AXEL SCHMIDT & ARNULF DEPPERMAN

Interaktive Emergenz und Stabilisierung

Zur Entstehung kollektiver Kreativität in Theaterproben¹

1. Einleitung: Handeln, Kommunikation, Emergenz und Kreativität

Die Frage, ob und in welchem Umfang Handeln auf vorgängige Motive und Intentionen von Handelnden zurückgeführt werden kann und soll, ist eine fortwährende und kontrovers geführte sozialtheoretische Debatte (Joas 2012). Rationalistische Handlungstheorien (von Parsons über Homans' methodologischen Individualismus bis rational choice) begreifen Zwecksetzung und Mittelwahl als vom eigentlichen Handlungsvorgang abtrennbare innere Denkprozesse, die im nachfolgenden Handeln umgesetzt werden. Anti-Rationalistische Handlungstheorien dagegen (Dewey, Mead, Luhmann, Joas) betonen die Einheit und Reflexivität von Wahrnehmung, Reflexion und körpergebundenen Verhaltensbewegungen. Handelnde setzen nicht erst Zwecke, wählen entsprechende Mittel und entscheiden sich dann zum Handeln, in dem sie – auf der Grundlage der Berücksichtigung entsprechender Umweltbedingungen – die vorentworfenen Zwecke umsetzen. Vielmehr findet im Handeln ein ständiger und reflexiver Austausch zwischen Wahrnehmung, Zwecksetzungen und Mittelwahl sowie körperlichem Erleben statt, ohne dass zu Beginn des Handelns Verlauf und Ziel detailliert ausgearbeitet wären. Handeln kann vielmehr mehr auf der Grundlage grober Erwartungen und Vorstellungen erfolgen und erst im Verlauf sukzessive angepasst werden (Joas 1996). Dabei ist Handeln weder durch Zwecksetzungen und *ex-ante*-Bedingungen determiniert noch geht es in *ex-post*-Zuschreibungen auf. Vielmehr – so hat vor allem G.H. Mead betont – hat das Handeln aufgrund der *in situ* eingeschalteten Selektions- und Reflexionsphase den Charakter

- 1 Dieser Artikel beruht auf 400 Stunden Videoaufzeichnungen eines kompletten Probenzyklus, den wir am Nationaltheater Mannheim (NTM) aufnehmen durften. Wir bedanken uns beim Intendanten, 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.

des Unvorhersehbaren (Mead 1959). Handlung ist daher nicht einfach Resultat von Motiven, »sondern umgekehrt definiert die Handlung als gegenwartskonstituierendes Ereignis ihre Vergangenheit (Motive, Ursachen) und Zukunft (Zwecke) jeweils neu« (Bergmann 1981: 359). Im Handeln verschränkt sich die Entstehung des Neuen (emergentes Moment) mit ihrer nachträglichen Reorganisation und Rationalisierung.

1.1 *Kommunikation, Emergenz und Kreativität*

In kommunikativer Interaktion potenziert sich die dem Handeln innewohnende Emergenz, da Handelnde sich wechselseitig in ihrem Handeln jeweils am Handeln ihres Gegenübers orientieren. Kommunikative Interaktion gilt aufgrund ihrer doppelten Kontingenz daher als Paradefall von Emergenz und Zukunfts Offenheit (Luhmann 1984, Kieserling 1999, Schneider 1994). Keiner der an Kommunikation Beteiligten kann diese einseitig determinieren. An jeder Sequenzstelle entsteht Neues. Dabei – so betont Hörning (2004) unter Rekurs auf pragmatistische Handlungstheorien – liegt das Potenzial der Veränderung im Handeln, in der Praxis selbst. Das Veränderliche entspringt damit nicht vorgängigen Strebungen oder Plänen, sondern dem Ablauf der Praxis selbst. In dieser Perspektive ist Handeln in konstitutiver Weise kreativ (vgl. Joas 2012: »Die Kreativität des Handelns«). Dennoch ist natürlich nicht jedes Handeln in gleicher Weise kreativ, da Anschluss handlungen in unterschiedlichem Grad auf Routinen zurückgreifen und damit typische Erwartungen immer nur mehr oder weniger erfüllen.

1.2 *Kommunikation und Körper*

Gängige Konzeptualisierungen von Kommunikation binden diese an Mitteilungsabsicht und Zeichenhaftigkeit. Prototypische kommunikative Akte sind sprachlicher Natur: Ihnen wohnt bereits qua Sprachverwendung eine Mitteilungsabsicht inne (Luhmann 1997: 205 ff.) und sie verwenden mit der Sprache einen gängigen Code. Bei körperlichen Vorgängen wird diese Zuordnung problematisch: Ob und in welchem Umfang körperlichen Vorgängen Mitteilungsintentionalität zugerechnet werden kann, ist häufig unklar. Körperliches Handeln bewegt sich häufig unterhalb einer Grenze der Zuschreibung von Intentionen, Handlungen und kommunikativen Absichten (Deppermann/Schmitt 2007). Kommunikation ist daher mehr als Sprache und lässt sich nicht ausschließlich auf Akte zurückführen, denen eine eindeutige Mitteilungsabsicht zuschreibbar ist. Wir zeigen im Folgenden, dass und wie diffuse, holistische *körperliche Vorgänge* (retrospektiv) zu kommunikativen Zügen (zu

›Angeboten‹) werden, indem sie in folgenden Instruktionen aufgegriffen, (mehr oder weniger) kategorial gefasst und weiterentwickelt werden.

1.3 Emergenz und Kreativität zwischen Determination und Flüchtigkeit

Dennoch sind weder Emergenz noch kreative Hervorbringung zufällig (Oevermann 1991, Sawyer 1993). Im Handeln hervorgebrachte Emergenz schließt einerseits an zuvor Produziertes an. Kreativität im Handeln ist daher grundsätzlich durch Kohärenzerfordernisse zur Wahrung von für praktische Belange hinreichender Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit limitiert (Sawyer 1997: 50). Andererseits bleibt das Emergente zunächst ephemeral oder »keimhaft« (Oevermann 1991: 295) und ist (noch) nicht als Struktur erkennbar. Kurz: Emergenz ist immer zu einem gewissen Grad anschlussfähig, aber interpretativ und oft auch wertbezogen noch nicht determiniert, sondern vage (Sawyer 1997: 48). Im praktischen, gegenwärtigen Vollzug erscheint Handeln emergent, in der rekonstruierenden Rückschau dagegen erscheint es rekonstruierbar und durch vorgängige Bedingungen erklärbar.

Das Neue wird als Neues allerdings nur greifbar und erklärbar, wenn es festgehalten und stabilisiert wird. In der Gegenwärtigkeit des Entstehungsprozesses ist es flüchtig und kaum greifbar. Erst wenn es in der Folgekommunikation aufgegriffen und im Weiteren stabilisiert wird, wird es Teil einer übersituativen Wirklichkeit, auf die innerhalb späterer kommunikativer Ereignisse referiert werden kann. Insbesondere das keimhafte Entstehen von Neuem ist häufig nicht aus Intentionen der Beteiligten zu erklären.

1.4 Ziel und Fragestellung unseres Beitrags

Dennoch wird Kommunikation durch das aufeinander bezogene Handeln der Beteiligten hervorgebracht. Um Kommunikation als emergentes Phänomen zu erfassen, fragen wir aus interaktionsanalytisch-multimodaler Perspektive wie Neues

- emergiert (›keimhafter‹ Beginn),
- festgehalten (erste Bezugnahmen),
- in der Folge stabilisiert, d.h. verbindlich gemacht und generalisiert, und
- so als Wirklichkeit konstituiert wird.

Uns interessiert, wie in und durch Kommunikation etwas zustande kommt, dass durch die Intentionen der Beteiligten nicht gedeckt ist, dennoch aber

unter Rekurs auf handlungskonstitutive Praktiken rekonstruiert werden kann. Eine solche praxeologisch verfahrenende Analyse von Kommunikation stellt unintendierte Handlungsfolgen in Rechnung, indem sie nicht nach den Intentionen von Handlungen fragt, sondern deren jeweilige Behandlung durch Interaktionspartner in den Vordergrund stellt (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 728f.). Zudem beschränkt sich die Analyse nicht auf eindeutig in kommunikativer Absicht hervorgebrachtes Verhalten (prototypisch: Sprache), sondern begreift gerade auch nicht-sprachliches, körperliches Tun als zentrale Ressource in der Konstruktion kommunikativer Emergenz.

Ziel ist es, das Spannungsfeld zwischen Determiniertheit und Emergenz sowie zwischen Notwendigkeit und Zukunfts Offenheit innerhalb kommunikativer Prozesse auszuloten. Gezeigt werden soll *en detail*, mittels welcher Praktiken sukzessive Festlegungen im interaktiven Miteinander entstehen, die weder beliebig noch voraussagbar (etwa durch Rekurs auf Intentionen, Pläne etc.) sind bzw. waren.

1.5 Unser Fall

Um der Produktion und Stabilisierung von Emergenz in Kommunikation nachzugehen, haben wir Theaterproben als Setting gewählt, in dem Kreativität und die Produktion von Neuem Teil des professionellen Alltags ist. In Theaterproben entwickeln die Beteiligten auf der Basis einer Spielvorlage (häufig ein Dramentext) und konzeptioneller Vorstellungen im Ausprobieren eine Inszenierung, die Grundlage für spätere Aufführungen ist.² Die Beteiligten wissen einerseits im Vorfeld nicht nur nicht, wie die fertige Inszenierung aussehen wird, sie haben darüber hinaus auch keinen festgelegten Plan, wie der Weg dorthin aussehen soll. Andererseits gibt es grobe Vorgaben wie festgelegte Probenzeiten, Arbeitsmethoden oder den Aktivitätsrahmen der Probe selbst, der ein Probieren erlaubt³, die Orientierung geben, aber Verlauf und Ergebnis der Kommunikation nicht determinieren.

Herzstück von Theaterproben sind die szenischen Proben, in denen das Ensemble Teile der bislang entwickelten Inszenierung spielt und die Regie instruiert und kommentiert. Insbesondere zu Beginn ist das Spielen suchend. Das Probieren ist konstitutiver Teil des kreativen

2 Zu den Begriffen Probe, Inszenierung und Aufführung s. Matzke (2012); zur interaktiven Konstitution von Theaterproben s. Schmidt 2014.

3 Goffman (1977) begreift Proben als »Sonderausführungen« (71ff.), eine Unterart von Modulationen, in die eigentliche Tätigkeit (hier: etwas Aufführen) zu anderen Zwecken ausgeführt wird (hier: zu Probezwecken), wobei klar ist, dass das eigentliche Ergebnis der Handlung nicht eintritt (hier: etwa eine Beurteilung durch Publikum).

Entwicklungsprozesses, in dem sich Strukturbildung und -auflösung aufs Engste verschränken. Entsprechend findet im Probieren ein systematischer Einsatz von Überangebot und Variation statt: Was selektiert und weiterbearbeitet wird, liegt nicht fest und ist vorher auch nicht absehbar. Trotz seiner intendierten Offenheit unterliegt dieser Prozess der systematischen Evozierung von Neuem gewissen Regeln, die in Form von Praktiken rekonstruierbar sind.

Wir zeigen im Folgenden, wie im Verlauf einer szenischen Probe ausgehend von einer flüchtig produzierten Körperbewegung Neues entsteht. Wir zeigen, wie das Neue zunächst evoziert, dann selektiert und festgehalten und schließlich ausgearbeitet wird. Erst so wird es zu einem emergenten Bestandteil kommunikativ erzeugter Wirklichkeit.

2. Zwischen Emergenz und Determination: Instruktionen in Theaterproben

Theaterproben sind einerseits *Instruktionssettings*. In szenische Proben macht die Regie Vorgaben, die vom Ensemble auf der Bühne umgesetzt werden. Körperliche Handlungen sind daher immer zu einem gewissen Grad durch Instruktionen angeleitet. Andererseits sind Theaterproben *Kreativsettings*, in denen das Ergebnis nicht im Vorfeld feststeht, sondern erst noch zu entwickeln ist. Instruktionen in Theaterproben zielen daher nicht auf eine festgelegte Umsetzung. Sie sollen vielmehr einen Rahmen schaffen, in dem die probeweise Entwicklung der Inszenierung möglich wird. In Theaterproben wird das Spannungsfeld zwischen planvoller Herstellung (Determination) und unintentionalen Folgen (Emergenz) in besonderer Weise relevant. Wir werden im Folgenden die Praktik der *responsiven Instruktionen* vorstellen, die dieses Spannungsfeld bearbeitet. Responsive Instruktionen greifen vorgängige, nur grob instruierte Angebote des Schauspiels in Form von Instruktionen für folgendes schauspielerisches Handeln auf und entwickeln sie weiter. Dabei ist aufgrund der Ausgangsinstruktion des Regisseurs weder voraussehbar, welche Spielangebote das Schauspiel produzieren wird, noch welche der produzierten Angebote durch die Regie aufgegriffen und weiterentwickelt werden wird.

In den meisten Settings, in denen Instruktionen vorkommen, wie etwa Schule, Ausbildung oder Training (Amerine/Bilmes 1988, Deppermann 2018, Ekström/Lindwall 2014, Mondada 2014a, Zemel/Koschman 2014), steht das Ergebnis der Instruktionen in Form von mehr oder weniger korrekten Umsetzungen im Vorfeld fest. Die aktuelle Umsetzung von Instruktionen (das ›Ist‹) wird vor dem Hintergrund eines korrekten Ausführungsideals (das ›Soll‹) evaluiert. Die angeleitete Ausführung

durch Instruierte und die Evaluation bzw. Korrektur durch Instruierende dient der Aneignung der betreffenden Tätigkeiten durch die Instruierten. Instruktionen weisen Instruierte an, dass und vor allem *wie* sie etwas machen sollen. Ihre praktische Durchführung durch Instruierte geschieht daher zu Lern- und/oder Prüfungszwecken.

Ganz anders im Theater: Obwohl auch hier instruiert wird, steht das Ergebnis nicht im Vorfeld fest. Es gibt keine feststehende Soll-Vorstellung, an der das produzierte Spielangebot (das ›Ist‹) gemessen wird. Erste Instruktionen der Regie geben keine operativen Anweisungen zur Durchführung einer Tätigkeit. Spielangebote aufgreifende responsive Instruktionen korrigieren und erklären nichts. Das Ausführen von (Schauspiel-) Handlungen dient hier offensichtlich nicht primär dem Erlernen einer Tätigkeit oder der Aneignung einer Fertigkeit, sondern der Hervorbringung neuer Darstellungsformen. Responsive Instruktionen lassen sich daher als Praktik zur angeleiteten Hervorbringung von Neuem begreifen, da sie Spielangebote, die auf der Grundlage grober Vorgaben hervorgebracht wurden, affirmativ aufgreifen und ggf. weiterentwickeln. Das so entstandene Ergebnis ist daher eine kollaborative und emergente Hervorbringung, das seine Wurzeln nicht in einzelnen (schöpferischen) Individuen, sondern im Kommunikationsprozess der Probe hat.

3. Fallanalyse: Kollektion »abrutschen«

Grundlage unserer Untersuchung ist ein Korpus von 400 Stunden Videoaufnahmen des kompletten Zyklus von Proben zum Stück »Endstation Sehnsucht« von Tennessee Williams am Nationaltheater Mannheim in der Spielzeit 2018/19. In Theaterproben entwickeln Beteiligte aus einem vorgegebenen Text eine leiblich-räumliche Aufführung, die durch diesen Text selbst nicht determiniert ist. Im Folgenden analysieren wir die Rolle von responsiven Instruktionen bei der Evozierung, Selektion und Stabilisierung von neuen Darstellungsformen im Probenprozess. In drei aufeinander folgenden Probenausschnitten dokumentieren wir die Hervorbringung und Entwicklung einer neuen Darstellungsform. Es handelt sich dabei um ein Aus- oder Abrutschen der Schauspielenden als ein Element ihrer Performance.

Bevor wir uns einer Detailanalyse der vier Ausschnitte widmen, soll ein Blick auf das unmittelbar vorausgegangene Interaktionsgeschehen geworfen werden: Die Beteiligten (s. Abb. 2) proben den Beginn der sechsten Szene, in der zwei der Hauptfiguren, Mitch (M) und Blanche (BL), von einem abendlichen Date zurückkommen. Das Skript sieht folgenden Text vor:

SECHSTE SZENE

- BLANCHE *(bleibt zu Tode erschöpft an den Stufen stehen)*
MITCH *(schmerzhaft) Ich fürchte, Sie haben diesen Abend nicht besonders genossen, Blanche. Ich hab Ihnen den Abend verdorben!*
BLANCHE *Nein, das nicht.*
BLANCHE *Ich glaube, noch nie habe ich mich derart bemüht, lustig zu sein, und dabei soviel heillosen Verrücktheit gestiftet. Aber geben Punkte für den guten Willen und das Bemühen! – Ich habe mich bemüht. Schauen Sie mal, ob Sie meinen Eingangsschlüsse, in dieser Tasche zu fassen kriegen. Wenn ich so müde bin, habe ich zwei linke Hände.*
MITCH *(wühlt in ihrer Handtasche) Der hier?*
(Die Musik verklängt.)
BLANCHE *Phantastisch! Honey, Sie machen die Tür auf, und ich werfe noch einen letzten Blick in den Himmel.*

Abb. 1: Auszug aus dem Skript

Die infrage stehende Szene wird das erste Mal gespielt. Unmittelbar vorher gibt der Regisseur (R) grobe Rahmeninstruktionen, wie die Szene gespielt werden soll. Er gibt unter anderem die folgenden Instruktionen:

- »alles ist die ganze Zeit völlig verhindert«,
- »Spielaufgabe ist komplette, permanente Slapstick-Nummer«
- »Seid doch mal so richtig lustig...ihr seid in die Fänge eines Komödienregisseurs geraten ... und jeder Satz muss eine Pointe sein«.

Im darauffolgenden Neuansatz der Szene spielt BL, dass sie die Treppe nicht hochkommt. M beginnt ihr beim Heraufsteigen der Treppe zu helfen, indem er eines ihrer Beine greift und die Treppe hochzieht (s. Abb. 2). Anschließend rutscht er von der Treppenstufe.

Abb. 2: Beteiligte und Anfangsformation

3.1 Fall 1: Emergente Hervorbringung und Selektion

Transkript 1: »ist gut mit dem Abrutschen«^s (39:10–40:40)

bl >>„auf allen Vieren“ auf Treppenstufen, kommt nicht hinauf-->
m >>versucht zu helfen, indem er an einem ihrer Beine zieht-->
1 BL <stöhnt <ah>>
2 M ((atmet stöhnend aus))
3 BL <stöhnt <ah>>
4 M ((atmet stöhnend aus))
5 * (2.0) -----*
m *versucht Treppen hochzusteigen, **rutscht ab***
6 M <<pp> scheiße>
7 BL *ahh
m *klettert Stufen hinauf--->*
8 (1.37)
9 BL °h *oh;+*
m *setzt BLs Fuß um
bl in unbequemer Position
m *geht Treppen hinunter und um BL herum--->*
10 (0.67)
11 BL <stöhnt <ah>>
12 (0.37)
13 BL *A::H a[a:h]
14 R [s_ist GUT] mit dem abrutschen.
m *hebt BLs Bein hoch --->*
15 BL <stöhnt <OH>>
16 M &häh?
m &schaut zu R --->&
17 R **michael s_ist GUT mit dem aberutschen,**
m --->*geht um BL herum, weiter ihr
Bein haltend--->
m &wendet Blick wieder von R ab
18 BL eh
19 M ich FÜ/Rch/te,
20 BL [eh]
21 R und alles HALten,
22 R n_alles HALten;
23 R wie bei mmm[mach_ma weiter,]
24 BL [eh]
25 R schön HALten,
26 R alles HALten.
27 (0.82)
28 M ich FÜRchte,
29 BL °h
30 (0.27)
31 M sie HABen,
32 BL °h
33 * (0.64)
m *geht Stufen hinauf (weiter BLs Bein haltend)--->*
34 M HEUTE abend nicht so [beson-]*
35 BL [°h]
m ---> *rutscht von Stufe ab--->*
36 (0.93)
37 BL *oh ah ah
m *stolpert Stufen wieder hinauf, BLs Fuß hängt an Ms Hose-->

Die Schauspielenden produzieren typische Umsetzungen (etwa Stolpern, körperliche Missgeschicke etc.) der zuvor erfolgten Instruktionen des Regisseurs (›Verhinderungen‹, ›dass ständig etwas passiert‹, ›Komödie‹, ›Slapstick‹). Grob betrachtet, folgt die Interaktion dem Muster: 1) Rahmeninstruktion, 2) Umsetzungen/Spielangebote, 3) Bewertung. Die Aufgaben und Kompetenzen sind dabei rollenspezifisch klar verteilt: R in Ausübung seiner konzeptuellen Kompetenz instruiert und bewertet, die Schauspielenden als Darstellungsexpert/innen setzen um, indem sie Spielangebote liefern.

Eines dieser Spielangebote ist ein Ausrutschen/Abrutschen/Stolpern, das M in Z₅ produziert: Beim Versuch die Treppe hinaufzusteigen, um BL zu helfen, rutscht er auf den Treppenstufen aus und flucht leise (*scheiße* in Z₆). Es bleibt zunächst unkommentiert, wird von M auch nicht wiederholt. Es ist ein eher beiläufig produziertes Element des größeren Darstellungsprojektes ›BL beim Hochsteigen der Treppe helfen‹. Es ist eingebettet in einen Strom von Ereignissen auf der Bühne (mehrmalige Versuche von BL, die Treppe hinaufzuklettern; umständliche Hilfeversuche von M; Stöhnen etc. in Z₁₋₁₃). Als solches wäre es kaum erwähnenswert und wird von vielen in der Fülle anderer und augenfälligerer Eindrücke kaum bemerkt werden.

Erst die positive Bewertung »*s_ist gut mit dem abrutschen*« durch R in Z₁₄ hebt es aus dem Strom der Ereignisse retrospektiv als wohlumgrenzte Handlung heraus. Die sprachliche Benennung des Phänomens in Form einer Nominalisierung mit bestimmtem Artikel (»*dem abrutschen*«) leistet qua Kategorisierung retrospektiv eine Vereindeutigung und schafft prospektiv die Möglichkeit, auf das Phänomen sprachlich (wieder) zu referieren. Durch demonstratives Verweisen (*s_ist gut... = das ist gut...*) stellt R zudem geteilte Aufmerksamkeit (*joint attention*) auf das sprachlich als Abrutschen rekonstruierte Phänomen her. Die Versprachlichung flüchtiger Aspekte des Verhaltensablaufs vermag ansonsten ephemere Phänomene festzuhalten und ist damit der erste Schritt in Richtung Verdauerung.

Rs Bewertung erfolgt *on-the-fly*, das heißt während des Spiels ohne es zu unterbrechen (vgl. Krug i.E., Krug/Schmidt i.E.). Rs Bewertung (Z₁₅) wie auch die darauffolgende Reparatur (Z₁₇) werden von M verbal nicht quittiert. Stattdessen demonstriert M in der Folge, dass er Rs Bewertung als Instruktion versteht, wie die Szene körperlich auszugestalten ist: Er wiederholt das Darstellungselement (*abrutschen*) in ähnlicher Weise noch zwei weitere Male. Das erste Mal an der nächstmöglichen Stelle, als er die Stufen wieder betritt (Z₃₅). Das zweite Mal eine Minute später (nicht mehr Teil des Transkripts). Dass es sich um Wiederholungen handelt, wird erkennbar an einem konstant gehaltenen Kern des Bewegungsablaufs (auf den Stufen ausrutschen). Er behandelt Rs Bewertung als Instruktion, das »Abrutschen« als Baustein in sein Darstellungsrepertoire für diese Szene aufzunehmen, das eingebaut werden kann, wenn es ihm, M, situativ passend erscheint.

Auf den ersten Blick besteht eine Ähnlichkeit zu *I*(nitiation)-*R*(esponse)-*E*(valuation)-Sequenzen.⁴ In solchen IRE-Sequenzen wird im ersten Zug eine Prüfungsfrage gestellt oder eine Instruktion gegeben, im zweiten Zug wird die Frage beantwortet bzw. die Instruktion umgesetzt und im dritten Zug wird die Antwort resp. die Umsetzung evaluiert und/oder eine Korrektur initiiert/durchgeführt. Zudem ist die Verteilung der Beitragstypen an vordefinierte Rollenrechte gebunden (Lehrende/Lernende; Instruierende/Instruierte). In unserem Fall scheint es ähnlich zu sein: In einem ersten Zug (I-Slot) gibt die Regie Rahmeninstruktionen (›Komödie‹, ›Slapstick‹ etc.), die in einem zweiten Zug (R-Slot) vom Schauspiel umgesetzt werden (Missgeschicke wie Stolpern, Abrutschen etc.), was schließlich in einem dritten Zug (E-Slot) durch die Regie evaluiert wird (*gut mit dem Abrutschen*). Die Ähnlichkeit trägt jedoch: Typisch für IRE-Sequenzen ist nämlich ihr vordefiniertes Ergebnis und die Orientierung an diesem gewussten Ergebnis (*known outcome*) in der Evaluation (Amerine/Bilmes 1988). Die Initiierung/Elizitierung einer ›Antwort‹ (*response*) dient der Überprüfung, inwiefern diese vordefiniertem Wissen entspricht. In der Regel ist mit dem Instruieren daher eine Lehrintention verbunden (Zemel/Koschman 2014, Levin et al. 2017).

Anders in obigem Fall: Die Bewertung des Regisseurs reagiert auf ein zuvor produziertes Verhalten, nämlich auf das Abrutschen; R initiiert ebenso wenig einen neuen Aspekt wie er etwas operativ instruieren, korrigieren oder explizit erklären würde. Dennoch wird seine Bewertung – mit Blick auf die interaktiven Konsequenzen – als Instruktion behandelt. Wir wollen in solchen Fällen von responsiven Instruktionen sprechen, da sie

- a) auf etwas reagieren (responsiv) und nicht primär initiieren,
- b) keine operativen Anweisungen zur Durchführung einer Tätigkeit, keine (expliziten) Erklärungen und keine Korrekturen enthalten, aber
- c) dennoch als Instruktionen behandelt werden.

Sie leisten das, indem sie ein vorangegangenes Ereignis (hier: Stolper-/Abrutschhandlung) sprachlich herausheben (*dem abrutschen*) und es evaluativ (*gut*) zu davor produzierten Rahmeninstruktionen (*Slapstick*) ins Verhältnis setzen. Solche responsiven Instruktionen sind zentral für das Aufgreifen und Stabilisieren von durch Rahmeninstruktionen geschaffenen Kreativitätsspielräumen, da sie nicht vorgeben, was und wie etwas getan werden soll, sondern lediglich auf der Grundlage von bereits produzierten Material selektieren. Entscheidend hierfür ist,

4 Vgl. grundlegend Mehan 1979, McHoul 1990, kritisch: MacBeth 2004.

5 Fokussierte Phänomene erscheinen im Transkript fett, gesprochener Skripttext kursiv. Verbalsprachliches erscheint in schwarz, körperliche Handlungen in grau. Transkriptionskonventionen finden sich im Anhang.

wie Instruktionen und Umsetzungen aufeinander bezogen sind, was sie grundlegend von klassischen IRE-Sequenzen unterscheidet:

In einem ersten Schritt führen in obigem Fall eine Reihe von regieseitigen *Rahmeninstruktionen* (Slapstick, Komödie etc.) zu einer Fülle von schauspielseitigen Spielangeboten. Kennzeichnend für solche Rahmeninstruktionen ist ihre Offenheit. Anweisungen wie »*Spielaufgabe ist komplette, permanente Slapstick-Nummer etc.*« (s. ausführlich oben) geben nicht vor, was genau gemacht werden soll. Folgende Spielangebote bewegen sich zwar im Rahmen der regieseitigen Instruktionen, sind jedoch nicht durch diese vorgeschrieben. Was produziert und wie es produziert wird, ist der vorgängigen Instruktion nicht zu entnehmen. Dass M Slapstick (u.a.) in Form eines *Abrutschens* umsetzt, ist zwar erwartbar (und – je nach Perspektive – auch nicht besonders originell), jedoch – und das ist entscheidend – in keinerlei Weise Bestandteil der vorgängigen Instruktionen. Es ist eine Eigenleistung des Schauspielers, die sich aus seiner Interpretation der Vorgabe ergibt und so vorher nicht vorhanden ist. Das heißt auch: was die Schauspielernden auf seine Rahmeninstruktionen hin produzieren werden, ist R vorher nicht bekannt. Anders als in klassischen IRE-Sequenzen ist das Ergebnis noch offen.

In einem zweiten Schritt reagieren hierauf *responsive Instruktionen* (wie *s_ist gut mit dem abrutschen*), indem sie einen spezifischen Aspekt des Spielangebots evaluativ und kategorisierend herausheben (*gut mit dem abrutschen*) und dadurch implizit zugleich dessen Erhaltung/Wiederholung instruieren. Auch hier ist das Verhältnis zwischen Instruktion/Evaluation und Umsetzung offen: Die Evaluierung (*gut*) ist kein Abgleich mit Richtkeitsstandards. Es gibt keine ›richtige‹ Version oder Lösung, die Instruieren-de kennen und Instruierten vermitteln. Vielmehr findet eine Urteilsbildung in der Rezeption statt (daher auch die Verzögerung von Rs Kommentierung). Hierfür spricht zudem der Umstand, dass das zu evaluierende Element (*mit dem Abrutschen*) *in situ* sprachlich eindeutig identifiziert werden muss (durch Rechtsversetzung des selektierten Elements zusätzlich hervorgehoben), da nicht selbst-evident ist, auf was sich Evaluationen beziehen. Die sprachliche Kategorisierung arbeitet zudem den Aspekt heraus, um den es geht, nämlich um ein Abrutschen im Gegensatz zu einem Ausrutschen, Herauffallen oder Stolpern (als was die Handlung auch hätte kategorisiert werden können). Dennoch zielt die Evaluation nicht auf Durchführungsaspekte, sondern auf die Handlung als neue Darstellungsform.

Wie wir gesehen haben, genügt hierfür ein minimaler und zunächst wenig salienter Ausgangspunkt (der sprichwörtlich gewordene ›Flügel Schlag des Schmetterlings‹), hier eine später als Abrutschen bezeichnete Handlung von geringer zeitlicher Dauer (in ihrer ersten Realisierung keine 2 Sekunden), die zudem im Kontext vieler anderer weitaus markanterer Spielangebote produziert wurde. Dieser minimale und als solches nicht instruierte Ursprung erfährt – wie in der Folge deutlich werden wird

– eine Stabilisierung. Wie dieser Prozess der Stabilisierung von Neuem interaktiv bewerkstelligt wird, zeigen die folgenden Ausschnitte.

3.2 Fall 2: Stabilisierung durch konzeptionellen Ausbau

Transkript 2: »spielt mal Eisberg« (41:05–41:45)

bl >>saßt in Schaukelstuhl auf Bühne,
m >>steht schräg auf Stuhl gestützt neben ihr, rutscht mit den Füßen langsam nach hinten weg, steht zunehmend schräg-->
1 BL schlüssel ich habe immer die zwei linke hände habe
2 (0.18)
3 BL mitch (.) Suchen sie doch mal in meiner tasche mein-
m *rutscht
ab und fällt hin, kippt dabei BLs Stuhl-->
4 BL +<<schreit> A::H >*h mein+en Wohnungsschlüssel,
m -----*
bl +fällt vornüber aus Stuhl +
5 *(0.44)
m *kramt am Boden liegend in BLs Tasche, rutscht dabei auf der Bühne leicht nach unten-->
6 BL ah
7 (1.42)
8 BL eh *h e*
m -----*
9 R ja,
10 M *[DER hier?]
m *liegt an Bühnenrand, hält Schlüssel nach oben -->*²³
11 R [des ist OCH gut-]
12 BL JA;
bl +stülpt sich Tasche über den Kopf-->+
13 R des ist OCH gut- ihr rutscht immer wieder RUNter;
14 R +[ihr müsst] sozusagen,
15 BL [wenn ich]
bl +richtet sich mit übergestülpter Tasche auf-->
16 R spielt mal sozusagen EISberg (.) da oben-
17 R [wenn ihr da] oben seid dann ist EISberg da oben;
18 M *[(hustet)]
m *rutscht liegend ein Stück weiter die Bühne hinunter -->
19 (1.02)
20 R *man rutscht immer RUNter;
m *richtet sich auf, hält weiter Schlüssel nach oben-->
21 (0.58)*
m -----*
22 R (xxx) da kann man auch ne schöne draMaTik draus-
bl +nimmt den Schlüssel
23 (0.22)
24 R draus-
25 BL *suchen sie mal in meiner tasche meinen Wohnungsschlüssel,*
m *steht auf -----*
26 (0.3)
27 BL *suchen sie mal in meiner *tasche meinen Wohnung- *
m *geht Treppenstufen hinauf*rutscht ab, stößt dabei BL*
28 BL O:HO *h HO ho \$wenn ich-
bl, m \$stolpern auf Bühne herum -->>

Der vorliegende Ausschnitt setzt eine Minute Ausschnitt später ein, ohne dass unterbrochen wurde. Die Darstellungsform *Abrutschen* wird variiert und konzeptionell ausgebaut. Ähnlich wie im ersten Ausschnitt kommt der entscheidende Impuls vom Schauspiel: M variiert das Motiv »Abrutschen« in zweifacher Weise: In Z₄ rutscht er, gestützt auf den Schaukelstuhl, in dem BL sitzt, nach hinten weg und fällt zu Boden. Direkt darauffolgend, in Z₅, rutscht M, auf dem Boden liegend, die leicht schräg gestellte Bühne ein Stück nach unten. Beide Spielangebote sind Variationen der Darstellungsform »Abrutschen«, die neue, so nicht instruierte Bewegungsformen einbringen. In Z₂₇ reproduziert M eine ähnliche Version des Abrutschens wie im ersten Ausschnitt (rutscht beim Hochsteigen der Treppe von der Stufe ab). Nur die zweite Variante erfährt eine responsive Instruktion durch die Regie: *des is och gut* (Z_{11/13}). Wie im ersten Ausschnitt reagiert R zeitnah und *on-the-fly* auf das Angebot des Schauspiels, indem er zunächst deiktisch darauf referiert und es bewertet (*des is (..) gut*), wobei er mit *och* (*auch*) das Angebot als eine Variante markiert und damit an seine vorherige Instruktion (*is gut mit dem abrutschen*) anschließt. Der Bewertung folgt – wie im ersten Ausschnitt – eine Vereindeutigung der zuvor nur deiktisch realisierten Referenz: *des = ihr rutscht immer wieder runter* (Z₁₃), wodurch auch hier das Spielangebot sprachlich rückwirkend kategorisiert wird. Im Vergleich zum ersten Fall spezifiziert *ihr rutscht immer wieder runter* das Abrutschen allerdings in mehrfacher Hinsicht:

- Durch *ihr* werden beide Darstellenden adressiert;
- Durch *immer wieder* erhält die Handlungsbeschreibung etwas Iteratives und liefert damit zugleich eine Charakterisierung der fiktiven Spielwelt als abschüssig und tückisch. Das zunächst singuläre Ereignis wird nun als generelle Eigenschaft der Szene verallgemeinert.

Hieran setzt eine schrittweise konzeptuelle Ausgestaltung an: Rs Instruktion in Z₁₆ *spielt mal sozusagen Eisberg (..) da oben* erweitert die Bewegungsform *abrutschen* resp. die Handlungsbeschreibung *immer wieder runter rutschen* zu einer konventionalisierten Metapher (*eisberg*), die einzelne Körperbewegungen und Handlungen zu einem übergreifenden Erzeugungsprinzip (*spielt mal ...*). verdichtet. *Sozusagen* markiert das Bild des Eisbergs als Versuch. Darüber hinaus ist eine metaphorisch plot-bezogene Ausdeutung möglich: Der Eisberg steht für das vergebliche Bemühen von M und BL zueinander zu kommen. *Eisberg* wird so als bewegungsbezogene Beziehungsmetapher lesbar. Das Abrutschen wird auf diese Weise zu einem Konzept verdichtet, das konkrete Handlungsformen (*runter rutschen*) mit übergreifenden Aspekten des Stücks (plot, message) verknüpft. Dass es R um eine solche konzeptionelle Erweiterung geht, macht die nachgelieferte Begründung seiner Instruktion *da*

kann man auch ne schöne draMATik draus- (Z22) deutlich. Gleichzeitig deutet R damit eine zukunftsgerichtete mögliche Weiterentwicklung des Motivs »Abrutschen« an.

Die responsive Instruktion Rs (Z11/13) bewirkt zunächst ein kurzes Innehalten aufseiten der Darstellenden (ab *eisberg*/Z16 bis *runter*/Z20). M richtet sich zudem leicht auf, Blick zu R; BL setzt (mutmaßlich) zu einer Rückfrage an (*wenn ich* in Z15). Noch während der Erklärung (*da kann man auch ne schöne dramatik draus-* in Z22) setzen sie ihr Spiel fort. Während des eingefrorenen Spiels (Z16-20) beginnt M die Instruktion Rs ansatzweise umzusetzen, indem er die Bühne ein Stück hinunterrutscht. Insgesamt findet allerdings innerhalb dieses zweiten Ausschnitts keine deutliche Umsetzung statt – ein Hinweis darauf, dass die Instruktion Rs nicht als unmittelbar umsetzungsrelevant, sondern als zukunftsgerichtetes Generierungsprinzip verstanden wird.

Im Vergleich zur selektierten Darstellungsform »Abrutschen« im ersten Ausschnitt erfolgt in diesem zweiten Ausschnitt also eine handlungsbezogene Engführung (*immer wieder runter rutschen*) und Konzeptualisierung (*eisberg*), der R das Potenzial einer dramatischen Weiterentwicklung zuschreibt. Selektionen (*abrutschen; immer wieder runter rutschen*) und Konzeptarbeit (*Eisberg*) bauen ersichtlich aufeinander auf. Wie auch im ersten Ausschnitt greift die Regie Impulse des Schauspiels mittels responsiver Instruktionen in Form von Bewertungen affirmativ auf (*des is och gut*), entwickelt sie konzeptionell weiter (*immer wieder runter rutschen, Eisberg*), was wiederum vom Schauspiel interpretierend umgesetzt wird. Dies geschah bisher in einer klaren Arbeitsteiligkeit: Während die Regie konzeptbezogen agiert, ist es der darstellungs- und bewegungsbezogenen Kompetenz der Schauspielenden anheimgestellt, entsprechende Formen der Umsetzung anzubieten. Im nächsten Ausschnitt überschreitet R diese Grenze, indem er konkrete Instruktionen zur operativen Durchführung gibt.

3.3 Fall 3: Stabilisierung durch direkte Anweisung und Angabe von Operationen

Transkript 3: »jetzt abrutschen und Fingernägel krallen« (49:15–49:45)

1 (0.27)
2 BL *so.
bl +geht die Treppenstufen hinauf (nach mehreren gescheiterten Anläufen)
m +steht neben Veranda und schaut zu---+¹²
3 BL *hh +<atmet durch> A:H;>>
bl +bleibt ruhig auf Veranda stehen
4 (1.01)
5 BL hhh°
6 R **jetzt aber abrutschen,**
7 R **jetzt abrutschen +und-**
bl +lässt sich auf Verandaboden fallen---+
8 R [ah seite] §und runter HAA:;
9 BL [hhh°]
r §streckt Arme aus, kratzt Fingernägel---+§¹³
10 R +[und mit_n FINGernä]geln# [krallen, mit FINGernä]geln krallen,
11 BL [HO:] [HO:]
bl +rutscht seitlich liegend Veranda nach unten---+¹⁵
12 R fingernägel krallen.
13 BL ohoh °h +A:::§::RH
bl +rutscht auf dem Bauch liegend mit gestreckten Armen und Fingern nach unten---+
r ---+§

Der Ausschnitt setzt sieben Minuten später ein. Die Szene wird nochmal von Beginn gespielt. An der Stelle, an der BL die schräge Bühne betritt, fordert R auf: *jetzt aber abrutschen* (Z6). Im Gegensatz zu den beiden oben besprochenen Fällen instruiert R hier nicht mehr responsiv. Er greift hier kein Spielangebot des Schauspiels auf. Vielmehr weist er BL direkt an, eine bestimmte Handlung (*abrutschen*) unmittelbar (*jetzt*) umzusetzen. R greift nun korrektiv ein und markiert mit der adversativen Modalpartikel *aber* einen Gegensatz zwischen seiner Instruktion und dem aktuellen Spielangebot von BL. Er konkretisiert dadurch einen Zeitpunkt im Stück, zu dem das Abrutschen das erste Mal relevant wird. Dass er beide Formulierungen (*abrutschen*; *runter rutschen*) hier synonym verwenden kann, ist möglich auf der Grundlage des bisher akkumulierten Wissens: *abrutschen* kann für das bis zu diesem Zeitpunkt entwickelte Konzept *immer wieder runterrutschen/leisberg* verwendet werden.

Unmittelbar mit der Realisierung von *abrutschen* in der zweiten verkürzten Instruktion (*jetzt abrutschen* in Z7) lässt BL sich schreiend zu Boden fallen. Die daraufhin einsetzenden stichwortartigen *on-the-fly*-Instruktionen Rs in Z8–12 weisen den Handlungsablauf des folgenden Runterrutschens detailliert an: Nach dem *abrutschen* (Z6/7), auf die *seite*, dann schreiend (*ha*) *runter* (Z8) und *fingernägel krallen* (Z10/12).

Zugleich wechselt der Vermittlungsmodus vom sprachlichen Beschreiben und Kategorisieren zum lautlichen (R macht das Schreien in Z8 vor) und gestischen (*fingernägel krallen*; s. Abb. 3) Demonstrieren, was seinen Instruktionen einen stark operativen Charakter verleiht. BL produziert ihr Runterrutschen daraufhin in Teilhandlungen (auf *abrutschen*, fällt sie zu Boden, auf *runter* beginnt sie sich nach unten zu bewegen, auf *HA* beginnt sie zu schreien usw.). Die dreimalige Anweisung *fingernägel krallen* (Z10/12) sowie die lange gehaltene Geste (bis Z13; s. Abb. 3) zeigen, dass R seine Instruktion solange präsent hält, bis eine für ihn hinreichende Umsetzung erfolgt ist. Mit dieser schrittweisen Anleitung zeigt R an, dass er sein Konzept – zumindest was die operative Durchführung betrifft – noch nicht als geteiltes Wissen veranschlagt.

Abb. 3: R demonstriert »Fingernägel krallen«

Der Ausschnitt verweist damit auf einen gewissen Grad der Verfestigung des Neuen: Auf das Abrutschen kann in Kurzform referiert werden, ohne dass das gesamte Konzept nochmal erläutert werden müsste. Aufseiten der Schauspielenden besteht ein grundsätzliches Verständnis, wie das Konzept umzusetzen ist. Nur auf der Grundlage eines solchen, bereits erarbeiteten Wissens wird die Anleitung in Form knapper Stichworte und Demonstrationen möglich und kann unmittelbar umgesetzt werden.-

4. Schluss

Die obigen Analysen haben einen Prozess der Entwicklung eines Darstellungskonzepts in einer Theaterprobe rekonstruiert, der sich in einem Zeitraum von knapp zehn Minuten ereignete. Wie deutlich wurde, entspringt das Konzept keinem vorgefassten Plan und lässt sich auch nicht allein auf die Absichten der Beteiligten zurückführen. Vielmehr emergiert es im interaktiven Zusammenspiel von Schauspiel und Regie, ohne dass vorausgesagt hätte werden können, welches Angebot selegiert und in welcher Weise weiterentwickelt werden wird. Von den ersten Rahmeninstruktionen (*Komödie, Slapstick; irgendwas passiert immer*) über die erste Selektion (*abrutschen*), konkretere Handlungsbeschreibungen (*immer wieder runter rutschen*) bis hin zu ersten Konzeptualisierungsversuchen (*eisberg*) ist die Regie stets auf umsetzende und interpretierende Spielangebot des Schauspiels angewiesen, die so die Selektion und Stabilisierung des Konzepts erst möglich macht. Eine Schlüsselrolle in diesem Prozess spielen responsive Instruktionen, mit denen die Regie Spielangebote affirmativ aufgreift, die eine grundsätzlich nicht determinierte Konkretisierung und Ausgestaltung einer vagen Rahmeninstruktion darstellen. Weiterhin konnten wir in unserem Fall einige Prozesse feststellen, die uns für die Stabilisierung und den Ausbau von Emergentem und Neuem in der sozialen Interaktion ganz allgemein bedeutsam erscheinen:

- Die sprachliche Kategorisierung und Hervorhebung des Ereignisses, welche die Aufmerksamkeit lenkt und das Ereignis wieder-referenzierbar macht;
- Die Erweiterung seines Geltungsbereichs (hier: auf mehrere Akteure, auf die gesamte Szene);
- Neues entsteht – wie wir auch gesehen haben – jedoch nicht zufällig. In der Entwicklung des Neuen lassen sich Phasen unterscheiden und es kommen spezifische Praktiken zum Einsatz;
- Das ist einmal die begriffliche Stabilisierung (*ab-/runterrutschen*), die verschiedene Momente der Handlungspraxis als Wiederholung des gleichen Phänomens und all dessen, was bereits darüber gewusst und wie in Bezug auf dieses gehandelt wurde, ökonomisch ansprechbar macht;
- Zum anderen die weitergehende »Theoretisierung«, die das Neue in weitergehende Deutungskontexte (hier: zur Dramaturgie, zur Beziehung der Protagonisten) stellt und ihm damit einen Status in größeren Sinnzusammenhängen zuweist.

Emergenz und Stabilisierung des Neuen – so haben die Beispiele gezeigt – entstehen im kommunikativen Miteinander, ohne dass es allerdings in eindeutiger Weise in Plänen und Intentionen der Beteiligten zu verwurzeln wäre.

5. Transkriptionskonventionen

GAT-Konventionen zur Notation gesprochener Sprache (Auswahl) (n. Selting et al. 2009)

[]	Überlappungen und Simultansprechen
(.)	Mikropause, geschätzt/bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(0,5)	gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen
(xxx) , (xxx)	unverständliche Silben
:	Dehnung
akZENT	Fokusakzent
=	schneller, unmittelbarer Anschluss

Tonbinnenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
~	gleichbleibend
:	mittel fallend
.	tief fallend

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extension

<<pp>>	>	pianissimo, sehr leise
--------	---	------------------------

Sonstiges

((lacht))	para-/außersprachliche Handlungen/Ereignisse
<<lachend>>	> sprachbegleitende para-/außersprachliche Handlungen/Ereignisse mit

Notation körperlicher Handlungen (n. Mondada 2014)

<<	fängt vor Transkript an
--->>	geht über Transkript hinaus
*, +, \$	Markieren Beginn und Ende körperlicher Handlungen bzw. den Wechsel von einer vorgängigen zu einer direkt anschließenden Handlung
--->\$	Bewegung wird über Zeile fortgesetzt bis zum Erreichen
\$	desselben Zeichens
\$ ¹²	bei zeitlich länger andauernden Bewegungen gibt die hochgestellte Ziffer die Zeile an, in der die Bewegung endet

Beteiligungsspezifische Sonderzeichen

*	Ms körperliche Handlungen
&	Ms Blick
+	BLs körperliche Handlungen
\$	BLs und Ms gemeinsame körperliche Handlungen

Literatur

- Amerine, Ronald/Bilmes, Jack (1988): »Following instructions«, in: *Human Studies*, 11, S. 327–339.
- Bergmann, Werner (1981): »Zeit, Handlung und Sozialität bei G.H. Mead«, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 10 (4), S. 351–363.
- Deppermann, Arnulf (2018): »Changes in turn-design over interactional histories - the case of instructions in driving school lessons«, in: Deppermann, A./Streeck, J. (Hrsg.): *Time in Embodied Interaction. Synchronicity and sequentiality of multimodal resource*, Amsterdam: John Benjamins, S. 293–324.
- Ekström, Anna/Lindwall, Oscar (2014): »To follow the materials: The detection, diagnosis and correction of mistakes in craft education«, in: Nevile, M./Haddington, P./Heinemann, T./Rauniomaa, M. (Hrsg.): *Interacting with objects: language, materiality, and social activity*, Amsterdam [u.a.]: John Benjamins Publ., S. 227–247.
- Goffman, Erving (1977): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hörning, Karl H. (2004): »Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem«, in: Hörning, K.H./Reuter, J. (Hrsg.): *Doing Culture: neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*, Bielefeld: transcript, S. 19–39.
- Joas, Hans (2012): *Die Kreativität des Handelns*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kieserling, André (1999): *Kommunikation unter Anwesenden. Studie über Interaktionssysteme*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krug, Maximilian (i.E.): »Regieanweisungen ›on the fly‹. Emergenz des szenischen Spiels in Theaterproben«, in: *Online-Zeitschrift für Gesprächsforschung*.
- Krug, Maximilian/Schmidt, Axel (i.E.): »Zwischenfazit: Sukzessive und simultane Verzahnung von Spiel- und Besprechungsaktivitäten - eine Instruktionsmatrix für Proben«, in: *Online-Zeitschrift für Gesprächsforschung*.
- Levin, Lena/Cromdal, Jakob/Broth, Mathias/Gazin, Anne-Danièle/Haddington, Pentti/McIlvenny, Paul/Melander, Helen/Rauniomaa, Mirka (2017): »Unpacking corrections in mobile instruction: Error-occasioned learning opportunities in driving, cycling and aviation training«, in: *Linguistics and Education* 38, S. 11–23.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft. Bd. 1*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Macbeth, Douglas (2004): »The relevance of repair for classroom interaction«, in: *Language in Society*, 33, S. 703–736.
- Matzke, Annemarie (2012): *Arbeit am Theater: Eine Diskursgeschichte der Probe*, Berlin: De Gruyter.

- McHoul, Alec W. (1990): »The organization of repair in classroom talk«, in: *Language in Society*, 19, S. 349–377.
- Mead, George Herbert (1959): *The philosophy of the present*, La Salle/Illinois: Open Court Publ.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons. Social Organization of the Classroom*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Mondada, Lorenza (2014a): *Conventions for multimodal transcription*, Online-Dokument: https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf (abgerufen am 21.01.2019).
- Mondada, Lorenza (2014b): »Instructions in the operating room: How the surgeon directs their assistant's hands«, in: *Discourse Studies*, 16 (2), S. 131–161.
- Oevermann, Ulrich (1991): »Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen«, in: Müller-Doohm, S. (Hrsg.): *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 267–336.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): »A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation«, in: *Language*, 50 (4), S. 696–735.
- Sawyer, Robert Keith (1993). »The pragmatics of play: Interactional strategies during children's play«, in: *Pragmatics*, 3 (3), S. 259–282.
- Sawyer, Robert Keith (1997): *Pretend play as improvisation: conversation in the preschool classroom*, Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Schmidt, Axel (2014): *Spiel oder nicht Spiel? Zur interaktiven Organisation von Übergängen zwischen Spielwelt und Realwelt in Theaterproben*, Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Schmitt, Reinhold/Deppermann, Arnulf (2007): »Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen«, in: Schmitt, R. (Hrsg.): *Koordination: Analysen zur multimodalen Interaktion*, Tübingen: Narr, S. 95–128.
- Schneider, Wolfgang Ludwig (1994): *Die Beobachtung von Kommunikation. Zur kommunikativen Konstruktion sozialen Handelns*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Selting, Magret et al. (2009): »Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)«, in: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, S. 353–402.
- Zemel, Alan/Koschman, Timothy (2014): »»Put your fingers right in here«: Learnability and instructed experience«, in: *Discourse Studies*, 16 (2), S. 163–183.