

Instruieren in kreativen Settings – wie Vorgaben der Regie durch Schauspielende ausgestaltet werden¹²

Axel Schmidt / Arnulf Deppermann

Abstract

Instruktionen sind darauf angelegt, ein festgelegtes Ergebnis zu erzielen, v.a. in instrumentellen Arbeitskontexten oder Lehr-Lern-Settings. In kreativen Settings dagegen existieren häufig keine klar definierten Lerninhalte. Das Endprodukt und der Weg dorthin werden vielmehr bewusst offen gehalten, um Kreativität zu ermöglichen. Trotzdem machen Instruktionen auch in kreativen Settings einen Großteil der Äußerungen aus. Wir zeigen an zwei typischen Fällen aus Theaterproben, wie Instruktionen in kreativen Settings Neues hervorzubringen vermögen. Regisseur*innen arbeiten mit relativ offenen Rahmeninstruktionen, die von Schauspielenden in Folgehandlungen auszugestalten sind. Instruierte Handlungen haben so ein hohes Potenzial an Eigeninitiative und liefern die Grundlage für Regisseur*innen, um Aspekte des vorgängigen Spiels der Schauspieler*innen affirmativ aufzugreifen, die sie selbst zuvor so nicht instruiert haben. Diese Selektionen der Regie greifen einen Teil des dargebotenen Schauspiels auf und machen es für das zukünftige Handeln verbindlich. Unsere Studie untersucht, wie Instruktionen Folgehandeln evozieren, auf das sie selbst wiederum aufbauen. Grundlage ist ein Korpus von 800 Stunden Videoaufnahmen von Theaterproben.

Keywords: Instruktionen – IRE-Sequenzen – Kreativität – Theaterproben – multimodale Interaktion.

English Abstract

Instructions are designed to achieve a predetermined result, especially in instrumental work contexts or teaching and learning settings. In creative settings, however, there is often no clearly defined learning content. On the contrary, the end product and the path to it are deliberately kept open to enable creativity. Yet, instructions make up a large part of the actions in creative settings as well. We analyze two typical cases from theater rehearsals, showing how instructions in creative settings can produce something new. Directors give rather open initial instructions, which have to be developed by actors. Instructed actions are worked out by the actors on their own initiative. Directors, in turn, select aspects of the actors' performance that was not previously instructed and make it obligatory for future acting. Our study examines how instructions elicit actions on which next instructions build upon. The study draws on a corpus of 800 hours of video-recorded theater rehearsals.

Keywords: instructions – IRE-sequences – creativity – theatre rehearsals – multimodal interaction.

¹ Dieser Artikel beruht auf Videoaufzeichnungen eines kompletten Probenzyklus. Wir bedanken uns beim Intendanten des Nationaltheaters Mannheim (NTM), Christian Holtzhauer, für seine Offenheit und Kooperativität sowie bei allen Beteiligten, die bereit waren, sich über einen Zeitraum von zwei Monaten bei ihrer Arbeit filmen zu lassen.

² Wir bedanken uns bei den Herausgeber*innen des Themenheftes für die hilfreichen Kommentare zu einer ersten Version dieses Artikels.

1. Einleitung
2. Instruktionen in instrumentellen und Lehr-Lern-Settings
3. Instruieren in Theaterproben
4. Daten
5. Analysen: Zwei typische Fälle des Instruierens in Theaterproben
6. Fazit: Instruierte Kreativität?
7. Literatur

1. Einleitung

Der vorliegende Artikel geht der Frage nach, wie durch Instruktionen in kreativen Settings Neues hervorgebracht wird. Grundlage sind Daten aus Theaterproben, in denen Regisseure instruieren und Schauspielende diese Instruktionen umsetzen. Wir werden zeigen, dass Instruieren in kreativen Settings – wie hier dem Theater – anders verläuft als in Settings in denen Ziele, Prozeduren und Lerninhalte im Vorfeld relativ klar definiert sind, wie etwa in pädagogischen Settings oder in instrumentellen Arbeitskontexten. Im Gegensatz zu Instruktionen in Lehr-Lern-Settings oder in instrumentellen Arbeitskontexten existieren in kreativen Settings häufig keine klar definierten Lerninhalte oder Routineabläufe. Im Gegenteil: Das Endprodukt und der Weg dorthin werden bewusst offen gehalten, um Kreativität zu ermöglichen (Hinz/Roselt 2011; Matzke 2012). Dennoch machen Instruktionen auch in kreativen Settings wie Orchester- und Theaterproben einen Großteil der Äußerungen des/der Regisseur*in/Dirigent*in aus (Schmidt 2014; Weeks 1996; Krug/Messner/Schmidt/Wessel 2020).

Die interaktionale Organisation institutionellen Handelns spiegelt die Zwecke von Institutionen wieder (Drew/Heritage 1992). Unsere Untersuchung zeigt, wie die Art des Instruierens in Theaterproben zu einem wesentlichen institutionellen Ziel beiträgt, nämlich Kreativität zu befördern. In Theaterproben entwickeln Regisseur*innen und Schauspieler*innen aus einem vorgegebenen Text eine leiblich-räumliche Aufführung, die durch diesen Text selbst nicht vollständig determiniert ist. In unseren Daten produzieren Regisseur*innen Instruktionen, mit denen sie Aspekte des Spiels der Schauspieler*innen affirmativ aufgreifen, die sie selbst zuvor (so) nicht instruiert haben. Diese Instruktionen selektieren und officialisieren damit einen Teil des emergent dargebotenen Schauspiels und machen es für das zukünftige Handeln verbindlich.

Zunächst führen wir in die Forschung zu Instruktionen in pädagogischen und instrumentellen Settings (2.) und in kreativen Settings (3.) ein. In 4. geben wir einen Überblick über die verwendeten Daten. In 5. zeigen wir zunächst, dass der Anspruch kreativ zu sein und Neues hervorzubringen, vom Regisseur selbst als wesentlicher Zweck des Probens gesehen wird. Im Anschluss stellen wir zwei Fälle vor, die deutlich von Instruktionsaktivitäten in anderen Settings abweichen, jedoch für das kreative Setting der Theaterproben den Normalfall darstellen.

2. Instruktionen in instrumentellen und Lehr-Lern-Settings

Instruktionen sind direktive Handlungen. "[T]hey are attempts [...] by the speaker to get the hearer to do something" (Searle 1976:12; s.a. Austin 1962; Blum-Kulka 1997; Ervin-Tripp 1976; Labov/Fanshel 1977; Goodwin 2006). Direktive sind immer ein Versuch, das Verhalten anderer zu bestimmen und werfen daher immer Fragen von Macht, Status und Wissen auf. Durch die Art und Weise, wie direktive Äußerungen gestaltet sind, zeigt sich eine Orientierung der Teilnehmenden an deontischen Aspekten, d.h. daran, wer aufgrund welcher Statuszuschreibungen berechtigt (*entitled*) ist, das Verhalten anderer zu regulieren, sowie an spezifischen Umständen der jeweiligen Situation (*contingencies*; s. Curl/Drew 2008). Solche Einschätzungen schlagen sich in der Wahl des linguistischen Formats nieder, das je nach Grad der (zugeschriebenen/unterstellten) Berechtigungsverhältnisse mehr oder weniger direkt bzw. abgetönt ausfällt (Drew/Couper-Kuhlen 2014; Sorjonen/Raevaara/Couper-Kuhlen 2017; Deklarative/Interrogative: Antaki/Kent 2012; Craven/Potter 2010; Curl/ Drew 2008; Stevanovic/Peräkylä 2012; deontischer Infinitiv: Deppermann 2006; Deklarative/Imperative: Deppermann 2018a und b; Zinken/Ogiermann 2011, Imperative/Interrogative: Zinken/Ogiermann 2013; Rossi 2012). Berechtigungen beruhen häufig auf institutionell verankerten, aktuell zugeschriebenen oder in Anspruch genommenen epistemischen Asymmetrien, auf deren Grundlage sich Interagierende hinsichtlich bestimmter Wissensareale mehr oder weniger Expertenstatus zuschreiben (Heritage 2012; Stivers/Mondada/Steensig 2011).

Instruktionen sind ein *spezifischer Typus von Direktiven*. Sie wurden vor allem in ethnomethodologischer Forschungstradition als Anleitung zur kontextsensitiven Durchführung oder Umsetzung bestimmter Handlungsschritte zur Erzielung bestimmter Ergebnisse verstanden (s. zusammenfassend Lindwall/Lymer/Greiffenhagen 2015). Im Gegensatz zu Alltagsinteraktionen, in denen direktive Handlungen wie Bitten, Vorschläge usw. vereinzelt vorkommen können, sind Instruktionen häufig konstitutiver Teil institutioneller bzw. aufgabenbasierter Aktivitäten (wie in vielen Arbeitsinteraktionen oder in gemeinsamen Spielen). Trotz ihrer unheilbaren Unvollständigkeit und impliziten Voraussetzungshaftigkeit (Garfinkel 2002; Amerine/Bilmes 1988) sind Instruktionen darauf angelegt, ein festgelegtes Ergebnis zu erzielen. "Instructions have a projected outcome", so betonen Amerine/Bilmes (1988:329).

Wie Bitten, Vorschläge usw. vollziehen sich auch Instruktionen häufig in Sequenzen: Einer initialen Instruktion folgt eine responsive Umsetzung, die allerdings in spezifischer Weise als Quelle von Verstehen und Kompetenz in den Blick genommen wird (Hindmarsh/Reynolds/Dunne 2012; Zemel/Koschman 2014; Macbeth 2004). Zudem beschreiben Instruktionen häufig, *wie* etwas getan werden soll (Ekström/Lindwall 2012, 2014; Mondada 2014a). Vor allem in Lehr-Lern-Kontexten folgen Umsetzungen im dritten Schritt häufig Evaluationen oder Korrekturen (Mehan 1979; McHoul 1978): "Correction sequences are one of the ways in which members display and recognize that instructing is going on" (Macbeth 2004:729). Die für direktive Formate im Alltag wie Bitten oder Vorschläge veranschlagten Kategorien von Begünstigter/Begünstigender (*beneficiary/beneficiant*) (cf. Clayman/Heritage 2014; Couper-Kuhlen 2014; Kendrick/Drew 2016) sind weniger ausschlaggebend, da die Beteiligten häufig in Aktivitätszusammenhänge eingebunden

sind, in denen sie jeweils spezifische Rechte und Pflichten/Zuständigkeiten haben, auf die die Instruktionen Bezug nehmen. Das gemeinsame Ziel ist nur durch arbeitsteilige Kooperation zu erreichen, etwa im Fahrunterricht (Deppermann 2018a), in chirurgischen Operationen (Mondada 2014b), beim gemeinsamen Kochen (Mondada 2014a) oder Renovieren, der Erstversorgung von Patienten im Team (Deppermann 2014) oder Theaterproben. Instruktionen treten dabei meist nicht als vereinzelte Paarsequenzen auf, sondern es kommt zu längeren Serien von Instruktionen, die aufeinander aufbauen (s. hierzu auch Lindwall/Lymer/Greifenhagen 2015). Im Gegensatz zu direktiven Handlungen wie Vorschläge, Bitten usw. im Alltag sind Instruktionen in institutionellen Settings daher selten abgetönt oder begründet (Goodwin 2006; Baranova/Dingemane 2016).

Instruktionen in *Lehr-Lern-Settings* (etwa im Schulunterricht, in Universitätsseminaren oder in Fahrstunden) kommt ein Sonderstatus zu. Im Gegensatz zum gemeinsamen Arbeiten in instrumentellen Settings ist das Instruieren hier an Lernzwecken orientiert. Es kann – je nach Setting – mehr oder weniger direktiv oder rein wissensvermittelnd sein (die Umsetzung ist dann an eine zukünftige Anwendungssituation delegiert). Grundsätzlich unterscheiden lassen sich Prüfungsfragen (*exam questions*, s. Searle 1994, Heritage 1984:284-289), die dazu dienen Wissen zu überprüfen, von elizitierendem Fragen oder Instruieren bzw. Erklären, das dazu dient, Lernende in die Lage zu versetzen, relevantes Wissen angeleitet selbst zu entwickeln ("designed to ensure that the students see ..." Lindwall/Lymer/Greifenhagen 2015:153).

3. Instruieren in Theaterproben

Instruktionen wurden also bisher vor allem in Routinekontexten untersucht, in denen Handlungsabläufe und -ergebnisse weitgehend bekannt sind und Instruktionen zur Feinkoordination gemeinsamen Handelns dienen, oder in Lehr-Lern-Settings, in denen sie der Überprüfung, Einübung oder Entwicklung kanonisierten Wissens dienen. Wie aber kommen Instruktionen zum Einsatz, wenn es darum geht, Kreativität zu ermöglichen? Wie wird instruiert, wenn Ablauf und Ergebnis gemeinsamen Handelns noch weitgehend offen sind? Die Künste, zu denen auch das Theater zählt, gelten in der gesellschaftlichen Kommunikation als kreativ (Becker 2013). Damit ist vor allem gemeint, dass sie neue Produkte durch einen offenen, vorher nicht determinierten Prozess hervorbringen oder 'kreieren' (Krämer 2004).³ Die Frage, wie kreative Prozesse ablaufen beziehungsweise optimal zu gestalten sind, beschäftigt die Kreativitätsforschung seit Anbeginn (für einen Überblick: Boden 1994; Runco/Jaeger 2012). Eine zentrale Einsicht betrifft die Schwierigkeit, kreative Prozesse zu steuern: Was Kreativität hervorbringt, nämlich etwas Neues oder Originelles, lässt sich nicht erzwingen, sondern nur befördern; es emergiert in entsprechend gestalteten Prozessen. Untersuchungen zu kreativen Prozessen kommen zum Großteil aus der Psychologie und konzentrieren sich auf individuelle Denkleistungen in experimentellen Settings (Meißner 1994), selten auf Gruppenprozesse und noch seltener auf leibliches Handeln. Unser Fokus dagegen liegt auf kreativen Gruppenprozessen in praktischen Interaktionskontexten. Die wenigen EMCA-

³ Ein gesellschaftlicher Kunst-/Kreativitätsbegriff stellt zudem die Ästhetizität von Produkten in den Vordergrund, was für unsere Fragestellung aber zunächst irrelevant ist.

Studien zu Gruppenprozessen in kreativen Settings fokussieren weitgehend entweder interaktionsorganisatorische Fragen (Broth/Keevallik 2014; Keevallik/Ekström 2019; Schmidt 2020) oder korrektive Instruktionen (Keevallik 2010; Messner 2020; Weeks 1996; Wessel 2020; Stevanovic 2020) und befassen sich nicht mit der Ermöglichung kreativer Prozesse.

Theater gilt nicht nur in der Gesellschaft als kreativ, sondern ist auch seinem Selbstanspruch zufolge kreativ. Deutlich wird dies an meta-kommunikativen Selbstbeschreibungen, wie sie Regisseur*innen in Theaterproben bisweilen produzieren (s. 5). Die Art und Weise, wie Instruieren in kreativen Settings interaktional und sequentiell organisiert ist, weist daher eine andere sozialstrukturelle Organisation auf als andere Instruktionssettings. In Theaterproben finden wir eine Art der Arbeitsteilung, in der Kompetenzen und Wissen, im Gegensatz zu Lehr-Lern-Settings, nicht asymmetrisch verteilt sind (im Sinne von Wissenden vs. Nicht-Wissenden). Vielmehr verfügen in Theaterproben Regisseur*innen und Schauspieler*innen exklusiv über unterschiedliche Kompetenzen, nämlich konzeptuelle Kompetenzen im Falle der Regie und darstellende Kompetenzen im Falle des Schauspiels. Erst deren komplementäres Zusammenspiel ermöglicht die Entwicklung einer Theaterinszenierung. Regieseitige Instruktionen dienen der Aktivierung und Kanalisierung komplementärer Kompetenzen (des Schauspiels) im Dienste der Herstellung eines neuartigen, kreativen Produkts (hier: einer reproduzierbaren Performance), aber kaum einmal der Vermittlung von Wissen. Der Interaktionstyp 'Probe' trägt diesem Anspruch Rechnung. Sie gelten als Rahmen, in dem Tätigkeiten ausprobiert werden können, ohne die üblichen Konsequenzen zu zeitigen, etwa beim Publikum auf Zuspruch oder Ablehnung zu stoßen (Goffman 1977). Der besondere Status von Proben oder – um einen Ausdruck der Teilnehmenden zu verwenden – 'des Probierens' zeigt sich auch in den Selbstbeschreibungen und -deutungen ihrer eigenen Praxis (s. 5).

Grundlage vieler Theaterstücke sind (klassische) Texte oder Dramen (wie auch in unserem Fall). Regie, Dramaturgie und Bühnenbild entwickeln Konzepte, die häufig in Form von Konzeptpapieren versprachlicht oder visualisiert vorliegen. Schauspielende sind ausgebildet, solche Konzepte in konkrete, dynamische und verkörperte Darstellungsformen auf der Bühne umzusetzen. Die Besonderheit des Theaters als Kunstform liegt in seiner Ereignishaftigkeit und Situiertheit. Theater ist Raum- und Körperkunst, die im Hier und Jetzt immer wieder neu hervorzubringen ist. Schauspielende arbeiten an der Schnittstelle von (sprachlich oder visuell) fixierten Konzepten und körperlicher Umsetzung. Ihre Eigenleistung – die regieseitig nicht durch Instruktionsarbeit ersetzbar ist – besteht in der Entwicklung geeigneter Darstellungsformen, die in Proben zur Anschauung gebracht und weiterentwickelt werden. Sie gelten zunächst als Spielangebote, das heißt als probetalber dargebotene, tentative und ggf. weiterzuentwickelnde Umsetzungen konzeptueller Vorgaben.

Bisherige Studien zu Proben betonen ihren Status als Experimentierfelder (z.B. Matzke 2012): In Proben stehen Ergebnisse nicht im Vorfeld fest; ein Ergebnis, sprich eine Inszenierung, ist erst noch zu entwickeln. Ausgangspunkt sind häufig Textvorlagen und nur sehr grobe Ideen und Konzepte, wie daraus eine Aufführung wird; auch der Weg dorthin ist häufig offen (abgesehen von organisatorischen Rahmenbedingungen). Es gibt keine feststehende Soll-Vorstellung, an der das produzierte Spielangebot (das 'Ist') gemessen wird. Dennoch sind auch Theaterproben

über weite Strecken mittels Instruktionen organisiert, die direkt anweisen, was zu tun ist oder vorgängige Spielhandlungen korrigieren. Ähnlich wie in Lehr-Lern-Settings transzendieren solche Instruktionen die aktuelle Situation. Das Instruierte soll eingeübt, verfeinert und behalten werden (Weeks 1990:351; Schmidt 2018; Schmidt 2020). Hier liegt der Unterschied zu rein instrumentellen Instruktionen (ob in Theaterproben oder in anderen Arbeitszusammenhängen), die der Koordinierung singulärer Aktivitätsabläufe dienen, die aber nicht zu behalten oder zu wiederholen sind (Schmidt 2018:248f.). Ein Großteil der Instruktionen in Theaterproben weicht aber deutlich ab von Instruktionssequenzen in anderen Settings. Wie wir zeigen werden, stecken erste Instruktionen nur grobe Rahmen ab, die von den Schauspielenden auszugestaltet sind. Darauf folgende Instruktionen ko-konstruieren und selegieren erwünschte Teile des Spielangebots. In solchen Fällen dient das instruierte Ausführen von Schauspielhandlungen nicht primär dem Erlernen einer Tätigkeit oder der Aneignung einer Fertigkeit, sondern der Hervorbringung neuer Darstellungsformen. Bevor wir uns in 5. zwei typische Fälle anschauen, geben wir im folgenden Abschnitt einen Überblick über die verwendeten Daten.

4. Daten

Grundlage unserer Untersuchung ist ein Korpus von 800 Stunden Videoaufnahmen des kompletten Zyklus der Proben zum Stück "Endstation Sehnsucht" von Tennessee Williams am Nationaltheater Mannheim in der Spielzeit 2018/19. Neben den Videoaufnahmen wurden zudem verschiedene ethnographische Daten erhoben (insbesondere visuelle und schriftliche Vorlagen wie Bühnenkonzepte, Skripte und deren Überarbeitung sowie Feldnotizen).

Unsere Analysen beruhen auf einer systematischen Sichtung der ersten 20 Stunden des Korpus. In die Kollektion aufgenommen wurden Instruktionssequenzen, die folgende Kriterien erfüllten: a) auf eine relativ vage Instruktion der Regie liefert das Schauspiel Spielangebote, die über den ursprünglichen Instruktionsinhalt hinausgehen (z.B.: es wird mehr gemacht als instruiert wurde); b) Teile des so nicht instruierten Spielangebots werden im nächsten Schritt durch den Regisseur aufgegriffen und dadurch neu instruiert. Den hier dargestellten Analysen liegt die Untersuchung einer Kollektion von 20 solchen Instruktionssequenzen zugrunde. Für den vorliegenden Artikel haben wir zwei typische Fälle ausgewählt.

Die sprachliche Transkription folgt GAT2-Konventionen (Selting et al. 2009). Körperliche Handlungen sind nach Mondada (2018, 2019) transkribiert. Im Unterschied zu den meisten Untersuchungen multimodaler Interaktion ist hier weniger die Betrachtung einzelner Ressourcen (wie Blick, Gestik, Objektgebrauch usw.) relevant, sondern meist eine holistische leiblich-räumliche Performance, die das Einnehmen von komplexen Körperposuren oder die Ausführungen von Bewegungsmustern (z.B. Arten des Gehens, Tanzen, Sprechausdruck zusammen mit einer bestimmten Körperhaltung/-bewegung) betrifft. Die Transkriptionen werden daher durch eine Vielzahl von Standbildern (Stukenbrock 2009) ergänzt, die körperliche Posen und Bewegungsmuster repräsentieren, die durch Transkription kaum zu vermitteln wären.

5. Analysen

Proben gilt sowohl in der Theaterwissenschaft als auch in der Praxis des Theatermachens als zentrale und unverzichtbare Aktivität wie auch als besonderer Ort für die Entwicklung einer Inszenierung. Proben gelten als Schutzraum, in dem tentativ gearbeitet werden kann, ohne vorschnelle Beurteilung, und damit als Keimzelle für die kreative Entwicklung von Ideen (Matzke 2012; Hinz/Roselt 2011; Volkova 2019; für das Tanztheater: Kleinschmitt 2018). An verschiedenen Stellen in unseren Daten liefert der Regisseur Selbstdeutungen seiner Probenpraxis (*member's concepts*; Bilmes 1986) und bestätigt damit obige Auffassung bezüglich Funktion und Arbeitsteiligkeit des Probens, indem er die Probenpraxis thematisiert und feststellt,

- dass Proben ein offener Suchprozess ist,
- dass er selbst keinen festen Plan und keine ausgereiften Ideen hat,
- dass nicht er allein, sondern auch die Schauspielenden substanziell zu diesem Prozess beitragen (müssen),
- dass es die Aufgabe des Schauspiels ist, Ideen umzusetzen und damit erst zur Anschauung zu bringen und
- dass Dinge ausprobiert und angeschaut werden müssen, bevor man 'sehen' kann, ob etwas brauchbar ist.

Wir schauen wir uns nun an zwei typischen Fällen an, wie Instruktionen und ihre Umsetzungen auf der Bühne in Spielproben ablaufen (s.a. Krug/Messner/Schmidt/Wessel 2020). Die Instruktionen der Regie können das Schauspiel unterbrechen (Schmidt 2020), aber auch während des laufenden Schauspiels *on the fly* (s. Krug 2020) produziert werden (Krug/Schmidt 2020). Die folgenden Fälle weisen eine ähnliche sequentielle Grundstruktur auf: Auf eine relativ offene und vage Rahmeninstruktion in einer Spielpause erfolgt eine schauspielerische Umsetzung, die dann vom Regisseur mittels *on the fly*-Instruktionen bearbeitet wird, ohne das Spielen zu unterbrechen. Der Regisseur agiert während der Spielangebote sehr aktiv, wodurch das Schauspiel zu einem Resultat mikro-sequentiell koordinierter Ko-Konstruktion wird. Die schauspielerische Umsetzung geht über die Instruktion hinaus, indem sie mehr anbietet als in der Instruktion gefordert wurde.

Im ersten Fall proben die Teilnehmenden eine Teilszene der zweiten Szene. Die Hauptfigur B (Blanche) unterhält sich mit ihrer Schwester (Stella) über deren Wohnverhältnisse. B wird eine Zeitlang bei Stella wohnen. B hat die vorherige Teilszene beendet, in der sie mit den Tücken einer aufklappbaren Matratze 'kämpft'. Auf dem Boden sitzend und seufzend (Z2) produziert die Souffleuse die nächste Textzeile (Z3), die das Skript an dieser Stelle für B vorsieht: "da ist gar keine Tür", bezogen auf die fehlende Wand/Tür zwischen Küche und Schlafzimmer (Abb. 1). Blanches Spielpartnerin, Stella, sitzt in der Küche am Tisch, der Regisseur steht hinter seinem Regietisch. Er instruiert B, die Szene zunächst pantomimisch fortzusetzen (Z6-9), was sie in der Folge umsetzt (ab Z19).

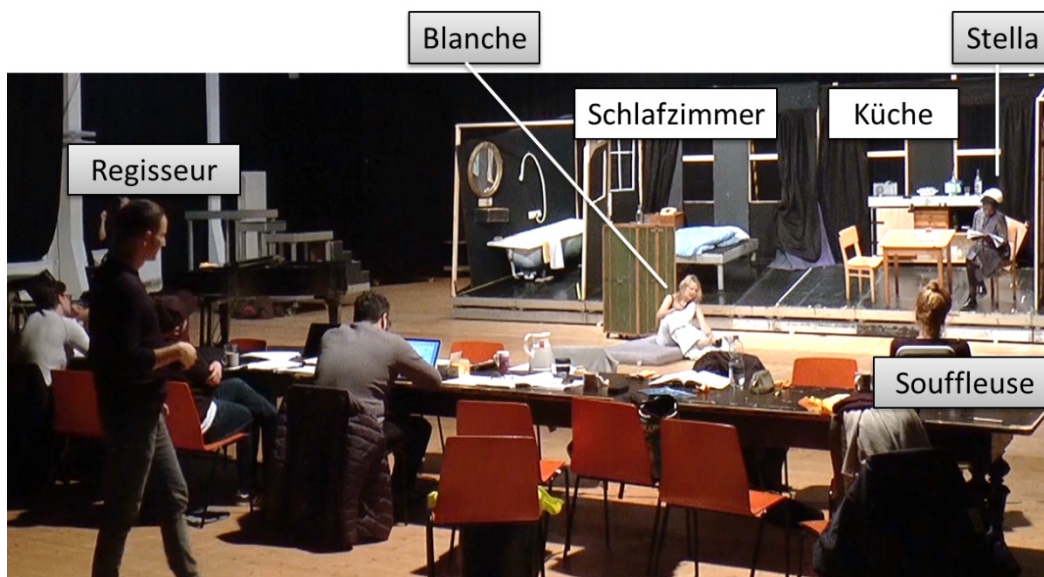


Abb. 1: Teilnehmende, Bühne und Setting

Transkript 1: *Pantomime* (Tag 3 morgens, hinten, e, 5:22-5:52)

R = Regie, B = Schauspiel/Blanche, STE = Schauspiel/Stella, Sou = Souffleuse, Dr = Dramaturg;
 b-b = Blick von B; b-k = Gesten und Körperbewegungen von B; Skripttext = *kursiv*; hochgestellte
 Ziffern nach Pfeilen (--->¹) verweisen auf das Ende der betreffenden Handlung.

- 1 (0.53)
- 2 B aah::;
- 3 Sou *da is gar keine TÜR, (.)*
- 4 B aah:;
- 5 B °hhh *oh äh* °hhs
 b-b *dreht Kopf, schaut auf Bühne
 b-k §beginnt aufzustehen-->⁷
- 6 R ((lacht tonlos)) +da hingehn wieder NEU+ wieder hingehn,
 r +gestikuliert stark---+
- 7 R äh geh dahin* +äh <<all>in die die die Küche,>+§
 r +zeigt zur Bühne-----+
 b-b *Blick zu R-->⁹
- 8 B <<p>ja,>
- 9 R +HOCHgehn und# äh äh pantomimisch abtasten;* +
 r +demonstriert hochgehen/pantomimisch abtasten+
 b-b ----->*Bühne-->¹²
 Abb #Abb.2
- 10 B §eh °h eh °h [eh °h]
 b-k §läuft auf Bühne/Küche-->
- 11 R §[in die] in die Küche# gehn-
 b-k -----§beginnt Pantomime---->¹⁴
 Abb #Abb.3
- 12 R <<f>nee+ KUMma da> die die die des is der-*
 r +zeigt Richtung Bühne-->
 b-b -----*schaut zu R->

- 13 R genau das is [das is der das] is +der WEIße strich;+
R ----->+zeigt Strich gestisch
- 14 B §[ja (.) hierüber,]§
b-k --->§deutet Pantomime mit Arm an
- 15 +(0.3)
R +bückt sich/deutet gestisch Pantomime an-->
- 16 B ja;+*§
b-b --->*Blick auf Bühne-->>
b-k §bückt sich/beginnt Pantomime-->
r ----+
- 17 B §((atmet laut)) °h h° °h h°°h h°# °h h° °h h° °h h° (3.5)
b-k §tastet imaginäre Wand mit Händen ab-->
Abb #Abb.4
- 18 R [((lautloses Lachen))]
- 19 B [°h h° °h] h°°h h°§ °h h°§ [°h h° [°h #h° °h h° °h h°]
b-k (4.8)
-----§Klinke§Wand abtasten-->
Abb #Abb.5
- 20 R [((lacht))]
- 21 Dr [<<pp>((kichert)) (XXXXXX)]>
- 22 B §e:h #h°§
b-k §springt durch imaginäre Wand§
Abb #Abb.6a
- 23 B §h°§#
b-k §palm up open hand gesture§
Abb #Abb.6b
- 24 R +<<schreit spitz> UAH>#
R +schlägt Hände vor Mund-->
Abb #Abb.7
- 25 B §°h[h+ <<schreit> A#:]::~:~:H>#
b-k §springt zurück, schlägt Hände vor Mund-->²⁹
r -----+
Abb #Abb.6c #Abb.8
- 26 R +[a::h]+
R +nimmt Hände runter, beugt sich ruckartig vor+
- 27 R <<lachend> jaha genau; +[uah]+
R +schlägt Hände vors Gesicht+
- 28 B [aah]
- 29 B *[da ist ja gar keine TÜR;]
b-b *schaut zu STE-->³³
- 30 R [((lacht lautlos))]
- 31 B +zwischen den beiden ZIMmern;
R +läuft ein paar Schritte nach vorn-->
- 32 R +he he he he§ he he °hh ehehe+§
r +läuft ein paar Schritte zurück, krümmt sich
b-k §zeigt mit Daumen auf Schlafzimmer§
- 33 B §*((quietscht))# (1.25)§
b-k §sticht mit Finger durch unsichtbare Wand§
b-b *schaut zu Schlafzimmer-->
Abb #Abb.9



Abb. 2: R demonstriert Pantomime (Z9)

Rahmeninstruktionen unterscheiden sich von den folgenden Instruktionen und Kommentaren, die während des Spiels (*on the fly*), knapp und meist rein körperlich erfolgen. Solche Instruktionen und Kommentare dienen der Feinjustierung des durch Rahmeninstruktionen initiierten Spiels, etwa in Form von Reparaturen (Z11-13), Rezeptionshandlungen wie Lachen (Z18, 20, 30, 32, 34, 37) oder körperlichen Demonstrationen (wie Schreien in Z24/26/27 oder Hände vor den Mund Schlagen in Z24). Rahmeninstruktionen dagegen formulieren eine eigenständige, häufig neue und schauspielerisch umsetzbare Idee (wie *pantomimisch abtasten*, Z9). Aber auch Rahmeninstruktionen entstehen nicht kontextfrei, sondern sind inspiriert durch vorheriges Verhalten von Schauspielenden, das häufig regieeitig als Spielangebot begriffen wird. Die neue Idee, die R hier formuliert (das pantomimische Abtasten der imaginären Wand), scheint durch Bs Reaktion in Z5 inspiriert (verwundertes *oh*, in Rs Lesart: mit Blick auf die nicht vorhandene Tür), das R in Z6 zunächst mit einem tonlosen Lachen quittiert. Das so konstruierte *laughable*, Bs Verwunderung über die nicht vorhandene Wand, ist der Ausgangspunkt für Rs Idee: Er greift die angebotene Haltung (Verwunderung) auf und überspitzt sie durch eine pantomimische Suche nach der Wand. Hierfür spricht auch, dass die Formulierung seiner Idee spontan wirkt und im Moment entworfen scheint (Ayaß 2001, Ochs 1979): Plötzlicher, 'rausgeplatzter' Beginn (hohe, sich überschlagende Stimme, schnelles Sprechtempo), häufige Abbrüche, Wiederholungen und Reformulierungen, Aneinanderreihung von kleinen, inkrementell produzierten Sinneinheiten (*dahin gehen wieder NEU hingehen*, Z6; *geh da hin*, Z7; *pantomimisch abtasten*, Z9, *in die Küche gehen*, Z11).

2. Umsetzendes Spielangebot

B zeigt durch ihr körperliches Verhalten während Rs Rahmeninstruktion an, dass sie ihm aufmerksam folgt: Ihr Blick ist ab Z7 unverwandt auf R gerichtet, ihre Körperbewegungen friert sie in einer abwartenden Pose ein (Abb. 2/Z9). Damit zeigt sie den Wechsel ihres Aufmerksamkeitsfokus von der Koordination ihres eigenen

Schauspieles auf die *on-the-fly*-Instruktionen der Regie an (s. Krug 2020). Bs folgende körperliche Reaktion verdeutlicht, dass sie Rs Instruktion als Aufforderung versteht, das Beschriebene sofort umzusetzen: Sobald sie erkannt hat, was sie am anvisierten Ort tun soll, nämlich "pantomimisch abtasten" (was erst ganz am Ende von Rs Instruktion in Z9 geschieht), schaut sie zur Bühne, läuft hinauf (Z10) und beginnt mit der Umsetzung (Z11). B übernimmt in ihrer Umsetzung Rs vorherige Demonstration (s. Abb. 3).

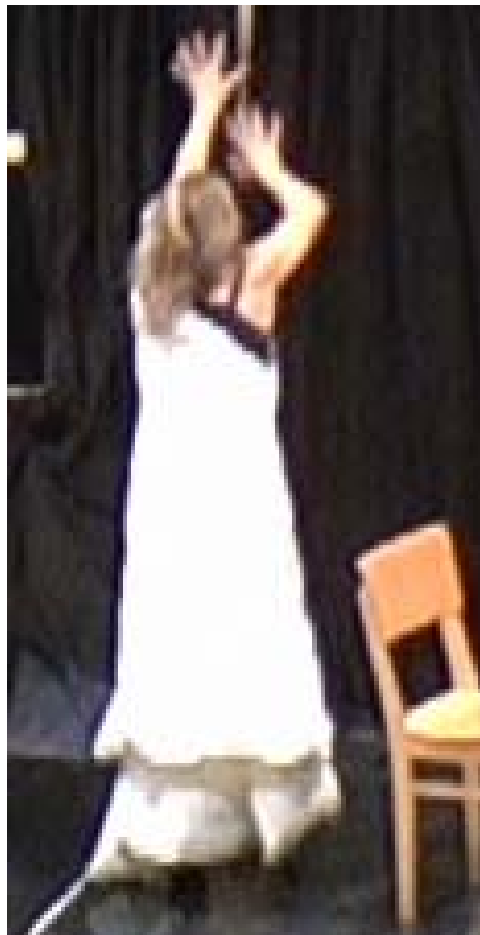


Abb. 3: B emuliert Rs Demonstration (Z11)

In Z11-15 folgt eine Reparatursequenz: R spezifiziert den Ort der Pantomime (aus *küche*, Z11, wird *der weiße strich* in Z13); B rückversichert sich in Überlappung (fragendes *hierüber* + angedeutete Pantomime in Z14); nachdem sie Rs Spezifizierung (*weiße strich*) quittiert hat (*ja* in Z16), setzt sie die Pantomime unmittelbar im Anschluss an der von R angedachten Stelle fort (s. Abb. 3 = von B angedachte Stelle vs. Abb. 4 = von R angedachte Stelle). Die Reparatur zeigt, dass R genaue Vorstellungen über bestimmte Aspekte seiner Idee hat, während andere offen bleiben. Zentral ist, dass der Eindruck entstehen soll, dass Blanche nach der nicht vorhandenen Wand zwischen Küche und Schlafzimmer sucht. Hierfür ist es wichtig, die Pantomime entlang des weißen Striches auszuführen (Z13, Abb. 4). Nicht spezifiziert wird dagegen die Ausgestaltung der Pantomime, wie lange sie dauert, ob dabei gesprochen oder lautiert wird und wann sie endet.



Abb. 4: Pantomime nach Reparatur (Z17)

Nachdem durch die Reparatursequenz hinreichendes Verständnis der Rahmeninstruktion sichergestellt wurde, produziert B in der Folge eine mit eigenständig ausgestalteten Details und Ideen versehene Umsetzung von Rs Rahmeninstruktion (Z16-37):

- *Klinke*: In Z19 erweitert sie das Abtasten der Wand um die Betätigung einer Klinke an einer imaginären Tür (Abb. 5).



Abb. 5: B betätigt Klinke (Z19)

- *Durchspringen*: In Z22-28 visualisiert B ihre Versicherung der Erkenntnis einer fehlenden Wand, indem sie von der Küche ins Schlafzimmer und zurück springt (Abb. 6a-c). Sie verstärkt ihre bestürzte Verwunderung durch Gesten (Z23: *palm up open hand*⁴; Abb. 6b).

⁴ Siehe Müller (2004). Kendon (2004:264-283) spricht von "Open Hand Supine".



Abb. 6a: B springt ins
Schlafzimmer (Z22)

Abb. 6b:
palm up open hand (Z23)

Abb. 6c:
zurück in die Küche (Z25)

- *Finger*: Schließlich demonstriert B das Fehlen einer Wand, indem sie mit ihrem Zeigefinger durch die imaginäre Wand/Tür sticht und so prüft, ob sie auf Widerstand stößt (Abb. 9).



Abb. 9: B sticht mit Finger durch imaginäre Wand (Z33)

3. Begleitende affirmierende Kommentierungen des Regisseurs

Die Regie beschränkt sich in dieser Phase des laufenden Spiels auf begleitende affirmierende Kommentierungen, punktuelle körperliche und lautliche Enaktierungen und Rezeptionshandlungen (wie Lachen). Das Resultat ist eine Ko-Konstruktion der zu spielenden Szene. Drei Typen regiesseitiger Aktivitäten lassen sich dabei unterscheiden:

A) *Affirmierende Rezeptionshandlungen*: Während Bs Performance zeigt R, dass er aufmerksam und aktiv rezipiert. Sein Blick ist nahezu durchgehend auf die Performance von B gerichtet; zudem vollzieht er Bewegungen und Lautierungen mit (s. Punkt b). Er lacht sehr oft (Z18, 20, 30, 32, 34, 37), eine typische Publikumsreaktion im Theater (Broth 2011), mit der Bs Darstellungen goutiert werden. Gleichzeitig zeigt er B damit an, dass ihre Umsetzungen in die richtige Richtung gehen und sie in dieser Weise weiterspielen kann. Affirmierende Rezeptionshandlungen lassen sich als ein 'gut so' und 'weiter so' (*go ahead*) lesen.

B) *Mikrosequenzielle Ko-Konstruktionen (vormachen, mitmachen, nachmachen)*: Bisweilen interveniert der Regisseur in die laufende Performance. Instruktion und Schauspiel laufen dann kurzzeitig parallel, so dass sich die Schauspielerin sowohl an der Koordination ihres laufenden Spiels als auch an den zeitgleichen Instruktionen der Regie zu orientieren hat, die sie *on the fly* integrieren muss.⁵ Häufig kommt es dann zu zeitlichen Überlappungen von regieeitigen Eingriffen und schauspielerischen Umsetzungen. Dies ist der Fall in Z24-27: R kommentiert Bs Sprung von der Küche ins Schlafzimmer (Z22/23) mit einem spitzen Schrei, bei dem er gleichzeitig die Hände vor den Mund schlägt (Z24, Abb. 7). Bs Wiederholung des Schreis (Z25) zeigt, dass sie Rs Schreien als demonstrierende Instruktion versteht, den Schrei als Darstellungselement in ihre Performance einzubauen, inklusive demonstrierter Geste (Abb. 8). Auch die Umsetzung seiner Demonstration durch B begleitet R durch ein Schreien (Z26), das teilweise mit Bs Schreien überlappt (Z25/26). Nach Bs Umsetzung evaluiert er ihre Performance positiv (*jaha genau*) und wiederholt das soeben entwickelte Darstellungselement, Schrei und Geste, nochmals abschließend (Z27).



Abb. 7: R schreit/schlägt Hände vors Gesicht (Z24)



Abb. 8: B schreit/schlägt Hände vors Gesicht (Z25)

Wenn Regisseur*innen instruieren, verwenden sie häufig vorspielende Demonstrationen (Wessel 2020). Im Gegensatz zu sprachlichen Beschreibungen und Zeigegeesten (*pointing*) sind Demonstrationen (Clark/Gerrig 1990; s.a. Ehmer 2011:71f.; Keevallik 2010) oder Darstellungen (*depictions*) "(...) physical scenes that people stage for others to use in imagining the scenes they are depicting" (Clark 2016:

⁵ Zu dieser Form der Multiaktivität (Haddington et al. 2014) und ihrer typischen Lösungen in Theaterproben s. Krug (2020).

324). In unserem Fall zeigt R, wie B es machen soll und sie emuliert seine Darstellung. Rs Demonstrationen sind hier zudem sequenziell unterschiedlich platziert: Dieselbe Handlung, 'Schreien/Hände vor den Mund schlagen', wird vor, mit und nach der Umsetzung der Schauspielerin produziert. Je nach zeitlicher Positionierung ist das Schreien ein Vormachen (Z24), ein Mitmachen (Z26) oder ein Nachmachen (Z27), das unterschiedliche Funktionen hat. Während *Vormachen* instruiert, hat das *Mitmachen*⁶ soziale (Display für hohes Involvement), kommunikative (lesbar als positives Feedback und *go ahead*) sowie selbstorganisatorische (das Spiel der Figur erlebend mitvollziehende) Funktionen. Das *Nachmachen* schließlich lässt sich hier als ergebnissichernde Wiederholung des Erarbeiteten lesen, dessen Gestalt⁷ es abschließend bestätigt.⁸ Ein vormachendes, mitmachendes und nachmachendes Instruieren ist ein häufig anzutreffendes Phänomen in Theaterproben und anderen kreativen Settings (Wessel 2020; Messner 2020; Krug/Schmidt 2020).

C) *Klimax-Konstruktionen*: Rs Lachen affirmiert nicht bloß Bs Darstellung, sondern rezipiert sie als eine auf eine Klimax zulaufende Entwicklung. Sein Lachen steigert sich kontinuierlich: Das verhaltende, eher tonlose Lachen während ihrer noch klar seine vorherige Demonstration emulierende Umsetzung des Ab tastens der Wand (Z18/20) wird, je mehr Eigeninitiative ihre Performance gewinnt, immer lauter, länger und stimmhafter (in Z32) und gipfelt schließlich in einem kurzen eruptiven Lachanfall (Z34). Zudem nimmt die Körperlichkeit des Lachens zu: Während R anfangs seine Position hält, beginnt er mit dem Lachen in Z32 nach hinten zu laufen, sich umzudrehen und sich vor Lachen zu krümmen; im als Klimax behandelten Performance-Teil (Z34) klatscht er zusätzlich laut in die Hände.

4. Explizite sequenzterminierende Selektion durch die Regie

Nach dem als Klimax konstruierten Performance-Teil (Z34) produziert B ein weiteres neues Element (Z36: hängt imaginäre Laken auf), das allerdings keine explizite Behandlung von R mehr erfährt. Für ihn ist die Umsetzung seiner anfänglichen Rahmeninstruktion (*pantomimisch abtasten*, Z9) an dieser Stelle hinreichend erfüllt (was er unter anderem auch durch oben beschriebene Klimaxkonstruktion signalisiert). Er wendet sich vom Schauspiel ab und beginnt mit Dramaturg und Regieassistent zu sprechen (Z38: unverständlich), während B weiterspielt. Schließlich kündigt R explizit an, das soeben Erarbeitete in die Inszenierung mit aufzunehmen (Z40: *ja des machen wa*), wodurch er es als Teil der Aufführung für alle verbindlich macht und Bs vorgängige Performance implizit als gelungen bewertet. Die Komplexanapher *des* in Verbindung mit dem semantisch unterbestimmten Verb *machen* lässt allerdings weitestgehend offen, welche Aspekte genau Teil der Aufführung werden soll.

⁶ 'Mitmachen' kommt dem, was Berthold Brecht *mitahmen* genannt hat, nahe. Doherty (2000:452) versteht das Brechtsche Konzept als Verbindung von mitfühlen (oder hineinversetzen) und nachahmen (oder imitieren).

⁷ Anders als rein sprachliche Evaluationen (wie das vorangehende *jaha genau* in Z27) wiederholen demonstrierende Nachahmungen die Gestalt ("the physical scene", Clark 2016:324) dessen, was sie bezeichnen.

⁸ Interessanterweise wird Nachahmen hier konträr zu pädagogischen oder stärker korrektiven Kontexten benutzt, wo es zur Demonstration von Fehlern eingesetzt wird (Evans/Reynolds 2016; Keevallik 2010; Messner 2020; Weeks 1996; Wessel 2020). Wir danken Henrike Helmer für diesen Hinweis.

Dieser erste Fall hat gezeigt, wie Instruieren in Theaterproben typischerweise abläuft: Eine erste Rahmeninstruktion des Regisseurs gibt eine grobe Richtung vor ("pantomimisch abtasten"), die vieles offen lässt (wie genau? Wie lange? Koordination mit Sprechtext?). Die konkrete Umsetzung wird weitgehend an die Schauspielenden delegiert. Die Umsetzung durch B setzt an der gestisch unterstützten Instruktion von R an (Abb. 2/3), geht aber weit über die Instruktion hinaus: Die Schauspielerin entwirft mehrere nicht instruierte Darstellungselemente (Abb. 5/6 und 9), die sie mit dem Sprechtext in selbstgewählter Weise koordiniert. Sie stellen eigene spezifische Interpretationen dar, die vom Regisseur so nicht nahe gelegt wurden, jedoch entweder während der Umsetzung durch punktuelle Eingriffe modifiziert (wie das Schreien in Z24-27) oder durch seine begleitenden positiven Evaluationen (in Form von Lachen oder explizit sprachlich wie in Z27: *jaha genau*) affirmiert werden. Das Ende der Sequenz wird durch explizite Fixierung der gezeigten Umsetzung (Z40: *des machen wa*) markiert, die in der Folge beibehalten wird (nicht Teil des Ausschnitts). Der Unterschied zu Instruktionen in instrumentellen und Lehr-Lern-Settings liegt in der Erwartung, die Umsetzung der Instruktion eigenständig weiterzuentwickeln, was nicht moniert, sondern goutiert wird.

Im nächsten Ausschnitt proben die Teilnehmenden eine Teilszene der gleichen Szene, für die das Skript folgenden Wortwechsel vorsieht:⁹

BLANCHE: Du hast noch gar nicht gesagt, wie ich aussehe.
STELLA: Gut siehst du aus.
BLANCHE: Barmherzige kleine Lügnerin! Noch nie hat das Tageslicht so ein Bild des Jammers enthüllt.

Der Regisseur instruiert Blanche, auf Stellas Bewertung ihres Aussehens ("gut siehst du aus") in einer bestimmten Weise körperlich zu reagieren (Z1: *schlawenzel mal vor*), was B ab Z7 umzusetzen beginnt, indem sie sich übertrieben und ausgelehnt posierend nach vorne bewegt:

Transkript 2: *Scharwenzeln* (Tag 3 morgens, hinten, d 47:12-48:04)

1 R ja genau un +*schla#- SCHLAWenzel mal [vor];=
 b-b *schaut zu R-->⁶
 r +deutet scharwenzeln an--->
 Abb #Abb.10

2 B [ha]

3 R =mach des ma des ma +GU:T sie- (.) GU:T siehste aus;+#
 r -----+2x zirkuläre Geste r. Arm-----+
 Abb Abb.11#

4 (0.28)

5 R +und_jetzt SCHAWenzel ma [vor+ weißte,]
 r +deutet schawenzeln an-----+

6 B [ja ah *§ja ja] ich äh
 b-k §zu Bühnenrand-->

⁹ In der Fassung Nationaltheater Mannheim (2019), basierend auf der deutschen Übersetzung des Dramas (Williams 2010/1947).

- 7 R und dann kannste§ jetzt auch das wieder §ne POINTe.
 b-k -----§ §beginnt Umset-
 zung-->
- 8 B (tonloses Lachen) §he [he he]
 b-k -----§bricht Umsetzung ab, geht zu Bühnen-
 rand->
- 9 R [eha ha] #weiste, he he
 Abb #Abb.12
- 10 R +vor UNS;§+
 b-k -----§
 r +affektierte Geste
- 11 R +§also die is ja S:O:-
 r +affektierte Geste-->
 b-k §schwingt mit Armen, gestikuliert-->
- 12 R +die [LÜGT ja]§ s:o [sehr;]+
 r -->+affektierte Geste-----+
 b-k -----§
- 13 B <<p, gepresst> [frag jetzt;] [frag]§ (-) jetzt; >
 hehe
 b-k §gibt STE Klaps
- 14 R <<lachend> ehe he>
- 15 B §<<gepresst>so:; (.)
 b-k §zupft STE am Kleid-->¹⁸
- 16 R ne-
- 17 B jetzt_äh->
- 18 (0.41)§
- 19 B <<zischt>f::rag mich §doch endlich mal wie§ ICH aussehe; >
 §schlägt auf STEs Zeitung§
- 20 (1.5)
- 21 STE <<f> GU::T siehst du aus.>
- 22 B §<<gehaucht> a:hh>§
 b-k §wirft affektiert den Kopf in den Nacken§
- 23 §#(2.6)
 b-k §bewegt sich affektiert nach vorne-->²⁶
 Abb #Abb.13
- 24 R +°h °h hah #hah [hah]+
 r-k +beugt sich zurück--+
 Abb #Abb.15
- 25 B [ha]ha
- 26 B ich versuch zu schlaWENZ[eln;] §
 b-k -->§läuft zum Bühnenrand->²⁸
- 27 R <<lachend> [°h j]a das is grad [ganz GUT]; >
- 28 B [mach_mer]
 nochma-§
 b-k --->§
- 29 R §des_s GUT (XX)
 b-k §bewegt sich affektiert nach vorne/posiert-->
- 30 R <<anschwellendes Lachen>°h ha #°h ha °he°#he°he [°he] >
 Abb #Abb.14 #Abb.16

- 31 **Dr** <<meckerndes Lachen>[ha]haha>
- 32 **B** *§<<gehaucht> a:h>#
 b-b *Blick zu R--->³⁶
 b-k §Hände auf Rücken/biegt Rumpf hin und her/kokettiert-->
 Abb #Abb.17
- 33 **R** °he #°he °he +#°he °he+#
 r-k +beugt sich vor/schlägt mit Arm
 Abb #Abb.18 #Abb.19 #Abb.20
- 34 §(0.45)#
 b-k §reißt beide Arme hoch/macht Tanzschritte-->
 Abb #Abb.21
- 35 **R** <<☺> °h so: eine §KLEine; °hh>
 b-k §Arme runter/kokettierende Pose-->
- 36 *(1.5)§#
 -----§
 Abb #Abb.22
- 37 **R** [<<lacht hauchend> he he he]
- 38 **B** [<<lacht hauchend> he he he]
- 39 **B** §<<gehaucht> a:hh>§
 b-k §tänzelt nach vorn, nimmt Hand an Mund§
- 40 **B** §<<gehaucht> °hh ao:hh>§
 b-k §tänzelt Schritt nach vorn, affektierte Armeste§
- 41 **B** §°hh <<prustend, lachend> phhhhahaha>§
 b-k §sackt leicht zusammen-----§
- 42 **B** ((spricht nächste Skriptzeile))

Wie im vorherigen Ausschnitt (*Pantomime*) umreißt der Regisseur mittels einer Rahmeninstruktion, wie er sich die Reaktion der Schauspielerin auf die Bewertung ihrer Spielpartnerin (*Stella*: "gut siehst du aus") vorstellt (Z1-12). Auch hier fordert er eine vornehmlich körperlich umzusetzende Reaktion, die er als *schlawenzeln* (Z1) bzw. *schawenzeln* (Z5) kategorisiert, was B später explizit wiederholt (Z26).¹⁰ Beides Mal deutet er Scharwenzeln körperlich-gestisch an. Scharwenzeln beinhaltet in seiner Darstellung fließende, weiche und leichte Körperdrehungen, zu denen er die Arme ausgreifend schwingt; die Körperhaltung ist offen und leicht verdreht, die Mimik lächelnd (Abb. 10-11). Anders als "pantomimisch abtasten" im vorherigen Ausschnitt, das eine konkrete ausführbare Handlung (*abtasten*) angibt, erfordert die körperliche Umsetzung von Scharwenzeln eine höhere interpretative Eigenleistung. Entsprechend fordert R mit *weißte* (Z5) eine Verstehensrückmeldung ein (Deppermann/Elstermann 2008), die B zunächst verbal (Z6: *ja ah ja ja*) und anschließend – parallel zu Rs weiteren Ausführungen – auch körperlich liefert, indem sie Scharwenzeln ansatzweise umsetzt (Z7/8; Abb. 12). Solche *on-the-fly*-Implementierungen (Krug/Schmidt 2020) dienen häufig einer Vorab-Abstimmung zwischen Regie und Schauspielenden, ob die Grundidee der Instruktion verstanden wurde, bevor die betreffende Szene gespielt wird.

¹⁰ *Scharwenzeln* ist im Duden mit folgender Bedeutung verzeichnet: "sich in jemandes Nähe zu schaffen machen und dabei immer bereit sein, übertrieben geschäftig und eilfertig seine Dienste anzubieten, um sich dadurch einzuschmeicheln" (<https://www.duden.de/rechtschreibung/scharwenzeln>).



Abb. 10/11: R deutet Scharwenzeln an (Z1 und Z3)



Abb. 12: B deutet Scharwenzeln an (Z9)

Neben der Handlungskategorie (Scharwenzeln) spezifiziert R in seiner Rahmeninstruktion die Richtung der Bewegung (Z1/5: *schawenzel mal vor*), den genauen Zeitpunkt (indem er die Sequenz vorspielt (Z3-5) und den Zeitpunkt des Scharwenzelns mit "und jetzt" (Z5) markiert) und – damit zusammenhängend – eine mögliche Wirkung (nämlich als *pointe* (Z7) *vor uns* (Z10) = Publikum). Letzteres verbindet er mit der sprachlichen Fortsetzung der Szene (sinngemäß Skripttext in Z11/12: *also die is ja so die lügt ja so sehr*). Ähnlich wie im vorherigen Ausschnitt nutzt R für seine Rahmeninstruktion instruierende linguistische Formate: mehrmals Imperativ (Z1, 3, 5) sowie Deklarativ mit Modalverb *können* (Z7: *und dann kannst du...*), wenn er sich am Schluss auf die Fortsetzung der Szene bezieht.

Anders als im vorherigen Ausschnitt beginnt B die Umsetzung nicht unmittelbar mit der instruierten Handlung (scharwenzeln), sondern beginnt mit ihrem Dialogbeitrag (*frag mich doch endlich mal wie ich aussehe*, Z13/19), auf den die Antwort ihrer Spielpartnerin (STE) folgt. Sobald Stella ihre Textzeile produziert hat (Z21:

gut siehst du aus), beginnt B die Rahmeninstruktion des Regisseurs umzusetzen, indem sie ausgiebig posierend 'nach vorne scharwenzelt' (Z22-42).

Wie in Ausschnitt 1 beschränkt sich der Regisseur ab dem Zeitpunkt, an dem die Schauspielerin seine Instruktion spielend umzusetzen beginnt, auf

- *on the fly* produzierte Bewertungen (*ja das is grad ganz gut*, Z27),
- goutierende Rezeptionshandlungen, wieder vor allem Lachen/lachendes Sprechen (Z24, 27, 30, 33, 37), in das auch der Dramaturg (Z31) kurzzeitig miteinsteigt sowie
- affirmierendes Mitspielen, mit gestisch-körperlichen (besonders deutlich in Z33-35) und sprachlichen Ressourcen (Z35).

Die Schauspielerin dehnt die geforderte Handlung (*schawenzel mal vor*, Z5) auf eine halbe Minute aus. Ihre Umsetzung lässt sich in drei ineinander übergehende Phasen einteilen: (1) Zunächst setzt sie die Instruktion "schawenzel mal vor" weitgehend reproduktiv um (Z22-31); (2) daraufhin entwickelt sie eigene innovative Darstellungsformen in Ko-Konstruktion mit dem Regisseur (Z32-38); (3) schließlich gestaltet sie einen Übergang zum gesprochenen Text (Z39-42).

1. Reproduktive Umsetzung der Instruktion

Ihre Umsetzung der Instruktion *schawenzel mal vor* (Z22-31) erfolgt zunächst mit ähnlichen Darstellungsformen wie in Rs Rahmeninstruktion (s. Abb. 13/14 sowie oben Abb. 10-12). Der Innovationsgrad ihrer anfänglichen Umsetzung ist daher gering.



Abb. 13-14: Reproduktive Elemente in Bs Umsetzung von Scharwenzeln (Z23 und Z30)

Neben den reproduktiven Elementen (Abb. 13-14) enthält ihre Umsetzung aber bereits in diesem Stadium Darstellungsformen, die über die ursprüngliche Verkörperung in der initialen Instruktionsphase (Abb. 10-12) hinausgehen: Sie öffnet den

Mund weit und haucht hörbar (Z22), dreht ihren Körper, schwingt ihre Arme extremer und baut Tanzbewegungen ein (Abb. 15/16).



Abb. 15: geöffneter Mund, hauchen (Z15)

Abb. 16: Drehungen, Tanzbewegungen (Z30)

2. Entwicklung von innovativen Darstellungsformen in Ko-Konstruktion mit dem Regisseur

Nachdem der Kern der Darstellungsform *Scharwenzeln* hinreichend ausgehandelt ist, beginnt B in stärkerem Maße, eigene Darstellungsformen zu entwickeln (Z32-38). Noch stärker als im vorherigen Ausschnitt geschieht dies in körperlicher Ko-Konstruktion mit dem Regisseur. Schauspielerin und Regisseur begeben sich in ein fein koordiniertes, gemeinsames Spiel. Während ihrer Performance halten sie durchweg Blickkontakt. B orientiert sich an den mitspielenden Darstellungen des Regisseurs, die sie durch ihre auf ihn fokussierte Spieladressierung auch gleichzeitig elizitiert. Auf diese Weise entstehen zwei parallele Spielabläufe, die unterschiedlich (intensiv) aneinander orientierte Interaktionsmuster erzeugen:

(a) *Mikrosequentielle Koordination* (Deppermann/Schmidt 2020): B adressiert in ihrem Spiel R, dieser produziert Bewegungen, die B in ihr laufendes Spiel integriert. Dies ist der Fall in den Zeilen 32-34: Zunächst intensiviert B ihr Spiel von *Scharwenzeln*; sie dreht den Körper und schwingt die Arme extremer und beginnt zu tanzen (Abb. 15-16); ihr Spiel adressiert den Regisseur, den sie kokettierend anspielt; beide haben Blickkontakt (Abb. 17). Sie beginnt den Oberkörper zu beugen, was der Regisseur ansatzweise mitspielt (Abb. 18/19). Seinerseits beginnt er die Arme extrem zu schwingen, was wiederum die Schauspielerin übernimmt (Abb. 20-21).



Abb. 17: B spielt R kokettierend an; Blickkontakt (Z32)



Abb. 18: B beugt Rumpf (Z33)



Abb. 19: R macht Bewegung ansatzweise mit (Z33)

Vorgemachte Bewegungen des Regisseurs werden nicht getreu abgebildet oder übernommen, sondern liefen den Ausgangspunkt (im Sinne einer Spielidee) für eine entsprechende Modifikation des eigenen Spiels. So lässt sich B (in Z34; Abb. 21) von der zuvor produzierten Geste des Regisseurs (Abb. 20) inspirieren, mit den Armen schlagende Gesten in ihr laufendes Spiel zu integrieren, die deutlich von der Geste des Regisseurs abweicht (etwa benutzt sie beide Arme und nicht nur einen wie R).



Abb. 20: R schlägt mit Armen (Z33)

Abb. 21: B übernimmt Rs Geste (Z34)

(b) *Parallel produzierte, unterschiedliche Darstellungselemente*: Im Gegensatz zu der oben gezeigten mikrosequentiellen Koordination führen parallel produzierte Spielabläufe dazu, dass auch unterschiedliche, teils komplementäre Darstellungsformen produziert werden. Dies ist der Fall in Z35: Nachdem B die Geste Rs in ihr Spiel eingebaut hat (Z34; Abb. 20-21), produziert R sinngemäß Bs Skripttext (Z35: *so eine kleine*), wobei er sich in der zuvor ausgehandelten Weise scharfzweckig bewegt. Einerseits setzt er auf diese Weise sein Mitspiel fort; andererseits bestätigt er B dadurch zugleich, dass ihr Spiel sich im Rahmen seiner Vorstellung bewegt bzw. eine adäquate Erweiterung dessen darstellt. Teilüberlappend mit Rs oralem Mitspiel produziert B ein weiteres neues Darstellungselement, eine kokettierende Pose (Abb. 22). Bs Pose ist keine 'Antwort' auf das vorgängige Mitspiel des Regisseurs. Anders als in Z32-34 (Abb. 18-21) kommt es zu keinen Teilübernahmen der Darstellungsformen des Gegenübers. Gemeinsames Lachen (Z37/38) signalisiert aber Übereinstimmung.

In beiden Fällen (mikrosequentielle Koordination und parallel produzierte, unterschiedliche Darstellungsformen) hat das simultan vom Regisseur produzierte Mitspielen für die Schauspielerin sowohl den Effekt einer Inspirationsquelle (sie übernimmt Teile davon) als auch einer kontinuierlichen animierenden positiven Evaluation (sie spielt weiter und baut ihre Darstellungen aus). Intensives regiesseitiges Mitspielen hat so auch die Funktion, die Schauspielenden zur Fortsetzung und auch Übertreibung des instruierten Spiels anzuregen und über die anfängliche Rahmeninstruktion hinausgehende Spielangebote zu evozieren ('aus der Reserve zu locken'), die wiederum die Grundlage für Neues und dessen Aufgriff durch die Regie darstellen.



Abb. 22: Kokettierende Pose (Z36)

3. Übergang zum gesprochenen Text

Im letzten Teil des Ausschnitts (Z39-42) wendet die Schauspielerin ihren Blick vom Regisseur ab und organisiert einen Übergang zum Sprechtext, indem sie mehrfach laut aus- und einatmet (Z39/40), kurz vor Lachen prustet (Z41)¹¹ und schließlich die nächste Skriptzeile produziert (Z42).

Zusammenfassend weist dieser Ausschnitt eine ähnliche sequentielle Organisation auf wie der Erste: Eine initiiierende Rahmeninstruktion der Regie, die vieles offen lässt, wird schauspielseitig weit ausgelegt und während ihrer Umsetzung durch verbale und gestische online-Kommentare der Regie ko-konstruiert und selektiv affirmiert. Im Gegensatz zum Ausschnitt 1 erfolgt keine abschließende explizite Fixierung durch die Regie (wie in Transkript 1: *des machn wa*, Z40). Dennoch wird "das Scharwenzeln" in späteren Wiederholungen der Szene beibehalten. Zudem besteht hier die Schwierigkeit, ein hoch interpretatives sprachliches Konzept in eine körperliche Darstellungsform zu übersetzen. Anders als bei "pantomistisch abtasten" in Ausschnitt 1 verbindet sich mit Scharwenzeln kein prototypischer körperlicher Vorgang, den man als solchen darstellen könnte, sondern eher eine latente Haltung oder Verhaltensmotivierung (im Sinne von 'sich übertrieben geschäftig zeigen'). Nicht zufällig kommt es in diesem Ausschnitt daher auch zu einer ausgebauteren anfänglichen Aushandlungsphase sowie einer enger aufeinander bezogenen Ko-Konstruktion von Darstellungsformen in der spielenden Umsetzung.

¹¹ Schauspielende können beim Spielen 'aus der Rolle fallen' (Goffman 1977), etwa wenn sie skriptfremdes Lachen produzieren, was als online-Kommentar zum eigenen laufenden Spiel gelesen werden kann (Schmidt 2020).

6. Fazit: Instruierte Kreativität?

Unsere Analysen haben gezeigt, dass Instruktionsaktivitäten in kreativen Settings spezifische Besonderheiten aufweisen. Die beiden vorgestellten Ausschnitte repräsentieren typische Fälle des Instruierens in Theaterproben. In einem ersten Schritt führen regieseitige Rahmeninstruktionen ("pantomimisch abtasten"; "schawenzel mal vor") zu einer Fülle von schauspielseitigen Spielangeboten. Solche Instruktionen der Regie sind häufig vage und unterdeterminiert; sie beruhen nicht auf vorgängig etablierten Absprachen oder zugrundeliegendem Wissen; sie geben nur eine grobe Richtung an, weswegen wir von *Rahmeninstruktionen* sprechen. Anweisungen wie "pantomimisch abtasten" oder "schawenzel mal vor" geben nicht vor, was genau gemacht werden soll. Körperliche Demonstrationen des Regisseurs sind häufig nur musterhafte Andeutungen, um die Instruktion für Schauspielende grundsätzlich verstehbar zu machen. Sie sind keine Anleitungen, etwas genau so zu machen. Umsetzende Spielangebote bewegen sich zwar im Rahmen der regieseitigen Instruktionen, sind jedoch nicht durch diese im Detail vorgeschrieben. Was produziert und wie es produziert werden soll, ist der vorgängigen Instruktion nicht zu entnehmen. Die Umsetzungen sind Eigenleistungen von Schauspielenden: Was die Schauspielenden auf Rahmeninstruktionen hin produzieren werden, ist Regieführenden vorher nicht bekannt. Anders als in klassischen IRE-Sequenzen ist das Ergebnis noch offen. Schauspielseitige Umsetzungen gehen daher zwangsläufig immer über vorgängige Instruktionen hinaus. Wie die Selbstdeutungen der Teilnehmenden zeigen, wird dies in Theaterproben vom Regisseur auch von den Schauspielenden explizit erwartet. Umsetzungen sind keine Reproduktionen gelernter oder zu lernender Routinen, sondern ein Angebot neuer möglicher Lösungen, die im Hier und Jetzt kreiert werden. Entsprechend reagiert der Regisseur nicht mit Evaluationen, die die Umsetzung als 'richtig' oder 'falsch' qualifizieren, sondern mit affirmierenden Selektionen und Ko-Konstruktionen, die laufende Spielangebote auswählen, kanalisieren und auf diese Weise mitgestalten.

Instruktionen und ihre Umsetzungen sind keine strikt sequentiell geordneten Handlungen, in der eine Instruktion eine Umsetzung erfährt, die abschließend evaluiert oder korrigiert wird. Vielmehr agiert der Regisseur während der schauspielerischen Umsetzungen fortlaufend mit – das Schauspiel entsteht als mikrosequentiell koordinierte Ko-Konstruktion. Er liefert damit nicht nur ein kontinuierliches, simultan zum Schauspiel produziertes online-Feedback, sondern fokussiert, selegiert und fixiert (etwa durch sprachliche Kategorisierung) bestimmte Spielangebote (während andere unberücksichtigt bleiben). In manchen Fällen werden auf diese Weise erarbeitete Szenen am Schluss explizit fixiert, was allerdings auch relativ vage bleibt und nicht spezifiziert, was genau festgehalten werden soll.¹²

Drei Arten von Instruktionen lassen sich in Theaterproben unterscheiden: Instruktionen können erstens *technisch oder korrektiv* sein; in diesem Fall lassen sie

¹² Relevante Ergebnisse werden fortlaufend vom Regieassistenten im Regiebuch notiert, das alle Beteiligten nach jeder Probeneinheit in aktualisierter Form erhalten. Sowohl *pantomimisch abtasten* als auch *scharwenzeln* finden Eingang ins Regiebuch. Wie Probenergebnisse verschriftlicht werden und ihrerseits wieder in den Proben aufgenommen werden, kann hier nicht ausführlich dargestellt werden.

wenig Spielraum zur Umsetzung (Schmidt 2014, 2018, 2020).¹³ Zweitens können Instruktionen aber auch, wie in den oben besprochenen Fällen, als *Rahmeninstruktionen* relativ vage bleiben und so die eigentliche Ausgestaltung an die Schauspielenden delegieren, die solche vorgängigen Rahmeninstruktionen – wie oben gesehen – häufig weit auslegen. Drittens können Instruktionen im Zuge der Umsetzung produziert werden; sie sind dann *responsiv*, da sie Spielangebote der Schauspielenden aufnehmen und ko-konstruktiv weiterentwickeln. Bisweilen werden auch *nicht instruierte* Spielangebote responsiv instruierend aufgegriffen. In solchen Fällen führt die Umsetzung genuin Neues ein, was dann von responsiven Instruktionen zum Gegenstand folgender Instruktionen gemacht wird (Schmidt/Deppermann 2020). Instruierte Handlungen in Theaterproben bewegen sich auf diese Weise immer in einem Kontinuum von mehr oder weniger kreativer Umsetzung. Das kann von spezifizierender Ausgestaltung über Zusätze und passende Eigeninitiativen (wie in den oben besprochenen Fällen) bis hin zu ganz neuartigen Initiativen reichen, welche den durch die ursprüngliche Instruktion abgesteckten Rahmen transzendieren oder gar revidieren (z.B. durch Karikatur oder Ironisierung; Norrthon/Schmidt i. Vorb.).

Instruieren in Theaterproben findet in spezifischen *sequenziellen Umgebungen* statt. Typischerweise wird vorgängig vage Instruiertes in schauspielerischen Umsetzungen weit ausgelegt und durch affirmierende Selektionen der Regie während der Umsetzung ko-konstruiert. Aufgrund dessen ergibt sich folgendes Sequenzmuster:

1. Rahmeninstruktion
2. Umsetzung der Rahmeninstruktion/weite Auslegung
3. Affirmierende Selektionen/Ko-Konstruktionen
4. Fixierung (optional)

Je nach Rahmeninstruktion sind unterschiedliche Aspekte relevant. Der Fokus auf Bewegungsabläufe erlaubt eine eng koordinierte Ko-Konstruktion von Regie und Schauspiel, da der Regisseur körperliches Verhalten parallel und kontinuierlich zum laufenden Schauspiel produzieren kann, ohne störend zu intervenieren. Rahmende Vorgaben können konkreter (*pantomimisch abtasten*) oder interpretationsreicher (*scharwenzeln*) sein. Bei letzteren ist die vom Schauspiel zu erbringende Eigenleistung potenziell höher. Schauspielerische Umsetzungen gehen in drei Hinsichten über vorgängige Rahmeninstruktionen hinaus: Zum einen entwickeln Schauspielende passende Zusätze und eigene Ideen im Rahmen der vorgängigen Instruktion. Dies können – wie im Fall *Pantomime* – klar profilierte und voneinander unabhängige Darstellungselemente sein (*Klinke, Durchspringen, Finger*. S. Abb. 6a-c in Abschnitt 5.2), oder aber kontinuierlich und im Fluss entstehende Weiterentwicklungen anfänglicher Bewegungsformen (wie im Fall *Scharwenzeln*). Zum anderen finden sich häufig Übertreibungen und Eskalationen, die die Intensität des Spiels auf verschiedenen Ausdrucksebenen (mimisch, gestisch/Körperbewe-

¹³ Technische Instruktionen betreffen formale Details (etwa: lauter sprechen; den anderen ansehen beim Sprechen), die wenig Umsetzungsspielraum erlauben. Korrektive Instruktionen korrigieren eine (laufende) Performance, häufig auf der Grundlage von bereits Erarbeitetem (Weeks 1985; Schmidt 2020).

gungen, Aktionsradius, stimmliche Gestaltung) sowie dessen Länge betreffen. Rahmeninstruktionen sind so häufig nur Ausgangspunkte, die von Schauspielenden aufgegriffen und ausgestaltet werden.

Rahmeninstruktionen erfolgen in Spiel-Unterbrechungen und responsive Instruktionen während des Spiels (*on the fly*). Dies lässt sich unter anderem an einer Veränderung der körperlichen Beteiligungsweise des Regisseurs festmachen, der im Falle von Rahmeninstruktionen häufig zum Bühnenrand läuft, wogegen er im Falle responsiver Instruktionen am Regietisch sitzt oder dahinter steht. Letzteres kontextualisiert eine primär rezipierende Beteiligungsweise, die in ko-konstruktiven Phasen durch hohe körperliche und bisweilen auch vokale/verbale Aktivität geprägt ist, was durch Stehen (im Gegensatz zu Sitzen) und Umherlaufen verstärkt wird. Während Rahmeninstruktionen längere und komplexere Spielanweisungen sind, die eindeutig(er) instruierende linguistische Formate verwenden (Imperative, deontische Infinitive), sind während des Spiels produzierte, responsive Reaktionen knapp und oft rein körperlich. Sie dienen daher eher der Feinjustierung des durch Rahmeninstruktionen initiierten und laufenden Spiels und sind spontan auf den entsprechenden Spielmoment bezogen. Läuft das Spiel, beschränkt sich die Regie auf Rezeptionshandlungen, Kommentare, Bewertungen und Mitspielen. Reaktionen des Regisseurs im Mitspielmodus bestärken die eingeschlagene Richtung der Umsetzung, ebenso wie positive Rezeptionshandlungen (wie etwa Lachen), können diese aber auch inspirieren (etwa durch körperliche Demonstrationen, die dann 'übernommen' werden wie im Fall *Scharwenzeln*).

Zusammengenommen sieht man deutlich, dass sich Instruktionen in Theaterproben in wesentlichen Hinsichten vom Instruieren in anderen Settings unterscheiden. Während IRE-Sequenzen in Lehr-Lern-Settings ein vordefiniertes Ergebnis antizipieren und sich die Evaluation an diesem gewussten Ergebnis (*known outcome*) orientiert, reagieren die Bewertungen des Regisseurs 1. auf etwas, das genau so nicht instruiert wurde (daher: responsiv), enthalten 2. selten operative Anweisungen zur Durchführung einer Tätigkeit, selten Erklärungen und selten Korrekturen und sie werden 3. nicht einfach als zustimmende Evaluation, sondern als Instruktion behandelt, das so Selegierte für das weitere Spiel beizubehalten. Die Evaluation ist also nicht nur retrospektive Bewertung, sondern zukunftsorientierte Instruktion, die folgendes Handeln anleitet.

Instruktionen im Theater sind daher keine operativen Beschreibungen, wie Amerine und Bilmes das für Instruktionen annehmen (Amerine/Bilmes 1988:330):

Successfully following instructions can be described as constructing a course of action such that, having done this course of action, the instructions will serve as a descriptive account for what has been done, as well as describing the consequences of such action.

Im Theater liegen Instruktion und Umsetzung bisweilen so weit auseinander, dass vorgängige Instruktionen nur noch sehr grob, wenn überhaupt, als *descriptive accounts* der Umsetzungen verstehbar sind. Während auch in Lehr-Lern-Settings die Nutzung von Hintergrundwissen für die erfolgreiche Durchführung von Instruktionen notwendig ist (Amerine/Bilmes 1988; Deppermann 2015), wird in der Theaterprobe darüber hinaus eine weitergehende Ausgestaltung erwartet. Schauspielhandlungen sind eigenständige Spielangebote innerhalb eines regiegesetzten Rahmens; das Ausbleiben von Evaluationen bedeutet nicht, das die bisherige 'Antwort' noch nicht ausreichend war (wie das für IRE-Sequenzen vielfach beschrieben wurde; s.

etwa Lee 2007); ebenso wenig bedeutet das aktive Selegieren bestimmter Spielangebote, das andere, nicht Selegierte 'falsch' oder unbrauchbar wären.

Im Gegensatz zu Instruktionen in instrumentellen, ergebnisorientierten Settings sind Instruktionen in kreativen Settings an keiner bekannten oder bewährten Zweck-Mittel-Rationalität orientiert. Es gibt keinen optimalen Routineablauf, der in bewährter Manier zum Ziel führt. Der Aktivitätstypus *Probieren* verlangt das Gegenteil, nämlich das Suchen (und nicht das routinemäßige Herstellen) von Lösungen durch Ausprobieren. Rahmeninstruktionen und Umsetzungen verfolgen so kein festgelegtes Ziel nach einem bewährten Ablauf, sondern setzen einen Suchprozess in Gang. Aufgreifende Kommentare und responsive Instruktionen sind die Mittel in diesem Suchprozess, Neues auszuwählen und ko-konstruktiv weiterzuentwickeln, auszubauen und zu fixieren. Ein wesentliches Moment ist, ob es Regisseur*innen gelingt, reichhaltige Spielangebote der Schauspielenden zu evozieren. Denn: Je mehr Spielangebote, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit auf eine innovative, ästhetisch ansprechende Lösung zu stoßen.

Einen wesentlichen Unterschied zum Instruieren in anderen Kontexten stellt daher das *mimetische Mitgehen* von Regisseur*innen in dritter Position dar, das in spezifischer Weise darauf zugeschnitten ist, Eigeninitiativen des Schauspiels im laufenden Spiel zu ermöglichen und zu befördern. Mimetisches Mitgehen ermöglicht:

- *Feedback ohne Spielunterbrechungen*: Das Spiel wird am Laufen gehalten, bestärkt, vorangetrieben und kanalisiert;
- *Spontan auf Neues reagieren*: Positive Bewertungen und Affirmationen können zeitlich im laufenden Spiel genau platziert werden;
- *Moduswechsel*: statt sprachlicher Beschreibungen werden körperliche Darstellungen verwendet, die auf diese Weise dem Schauspiel im gleichen Medium 'antworten'; Ergebnissicherung sind daher oft Spiegelungen; zudem gleichen sich die Rollenprofile von Regie und Schauspiel kurzzeitig an, da der Regisseur wie ein Schauspieler agiert;
- *Fokussierung spezifisch ästhetischer Kriterien* durch die Emulierung der Ganzheitlichkeit von Körperbewegungen; dies wäre durch sprachliche Beschreibungen allein kaum zu vermitteln;
- *Mikrosequentiell koordiniertes Instruieren* durch kurzgetaktete Sequenzen aus Vorspielen, Mitspielen und Nachspielen;
- *'Reinkommen' ins Spiel/Immersion* durch körperliche Spannung, hohen Grad an Involvement und Hineinversetzen in Schauspielende (Brechts 'Mitahmen'), was für die Regie auch einen selbstorganisatorischen Aspekt hat, da es intuitiveres, zeitnahes Instruieren befördert;
- *Intensivierung des Schauspiels*, was durch die emotionale Spannung des Regisseurs vorgelebt wird.

Auch aufgrund der Bedeutsamkeit des mimetischen Mitgehens von Regisseur*innen sind Instruktionsaktivitäten daher – verglichen mit anderen Settings – in Theaterproben/kreativen Settings ergebnisoffener und aushandlungsorientierter. Eine entscheidende Rolle kommt daher dritten, selegierenden Zügen der Regie zu, durch welche sich erst entscheidet, was als Teil der entstehenden Inszenierung infrage

kommt und was nicht. Und selbst diese Selektionen bleiben häufig vage (wie *des machen wa* im *Pantomine*-Fall) und delegieren die Verantwortung für faktische zukünftige Umsetzungen (in weiteren Proben und schließlich in den Aufführungen) an die Schauspielenden. Offenheit im Instruieren sichert so einen settingspezifischen Zentralwert: die Ermöglichung von Kreativität und emergenter, vorher nicht spezifizierter Hervorbringung einer Inszenierung. Und auch die Umsetzung der erarbeiteten Inszenierung selbst bleibt – wie insbesondere unterschiedlich realisierte Aufführungen zeigen – ein kreativer Prozess emergenter Hervorbringung, da keine Aufführung der anderen gleicht.

7. Literatur

- Amerine, Ronald / Bilmes, Jack (1988): Following instructions. In: *Human Studies* 11, 327-339.
- Antaki, Charles / Kent, Alexandra (2012). Telling people what to do (and, sometimes, why): Contingency, entitlement and explanation in staff requests to adults with intellectual impairments. In: *Journal of Pragmatics* 44, 876-889.
- Austin, John L. (1962): *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Ayaß, Ruth (2001): Inszenierung von Spontanität im Fernsehen. In: Sutter, Tillmann / Charlton, Michael (Hg.), *Massenkommunikation, Interaktion und soziales Handeln*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 234-257.
- Baecker, Dirk (2013): *Wozu Theater?* Berlin: Theater der Zeit.
- Baranova, Julija / Dingemanse, Mark (2016): Reasons for requests. In: *Discourse Studies*, 18, 6, 641-675.
- Bilmes, Jack (1986): The Discourse Approach. In: Ders. (Hg.): *Discourse and Behavior*. New York: Plenum, 187-206.
- Blum-Kulka, Shoshana (1997): *Dinner Talk: Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Boden, Margaret A. (Hg.) (1994): *Dimensions of Creativity*. Cambridge: MIT.
- Broth, Mathias (2011): The theater performance as interaction between actors and their audience. In: *Nottingham French Studies* 50 (2), 113-133.
- Broth, Mathias / Keevallik, Leelo (2014). Getting ready to move as a couple: Accomplishing mobile formations in a dance class. In: *Space and Culture* 17 (2), 107-121.
- Clark, Herbert H. (2016): Depicting as a method of communication. In: *Psychological Review* 123 (3), 324-347.
- Clark, Herbert H. / Gerrig, Richard J. (1990): Quotations as demonstrations. In: *Language* 66 (4), 764-805.
- Clayman, Steven / Heritage, John (2014): Benefactors and beneficiaries: Benefactive status and stance in the management of offers and requests. In Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hg.): *Requesting in Social Interaction*. Amsterdam: Benjamins, 55-86.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth (2014): What does grammar tell us about action? In: *Pragmatics* 24 (3), 623-647.
- Craven, Alexandra / Potter, Jonathan (2010): Directives: Entitlement and contingency in action. In: *Discourse Studies* 12 (4), 419-442.

- Curl, Tracy S. / Drew, Paul (2008): Contingency and action: A comparison of two forms of requesting. In: *Research on Language and Social Interaction* 41, 2, 129-153.
- Deppermann, Arnulf (2006): Deontische Infinitivkonstruktionen: Syntax, Semantik, Pragmatik und interaktionale Verwendung. In: Günthner, Susanne / Imo, Wolfgang (Hg.), *Konstruktionen in der Interaktion*. Berlin: de Gruyter, 239-262.
- Deppermann, Arnulf (2014): Multimodal participation in simultaneous joint projects: Interpersonal and intrapersonal coordination of paramedics in emergency drills. In: Haddington, Pentti et al. (Hg.), *Multiactivity in Social Interaction: Beyond Multitasking*. Amsterdam: Benjamins, 247-281.
- Deppermann, Arnulf (2015): When recipient design fails: Egocentric turn-design of instructions in driving school lessons leading to breakdowns of intersubjectivity. In: *Gesprächsforschung* 16, 63-101.
- Deppermann, Arnulf (2018a): Changes in turn-design over interactional histories - the case of instructions in driving school lessons. In: Deppermann, Arnulf / Streeck, Jürgen (Hg.), *Time in Embodied Interaction. Synchronicity and sequentiality of multimodal resource*. Amsterdam: John Benjamins, 293-324.
- Deppermann, Arnulf (2018b): Instruction practices in German driving lessons: Differential uses of declaratives and imperatives. In: *International Journal of Applied Linguistics. Special Issue on Driving School Interaction* 28 (2), 265-282.
- Deppermann, Arnulf / Elstermann, Mechthild (2008): Lexikalische Bedeutung oder Konstruktionsbedeutungen? Eine Untersuchung am Beispiel von Konstruktionen mit *verstehen*. In: Stefanowitsch, Anatol / Fischer, Kerstin (Hg.), *Konstruktionsgrammatik: von der Konstruktion zur Grammatik*, Bd. 2, 103-133.
- Deppermann, Arnulf / Schmidt, Axel (2020): Micro-sequential coordination in early responses. In: *Discourse Processes*.
- Doherty, Brigid (2000): Test and gestus in Brecht and Benjamin. In: *MLN*, 115 (3), 442-481.
- Drew, Paul / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hg.) (2014): *Requesting in Social Interaction*. Amsterdam: Benjamins.
- Drew, Paul / Heritage, John (1992): Analyzing talk at work: an introduction. In: Dies. (Hg.), *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-65.
- Ehmer, Oliver (2011): *Imagination und Animation – Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede*. Berlin: de Gruyter.
- Ekström, Anna / Lindwall, Oscar (2012): Instruction-in-interaction: The teaching and learning of a manual skill. In: *Human Studies* 35 (1), 27-49.
- Ekström, Anna / Lindwall, Oscar (2014): To follow the materials: The detection, diagnosis and correction of mistakes in craft education. In: Nevile, Maurice et al. (Hg.), *Interacting with Objects: Language, Materiality, and Social Activity*. Amsterdam: Benjamins, 227-247.
- Evans, Bryan / Reynolds, Edward (2016). The organization of corrective demonstrations using embodied action in sports coaching feedback. In: *Symbolic Interaction*, 39 (4), 525-556.
- Ervin-Tripp, Susan (1976): Is Sybil there? The structure of some American English directives. In: *Language in Society* 5, 25-66.
- Garfinkel, Harold (2002): *Ethnomethodology's =Program: Working out Durkheim's Aphorism*. Lanham: Rowman Littlefield.

- Goffman, Erving (1977): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Goodwin, Marjorie Harness (2006): Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences. In: *Text & Talk* 26 (4-5), 513-541.
- Haddington, Pentti / Keisanen, Tiina / Mondada, Lorenza / Nevile, Maurice (2014): *Multiactivity in Social Interaction: Beyond Multitasking*. Amsterdam: Benjamins.
- Heritage, John (1984): *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, John (2012): Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. In: *Research on Language and Social Interaction* 45 (1), 1-29.
- Hindmarsh, Jon / Reynolds, Patricia / Dunne, Stephen (2011): Exhibiting understanding: The body in apprenticeship. In: *Journal of Pragmatics* 43, 489-503.
- Hinz, Melanie / Roselt, Jens (2011): *Chaos und Konzept: Proben und Probieren im Theater*. Berlin: Alexander-Verlag.
- Keevallik, Leelo (2010): Bodily quoting in dance correction. In: *Research on Language and Social Interaction* 43 (4), 401-426.
- Keevallik, Leelo / Ekström, Anna (2019). How to take the floor as a couple: Turn-taking in lindy hop jam circles. In: *Visual Anthropology*, 31, 5, 423-444.
- Kendon, Adam (2004): *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendrick, Kobin H. / Drew, Paul (2016): Recruitment: Offers, requests, and the organization of assistance in interaction. In: *Research on Language and Social Interaction* 49 (1), 1-19.
- Kleinschmidt, Katarina (2018): *Artistic Research als Wissensgefüge: eine Praxeologie des Probens im zeitgenössischen Tanz*. München: epodium.
- Krämer, Hannes (2014): *Die Praxis der Kreativität: eine Ethnografie kreativer Arbeit*. Bielefeld: transcript.
- Krug, Maximilian (2020): Regieanweisungen "on the fly". Emergenz des szenischen Spiels in Theaterproben. In: *Gesprächsforschung* 21, 238-267.
- Krug, Maximilian / Schmidt, Axel (2020): Zwischenfazit: Sukzessive und simultane Verzahnung von Spiel- und Besprechungsaktivitäten - eine Instruktionmatrix für Proben. In: *Gesprächsforschung* 21, 264-277.
- Krug, Maximilian / Messner, Monika / Schmidt, Axel / Wessel, Anna (2020). Instruktionen in Theater- und Orchesterproben – Zur Einleitung in dieses Themenheft. In: *Gesprächsforschung* 21, 155-189.
- Labov, William / Fanshel, David (1977): *Therapeutic Discourse: Psychotherapy as Conversation*. New York: Academic Press.
- Lee, Yo-An (2007): Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. In: *Journal of Pragmatics* 39, 1204-1230.
- Lindwall, Oskar / Lymer, Gustav / Greiffenhagen, Christian (2015): The sequential analysis of instruction. In: Markee, Numa (Hg.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Oxford: Wiley Blackwell, 142-157.
- Macbeth, Douglas (2004): The relevance of repair for classroom interaction. In: *Language in Society* 33, 703-736.
- Matzke, Annemarie (2012): *Arbeit am Theater: Eine Diskursgeschichte der Probe*. Berlin: De Gruyter.
- McHoul, Alec W. (1978): The organization of turns at formal talk in the classroom. In: *Language in Society* 7, 183-213.

- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons. Social Organization of the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Meißner, Wolfgang (1994): Kreativität. In: Asanger, Roland / Wenninger, Gerd (Hg.), *Handwörterbuch Psychologie*. Beltz: PVU, 366-370.
- Messner, Monika (2020): Gesangliche Demonstrationen als instruktive Praktik in der Orchesterprobe. In: *Gesprächsforschung* 21, 309-345.
- Mondada, Lorenza (2014a): Cooking instructions and the shaping of cooking in the kitchen. In: Nevile, Maurice et al. (Hg.), *Interacting with Objects: Language, Materiality, and Social Activity*. Amsterdam: Benjamins, 199-226.
- Mondada, Lorenza (2014b): Instructions in the operating room: How the surgeon directs their assistant's hands. In: *Discourse Studies* 16 (2), 131-161.
- Mondada, Lorenza (2018): Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. In: *Research on Language and Society* 51 (1), 85-106.
- Mondada, Lorenza (2019): Conventions for multimodal transcription. URL: <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>.
- Müller, Cornelia (2004): Forms and uses of the palm up open hand. A case of a gesture family? In: Müller, Cornelia / Posner, Roland (Hg.), *Semantics and Pragmatics of Everyday Gestures*. Berlin: Weidler, 233-256.
- Nationaltheater Mannheim (2019): *Tennessee Williams – Endstation Sehnsucht – Fassung Nationaltheater Mannheim*.
- Northon, Stefan / Schmidt, Axel (i. Vorb.): The micro history of a singular gesture: How instructions rely on previous negotiations. In: *Human Studies*.
- Ochs, Elinor (1979): Planned and unplanned discourse. In: Givón, Talmy (Hg.), *Syntax and Semantics: Discourse and Syntax* 12. New York: Academic Press, 51-80.
- Rossi, Giovanni (2012). Bilateral and unilateral requests: The use of imperatives and *Mi X?* interrogatives in Italian. In: *Discourse Processes* 49, 426-458.
- Runco, Mark A. / Jaeger, Garret J. (2012): The standard definition of creativity. In: *Creativity Research Journal* 24 (1), 92-96.
- Schmidt, Axel (2014): *Spiel oder nicht Spiel? Zur interaktiven Organisation von Übergängen zwischen Spielwelt und Realwelt in Theaterproben*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, <http://verlag-gespraechsforschung.de/2014/axelschmidt.html>.
- Schmidt, Axel (2018): Prefiguring the future: Projections and preparations within theatrical rehearsal. In: Deppermann, Arnulf / Streeck, Jürgen (Hg.), *Time in Embodied Interaction. Synchronicity and Sequentiality of Multimodal Resources*. Amsterdam: Benjamins, 231-260.
- Schmidt, Axel (2020): Transitionspraktiken in Theaterproben mit Fokus auf Interventionen. In: *Gesprächsforschung* 21, 190-237.
- Schmidt, Axel / Deppermann, Arnulf (2020): Interaktive Emergenz und Stabilisierung – Zur Entstehung kollektiver Kreativität in Theaterproben. In: Reichertz, Jo (Hg.), *Grenzen der Kommunikation – Kommunikation an den Grenzen*. Weilerswist: Velbrück, 182-201.
- Searle, John R. (1976): A Classification of Illocutionary Acts. In: *Language in Society* 5 (1), 1-23.
- Searle, John R. (1994): *Sprechakte: ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Selting, Magret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402.
- Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hg.) (2017): Imperative Turns at Talk: The Design of Directives in Action. Amsterdam: Benjamins.
- Stevanovic, Melisa (2020): On the directive use of Finnish second-person declaratives and interrogatives during violin instruction. In: Taleghani-Nikazm, Carmen / Betz, Emma / Golato, Peter (Hg.): Mobilizing Others: Grammar and lexis within larger activities. Amsterdam: Benjamins, 115-145.
- Stevanovic, Melisa / Peräkylä, Anssi (2012): Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. In: Research on Language and Social Interaction 45 (3), 297-321.
- Stivers, Tanya / Mondada, Lorenza / Steensig, Jakob (Hg.) (2011): The Morality of Knowledge in Conversation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stukenbrock, Anja (2009): Herausforderungen der multimodalen Transkription: Methodische und theoretische Überlegungen aus der wissenschaftlichen Praxis. In: Birkner, Karin / Stukenbrock, Anja (Hg.), Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 145-169.
- Volkova, Victoria (2019): Zur Konstitution der Kunstfigur durch soziale Emotionen – Probenarbeit von Dimiter Gotscheff, Thomas Langhoff und Thomas Ostermeier. Berlin: Theater der Zeit.
- Weeks, Peter A. D. (1985): Error-correction techniques and sequences in instructional settings: Toward a comparative framework. In: Human Studies 8, 195-233.
- Weeks, Peter A. D. (1990): Musical time as a practical accomplishment: A change in tempo. In: Human Studies 13, 323-359.
- Weeks, Peter A. D. (1996): A rehearsal of a Beethoven passage. In: Research on Language and Social Interaction 29, 3, 247-290.
- Wessel, Anna (2020): Vorspielen – instruktive Praktik in der Theaterprobe. In: Gesprächsforschung 21, 278-309.
- Williams, Tennessee (2010/1947): Endstation Sehnsucht. Drama in drei Akten. Deutsch von Berthold Viertel. Frankfurt/Main: Fischer.
- Zemel, Alan / Koschman, Timothy (2014): 'Put your fingers right in here': Learnability and instructed experience. In: Discourse Studies 16 (2), 163-183.
- Zinken, Jörg / Ogiermann, Eva (2011): How to propose an action as objectively necessary: The case of Polish *Trzeba x* ("One needs to x"). In: Research on Language and Social Interaction 44 (3), 263-287.
- Zinken, Jörg / Ogiermann, Eva (2013): Responsibility and action: Invariants and diversity of requests for objects in British English and Polish interaction. In: Research on Language and Social Interaction 46 (3), 256-276.

Prof. Dr. Axel Schmidt
Leibniz-Institut für Deutsche Sprache
R5, 6-13
68161 Mannheim

axel.schmidt@ids-mannheim.de

Prof. Dr. Arnulf Deppermann
Leibniz-Institut für Deutsche Sprache
R5, 6-13
68161 Mannheim

deppermann@ids-mannheim.de

Veröffentlicht am 17.5.2021

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.