *le problema c'est ti da ta ta tam* – Dieselbe Stelle wird innerhalb einer Instruktionskette geprobt

Das folgende Beispiel zeigt die Struktur einer Instruktionskette auf, innerhalb der dieselbe Stelle mit derselben Instrumentengruppe so lange geprobt wird, bis sie vom Dirigenten als gut befunden wird. Die Stelle wird insgesamt dreimal besprochen und geprobt, wobei der Inhalt in den drei Unterbrechungsparts nicht immer derselbe ist.

Orchestre de Paris

Dirigent: Gianandrea Noseda

Aufnahme_2_10022016, Kamera Dirigent, 0001

19:12–20:27

((Musiker:innen spielen, Dirigent dirigiert))

```

01  D    &% (0.4) & * (0.1) * ~JA! ♩ (2.8) %
      d    &dirigiert&
          *hört auf zu dirigieren*
          ~Blick-->MM links ----->(03)
          ♩dreht Oberkörper nach links ---->(03)
mm   % ♩((spielen)) ♩ ----->%
02  D    there is too much activity! (0.9) there is too much activity
03      &LESS activity& *≈(1.8)*≈ ♩there is too much! (0.7) ♩~♩
      &bewegt Hände nach unten& ----->~♩
          *Streichbewegung-->Hände*
          ≈schließt Augen≈
          ♩schnelle Oberkörperbewegung ♩
04      *♩just nothing! pretend to play.
      *.....blickt auf Partitur ->
          ♩blättert in Partitur ----->
05      (0.8) &~°H eh:: one more time,*♩
          &dreht Oberkörper nach links ---->>
          ~streckt Arme nach außen ----->
          ----->*♩
06      * (0.6) ~ ♩in this acoustics eh you- we can do it because=eh is
      *Blick-->MM links ----->(08)
      ----->~ ♩zeigt in verschiedene Richtungen ----->
07      eh gra- eh like a stradivari (0.2) will help♩
          ----->♩
08      ~ (1.8) * ♩≈la: la salle≈♩
      ~streckt Arme nach außen ----->
          ♩streckt rechte Hand nach oben♩
      ----->* ≈blickt nach oben≈
09      * (1.1) ~ ♩TROIS (0.4) quatre♩
      *Blick-->MM links ----->(24)
      ----->~ ♩beginnt zu dirigieren♩
10  MM   [(0.3) ♩((spielen 4.4'')) ♩]
11  D    [((dirigiert)) ]
12  D    %JA! ♩ (0.2) le- le !meeting% !PO:INT c'est le
      d    ♩hört auf zu dirigieren♩
mm   % ♩((spielen)) ♩ ----->%
13  D    ~U:N (.) deux trois quatre~
      ~bewegt rechte Hand im Takt~
14      le:: le reste c'e::st pas très intéressant

```

15 ~#o ti:m ti:m~
~streicht mit rechter Hand über linke Hand~
abb #Abb.78

16 D (0.6) «trois quatre»
«beginnt zu dirigieren»

17 MM [(0.5) ♪((spielen 7.9''))♪]
18 D [((dirigiert))]
19 D «%JA!» (.) c'est c'est%
d «hört auf zu dirigieren»
mm %♪((spielen))♪ ----->%

20 D <<acc> le- le problema c'est>
21 <<rall> ~ti da> <<acc> ta ta TAM>~ (0.2)
~bewegt rechte Hand auf Brusthöhe~
22 quand vous avez ~ti da <<acc> !TA! !TA! !TA!>~
~bewegt rechte Hand schnell auf Brusthöhe~
23 (0.2) ~#ti da: (ti ta ti) ta: di da di~
~bewegt beide Hände auf Brusthöhe~
abb #Abb.79

24 D =eh (0.2) in in l'england they say FLUFFY (.) ~fluffy (1.2)~*
~bewegt Finger~
----->*

25 *whe:n they don't know to be very articulated
*Blick-->nach vorne ----->
26 ~they say* ≈FLUFFY
~bewegt Finger auf Brusthöhe ----->
----->* ≈Blick-->MM links ----->(28)

27 (0.2) let's try to play fluffy (0.5) °H: (0.9)~
----->~

28 ~ (0.3) ((lacht))~
~streckt rechte Hand nach vorne --->
----->≈

29 *(2.2)~ «trois et quatre»
*blickt auf Partitur ----->>
----->~ «beginnt zu dirigieren»

30 MM [(0.3) ♪((spielen 3.2''))♪]
31 D [((dirigiert))]
32 D ≈%<<hauchend> !JA! TE TA TA>%≈
d ≈dirigiert ----->≈
mm %♪((spielen))♪ ----->%

33 MM [♪((spielen 3.5''))♪]
34 D [((dirigiert))]
35 D «~%JA!~» (.) (that eh)% SI! (.) c'est la- la solution.
d «hört auf zu dirigieren»
~nickt~
mm %♪((spielen))♪ ----->%

Das Beispiel weist eine Instruktionskette nach folgendem Muster auf:

- 1) Der Dirigent dirigiert, die Musiker:innen spielen;
- 2) der Dirigent interveniert/korrigiert;
- 3) die Musiker:innen bieten etwas an;
- 4) der Dirigent interveniert/korrigiert erneut;
- 5) die Musiker:innen bieten erneut etwas an;
- 6) der Dirigent interveniert/korrigiert zum dritten Mal;
- 7) die Musiker:innen bieten zum dritten Mal etwas an;
- 8) der Dirigent evaluiert positiv.

Die einzelnen Interventionen des Dirigenten (Intervention 1: Z01–09, Intervention 2: Z12–16, Intervention 3: Z19–29, Intervention 4: Z32 und Z35) unterscheiden sich dabei sowohl inhaltlich als auch strukturell. In Z01–04 initiiert der Dirigent eine Instruktion, die an die Violinist:innen gerichtet ist. Die Adressierung dieser Instrumentengruppe erfolgt – wie bereits in Bsp. 3 beobachtet – durch die Orientierung des Blicks sowie des Oberkörpers in die entsprechende Richtung. Die explizite Lokalisierung einer spezifischen Stelle in der Partitur fehlt, allerdings kann angenommen werden, dass sich die Instruktion auf das unmittelbar vorher Gespielte (Sextolen²⁵⁰) bezieht:



Abb. 77: Stelle in der Partitur – Sextolen der Violinen.

Innerhalb der Instruktion stellt der Dirigent zwei unterschiedliche Spielweisen mithilfe eines Kontrastpaars (*too much activity* vs. *less activity*) gegenüber und weist die Musiker:innen an, die Stelle mit weniger Bewegung zu spielen (*less activity, just nothing pretend to play*). In Z05 fordert er die Violinist:innen auf, ein weiteres Mal zu spielen (*one more time*) – auch hier ohne Explizierung der betreffenden Stelle. In Z06–08 begründet der Dirigent seine Anweisung durch einen Verweis auf die Raumakustik (*in this acoustics you we can do it because is like a stradivari will help la la salle*), in Z09 zählt er ein (*trois quatre*) und beginnt zu dirigieren. In Z10–11 setzen die Musiker:innen die Anweisung des Dirigenten in einer Spiel-

²⁵⁰ Eine Sextole ist eine Gruppe von sechs Noten, die alle denselben Wert haben und auf einer Zählzeit zu spielen sind.

phase um. Interessant ist, dass sie genau wissen, ab wo sie spielen sollen, obwohl der Dirigent keine Stelle explizit lokalisiert hat. Dieses Verhalten zeugt von einem geteilten Wissen, das der Kommunikation zwischen Dirigent und Musiker:innen zugrunde liegt.

Der Spielteil wird nach 4.7sec vom Dirigenten in Z12 verbal durch ein betontes *JA!* und gestisch durch ein Stoppen der Dirigierbewegung unterbrochen. In Z12–14 initiiert der Dirigent eine neue Anweisung, hier in Form einer Erklärung (*le meeting point c'est le un deux trois quatre*), in Z15 demonstriert er die betreffende Stelle gesanglich (durch die Silben *o tim tim*) und gestisch (durch das Streichen der rechten Hand über die linke Hand). In Z16 zählt der Dirigent erneut ein (*trois quatre*) und beginnt zu dirigieren, in Z17 spielen die Musiker:innen dieselbe Stelle ein weiteres Mal.

Diese zweite musikalische Instruktionsumsetzung dauert länger als die erste, der Dirigent unterbricht die Musik nach 7.9sec – wie in Z12 durch ein betontes *JA!* sowie durch ein Aussetzen der Dirigierbewegung. In Z19–20 leitet der Dirigent eine Anweisung ein (*c'est c'est le problema c'est*), die er in Z21 gesanglich (durch die Silben *ti da ta ta tam*) und gestisch (durch eine Streichbewegung der rechten Hand auf Brusthöhe) vervollständigt, in Form einer *syntactic-bodily gestalt* (Keevallik 2015: 309). In Z22 wiederholt er seine gesanglich-gestische Demonstration, die hier ebenfalls verbal eingeleitet wird (*quand vous avez*), allerdings hebt er die letzten drei Silben (*!TA! !TA! !TA!*) durch starke Akzente und durch ein *accelerando* hervor (das *accelerando* ist ebenso in Z21 in den letzten drei gesungenen Silben erkennbar). Auch die rechte Hand bewegt er dabei schneller im Vergleich zur selben Bewegung in Z21. In Z23 erfolgt nach einer kurzen Pause eine dritte gesanglich-gestische Demonstration, jedoch verzichtet der Dirigent hier auf eine verbale Einleitung und fügt erst im Anschluss an sein Singen (in Z24–26) eine verbale Erklärung an (*in england they say fluffy when they don't know to be very articulated*). In Z27 instruiert er diese Spielweise (*let's try to play fluffy*), in Z29 zählt er ein (*trois et quatre*) und beginnt erneut zu dirigieren.

In der nächsten Spielphase (Z30–34), die am längsten von allen dauert (insgesamt 8.3sec), singt der Dirigent während der Musik mit, d. h., er artikuliert das, was die Musiker:innen auf ihren Instrumenten spielen (vgl. *!JA! TE TA TA* in Z32). Das, was der Dirigent in der vorherigen Unterbrechung vorgesungen hat (vgl. Z23), singt er hier während der Musik mit. Dabei betont er die gesungenen Silben stärker als in der vorgesungenen Version in Z23. Dieses Mitsingen (oder auch Singdirigat) ist sowohl korrektiv-retrospektiv als auch instruktiv-prospektiv ausgerichtet. Es greift die Instruktion aus der Besprechungsphase auf und weist simultan zur Musik (*on the fly*) an, wie die Passage zu spielen ist. Der Dirigent imitiert hier die Musik durch

sein Singen und gestaltet sie dadurch mit.²⁵¹ In Z35 schließt der Dirigent nach einer Unterbrechung der Musik durch eine Evaluation (*ja si c'est la solution*) die Instruktionssequenz ab.

Diese Instruktionskette lässt sich in drei Blöcke einteilen, die sich wie folgt strukturieren:

- 1) Z01–11: Der Dirigent initiiert verbal und gestisch eine Instruktion (*there is too much activity*), er begründet diese, die Musiker:innen setzen die Instruktion musikalisch um.
- 2) Z12–18: Der Dirigent initiiert verbal, gestisch und gesanglich eine Instruktion (*le meeting point c'est le un deux trois quatre*), die Musiker:innen setzen die Instruktion musikalisch um.
- 3) Z19–35: Der Dirigent initiiert eine Instruktion in Form von *syntactic-bodily gestalts*, begründet diese, initiiert verbal eine Instruktion (*let's try to play fluffy*), die Musiker:innen setzen die Anweisung um, der Dirigent gestaltet die Musik durch sein Singdirigat mit, er evaluiert und schließt die Sequenz ab.

In allen drei Instruktionsblöcken wird nicht nur die Instruktionsinitiation durch den Dirigenten ausgeführt (*repair initiation*), sondern – ähnlich wie in Bsp. 8 – auch die eigentliche Korrektur (*repair proper*). Im ersten Besprechungsteil erfolgt diese *repair proper* durch eine Geste in Z03 (streichende Bewegung der Hände), im zweiten durch eine gesanglich-gestische Demonstration in Z15 (der Dirigent singt hier die Silben *o tim tim* und streicht dabei mit der rechten über die linke Hand). In der dritten Besprechungsphase initiiert der Dirigent seine Instruktion durch eine Art Nachsingen dessen, was die Musiker:innen soeben gespielt haben (Z21 und Z22: *ti da ta ta TAM*), und korrigiert in Z23 durch eine vorgesungene Variante, die er in Z24 durch eine Erklärung komplettiert (*fluffy*).

Es handelt sich hier – ähnlich wie in Z02–04 – um eine Gegenüberstellung von einer nicht gewünschten (dunkelgrau markiert im Transkript) und einer gewünschten (hellgrau markiert im Transkript) Version. Dass es sich hier um einen Kontrast handelt, zeigt sich zum einen darin, dass der Dirigent in Z21 und Z22 die letzten drei Silben seiner gesanglichen Demonstrationen akzentuiert und schneller realisiert als in Z23. Außerdem setzt er in Z21 und Z22 ausschließlich die rechte Hand zur gestischen Illustrierung ein (in Z22 zudem mit schnellen Bewegungen), in Z23 kommen beide Hände zum Einsatz. Weeks (1996: 274) und Keevallik (2010: 418–419) stellen für Kontrastpaare fest, dass die dispräferierte Version zumeist in

²⁵¹ Vgl. Weeks (1990: 333), der in seiner Untersuchung zu Orchesterproben ein ähnliches Mitsingen beobachtet: „As is a frequent practice in many rehearsals, the conductor is hearably guiding the playing and also embodying the ongoing tempo in the silent bars.“

einer übertriebenen Art und Weise dargestellt wird, um einen bestimmten Aspekt ganz besonders hervorzuheben.²⁵² Dies trifft auch auf unser Beispiel zu: Durch das schnelle und betonte Singen in Z21 und Z22 weist der Dirigent auf das Problem hin (hier: zu starke Akzentuierung). Interessant ist, dass der Dirigent fast während der gesamten Sequenz mit dem Oberkörper und dem Blick nach links, in die Richtung der Violinen, orientiert ist. In Z25 und Z26 allerdings richtet er den Blick zum gesamten Orchester aus, der Oberkörper bleibt nach links gerichtet. Er erhält also hier den etablierten Interaktionsraum mit den Violinist:innen durch seine Oberkörperposition aufrecht, signalisiert aber mit dem Blick, dass seine Erklärung zu der Spielweise *fluffy* an alle gerichtet ist.

Insgesamt zeichnen sich die Instruktionen in der gesamten Sequenz dadurch aus, dass sie auf unpersönliche Art und Weise geäußert werden: *there is too much activity* in Z02, *le meeting point c'est le un deux trois quatre* in Z12–13, *le problema c'est ti da ta ta tam* in Z20–21. Der Dirigent verwendet nur an zwei Stellen Imperative: *pretend to play* in Z04 und *let's try to play fluffy* in Z27. Diese abgeschwächten Instruktionsformen bzw. dieses *Hedging* ist – wie auch weiter oben beobachtet – charakteristisch für die Interaktion zwischen Dirigent:in und Musiker:innen in Orchesterproben.

Zudem fällt auf, dass die eingesetzten Gesten des Dirigenten (vgl. Z03, Z15, Z21, Z22, Z23 und Z26) während der gesamten Sequenz sehr ähnlich sind. Er benutzt streichende Handgesten, die stark an den Bogenstrich der Streicher:innen erinnern:



Abb. 78: Streichende Geste I, Z15.



Abb. 79: Streichende Geste II, Z23.

²⁵² Reed & Szczepiek Reed (2013: 329) beobachten auch in Masterklassen, dass Masters die Performance von Studierenden übertrieben imitieren: „His movements are not exact imitations of what the student did in his performance, but an exaggerated version of them.“

Diese Gesten kommen entweder für sich stehend (Z03), gemeinsam mit Singen (Z15, Z21, Z22, Z23) oder auch in Verbindung mit Sprache (Z26) zum Einsatz. Sie illustrieren das *Wie*, d. h., wie die betreffende Stelle gespielt werden soll, und kommen dabei sehr nahe an das tatsächliche Spielen eines (Streich-)Instruments heran. In diesem Sinne sind Gesten nicht nur ikonisch/nachbildend, sondern sie ahmen musikerzeugende Handlungen nach (vgl. Messner 2020: 339).

Interessant in dieser Instruktionssequenz ist außerdem, dass der Dirigent die Musik durchgehend mit demselben *verbal cue* (betontes und lebhaft geäußertes *JA!* in Z01, Z12, Z19 und Z35) in Verbindung mit einem Stoppen seiner Dirigierbewegung unterbricht. Dieses verbale Unterbrechungszeichen kann außerdem evaluierenden/ratifizierenden Charakter haben, der sich vor allem in Z35 äußert, wo der Dirigent zweimalig positiv evaluiert (einmal durch *ja* und einmal durch *sì*) und gleichzeitig nickt.

Nicht zuletzt kann in dieser Instruktionskette beobachtet werden, dass der Dirigent an keiner Stelle anweist, ab wo genau die Musiker:innen in der Partitur spielen sollen. Allerdings scheinen diese genau zu wissen, wo sich die Einsatzstelle befindet. Das verweist ein weiteres Mal auf den weiter oben beschriebenen probenspezifischen *common ground*: Nach Korrekturen wird die korrigierte Stelle wiederholt, und zwar ab dort, wo das zu korrigierende Element (die Sextole, vgl. Abb. 77) das erste Mal auftaucht.

Neben solchen Instruktionsketten können in Orchesterproben auch sog. *Instruktionsleitern* auftreten. Dabei handelt es sich um Anweisungen, die in derselben/ähnlichen Form mehrfach im Laufe der Probe auftauchen, sich dabei auf dieselbe Spielweise beziehen, allerdings unterschiedliche musikalische Passagen und verschiedene Instrumentengruppen betreffen können. Im folgenden Beispiel soll eine solche Instruktionsleiter, mit der im Laufe einer Probe vom Dirigenten wiederholt auf die spezifische Spielweise *portato lunghissimo* hingewiesen wird, dargestellt werden.

6.4.11 Beispiel 10: *portato lunghissimo* – Dieselbe Anweisung innerhalb einer Instruktionsleiter

Im nächsten Beispiel aus einer Orchesterprobe des *Orchestre de Paris* führt der Dirigent zu Beginn der Probe eine bestimmte Spielweise (*portato lunghissimo*, *long portato*) ein. Unter einem *portato* („getragen“) versteht man in der Musik eine Artikulationsart, bei der die einzelnen Töne mit leichtem Nachdruck vorgetragen (bei Streichinstrumenten ohne Absetzen des Bogens) und deutlich voneinander getrennt werden. Auf diese spezifische Spielweise kommt der Dirigent wiederholt

zurück, und das sowohl in Besprechungs- als auch in Spielphasen (vgl. die fettgedruckte Hervorhebung im Transkript).

Orchestre de Paris

Dirigent: Gianandrea Noseda

Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0005

07:05.4-07:54.5

01 D for ME this requiem is NOT for the dead people
02 (1.0) if (.) is for the (0.2) LI:VE people

[...]

03 D that's why the PORTA:TO is not the NO:RMAL portato
04 °h is NOT the portato we play in ALL the verdi opera
05 (0.9) is completely the opposite
06 =is eh portato (0.4) of the DEA:D mens the zombies
07 °h so <<h> try to make (0.2) **incredibly:** (.) **LO:NG portato**>
08 =now i hear <<t> &tin tin tin&>
&stockende Bewegungen-->rechte Hand-->nach vorne&
09 =try to make <<t> &ja:m ba:m ba:m ba:m& *ba:m ba:m bam-*>
&bewegt rechte Hand nach vorne&
bewegt rechte Hand nach hinten
10 almost eh (0.4) almost &without& eh (.) feeling the marcato.
&klatscht&
11 (0.2) °h and ALL the TIMES like this!

Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0007

07:11.7-07:13

12 D &%portato lungo! lo:ng portato%&
d &dirigiert ----->&
mm %>((spielen))>----->%

10:47-10:48

13 D &%portato lungo!%&
d &dirigiert ----->&
mm %>((spielen))>----->%

Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0008

03:10.6-03:53.5

14 D &%portato lunghissimo%&
d &dirigiert ----->&
mm %>((spielen/Spielpause))>----->%

15 MM [(0.9) ♪((spielen 28.5''))♪]
 16 D [((dirigiert))]
 17 D &%okay!& ((klatscht)) c'est bon! (1.4)
 d &hört auf zu dirigieren&
 mm %♪((spielen))♪ ----->
 18 D ka- eh::: (0.4) eh::%
 mm ----->%
 19 D ∞(.) WHY i'm asking you (.) WHY i'm asking you **portato LUNGO**∞
 fa ∞((spielt))♪ ----->∞
 20 D (0.4) °h: (0.6) parce que nous pouvons
 21 &*(0.6) <<t> tam pam pam pam [pam pam pa-&]>
 &bewegt Oberkörper und Arme ----->&
 *Blick-->KM ----->
 22 KM [xxx]
 23 D si! ah je sais* [eh?]
 d ----->*

 24 KM [mhm]
 25 D °h: e:t (.) le le:: (0.7) le:
 26 the IDEA is just to MA:KE the phrasing

Zu Beginn des Beispiels führt der Dirigent eine die Artikulation betreffende Spielweise für das geprobte Werk ein (*incredibly long portato* in Z07), die er auf eine Erklärung/eigene Interpretation des Stücks stützt (Z01–06). In Z08 und Z09 veranschaulicht er diese Artikulation durch ein gesungenes Kontrastpaar (*tin tin tin* vs. *jam bam bam bam bam bam bam*). In Z08 singt er das *nach*, was er hört (*now i hear*), in Z09 singt er das *vor*, was er hören möchte (*try to make*). Der Kontrast äußert sich zum einen in der Verwendung unterschiedlicher Silben beim Singen (*tin* vs. *jam/bam*), zum anderen auch in den verbalen Einleitungen (*now i hear* vs. *try to make*), die eine Ist-Version (retrospektiv ausgerichtet) einer Soll-Version (prospektiv orientiert) gegenüberstellen. Darüber hinaus verwendet der Dirigent unterschiedliche Gesten: In Z08 führt er die rechte Hand auf Brusthöhe in stockenden Bewegungen nach vorne, in Z09 bewegt er die Hand fließend während der ersten vier gesungenen Silben nach vorne, während der letzten drei Silben nach hinten. In Z10 kommt zur bereits instruierten Artikulation noch ein weiterer Aspekt hinzu (*almost without feeling the marcato*); in Z11 weist der Dirigent darauf hin, dass diese Art und Weise, das *portato* zu spielen, immer dann zur Geltung kommt, wenn in der Partitur ein *portato* vermerkt ist (*all the times like this*).

In Z12 und Z13 instruiert der Dirigent die eingeführte Artikulationsart simultan zur Musik (*portato lungo, long portato*), in Z14 nutzt er eine kurze Pause in der Partitur, um seine Anweisung einzubringen (*portato lunghissimo*). Es handelt sich hier um *on the fly*-Instruktionen (vgl. auch Bsp. 1 und Bsp. 9), die in die laufende Akti-

vität eingebettet sind, ohne dass es zu einem Abbruch dieser kommt. Für diese Art von Anweisungen verwendet der Dirigent imperativische Formen (*portato lungo*, *long portato*, *portato lunghissimo*), die eine verkürzte Form dessen darstellen, was in der vorherigen Besprechungsphase bereits ausführlicher instruiert wurde. Die *on the fly*-Instruktionen werden als Signal verwendet, vorgängig Erarbeitetes zu reproduzieren. Voraussetzung dafür ist eine Art Lern- und Verstehensprozess (vgl. *learnables* bei Zemel/Koschmann 2014), der es ermöglicht, Instruktionen in verkürzter Form zu verwenden.

Damit *on the fly*-Instruktionen funktionieren und in die laufende Aktivität des Musikmachens integriert werden können, bedarf es nicht nur der Instruktionshandlung des Dirigenten, sondern auch der Umsetzung der Musiker:innen (Instruktion – instruierte Handlung). Dabei müssen die Musiker:innen zwei Aktivitäten (Instruktion und Spielen) gleichzeitig bearbeiten (vgl. *multiactivity* bei Haddington/Mondada/Neville 2013; Haddington et al. 2014; vgl. auch Hoey 2018). Ob Instruktionen *on the fly* vollzogen werden können oder ob es zu einer Unterbrechung der Musik kommt, hängt primär von der Realisierung der Instruktion seitens der Musiker:innen ab. In allen drei *on the fly*-Sequenzen (Z12, Z13, Z14) lässt der Dirigent das Orchester weiterspielen und zeigt damit implizit eine Ratifizierung der Umsetzung an.

In Z17 unterbricht der Dirigent die Musik durch verbale (*okay*, *c'est bon*) und körperliche Zeichen (Stoppen der Dirigierbewegung, Klatschen). Nach Verzögerungssignalen in Z18 (*eh*) thematisiert der Dirigent in Z19 erneut das instruierte *portato lungo* in Form einer Frage (*why i'm asking you portato lungo*). Die Antwort darauf gibt er in Z20 und Z21: In Z20 leitet der Dirigent die Antwort verbal ein (*parce que nous pouvons*) und vervollständigt sie in Z21 gesänglich-gestisch (der Dirigent singt *tam pam pam pam pam pam pa* und bewegt dabei den Oberkörper und die Arme). Dabei blickt er zum Konzertmeister. In Z22 reagiert der Konzertmeister verbal (auf der Aufnahme ist nicht verständlich, was er sagt) auf den Turn des Dirigenten, in Z23 ratifiziert der Dirigent (*assessment*) den Einwurf des Konzertmeisters durch *si ah je sais eh?*. In Z24 pflichtet der Konzertmeister dem Dirigenten durch ein bestätigendes *mhm* bei. Nach diesem kurzen Austausch führt der Dirigent in Z26 seine Erklärung zur eingeführten Artikulationsweise verbal weiter (*the idea is just to make the phrasing*).

Die Sequenz in dieser dritten Unterbrechungsphase kann insgesamt als Account beschrieben werden. Der Dirigent gibt keine explizite Anweisung, sondern verpackt diese in eine Erklärung zur instruierten Spielweise (*portato lungo*) – anders als in der ersten Besprechungsphase. Nachdem die spezifische Spielart in verkürzter Form mehrmals in *on the fly*-Instruktionen während der Musik zum Vorschein kam, wird sie in einer Besprechungsphase erneut thematisiert und durch einen neuen Aspekt (*the phrasing*, ‚die Phrasierung‘) erweitert. Dies zeigt, dass sich Instruktionen in Instruktionsleitern – ähnlich wie innerhalb von Instruktionsketten – weiter-

entwickeln können. Neue Aspekte können dazukommen oder bereits Eingeführtes kann abgeändert werden. Damit können Instruktionen in Orchesterproben als *creatables* verstanden werden, denn das instruierte ‚Objekt‘ steht in einer Probe noch nicht fest, sondern muss erst in der Interaktion zwischen Anweisungen des/der Dirigent:in und musikalischen Realisierungen der Musiker:innen entwickelt werden.

Eine weitere Auffälligkeit besteht in der verbalen Reaktion des Konzertmeisters auf den gesanglich-gestischen Turn des Dirigenten. Der/die Konzertmeister:in hat als Vertreter:in des gesamten Orchesters und als Bindeglied zwischen Musiker:innen und Dirigent:in bestimmte Rechte (vgl. Drew/Heritage 1992), die anderen Musiker:innen im Orchester nicht zustehen, wie z.B. sich während Besprechungsphasen zu Wort zu melden. Innerhalb der instruktiven Handlung des Dirigenten etabliert sich damit eine kurze *side sequence* (Jefferson 1972) zwischen Dirigent und Konzertmeister, durch die die laufende Aktivität kurz suspendiert und im Anschluss daran wieder aufgenommen wird. Im folgenden Exkurs zum/zur Konzertmeister:in soll – u. a. auch anhand eines Beispiels – genauer auf seine/ihre Rolle im interaktiven Kontext der Orchesterprobe eingegangen werden.

6.4.12 Exkurs / Beispiel 11: *excusez-moi* – Der Konzertmeister schaltet sich ein

Das folgende Beispiel zeigt, dass der Konzertmeister – ähnlich wie in Bsp. 10 – am Ende einer instruktiven Sequenz des Dirigenten bzw. am Übergang zwischen Besprechungs- und Spielteil intervenieren kann.

Orchestre de l'Opéra de Rouen

Dirigent: Antony Hermus

Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0002

13:54–14:07

```

01  D    &CÉ! s'il vous plaît (0.4) *(1.3)
        &blickt auf Partitur ----->
                                *streckt Arme nach außen ----->
02  KM   <<p> excusez-moi>&*
        d    ----->&*
03  D    &oui?&
        &Blick-->KM&
04  KM   &(0.3) mesure soixante-sept c'est xxx le fortepiano
        d    &blickt auf Partitur ---->(06)
05  KM   *(0.5) et (.) [(c'est courte)+]
        km    +bewegt linke Hand ruckartig nach vorne+
        d    *blättert in Partitur ----->

```

06 D [ah! (0.2) no!&*]
----->&*

07 KM ou

08 D [&*c'est eh]
&dreht sich nach links ----->(14)
*Blick-->KM ----->(14)

09 KM [+(ba::)+]
+bewegt linke Hand langsam nach vorne+

10 D JA! d- eh JA!

11 KM +ba::+
+bewegt linke Hand langsam nach vorne+

12 D ja c'est DOUCE!

13 (0.2) <<höher werdend> ~ta:: ua::~>
~bewegt Arme breit nach vorne~

14 KM ja&
d ->&*

15 D &*oui?
&Blick-->Orchester -->>
*dreht sich zum Dirigierpult -->>

16 KM oui.

In Z01 fordert der Dirigent das Orchester auf, ab einem bestimmten Punkt in der Partitur zu spielen (*cé s'il vous plaît*), und blickt dabei auf die Partitur. Dann streckt er beide Arme nach außen, als körperliches Zeichen, dass sodann ein Übergang in eine Spielphase stattfinden wird. Bevor es allerdings zu dieser Transition kommen kann, nutzt der Konzertmeister in Z02 diesen TRP und meldet sich zu Wort (*excusez-moi*). Während dieser Präsequenz spricht er leise und beginnt erst ab Z04 – nachdem ihm der Dirigent durch eine Frage in Z03 (*oui?*) seine Aufmerksamkeit zugewandt hat – in normaler Lautstärke zu sprechen. In Z04 bringt der Konzertmeister sein Anliegen vor, indem er eine Stelle in der Partitur lokalisiert (*soixante-sept*) und auf eine dynamische Angabe verweist (*le fortépiano*, vgl. die Markierung):

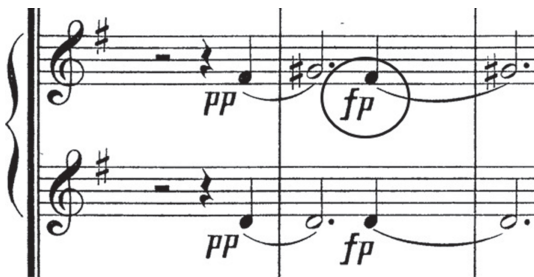


Abb. 80: ‚fortépiano‘ in Takt 67 in der Partitur.

In Z05 äußert der Konzertmeister eine Bemerkung zu der identifizierten Stelle (*c'est courte*) und bewegt dabei die linke Hand ruckartig nach vorne. Währenddessen blickt der Dirigent auf die Partitur (Z04) und beginnt in Z05 – nach der Stellenspezifizierung durch den Konzertmeister in Z04 – auch darin zu blättern. In Z06 drückt der Dirigent durch ein *no* seine Ablehnung aus, in Z07 führt der Konzertmeister eine weitere Variante der Stelle durch ein *ou* ein, die er in Z09 – in Überlappung mit dem verbalen Turn des Dirigenten in Z08 (*c'est eh*) – gesanglich (*ba*) und gestisch (langsame Nach-vorne-Bewegung der linken Hand) demonstriert. In Z10 ratifiziert der Dirigent den Vorschlag des Konzertmeisters zur Spielweise durch zwei betonte und lebhaft geäußerte *JA!*. In Z11 wiederholt der Konzertmeister seine gesanglich-gestische Demonstration, in Z12 bezeugt der Dirigent ein weiteres Mal sein Einverständnis durch einen bestätigenden Ausdruck (*ja*) und fügt einen weiteren Aspekt (*c'est douce*) hinzu. In Z13 demonstriert auch der Dirigent die betreffende Stelle durch gesungene Silben (*ta* und *ua*) und durch begleitende Gestik (breite Bewegung der Arme nach vorne). In Z14 ist es dieses Mal der Konzertmeister, der die gesangliche Demonstration des Dirigenten durch ein *ja* ratifiziert. In Z15 stellt der Dirigent eine rückversichernde Frage (*oui?*), in Z16 antwortet der Konzertmeister bestätigend (*oui*). An dieser Stelle ist der Austausch zwischen Dirigent und Konzertmeister beendet. Dieses Ende zeigt der Dirigent durch die Rückkehr von einer Oberkörperdrehung und einer Ausrichtung des Blicks nach links in seine *home position* (Sacks/Schegloff 2002), d. h. zum Dirigierpult und in die Richtung des gesamten Orchesters, an (vgl. Z15).

Dieses Beispiel zeigt, wie der Konzertmeister und der Dirigent inkrementell eine Spielweise hinsichtlich einer bestimmten Stelle in der Partitur ausarbeiten können:

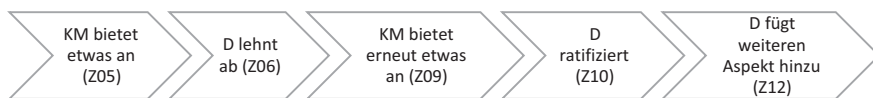


Abb. 81: Inkrementelle Ausarbeitung einer Stelle in der Partitur zwischen Dirigent und Konzertmeister.

Die Initiative dafür wird vom Konzertmeister ergriffen, der in der Orchesterprobe die erforderlichen diskursiven Rechte innehat, um mit dem Dirigenten in eine kollaborative Aushandlung zu treten. Allerdings bestimmt der Dirigent den Anfang – durch das Sich-zur-Verfügung-Stellen in Z03 (*oui?*) – und das Ende des Austauschs – durch die Rückkehr in seine *home position* in Z15. Die hierarchischen Verhältnisse zeigen sich auch darin, dass der Dirigent Angebote ablehnen oder diesen zustimmen kann, während es dem Konzertmeister nur zusteht, bestimmte Spielweisen vorzuschlagen. Interessant ist dabei, dass der Konzertmeister für seine Angebote nicht nur Sprache

verwendet, sondern dieselben/ähnlichen semiotischen Ressourcen, die der Dirigent ebenfalls in Besprechungsphasen benutzt: Singen und Gestik. Auch der Dirigent setzt diese beiden Ressourcen am Ende des Austauschs ein, um die besprochene Stelle ein weiteres Mal zu demonstrieren. Mit in Anbetracht gezogen werden muss die Tatsache, dass die restlichen Musiker:innen während der gesamten Sequenz als Publikum anwesend sind. Der Konzertmeister fungiert hier als Sprachrohr zwischen Dirigent und Orchester und bringt ein Anliegen vor, das nicht nur ihn, sondern auch andere Musiker:innen betrifft/betreffen kann.

6.4.13 Beispiel 12: *la acciaccatura e gli accenti* – Mehrere Anweisungen innerhalb eines Instruktionsclusters

In diesem abschließenden Beispiel aus einer Probe des *Orchestre de Paris* mit dem Dirigenten Gianandrea Noseda soll eine Instruktionssequenz besprochen werden, in der der Dirigent mehrere Anweisungen während einer Unterbrechung an unterschiedliche Instrumentengruppen richtet. Dabei bezieht er sich auf verschiedene Stellen in der Partitur (Takt 510 sowie Takt 470/Nummer 38). Dieses Cluster an Instruktionen beginnt bereits mit einer Anweisung während der Musik, die in der anschließenden Besprechungsphase zum Thema wird. Das Transkript ist in zwei Teile unterteilt: Im ersten Part (03:09–04:03.5) thematisiert der Dirigent die Stelle ab Takt 510 in der Partitur;²⁵³ im zweiten Teil (04:08–04:41) instruiert er zur Stelle 470.

Orchestre de Paris

Dirigent: Gianandrea Noseda

Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0008

03:09–04:03.5

```
01  MM  &J((spielen 1.5‘‘/T509))J
      &dirigiert ----->(03)
02  D    [portato lunghissimo (0.5)]
      MM  [J((spielen T509)) J]
03  MM  J((spielen 29.0‘‘/T510–T521))J&
      d    ----->&
04  D    &%okay!& ((klatscht)) c’est bon! *(0.5)* (0.7) ka- eh::%
      d    &hört auf zu dirigieren&
                                     *zeigt nach rechts*
      mm  %J((spielen 3.4‘‘/T521))J ----->%
```

²⁵³ Dieser Teil wurde bereits in Bsp. 10 diskutiert. Hier soll darauf eingegangen werden, wie sich die Sequenz in ein Instruktionscluster einfügt.


```

05 D (0.3) eh:: ∞(.) WHY i'm asking you (.)
   fa ∞>((spielt))> ----->
06 D WHY &i'm asking you portato LUNGO&∞
   d &Blick-->VV ----->&
   fa ----->∞
07 D &(0.4) °h: (0.6) parce que& *nous pouvons*
   &Blick-->Partitur ----->& *Blick-->MM->*
08 D &*(0.6) <<t> tam pam pam pam [pam pam pa-]>&
   d &bewegt Oberkörper und Arme ----->&
   *Blick-->KM ----->
09 KM [xxx ]
10 D si! ah je sais* [eh?]
   d ----->*
11 KM [mhm]
12 D °h: e:t (.) le le:: (0.7) le:
13 the IDEA is just to MA:KE the phrasing
14 D sol sol sol sol sol sol &+la la+
   d &Blick-->KM -->
   km +nickt+
15 D <<tiefer werdend> sol sol fa fa mi> *eh?
   ----->& *Blick-->Partitur -->
16 (0.4) <<f> &nous le farons> nous le farons&
   &blättert in Partitur ----->&
[...]
```

Das Beispiel beginnt mit einer Instruktion des Dirigenten, während die Musiker:innen spielen (*portato lunghissimo* in Z02). Der Dirigent bringt diese vorausschauende Anweisung genau an dem Punkt an (Takt 509, schwarz eingerahmt in Abb. 82), bevor die Streicher:innen (Violine, Bratsche, Cello) eine Stelle zu spielen haben, für die auch in der Partitur ein *portato* vermerkt ist (vgl. die Punkte unter den Achtelnoten, grau eingerahmt in Abb. 82, Takt 510):



Abb. 82: ‚portato lunghissimo‘ in Takt 510 in der Partitur.

Anschließend spielt das Orchester noch bis Takt 521 (Z03), bis der Dirigent die Musik in Z04 durch verbale (*okay!, c'est bon!*) und gestische Zeichen (Stoppen der Dirigierbewegung, Klatschen) unterbricht. In Z05 und Z06 thematisiert der Dirigent durch

why i'm asking you portato lungo das vorher instruierte *portato lunghissimo* aus der Spielphase. Dabei gibt er zum einen durch die Zeigebewegung nach rechts (Z04), in die Richtung der Celli und Bratschen, sowie durch den Blick zu den Violinist:innen (Z06) zu verstehen, dass diese Instrumentengruppen angesprochen sind. In Z07 und Z08 gibt er eine Erklärung, warum er von den Streicher:innen ein *portato lungo* verlangt. Diesen Account leitet er in Z07 verbal ein (*parce que nous pouvons*) und vervollständigt ihn in Z08 gesanglich (durch *tam pam pam pam pam pam pa*) und gestisch (durch eine horizontale Bewegung des Oberkörpers und der Arme). Das Singen in Z08 leistet gleichzeitig die Funktion einer Lokalisierung und zeigt an, auf welche Stelle in der Partitur sich die Anweisung des Dirigenten bezieht (die Lokalisierung der betreffenden Stelle ist auch bereits durch den Verweis auf das *portato lungo* gegeben).

Bereits vor seiner gesanglich-gestischen Demonstration in Z08 blickt der Dirigent zum Konzertmeister und sucht sich ihn damit als direkten Ansprechpartner aus. Der Konzertmeister reagiert in Z09 verbal (nicht verständlich auf der Aufnahme) auf das Singen des Dirigenten und bestätigt sich dadurch als Kommunikationspartner. In Z10 pflichtet der Dirigent dem Konzertmeister durch *si ah je sais eh?* bei, in Z11 äußert der Konzertmeister ein rückversicherndes *mhm*. Die Interaktion zwischen Dirigent und Konzertmeister geht noch weiter bis Z15. In Z13 gibt der Dirigent eine weitere Erklärung, warum ein *portato lungo* gespielt werden soll (*the idea is just to make the phrasing*), in Z14 und Z15 singt er die betreffende Stelle in der Partitur (Takt 510) ein weiteres Mal vor, hier nun mit italienischen Tonsilben (*sol la fa mi*). Während des Singens blickt der Dirigent ein weiteres Mal zum Konzertmeister. Dieser bekundet dem Dirigenten durch ein Nicken (Z14) seine Zustimmung. Der Dirigent schließt am Ende von Z15 durch das rückversichernde *eh?* den Austausch mit dem Konzertmeister und auch die Besprechung der Stelle ab. Ab hier blickt er auf die Partitur und lässt in Z16 durch ein zweimaliges *nous le farons* offen, ob die Stelle nochmals besprochen wird oder ob sie so nun abgeschlossen ist. Gleichzeitig projiziert er durch das Blättern in der Partitur (Z16), dass an diesem Punkt nicht mehr über das *portato* gesprochen wird, sondern dass noch andere Stellen diskutiert werden sollen.

In diesem ersten Teil des Instruktionsclusters greift der Dirigent eine Anweisung aus einer vorherigen Spielphase auf und führt diese verbal, gesanglich und gestisch weiter aus. Durch Zeigebewegungen und Blickverhalten zeigt er an, an welche Instrumentengruppen er sich mit seinen Erklärungen und Anweisungen richtet. Durch die Wiederholung des Ausdrucks *portato lungo* in der Besprechungsphase wird eine Verbindung zur Instruktion aus der Spielphase geschaffen, wodurch die Stelle nicht mehr (etwa durch eine Taktzahl oder Nummer in der Partitur) lokalisiert werden muss (sie wird allerdings durch das Singen in Z08 sowie in Z14–15 lokalisiert). Im zweiten Teil des Clusters lokalisiert der Dirigent explizit eine weiter zurückliegende Stelle in der Partitur (Takt 470, Nummer 38) und adressiert dafür – ebenfalls auf explizite Art und Weise – verschiedene Instrumentengruppen.

04:08-04:41

01 D &*la:: (.)* ~à~ ♪à trente-huit les oboe:s e::t les cors&
 &Zeigebewegung-->rechter Zeigefinger-->MM ----->&
 Blick-->Partitur
 ~Blick-->MM~
 ♪Blick-->Partitur -->

02 (0.3) e::h (0.4) e:h ♪ &trente-huit la acciaccatura
 -----> ♪ &Blick-->MM ---->

03 (.) ON the beat (0.5)& *(0.7)*
 ----->& *Blick-->Partitur*

04 &*!TE:! a:* <<höher werdend> da da de> !da:
 &Blick-->MM ----->(06)
 bewegt linke Hand nach vorne

05 (0.2) ~*#!EH!~*
 ~bewegt rechte Hand ruckartig am Ohr~
 zieht Augen zusammen

abb #Abb.84

06 D (0.5) *#!TE:!* a:* <<höher werdend> da da da>&
 zieht Augen zusammen ----->&
 bewegt linke Hand ruckartig nach vorne

07 ♪!da: (0.2) ~!EH!~
 ♪Blick-->Partitur ---->(10)
 ~bewegt rechte Hand ruckartig am Ohr~

08 <<dim, acc> TE da da da da da>

09 &°h: e:: gli ACCENTI (0.4) à trente-huit&
 &zeigt mit rechtem Zeigefinger nach rechts&

10 &fago:tti& *°e vio:le
 -----> ♪ *Blick-->MM rechts --->
 &zeigt mit ZF nach vorne&
 ~zeigt mit ZF nach rechts~

11 &~(0.8) (mignon)~ (2.2) ♪(1.7)♪&*
 &dreht sich nach rechts ----->&*
 ~bewegt rechten Arm nach vorne~
 ♪bewegt Arme nach vorne♪

12 &(0.5)& *(0.6) ~♪trente-huit♪
 &dreht sich zum Dirigierpult&
 *streckt Arme nach vorne ---->>
 ~zeigt mit linkem ZF nach vorne ---->(14)
 ♪Blick--->MM♪

13 H &=♪((spielt 2 Töne))♪
 d &blickt auf Partitur --->

14 D (0.6)&~ ♪si=eh! ≈*#(0.8)≈*
 ---->&~ ♪Blick-->MM---->♪
 ≈bewegt linke Hand ruckartig nach hinten≈
 weitert Augen

abb #Abb.85

15 D &(0.5) trente-huit! (2.5)
 &blickt auf Partitur --->>
 16 ~trois (1.3)
 ~dirigiert ----->>
 17 MM ♪((beginnen ab T470 zu spielen))♪

In Z01 lokalisiert der Dirigent eine korrekturbedürftige Stelle (*correctable*) in der Partitur (*trente-huit*, stellvertretend für Takt 470), die – so wie die Stelle bei Takt 510 – während der vorherigen Spielphase geprobt wurde. Außerdem adressiert der Dirigent zwei Instrumentengruppen verbal (*les oboes et les cors*), gestisch (durch das Zeigen mit dem rechten Zeigefinger in die Richtung dieser Instrumente) und blicklich (durch den Blick zu den Instrumentengruppen, der sich mit Blicken auf die Partitur abwechselt). In Z02 wird die entsprechende Stelle ein weiteres Mal lokalisiert sowie durch eine die Spielweise betreffende Anweisung korrigiert (*la acciaccatura on the beat*). Während dieser Korrektur blickt der Dirigent in die Richtung der Oboen und der Hörner. In Z04–08 demonstriert der Dirigent die Stelle zusätzlich durch gesungene Silben (*te a da da de da eh*) und durch unterstützende Gestik (Bewegung des linken Arms nach vorne und Bewegung der rechten Hand am Ohr). Interessant ist, dass der Dirigent nicht nur den Vorschlag (*la acciaccatura*) der Oboen und Hörner singt (schwarz markiert in Abb. 83), sondern auch die damit verbundene Melodie des ersten Fagotts sowie der Bratschen (grau markiert in Abb. 83):



Abb. 83: Takt 470 in der Partitur – ‚la acciaccatura on the beat‘.

Damit gibt er implizit zu verstehen, dass an dieser Stelle nicht nur die vorher adressierten Oboen und Hörner angesprochen sind, sondern auch das Fagott und

die Bratschen bzw. dass sich die Melodien dieser Instrumentengruppen ergänzen. In seinem Singen, seiner Gestik und seiner Mimik hebt der Dirigent noch weitere Aspekte hervor. Er übernimmt in der gesanglichen Demonstration in Z04 und Z05 die Betonungen aus der Partitur (gestrichelte Einrahmung in Abb. 83) auf dem ersten Ton der Stelle des Fagotts und der Bratschen (!TE!) sowie auf dem zweiten Ton der Stelle der Oboen und Hörner (!EH!). Die zweite Betonung verstärkt er durch eine Geste und einem Gesichtsausdruck, bei der er die rechte Hand am Ohr ruckartig bewegt und dabei die Augen zusammenzieht:



Abb. 84: Ruckartige Bewegung der rechten Hand am Ohr, zusammengezoogene Augen.

Eine ähnliche Geste in der linken Hand (ruckartige Bewegung nach vorne) gepaart mit demselben Gesichtsausdruck (zusammengezoogene Augen) kommt auch in Z06 bei der Silbe !TE! zum Einsatz. Die ruckartige Bewegung der rechten Hand am Ohr aus Z05 verwendet der Dirigent auch in Z07 während der Artikulation der Silbe !EH!. Er *highlightet* in seiner gesanglich-gestisch-mimischen Demonstration also nicht nur musikalische Aspekte, die die Oboen und die Hörner betreffen, sondern auch andere Instrumente, die allerdings erst in Z10 (*fagotti e viole*) direkt angesprochen werden.

Dieses illustrative Akzentuieren wird in Z09 verbal zum Thema (*gli accenti*); gleichzeitig zeigt der Dirigent mit dem rechten Zeigefinger nach rechts und orientiert damit seine Aufmerksamkeit in eine andere Richtung. In Z10 adressiert er zwei neue Instrumentengruppen: Fagott und Viola. Während der Dirigent zuerst noch auf die Partitur blickt (bei *fagotti*), zeigt er mit dem rechten Zeigefinger nach vorne, zu den Fagottist:innen. Bei *e viole* blickt er nach rechts, in deren Richtung, und zeigt mit dem Zeigefinger in dieselbe Richtung. Der Dirigent illustriert hier also durch Gestik, verbales Adressieren und Blickrichtung, an wen seine Anweisung aus Z09 (*gli accenti à trente-huit*) gerichtet ist. In Z11 dreht er sich zusätzlich mit dem Oberkörper nach rechts zu den Bratschist:innen und veranschaulicht verbal (durch *mignon*) und gestisch (durch Armbewegungen nach vorne), wie die Stelle zu

spielen ist. In Z12 dreht er sich wieder zum Dirigierpult hin und gibt verbal (*trente-huit*) und gestisch (streckt Arme nach vorne) vorbereitende Zeichen für einen Wiedereinstieg in die Musik. Gleichzeitig kommt auch hier eine Zeigebewegung zum Einsatz: Der Dirigent zeigt mit dem linken Zeigefinger nach vorne, in die Richtung der Oboen, der Fagotte und der Hörner. Einer der Hornisten reagiert auf diese Zeigegeste des Dirigenten in Z13 musikalisch, indem er genau die vorher instruierte Stelle (*la acciaccatura on the beat*) spielt, ohne dass bereits wieder in die Musik eingestiegen wurde. Während dieser musikalischen Einlage blickt der Dirigent auf die Partitur. Nach einer kurzen Pause (0.6sec in Z14) ratifiziert er die Töne des Hornisten verbal (*si eh!*), gestisch (durch eine ruckartige Bewegung der linken Hand nach hinten, die den Gesten in Z05, Z06 und Z07 ähnelt) sowie mimisch (durch ein Weiten der Augen):



Abb. 85: Körperliche Reaktion des Dirigenten auf musikalische Einlage eines Hornisten.

Mit einem erneuten Blick auf die Partitur in Z15 ist dieses kurze Intermezzo mit dem Hornisten abgeschlossen. Der Dirigent spezifiziert erneut die Einsatzstelle (*trente-huit* in Z15), zählt in Z16 ein (*trois*) und beginnt zu dirigieren. In Z17 beginnen die Musiker:innen ab Takt 470 (=Nummer 38) in der Partitur zu spielen.

In diesem letzten Abschnitt des Instruktionsclusters (Z12–Z17) initiiert der Dirigent eine Umsetzung der Instruktionen (*la acciaccatura on the beat, gli accenti mignon*), auf die der eine Hornist noch während der Unterbrechungsphase musikalisch antwortet (Z13), ohne vom Dirigenten explizit dazu aufgefordert zu werden. Dies verdeutlicht die konditionelle Relevanz zwischen Instruktion und Instruktionsumsetzung. Die unmittelbare Realisierung der korrektiven Instruktion(en) des Dirigenten ist erwartbar. Sie kann allerdings von diesem auf später verschoben werden, so etwa durch eine Projizierung wie *nous le farons* in Z14 im ersten Teil des Instruktionsclusters. Eine Frage, die in solchen Instruktionsclustern im Mittelpunkt steht, ist „now or not now“ (Szczepiek Reed/Reed/Haddon 2013: 43): Kommt es zu einer unmittelbar anschließenden Umsetzung der Instruktionen oder wird diese

auf später verlegt? Im vorliegenden Beispiel wird nur ein Teil des Instruktionsclusters (die Stelle der Oboen, Fagotten, Hörner und Bratschen) im anschließenden Spielteil geprobt. Der Dirigent unterbricht die Musik noch bevor die Violinist:innen an ihre Stelle bei Takt 510 gelangen und instruiert ein weiteres Mal die Stelle bei Takt 470 (nicht mehr Teil des Transkripts). Die Anweisungen, die innerhalb eines Instruktionsclusters auftauchen, müssen demnach nicht alle im darauffolgenden musikalischen Part umgesetzt werden. Welche Teile davon geprobt werden, bestimmt der Dirigent.

Außerdem lässt sich an diesem Instruktionscluster beobachten, dass der Dirigent verbale Ausdrücke, Blicke und deiktische Zeigegesten koordiniert, um spezifische Instrumentengruppen zu adressieren. Innerhalb des Clusters an Instruktionen werden immer wieder neue Instrumentengruppen angesprochen und angewiesen. Zum Anweisen selbst verwendet der Dirigent eine Kombination aus verbalen korrektiven Instruktionen, Gestik, Mimik, Gesang, Proxemik und Blick. Durch Sprache beschreibt er, was er hören möchte; durch Singen, Gestik und Mimik illustriert er gestalthaft spezifische Spielweisen; durch Proxemik (vgl. z. B. die Drehung des Oberkörpers in bestimmte Richtungen) und Blickverhalten zeigt er an, wen er durch seine Anweisungen anspricht. All diese Modalitäten wirken so ineinander, dass sich innerhalb einer längeren Instruktionsphase – in Form eines Clusters – abgrenzbare Instruktionsteile hinsichtlich zu probender Stellen, zu probender Spielweisen und ausführender Instrumentengruppen herauskristallisieren.

6.4.14 Fazit: So wird in Orchesterproben instruiert

Aus den beobachteten Beispielen lässt sich schließen, dass Instruieren, Anweisen und Korrigieren die zentralen Aktivitäten in Orchesterproben sind. Instruktionen des/der Dirigent:in veröffentlichen und intersubjektivieren, was und wie die Musiker:innen in einer Aufführung spielen sollen. Teile des Was sind dabei immer von der Partitur vorgegeben, die an und für sich bereits instruktiven Gehalt besitzt. Das heißt, sowohl das, was gespielt wird, als auch das, was besprochen wird, orientiert sich an der Partitur. Der/die Dirigent:in kann das in der Partitur Geschriebene durch seine/ihre Anweisungen und Korrekturen abwandeln und/oder ergänzen; gleichzeitig sind seine/ihre Instruktionen immer an der Partitur ausgerichtet. Wir haben es demnach mit einer Überlagerung von Instruktionen zu tun:

- a) Der instruktive Gehalt, der von der Partitur ausgeht;
- b) die Instruktionen, Anweisungen und Korrekturen des/der Dirigent:in, die an das in der Partitur Geschriebene appellieren oder dieses auch modifizieren und/oder erweitern.

Solche Instruktionen können von unterschiedlicher Struktur sein. Sie können als IRE-Sequenzen, als Instruktionsketten (Bsp. 9), als Instruktionsleitern (Bsp. 10) oder als Instruktionscluster (Bsp. 12) auftreten. Dabei können sich auch innerhalb von Instruktionsketten, -leitern und -clustern IRE-Muster äußern. Insgesamt zeichnet sich die Interaktion in Proben durch die Aneinanderreihung von Instruktionsinitiiierungen (*initiation*) durch den/die Dirigent:in, musikalischen Antworten (*response*) der Musiker:innen und Evaluierungen (*evaluation*) des/der Dirigent:in aus. Dabei können Evaluierungen entweder explizit positiv (durch verbale Ratifizierung), explizit negativ (durch erneute Korrektur der betreffenden Stelle) oder implizit positiv sein (durch Weiterspielen-Lassen). Optional wäre hier noch ein vierter Turn des/der Dirigent:in, der das Proben einer Stelle zu einem Abschluss bringt (etwa in Bsp. 9).

Instruktionen können außerdem von unterschiedlicher Art sein. Sie können sich als korrektive Instruktionen auf bereits Gespieltes beziehen und dieses retrospektiv korrigieren oder sie können als operative Instruktionen neue, prospektiv ausgerichtete Aspekte einführen. Die Instruktionen in den untersuchten Beispielen sind zumeist korrektiv, im Sinne von ‚so nicht, sondern so‘. Dies äußert sich vor allem in den Kontrastpaaren (vgl. Bsp. 3, 5, 9 und 10), wo eine nicht gewünschte Spielweise einer präferierten gegenübergestellt wird. Die dispräferierte Version bezieht sich dabei auf das, was die Musiker:innen gespielt haben; durch die Veranschaulichung der gewünschten Version wird hingegen eine neue Spielweise projiziert. Außerdem haben auch operativ anmutende Instruktionen, etwa *c'est possible jouer un poco più lungo* in Bsp. 4, immer auch korrektiven Charakter, da sie implizit darauf Bezug nehmen, wie eine Stelle bereits gespielt wurde (hier etwa zu kurz). Als rein operative Instruktionen können die *on the fly*-Instruktionen (vgl. Bsp. 1, 9 und 10) gelten. Sie weisen während der Musik prospektiv an, wie eine unmittelbar bevorstehende Stelle gespielt werden soll. Allerdings können sie – wie etwa in Bsp. 10 – in Verbindung zu dem stehen, was in einer vorausgegangenen Besprechungsphase bereits instruiert wurde und damit sowohl rückblickend als auch vorausschauend wirken. Dasselbe gilt für das Mitsingen/Singdirigat (vgl. Bsp. 9): Wenn der/die Dirigent:in während der Musik das mitsingt/imitiert, was die Musiker:innen auf ihren Instrumenten spielen, so greift er:sie zum einen rückblickend die Instruktion aus einer vorherigen Besprechungsphase auf – im Sinne von ‚das ist das, was ich vorher bereits instruiert habe‘ – und vermittelt zum anderen vorausblickend zwischen seiner/ihrer eigenen musikalischen Vorstellung und jener der Musiker:innen. Das heißt, das Mitsingen überprüft, ob die Instruktion korrekt umgesetzt wird, und gestaltet gleichzeitig die Musik mit.

Eine weitere Besonderheit von Instruktionen in Orchesterproben besteht in ihrer unterschiedlichen Realisierung. Auf verbaler Ebene kommen dabei Sprache und Singen (und gleichzeitig auch Prosodie) zum Einsatz, auf nonverbaler Ebene

spielen Gestik, Blick, Körperhaltung und Mimik eine Rolle. Instruktionen zeichnen sich durch das Ineinanderwirken verschiedener Modalitäten (oder semiotischer Ressourcen) aus und sind damit inhärent multimodal. In keinem der oben untersuchten Beispiele wird nur eine Modalität alleine verwendet, sondern es werden immer mehrere modale Ressourcen als komplexe multimodale Gestalten kombiniert, um zu instruieren. Auffallend sind auch jene Instruktionen, die verbal eingeleitet und gesanglich-gestisch als syntaktisch-körperliche Gestalten vervollständigt werden (vgl. Bsp. 6). Dabei demonstrieren Gesang und Gestik das zu Vermittelnde, Sprache dient als Rahmenhinweis. Den unterschiedlichen Modalitäten kommen demnach verschiedene Funktionen zu:

- a) Sprache ist analytisch beschreibend;
- b) Singen ist holistisch darstellend;
- c) Gestik ist illustrierend und ikonisch nachahmend;
- d) der Blick lenkt die Aufmerksamkeit fokussierend auf ein bestimmtes Objekt (etwa die Partitur) oder adressierend auf eine bestimmte Instrumentengruppe;
- e) Mimik äußert sich Gefühle/Emotionen/Absichten betreffend;
- f) Prosodie agiert hervorhebend;
- g) die Körperhaltung wirkt adressierend oder einen Interaktionsraum etablierend.

All diese semiotischen Ressourcen tragen ihren Teil zum Instruieren in Orchesterproben bei. Dabei können bestimmte Ressourcen auch ganz gezielt für spezifische, für die Orchesterprobe bezeichnende Praktiken eingesetzt werden, etwa die Positionierung des (Ober-)Körpers und die Orientierung des Blicks in eine bestimmte Richtung für die Herstellung eines Interaktionsraums oder eines spezifischen Teilnehmer:innen-Formats. Singen, Gestik und Prosodie werden verwendet, um das hervorzuheben, was wichtig ist, im Sinne eines *Highlighting* (Goodwin 1994). Mit Sprache wird häufig auf geteiltes Wissen (*common ground*) verwiesen, Anweisungen werden wiederholt wiedergegeben oder auch durch Höflichkeitspartikeln, Erklärungen/Accounts, unpersönliche Formulierungen (z. B. Infinitivkonstruktionen) usw. abgeschwächt. Es kann festgehalten werden, dass Sprache in der Orchesterprobe das zentrale Mittel darstellt, um zu instruieren und zu korrigieren. Allerdings stößt diese semiotische Ressource auch an ihre Grenzen und lässt so Platz für andere Modalitäten, die z. B. ein Konzept wie *long* in Bsp. 7 besser vermitteln/darstellen können. Allen voran stehen gesanglich-gestische Demonstrationen, die als Ersatzhandlung für das Spielen eines Instruments gelten können und damit sehr nahe an das herankommen, was die Musiker:innen auf/mit ihren Instrumenten machen.

6.5 Evaluierungen

6.5.1 Was sind Evaluierungen?

Evaluierungen oder Evaluationen werden in konversations- und gesprächsanalytischen Studien in Bewertungen (*assessments*) und Komplimente (*compliments*) eingeteilt. Dabei werden Assessments als solche Handlungen beschrieben, die dafür eingesetzt werden, um Personen, Objekte oder Ereignisse zu evaluieren (vgl. Pomerantz 1984; Goodwin/Goodwin 1987, 1992). Goodwin & Goodwin (1992: 162) beobachten, dass Bewertungen in syntaktischer Hinsicht zumeist dem Schema „[it] + [copula] + [adverbial intensifier] + [assessment term]“ folgen, z. B. „it was so good“. Daneben werden Assessments auch als „multidimensional actions“ (Koole 2013: 46) bezeichnet, denen drei verschiedene Dimensionen inhärent sind. Die erste Dimension betrifft die Achse positiv–negativ, d. h., das bewertete Objekt wird auf einer Skala zwischen positiv und negativ bewertet. Die zweite Dimension hat mit dem Wert oder dem Ausmaß (*value*) einer Bewertung zu tun: Der/die Sprecher:in kann entweder das/die gesamte zu beurteilende Objekt/Handlung oder nur einen Teil davon in seine/ihre Bewertung mit einschließen. Die dritte Dimension bezieht sich auf das bewertete Objekt an und für sich („the assessed referent“ nach Pomerantz 1984: 57). Dieses Objekt kann beispielsweise in der Lehrer:in-Schüler:in-Interaktion die Antwort sein, die ein/e Schüler:in auf die Frage des/der Lehrer:in gibt, oder es können auch Verstehensprozesse bewertet werden (vgl. „knowing“, „understanding“ und „doing“ bei Koole 2012: 49).²⁵⁴

Während Assessments positiv oder negativ sein können, gelten Komplimente grundsätzlich als positiv. Ein Kompliment ist ein „speech act which explicitly or implicitly attributes credit to someone other than the speaker, usually the person addressed, for some ‚good‘ (possession, characteristic, skill, etc.) which is positively valued by the speaker and the hearer“ (Holmes 1988: 446). Demnach können Komplimente als eine bestimmte Art von Bewertungen aufgefasst werden, die sich auf eine/n in der Interaktion anwesende/n Ko-Teilnehmer:in beziehen. Auf syntaktischer Ebene werden sie nach dem Schema „[you] + [are] + [(highly) positive ADJ/NP]“ (Keisanen/Kärkkäinen 2014: 653) realisiert, z. B. „you will make the perfect manager“ (Keisanen/Kärkkäinen 2014: 655). Komplimente tauchen zumeist in sequenz-initiie-

²⁵⁴ Für die Evaluierung von „doing“ führt Koole (2012) ein Beispiel an, in dem der Lehrer eine Schülerin nach der Nennung eines bestimmten Punktes in einem Koordinatensystem korrigiert. In dieser Korrektur verwendet er den Tag „right?“ und stellt damit die korrekte Antwort als bekannt dar. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Schülerin die richtige Antwort kennt („knowing“) und auch versteht, was sie machen soll („understanding“), allerdings scheitert sie in der Anwendung („doing.“).

render Position auf (*first pair part*), eine Reaktion des/der Interaktionspartner:in in einem zweiten Paarteil (*second pair part*) wird damit konditionell relevant. Pomerantz (1978) stellt hinsichtlich dieser Reaktionen fest, dass der/die Hörer:in in einem Konflikt zwischen Akzeptieren des Kompliments und Vermeiden von Eigenlob steht. Er:sie entscheidet sich öfter für die Ablehnung oder das Herunterspielen (*disagreement*) eines Kompliments. Allerdings beobachten Jager et al. (2015) in ihrer Studie zu Komplimenten in psychotherapeutischen Sitzungen, dass lobenden, bestätigenden Aussagen von Therapeut:innen häufig Akzeptanz (*agreement*) seitens der Patient:innen entgegengebracht wird.

6.5.2 I(nitiation)-R(esponse)-E(valuation)-Sequenzen

Wir haben bereits im Kapitel zu Instruktionen (Kap. 6.4) beobachtet, dass Evaluierungen in Orchesterproben innerhalb von sequenziell organisierten IRE-Sequenzen auftreten: Der/die Dirigent:in initiiert eine Anweisung (*initiation*), die Musiker:innen antworten musikalisch darauf (*response*), der/die Dirigent:in beurteilt (positiv oder negativ) die musikalische Darbietung (*evaluation*). Diese IRE-Sequenzen haben ihren Ursprung in der Lehrer:in-Schüler:in-Interaktion, wo sie umfassend untersucht wurden (vgl. Sinclair/Coulthard 1975;²⁵⁵ McHoul 1978, 1990; Mehan 1979; Macbeth 2000, 2004; Hellermann 2003; Seedhouse 2004). Hinsichtlich der Evaluierung innerhalb solcher Sequenzen hat der/die Lehrer:in unterschiedliche Möglichkeiten. Er:sie kann explizite Beurteilungen aussprechen, z. B. durch Bejahung (*ja, yes*), durch eine positive Bewertung (*gut, good*) oder auch durch die Wiederholung der Antwort des/der Schüler:in.²⁵⁶ Daneben können implizite Evaluierungen durch den Start einer neuen Aktivität oder durch das Weiterführen der Instruktionstätigkeit (z. B. mit einer neuen IRE-Sequenz) hervorgerufen werden. IRE-Zyklen werden neben schulischen Settings auch in anderen Experten-Laien-Interaktionssituationen nachgewiesen: während archäologischer Ausgrabungen (Goodwin 1994), chirurgischer Eingriffe (Mondada 2003b; Zemel et al. 2008; Koschmann et al. 2011), zahnärztlicher Praxis (Hindmarsh/Reynolds/Dunne 2011), im Pilotentraining (Koskela/Arminen 2012) und im Musikunterricht (Nishizaka 2006). In diesen Studien liegt der Fokus auf der sozialen Organisation von Training/Übung/Probieren sowie auf dem körperlich-multimodalen Charakter von Lehren und Lernen. Hier kann sich auch die Orchesterprobe einord-

²⁵⁵ Sinclair & Coulthard (1975) verwenden den Begriff „IRF“ (*initiation-response-feedback*) für solche sequenziellen Strukturen.

²⁵⁶ Dahingegen stellen Schegloff, Jefferson & Sacks (1977) fest, dass in Alltagsgesprächen Wiederholungen des vorausgehenden Turns (oder auch von Teilen davon) die am meisten verwendete Praxis sind, um anzuzeigen, wo ein Problem (*trouble source*) liegt.

nen, in der die Interaktion zwar zwischen Expert:innen abläuft, allerdings ebenfalls gemeinsames Probieren und Musikmachen im Mittelpunkt steht. Das Musikmachen kann sowohl sprachlich als auch durch Zuhilfenahme von anderen semiotischen Ressourcen (etwa Gestik, Mimik, Singen) korrigiert und evaluiert werden.

6.5.3 Evaluierungen in Orchesterproben

Im Kapitel zu Instruktionen (Kap. 6.4) haben wir festgestellt, dass Orchesterproben aus einer Aneinanderreihung von IRE-Sequenzen bestehen, deren *third turn position* durch Evaluierungen besetzt ist. Diese Evaluierungen fallen dabei häufig mit der Unterbrechung der Musik zusammen:²⁵⁷ Evaluatoren wie *ja, yes, okay* usw. werden als *verbal cues* eingesetzt, um die Musik zu einem Abbruch zu bringen. Daneben können auch gestisch-evaluative Elemente wie Klatschen oder ein Strecken der Daumen nach oben verwendet werden, um eine Transition zwischen Musik und Besprechung einzuleiten. Evaluationen fungieren hier als Gliederungssignale, sie markieren den Übergang zwischen einem Spiel- und einem Besprechungsteil. Solche *Pseudoevaluationen* werden realisiert, um die Störung, die durch die Unterbrechung hervorgerufen wird, zu kompensieren. Da Unterbrechungen face-bedrohend für das positive Face der Musiker:innen sind, wird hier mit positiver Höflichkeit in Form von Ratifizierungen des Gespielten gegengesteuert.

Evaluationen in Orchesterproben zeichnen sich außerdem dadurch aus, dass nicht immer eindeutig nachvollziehbar ist, worauf sie sich beziehen. Sie können das soeben Gespielte oder auch vorher Gespieltes positiv oder negativ bewerten, an bestimmte Instrumentengruppen oder auch nur einzelne Musiker:innen gerichtet sein.²⁵⁸ Diese Beobachtung kann auf die Doppelfunktion von Evaluierungen zurückgeführt werden: Sie bewerten nicht nur, sondern haben als Gliederungselemente außerdem transitorischen Charakter. Dadurch wird ihnen weniger Wert als Evaluationen zugeschrieben, was wiederum dazu führt, dass ihr Bezug nicht eindeutig definiert werden kann.

Im Folgenden sollen sowohl positive als auch negative Evaluierungstätigkeiten hinsichtlich ihrer expliziten und impliziten Realisierung in Orchesterproben untersucht werden. Der Fokus liegt dabei zum einen auf den Stellen/Orten, an denen Evaluationen vorkommen; zum anderen sollen für die Orchesterprobe spezifische Evaluationsformate gefiltert werden.

²⁵⁷ Vgl. auch das Kapitel zu Unterbrechungen (Kap. 6.1).

²⁵⁸ Allerdings hält Weeks (1996) in seiner Studie zu Reparatursequenzen in Orchesterproben fest, dass Dirigent:innen in ihren Evaluierungstätigkeiten häufig ein spezifisches Element aus der musikalisch vorausgehenden Performance aussuchen, das sie bewerten.

6.5.4 Pseudoevaluierungen für die Unterbrechung der Musik

Bevor wir uns den *eigentlichen* Evaluierungen widmen, sollen zuerst drei Beispiele für Pseudoevaluationen betrachtet werden, um sie genauer gegenüber spezifischen Evaluierungen abzugrenzen.²⁵⁹ Die ersten beiden Beispiele stammen aus Proben des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* mit dem Dirigenten Antony Hermus; das dritte Beispiel ist einer Probe des *Orchestre de Paris* mit dem Dirigenten Gianandrea Noseda entnommen. Beide Dirigenten verwenden unterschiedliche (verbale und nonverbale) Evaluatoren, um den Übergang zwischen einem Spiel- und einem Besprechungsteil anzuzeigen.

Beispiel 1

Orchestre de l'Opéra de Rouen

Dirigent: Antony Hermus

Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0002

09:58–10:01.4

((Musiker:innen spielen, Dirigent dirigiert))

01 D &*YES!& ~(.) <<f> very good~ very good

d &hört auf zu dirigieren&

*blickt auf Partitur ----->>

~winkt ab ----->~

mm %>((spielen))>----->

02 D (0.5) c'est possible% le quatrième après CÉ

mm ----->%

In diesem Beispiel setzt der Dirigent in Z01 zwei unterschiedliche verbale Evaluierungsmarker ein, um die Musik zu unterbrechen: *yes* und *very good*. Um eine Unterbrechung der Musik anzuzeigen, verwendet der Dirigent außerdem gestische und blickliche Zeichen (ebenfalls in Z01): Er hört auf zu dirigieren, winkt ab und wendet seinen Blick der Partitur zu. In Z02 geht der Dirigent in eine Instruktion über, die er durch den abgeschwächten Ausdruck *c'est possible* einleitet und durch eine Lokalisierung weiterführt (*le quatrième après CÉ*).

Beide Marker, sowohl *yes* als auch *very good*, haben in diesem Beispiel zweierlei Funktion: Sie markieren den Übergang von Performance zu Besprechung und ratifizieren gleichzeitig das Gespielte. Der Ausdruck *yes* hat dabei mehr diskurs-

²⁵⁹ Die verbalen und körperlichen (Pseudo-)Evaluierungen sind in den Transkripten in diesem Abschnitt fettgedruckt hervorgehoben.

markierenden Charakter, da er die Spielsequenz zu einem Abschluss bringt und eine bevorstehende Besprechungsphase ankündigt; der Evaluator *very good* drückt eine positive Bewertung aus. Dabei wird nicht klar, auf welchen Teil des Gespielten sich die beiden Evaluatoren beziehen: auf die gesamte musikalische Sequenz ab der vorherigen Unterbrechung oder auf den Teil, auf den die in Z02 eingeleitete Anweisung des Dirigenten verweist (*le quatrième après CÉ*). Eine explizite Zuordnung bleibt hier aus, die beiden Ausdrücke stehen mehr im Dienst einer Unterbrechung als einer Evaluierung. Ähnliches lässt sich im nächsten Beispiel beobachten, allerdings verwendet der Dirigent einen stärkeren Evaluierungsmarker, den er wiederholt äußert.

Beispiel 2

Orchestre de l'Opéra de Rouen
 Dirigent: Antony Hermus
 Aufnahme_2_11052016, Kamera Dirigent, 0003

22:18–22:25

((Musiker:innen spielen, Dirigent dirigiert))

```

01  D    &*(0.5)& beautiful! beautiful beautiful
      d    &hört auf zu dirigieren&
           *blickt auf Partitur ----->
      mm   %>((spielen))>----->
02  D    (0.5)* &(0.3) EH:M (.) c'est possible ehm ÇA!%
      d    ---->* &Blick-->Orchester ----->>
      mm                                     ----->%
03      (0.5) qua- eh (.) PLUS DOUX que le début
  
```

Wie in Bsp. 1 kommen auch in diesem Beispiel Evaluierungen zum Einsatz, um eine Unterbrechung der Musik anzuzeigen. Während der Dirigent in Bsp. 1 mit den Ausdrücken *yes* und *very good* evaluiert (und unterbricht), gebraucht er hier den stärkeren Evaluator *beautiful*, den er dreimalig realisiert. Damit und auch durch die prosodische Markierung (vgl. das Ausrufezeichen im Transkript) verleiht er seiner positiven Bewertung mehr Ausdruck, auch wenn – wie in Bsp. 1 – eine spezifische Referenz der Evaluation ausbleibt. Der Dirigent geht in Z02 und Z03 in eine Instruktion über (*c'est possible ehm ça plus doux que le début*), ohne weiter auszuführen, worauf genau seine Evaluation (*beautiful*) abzielt: etwa auf unmittelbar vorher Gespieltes oder auf eine weiter zurückliegende musikalische Sequenz.

Auffallend ist in beiden Beispielen, dass an die positiven Evaluationen bzw. Komplimente für die Performance eine Kritik in Form einer Instruktion anschließt. Komplimente werden vor Instruktionen oder Korrekturen eingesetzt, um diese

bzw. ihre Face-Bedrohung für das positive Face der Musiker:innen abzuschwächen (vgl. „mitigate upcoming criticism“ bei Reed/Szczepek Reed 2013: 328). Sie bewerten demnach rückwirkend das Gespielte (retrospektiv) und projizieren gleichzeitig eine bevorstehende anweisende und/oder korrigierende Sequenz (prospektiv). Auch im nächsten Beispiel aus einer Probe des *Orchestre de Paris* ist eine ähnliche Vorgehensweise beobachtbar: 1) positive Evaluation, 2) korrektive Instruktion.

Beispiel 3

Orchestre de Paris

Dirigent: Gianandrea Noseda

Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0007

15:56–16:00.5

((Musiker:innen spielen, Dirigent dirigiert))

```
01  D  %&*~(1.0)~*& ♪(0.5) molto bene! (0.2) molto bene!♩
      d  &dirigiert& ♩streckt rechten Daumen nach oben -->♩
          *Blick-->MM links*
          ~nickt~ ♪blickt auf Partitur ----->>
      mm %♪((spielen))♪----->>
02  D  (0.8)% SOLO UNA COSA!
      mm ---->%
```

In diesem Beispiel verwendet der Dirigent in Z01 zuerst einen gestischen Marker (das Nicken) und dann wiederholt einen verbalen Evaluierungsmarker (*molto bene*), um die Musik zu unterbrechen. Während des Nickens dirigiert der Dirigent noch, dann streckt er ausgehend von seiner Dirigierbewegung den rechten Daumen nach oben, was auch gleichzeitig das Ende seines Dirigats bedeutet. Dieses Evaluieren steht im Gegensatz zu dem, was in Z02 folgt; dort setzt der Dirigent zu einer korrektiven Anweisung an (*solo una cosa*). Das heißt, an ein Kompliment (positiv) in Z01 schließt eine Kritik (negativ) in Z02 an, im Sinne von ‚so, wie ihr gespielt habt, war es sehr gut, aber da gibt es noch etwas zu korrigieren‘.

Auch in diesem Beispiel richtet der Dirigent seine Evaluierungstätigkeiten an keinem spezifischen Objekt oder Referenten aus, sondern setzt sie – als Pseudoevaluation – zur Herbeiführung einer Unterbrechung ein. Nach der Beobachtung dieser drei unspezifischen Pseudoevaluationen (Bsp. 1, 2 und 3) zeigt das folgende Beispiel, dass Evaluierungen auch auf einen spezifischen Referenten bezogen sein können.

6.5.5 Spezifische positive Evaluierungen

Im nächsten Beispiel, das aus einer Probe des *Haydn Orchester Bozen* entnommen ist, evaluiert der Dirigent Arvo Volmer durch entsprechende sprachliche Ausdrücke und durch Gestik das Spielen einer spezifischen Instrumentengruppe als positiv.

Beispiel 4

Haydn Orchester Bozen

Dirigent: Arvo Volmer

Aufnahme_2_20072016, Kamera Dirigent, 0004

03:28-03:37

```

01  D    io credo eh:: questa m: eh::m:: (0.6)
02      GAVOTTE di:: di: FIATI eh:: PRIMA (0.5) fantastico!
03      =solisti: &*(0.5)* MOLTO buono
           &geöffnete Handflächen berühren sich --->
           *verneigt sich*
abb      #Abb. 86

```

Der Dirigent leitet in Z01 seine Evaluierung durch den Ausdruck *io credo* ein und stellt sich damit als „principal“ (oder „originator“) der Aussage dar (Goffman 1979: 17). Bei ihm liegt die Verantwortung für „having wilfully taken up the position to which the meaning of the utterance attests“ (Goffman 1986: 517). Ebenfalls in Z01 verwendet der Dirigent den Demonstrativdeterminanten *questa* und verortet damit das musikalische Objekt, mit dem dieser in Verbindung steht (*gavotte*²⁶⁰ in Z02), in einem Verweisraum (die stattfindende Probe). In Z02 evaluiert der Dirigent die eben gespielte Gavotte der Holzbläser:innen (*fiati*) als positiv durch den Ausdruck *fantastico*. Diese positive Bewertung bezieht sich dabei mehr auf die Gavotte als musikalisches Objekt als auf die Musiker:innen selbst (*gavotte di fiati prima fantastico*). Im Gegensatz dazu adressiert der Dirigent in Z03 spezifisch die Solist:innen (*solisti*) und richtet die darauffolgende Evaluation (*MOLTO buono*, mit Betonung auf *molto*) direkt an sie. Dieses verbale Kompliment begleitet er durch eine bestätigende Geste:

²⁶⁰ Eine Gavotte ist ein historischer Gesellschaftstanz im geraden Allabreve-Takt. Charakteristisch für die Gavotte sind ihr munteres und lebhaftes Wesen, ein meist halbtaktiger Auftakt sowie ihre Zusammensetzung aus zwei Teilen, die beide wiederholt werden.



Abb. 86: Bestätigende Geste des Dirigenten.

Der Dirigent führt die Handflächen vor seiner Brust zusammen und verneigt sich dabei leicht. Die Geste zeigt Respekt vor der dargebotenen Performance und hebt die Leistung der Musiker:innen zusätzlich hervor.

In diesem Beispiel kommen gleich zwei spezifische positive Evaluierungen vor, die sich auf die musikalische Performance von bestimmten Musiker:innen beziehen. Im Vergleich zu den unspezifischen Evaluationen in den vorigen Beispielen (Bsp. 1–3) ergibt sich damit im Umkehrschluss, dass, wenn eine Evaluierung nicht spezifisch ist, sie sich auf alles bezieht, was vorher musikalisch performt wurde (ab der letzten Unterbrechungsphase). Auch im nächsten Beispiel aus einer Probe des *Orchestre de Paris* setzt der Dirigent eine spezifische explizite Evaluierung ein, um eine Instrumentengruppe und ihr Spielen positiv zu beurteilen. Außerdem wiederholt der Dirigent durch Singen bestätigend das vorher Gespielte und evaluiert damit in einem zweiten Moment auf implizite Art und Weise.

Beispiel 5

Orchestre de Paris

Dirigent: Gianandrea Noseda

Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0007

07:56–08:03.5

```
01  D  <<f>  tromboni! (.) MO:LTO &BENE!>
                                &blickt auf Partitur ---->(03)
02      (0.5) <<h, f> JA::M>
03      <<tief er werdend, dim> PA PA:M& *PA PA::M PA PA>
                                ----->& *Blick-->MM rechts hinten ---->
04      (0.2) les derniers DEUX notes PA PA:M (.) i:n diminuendo!
```

In Z01 adressiert der Dirigent eine bestimmte Instrumentengruppe durch den Ausdruck *tromboni* (Posaunen) und evaluiert sie/ihr Spielen anschließend positiv (*molto bene*). Dabei äußert er diese positive Bewertung laut (vgl. das *forte* im Transkript) und betont sie außerdem (vgl. die Großbuchstaben im Transkript). Diese Hervorhebung wird auch in der anschließenden gesanglichen Demonstration weitergeführt (Z02 und Z03), in der der Dirigent eine gespielte Stelle der Posaunen wiederholt (JA::M PA PA:M PA PA::M PA PA):



Abb. 87: Auszug aus der Partitur – Stelle der Posaunen.

Der Dirigent singt die erste Note hoch und lang, bei den folgenden Noten wird er tiefer und leiser. Damit singt er die Melodie nach, so wie sie in der Partitur steht, inklusive Notenlängen und Dynamik (von einem *fortissimo* in ein *diminuendo*). Diese vokale Wiederaufnahme des Gespielten ist vergleichbar mit einer Wiederholung der Antwort eines/einer Schüler:in durch den/die Lehrer:in. Durch die Wiederholung bzw. das Nachsingen in Z02 und Z03 ratifiziert der Dirigent nach seiner verbalen Evaluierung in Z01 das Gespielte ein weiteres Mal, diesmal gesänglich.²⁶¹ Allerdings weist dieses Nachsingen auch prospektive Merkmale auf, denn der Dirigent baut in seine gesangliche Demonstration ein *diminuendo* ein, das er in Z04 thematisiert bzw. instruiert (*les derniers deux notes pa pam in diminuendo*). Diese gesangliche Demonstration verbindet damit ein Nach- und ein Vorsingen: Der Dirigent singt das nach, was die Posaunist:innen an der Stelle gespielt haben und baut gleichzeitig einen neuen Aspekt ein, den er darauffolgend instruiert. Durch dieses *quoting* (vgl. Keevallik 2010) können bestimmte Aspekte hervorgehoben werden und die Instruierten können hören, was sie richtig oder falsch gemacht haben: „[...] quotes enable participants to experience what it is like to perceive the things depicted.“ (Keevallik 2010: 415; vgl. auch Clark/Gerrig 1990: 765)

²⁶¹ Vgl. auch Tolins (2013: 52), der für quoting in musikalischen Settings feststellt, dass „[it] allows for the speaker to simultaneously pinpoint the point in the music under assessment while also conveying the assessment itself.“

Wir haben beobachtet, dass Evaluierungen in Orchesterproben am Übergang zwischen Spiel- und Besprechungsphasen (Bsp. 1, 2 und 3) und innerhalb von Instruktionssequenzen (Bsp. 4 und 5) auftreten können. Dabei werden sowohl sprachliche als auch gestische und gesangliche Elemente miteinander in Einklang gebracht. Möglich ist außerdem ein Nachsingen (*quoting*) als positive Evaluation von vorher Gespieltem. Auch im nächsten Beispiel aus einer Probe des *Haydn Orchester Bozen* singt der Dirigent Arvo Volmer einen Teil der vorherigen musikalischen Performance nach und verwendet dabei eine ganz bestimmte Gestik, sodass sich das Nachsingen fast schon zu einem Nachmachen entwickelt.

Beispiel 6

Haydn Orchester Bozen

Dirigent: Arvo Volmer

Aufnahme_2_20072016, Kamera Dirigent, 0004

16:34.7–16:43

```

01  D    &è un buon effecto
        &blickt nach links ----->(04)
02      =<<höher werdend> *#ta ga ta ga ta ga ta ga ta !GAM!
                                *streicht mit Taktstock über linken
                                ausgestreckten Zeigefinger ----->
        abb                      #Abb.88
03  D    <<cresc> di:::> ta ta ga (.) !DA:! xxx*
                                ----->*
04      è BUON effetto!& *(0.3) °H: ma:!* ~!CALMO! (0.3)
        ----->& *blickt auf Partitur*
                                ~Blick-->MM links ----->

```

In diesem Beispiel fügt der Dirigent sein Nachsingen (Z02 und Z03) in einen verbalen Rahmen ein (*è un buon effecto* in Z01 und *è buon effetto* in Z04). In Z01 leitet der Dirigent seine gesanglich-gestische Demonstration damit ein, dass er auf das Wie verweist (*è un buon effecto*), das Was kommuniziert er allerdings erst in seinem Singen. Das Singen in Z02 und Z03 dient zum einen der Lokalisierung der Stelle, auf die der in Z01 angesprochene Effekt zutrifft, zum anderen fungiert es in Form einer Wiederholung als Ratifizierung des Gespielten. Durch den Blick nach links adressiert der Dirigent die Musiker:innen, die links von ihm sitzen: die Violinist:innen. Während des Singens streicht der Dirigent mit dem Taktstock über den linken ausgestreckten Zeigefinger:



Abb. 88: Streichbewegung des Taktstocks über linken ausgestreckten Zeigefinger.

Diese Geste erinnert stark an die Bogenführung der Streicher:innen. Der Dirigent singt damit die Stelle nicht nur nach, sondern imitiert das Spielen eines Streichinstruments. Er ahmt – fast schon in Form eines direkten Zitats – das nach, was die Violinist:innen gespielt haben. Die verbalen Beschreibungen dienen dabei als Rahmenhinweis für die gesanglich-gestische Demonstration. Letztere erfüllt eine Funktion, für die Sprache allein nicht ausreichen würde: „Demonstrations depict their referents – what is being demonstrated – whereas descriptions do not.“ (Clark/Gerrig 1990: 764)

Auch im nächsten Beispiel kommen solche Demonstrationen vor, allerdings nicht mehr als positive, sondern stärker als negative Evaluationen. Der Dirigent verwirklicht ein gesanglich-gestisches Kontrastpaar, um ein Problem (*trouble source*) anzuzeigen. Im anschließenden Spielteil evaluiert er das Gespielte positiv während der Musik.

6.5.6 Negative Evaluierung innerhalb eines Kontrastpaares und positive Evaluierung während der Musik

Im folgenden Beispiel evaluiert der Dirigent die vorherige musikalische Darbietung der Musiker:innen innerhalb eines Kontrastpaares, indem er eine nicht gewünschte (falsche) und eine gewünschte (richtige) Version gegenüberstellt. Die Evaluierung erfolgt implizit durch einen Wechsel im Footing und durch eine Korrektur.

Beispiel 7

Orchestre de l'Opéra de Rouen
 Dirigent: Antony Hermus
 Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0002

01:12–01:26

```

01  D   on on on SENT
02      &<<höher werdend> ta:::m& *<<acc> TA TA TI>>*
        &hält Hände auf Brusthöhe&
                                *bewegt rechten Arm ruckartig nach
                                vorne*
03      °H <<höher werdend> &ta:::& *~ta:: ta:: ti::~~* oui?
        &hält Hände auf Brusthöhe&
                                *bewegt Oberkörper langsam nach vorne*
                                ~bewegt Arme nach vorne~
04      &(0.5) LAY back!&
        &bewegt Oberkörper nach hinten&
05      &(0.6) A:H!& *(1.0)* ~(1.0)~
        &bewegt Arme nach außen&
                                *bewegt Arme nach oben*
                                ~bewegt Arme nach unten~
06  MM  [♪((spielen 2.7‘‘))♪]
07  D   [((dirigiert))      ]
08  MM  [♪((spielen 1.3‘‘))      ♪]
09  D   [<<ff> &that's it! (0.2) YES:!:>]
        &dirigiert ----->>

```

In Z01 leitet der Dirigent einen Interaktionsbeitrag verbal ein (*on sent*), durch den er spiegelt, was man bzw. er in der vorherigen Spielphase gehört hat. Durch den verbalen Frame *on sent* markiert er seinen Höreindruck. Dadurch kommt es auch zu einem Wechsel im *footing* (vgl. Goffman 1981): Durch *on sent* zeigt der Dirigent an, dass das Folgende als Zitat zu verstehen ist. Dadurch werden die Musiker:innen im nachgesungenen Teil zu Autor:innen (vgl. Goffman 1979: 17), da ja sie es waren, die gespielt haben.

Die beiden gesanglich-gestischen Demonstrationen in Z02 (*ta:::m TA TA TI*) und Z03 (*ta::: ta:: ta:: ti:*) deuten ein Kontrastpaar an, bestehend aus einer nachgesungenen Variante als negativem Paarteil und einer vorgesungenen Variante als positivem Paarteil, jeweils zu derselben Partiturstelle. Durch ein *accelerando* und eine Betonung in den letzten drei Silben der Demonstration in Z02 (*TA TA TI*) veranschaulicht der Dirigent, dass die Musiker:innen zu schnell und nicht sehr rhythmisch gespielt haben. Dieses Nachsingen erfüllt hier eine evaluierende und vermittelnde Funktion: Der Dirigent evaluiert das Gespielte negativ und vermittelt, was er vom Gehörten nicht mehr oder anders hören möchte. Nach einem kurzen Einatmen in Z03 singt der Dirigent die Version vor, die er gerne hören möchte (ebenfalls in Z03). Dabei betont er die Silben nicht mehr und zieht sie in die Länge (*ta::: ta:: ta:: ti:*) – im Gegensatz zur Version in Z02. Außerdem verwendet er zwei unterschiedliche Gesten: In Z02 bewegt er den rechten Arm ruckartig nach vorne, in Z03 bewegt er den Oberkörper (und die Arme) langsam nach vorne. Der Dirigent

ahmt durch beide Gesten eine Vorwärtsbewegung nach, allerdings das erste Mal ruckartig, das zweite Mal langsamer. Durch diese divergierende Gestik und auch durch das Singen wird der Unterschied zwischen den beiden Versionen derselben Stelle in der Partitur hervorgehoben.

In Z04 fasst der Dirigent das soeben Gesungene und gestisch Veranschaulichte nochmals zusammen, und zwar verbal durch die Anweisung *lay back* – in Verbindung mit einer entsprechenden Gestik (Oberkörperbewegung nach hinten). In Z05 gibt der Dirigent den Musiker:innen gestisch (vgl. die Bewegungen der Arme nach außen, oben und unten) einen Einsatz für die Musik, in Z06 beginnen die Musiker:innen zu spielen. In Z09 evaluiert der Dirigent positiv simultan zur Musik (*that's it, yes*) und zeigt damit an, dass die Musiker:innen nun verstanden haben, was er hören möchte; dafür werden sie gelobt.

In diesem Beispiel kommt es zu einer impliziten negativen Evaluierung in einer Besprechungsphase und zu einer expliziten positiven Evaluierung während einer Spielphase. Die Evaluierungen sind in eine IRE-Sequenz eingebettet: In Z01 initiiert der Dirigent eine Instruktion (*initiation*), die er durch ein Kontrastpaar bis Z04 weiterführt, in Z06 und Z08 findet die musikalische Umsetzung (*response*) durch das Orchester statt. In Z09 evaluiert der Dirigent (*evaluation*) das Gespielte positiv simultan zur Musik. Im Gegensatz dazu kommt es im nächsten Beispiel zu einer explizit negativen Evaluierung der Musik durch den Ausdruck *no*.

6.5.7 Explizite verbale negative Evaluierung

Das folgende Beispiel stammt aus einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen*, in dem der Dirigent Antony Hermus die Musik explizit negativ bewertet.

Beispiel 8

Orchestre de l'Opéra de Rouen
 Dirigent: Antony Hermus
 Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0004

18:17–18:21

```
01  MM  [♪((spielen 1.0''))♪]
02  D    [&(0.5)& *~#AH!~*   ]
      &bewegt Taktstock nach hinten&
      *bewegt Taktstock ruckartig nach vorne*
      ~zieht Augen zusammen~
abb      #Abb.89
```

```

03  D   %&no!& (0.2) *<<acc, f> no no no no no no>
      d   &hört auf zu dirigieren&
           *streckt Arme nach vorne -->>
      mm  %♪((spielen))♪ ----->>
04  D   (0.2) no (0.2) c'est (.) !PLUS! plus plus!

```

In diesem Beispiel vermittelt der Dirigent während eines Spielparts durch sein Dirigat eine bestimmte Spielweise. In Z02, während die Musiker:innen spielen, bewegt er zuerst seinen Taktstock nach hinten und dann ruckartig nach vorne, dabei zieht er die Augen zusammen:



Abb. 89: Ruckartige Nach-vorne-Bewegung des Taktstocks.

Unmittelbar danach bricht der Dirigent die Musik durch ein mehrmals geäußertes *no* in Z03 ab, er hört auf zu dirigieren und streckt beide Arme nach vorne. In Z04 führt er seinen Instruktionsbeitrag weiter, indem er auf ein Mehr (*c'est plus*) verweist, ohne allerdings zu spezifizieren, worauf sich dieses Mehr bezieht (etwa Dynamik, Artikulation usw.).

Anders als in vergleichbaren Settings ist es in der Orchesterprobe möglich, dass sich die Initiierung der Instruktion durch den/die Dirigent:in und die Umsetzung der Instruktion durch die Musiker:innen überlappen (vgl. Z01 und Z02). Die Modalitäten, die während dieses gemeinsamen Turns aufeinandertreffen, Gestik und Sprache (vgl. das *AH!* in Z02) des Dirigenten sowie die Musik, stehen in keinem Konflikt zueinander (wie es etwa bei verbalen Turns der Fall sein kann). Ähnlich verhält es sich bei verbalen und gestischen Evaluierungen des/der Dirigent:in, die an der Schnittstelle zwischen Spiel- und Besprechungsphase zum Einsatz kommen, denn auch dort überlagern sich mehrere Modalitäten (Sprache, Gestik, Musik). Im folgenden Beispiel treten ebenfalls mehrere semiotische Ressourcen gleichzeitig auf, um zu evaluieren.

6.5.8 Explizite nonverbale negative Evaluierungen

Das folgende Beispiel (*Haydn Orchester Bozen*, Dirigent Arvo Volmer) veranschaulicht die Möglichkeit, nicht nur verbal und/oder gestisch zu evaluieren, sondern auch durch Mimik eine Bewertung des Gespielten auszudrücken.

Beispiel 9

Haydn Orchester Bozen

Dirigent: Arvo Volmer

Aufnahme_2_20072016, Kamera Dirigent, 0004

18:29–18:34.7

((Musiker:innen spielen, Dirigent dirigiert))

```
01  D  %&*~(0.2)& (0.5) ▯(0.3)* ✧≈#(1.7)≈✧▯
      d  &hört auf zu dirigieren&
          *blättert in Partitur*
          ~blickt auf Partitur ----->>
              ▯macht unglückliches Gesicht▯
                  ✧schüttelt Kopf✧
                      ≈bewegt Hände kreisend auf Brusthöhe≈
mm  %♪((spielen))♪ ----->>
abb                                     #Abb.90
02  D  (0.8) &*(0.5)& (1.0) <<f> RITMO!>
      &tippt mit Taktstock an Dirigierpult&
      *hebt linke Hand ----->>
```

In Z01 stoppt der Dirigent sein Dirigat und wendet seine Aufmerksamkeit der Partitur zu (blicklich und gestisch). Gleichzeitig verwendet er Mimik und Gestik, die eine negative Evaluation der soeben gehörten Musik anzeigen:



Abb. 90: Negative gestisch-mimische Evaluation I.

Der Dirigent schüttelt den Kopf, setzt einen unzufriedenen Gesichtsausdruck auf und bewegt die Hände kreisend auf Brusthöhe. Damit drückt er seine negative, unzufriedene Einstellung zur musikalischen Performance aus, ohne jegliche sprachliche Beschreibung. Diese gestisch-mimische Veranschaulichung/Evaluierung steht demnach für sich, sie ist sprachersetzend. Erst in Z02 kommt Verbalität in Form einer indexikalischen Äußerung (*ritmo*) mit ins Spiel. Auch im nächsten Beispiel evaluiert der Dirigent die Musik durch Mimik und Gestik. Allerdings kommt diese Beurteilung nicht gänzlich ohne Sprache aus.

Beispiel 10

Orchestre de Paris

Dirigent: Gianandrea Noseda

Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0011

07:34–07:41

((Musiker:innen spielen, Dirigent dirigiert))

```

01  D    %&~(0.3)& (0.8)* □*(0.6) ≈#(0.5)□ *(0.3)≈~*
      d    &hört auf zu dirigieren&
           *blickt auf Partitur*           *blickt auf Partitur --->(03)
           ~presst Lippen aufeinander~
           □Blick-->Orchester□
           *runzelt Stirn*
           ≈bewegt rechten Zeigefinger hin und her≈
      mm  %♪((spielen))♪ ----->(03)
      abb                                #Abb.91
02  D    (0.6) &!NO! * (0.2)& ≈(0.4)≈
           &streckt rechten Zeigefinger nach vorne&
           ≈bewegt rechten Zeigefinger hin und her≈
           *runzelt Stirn ----->
03  D    (0.4) eh:% &(0.2) DON'T take the BREATH after* * the F!&
      d                                     ----->* □Blick->Orchester□
           &streckt rechten Zeigefinger nach vorne ---->&
      mm  ----->%

```

In diesem Beispiel hört der Dirigent in Z01 auf zu dirigieren, blickt dabei auf die Partitur und presst die Lippen zusammen. Dann wendet er den Blick in Richtung des Orchesters, runzelt die Stirn und bewegt den rechten Zeigefinger hin und her, die Lippen sind immer noch aufeinandergepresst:



Abb. 91: Negative mimisch-gestische Evaluation II.

Durch seine Mimik (Stirnrunzeln²⁶² und Lippen aufeinandergepresst) vermittelt der Dirigent hier eine emotionale Spannung und gleichzeitig auch eine ablehnende Haltung. Die Geste, bei der sich der rechte Zeigefinger horizontal bewegt (im Sinne von ‚so nicht‘), unterstreicht dieses Bild. Der Dirigent setzt mimische und gestische Elemente ein – ähnlich dem Dirigenten in Bsp. 9 –, um negativ zu evaluieren. Diese Ressourcen kommen auch in Z02, im Anschluss an die negative verbale Bewertung *no!*, zum Einsatz (vgl. die Hin-und-Her-Bewegung des Zeigefingers und das Stirnrunzeln). Die kritische Evaluierung erstreckt sich über einen längeren Zeitraum: 1) mimisch-gestische Evaluation, 2) verbale Evaluation, 3) erneute mimisch-gestische Evaluation. In Z03 führt der Dirigent seinen Turn weiter, indem er eine Korrektur zum Gespielten anbringt (*don't take the breath after the f*). Durch diese Korrektur wird klar – *ex negativo* gedacht –, worauf sich seine negative Bewertung bezieht.

Interessant ist außerdem, dass der Dirigent ab dem Ende von Z01 bis Z03 auf die Partitur blickt. Die Partitur dient hier als rechtfertigende Grundlage für die Evaluierungstätigkeit des Dirigenten. Durch den Blick auf die Partitur zeigt der Dirigent an, dass das, was (und wie) gespielt wurde, nicht im Einklang mit dem steht, was in der Partitur geschrieben steht. In Z03 verweist er in seiner Korrektur auch ganz klar auf eine bestimmte Stelle in der Partitur (*after the f*). Das nächste Beispiel zeigt, dass verbale und gestische Evaluierungsmarker auch am Ende eines Instruktionsclusters gebraucht werden können, um dieses zu einem Abschluss zu bringen.

²⁶² Poggi (2002) reiht in ihrem Lexikon zu den Gesichtsausdrücken von Dirigent:innen das Stirnrunzeln unter die wörtliche Bedeutung „i'm disgusted (emotion)“ ein. Indirekt drückt der/die Dirigent:in damit aus, dass die Musik nicht so gespielt wurde, wie sie eigentlich gespielt werden sollte („not like this.“).

6.5.9 Positive Evaluierung am Ende eines Instruktionsclusters

Das folgende Beispiel veranschaulicht in einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* den Abschluss eines Instruktionsclusters²⁶³ – von dem auch Bsp. 7 Teil ist –, während dem der Dirigent Antony Hermus eine spezifische Stelle mit den Cellist:innen, den Klarinetist:innen, dem ersten Fagottisten und den Hornisten geprobt hat. Zur besseren Veranschaulichung wird ein Teil des Instruktionsclusters angeführt, der in der Analyse allerdings nicht berücksichtigt wird.²⁶⁴ Der Fokus liegt auf der Beendigung der Instruktionssequenz in Z07–10.

Beispiel 11

Orchestre de l'Opéra de Rouen

Dirigent: Antony Hermus

Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0002

02:39.6–03:29

((Musiker:innen spielen, Dirigent dirigiert))

```

01  D    %&okay!& sorry sorry (0.6) eh sorry%
      d    &hört auf zu dirigieren&
      mm   %♪((spielen))♪ ----->%
02  D    (je sais pas) c'est le BA:SE de TOUT
03      après nous nous jouons.
04      °H: eh ta::m tam- c'est possible le (.) ↑PREMIER
05      (0.2) no le levé °H SONT (.) SI BEL que le- le DEUXième
06      &(0.4) he! (0.8) H°:! (0.5)&
      &streckt Arme nach außen ->&
07  D    *(0.2) °H:: (0.4) %(1.4) voilà! (16.3) ps::t (8.5)*
      d    *dirigiert ----->*
      mm   %♪((spielen))♪ ----->
08  D    &(0.5)& beautiful! (0.2) *thank you% thank you=thank you
      d    &hört auf zu dirigieren& *blickt auf Partitur ----->(10)
      mm   ----->%
09  D    &very well!& °H:: can we do one time
      &tippt mit Taktstock auf Dirigierpult&
10      (1.2) ~eh:m (1.7)~* &tout le monde!
      ~blättert in Partitur~
      ----->* &Blick-->Orchester ----->>

```

²⁶³ Zu Instruktionsclustern vgl. auch das Analysekapitel zu Instruktionen und Anweisungen (Kap. 6.4).

²⁶⁴ Die gesamte Sequenz, während der der Dirigent die Stelle mit Cello, Klarinette, Fagott und Horn probt, dauert über 3 Minuten.

In diesem Ausschnitt werden – ähnlich wie in Bsp. 1, 2 und 3 – Evaluierungsmarker zur Unterbrechung der Musik eingesetzt. Der Dirigent verwendet hier in Z08 zwei unterschiedliche Marker: Der Ausdruck *beautiful* hat evaluierende Wirkung (Evaluierungsmarker), das *thank you* hingegen zeigt an, dass eine Aktivität zu Ende ist (als Diskursmarker mit inkludierter positiver Evaluierung). Interessant ist, dass der Dirigent in Z09 ein weiteres Mal positiv evaluiert und dafür einen neuen Ausdruck (*very well*) und auch eine Geste (Tippen mit dem Taktstock an das Dirigierpult) einsetzt. Das kann damit zusammenhängen, dass seine Evaluation in Z08 (*beautiful*) durch die gleichzeitige Musik untergeht. Da die positive Evaluierung hier auch den Abschluss des vorherigen Instruktionsclusters anzeigt, wird ihr durch die erneute Realisierung (sprachlich und gestisch) Nachdruck verliehen. Dass das Cluster nun abgeschlossen ist, verdeutlicht der Dirigent dadurch, dass er in Z09 und Z10 das gesamte Orchester zum Spielen auffordert (*can we do one time tout le monde*) – und nicht mehr nur die ausgewählten Instrumentengruppen. Außerdem projiziert er die Beendigung dieser länger andauernden Stop-and-Go-Sequenz bereits in Z07 durch *voilà*, während die Musiker:innen noch spielen. Mit dieser bestätigenden Interjektion im Sinne von ‚Da haben wir es!‘ – und gleichzeitig positiven Evaluation – zeigt der Dirigent an, dass die musikalische Umsetzung der vorherigen Instruktion(en) nun seinen Vorstellungen entspricht. In Z08–10 kommt das Instruktionscluster zu einem vollständigen Abschluss.

6.5.10 Fazit: So wird in Orchesterproben evaluiert

Aus den oben untersuchten Beispielen geht hervor, dass Evaluierungen in Orchesterproben an unterschiedlichen Orten/Stellen vorkommen:

- a) Bei Unterbrechungen (als Pseudoevaluationen in Bsp. 1, 2 und 3; als spezifische Evaluationen in Bsp. 8, 9 und 10);
- b) innerhalb von Instruktionssequenzen (Bsp. 4, 5 und 6);
- c) innerhalb von Kontrastpaaren, als negative Bewertung des Gespielten (Bsp. 7);
- d) am Ende von Instruktionsclustern, als Abschluss (Bsp. 11);
- e) während der Musik, um den Musiker:innen einen Abschluss hinsichtlich einer Problemstelle zu signalisieren – im Sinne von ‚das passt jetzt so, wie ihr es gespielt habt‘ (Bsp. 7).

Dabei lassen sich für die Orchesterprobe spezifische Evaluationsformate filtern:

- a) Ratifizierungen (*assessments*) bzw. explizite positive Bewertungen (nicht nur verbal, sondern auch non-verbal, z. B. durch Nicken oder durch einen nach oben zeigenden Daumen);²⁶⁵
- b) Wiederholung des Gespielten (durch Singen);
- c) Weiterspielen-Lassen ohne Evaluierung: indem die Dirigenten die Musik weiterlaufen lassen, zeigen sie implizit eine Ratifizierung des Gespielten an;
- d) negative Evaluationen (*rejections*), entweder direkt (z. B. durch den Ausdruck *no!* oder durch entsprechende Mimik/Gestik) oder indirekt (durch eine korrektive Instruktion).

Außerdem zeigte sich, dass positive Evaluierungen fast nie um ihrer selbst willen eingesetzt werden, sondern dass sie häufig (aus Face-Gründen) korrektiven Instruktionen vorangestellt sind. Die Dirigenten in den Beispielen setzen positive Evaluationen kompensatorisch (*redressive action*) ein (vgl. Bsp. 1, 2, 3, 5 und 6), um den face-bedrohenden Gehalt ihrer anschließenden Anweisungen abzuschwächen. Positives Beurteilen geht mit einer Art von *negativer* Weiterentwicklung durch Instruieren/Korrigieren einher. Daraus entwickelt sich folgendes Muster:



Abb. 92: Positive Beurteilung und negative Weiterentwicklung.

Am Beginn steht damit eine musikalische Performance der Musiker:innen, die den Anstoß für eine Unterbrechung, Evaluierung und schließlich eine Instruktion des/der Dirigent:in geben kann. Letztere ist als Initiierung (*initiation*) einer weiteren musikalischen Umsetzung (*response*) zu verstehen, an die sich wiederum eine Evaluierung (*evaluation*) in Verbindung mit einer Instruktion anschließen kann usw. Damit entsteht eine Aneinanderreihung von IRE-Sequenzen, die – so wie im Falle eines Instruktionsclusters – auch nur auf eine spezifische Stelle in der Partitur ausgerichtet sein können. Positive Evaluationen am Ende von Instruktionssequenzen (vgl. Bsp. 7 und Bsp. 11), wo das Instruieren zu einer bestimmten Stelle bereits abgeschlossen ist und zu einer anderen Stelle gewechselt wird, kommen ohne weitere Instruktionen aus. Hier erfüllen positive Beurteilungen ihren Selbstzweck und stehen funktional außerdem im Dienst der Beendigung einer Instruktionssequenz.

²⁶⁵ Für sog. *embodied compliments* vgl. auch Keisanen & Kärkkäinen (2014).

Daneben kann sowohl auf verbaler als auch auf nonverbaler Ebene zwischen stärkeren und schwächeren Evaluierungsmarkern unterschieden werden.²⁶⁶ *Stärkere* Evaluierungsausdrücke sind solche, die im jeweiligen Kontext tatsächlichen Evaluierungscharakter haben, *schwächere* Evaluierungsmarker dienen mehr der Diskursmarkierung (etwa beim Übergang zwischen einem Spiel- und einem Besprechungspart) und sind daher als Pseudoevaluationen aufzufassen. Die sprachlichen und die körperlichen Evaluationen in Orchesterproben lassen sich auf einer Skala von schwach zu stark folgendermaßen aufreihen:

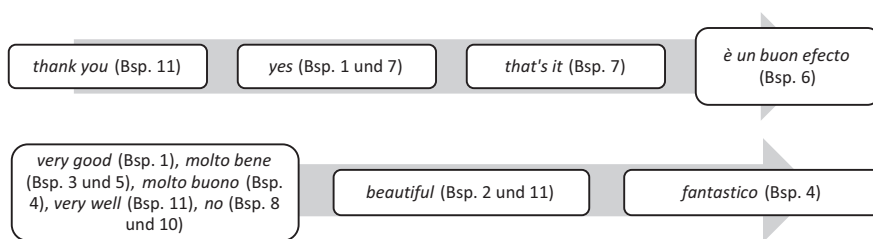


Abb. 93: Verbale Evaluierungsmarker – von schwach zu stark.²⁶⁷



Abb. 94: Nonverbale Evaluierungsmarker – von schwach zu stark.²⁶⁸

6.6 Transitionen II: Wiedereinstiege/Restarts

6.6.1 Transitionspraktiken in der Orchesterprobe

Bereits im Abschnitt zu Unterbrechungen musikalischer Aktivitäten in Orchesterproben (vgl. Kap. 6.1) konnte gezeigt werden, dass es spezifische, auf die Organisation von Proben bezogene Transitionspraktiken gibt, die einen Ausstieg aus der Musik sichern. Der/die Dirigent:in führt die Unterbrechung durch verbales, gestisches und blickliches Verhalten herbei, die Musiker:innen reagieren darauf,

²⁶⁶ Vgl. auch das Kap. zu Unterbrechungen (Kap. 6.1).

²⁶⁷ Die beiden Zeilen der Abbildung sind fortlaufend zu verstehen.

²⁶⁸ Das Tippen mit dem Taktstock an das Dirigierpult wurde unter die starken Evaluierungsmarker eingeordnet, da es sich sowohl um ein visuelles als auch um ein akustisches Zeichen handelt.

indem sie mit dem Spielen aufhören. Ähnlich verhält es sich bei Wiedereinstiegen in die Musik: Auch hier gibt der/die Dirigent:in verbale und/oder gestische Zeichen, die die Musiker:innen auffordern, auf ihren Instrumenten ab einem bestimmten Punkt in der Partitur zu spielen. Gleichzeitig stoppt der/die Dirigent:in bei Ausstiegen aus der Musik sein/ihr eigenes Dirigat und nimmt dieses bei Einstiegen in die Musik erneut auf. Bei Transitionen zwischen Spiel- und Besprechungsteilen (und umgekehrt) in der Orchesterprobe müssen also mehrere Aktivitäten koordiniert werden:

- a) Stoppen/Einsetzen des Dirigats durch den/die Dirigent:in;
- b) Aufforderung zur Unterbrechung/erneuter Start der Musik durch den/die Dirigent:in;
- c) Stoppen/Wiederaufnahme der Musik durch die Musiker:innen.

Diese kategoriengebundenen Handlungen und rollenspezifischen Äußerungstypen (der/die Dirigent:in ist für Verbales zuständig, die Musiker:innen sind für Musikalisches zuständig) sind Teil eines „instructional project“ (Reed/Szczepek 2013: 326), das aus einem Ausstieg aus der Musik („moving out of performance into instruction“), einer eigentlichen Instruktion („instruction“) und einem Wiedereinstieg in die Musik besteht („moving out of instruction into performance“). In den folgenden Beispielen soll der Fokus auf *moving out of instruction into performance*, d. h. auf Übergängen zwischen Besprechungs- und Spielphasen liegen: Es wird untersucht, mittels welcher Praktiken solche für die Interaktionsorganisation konstitutiven Transitionen bewerkstelligt werden. Dabei stehen folgende Fragen im Zentrum:

- a) Wo wird die Musik abgebrochen und wo wird wieder eingestiegen?
- b) Wie erfolgen solche Wiedereinstiege? Welche semiotischen Ressourcen werden dafür verwendet?
- c) Wie verhalten sich die Musiker:innen? Gibt es Probleme bei der Koordination von *Restarts*?
- d) Wie wird den Musiker:innen vermittelt, ab wo in der Partitur sie in die Musik einsteigen sollen?
- e) Wie kann Dirigieren gegenüber Transitionspraktiken abgegrenzt werden?

Beispiel 1: *Ventuno!* °H::

Das folgende Beispiel, das aus einer Probe des *Haydn Orchester Bozen* (Dirigent: Arvo Volmer) stammt, wurde bereits im Abschnitt zu Unterbrechungen (vgl. Bsp. 9 in Kap. 6.1) hinsichtlich Transitionspraktiken im Übergang zwischen Spiel- und Besprechungsphase untersucht. Für die Beschreibung von Einstiegen in die Musik wird das Beispiel hier bis zur nächsten Spielphase erweitert. Der Dirigent unterbricht die Musik, um eine Anweisung zu einer soeben gespielten musikalischen

Passage zu geben, und koordiniert anschließend den Wiedereinstieg in die Musik, indem er mehrere semiotische Ressourcen (Sprache, Gestik, Atem) miteinander kombiniert. Dabei ist von Interesse, wie unterschiedliche Musiker:innen auf die Transitionspraktiken des Dirigenten reagieren (allen voran die Bratschistin ganz rechts außen [B], der Trompeter in der letzten Reihe [T], die Klarinetistin in der vorletzten Reihe [K] sowie mehrere Violinist:innen [V]) und wo genau es zu einem Wiedereinstieg in die Musik kommt.

Haydn Orchester Bozen

Dirigent: Arvo Volmer

Aufnahme_3_21072016, Kamera Dirigent und Kamera Orchester, 0000

21:48-22:05

((Orchester spielt Nr. 15-24, Dirigent dirigiert))

```

01  D  [((hört auf zu dirigieren, nimmt Taktstock von rechter in linke
      Hand))
02  MM  [♪((spielen 4.6'''))
03  D  <<f> &%♠JA!& *grazie (.) grazie (0.2)
      &streckt Arme nach außen&
      *blickt auf Partitur ---->(06)
      mm      %....setzen Instrumente ab ---->(06)
      vv1     ♠halten Instrument am Kinn ----->>
04  <<h> questa sezione:> (0.6) e::h]
05  MM      ♪]
06  D  deve essere MOLTO* &molto più FRA:GILE%
      ----->* &blickt zum Orchester ----->>
      mm      ,,,,,,,,,,,,,,,%
07  D  (.) ~%#ventuno!>~
      ~hebt Taktstock nach oben~
      mm      %Blick-->Noten-->Dirigent --->(13)
      abb     #Abb.95
08  B  ~*(0.5)~ ♠((spielt))♪
      b       ♠blickt auf Noten ----->>
      d       ~tritt Schritt zurück~
      *.....hält Taktstock mit beiden Händen --->
09  D  <<f> ♠#ventuno$ !MOLTO! più LEGGERO e FRA:GILE*
      d       ----->*
      b       ♠streich mit Bogen über Bratsche ----->
      ♠spricht mit ihrer Nachbarin ----->>
      abb     #Abb.96
10  D  *#un- un po' intiMISTICO qualcosa.*♠♠
      d       *zeigt mit Händen in verschiedene Richtungen*
```



```

b ----->⊗△
11 M* *⊗♪((spielt))♪
d *streckt Arme nach vorne ---->
b ⊗hält Instrument am Kinn -->>
12 D ⊙⊗♯ventuno!*
d ----->*
vv2 ⊙halten Instrument am Kinn -->>
t ⊗hält Instrument am Mund --->>
k ♯hält Instrument am Mund -->>
abb #Abb.97
13 D *(1.0)*% ~▲#°H::~ ⊙(0.4)⊗▲ ≈⊗(0.2)≈
d *bewegt Arme nach unten*
~bewegt Arme nach oben~
⊗bewegt Arme nach unten⊗
≈bewegt Arme nach oben≈
mm ----->% ▲halten Instrumente oben▲
⊗♪spielen♪ -->>
abb #Abb.98

```

Das Orchester hat soeben von der in der Partitur vermerkten Nr. 15 bis Nr. 24 gespielt (Werk: *Symphonie Nr. 1 in D-Dur* von Prokofjew).²⁶⁹ Genau an dieser Stelle unterbricht der Dirigent die Musik, indem er sein Dirigat einstellt und mit dem Taktstock von der rechten in die linke Hand wechselt. Außerdem setzt er einen Diskursmarker (vgl. *ja* in Z02) und eine zweimalige bestätigende Interjektion (vgl. *grazie* in Z02) ein, um den Übergang zwischen Spiel- und Besprechungsteil einzuleiten. Während dieses verbalen Turns streckt er die Arme nach außen und ersetzt die Dirigiergesten durch redebegleitende Gesten. Hier erfolgt eine klare Abgrenzung zwischen Dirigat und Transitionspraktiken: Während des Dirigierens hält der Dirigent in den Armen und Händen eine Spannung aufrecht, die er in Z01 durch eine Positionsänderung des Taktstocks (von rechter Hand/Dirigierhand in linke Hand) und in Z03 durch eine seine verbalen Äußerungen (*ja grazie grazie*) unterstützende Gestik (streckt Arme nach außen) auflöst. Zusätzlich signalisiert er durch seinen Blick, den er vom Orchester hin zur Partitur wendet (Z03–Z06), dass die Aktivität des Musikmachens durch eine Besprechungsaktivität abgelöst wird. Während dieser Sequenz hören die Musiker:innen auf zu spielen (nach 4.6sec ist die Musik verstummt) und setzen ihre Instrumente ab (außer die beiden Violinisten in der ersten und letzten Reihe, die ihre Instrumente am Kinn halten, vgl. rote Kreise in Abb. 95).

²⁶⁹ Hierbei handelt es sich nicht um Taktzahlen, sondern um eigens in der Partitur vermerkte Nummern zur Orientierung.

In Z04 lokalisiert der Dirigent durch den Ausdruck *questa sezione* einen Abschnitt in der Partitur, zu dem er in Z06 eine Anweisung gibt (*deve essere molto molto più fragile*). Durch die Verwendung des Demonstrativdeterminanten *questa* zeigt er an, dass es sich um einen unmittelbar vorher gespielten Abschnitt handelt, allerdings ohne zu spezifizieren, welche Passage er genau damit meint. Erst in Z07 spezifiziert er eine Stelle in der Partitur (*ventuno*) und hebt dabei den Taktstock mit der rechten Hand (Dirigierhand) nach oben (vgl. schwarzer Kreis in Abb. 95). Hier wechselt er von einer vorher entspannten Haltung in eine angespannte Haltung des rechten Arms und der rechten Hand. Diese Geste transformiert die Stellenspezifizierung in eine Einsatzstellenspezifizierung (Schmidt 2014) und vermittelt einen unmittelbar bevorstehenden Wiedereinstieg in die Musik. Allerdings sind nur einige wenige Musiker:innen auf diesen Wiedereinstieg vorbereitet und halten ihr Instrument auf Anschlag (vgl. die roten Kreise in Abb. 95). Alle anderen blicken entweder auf ihre Noten oder zum Dirigenten, ihre Instrumente sind abgelegt oder abgestützt:

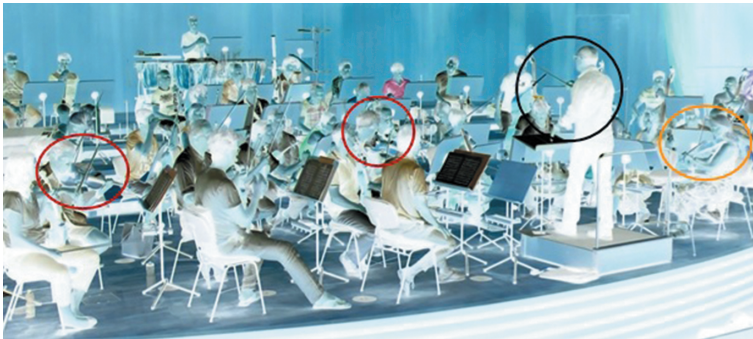


Abb. 95: Reaktion der Musiker:innen auf die Einsatzstellenspezifizierung des Dirigenten.

In Z08 tritt der Dirigent einen Schritt zurück und hält den Taktstock mit beiden Händen. Er löst die vorher aufgebaute Spannung im rechten Arm/in der rechten Hand auf, spezifiziert in Z09 dieselbe Stelle in der Partitur ein weiteres Mal (*ventuno*) und wiederholt seine Anweisung aus Z06 (*molto più leggero e fragile*). Die Transition findet also an dieser Stelle noch nicht statt. Indes läuft die Besprechungsphase auch in Z10 weiter, wo der Dirigent einen Zusatz zu seiner erfolgten Instruktion anfügt (*un po' intimistico qualcosa*) und hier wiederum redebegleitende Gesten einsetzt (vgl. das Zeigen der Hände in verschiedene Richtungen), um seine Idee visuell zu veranschaulichen.

Interessant ist hier das Verhalten der Bratschistin, die in der ersten Reihe ganz rechts außen sitzt (vgl. oranger Kreis in Abb. 95). Nachdem der Dirigent in

Z08 einen Schritt zurücktritt, spielt sie zwei Töne auf ihrem Instrument. Während der Anweisung des Dirigenten in Z09 und Z10 streicht sie mit dem Bogen über die Bratsche – allerdings ohne Töne zu produzieren – und spricht mit ihrer Nachbarin. Dabei hält sie ihr Instrument zwar oben, aber sie ist mit ihrem Kinn ein Stück weit vom Kinnhalter entfernt und damit nicht in Spielposition:



Abb. 96: Position der Bratschistin während der Anweisung des Dirigenten.

Erst in Z11, sobald der Dirigent die Arme nach außen streckt, führt die Bratschistin die Bratsche zum Kinn und begibt sich in eine Spielposition. Während dieser gesamten Sequenz ist ihr Blick auf die Noten gerichtet. Trotzdem reagiert sie auf das Strecken der Arme des Dirigenten in Z11 mit einer Vorbereitung ihres Instruments auf die anstehende Spielphase. Reed & Szczepek Reed (2013) beobachten in ihrer Untersuchung zu Instruktionen in musikalischen Masterklassen, dass Student:innen wissen, wann eine Instruktion des Masters komplett ist. Der Abschluss von Instruktionen ist damit mit einem gewissen Grad von Vorhersehbarkeit behaftet. Auch die Instruktion des Dirigenten in Z09 und Z10 ist so gestaltet, dass ihr Ende absehbar ist: Die Satzintonation flacht in Z10 ab. Außerdem projiziert die Geste des Dirigenten in Z11 eine anstehende Spielphase: Das Strecken der Arme nach außen geht mit einer Positionierung des Taktstocks auf Brusthöhe einher (vgl. schwarzer Kreis in Abb. 97) und dient als Vorbereitung, um erneut in das Dirigat überzugehen.

In Z12 spezifiziert der Dirigent ein weiteres Mal die Einsatzstelle in der Partitur durch die entsprechende Nummer (*ventuno*). In diesem Moment zeigen neben der Bratschistin und den beiden Violinisten in der ersten und letzten Reihe nun auch andere Musiker:innen Bereitschaft für einen Wiedereinstieg an, indem sie ihre Instrumente bereits am/im Mund haben (vgl. den Trompeter in der letzten Reihe sowie den Klarinettenisten in der vorletzten Reihe, gelb eingekreist in Abb. 97) oder sich daran mit dem Kinn abstützen und den Bogen auf Anschlag halten (vgl. die zusätzlichen Violinisten in der ersten Reihe sowie den Violinisten weiter hinten, violett eingekreist in Abb. 97):

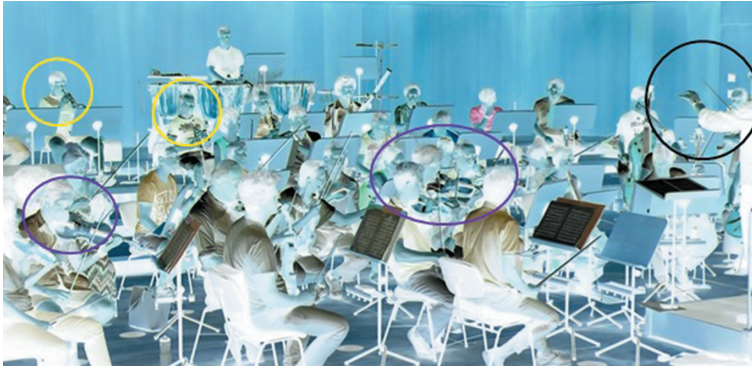


Abb. 97: Einige Musiker:innen zeigen Bereitschaft zum Spielen an.

Auch wenn der Dirigent hier bereits sein Bereitsein durch die Spannung in den Armen anzeigt, tun es erst in Z13 andere Musiker:innen den bereits angeführten gleich und positionieren ihre Instrumente so, dass sie unmittelbar darauf spielen können. Dieser *display of readiness* seitens der Musiker:innen ist typischer Bestandteil von Wiedereinstiegen (vgl. Szczepiek Reed/Reed/Haddon 2013):



Abb. 98: Die meisten Musiker:innen zeigen Bereitschaft zum Spielen an.

An diesem Punkt beginnt der Dirigent bereits zu dirigieren, indem er die Arme von der vorher gestreckten Position nach unten und nach oben bewegt. Außerdem atmet er lautstark ein (vgl. °H:: in Z13). Dieses Einatmen ist neben der Dirigiergestik nicht nur als einleitendes Signal für den anstehenden Spielpart zu verstehen, sondern es koordiniert zugleich das Einatmen der Musiker:innen, die an dieser Stelle spielen müssen. Es fungiert demnach als Diskursmarker und als kollektive,

koordinierende Handlung für den Einstieg in die Musik.²⁷⁰ Auffällig ist, dass nicht alle Musiker:innen, für die ab Nr. 21 in der Partitur Noten vermerkt sind (Flöte, Oboen, Klarinetten, Fagott, Trompeten, Hörner, Pauke, Violinen, Bratschen, Violoncelli, Kontrabass) bereit zum Spielen sind:

Abb. 99: Auszug aus der Partitur – Nr. 21, Stelle für mehrere Instrumente.

Aus Abb. 98 wird ersichtlich, dass der Flötist, der ab Nr. 21 ein Solo zu spielen hat, Bereitschaft zum Spielen anzeigt, indem er sein Instrument oben und nahe am Mund hält. Auch die beiden Klarinettenisten, der Trompeter rechts neben dem Paukisten, der Paukist ganz hinten und ein Teil der Violinist:innen halten ihre Instrumente so, dass sie sofort spielen können (vgl. violette Kreise in Abb. 98). Daneben verharren andere Musiker:innen in einer Position, von der aus sie nicht ohne weitere Vorbereitungen spielen können (vgl. grüne Kreise in Abb. 98). Die beiden Oboisten sehen einander an, der Fagottist blickt auf seine Noten, die Hornisten blicken auf ihre Noten bzw. zum Dirigenten (ihre Instrumente sind in Abb. 98 nicht sichtbar), der Konzertmeister in der ersten Reihe und der Violinist in der zweiten Reihe ganz außen stützen ihr Instrument auf dem Oberschenkel ab, ein Cellist in erster Reihe hält Instrument und Bogen mit derselben Hand und neigt sich nach vorne hin zu seinem Notenpult.

²⁷⁰ Allerdings ist auf der Aufnahme nicht nachvollziehbar, ob die Musiker:innen gemeinsam mit dem Dirigenten atmen.

Das Fehlen eines vollständigen *display of readiness* seitens der Musiker:innen kann auf die Teilprobleme zurückgeführt werden, die die Beteiligten an einer Orchesterprobe im Falle eines Wiedereinstiegs zu lösen haben (vgl. Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013; vgl. auch Schmidt 2020).²⁷¹

- 1) Wann soll der Wiedereinstieg erfolgen?
- 2) Ab welcher Stelle soll wieder eingestiegen werden?
- 3) Wie ist dieser Wiedereinstieg zu koordinieren?

Das erste Teilproblem bezieht sich auf die laufende Besprechungsaktivität und hängt damit zusammen, wann Instruktionen zu einem als hinreichend empfundenen Abschluss gebracht worden sind und wie das angezeigt wird. Bereits in Z07 vermittelt der Dirigent durch das Heben des Taktstocks einen Abschluss der Instruktionssequenz, er lässt in Z08 davon allerdings wieder ab und fordert in Z12 durch eine erneute Einsatzstellenspezifizierung auf, das Spiel wieder zu beginnen. Diese Aufforderung zum Spielbeginn wird von den meisten Musiker:innen hier auch als solche interpretiert: Sie zeigen durch die Position ihrer Instrumente an, dass sie bereit zum Spielen sind.

Das zweite Problem wird durch eine Einsatzstellenspezifizierung (vgl. Z07 und Z12, im weiteren Sinn auch Z09) gelöst. Solche Spezifizierungen informieren nicht nur über den ‚temporalen Ort‘ des Wiedereinstiegs, sondern fungieren zudem als „practice projectors“ (Broth/Keevallik 2014: 112) und sind damit bereits an der kommenden Wiederaufnahme der Musik orientiert.²⁷² Sie beziehen sich sowohl auf die Partitur als auch auf die Performancezeit. Eine Taktzahl definiert beispielsweise eine Zeitstelle im Ablauf der Musik als Wiedereinsatzpunkt und macht so eine Koordination des Spieleinstiegs relevant. Darauf folgende Einsatzzeichen, z. B. das Bewegen der Arme des Dirigenten nach unten und nach oben sowie das Atmen in Z13, sind häufig bereits Teil der musikalischen Aktivität. Diese beiden Praktiken stehen an der Schnittstelle zwischen Besprechung und Spiel und sind sowohl Teil der Transition als auch Teil der Musik.

Wenn der Dirigent eine Einsatzstelle bestimmt, so entscheidet er auch gleichzeitig darüber, ob zuvor produzierte Instruktionen oder Korrekturen Teil des Wiedereinstiegs werden sollen oder nicht. Im vorliegenden Beispiel lässt der Dirigent das Orchester kurz vor der Unterbrechungsstelle der Musik einsetzen (Nr. 21 und

²⁷¹ Szczepek Reed, Reed & Haddon (2013) formulieren diese Teilprobleme im Falle von Singproben, an denen ein Lehrer, ein Sänger und ein Pianist beteiligt sind.

²⁷² In der Konversationsanalyse wird auch von „action projection“ (Schegloff/Sacks 1973: 296, FN 6) gesprochen. Damit ist gemeint, dass eine Handlung durch ihr Design einen Kontext kreiert, bzw. dass sie ‚projiziert‘, was der/die nächste Sprecher:in tun soll.

nicht Nr. 24 in der Partitur). Bei dieser Art von Rücksprung wird das Instruierte re-performt.²⁷³

Nicht zuletzt sehen sich der Dirigent und die Musiker:innen mit der Aufgabe konfrontiert, den Einstieg in die Musik miteinander zu koordinieren. Dies geschieht durch Einsatzzeichen (verbal und gestisch) und Wiedereinstieg in das Dirigat durch den Dirigenten sowie die darauf abgestimmte musikalische Reaktion der Musiker:innen: „[t]he transition from instruction to re-performance is locally negotiated via embodied actions.“ (Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013: 334) Daneben können auch sog. projizierende Ressourcen (Streeck/Jordan 2009) zum Einsatz kommen, etwa das Halten des Taktstocks auf Brusthöhe, das Warten, dass sich die Musiker:innen aufs Spielen vorbereiten, oder auch Einzählen und/oder Einatmen. Im Beispiel oben setzt der Dirigent das Atmen ein, um einen gemeinsamen Einstieg in die Musik zu koordinieren; im nächsten Beispiel kommt das Einzählen als performance-projizierende Ressource zum Einsatz. Auch hier soll beobachtet werden, wie der Übergang zwischen Besprechungs- und Spielteil koordiniert wird und wie der Dirigent dabei mit den beschriebenen Teilproblemen bei Wiedereinstiegen umgeht.

Beispiel 2: *vingt-et-un rouge trois et*

In dem Beispiel unten probt der Dirigent Gianandrea Nosedà mit dem *Orchestre de Paris* und den Gesangssolist:innen eine Passage aus Verdis *Requiem*. Der Dirigent unterbricht das Orchester, um einen soeben gespielten Abschnitt nochmals zu proben. Dafür lokalisiert er durch eine entsprechende Nummer eine Stelle in der Partitur und gibt verbale und gestische Zeichen für den Wiedereinstieg. Nach 2sec stoppt er die Musik ein weiteres Mal, um zu der Stelle eine Anweisung zu geben, und beginnt im Anschluss daran erneut zu dirigieren. Interessant ist, dass der Dirigent fast während der gesamten Sequenz die Arme ausgestreckt und damit die Spannung aufrechterhält.

Orchestre de Paris

Dirigent: Gianandrea Nosedà

Aufnahme_2_10022016, Kamera Dirigent, 0001

18:07–18:27

((Orchester spielt Takte 214–224, Dirigent dirigiert))

01 D [&(0.6)] *okay! + # (0.2) one more time! +

273 Vgl. auch den Abschnitt zur Zeitlichkeit in Orchesterproben (Kap. 2.1.2.4).

für alle eine Generalpause²⁷⁴ vermerkt ist. Dafür verwendet er den Diskursmarker *okay* und weist kurzerhand an, noch einmal zu spielen (*one more time* in Z01). In Z03 lokalisiert er durch eine Nummer und eine Farbe (*vingt-et-un rouge*) die Stelle,²⁷⁵ ab der das Orchester ein weiteres Mal spielen soll (=Takt 219). Während der gesamten Sequenz hält er die Arme ausgestreckt, d. h. in einer Position, aus der heraus er gleich wieder dirigieren könnte. Allerdings signalisiert er durch den Blick auf die Partitur (Z01–Z04), dass seine Aufmerksamkeit dorthin gerichtet ist (und nicht zum Orchester). In Z04 lässt der Dirigent die Arme nach unten sinken und löst damit die Spannung. Gleichzeitig atmet er hörbar (*°H::* in Z04) ein und beginnt eine verbale Äußerung durch einen bestimmten Artikel (*le*), die er allerdings nicht weiter führt, sondern durch die bestätigende Interjektion *si* anhält. Im Anschluss daran streckt er erneut die Arme nach außen, blickt kurz nach links und zitiert Text (*nil*) aus der Partitur (vgl. die Markierung in Abb. 100), den die Mezzosopranistin an dieser Stelle singt:

The image shows a musical score excerpt from T216 to T222. The Mezzosoprano part is highlighted with the lyrics: "de bis, Quid-quid la-tet ap-pa-re-bit, Nil, f-nultum remanebit." The orchestra parts (Fl., Tr. (D), Tbl., u.S., Vl., Vla., Vc. Cb.) are also shown. A circled "PPP" marking is visible above the Mezzosoprano part at measure 220.

Abb. 100: Auszug aus der Partitur – T216–T222, Stelle der Mezzosopranistin.

274 Eine Generalpause ist in der Musik eine von allen vorhandenen Stimmen eines musikalischen Werks zugleich gemachte Pause.

275 Der Dirigent und das Orchester verwenden zur Orientierung in der Partitur eine eigene Annotation. Um sich in der Partitur/in den Noten zurechtzufinden, wird nicht – wie in anderen Orchestern – auf Taktzahlen verwiesen, sondern auf eigens eingeführte Nummern in Verbindung mit einer Farbe (hier etwa „vingt-et-un rouge“ anstatt der Taktzahl 219).

Dann richtet der Dirigent den Blick erneut zur Partitur hin aus, bevor er nach links, in die Richtung der Violinen, blickt und in Z05 die Einsatzstelle (*vingt-et-un rouge*) ein weiteres Mal lokalisiert. In dem beschriebenen Abschnitt ist die Reaktion des Konzertmeisters auf das Verhalten des Dirigenten interessant zu beobachten. In Z01, nachdem der Dirigent durch den Diskursmarker *okay* eine Unterbrechung der Musik angezeigt hat und sofort zum erneuten Spielen auffordert (*one more time*), nimmt der Konzertmeister den Bogen von seiner Violine und setzt das Instrument vom Kinn ab (vgl. Abb. 101). Damit zeigt er an, dass er die Äußerung des Dirigenten als Teil einer Besprechungsphase interpretiert, auch wenn Letzterer immer noch in einer Position verweilt, die ein unmittelbares Dirigat und damit auch einen Fortgang der Musik impliziert. In Z03, sobald der Dirigent die Einsatzstelle lokalisiert, hebt der Konzertmeister sein Instrument wieder ans Kinn (vgl. Abb. 102), setzt es allerdings in Z04 erneut ab, kurz nachdem der Dirigent die Arme nach unten sinken lässt. Auch das wiederholte Heben der Violine ans Kinn – ebenfalls in Z04 – ist auf die gestischen und verbalen Handlungen des Dirigenten abgestimmt. Nachdem der Dirigent die Arme nach außen gestreckt hat und während er Text aus der Partitur zitiert (Z04), positioniert der Konzertmeister sein Instrument abermals so, dass er unmittelbar darauf spielen kann:



Abb. 101: Instrument des Konzertmeisters abgesetzt.



Abb. 102: Instrument des Konzertmeisters auf Anschlag.

In dieser Position hält der Konzertmeister seine Violine sowohl während des anschließenden Spielteils in Z06 als auch während des Besprechungsteils in Z07–09 und des erneuten Spielteils ab Z10. Durch die laufende, emergente Anpassung seines körperlichen Tuns signalisiert der Konzertmeister, ob er die Handlungen des Dirigenten als Aufforderung zum Spielen und damit als Vorbereitung eines Wiedereinstiegs in die Musik oder als Teil einer (länger andauernden) Besprechungsphase interpretiert. Die anderen Violinist:innen übernehmen das Verhalten des Konzertmeisters (vgl. Z04) und begeben sich kurz nach dem Konzertmeister in eine Spiel-

position (=Instrument am Kinn). Auch sie halten diese Position bis ans Ende des Ausschnitts. Dies zeigt, dass der Konzertmeister eine Orientierungs- oder auch eine Fokusperson darstellt, an der die übrigen Violinist:innen ihr Verhalten ausrichten. Die Musiker:innen sind an der Interaktion also nicht nur mit Spielen/Nicht-Spielen beteiligt, sondern auch über die Positionierung der Instrumente, die insbesondere die Strukturierung in Spiel- vs. Instruktionsphasen begleitet und diese Struktur somit mit-konstituiert.

Interessant ist außerdem, dass der Dirigent am Ende von Z04 nach links und damit in die Richtung des Konzertmeisters (und auch der ersten Violinen) blickt. Die Arme hält er dabei bereits nach außen gestreckt und damit in einer Position, von der aus er unmittelbar in sein Dirigat wechseln kann. Durch diese Orientierung nach links sieht der Dirigent, dass der Konzertmeister und auch die anderen Violinist:innen ihre Instrumente auf Anschlag halten. In Z05 wiederholt er die Einsatzstellenspezifizierung (*vingt-et-un rouge*) und blickt erneut auf die Partitur, bevor er in Z06 einzählt (*trois [et]*) und sodann zu dirigieren beginnt. Das heißt, dass auch der Dirigent seine Handlungen auf das Verhalten der (mit dem Spielen beginnenden) Musiker:innen abstimmt. Dadurch entwickelt sich ein inkrementelles Muster, auf dem aufbauend ein Wiedereinstieg in die Musik koordiniert werden kann.

Nach dem Einzählen des Dirigenten beginnen die Musiker:innen ab Takt 219 zu spielen und die Gesangssolistin zu singen. Nach 2sec unterbricht der Dirigent in Z07 die Musik ein weiteres Mal durch ein lautstarkes Einatmen und eine entsprechende Gestik: Er wechselt vom Dirigat übergangslos in ein Strecken der Zeigefinger nach oben. Ebenfalls in Z07 gibt der Dirigent eine verbale Anweisung zur soeben gespielten Stelle (*meno attacco*), bevor er diese auch noch gesänglich und gestisch demonstriert (vgl. die gesungenen Silben *wu ha wu* in Verbindung mit einer Bewegung der Hände auf Brusthöhe). In Z08 wiederholt er die verbale Anweisung und kombiniert sie mit einer streichenden Geste der rechten Hand, die den Bogenstrich der Streicher:innen imitiert. Daran anschließend streckt er abermals beide Arme nach außen und fügt einen verbal realisierten Zusatz (*misterioso*) zu seiner korrektiven Instruktion an (*meno attacco misterioso*). In Z09 zählt er ein (*trois et quatre*) und beginnt zugleich zu dirigieren, in Z10 spielen die Musiker:innen ab Takt 219.

Dieses Beispiel zeigt, dass für Wiedereinstiege in die Musik nicht nur die Musiker:innen ihre Handlungen auf jene des Dirigenten abstimmen, sondern dass sich auch der Dirigent – etwa durch Blicke – rückversichert, wann der Übergang in die Musik erfolgen kann. Wann wiedereingestiegen wird, hängt also nicht nur vom Dirigenten ab, sondern auch davon, ab wann die Musiker:innen Bereitschaft für einen Wiedereinstieg, z. B. durch das Halten des Instruments auf Anschlag, anzeigen. Für den Wiedereinstieg wird während des ersten Besprechungsparts

vom Dirigenten eine Einsatzstelle spezifiziert (Takt 219, vgl. Z03 und Z05, im weiteren Sinn auch Z04 durch das Textzitat). Während der zweiten Besprechungsphase (vgl. Z07–09) gibt der Dirigent keine Einsatzstelle mehr an, sondern geht nach seiner Anweisung unmittelbar in den nächsten Spielpart über. Da keine neue Stelle spezifiziert wird, wird an der vorher angekündigten Stelle erneut eingesetzt. Die Transition von diesem zweiten Besprechungsteil in die musikalische Performance läuft nahtloser und schneller ab als die erste Transition. Die Einsatzstelle ist bereits bekannt, die Musiker:innen – allen voran die Violinist:innen – sind bereit, sofort wieder zu spielen, und der Dirigent gibt auch durch sein Blickverhalten zu verstehen, dass seine Aufmerksamkeit dem Orchester und weniger der Partitur (wie im vorherigen Unterbrechungsteil) zugewandt ist (vgl. Z07–08). Die Frage nach dem Zeitpunkt des Wiedereinstiegs scheint also in Z07–09 klarer zu sein als in Z01–06.

Eine weitere Beobachtung ist, dass Re-Performance-Sequenzen nicht zwingend „a recognizable form of closure“ (Schegloff 2007: 115) konstituieren, sondern zu „instruction loops“ führen können, „where one re-performance leads to a loosely-related next instruction“ (Reed/Szczepek Reed 2013: 326). In Z01 fordert der Dirigent durch *one more time* zu einer Re-Performance auf, die in Z06 von den Musiker:innen und der Gesangssolistin ausgeführt wird. Dieser musikalische Part (von 2sec) gibt Anstoß für eine unmittelbar anschließende Instruktion, die im (zweiten) musikalischen Part von den Musiker:innen umgesetzt und erst dann, weil keine weitere Unterbrechung/Instruktion zu der Stelle erfolgt, als abgeschlossen befunden wird (vgl. auch IRE-Sequenzen im Kapitel zu Instruktionen, Kap. 6.4).

Für den eigentlichen Übergang zwischen Besprechung und Musik verwendet der Dirigent in beiden Fällen eine Kombination aus verbalen (Einzählen) und gestischen Ressourcen (Strecken der Arme nach außen, Beginn des Dirigats). Das nächste Beispiel illustriert, dass auch andere vokale Zeichen an der Schnittstelle zwischen diskursivem und musikalischem Teil zum Einsatz kommen können.

Beispiel 3: *one! and! tscha!*

In folgendem Beispiel aus einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* proben das Orchester und der Dirigent innerhalb eines Instruktionsclusters eine spezifische Stelle in der Partitur. Der Dirigent unterbricht die Musik insgesamt viermal (schwarze Pfeile im Transkript) und gibt dreimal entsprechende Zeichen für den Wiedereinstieg (graue Pfeile im Transkript) in die Performance. Dafür verwendet er eine Kombination aus unterschiedlichen Lautfolgen, aus Einzählen und Einatmen.

Orchestre de l'Opéra de Rouen

Dirigent: Antony Hermus

Aufnahme_1b_09052016, Kamera Dirigent, 0006

07:15.4-07:55.4

((Orchester spielt Buchstaben C-D, Dirigent dirigiert))

```

→ 01  D  %&(0.2)& *(0.4)*%
      d   &hört auf zu dirigieren&
          *hebt Hände*
      mm %>((spielen))>-%
02  D  [&thank      ] you (.) thank you.
      &blickt auf Partitur ----->(11)
03  Fl  [>((spielt))> ]
04  D  °H:: eh:m le MOMENT (0.3) <<acc> TA ge da ge de->
05      =eh k^e:h s'il vous plaît (.) eh QUATRE avant DÉ!
06  M*  >((spielt))>
07  D  °H: s'il vous plaît UNE FOIS (0.2) e::hm::
08      (.) cello, (0.9) e::h viola oboe clarinette basson
09  M*  *>((spielt))>
      d   *streckt Arme nach vorne ---->
10  D  quatre avant dé! (0.5)*
      d   ----->*
→ 11  D  *°H:: #!TSCHA!&* ~(.) ##!EI!#~
      ----->& ~Blick-->MM rechts~
      *.....bewegt Arme nach außen*
          #bewegt Arme nach oben#
      abb      #Abb.103      #Abb.104
→ 12  D  ~*(.) %!AH! (3.0)* &(0.3)~ #!YES!& (0.2)%
      d   *dirigiert ---->* &greift sich mit linker Hand an Kopf&
      ~blickt auf Partitur ---->~ #Blick-->MM rechts ---->
      mm      %>((spielen 4 Takte vor D))>----->%
13  D  <<f> can we get it out (.) &a little bit!#>
      ----->#
          &streckt Arme nach vorne ---->
→ 14  <<p> *(once again)*> (0.5)& #~°H: !ONE!# ✕(0.2) !AND!✕~
      ----->& #.....bewegt Arme nach außen#
          ✕bewegt Arme nach oben✕
          *blickt auf Partitur* ~blickt nach rechts ---->~
15  D  ~(0.2) [&!TSCHA!      ]
      ~dirigiert ----->
          &blickt auf Partitur ---->(17)
16  MM  [>((spielen))>]
→ 17  D  %(3.0)~ *(0.5)*&%
      d   ----->~ ----->&
          *nimmt Taktstock in linke Hand*

```

```

mm %♪((spielen 4 Takte vor D))♪%
18 D  &*pa da de:- ~pa da te::r TA !TAM!~
      &Blick-->MM rechts ----->(20)
      *streckt rechten Zeigefinger nach vorne -->(20)
      ~bewegt Oberkörper nach vorne~
19    (.) ~pa da ti:: ti~
      ~bewegt Oberkörper nach hinten~
      ♯streckt linken Zeigefinger nach vorne --->
20    °H! ~pa da te::r TA !TAM!~* (.) ja?&
      ~bewegt Oberkörper nach vorne~
      ----->* ----->&
→ 21 D  &*(0.4) °H::&* ~!TSCH! ♯ (0.2) !AH! ♯~
      &streckt Arme nach vorne&
      *blickt auf Partitur*
      ~blickt nach rechts ->~
      ♯bewegt Arme nach außen♯
      ♯bewegt Arme nach oben♯
22 D  *&(0.2) %!AH! (0.3) !AH! (2.8)*&%
d     *blickt auf Partitur ----->*
      &dirigiert ----->&
mm    %♪((spielen 4 Takte vor D))♪%
→ 23 D  &*ja:=ei:: JA DA DA DA !DAM! (0.2)* ja?&
      &Blick-->MM rechts ----->&
      *streckt rechte Faust nach vorne*
24    &(.) okay! (0.4) good (0.2) we will get it out
      &blickt auf Partitur ----->>

```

In diesem Beispiel unterbricht der Dirigent in Z01 die Musik durch ein gestisches Zeichen (1. Unterbrechung): Er hört auf zu dirigieren bzw. wechselt von seiner Dirigierbewegung in eine Bewegung der Hände nach oben. Im vorherigen Spielteil hat das Orchester von Buchstabe C bis Buchstabe D in der Partitur gespielt. In Z02 evaluiert der Dirigent das Gespielte durch ein zweimalig geäußertes *thank you*; außerdem gliedert dieses verbale Zeichen den Übergang zwischen Spiel- und Besprechungsphase. Gleichzeitig richtet er den Blick auf die Partitur; diese Blickrichtung erhält er bis Z11 aufrecht. In Z04 thematisiert er einen bestimmten Zeitpunkt (*le moment*) in der Musik und auch gleichzeitig einen Punkt in der Partitur, den er gesanglich expliziert (*ta ge da ge de*). Durch dieses Singen lokalisiert der Dirigent eine bestimmte Stelle, allerdings bleibt das Singen hier sehr vage. In Z05 wird er spezifischer: Er fordert die Musiker:innen durch die Höflichkeitspartikel *s'il vous plaît* auf, ab einer bestimmten Stelle in der Partitur zu spielen (*quatre avant dé*). In Z07 wiederholt er die Aufforderung zum Spielen (*s'il vous plaît*) und fügt den Zusatz *une fois* hinzu; in Z08 identifiziert er die Instrumentengruppen, für die diese Aufforderung gilt (*cello viola oboe clarinette basson*). In Z09 streckt der Dirigent die Arme

nach vorne, in Z10 wiederholt er die Einsatzstelle (*quatre avant dé*). In Z11 atmet er lautstark ein ($^{\circ}H::$) und verwendet zwei unterschiedliche, prosodisch markierte Lautfolgen, die er mit einer Armbewegung nach außen und einer Armbewegung nach oben koordiniert (*tscha* und Arme/Hände nach außen, *ei* und Arme/Hände nach oben):



Abb. 103: Bewegung der Arme nach außen.



Abb. 104: Bewegung der Arme nach oben.

Durch die Kombination dieser Silben und der Dirigierbewegungen gibt der Dirigent zwei Schläge vor, auf dem dritten Schlag äußert er eine weitere Silbe (*ah* in Z12) und die Musiker:innen beginnen gleichzeitig vier Takte vor dem Buchstaben D in der Partitur zu spielen.²⁷⁶



Abb. 105: Auszug aus der Partitur – 4 Takte vor Buchstabe D.

Der Wiedereinstieg in die Musik erfolgt also in Z11–12 (1. Wiedereinstieg), allerdings bereitet der Dirigent diesen Einstieg bereits weiter vorne vor, beginnend ab Z05. Der Übergang von Besprechung zu Musik kann folgendermaßen unterteilt werden:

²⁷⁶ Durch dieses Zurückspringen in der Partitur ergibt sich auf die Zeitstruktur bezogen eine Zickzackbewegung (vgl. auch den Abschnitt zur Zeitlichkeit in Orchesterproben, Kap. 2.1.2.4).

- 1) In Z05 fordert der Dirigent zum Spielen auf und spezifiziert eine Einsatzstelle in der Partitur. Bereits hier wird ein anstehender Spielpart projiziert.
- 2) In Z08 richtet der Dirigent die Spielaufforderung an bestimmte Instrumentengruppen.
- 3) In Z09 streckt er die Arme nach vorne. Dieses gestische Zeichen fordert die Musiker:innen auf, ihre Instrumente so zu positionieren, dass sie sodann darauf spielen können (vgl. auch das Strecken der Arme des Dirigenten nach außen in Bsp. 1 und 2).
- 4) In Z10 wiederholt der Dirigent die Lokalisierung der Stelle, ab der die ausgewählten Musiker:innen spielen sollen.
- 5) In Z11 atmet er laut ein und äußert zwei Silben in Verbindung mit einleitenden Dirigierbewegungen.
- 6) In Z12 artikuliert der Dirigent eine weitere Lautfolge, ab hier beginnt das eigentliche Dirigat, die Musiker:innen setzen ein.

Die beiden Armbewegungen und die Silben in Z11 können sowohl bereits als Teil des Dirigats aufgefasst werden als auch noch zugehörig zum Besprechungspart: Sie stehen genau an der Schnittstelle zwischen Besprechungs- und Spielteil und markieren als Transitionspraktiken den Übergang. Mit dem Einsetzen der Musiker:innen in Z12 und dem gleichzeitigen Dirigieren des Dirigenten beginnt der Spielteil.

Im Transkript kann außerdem beobachtet werden, dass Musiker:innen bereits in Z06 und auch in Z09 Töne von sich geben. In Z06 spielt ein/e Musiker:in unmittelbar nach der Spielaufforderung des Dirigenten in Z05, in Z09 spielt ein/e Musiker:in, sobald der Dirigent die Arme nach vorne streckt. Diese Reaktionen können entweder mit dem Problem bei Wiedereinstiegen zusammenhängen, dass nicht immer klar ist, wann eingestiegen werden soll, oder auch damit, dass die Musiker:innen mit ihren Noten und Instrumenten beschäftigt sind und die identifizierte Stelle oder auch eine andere Stelle ausprobieren.

Nicht zuletzt spielt auch das Blickverhalten des Dirigenten im Übergang zwischen Besprechungs- und Musikteil eine Rolle. Von Z02 bis Z11 blickt der Dirigent ununterbrochen auf die Partitur; erst in Z11 richtet er den Blick nach rechts hin aus, zu den Bratschist:innen und Cellist:innen, also zu einem Teil der angesprochenen Instrumentengruppen. In Z12, während die Musiker:innen spielen, blickt er abermals auf die Partitur. Mit der Unterbrechung der Musik (ebenfalls in Z12) ist wiederum ein Blick nach rechts – zu den Musiker:innen – verknüpft (2. Unterbrechung).

Um die Musik zu unterbrechen, verwendet der Dirigent hier ein verbales (*yes!*) und ein gestisches Zeichen (greift sich mit linker Hand an den Kopf). In Z13 gibt er eine korrektive Instruktion zu der soeben gespielten Stelle (*can we get it out a little bit*) und streckt erneut die Arme nach vorne. In Z14 erfolgt zuerst eine Aufforderung zum Spielen (*once again*), dann atmet der Dirigent laut ein, zählt ein (*one*

and) und bewegt dabei die Arme nach außen und nach oben (2. Wiedereinstieg). In Z15 äußert er gemeinsam mit dem ersten Ton der Musiker:innen die betonte Lautfolge *tscha*. Hier kann also eine ähnliche Vorgehensweise beim Wiedereinstieg in die Musik beobachtet werden wie in Z10–12, mit dem Unterschied, dass der Dirigent hier einzählt (*one and*) und vorher als Ersatz für das Zählen bestimmte Silben (*tscha ei*) verwendete. Auch das Blickverhalten ist vergleichbar mit jenem während der vorherigen Transition:

- a) Aufforderung zum Spielen und Blick auf die Partitur;
- b) Einzählen bzw. Wiedereinstieg in die Musik und Blick zu den Musiker:innen;
- c) Dirigieren und Blick auf die Partitur;
- d) Unterbrechung der Musik und Blick zu den Musiker:innen.

In Z17 unterbricht der Dirigent die Musik ein weiteres Mal (3. Unterbrechung), indem er aus seinem Dirigat heraus den Taktstock von der rechten Hand (=Dirigierhand) in die linke Hand nimmt. In Z18 geht er direkt zu einer gesungenen und gestischen Instruktion über (*pa da de pa da ter ta tam* in Verbindung mit nach vorne gestreckten Zeigefingern und Oberkörperbewegungen nach vorne), die bis Z20 andauert und während der er zu den Musiker:innen rechts von ihm blickt. Diese Instruktionssequenz schließt er in Z20 durch die rückversichernde Frage *ja?* ab, ohne allerdings – wie in Z05, Z07 und Z14 – zum Spielen aufzufordern. In Z21 streckt er die Arme nach vorne, blickt zuerst auf die Partitur und dann nach rechts (3. Wiedereinstieg). Für den Einstieg in die Musik verwendet der Dirigent auch hier Silben (*tsch* und *ah*) in Kombination mit Hand- und Armbewegungen (nach außen und nach oben). In Z22 koordiniert er zwei weitere Silben (*ah* [0.3] *ah*) mit dem Einstieg der Musiker:innen. Während der Dirigent in Z22 dirigiert und die Musiker:innen spielen, ist sein Blick wieder auf die Partitur ausgerichtet. In der anschließenden Unterbrechungsphase (4. Unterbrechung) blickt er zuerst zu den Musiker:innen (Z23) und dann wieder auf die Partitur (Z24).

Auffällig ist, dass in dieser vierten Unterbrechung für den Übergang zwischen Spiel- und Besprechungsart vom Dirigenten weder verbale noch gestische Zeichen eingesetzt werden. Er wechselt unmittelbar in eine weitere gesanglich-gestische Instruktion (*ja ei ja da da da dam* und Strecken der rechten Faust nach vorne). Insgesamt werden die Zeichen für die Unterbrechung der Musik im Laufe des Beispiels weniger. In Z01–02 und in Z12 verwendet der Dirigent sowohl verbale als auch gestische Zeichen, um eine Unterbrechung anzuzeigen, in Z17 kommt nur noch Gestik zum Einsatz, in Z23 gibt es keine Unterbrechungszeichen. Der Dirigent und die Musiker:innen hören hier gemeinsam auf zu dirigieren bzw. zu spielen. Das bedeutet, dass der Übergang zwischen Musik und Besprechung auch ohne entsprechendes Zeichen erfolgen kann, wenn eine bestimmte Stelle mehrmals geprobt wird und etabliert ist, wie lange gespielt werden soll (hier: vier Takte). Ähnliches

gilt auch für den Wiedereinstieg: Die Einsatzstelle wird nur einmal lokalisiert und so lange geprobt, bis eine andere Stelle identifiziert wird. Außerdem muss die Aufforderung zum Spielen nicht zwingend bei jedem Wiedereinstieg erfolgen (vgl. etwa den dritten Wiedereinstieg in Z21).

Die gesamte Instruktionssequenz wird vom Dirigenten in Z24 durch den Diskursmarker *okay* und durch eine positive Evaluation (*good*) zu einem Abschluss gebracht. Allerdings projiziert er ein weiteres Proben der Stelle in der Zukunft (*we will get it out*), was gleichzeitig bedeutet, dass die Stelle so noch nicht endgültig abgeschlossen ist und eventuell erneut thematisiert werden kann.

Dieses Beispiel zeigt, dass bei Wiedereinstiegen in die Musik Lautfolgen in Verbindung mit (Dirigier-)Gestik als Ersatz für das Einzählen oder auch in Kombination mit dem Einzählen zum Einsatz kommen können. Der Dirigent stimmt Vokales und Gestisches aufeinander ab, um so einen reibungslosen Einsatz der Musiker:innen in die Performance zu sichern. Außerdem koordiniert er Silben mit dem Einstieg des Orchesters; diese können fast schon als Ersatz für Töne auf Instrumenten gelten. Damit löst er das Teilproblem, wie der Wiedereinstieg koordiniert werden soll. Wann wiedereingestiegen werden soll, zeigt er durch das Strecken der Arme nach vorne als projizierendes Signal für eine anstehende Spielphase an; ab wo gespielt werden soll, definiert er durch die entsprechende Einsatzstellenspezifizierung (*quatre avant dé*).

6.6.2 Fazit: Die Regulierung von Wiedereinstiegen in die Musik

Ausgehend von der Beobachtung der oben angeführten Beispiele sollen hier nun die eingangs gestellten Fragen beantwortet werden:

a) Wo wird die Musik abgebrochen und wo wird wieder eingestiegen?

Die Unterbrechungen und die Wiedereinstiege in die Musik erfolgen in den untersuchten Beispielen an unterschiedlichen Stellen. Die Dirigenten unterbrechen das Orchester an einer bestimmten Stelle in der Partitur (z. B. Nr. 24 in Bsp. 1) und lassen an einer weiter zurückliegenden Stelle in der Partitur wieder einsetzen (z. B. Nr. 21 in Bsp. 1). Das, was zwischen Unterbrechung und Wiedereinstieg besprochen bzw. instruiert wird, wird damit re-performt und teils auch öfters wiederholt, bis der Dirigent damit zufrieden ist (vgl. Bsp. 3).

b) Wie erfolgen solche Wiedereinstiege? Welche semiotischen Ressourcen werden dafür verwendet?

Um Übergänge in die Musik vorzubereiten, wechseln die Dirigenten von einer entspannten Haltung ihrer Arme während Besprechungsphasen (vgl. Abb. 106) in



Abb. 106: Entspannte Armhaltung während Besprechungsphasen.



Abb. 107: Angespannte Armhaltung vor Spielphasen.

eine Position, in der sie eine Spannung in den Armen aufbauen – durch ein Strecken nach vorne oder nach außen – und aus der heraus sie unmittelbar dirigieren können (vgl. Abb. 107).

Der Wiedereinstieg selbst in die Musik wird von den Dirigenten verbal (etwa durch Einzählen oder durch Silben), gestisch (etwa durch eine [Dirigier-]Bewegung der Arme nach oben/unten), blicklich (etwa durch einen Blick zu den Musiker:innen) und nicht zuletzt durch lautes Einatmen koordiniert.

c) Wie verhalten sich die Musiker:innen? Gibt es Probleme bei der Koordination von Restarts?

Die Musiker:innen stimmen ihre Vorbereitung auf anstehende Spielphasen in großen Teilen auf jene des Dirigenten ab. Sobald der Dirigent die Arme nach außen oder nach vorne streckt, bringen auch die Musiker:innen ihre Instrumente in eine Position (ans Kinn oder an den Mund), von der aus sie sofort darauf spielen können. Daneben richtet der Dirigent ebenfalls seine Vorbereitung auf *Restarts* an den Reaktionen der Musiker:innen aus. Er vergewissert sich beispielsweise durch Blicke, ob die Musiker:innen bereit zum Spielen sind (vgl. Bsp. 2). Allerdings kann es auch zu Missverständnissen kommen, wann wieder eingesetzt werden soll. Musiker:innen können bereits vor dem eigentlichen Wiedereinstieg durch Töne auf ihren Instrumenten anzeigen, dass sie das Verhalten des Dirigenten als Transitionspraktik verstehen. Solche Missverständnisse hängen damit zusammen, dass nicht hinreichend kommuniziert wird, wann eine Besprechung abgeschlossen und Zeit für einen Wiedereinstieg in die Musik ist. Es kann auch vorkommen, dass nicht alle Musiker:innen, die eigentlich (nach Partitur) spielen sollten, gemeinsam mit dem Dirigenten einsetzen (vgl. Bsp. 1).

d) Wie wird den Musiker:innen vermittelt, ab welcher Stelle in der Partitur sie in die Musik einsteigen sollen?

Die Dirigenten in den untersuchten Beispielen vermitteln durch Einsatzstellenspezifizierungen in Form von Nummern oder Buchstaben in der Partitur, ab wo die Musiker:innen erneut einsteigen sollen. Wurde eine solche Stelle lokalisiert, muss sie kein weiteres Mal, etwa bei darauffolgenden Besprechungsphasen, spezifiziert werden, sondern sie gilt so lange, bis eine neue Stelle lokalisiert wird.

e) Wie kann Dirigieren gegenüber Transitionspraktiken abgegrenzt werden?

Während ein Dirigat mit Spannung in den Armen einhergeht, halten die Dirigenten ihre Arme während Besprechungsphasen in einer entspannten Position (vgl. Abb. 106). Genau dazwischen siedeln sich Transitionspraktiken für Wiedereinstiege an: Die Dirigenten nehmen eine Spannung in ihren Armen auf, bereiten damit das anstehende Dirigat vor und beginnen auch bereits zu dirigieren. Kurz darauf setzen die Musiker:innen ein und die Spielphase beginnt. So wie Transitionspraktiken für Unterbrechungen sind solche Übergangsaktivitäten bei Wiedereinstiegen sowohl Teil von Besprechungs- als auch bereits Teil von Spielparts und stehen direkt an deren Schnittstelle.

6.7 Zusammenfassung: Wie in der Orchesterprobe instruiert und korrigiert wird

6.7.1 Instruktionssequenzen in Orchesterproben

Orchesterproben bestehen aus einer Abfolge von Instruktionssequenzen, die sich an einem Muster orientieren, das mit *I(nitiation)-R(esponse)-E(valuation)*-Sequenzen vergleichbar ist (vgl. McHoul 1978, 1990; Mehan 1979; Macbeth 2000, 2004). Nach diesem klassischen, sequenziell organisierten Muster, das vor allem für die Lehrer:in-Schüler:in-Interaktion im Klassenzimmer typisch ist, fordert der/die Lehrer:in in einem ersten Turn die Schüler:innen auf, etwas zu tun, er:sie bewegt sie zu einer Äußerung (*initiation*), z. B. auf eine Frage zu antworten. Der zweite Turn besteht aus der Antwort des/der Schüler:in (*response*), in einem dritten Turn gibt der/die Lehrer:in positives oder negatives Feedback (*evaluation*). Bei einer positiven Bewertung ist diese Kommunikationsfolge abgeschlossen; eine negative Bewertung kann hingegen eine Korrektur und damit auch eine erweiterte Interaktionssequenz einleiten. Auf die Orchesterprobe übertragen sieht eine solche aus drei Turns bestehende interaktionale Sequenz (Mehan 1979: 65 spricht auch

von „topical related sets“) folgendermaßen aus: 1) Der/die Dirigent:in fordert die Musiker:innen zum Spielen auf (Initiierung), 2) die Musiker:innen setzen diese Aufforderung musikalisch um (Antwort), 3) der/die Dirigent:in evaluiert und/oder korrigiert das Gespielte (Evaluierung, Korrektur). Die Kategorisierung und Typisierung einzelner Rede- oder Spielbeiträge nach diesem Muster ist in der Orchesterprobe allerdings selten nur auf drei Turns beschränkt. Die Handlungsspielräume, vor allem jene, die vom/von der Dirigent:in ausgenutzt werden, sind viel größer. Sie lassen eine Erweiterung dieses Schemas bestehend aus mindestens sechs Turns zu:

- 1) *initiation*: Der/die Dirigent:in fordert zum Spielen auf;
- 2) *request compliance*: Die Musiker:innen führen diese Aufforderung musikalisch aus;
- 3) *evaluation/correction*: Der/die Dirigent:in evaluiert und korrigiert/instruiert;
- 4) *request playing*: Der/die Dirigent:in fordert erneut zum Spielen auf, mit Instruktionsumsetzung;
- 5) *response/reply*: Die Musiker:innen setzen die Instruktion(en) musikalisch um;
- 6) *evaluation/conclusion*: Der/die Dirigent:in evaluiert und schließt die Instruktionssequenz ab.

Das Schema kann durch weitere Interaktionssequenzen erweitert werden, die sich zwischen 5) und 6) einreihen, und zwar so lange, bis der/die Dirigent:in mit dem Ergebnis zufrieden ist. Erst dann kommt die Instruktionssequenz zu einem Abschluss und es kann zu einer neuen Stelle in der Partitur gewechselt werden, für die das Muster wieder von vorne beginnt. Diese Abfolge kann folgendermaßen dargestellt werden:

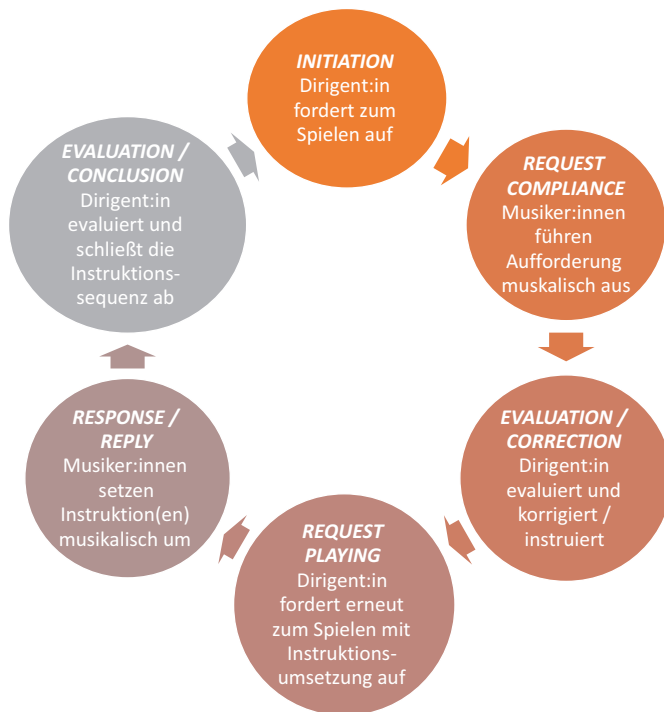


Abb. 108: Abfolge einer Instruktionssequenz in der Orchesterprobe.

Im Folgenden soll dieses Schema auch anhand eines Beispiels illustriert werden (*Orchestre de l'Opéra de Rouen*, Dirigent: Antony Hermus). Im Probenausschnitt unten ist sowohl ein Cluster an Instruktionen (mehrere Instruktionen, die sich auf unterschiedliche Stellen in der Partitur beziehen und die an unterschiedliche Instrumentengruppen gerichtet sind) als auch eine Kette an Instruktionen (dieselbe Stelle wird über eine längere Zeit geprobt, bis der Dirigent diese positiv evaluiert und abschließt) zu verzeichnen. Das Beispiel ist tabellarisch mit einer stichwortartigen Beschreibung der Teile der Instruktionssequenz dargestellt.²⁷⁷

²⁷⁷ Teile dieser Instruktionssequenz wurden bereits im empirischen Abschnitt zu Mehrsprachigkeit (Kap. 4.3.5) und im Kapitel zu Lokalisierungen untersucht (Kap. 6.3).

Orchestre de l'Opéra de Rouen Dirigent: Antony Hermus Aufnahme_1a_00052016, Kamera Dirigent, 0004 01:45-08:31.5		
01	D nous continuons (0.2) avec (0.8) EF! (1.4) <<p> EF>	→ Lokalisierung einer Einsatzstelle → Aufforderung zum Spielen und gleichzeitige implizite Adressierung an das gesamte Orchester → Einstieg in die Musik → mimische Instruktion (spielt leise) → Dirigat
02	(2.3) &(2.0) *(2.0)*& ~u(1.5) °H::: &streckt Arme nach außen *zieht Augen zusammen* ~dirigiert ---->(12) ablickt nach rechts ---->	
03	MM (1.0) ♪((spielen 2½ Takte ab F/5.0''))♫ d ----->u	→ Musiker:innen führen Aufforderung des Dirigenten zum Spielen aus → Dirigent dirigiert
04	MM ♪((spielen 3½ Takte/5.0''))♪	
05	MM &♪((spielen 1½ Takte ab F/4.0''))& d &zieht Augen zusammen ----->8	→ Musiker:innen setzen die Instruktionen des Dirigenten musikalisch um → mimische Instruktion (spielt leise)
06	MM ♪((spielen 23 Takte/54.0''))♪	
07	♪♪((spielen 1 Takt/3.0''))	
08	D [(0.5) !PAM! !PA! !DAM! !TA! !TI! !TO! !TIM! (0.5)]	→ Dirigent singt mit, während die Musiker:innen spielen; er gestaltet hier die Musik durch sein Singen mit
09	MM ♪((spielen 5 Takte/6.8''))♪	
10	MM [♪((spielen 1/2 Takt/0.5''))♪]	→ Dirigent instruiert verbal während der Musik; hier handelt es sich um eine operative, vorausschauende Instruktion, die just vor dem Punkt angebracht wird, ab dem die Musiker:innen diese Instruktion musikalisch umsetzen sollen (on the fly-Instruktion)
11	D [(LONG!)]	
[...]		

12	D	%&(0.5)&~*(0.5)* ~≈(3.0)≈%	→ Unterbrechung der Musik durch gestische und blickliche Zeichen
	d	&kreist Arme& ----->~*winkt ab*	
	mm	%>((spielen))> ~blickt auf Partitur ----->(15) ~blättert in Partitur≈ ----->%	
13	D	very good (.) very good. (0.8)	→ Musiker:innen hören auf zu spielen → verbale Evaluierung des Gespielten
14	<<f> eh::m> (un) peu de choses &(1.0)& &steht auf und setzt sich wieder& pour (.) CELLO:~*~et- (a bass) eh: *~ ----->~*Blick-->rechts->*	→ Ankündigung von mehreren Korrekturen/Instruktionen → gestisches Gliederungssignal → Adressierung von spezifischen Instrumentengruppen	
15	D	~dreht sich nach rechts~	
16	&cello et (0.8) contraBASS:E. &blickt auf Partitur -----> (1.4) CENT (.) quarante (1.0) SEPT!& --->&	→ verbale und gesungene Lokalisierung einer bestimmten Stelle in der Partitur	
18	&~(1.0) le *DÉBUT! *(0.5) <<h> ti:::> <<t> ram> &.....Blick-->rechts ----->(20) ~dreht sich nach rechts ----->(20) *.....führt Fingerspitzen zueinander -->(20)	→ Korrektur, die verbal, gestisch, mimisch und gesanglich realisiert wird	
19	(0.2) c'est possible ✧commencer (.) si ✧ <<h> DOUX> que possible,		
20	(0.5) <<h> ti:::> <<t> dam> (.) <<h> ti:::> <<t> dam>&~* ----->&~*		

21	&°h:: e::t eu:hm (0.2) pour TOUS les autres aussi &blickt auf Partitur&	→ verbale Adressierung des gesamten Orchesters
22	&avant& *(0.2) c'est=c'est GER*&ARD &blickt nach links& *blickt auf Partitur->*&blickt zu KM -->(24)	→ verbale Lokalisierung einer Stelle in der Partitur (durch Verweis auf einen Buchstaben in der Partitur [G] anhand des Namens ‚Gerard‘)
23	g(h)é?	→ Austausch mit dem Konzertmeister, Bestätigung/Absicherung
24	KM g(h)é ? +(oui)& km +nickt ----> d ----->&	
25	D °h:::++ km ---->+	
26	D eu:hm le crescENDO (0.7) jusqu'au FORTISSIMO	→ verbale Korrektur zur vorher identifizierten Stelle
27	(.) seulement (0.3) UNE (0.5) avant gé	
28	°h: &sinon on on on (0.5) &streckt linke Hand nach vorne -->(30)	→ deiktisches Zeigen zu spezifischen Instrumentengruppen
29	+we kill the flute and the *oboe. *blickt zu KM --->(31)	→ verbaler und gestischer Account für die korrektive Instruktion
	d	→ erneute Bestätigung durch den Konzertmeister
	km +nickt --->(31)	
30	D (0.7) <<dim> ja?& ----->&	
31	D &so we have to- (0.2) keep DOWN.+*& d ----->+ &bewegt linke Hand nach unten --->& km ---->+	→ verbal und gestisch realisierte korrektive Instruktion
32	D (0.7) eu:hm let's try that first!	→ Aufforderung zum Spielen, die hier allerdings nicht ausgeführt wird

33	<p>* & (1.0) * °h:: eh::m:: (1.0) °h:: (0.4) dans le=dans le CHORAL *blättert in Partitur* &blickt auf Partitur ----->(36) TA: ta da <<höher werdend> di::> <<tiefer werdend> da da: di da da da <<h> di:> <<t> da da::> (.) <<tiefer werdend> da di de DA:M></p>	<p>→ verbale und gesungene Lokalisierung einer spezifischen Stelle in der Partitur → implizite Adressierung der Musiker:innen, die an dieser Stelle zu spielen haben (Klarinetten, Fagotte, Hörner, Bratschen)</p>
34		
35		
36	<p>°H:: ah:& *a<<rall> TI::NG !PA: ! !PA: ! -----& *Blick-->MM rechts ----->(41) °dreht sich nach rechts -->(41) <<cresc> ~ZI:::~>>> ~bewegt Hände nach vorne~ =c'est possible LONG! °h: <<höher werdend> &TI TA TI::: TA: TA: TI:& &bewegt rechte Hand nach vorne&</p>	<p>→ gesanglich-gestische korrektive Instruktion → blicklich-proxemische Adressierung → Etablierung eines Interaktionsraums mit spezifischen Musiker:innen</p>
37		
38		
39		
40	<p>°H:: et &connexion& &bewegt rechte Hand nach vorne& (.) sinon* &(0.2) °h: on- on doit (.) & ~(inVESTER) ----->* &blickt auf Partitur ----->& ~Blick-->MM rechts -->(43)</p>	<p>→ verbale Nachrahmung der gesanglich-gestischen Instruktion → erneute gesanglich-gestische Instruktion → erneute verbal-gestische Nachrahmung → verbal, mimisch und gestisch realisierter Account für die Instruktion → blickliche Adressierung von spezifischen Musiker:innen</p>
41		
42	<p>dans °dans dans° TOUS les notes sinon (.) °zieht Augen zusammen° &on (.) ça ça~ *a(0.5)° &bewegt Arme mehrmals nach unten& ----->~ *Blickt auf Partitur ----->(45) °dreht sich zum Dirigierpult°</p>	<p>→ Weiterführung des Accounts → Abbruch des Accounts auf verbaler Ebene, Weiterführung auf gestischer Ebene → Auflösung des etablierten Interaktionsraums</p>
43		

44	&oui? (0.3) EF! s'il vous plaît (0.4) &streckt Arme nach außen ----->	→ Rückversicherung durch (rhetorische) Frage → Spezifizierung einer Einsatzstelle und Aufforderung zum Spielen → gestische Projektion einer anstehenden Spielphase → Einstieg in die Musik
45	(4.0) ▯(1.5)&~(0.5)▯* ☆(0.5) °H:: ----->* ☆Blick-->MM ---->(63) ▯zieht Augen zusammen▯ ----->&~dirigiert ----->(63)	→ mimische Instruktion („spielt leise“) → Dirigat
46	MM (1.0) [▯((spielen ersten Ton ab F))▯]	→ Musiker:innen setzen die Instruktionen des Dirigenten musikalisch um
47	D [<<p> h°:: fa::>]	→ Dirigent gestaltet die Musik durch Ausatmen und Singen mit
48	MM ▯((spielen 9 Takte ab F/20.0''))▯	→ Musiker:innen setzen die Instruktionen des Dirigenten musikalisch um
49	[▯((spielen 1 Takt/1.0''))▯]	
50	D [that's it!]	→ Dirigent evaluiert simultan zur Musik
51	MM ▯((spielen 1 ½ Takte/3.8''))▯	
52	[▯((spielen 1/2 Takt/0.7''))▯]	→ Dirigent gibt eine verbale Anweisung während der Musik, wiederum just vor dem Punkt, ab dem die Musiker:innen die Instruktion musikalisch umsetzen sollen (<i>on the fly</i> -Instruktion)
53	D [<<f> pianISSIMO!>]	→ verbale, vorausschauende Anweisung während der Musik
54	MM ▯((spielen 5 ½ Takte/10.5''))▯	
55	[▯((spielen 1/4 Takt/0.4''))▯]	
56	D [<<f> conduct!>]	
57	MM ▯((spielen 1 ½ Takte/6.4''))▯	
58	[▯((spielen 1/2 Takt/0.5''))▯]	
59	D [très long!]	→ verbale, vorausschauende Anweisung während der Musik
60	MM ▯((spielen 5 ½ Takte/11.8''))▯	
61	[▯((spielen 1 ½ Takte/2.0''))▯]	
62	D [*sch! (.) <<dim> sch:::>*] *zieht Augen zusammen-->*	→ Dirigent identifiziert während der Musik ein <i>correctable</i> , das er umgehend korrigiert, verbal und mimisch

[...]

63	D	%(&0.5)&~ *(1.0)* ♪!YES!♪	→ Unterbrechung der Musik durch verbale, gestische und mimische Zeichen
	d	&kreist Arme& ♫streckt Fäuste nach oben♫ ----->~ *lächelt* ----->♪	→ positive mimisch-gestische Evaluierung des Gespielten
	mm	%>((spielen))> ----->	
64	D	&(&0.5) that's it!& *that's that's the building up, %	→ Weiterführung der positiven Evaluierung
	d	&blickt auf Partitur& *blickt zu KM ----->*	
	mm	----->%	
65	D	&*now now- now we (have)* &Blick-->Oboist ----->(75)	→ Musiker:innen hören auf zu spielen → Einleitung einer Erklärung, die allerdings abgebrochen wird
		streckt Arme nach vorne	→ blicklich-gestische Adressierung
66		°h:: *ehm (.) jérôme quand=quand tu veux *streckt Arme nach vorne ----->(75)	→ verbale, direkte Adressierung eines Musikers (Oboist)
67		(0.2) un peu PLUS agitato	→ Einleitung einer abgeschwächten korrekativen Instruktion
68		<<tiefer werdend> ~ti: da: da~>	→ verbale, korrektive Instruktion
69		~Zeigegeste-->Flötist~ °h tu- tu es le: le: le: le- personne	→ gesangliche Demonstration/Instruktion in Verbindung mit einer Zeigegeste, die einen bestimmten Musiker adressiert (Flötist)
70		♫Zeigegeste-->Oboist ----->♫ ~qui: qui encourager les flûtes~ ~Zeigegeste-->Flötist ----->~	→ verbaler Account für die Instruktion in Verbindung mit Zeigegesten in unterschiedliche Richtungen (zum Oboisten vs. zum Flötisten)
71		°h <<tiefer werdend> ti: da: da~> ♫Zeigegeste-->Oboist♫	
72		°h <<höher werdend> ~ti: da: da~> ~Zeigegeste-->Flötist~	
73		°h <<höher werdend, cresc> ja:: da:: da:~ ♫Zeigegeste-->Oboist♫	
74		~ja:: da:: da~> ~Zeigegeste-->Flötist~	→ gesanglich-gestische Demonstration als korrektive Instruktion

75	°h ja?&* (.) ~eh- eh comme ça. ----->&* ~blickt auf Partitur -----> °h: eh::m::~ &*(0.7) »RESTE (.) pianISSIMO ----->~ &dreht sich zu BB -----> *Blick-->BB -----> »streckt linken Arm nach vorne --> (0.6) s- si LONG que possible. (0.5) oui?&* ----->&* °h:& *okay. &dreht sich zu Dirigierpult& *Blickt auf Partitur ----->(81)	→ rückversichernde Frage und verbale Nachrahmung als Abschluss dieser Instruktionssequenz → proxemisch-blickliche Adressierung einer spezifischen Instrumentengruppe, Etablierung eines Interaktionsraums → verbale, korrektive Instruktion in Verbindung mit Gestik → rückversichernde Frage als Abschluss der Sequenz → Auflösung des etablierten Interaktionsraums → Diskursmarker als Übergang von einer Aktivität (Instruieren) zur nächsten (Umsetzung der Instruktionen in einem Spielteil)
79	D °h:: eh::m:: &UNE fois s'il vous plaît (.) tempo UN! &blättert in Partitur -----> 80 »(1.0)» (1.2) cent quarante&~trois! »hebt Taktstock» ----->&~streckt Arme-->außen --> 81 (3.5)* &(0.5)& »(1.0) cent quarante-trois. (1.0)»~ ----->* &zieht Augen zusammen& ----->~ »blickt nach rechts ----->»	→ Spezifizierung einer Einsatzstelle durch Tempobezeichnung und Aufforderung zum Spielen → erneute Spezifizierung der Einsatzstelle durch Taktzahl → gestische Projektion einer anstehenden Spielphase → erneute Einsatzstellenspezifizierung → mimische Instruktion („spielt leise“, „spielt mit einem weichen Klang“) → blickliche Adressierung der Instrumentengruppe, die an der Stelle zu spielen hat
82	D ~°H:: (1.0) ~dirigiert ----->> 83 MM [»((spielen ersten Ton/0.5''))»] 84 D [H°::] 85 MM »((spielen 11 ½ Takte/14.5''))»	→ Einatmen als Zeichen für den Beginn der Musik → Dirigat → Musiker:innen setzen Instruktionen des Dirigenten musikalisch um → Dirigent gestaltet den Einsatz der Musik durch sein Ausatmen mit
86	MM [»((spielen 1 Takt/1.0''))»] 87 D [YES! (.) <<ff> VERY GOOD!>]	→ Dirigent ratifiziert das Gespielte simultan zur Musik und schließt die Instruktionssequenz (ohne weitere Unterbrechung) ab

6.7.2 *A Simplest Systematics for correcting and instructing in orchestra rehearsals*

In dem Beispiel oben sind die einzelnen Phasen einer Instruktionssequenz in einer Orchesterprobe nachvollziehbar: beginnend mit einer Spielaufforderung durch den Dirigenten über eine Ausführung dieser Aufforderung durch die Musiker:innen, mehrere Korrekturen/Instruktionen des Dirigenten und deren Umsetzung durch das Orchester bis hin zu einem Abschluss der Sequenz durch eine positive Evaluierung, während die Musiker:innen spielen. Innerhalb dieser wechselnden Abfolge von Turns zwischen Dirigent und Musiker:innen können mehrere instruktive Handlungen beobachtet werden: Unterbrechen, Adressieren, Lokalisieren, Korrigieren/Instruieren, Evaluieren, Wiedereinsteigen, Dirigieren. Alle diese Instruktionsaktivitäten fordern entweder explizit (z. B. Instruieren – ‚könnt ihr das bitte so spielen‘, Unterbrechen – ‚Hört auf zu spielen!‘) oder implizit²⁷⁸ die Musiker:innen auf, etwas zu tun: mit dem Spielen aufhören, eine Instruktion musikalisch umsetzen, eine Stelle so oder so spielen usw. Für diese Handlungen kommen unterschiedliche Modalitäten zum Einsatz:

- a) Unterbrechen geschieht verbal, gestisch, blicklich und mimisch.
- b) Adressierungen werden verbal, blicklich, proxemisch und gestisch realisiert.
- c) Stellen in der Partitur werden verbal oder gesanglich lokalisiert.
- d) Korrigiert und instruiert wird verbal, gestisch, gesanglich, mimisch und blicklich.
- e) Für Evaluierungen wird auf verbale, gestische, mimische und blickliche Ressourcen zurückgegriffen.
- f) Für Wiedereinstiege in die Musik werden verbale, gestische und blickliche Ressourcen eingesetzt; außerdem spielt das Atmen (v. a. das gemeinsame Einatmen) für die Koordination von Wiedereinstiegen eine wichtige Rolle.
- g) Für das Dirigieren im engeren Sinn kommen gestische und blickliche Ressourcen zum Tragen. Das Dirigieren im weiteren Sinn kann auch als Multiaktivität (vgl. Haddington et al. 2014) beschrieben werden, denn es vereint mehrere Aktivitäten in sich: Der Dirigent dirigiert nicht nur, sondern er singt auch mit und gestaltet dadurch die Musik mit, er gibt verbale Anweisungen während der Musik und evaluiert das Gespielte verbal.

²⁷⁸ Beispielsweise werden durch Adressierungen nicht nur bestimmte Instrumentengruppen identifiziert, sondern sie werden auch aufgefordert, ihre Aufmerksamkeit mit dem Dirigenten zu teilen; daneben kann positives Evaluieren die Aufforderung ‚Spielt weiterhin so!‘ implizieren.

Von diesen beschriebenen instruktiven Handlungen kann vor allem das Korrigieren/Instruieren im engeren Sinn vielschichtig sein. Instruktionen können zum einen korrektiv-retrospektiv ausgerichtet sein und sich dabei auf bereits Gespieltes beziehen; zum anderen können Instruktionen operativ-prospektiv angelegt sein und hierbei neue Aspekte einführen. Daneben tauchen in Orchesterproben kontrastierende Instruktionspaare auf, die eine nicht gewünschte einer gewünschten Version einer spezifischen Stelle in der Partitur gegenüberstellen (vgl. etwa Bsp. 3 und Bsp. 5 im empirischen Abschnitt zu Instruktionen und Anweisungen im engeren Sinn, Kap. 6.4). Nicht zuletzt kann es zu *on the fly*-Instruktionen kommen, die simultan zur Musik gegeben werden, d. h., während die Musiker:innen spielen (und evtl. bereits mit dem Umsetzen von anderen Instruktionen, die in Unterbrechungen besprochen wurden, beschäftigt sind). Solche Anweisungen werden durch Mitsingen oder durch verbale Einwürfe realisiert; dabei können sie entweder korrigierend (rückblickend, vgl. Z62 im Bsp. oben) oder instruierend (vorausschauend, vgl. Z59 im Bsp. oben) sein.

Korrektive Instruktionen (oder auch Korrekturen) setzen sich außerdem immer aus einer Fremdkorrektur durch den Dirigenten in der Besprechungsphase und einer Selbstkorrektur durch die Musiker:innen in der anschließenden Spielphase zusammen.²⁷⁹ Der Dirigent korrigiert eine bestimmte, bereits gespielte Stelle verbal, gestisch und/oder gesänglich, die Musiker:innen korrigieren die Stelle musikalisch auf ihren Instrumenten. Das heißt, sowohl die Initiierung der Korrektur (*repair initiation*) als auch die Korrektur selbst (*repair proper*) werden vom Dirigenten realisiert; die Korrektur (*repair proper*) wird wiederholend von den Musiker:innen ausgeführt. Es kommt hier also zu einer Doppelung der eigentlichen Korrektur, ähnlich wie in der Lehrer:in-Schüler:in-Interaktion. Im Gegensatz dazu muss in Alltagsgesprächen eine Fremdkorrektur von A kein weiteres Mal von B ausgeführt werden.

Unter das Instruieren im weiteren Sinn und damit als Überbegriff für die instruktiven Handlungen fallen noch weitere, für die Orchesterprobe spezifische Arbeitsweisen:

- a) Mehrere Instruktionen, die sich auf unterschiedliche Stellen beziehen und verschiedene Instrumentengruppen adressieren, können gemeinsam innerhalb eines Instruktionsclusters auftreten. Dabei kann eine Instruktion zu weiteren Instruktionen verleiten, es kommt zu *Follow-Up*-Instruktionen. Etwa im Abschnitt oben, wenn in einem ersten Schritt die Cellist:innen und die Kontrabassist:innen zu einer bestimmten Stelle instruiert werden (Z15–20) und in einem

²⁷⁹ Es kann allerdings auch vorkommen, dass einzelne Musiker:innen bereits während Besprechungsteilen bestimmte vom/von der Dirigent:in korrigierte Stellen in der Partitur ausprobieren.

- zweiten Schritt auch alle restlichen Musiker:innen (Z21–31) – von *si doux que possible* (Z19) zu *le crescendo jusqu'au fortissimo* (Z26).
- b) Eine bestimmte Stelle wird im Zuge einer Instruktionsskette so lange geprobt, bis der Dirigent damit zufrieden ist. Im Beispiel oben schließt der Dirigent die Instruktionsskette während einer Spielphase durch eine verbale, positive Evaluierung ab und lässt die Musiker:innen dann weiterspielen; die Stelle wird nicht mehr geprobt (Z14–50).
 - c) Instruktionen können von Accounts/Erklärungen begleitet sein, die verbal, gestisch und mimisch gegeben werden und die Face-Bedrohung, die von Instruktionen ausgeht, abmildern (Z29, Z41).
 - d) Instruktionen können durch Ausdrücke wie *quand tu veux un peu plus agitato* in Z66–67 abgeschwächt werden (*Hedging*) oder auch indem sie nicht explizit geäußert werden, etwa blickliche Adressierungen, die die Aufforderung ‚Ihr seid nun dran mit dem Spielen‘ (vgl. Z81) implizieren.
 - e) Der Dirigent hebt häufig das hervor, was wichtig ist (*Highlighting*), und zwar durch Sprache und Gesang (hier auch prosodisch) sowie Gestik (vgl. z. B. Z08, Z19, Z26, Z31, Z36–37).
 - f) Es können Interaktionsräume mit spezifischen Instrumentengruppen blicklich und proxemisch etabliert und über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten werden (vgl. z. B. Z36–43).
 - g) Der Dirigent kann sich mit dem Konzertmeister als seinem direkten Ansprechpartner für musikalische, aber auch organisatorische Fragen austauschen (vgl. etwa Z23–25 und Z29–31, wo der Dirigent Bestätigung/Rückversicherung beim Konzertmeister sucht).
 - h) Außerdem kann der Dirigent rückversichernde Fragen (etwa *ja?*) an das ganze Orchester stellen, die allerdings als rhetorische Fragen zu betrachten sind, da von den Musiker:innen (außer in seltenen Fällen vom Konzertmeister) darauf keine Antwort kommt (vgl. z. B. Z30 oder Z77).

Diese Handlungen sind konstitutiv für die Interaktion in Orchesterproben. Sie tragen dazu bei, dass von Dirigent:in und Musiker:innen gemeinsam ein musikalisches Werk im Hinblick auf eine konzertante Aufführung probend erarbeitet werden kann. Dabei sind die Handlungen in ein sequenzielles Muster eingegliedert, in dem sich Beiträge des/der Dirigent:in mit Turns von Musiker:innen abwechseln. Dieses Muster, das Sequenzialität, Simultaneität und unterschiedliche für die Orchesterprobe konstitutive Aktivitäten und Praktiken vereint, sieht – in Anlehnung an die von Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) erarbeitete Systematik für den Sprecherwechsel in Gesprächen – folgendermaßen aus:

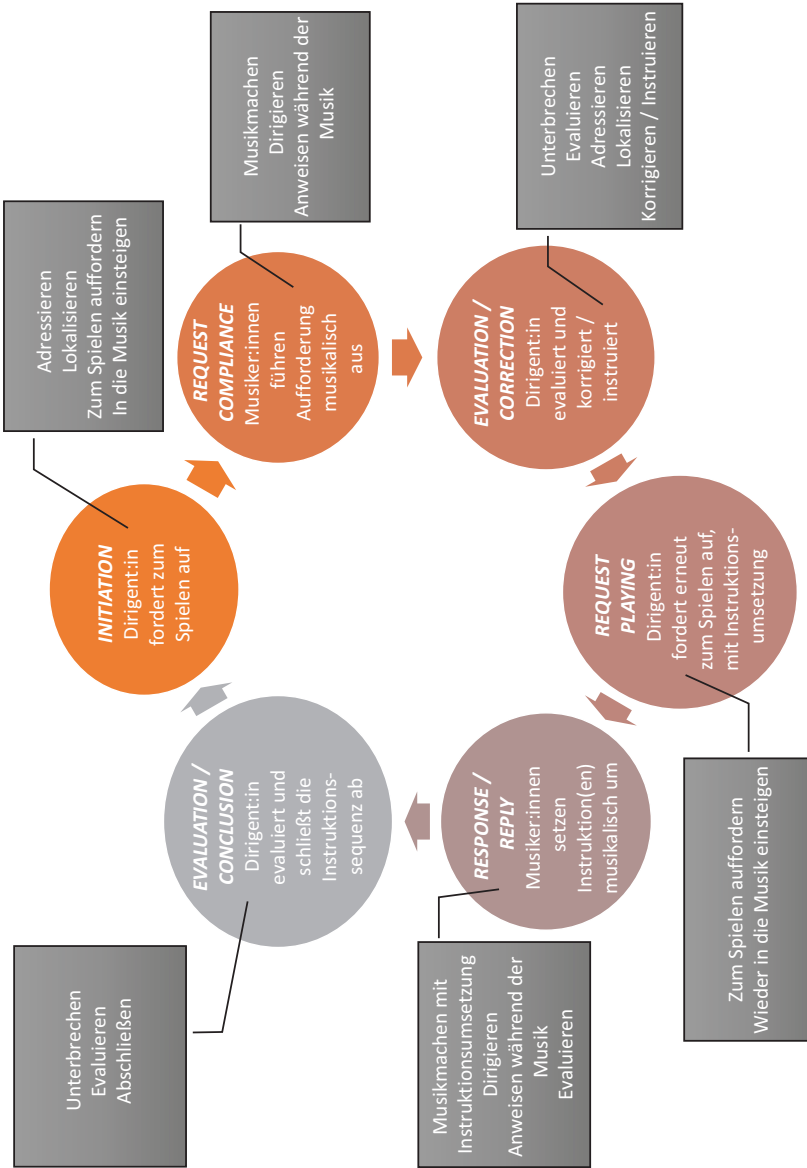


Abb. 109: A Simplest Systematics for correcting and instructing in orchestra rehearsals.