

## **„Der breite Strom der Moldau“... und seine Herstellung in einer Orchesterprobe – Praktiken des Probens im Interaktionszusammenhang**

Matthias Herrle, Birte Egloff

### **Zusammenfassung**

*Im Mittelpunkt unserer Untersuchung steht die Probe eines überwiegend aus Laienmusiker/innen bestehenden Sinfonieorchesters, die wir als Ort des Lernens Erwachsener betrachten wollen. Ziel der Analyse ist es, Strukturmuster in der Interaktion zwischen Dirigent und Musiker/innen herauszuarbeiten, die das Proben konstituieren. Rekonstruiert werden dabei jene rekurrent auftretenden (pädagogischen) Praktiken, mit denen der Dirigent sich auf die Strukturierung des Geschehens und die Ermöglichung des Lernens der beteiligten Musiker/innen bezieht. Auf diese Weise gewinnen wir nicht nur einen exemplarischen Einblick in die soziale Realität dieses Mikrokosmos im weiten Feld des Lernens Erwachsener. Auch werden Anforderungen deutlich, die sich dem Handeln von Veranstaltungsleitern in diesem Bereich stellen und (pädagogische) Praktiken, in denen sie mit ihnen umgehen.*

Die Frage danach, was Erwachsenenbildung als Zusammenhang empirischer Phänomene kennzeichnet und inwiefern sie sich von anderen pädagogisch organisierten Systemen, wie etwa der Schule, unterscheidet, beschäftigt die (Erwachsenenbildungs-)Wissenschaft wie die erwachsenenpädagogische Praxis seit Langem. Ein dabei erstaunlich selten beschrittener Weg ist es, Veranstaltungen der Erwachsenenbildung selbst zum Gegenstand ausführlicher Analysen zu machen, um pädagogische Praktiken im Interaktionszusammenhang zu identifizieren und zu rekonstruieren (vgl. z. B. Nolda 1996). Genau dies will der folgende Beitrag am Beispiel einer auf Video aufgezeichneten Orchesterprobe versuchen, wobei wir uns sowohl ethnographischer (vgl. Egloff 2012) als auch videographischer Ansätze bedienen, die sich in den vergangenen Jahren stark weiterentwickelt und ausdifferenziert haben (vgl. Erickson 2006; Herrle/Dinkelaker 2015). Als Verfahrensweisen qualitativer Sozialforschung erlauben sie es, das Interaktionsgeschehen in seiner Komplexität aus gesprochenem Wort, Mimik, Gestik, Personen- und Raumkonstellation sowie wechselseitigen Wahrneh-

mungen und Verweisungen wie „unter dem Mikroskop bzw. in Zeitlupe“ (Herrle u. a. 2014, S. 29) zu erfassen.

## 1. Der Analysegegenstand: Die Orchesterprobe als Ort des Lernens Erwachsener

Das im Mittelpunkt des Beitrags stehende Amateur-Orchester existiert bereits seit 50 Jahren und probt regelmäßig einmal pro Woche. Ziel der Proben sind die zweimal jährlich stattfindenden Konzerte, für die jeweils ein abendfüllendes Programm gemeinsam erarbeitet wird. Das Programm wird vom Dirigenten als dem verantwortlichen künstlerischen Leiter ausgewählt, wobei er vor allem einschätzen muss, ob das Orchester die Stücke technisch spielen kann. Das Orchester besteht aus ca. 70 Personen, die regelmäßig an den Proben teilnehmen und zum festen Bestand gehören. Es handelt sich um Hobby-Musiker/innen, vereinzelt – vor allem in den Holzbläsern – um Berufsmusiker/innen, z. B. Musiklehrer/innen (zum Orchester allgemein vgl. Holoman 2012).

In unserem Beitrag betrachten wir die Probe als Ort, an dem Erwachsene mit der Erwartung konfrontiert sind, sich (u. a.) lehrend bzw. lernend mit bestimmten Gegenständen auseinanderzusetzen – ähnlich wie in sogenannten Kursen der Erwachsenenbildung. Auch wenn sich das Orchester selbst weder als Kurs sieht noch so bezeichnet: Entstanden ist es aus einem „klassischen“ Volkshochschul-Kurs heraus und war als solcher bis ca. 1995 im Kursprogramm einer VHS im Fachbereich Kulturelle Bildung angekündigt (vgl. Abb. 1).

In jenem Jahr löste sich das Orchester institutionell von der VHS und gründete sich als Verein neu. Der Verein organisiert seitdem eigenständig die Orchesterarbeit, worunter die künstlerische und praktische Planung, die Probenphase, die Konzertorganisation und die Finanzierung gehören (über Sponsoren, Mitglieds- und Mitspielbeiträge).

**Sinfonie Orchester**  
Ein Übungsfeld im instrumentalen Zusammenspiel. Es werden Werke verschiedener Epochen erarbeitet. Jeder, der ein orchesterfähiges Instrument spielt, kann teilnehmen, sollte sich aber unbedingt vor der Einschreibung mit dem Orchesterleiter in Verbindung setzen: ☎ [REDACTED]

In diesem Semester wird ein Programm für die 100-Jahrfeier der VHS erarbeitet (Programm siehe nächste Seite).

**Spielen Sie Baß, Cello, Bratsche, Geige?**  
Das Sinfonieorchester der Volkshochschule sucht für sein neues Programm noch engagierte Laienmusiker. Wenn sie montags um 19.30 Uhr Zeit haben, melden Sie sich doch bei uns. Wir proben in der [REDACTED] schule, [REDACTED]. Oder sprechen Sie vorher mit unserem Orchesterleiter [REDACTED]. Zu erreichen unter: ☎ [REDACTED]. Wir würden uns sehr freuen!

Mo  
19.30–21.45 Uhr  
19. Febr.–2. Juli  
20 Wochen/60 UStd  
entgeltfrei

VHS

Abb. 1

Es ist zwar nicht unwahrscheinlich, dass bei der Orchesterprobe auch Lern- und Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden. Sie stehen jedoch nicht im Vordergrund der Selbstbeobachtung der Orchesterbeteiligten, sondern gelten eher als „Nebenprodukte“. So geht es beispielsweise nicht in erster Linie darum, die Instrumente zu erlernen – deren grundsätzliche Beherrschung wird vorausgesetzt. Vielmehr ist das gemeinsame Erarbeiten eines Programms und die Aufführung eines Konzertes zentrales Anliegen. Und dennoch erreichen die Musizierenden durch das gemeinsame Tun, die Hinweise durch Dirigent/in, Konzertmeister/in und Stimmführer/in<sup>1</sup> sowie das Üben (alleine zu Hause und in der Gruppe während der Proben) eine individuelle Verbesserung in der Beherrschung ihres Instrumentes (Technik, Sauberkeit). Auch erfahren sie etwas über die Stücke, deren Komponisten und Entstehungshintergründe. In der Unterscheidung zwischen expliziten, hybriden und medialen Settings im Zusammenhang mit dem Lernen Erwachsener (vgl. Kade/Seitter 2007, S. 76) würde man das Orchester dem „hybriden Lehr-/Lernarrangement“ zuordnen.<sup>2</sup>

## 2. Interaktionsordnungen im Probealltag

Kulturell interessierte Personen kommen mit Orchestern meist nur bei Konzertaufführungen in Kontakt. Das dort wahrnehmbare gemeinsame, durch Dirigenten geleitete Musizieren stellt für sie ein Produkt dar, an dessen Herstellung im Rahmen von Orchesterproben erwartbar gearbeitet wird. Was in solchen Orchesterproben tatsächlich geschieht und ob bzw. in welcher Weise die Akteure sich dabei auf das Problem beziehen, ein Stück gemeinsam spielen zu lernen, bleibt oft verborgen oder gebunden an individuelle Erfahrungsberichte. Im Rahmen des Projektes „Bild und Wort: Erziehungswissenschaftliche Videographie – Kurs- und Interaktionsforschung“ (vgl. Kade u. a. 2014) haben wir eine Orchesterprobe des oben bereits vorgestellten Laienorchesters mit zwei Kameras minimal-invasiv begleitet, um auf diese Weise eine prozeshomologe Perspektive auf das Agieren der Beteiligten in ihrem Probe-Alltag werfen zu können.<sup>3</sup> Aufgrund dieser empirischen Daten wird nachvollziehbar, wie die Beteiligten den Ablauf der Probe in unterschiedliche Episoden gliedern (2.1) und wie sich der Dirigent und die Musiker/innen dort aufeinander und auf das zu spielende Stück (Smetana: Die Moldau) beziehen (2.2).

### 2.1 Gesamtablauf der Probestunde

Die Orchesterprobe wird durch das Interagieren der Beteiligten in unterschiedliche Segmente gegliedert, die durch die Fortsetzung bzw. Veränderung bestimmter Merkmale in Mustern ihrer Verhaltenskoordination gekennzeichnet sind. Gerahmt wird die Probe durch Ankunft und Abreise der Beteiligten. Am *Anfang* beziehen sich die Personen in ihrem Agieren in individueller, nur lose gekoppelter Weise jeweils darauf, ihren Platz einzunehmen, ihre Instrumente und Notenpulte auszupacken und dadurch die materiellen Bedingungen zur künftigen Probe bereitzustellen. Begleitet wird dies durch inzidentelles Begrüßen und Sich-Unterhalten mit anderen Teilneh-

menden. Zudem beginnt jeder damit, sich auf seine eigene Weise warmzuspielen und dadurch physiologische Bedingungen zur Herstellung der Probe zu bearbeiten. Nach einer gewissen Zeit, in der sich bereits viele der künftig gemeinsam musizierenden Personen eingefunden haben, gibt die Konzertmeisterin ein Zeichen, das von einzelnen Instrumentengruppen als Hinweis dafür verstanden wird, dass es nun an der Zeit ist, die Instrumente zu stimmen, um später die gleiche Tonhöhe beim Spielen einzelner Noten zu produzieren.

Unterschieden wird diese Anfangsphase durch das gemeinsame Musizieren im *Zentrum* der Probestunde, das sich wiederum in drei Phasen, unterbrochen durch eine Pause, gliedert. In einer ersten Phase wird das betreffende Stück („Die Moldau“) *ohne Unterbrechung komplett durchgespielt*. In dieser Zeit enthält sich der Dirigent korrigierender Anweisungen. Die Musiker haben Gelegenheit, das, was sie kennen und können anzuwenden. Insofern entspricht das dort aufgeführte Koordinationsmuster einer Form, die sich in vielen kursförmigen Veranstaltungen wiederfinden lässt, bei denen es um das Erlernen von Körperbewegungen geht: das Ausüben (vgl. Dinkelaker/Herrle/Kade 2014). Charakteristisch dafür ist, dass die Beteiligten eine Handlungspraxis simulieren, deren Existenz in einem anderen Rahmen einen offiziellen thematischen Bezugspunkt der Veranstaltung liefert – nämlich als Orchester vor Publikum zusammenspielen. Allerdings mit einer gewissen Differenz zu Kontextbedingungen der originären Praxis: „Beim Ausüben wird der Gegenstand in seiner Rhythmizität beibehalten, aber wesentliche Merkmale im Kontext der aufgeführten Bewegungen werden so verändert, dass es sich erkennbar um eine Simulation des Ausgangskontextes handelt“ (Herrle/Dinkelaker 2014, S. 316). Es wird gemeinsam gespielt, allerdings ohne, dass ein Publikum begeistert Beifall klatschen oder für Fehlgriffe skeptisch dreinschauen würde. Zudem sitzen die Musiker nicht auf der Bühne, sondern in einer Art Turnhalle vor einer Bühne.

Während die Musiker/innen das Stück gemeinsam spielen, erfreuen sie sich nicht nur ihres gemeinsamen Spiels. Sie haben darüber hinaus einerseits die Gelegenheit, ihre Fingerfertigkeit im Umgang mit dem Instrument zu trainieren bzw. sich „warmzuspielen“. Andererseits haben sie bzw. hat der Dirigent die Gelegenheit zu diagnostizieren, ob und inwiefern das Zusammenspiel welcher Passagen des Stückes gelingt – oder (noch) nicht gelingt und später als Ausgangspunkt der gemeinsamen Arbeit fungieren kann.

Der *Bearbeitung von Problemen des Zusammenspielens* wird die meiste Zeit während der Probe gewidmet. In zwei Phasen – unterbrochen durch eine etwa viertelstündige Pause, die zum Rauchen, Trinken und Schwätzen genutzt wird – wird sich dort auf das Problem des Kennen- und Könnenlernens von bestimmten Aspekten der Aufführung der durch die Noten und den Dirigenten vorgegebenen Spielanweisungen bezogen. Das Stück wird nun nicht mehr fortgesetzt gespielt, sondern immer wieder unterbrochen, um auf veränderungsnotwendige Aspekte hinzuweisen und dann, an der wiederholten gemeinsamen Aufführung der Passage, die Umsetzung dieser Hinweise zu überprüfen. Insofern werden hier die Koordinationsmuster „Einüben“ und „Üben“ (als partielles Ausüben) verschränkt. Charakteristisch für diese Formen pädagogischen Bezugs auf Körperbewegungen ist, dass die originäre Hand-

lungspraxis – die Aufführung des Stücks – zerteilt, verlangsamt und/oder wiederholt praktiziert wird (vgl. Herrle/Dinkelaker 2014). Indem der Dirigent vorgibt, was von wem wie gespielt werden soll und das Spielen der Musiker an der wiederholten Aufführung überprüft, realisiert er Handlungspraktiken, die als Zeigen und Korrigieren beschrieben werden können. Die von den Korrekturen betroffenen Musiker/innen üben sich hingegen im aufmerksamen Wahrnehmen und Ausprobieren – oder im passiven Beobachten. Dass die Teilnehmenden hier eine ziemlich große Ausdauer und Geduld besitzen mögen, wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, wie oft in den etwa 140 Minuten (für die beiden Probe-Segmente insgesamt) das Spiel zu Korrekturzwecken im untersuchten Fall unterbrochen wurde – 102 Mal.

Nach dem für die Probe vorgesehenen Zeitrahmen beendet der Dirigent die Veranstaltung und die Musiker/innen packen ihre Sachen zusammen. Der kollektive Zusammenhang *löst sich wieder auf* – bis zur nächsten Probe in der nächsten Woche, in der nach Ankunft und Einstimmen wieder damit begonnen wird, das bisher Gelernte zunächst probeweise darzustellen.

## **2.2 Strukturmuster und Praktiken im Umgang mit Problemen gemeinsamen Musizierens**

Um einen Einblick in die strukturellen Besonderheiten des Geschehens bei der Probe einzelner Abschnitte zu erhalten, wird im Folgenden anhand eines kleinen Ausschnitts dargestellt, wie die Beteiligten durch die sequentielle Verkettung von Äußerungen das Interaktionsgeschehen in bestimmter Weise strukturieren und sich dabei auf bestimmte Aspekte des gemeinsamen Musizierens beziehen (vgl. Bergmann 1981, Goodwin/Heritage 1990).<sup>4</sup>

Der Ausschnitt, den wir näher beleuchten, ereignet sich, nachdem die Gruppe das Stück einmal durchgespielt und der Dirigent in einer kurzen Pause den Eindruck erweckt hat, er überlege sich die weitere Vorgehensweise. Es handelt sich dabei um ein Sub-Segment in der oben genannten 140-minütigen Phase, in der nach und nach verschiedene Teile des Stücks geprobt werden. Was genau in diesem Fall „Proben“ heißt und welche interaktiven Praktiken sich dort zu spezifischen Strukturmustern verketteten, darüber wollen wir anhand einer Szene Auskunft geben, bei der Teile der Bläser in ihrem Spiel korrigiert werden.

### **2.2.1 Bereitschaftsherstellung zum gemeinsamen Musizieren**

Die Sequenz beginnt, indem der Dirigent die Musiker/innen dazu anweist, die Noten zu einer bestimmten Passage des Stücks („Der breite Strom der Moldau“) aufzuschlagen. Nach 23 Sekunden, in denen die Musiker/innen sich damit befassen, der Anordnung nachzukommen – und nicht etwa einen anderen Vorschlag zu machen oder sich dem zu widersetzen –, vergewissert sich der Dirigent noch einmal bei der links von ihm sitzenden Konzertmeisterin, die hier als stellvertretende Sprecherin für die übrigen Musiker/innen zu fungieren scheint, dass die von ihm geforderten mate-

riellen Bedingungen für das künftige Zusammenspiel gegeben sind (vgl. Abb. 2, Still 1).<sup>5</sup>



D: habt ihr drei[1]hundertdreiunddreißig gefunden,  
der breite strom der moldau? s:t (2.0) ja- ok.s:t  
achtung, [2]

Abb. 2

Daran anschließend macht er durch die Verwendung von Gliederungssignalen und Intonation deutlich, dass nun ein Segmentwechsel zu erwarten ist. Dass für den künftig zu etablierenden Aktivitätszusammenhang das Einstellen parallel geführter Aktivitäten und eine Konzentration auf ihn erforderlich ist, kommuniziert er, indem er durch eine als „Squelch-Sanction“ beschreibbare Äußerung („s:t“) parallel geführte Gespräche überschreibt – was von den Musikern als Appell interpretiert wird, ihre Gespräche einzustellen: „One can claim that [š] is used for the Squelch Sanction function because it is an optimum form in the language for clouding the communication channel [...] the sound-screen shh is an optimum speech-item by which to display an attempt to squelch an ongoing target utterance“ (Humphrey 1979, S. 205). Daraufhin ruft der Dirigent die Musiker/innen zur Aufmerksamkeit („Achtung“) – unterstützt durch die Gestik des gehobenen Zeigefingers (vgl. Abb. 2, Still 2).

Was dann folgt, kann als eine Art „Synchronisations-Countdown“ verstanden werden (vgl. Herrle 2015). Ähnlich wie beim Wettlauf reiht der Verfahrenswächter (hier nicht der Schiedsrichter, sondern der Dirigent) eine als bekannt unterstellbare Anzahl an Wörtern aneinander (die auch austauschbar ist, wie der Dirigent in diesem Fall während der Proben mehrfach unter Beweis stellt), an deren Ende von den Beteiligten die synchrone Initiierung einer neuen Aktivität erwartet wird (vgl. Abb. 3). Dabei handelt es sich hier nicht um einen Wettlauf, bei dem es um die Generierung

von (Leistungs-)Differenzen geht, sondern die Aufführung eines Musikstücks, bei dem ein Homogenität stiftendes Einpassen in einen von der Notation des Stücks und den Anweisungen des Dirigenten bestimmten Stil gefordert wird (im Unterschied etwa zur Jazz-Combo). Eine wiederholt auftretende, gestische Auffälligkeit im Abzählen des Dirigenten besteht darin, dass er bei der letzten Sequenzposition seine Arme etwa orthogonal zu seinem Körper spreizt, so als mache er sich bereit, den vor ihm sitzenden Orchesterkorpus zu umarmen. Am Agieren der Musiker kann man freilich nicht ablesen, wie sie diese Gestik verstehen. Deutlich wird lediglich, dass sie das Verhalten des Dirigenten als eine an sie adressierte Aufforderung begreifen, sich während des Abzählens in Bereitschaftshaltung zu begeben und konzentriert auf die vor ihnen befindlichen Noten und den am Wahrnehmungshorizont positionierten Dirigenten zu achten, um dann gemeinsam mit dem Musizieren zu beginnen.



Abb. 3

### 2.2.2 Proben – ein lernbezogener Zyklus

Im daran anschließenden Geschehen produzieren die Beteiligten ein Strukturmuster, das sich während der gesamten Veranstaltung wiederholt auffinden lässt und funktional auf die Herstellung von Veränderungen im Musizieren der Beteiligten bezogen ist. Dieses Strukturmuster besteht aus drei Segmenten, die thematisch auf die Performanz einer bestimmten Passage des Musikstücks bezogen sind: diagnostizierendes Anleiten (a), veränderungsermöglichende Defizitbearbeitung (b), veränderungsüberprüfendes Anleiten (c).<sup>6</sup>

#### (a) Diagnostizierendes Anleiten

Ausgehend vom Einsatzappell des Dirigenten beginnen die Teilnehmenden gemeinsam zu musizieren. Bei der Bedienung ihres Instruments blicken sie einerseits auf die Noten und achten andererseits auf das Agieren des Dirigenten. Dass dieser sich nicht lediglich damit befasst, passende Arm- bzw. Oberkörperbewegungen und Gesichtsausdrücke zu der vor ihm liegenden Notation zu produzieren, sondern zugleich sehr genau darauf achtet, was bzw. wie die Musiker (zusammen) spielen, wird insbesondere dann deutlich, wenn sich der Dirigent korrigierend auf das Musizieren der Teilnehmenden bezieht – wie im anschließenden Segment (b). Um solche Korrekturen anzubringen, ist es zuvor erforderlich, Fehler im Zusammenspielen festzustellen und

das fortgesetzte Spiel zu unterbrechen. Darauf bezieht sich der Dirigent durch die Realisierung eines dreischrittigen Musters:

### (1) Fehlerindikation

Indem der Dirigent nicht mehr wie zuvor seinen Blick zwischen Noten und verschiedenen Musikergruppen alternieren lässt, sondern seine Körper- und Blickrichtung fixiert und mit ausgestrecktem Arm in Blickrichtung zeigt, macht er wahrnehmbar, dass es dort etwas gibt, das für ihn als Anlass fungiert, vom fortgesetzten Dirigieren abzulassen (vgl. Abb. 4). Retrospektiv betrachtet macht der Dirigent hier bereits deutlich, wen er möglicherweise als Adressat seiner im Anschluss angebrachten Korrekturoperationen selektiert. Dies ist allerdings noch nicht abschließend geklärt, zumal viele Personen in dem Raumbereich versammelt sind, auf den er ausgerichtet ist und zeigt. Zudem ist noch unklar, aufgrund welchen Problems das fortgesetzte Spiel unterbrochen wird.

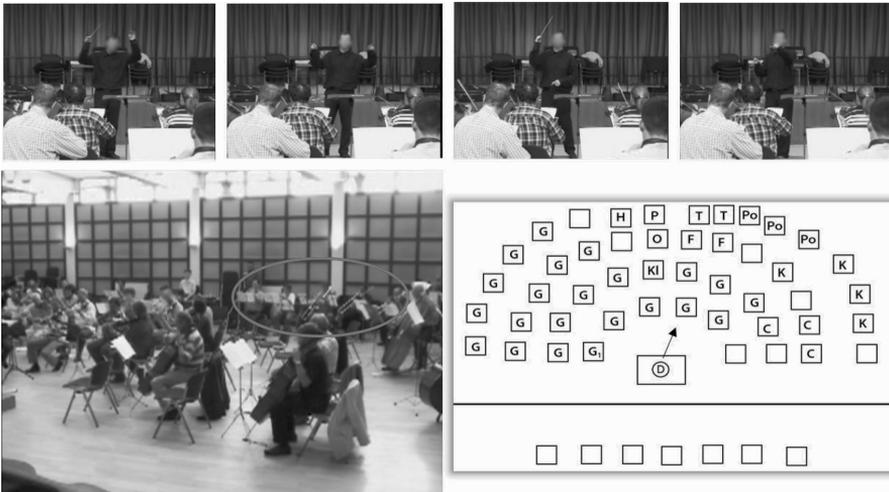


Abb. 4

### (2) Timeout

Dass der Dirigent seinen Blick vom Orchester abwendet und sein Notenpult fixiert, nicht mehr fortgesetzt dirigiert und stattdessen eine abwinkende Gestik vollzieht, interpretieren die Teilnehmenden als Anweisung dafür, nun nicht mehr fortgesetzt zu musizieren (vgl. Abb. 5). Verstärkt wird dieser Appell durch eine anschließende Blickzuwendung des Dirigenten und eine Stopp-Gestik, worauf hin auch die letzten Instrumente verstummen.



Abb. 5

*(3) Besinnung*

An dieser Stelle bedient sich der Dirigent im untersuchten Fall regelmäßig einer Gestik, deren Bedeutung durch die Reaktion der Akteure zwar nicht eindeutig geklärt wird, die bei uns als wissenschaftliche Beobachter jedoch die Assoziation „Grübeln/Nachdenken“ evoziert (vgl. Abb. 6) – so als würde er sich eine Strategie überlegen, den Teilnehmenden die von ihm wahrgenommenen Defizite zu verdeutlichen.<sup>7</sup>



Gestik nach der ersten Unterbrechung

Gestik nach der zweiten Unterbrechung

Abb. 6

**(b) Veränderungsermöglichende Defizitbearbeitung**

Dass es bei der Orchesterprobe nicht lediglich um geselliges Musizieren, sondern um das gemeinsame Arbeiten an der Optimierung des Zusammenspielens geht, wird an diesem in seinen Grundzügen über 100 mal während der Probe auftretenden Segmenttyp deutlich, bei dem das Zusammenspiel unterbrochen wird, um bestimmte

Aspekte zu korrigieren. Formal bestimmt ist dieses Segment einerseits durch seine Verortung im Interaktionsablauf der Probe (1), andererseits durch seine interne Strukturierung (2).

(1) Der Segmenttyp ist konditionell relevant zu einer vorangehenden, dirigenten-seitig vollzogenen Unterbrechung des Zusammenspiels der Musiker/innen. Ähnlich wie in alltäglichen Konversationen das unmittelbare Aufeinanderfolgen von Gruß und Gegengruß normativ erwartbar ist und die Äußerungselemente somit zu Äußerungspaaren macht, die eng aneinander gekoppelt sind und das Fehlen des Einen zumeist Reparaturmechanismen auf den Plan ruft, ist bei der Orchesterprobe die Unterbrechung der fortgesetzten Aufführung eng an das Anbringen von Korrekturen gebunden. Dabei obliegt es lediglich dem Dirigenten als Veranstaltungsleiter solche Unterbrechungen regelmäßig zu vollziehen und Korrekturen zu kommunizieren. An das Korrigieren angeschlossen wird durch einen Segmenttyp, bei dem die Akteure bestimmte, vom Dirigenten ausgesuchte Passagen wiederholt spielen (siehe unten: c). Insofern weist das Segment „Veränderungsermöglichende Defizitbearbeitung“ eine konditionelle Relevanz in beide Richtungen auf: in die Vergangenheit, als Rechtfertigung für die Unterbrechung des durch die Noten vorgegebenen Spiels, und in die Zukunft, als Spielanweisung, vor deren Hintergrund die Performanz der Musiker/innen überprüft wird (siehe unten: c).<sup>8</sup>

(2) Intern ist der hiesige Segmenttyp durch den Vollzug von Praktiken bestimmt, bei denen das Agieren des Dirigenten darauf ausgerichtet ist, den stillschweigend rezipierenden Musiker/innen zu verdeutlichen, was es aus Perspektive seiner professionellen Wahrnehmung (vgl. Goodwin 1994) in welcher Weise am vorherigen Spiel zu verändern gilt. Dabei bezieht sich sein Agieren auf den Umgang mit drei verschiedenen Handlungsanforderungen, die im Folgenden exemplarisch dargestellt werden: Adressierung, Defizitkonstataion und Veränderungsspezifizierung. Konstitutiv für die Bewältigung dieser Handlungsanforderung ist das Nachvollziehbarmachen von inhalts- und personenbezogenen Differenzen.

### *(1) Adressierung*

Indem der Dirigent bereits während des Spiels von einem alternierenden Beobachten verschiedener Bereiche des vor ihm angeordneten Orchesters ablässt und sich stattdessen dauerhaft auf einen bestimmten Raumbereich und die dort positionierten Musiker/innen hin ausrichtet und auf sie zeigt, macht er für eine Mehrzahl der dort sitzenden Personen bereits wahrnehmbar, dass sie möglicherweise selektiert wurden, um Anderen etwas an ihnen zu zeigen oder um ihnen etwas zu zeigen (siehe oben: a/1). Mit dieser Form nonverbalen Zuwendens und Zeigens wird das „Spotlight“ der kollektiven Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Raumbereich gelenkt. Unklar bleibt bislang allerdings, welche der sich dort aufhaltenden Personen aus dem Kollektiv herausgegriffen werden. Dieses Problem wird im zweiten Schritt des Adressierens bearbeitet: dem verbal-expliziten Benennen von Adressaten (vgl. Abb. 7) – in manchen Fällen unterstützt durch gestikulierendes Zeigen. Als besonders erweist sich dabei, dass nicht einzelne Personen namentlich angesprochen werden, sondern die Akteure in ihrer Funktion als Instrumenten-Bediener kollektiv als Adressaten auserker-

ren werden.<sup>9</sup> Dokumentiert wird dadurch zugleich eine dirigentenseitige Wahrnehmungswiese des vorherigen Zusammenspiels, differenziert nach Instrumentengruppen bzw. Stimmen – analog zu der durch die Noten vorgegebenen Spielanweisung. Während die einzelnen Musiker/innen sich insbesondere auf ihr Spiel in ihrer Gruppe konzentrieren mögen und der Musikliebhaber sich auf die Dynamik des Stücks fokussieren mag, die durch den Zusammenklang der verschiedenen Stimmen erzeugt wird, konzentriert sich der Dirigent auf die Relationierung der einzelnen Stimmen und deren Beitrag zum Gesamtprodukt.

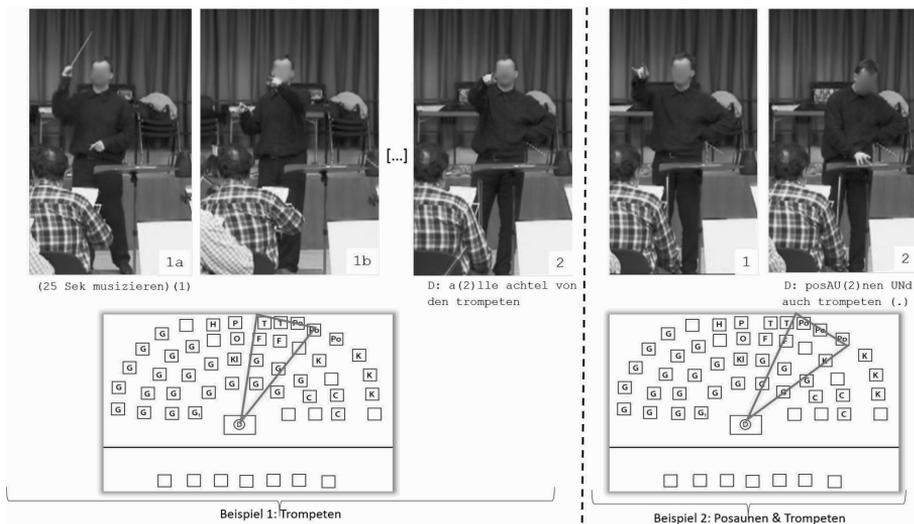


Abb. 7

*(2) Defizitkonstaterung & Veränderungsspezifizierung*

Um Veränderungen im Zusammenspiel zu bewirken, muss nicht lediglich bestimmt werden, wer seine Spielweise verändern soll, sondern auch was es daran zu verändern gibt. Hierzu führt der Dirigent wiederum verschiedene Unterscheidungen ein. Grundlage dafür ist eine durch die Notation geleistete Transformation potentiellen Musizierens in einen Wahrnehmungsraum, in dem bestimmte Parameter (z. B. Tonhöhe, Zeitwerte etc.) die Art und Weise der Tonproduktion definieren – parallel für jede Instrumentengruppe (vgl. Abb. 8).

Abb. 8

In Abbildung 8 ist ein Ausschnitt aus der Partitur des Stücks abgedruckt, das in der Probestunde als Gegenstand fungiert. Der Ausschnitt entspricht dem Bereich, der im hier dargestellten Beispiel gespielt wird, bis der Dirigent abbricht. Durch den Abbruch grenzt er bereits den Möglichkeits(zeit)raum ein, für den Korrekturen aufgrund zuvor wahrgenommener Defizite angebracht werden können. Der Abbruch fungiert daher nicht lediglich als Umgang mit dem Problem, das fortgesetzte Spiel zu beenden, sondern fungiert implizit auch als Zeigen auf einen Merkmalsraum, in dem etwas Veränderungsbedürftiges wahrgenommen wurde. Indem bestimmte Instrumentengruppen adressiert werden, wird das potentielle Thema der Veränderungskommunikation weiter eingegrenzt. Der Dirigent wendet sich in unserem Beispiel an Posaunen und Trompeten (vgl. Abb. 8: Zeilen 8 und 9). Dadurch wird der Thematisierungshorizont lediglich auf das Spiel ebendieser Instrumentengruppen, das in der Notation durch entsprechende Zeilen vorgegeben ist, eingegrenzt. Die Stelle in der Notation markiert der Dirigent verbal-explicit lediglich durch Nennung eines Taktschlags (Abb. 10: „auf der zwei“, vgl. die Markierung in Abb. 8 sowie die Vergrößerung in Abb. 9). Am weiteren Verlauf der Interaktion zeigt sich, dass für die betroffenen Musiker/innen mit dieser für Laien zunächst kaum nachvollziehbaren Angabe keine erkennbaren Irritationen verbunden sind – was davon zeugt, dass die Beteiligten sich auf eine gemeinsame Fachsprache bzw. eine geteilte „Kodieranweisung“ verständigt haben, die es ihnen ermöglicht, bestimmte Aspekte ihres Verhaltens im Strom des wahrnehmbaren Musizierens identifizierbar und somit auch veränderbar zu machen.



Abb. 9



D: posAunen an dieser stelle UNd [1] auch trompeten (.) äh [2] der ton ent[3]wickelt sich zu LANGsam (-) auf der zwei;[4] (-)

Abb. 10

Um zu verdeutlichen, welche der in der Notation vorfindbaren Spielanweisungen aus Perspektive des Dirigenten defizitär umgesetzt werden und um zu zeigen, in welcher veränderten Weise diese aufgeführt werden sollen, bedient sich der Dirigent sowohl paralinguistischer wie auch körperlicher Praktiken, um entsprechende Spielweisen zu imitieren. Er greift nicht selbst zur Trompete und macht das Verhalten vor, das er von den Musiker/innen erwartet. Stattdessen bedient er sich Strategien repräsentativen Zeigens (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2015, S. 61 ff.), indem er die gewünschten Spielweisen lautmalerisch beschreibt und durch die Verwendung emblematischer Bewegungen paraphrasiert (vgl. Abb. 10). Dass es ein zeitliches Problem in der Tonproduktion gibt, verdeutlicht der Dirigent, indem er den Weg der Tonentwicklung vom imaginierten Mundstück bis hin zum imaginierten Schallbecher mit der Hand nachzeichnet – parallel zur verbalen Explikation des Problems der zu langsamen Tonentwicklung. Um das zentrale Problem „Langsamkeit“ zudem besonders herauszustellen, hebt er dieses Wort in seinem Äußerungsfluss besonders laut hervor.

Daraufhin fordert er die Musiker nicht etwa auf, das Problem einmal probeweise zu korrigieren. Ebenso wenig fordert er die Kommunikation eines (Ein-)Verständnisses ein. Stattdessen blickt er auf die Noten und produziert rhythmisch gleichförmige Laute – begleitet durch das akzentuierte Hin- und Herschwingen seiner Hand (vgl. Abb. 11). Vor dem Hintergrund der Notenangaben in dem als defizitär-gespielt markierten Takt erscheint dieses Agieren als Vormachen der korrekten zeitlichen Relationierung und Betonung der Notenwerte. Der Defizitkonstatierung folgt also eine Veränderungsspezifizierung, die in der darauf folgenden Sequenz noch vertieft wird (vgl. Abb. 12) – und zwar indem noch einmal das bestehende Defizit in der Aufführung lautmalerisch umschrieben und analogisiert sowie auf mögliche Fehlentwicklungen hingewiesen wird, die bei einer Veränderung der bisherigen Spielweise drohen könnten. Ob und wie die Musiker/innen ihn verstanden haben, wird an dieser Se-

quenzposition i.d.R. nicht eigens zum Thema, sondern fungiert als Überprüfungsgegenstand im nächsten Schritt des Musters.



Abb. 11

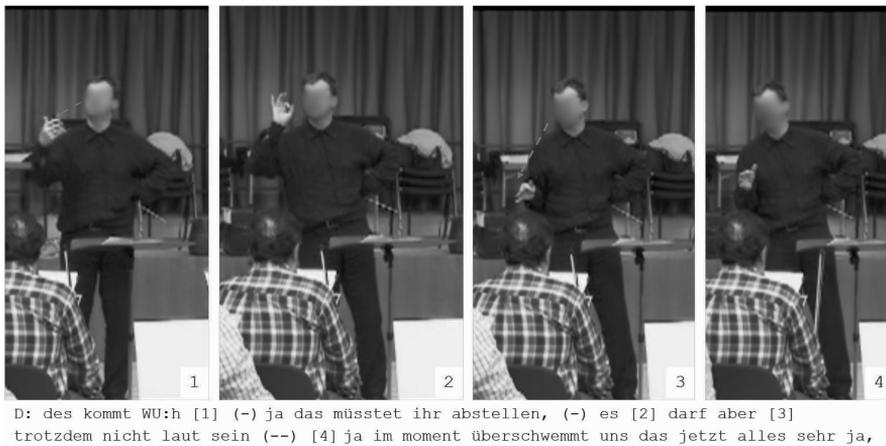


Abb. 12

Proaktives bzw. direktives Zeigen verschränkt sich bei der veränderungsmöglichenden Defizitbearbeitung gewissermaßen mit reaktivem Zeigen (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2015, S. 85 ff.), indem einerseits bestimmte Stellen im Notenfluss als falsch umgesetzt markiert werden und andererseits performativ umschrieben wird, wie und in welcher Weise das Spiel verändert werden soll.

Bei der von uns untersuchten Orchesterprobe beziehen sich die inhaltlichen Korrekturen des Dirigenten in diesem Segmenttyp auf formale Grundprobleme gemeinsamen Musizierens im Orchester, die Kondraschin (1989, S. 79) als Herausforderungen der Erarbeitung eines homogenen Orchesterstils beschreibt: „Das Orchesterspiel

[...] erfordert ein für alle gleiches, verbindliches Verhältnis zu den genannten beiden Elementen der Musik“: Rhythmus und Dynamik. Sie betreffen einerseits die zeitliche Koordination der einzelnen Instrumente bzw. Instrumentengruppe im sequentiellen Ablauf des Stücks (Rhythmus): „Es ist klar, daß im Orchester die strengste Disziplin herrschen muß, was den Rhythmus betrifft, sonst geht das Zusammenspiel verloren“ (ebd., S. 77). Sie betreffen andererseits das simultane, sich von Note zu Note potentiell verändernde Verhältnis von Vorder- und Hintergrund zwischen den unterschiedlichen Instrumentengruppen, was die Lautstärke und die Ausdrucksweise betrifft (Dynamik): „Bei der Erarbeitung eines homogenen Orchesterstils ist es sehr wichtig, eine einheitliche Ausführung der Nuancierungsdynamik anzuerziehen. Der Notentext ist ja nur eine annähernde Niederschrift des lebendigen Klanges und fordert weitere Entschlüsselung. Jeder Solomusiker tut dies auf seine Weise, in einem Orchester müssen jedoch einheitliche Umsetzungen ausgearbeitet werden.“ (ebd., S. 82). In der Orchesterprobe zeigt sich, wie der Dirigent immer wieder das gemeinsame Spiel unterbricht, um eine von ihm für richtig befundene, einheitliche Interpretation des Notentextes hinsichtlich dieser beiden Elemente umzusetzen.

### **(c) Veränderungsüberprüfendes Anleiten**

Der letzte Schritt im lernbezogenen Zyklus besteht im veränderungsüberprüfenden Anleiten. Um dieses Segment zu initiieren, wird zunächst die Arbeit an der Bereitschaftsherstellung zum gemeinsamen Musizieren wieder aufgenommen (siehe oben, Kap. 2.2.1). Beschränkt wird sich in diesem Fall – ausgehend von einer noch immer in ausreichendem Maße kommunizierten Erreichbarkeit der Musiker/innen – allerdings auf den „Synchronisations-Countdown“, der die Musiker/innen darauf einstimmt, in Kürze wieder zusammenzuspielen. Ähnlich wie beim diagnostizierenden Anleiten (siehe oben: (a)) leitet der Dirigent das Zusammenspiel der Musiker/innen an, indem er dirigiert und dadurch den verschiedenen Instrumentengruppen nonverbal Hinweise zur Aufführungspraxis der Notation gibt. Ebenfalls macht er durch sein Agieren deutlich, dass er zeitgleich die Art des gemeinsamen Musizierens vor dem Hintergrund seiner Vorstellungen zur adäquaten Interpretation der Notation begutachtet – allerdings mit dem Unterschied, dass das Beobauungskriterium vorab bereits kommuniziert wurde. So ist die Aufmerksamkeit des Dirigenten bereits auf die überprüfende Wahrnehmung des Spiels bestimmter Aspekte bestimmter Instrumentengruppen präjustiert. Deutlich wird dies darin, dass der Dirigent seine Aufmerksamkeit zu den entsprechenden Passagen der Notation erkennbar wiederholt auf die Instrumentengruppen hin ausrichtet, deren Spiel zuvor mit Korrekturanweisungen bedacht wurde (vgl. Abb. 13). Dass er das Spiel dieser Instrumentengruppe dabei vor dem Hintergrund seiner Anweisungen überprüft, wird dann besonders erkennbar, wenn, wie im hiesigen Ausschnitt, die zu vollziehenden Veränderungen als noch nicht ausreichend attestiert werden und das Spiel erneut unterbrochen wird (vgl. Abb. 13).



Abb. 13

In diesem Fall wird der Mikrozyklus wiederholt, indem eine Neuauflage von Segment (b) inszeniert wird und Veränderungsanweisungen erteilt werden. Anschließend folgt dann wiederum eine Wiederholung von Segment (c).

Wenn die in Segment (b) angebrachten Veränderungsanweisungen in ausreichendem Ausmaß umgesetzt wurden, wird das Spiel zu betreffender Stelle nicht abgebrochen, sondern bruchlos fortgesetzt und dadurch implizit positiv evaluiert. In diesem Fall findet eine Transformation des Segments statt: aus veränderungsüberprüfendem Anleiten (c) wird wiederum diagnostizierendes Anleiten (a) – bis zur nächsten korrektbedürftigen Passage.

### 3. Fazit

Die vorgelegte Analyse einer kurzen Passage aus der Probe eines Amateurorchesters hatte zum Ziel, strukturelle Besonderheiten des Interaktionsgeschehens zu rekonstruieren. Detailliert konnte gezeigt werden, wie die Arbeit am gemeinsamen Musizieren in der Interaktion vollzogen wird und welche wiederkehrenden Praktiken und Muster dafür konstitutiv sind.

Dabei ist das *Proben* als Zusammenhang pädagogischer Praktiken in den Blick geraten, das gewisse Gemeinsamkeiten mit dem *Üben* (vgl. Brinkmann 2011) als einer in diesem Kontext ebenfalls zentralen Praxis aufweist – insofern diese als eine Variante des Probens gefasst werden kann bzw. dem Proben vorausgeht. Was genau aber kennzeichnet das Proben? Nach unserer Analyse lässt sich das Proben als ein zielorientiertes Zusammenwirken von *Serialität*, *Synchronität*, *Kollektivität* und *Simulation* in einem als *asymmetrisch* zu kennzeichnenden Interaktionsverhältnis charakterisieren. Dies möchten wir abschließend noch einmal kurz darlegen.

(a) Aus der von uns gewählten Mikro-Perspektive heraus stellt sich die Probe als eine im Prinzip unendliche Abfolge von Anweisungen durch den Dirigenten und Befolgen dieser Anweisungen durch die Mitspielenden dar – für die einzelne Probe so lange, bis die Zeit für die Probe um ist; für die gesamte Probenphase bis das Stück so gut im gemeinsamen Spiel beherrscht wird, dass es aufgeführt werden kann. Damit ist das Proben durch den Aspekt der *Serialität* gekennzeichnet. Während der Fluchtpunkt dieser Serie in der Aufführung des geprobtten Stücks vor einem Publikum besteht, wird dieser Fluchtpunkt in Kursen, bei denen es um das Üben von Körperbe-

wegungen geht (wie etwa Orientalischer Tanz oder Yoga, vgl. Dinkelaker/Herrle/Kade 2014) simuliert und in die einzelnen Kurssitzungen integriert – als Aufführung am Ende der Kurssitzung, ohne realweltliche Bedingungen. Verglichen mit solchen und anderen Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung, die sich beispielsweise durch eine möglichst große methodisch-didaktische Vielfalt auszeichnen, um Abwechslung zu garantieren und bei den Teilnehmenden keine Langeweile aufkommen zu lassen, scheint die Probe in dieser Hinsicht eher schlicht und wenig abwechslungsreich organisiert zu sein. Stattdessen lassen sich immer wiederkehrende Abfolgen von Passagen identifizieren, die auf die immer gleiche Art und Weise organisiert sind.

(b) *Synchronität oder das Herstellen von Gleichzeitigkeit* ist das zentrale Anliegen des Probens und bezieht sich sowohl auf Zeit und Raum als auch auf den Gegenstand selbst, in diesem Fall das zu probende Musikstück. Proben kann nur dann stattfinden, wenn sich alle Beteiligten zur gleichen Zeit am gleichen Ort einfinden, um gemeinsam – das heißt hier: kooperativ und arbeitsteilig – an der Sache zu arbeiten. Charakteristisch für diese Kooperation ist, dass die verschiedenen Instrumentengruppen in bestimmter Weise zusammenspielen. Das heißt: bestimmte synchrone Relationen der Klangproduktion realisieren. Um dies beim Proben zu ermöglichen, ist es notwendig, dass die Musiker/innen und der Dirigent ihre Aufmerksamkeit auf viele Aspekte gleichzeitig richten: Die Musiker/innen auf die vor ihnen liegenden Noten und auf deren Ausführung auf ihrem Instrument genauso wie auf den Stimmführer und den Dirigenten. Neben dem Hinschauen müssen sie auch hinhören (auf das, was sie selbst spielen, auf das, was der Dirigent anweist), vor allem aber aufeinander hören. Der Dirigent muss während des Spielens Spielanweisungen geben sowie die Umsetzung dieser Spielanweisungen überprüfen. Er leitet das koordinierte Spiel an bzw. gibt Koordinationsanweisungen und korrigiert deren Umsetzung falls nötig. Er muss das Ganze zusammenbringen und zusammenhalten, mithin eine Ordnung herstellen und aufrechterhalten, die vom Stück bzw. dem Komponisten zwar vorgegeben, zunächst aber nicht selbstverständlich vorhanden ist. Mit der Partitur liegen dem Dirigenten alle Stimmen auf einen Blick vor, sie ermöglicht es ihm – zusammen mit der Kenntnis des Stücks und der Vorstellung, wie es in seiner Interpretation klingen soll –, schnell zu reagieren und die beschriebene Korrektur- und Veränderungsschleifen zügig in Gang zu setzen, um die geforderten synchronen Relationen zwischen den Instrumentengruppen herzustellen. Die dabei dirigentenseitig realisierten Praktiken können als Formen pädagogisch-professionellen Umgangs mit der für die Orchesterarbeit typischen Komplexität verstanden werden, die in einer spezifischen Relationierung von Gleichzeitigkeiten besteht.

(c) Eng mit der Synchronität verknüpft ist die *Kollektivität oder das Herstellen von Gemeinsamkeit bzw. das Erschaffen eines kollektiven Erfahrungsraumes*. Im Gegensatz zu einem auf Veränderung und Verbesserung individueller Bewegungsabläufe abzielenden Üben, erscheint das Proben als eine auf Gemeinsamkeit hin angelegte Praxis. Das Generieren von Kollektivität ist sowohl nach innen auf das Orchester gerichtet,

das erst durch das Zusammenspiel und das Aufeinanderabstimmen individueller Bewegungen auf eine gemeinsame Bewegung zu einem harmonischen Klangkörper wird, als auch bezogen nach außen, auf die (antizipierte) Interaktion mit dem Publikum, indem ein gemeinsames Klangerlebnis erzeugt wird. In der von uns analysierten Orchesterprobe ist interessant zu beobachten, wie der Dirigent mit dem Kollektivitätsanspruch umgeht, wenn er seine Änderungsanforderungen adressiert: Sie ergeht nie an einzelne Personen, sondern immer an (Instrumenten-)Gruppen, die in ihrer Gesamtheit und in ihrem wechselseitigen Aufeinanderbezogen-Sein zum Gelingen oder Scheitern des Projekts beitragen; die Individualität der Mitspieler/innen geht in der Gruppe auf. Zwar sind auch die individuellen Bewegungsabläufe der Mitspieler/innen entscheidend dafür, ob die Probe und später die Aufführung gut verlaufen, indessen spielen sie für den Dirigenten während der Probe nur bedingt eine Rolle: ob jemand sein Instrument richtig hält oder nicht, liegt außerhalb seines Aufmerksamkeitsfokus, eigentlich sogar seines Kompetenzbereiches, da er selbst in der Regel die Instrumente nicht beherrscht. Hingegen thematisiert er – wie gezeigt – falsche Töne, Tempi, Dynamiken usw., dann aber ebenfalls als Problem der Gruppe, nicht eines einzelnen Spielers. Individuelles Üben korrekten Spielens wird als unbeobachtete „Hausaufgabe“ vorausgesetzt und nicht eigens zum Gegenstand gemacht.<sup>10</sup>

Dass das Proben im hier beobachteten Laienorchester auch gesellige Aspekte hat, wird deutlich, wenn man sich klar macht, dass eine Probenphase über mehrere Monate läuft. Anders als in professionellen Berufsorchestern, die häufig dem individuellen Üben dem Vorrang vor dem gemeinsamen Proben geben und vor einem Konzert nur wenige Male in ihrer Gesamtheit zusammenkommen, steht in dem hier analysierten Beispiel das gemeinsame wöchentliche Musizieren, das gemeinschaftliche kulturelle Erleben im Mittelpunkt. Auch hierin lässt sich eine Differenz zum Üben als asketische Praktik erkennen, insofern der Übende völlig auf sich selbst zurückgeworfen ist, sich disziplinieren und isoliert gegenüber Ablenkungen aller Art ankämpfen muss.

(d) Das Proben lässt sich weiter unter dem Aspekt der *Simulation* betrachten. Anlass und Motivation für die Musizierenden ist die in Aussicht stehende Aufführung, die als Höhepunkt und Ziel der gemeinschaftlichen Arbeit am Ende steht und antizipiert ist. Daraufhin ist das Proben ausgerichtet. Simuliert wird beim Proben diese Ernstsituation, die Musiker/innen tun so „als ob“ und agieren vor einem imaginären Publikum. Dabei dient diese Simulation weniger dem Zweck, erlernte Fähigkeiten im geschützten Kursrahmen kompetent zur Aufführung zu bringen und dadurch etwaige Erfolgserlebnisse zu generieren (vgl. Herrle/Dinkelaker 2014). Sie dient nicht als krönender Abschluss der Lehrveranstaltung, sondern als ihr Ausgangspunkt: Als Möglichkeit für die Musiker/innen, sich warmzuspielen und alle Teile des Stücks einmal zu wiederholen und als Möglichkeit für den Dirigenten, Schwachstellen im Zusammenspiel zu identifizieren und diese dann zum Gegenstand der daran anschließenden gemeinsamen Arbeit zu machen. Diese gipfelt dann aber irgendwann tatsächlich in der Realisierung einer Aufführung vor Publikum – im Unterschied zu erstgenannten Kursen, bei denen ungewiss ist, ob die Teilnehmenden auch im Alltag

dazu kommen, die gerade erlernte Bauchtanzchoreographie einmal vor Publikum aufzuführen.

(e) Kennzeichnend für das gemeinsame Proben ist schließlich, dass der Dirigent in seiner exponierten Stellung und beinahe autoritativen Herrschaft nicht in Frage gestellt wird. Die Musiker/innen setzen sich nicht nur einer anstrengenden, voraussetzungsvollen (Instrument und jeweilige Stimme müssen beherrscht werden), möglicherweise frustrierenden Tätigkeit aus, sondern ordnen sich seiner Führung folgsam unter, ohne zu opponieren oder zu rebellieren. Diskussionen über den Ablauf der Gesamtprobe, die zu probenden Passagen oder die geforderte Spielweise finden nicht statt oder werden schnell beendet. Das Interaktionsverhältnis lässt sich demnach als ein stark *asymmetrisches* charakterisieren. Führen und Leiten auf der einen Seite, Unterordnen und Relationieren der eigenen Bedeutsamkeit gegenüber dem Gesamtklang auf der anderen Seite bilden ein konstituierendes Moment des Probens. Nachvollziehbar wird dies, stellt man die hybride Anlage dieser Veranstaltung und die daraus resultierenden Teilnahmebedingungen in Rechnung. So handelt es sich bei der Orchesterprobe zwar einerseits um eine pädagogische Veranstaltung, insofern es darum geht, dass Erwachsene lernen, ein Stück gemeinsam zu spielen. Dass dabei allerdings weniger die Interessen und Aneignungslogiken des Einzelnen berücksichtigt werden, hat möglicherweise mit dem kollektiven Verwertungszusammenhang zu tun. So kann die Orchesterprobe auch als ein auf Kooperation hin organisierter Arbeitszusammenhang verstanden werden, bei dem von den Beteiligten erwartet wird, eine Leistung für die Herstellung eines gemeinsamen Produktes zu erbringen – die Aufführung eines Musikstücks unter den Bedingungen eines real anwesenden Publikums. Insofern agiert der Dirigent nicht lediglich als Pädagoge, sondern zugleich auch als „Betriebsleiter“, von dem die Übernahme von Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg des „Unternehmens“ Sinfonieorchester erwartet wird und der dafür auf das dementsprechende Interesse und Einverständnis der autonomen Beteiligten setzen muss, sich seinen Anweisungen zu fügen, um individuelle Besonderheiten so anzugleichen, dass sie zur Besonderheit des kollektiven Kooperationszusammenhangs Sinfonieorchester erfolgreich beitragen können. In dieser Beziehung sind Ähnlichkeiten bei jeglichen gruppen- bzw. mannschaftsförmigen sozialen Zusammenhängen erwartbar, bei denen die Beteiligten regelmäßig zusammen kommen, um ihr Verhalten unter Anleitung so zu verändern und aufeinander abzustimmen, dass es gelingt, als Kollektiv etwas Bestimmtes zu produzieren bzw. zu bewirken, was außerhalb des Lehr-Lern-Settings für die Gruppe folgenreich ist – wie etwa bei verschiedenen Formen des Vereinssports.

### Anmerkungen

- 1 Der Dirigent ist der unangefochtene „Chef“, der das Orchester führt, die Interpretation des Stückes bestimmt und die Probe leitet. Er steht gut sichtbar und erhöht auf einem Podest, so dass er von jedem Platz bzw. jedem/jeder Musizierenden im Orchester aus gesehen werden kann. Er hat in der Partitur alle Stimmen vor sich und gibt wichtige Einsätze,

reguliert Dynamik und Tempo durch seine Gesten mit beiden Armen, Händen, dem Dirigentstab, durch den Einsatz des Oberkörpers und durch seine Mimik. Während er in der Probe auch sprachliche Anweisungen geben kann, ist dies während eines Konzertes nicht möglich; dort kann er nur über Mimik und Gestik kommunizieren. Neben dem Dirigenten ist (in der Steuerungs-Hierarchie des Orchesters) die zweitwichtigste Person der Konzertmeister/die Konzertmeisterin, der/die links vom Dirigenten am ersten Pult der 1. Geige sitzt. Er/sie ist das Verbindungsglied zwischen Dirigenten und Orchester sowohl spielerisch als auch sozial. Der/die Konzertmeister/in gibt das Signal zum Stimmen und beendet das individuelle Warmspielen, indem er/sie den Kammerton a von der Oboe aufnimmt und stimmgruppenweise an die Musiker/innen weitergibt. Der/die Konzertmeister/in gibt während der Aufführung wichtige Einsätze, vor allem für die Streicher. Er/sie nimmt die Anweisungen des Dirigenten auf, vor allem während des Spielens und gibt sie an das Orchester durch gut sichtbare Bewegungen oder – während der Probe – durch Erklärungen, Ergänzungen und Hinweise weiter (z. B. zur Art und Weise, wie etwas zu spielen ist, mit welchen Fingersätzen, welcher Bogentechnik, um den vom Dirigenten gewünschten Klang zu erzeugen). In jeder Instrumentengruppe gibt es Stimmführer/innen, die sich – wie alle – am Dirigenten orientieren, vor allem aber am/an der Konzertmeister/in. Sie sind die Verbindung des Dirigenten zur jeweiligen Stimmgruppe. Auch sie geben Einsätze, Hinweise zu Spieltechniken und leiten die so genannten Registerproben zu Beginn einer Probenphase, wenn es noch um das gemeinsame Erlernen der Stimme geht und man die Noten entschlüsselt, schwierige Stellen langsam und Ton für Ton spielt. Damit wird auch konkret aufgezeigt, was jeder Spieler/jede Spielerin zu Hause üben muss.

- 2 Kade/Seitter (2007, S. 77) fassen unter *expliziten* Settings solche, die ausgewiesen pädagogische Intentionen beinhalten und auch so markiert sind (z. B. ein Sprachkurs an einer Volkshochschule). Als *mediale* Settings bezeichnen sie solche, die technologische Möglichkeiten zur Vermittlung nutzen, „ohne dabei auf die Anwesenheit von Adressaten Rücksicht nehmen zu müssen, aber auch ohne auf Adressaten direkt Bezug und Einfluss nehmen zu können.“ (z. B. Zeitschriften). *Hybride* Settings schließlich sind dadurch gekennzeichnet, dass die pädagogische Intention „nicht im Zentrum steht, sondern ständig mit anderen kommunikativen Formen alterniert.“ (ebd., S. 76).
- 3 Zur methodologischen Begründung und zum methodischen Vorgehen im Rahmen dieses interaktionsanalytischen Ansatzes vgl. etwa Herrle 2013 und Herrle/Dinkelaker 2015. Für die Unterstützung im Rahmen der Datenaufbereitung der hier dokumentierten Analysen gilt Thorben Luberg unser herzlicher Dank.
- 4 Anhand der Analyse eines kleinen Ausschnitts kann freilich noch kein Aufschluss über die Typizität und Häufigkeit des Auftretens der dort gefundenen Ordnungen und Praktiken im untersuchten Fall gewonnen werden – wozu weitere, komparative Untersuchungen notwendig wären. Nichtsdestotrotz kann aufgrund der Einschätzung einer an dieser Handlungspraxis regelmäßig beteiligten Autorin die These aufgestellt werden, dass die hier rekonstruierten Muster den gewöhnlichen Alltag der Orchesterprobe prägen. Zur systematischen Nutzung von Akteurswissen im Zusammenhang videographischer Studien vgl. etwa Schubert 2009.
- 5 Orientiert wurde sich bei der Verbaltranskription am Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT-2, vgl. Selting u. a. 2009). Einzelne Zahlen in Klammern verweisen auf das Still, das zu diesem Moment erstellt wurde.
- 6 In diesen Segmenten werden Praktiken realisiert, die darauf bezogen sind, das Können bzw. (Nicht-)Gelernthaben von Personen erkennbar und veränderbar zu machen. Zur Beschreibung der Funktionen solcher Praktiken als Diagnose, Korrektur und Evaluation vgl. Dinkelaker 2007.
- 7 Unterstützt wird diese Deutung, sucht man etwa im Internet mit Bildsuchmaschinen nach „Grübeln“ oder „Nachdenken“. Zur situationsabstrahierenden Beschreibung der Funktion solche Gestik als Selbstadaptor vgl. Ekman/Friesen 1972.

- 8 Bekannt ist der Dreischritt von Initiation, Reply und Evaluation bzw. lehrerseitiger Handlungsaufforderung, schülerseitiger Bezugnahme und lehrerseitiger Bewertung durch die Untersuchungen von Sinclair/Coulthard (1975), McHoul (1978) und Mehan (1979), die diese Abfolge als Grundmuster der Organisation des Interaktionsgeschehens im fragend-entwickelnden Unterricht rekonstruiert haben. Darauf, dass dieses am Schulunterricht rekonstruierte Muster auch für Lehr-Lernveranstaltungen unter Erwachsenen konstitutiv ist, verweist bereits Nittel (1986) vor dem Hintergrund einer ethnographischen Untersuchung. Besonders an dem hier untersuchten Fall ist, dass Initiation und Reply z. T. auch synchron zueinander verlaufen: dann, wenn der Dirigent nach der Vorgabe des Parts, der gespielt werden soll (Initiation), fortwährend damit befasst ist, durch sein Dirigieren (Initiation) die Art und Weise des Spiels (Reply) anzuleiten.
- 9 Dass der Dirigent nicht bestimmte Personen anspricht kann einerseits als Strategie der Gesichtswahrung beschrieben werden, bei der sozialen Spannungen präventiv entgegen gewirkt wird, die dadurch entstehen können, dass im Alltag gleichberechtigte, autonome Erwachsene in diesem pädagogischen Setting als in bestimmter Hinsicht defizitär charakterisiert werden. Andererseits aber geht mit der globalen Adressierung von Spielergruppen einher, dass immer auch Individuen betroffen sein können, für die die Defizitzuschreibung des Dirigenten nicht zutrifft und dass Personen, für die es zutreffen würde, sich nicht als solche selbst adressieren. In jedem Fall wird verdeutlicht, dass innerhalb einer Instrumentengruppe nicht noch einmal eine Unterscheidungen generierende, differenzierende Beobachtung des Dirigenten vollzogen, sondern auf Selbstselektion gesetzt wird.
- 10 Im Orchester lässt sich oft folgende Szene beobachten: Wenn der Dirigent eine gerade gemeinsam gespielte Passage abbricht, um neue Anweisungen zu geben, einzelne Spieler in der dann entstandenen kurzen Pause diese Passage dann für sich leise wiederholen, unterbindet der Dirigent dies mit den Worten „Nicht üben!“ oder „Übt zu Hause!“.

## Literatur

- Bergmann, J. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, P./Steger, H. (Hrsg.): Dialogforschung. Düsseldorf, S. 9-51.
- Brinkmann, M. (2011): Üben. In: Kade, J./Helsper, W./Lüders, C./Egloff, B./Radtko, F.-O./Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 140-146.
- Dinkelaker, J. (2007): Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2), S. 199-213.
- Dinkelaker, J./Herrle, M./Kade, J. (2014): Körperbildung. In: Kade, J./Nolda, S./Dinkelaker, J./Herrle, M.: Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener. Stuttgart, S. 162-177.
- Egloff, B. (2012): Ethnografie. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, S. 263-276.
- Ekman, P./Friesen, W. V. (1972): Hand movements. In: Journal of Communication 22, S. 353-374.
- Erickson, F. (2006): Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales. In: Green, J./Camilli, G./Elmore, P. (Hrsg.): Handbook of complementary methods in education research. Mahwah (NJ), S. 571-585.
- Goodwin, C. (1994): Professional Vision. In: American Anthropologist 96 (3), S. 606-633.
- Goodwin, C./Heritage, J. (1990): Conversation Analysis. In: Annual Review of Anthropology 19, S. 283-307.
- Herrle, M. (2013): Mikroethnographische Interaktionsforschung. In: Seichter, S./Friebertshäuser, B. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, S. 119-152.

- Herrle, M. (2015): Availability Stances in Classroom Openings. Doing Attendance, Attention and Addressability. In: Reh, S./Berdelmann, K./Dinkelaker, J. (Hrsg.): *Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie*. Wiesbaden, S. 265-283.
- Herrle, M./Dinkelaker, J. (2014): Rhythmen und Modulationen. Bewegungslernen in Kursen. In: Kade, J./Nolda, S./Dinkelaker, J./Herrle, M.: *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart, S. 311-329.
- Herrle, M./Dinkelaker, J. (2015): Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: Rauin, U./Herrle, M./Engartner, T. (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim, (im Druck).
- Herrle, M./Dinkelaker, J./Nolda, S./Kade, J. (2014): Kursforschung und Videographie. In: Kade, J./Nolda, S./Dinkelaker, J./Herrle, M.: *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart, S. 13-40.
- Holoman, D.K. (2012): *The Orchestra: a very short Introduction*. Oxford.
- Humphrey, F. M. (1979): „SHHI!“. A Sociolinguistic Study of Teachers' Turn-Taking Sanctions in Primary School Lessons. *Ann Arbor*.
- Kade, J./Nolda, S./Dinkelaker, J./Herrle, M. (2014): *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart.
- Kade, J./Seitter, W. (2007): Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation: Überblick, Systematik und Struktur der Fallbeispiele. In: Dies.: *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen*. Bd. 1: *Pädagogische Kommunikation*. Opladen, S. 61-78.
- Kondraschin, K. (1989): *Die Kunst des Dirigierens*. München.
- McHoul, A. (1978): The organization of turns at formal talk in the classroom. In: *Language in Society* 7 (2), S. 183-213
- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge.
- Nittel, D. (1986): Wie sich schulische Lehr-Lernformen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung niederschlagen können – Ethnographische Skizzen aus einem Buchführungskurs. In: Ebert, G./Hester, W./Richter, K. (Hrsg.): *Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten – Ausdeutung einer Gruppeninteraktion*. Bonn, S. 202-222.
- Nolda, S. (1996): *Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Frankfurt/M.
- Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2015): *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Stuttgart.
- Schubert, C. (2009): Videographic elicitation interviews: Exploring technologies, practices and narratives in organisations. In: Kissmann, U. T. (Hrsg.): *Video Interaction Analysis. Methods and Methodology*. Frankfurt/M., S. 199-220.
- Selting, M./Auer, P./Barth-Weingarten, D./Bergmann, J./Bergmann, P./Birkner, K./Couper-Kuhlen, E./Deppermann, A./Gilles, P./Günthner, S./Hartung, M./Kern, F./Mertzlufft, C./Meyer, C./Morek, M./Oberzaucher, F./Peters, J./Quasthoff, U./Schütte, W./Stukenbrock, A./Uhmann, S. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (Abruf: 17.12.2014)
- Sinclair, J. M./Coulthard, R. M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford.