

4 Die multimodale Struktur von Pilates-Instruktionen

In diesem Kapitel werden die Untersuchungen zu multimodalen Instruktionen aus einer strukturellen Sicht zusammengefasst. Dargestellt werden verschiedene Typen von Anleitungshandlungen und ausgewählte multimodale Realisierungen in den drei Teilkorpora. Dabei wird nach der Vorstellung des Cue-Konzepts (4.1) von einzelnen Ressourcen und Ressourcenbündeln (4.2) über typische Sequenzen (4.3) zu größeren Betrachtungseinheiten wie Übungen und Trainingseinheiten vorgegangen (4.4).

4.1 Klassifikation von ›Cues‹

Dieser Abschnitt dient der Definition und genaueren Kategorisierung der Cues. Es wird eine induktiv erstellte Klassifikation von einzelnen Pilates-Instruktionshandlungen vorgeschlagen. Die einzelnen Cue-Typen werden definiert und mit Beispielen erläutert, der Einfachheit halber ausschließlich anhand der verbal-sprachlichen Realisierungen.

4.1.1 Zur Definition von ›Cues‹

Die kleinste Anleitungseinheit im Sinne einer vorerst in sich geschlossen vollständigen Instruktionshandlung wird in diesem Buch als ›Cue‹ (›Auslösereiz‹, Anweisung zur Ausführung einer Bewegung) bezeichnet. In den bisherigen Beispielen waren viele Cues enthalten, etwa in Beispiel 1 die verbale schriftliche Anweisung *Gehen Sie in den Vierfüßlerstand*, im Video (siehe Beispiel 2) die Kombination von mündlichen Cues einer Sprecherin aus dem Off mit der Demonstration durch dynamische Bilder in einer bestimmten Kameraeinstellung oder in der direkten Interaktion das Berührungsverhalten (in Beispiel 4 in Z.20). Cues können sich formal und funktional also sehr stark voneinander unterscheiden.

Ein Cue entspricht einer ›mediated action‹ in interaktionaler Terminologie, also einer Handlung im Kontext eines bestimmten ›site of engagement‹ unter Beteiligung von kulturellen Werkzeugen (›cultural tools‹) (vgl. Norris 2013) für einen Überblick über die Theorie von ›mediated actions‹). Ein Cue ist somit ein Deu-

tungsangebot, ein Lösungshinweis für die interaktive Ko-Konstitution der Aufgabe. Die wesentliche Funktion ist das Anstoßen einer Handlungskette. Somit hängen der Cue und die Aufgabe (›task‹) eng zusammen.

Das Lexem ›Cue‹ bringt meines Erachtens gut auf den Punkt, dass Instruktionen von Trainer:innen bei den Trainierenden eine Reaktion bewirken: Während des Vorzeigens lenken Cues die Aufmerksamkeit, sie fokussieren dieselbe auf Schlüsselemente des Bewegungsmusters und stoßen vor allem die Ausführung von aufgabenrelevanten Bewegungen an (vgl. Magill 2011: 327–328). Ein Cue ist somit ein Deutungsangebot und gleichzeitig ein Baustein in der interaktiven Ko-Konstruktion und Lösung einer kommunikativen Aufgabe. Wie zu zeigen sein wird, ist jeder Cue schon allein insofern ko-konstruiert, als er auf Annahmen der instruierenden Person über die instruierten Personen fußt, sei es aufgrund von Vorerwartungen oder aufgrund von aktuell relevant gesetzten multimodalen Displays. Insbesondere in Hinblick auf den Cue spielt Temporalität eine große Rolle, konkret die Verankerung von Cues in der Zeit sowie hinsichtlich der Sequenzialität, Koordination und Simultaneität multimodaler Ressourcen (vgl. Deppermann und Streeck 2018).

Die Minimalanforderung für die Identifizierung eines Cues ist das Vorliegen eines instruktiven Bausteins, eines direktiven Kerns. Mit ›direktiv‹ ist hier eine Form des Anweisens im Sinne einer Ausführungsanregung gemeint. Es muss also obligatorisch ein Anweisungselement vorhanden sein, dazu gibt es fakultative Elemente wie Zusatzinformationen zur genaueren Art der Durchführung.

Das folgende Beispiel aus R01 (S. 68) soll dies verdeutlichen: *Haben Sie jederzeit ein wenig Bauchmuskelspannung* gilt als ein Cue, der direktive Kern ist dabei die Beibehaltung der Bauchmuskelspannung, zusätzlich sind zwei Spezifizierungen enthalten: *jederzeit* (temporale Angabe) und *ein wenig* (Angabe zur Qualität/Intensität). Ein Cue kann unterschiedlich komplex sein, also auch aus mehreren miteinander koordinierten Einheiten bestehen (im Sinne einer multimodalen Gestalt). Insbesondere in der direkten Interaktionssituation werden meist mehrere Cues miteinander zu einer größeren Cue-Einheit kombiniert, im oben angeführten Ausschnitt aus I09 (Bsp. 3 und 4) in Z.11–14 eine Demonstration der Übung in mehreren Schritten (mehrere visuelle Cues) mit den einzelnen verbalen Cues (z.B. Z.13 *NICHT in meinem brUstkorb*-). Cues sind allerdings nicht der einzige Analysefokus, da nicht jede formal bestimmbare Einheit gleichzeitig ein Cue ist. Daher muss das Konzept in den größeren Kontext einer Instruktionssituation eingeordnet werden.

Die Typologisierung beruht auf den inhaltlich-semantischen Bezügen, also auf dem Aspekt der Übungsausführung, der mit dem Cue fokussiert bzw. angestoßen wird. Ähnlich gehen De Stefani und Gazin (2014) vor, die für Fahrstunden

»navigational instruction« und »car control/traffic check instructions« mit jeweils sehr unterschiedlichen folgenden Instruktionsclustern unterscheiden. Bei Deppermann (2015b: 74) findet sich eine grundlegende Unterscheidung zwischen »task-setting requests« und »corrective instructions«. Aufgrund des vergleichbaren Gegenstandes – Instruktionen in sportlichen Kontexten – weist das Ergebnis meiner systematischen Analyse Ähnlichkeiten mit anderen Arbeiten auf, insbesondere mit Friedrich (1991 und 2009), worauf bei einigen Cues verwiesen wird. Die Cues sind in zwei Gruppen zu unterteilen, wie die Übersicht in Tabelle 6 zeigt.

Tab. 6: Überblick über die Cue-Typen

Etablierende Cues	Elaborierende und kontinuierende Cues
Bewegungs-Cues	Minibewegungs-Cues
Positions-Cues	Cave-Cues
Atmungs-Cues	Wahrnehmungs- und Spür-Cues
Muskel-Cues	Imaginations-Cues
Objekt-Cues	Fortsetzungs-Cue

4.1.2 Etablierende Cues

Unter »etablierenden« Cues werden hier alle Anweisungen verstanden, die sich auf grundlegende Aspekte der Ausführung einer aktuell angeleiteten Übung beziehen. Dies bedeutet nicht, dass diese Art von Cues sequenziell betrachtet nur am Beginn eines Übungsblocks vorkommt, im Gegenteil bilden sie das Gerüst einer Pilates-Übungssequenz und können prinzipiell an jeder Position auftreten. Bei Friedrich (1991: 65–66) entspricht dieser Typ dem direktionalen Untertyp des »phänomenologischen Referenzmusters«: Hier liegt der Fokus auf positionalen, direktionalen oder modalen (die Bewegungsqualität betreffenden) Eigenschaften der Bewegung, z.B. »*das Knie ist gebeugt*« (Friedrich 1991: 65–66, Hervorhebung i.O.). Dieser Typ findet sich in Bewegungs-, Minibewegungs- und Positions-Cues der vorliegenden Klassifikation wieder. Die einzelnen Cue-Typen werden in der Folge mit Beispielen eingeführt.

Bewegungs-Cues

Bewegungs-Cues leiten zu einzelnen Bewegungsschritten an, sind also als dynamische Lokalisierung zu verstehen: Es wird zu einer Lokomotion im Sinne der

körperlichen Erfüllung des Source-Path-Goal-Schemas angeleitet. Da es sich neben Positions-Cues um den zentralen Cue-Typ handelt, werden Bewegungs-Cues ausführlich in Kapitel 5 diskutiert. Beispiel 5 stammt aus einem Ratgeber und vermittelt drei typische Realisierungen.

Beispiel 5: Eine einfache Folge von Bewegungs-Cues aus Teilkorpus 1 (R02: 84)

- (1) Strecken Sie die Beine gerade hoch.
- (2) Legen Sie die Hände unter die Kniekehlen.
- (3) Kopf und Rumpf anheben.

Bereits diese Beispiele zeigen, dass Bewegungs-Cues zwar relativ eindeutig zu identifizieren sind, aber auf sehr unterschiedliche Arten von Bewegung referieren, und zwar in Hinblick auf die grundsätzliche Art (Translation oder Rotation), auf die Richtung, auf die Bewegungsqualität, auf die bewegten Körperteile und so weiter.

Im Vergleich dazu Beispiel 6 aus Teilkorpus 3.

Beispiel 6: Ein Bewegungs-Cue aus Teilkorpus 3 (I15, 29:50.345–29.52.112)

01 T06 und dann (.) roll ma uns wieder #AUF.



29.51.590

In diesem Beispiel wird eine andere syntaktische Form der Anweisung gewählt (ein ›kollektivierender‹ Deklarativsatz, siehe 4.2.1), aber der Bewegungs-Cue ist nach demselben Prinzip des Source-Path-Goal-Schemas aufgebaut. Die teils schwierige Abgrenzung von anderen Cues beruht darauf, dass viele andere von mir als eigene Typen definierte Cues zu einer Art von Bewegung anleiten, insbesondere Muskel-Cues und Atmungs-Cues. Eine so strenge Klassifikation würde jedoch eine Unterteilung in nur zwei bis drei Cue-Typen nach sich ziehen, was der Vielfältigkeit der Instruktionen nicht gerecht würde. Daher gelten nur Cues

zu einer Bewegung eines Körperteils von einem Ausgangs- zu einem Zielpunkt als Bewegungs-Cues.

Positions-Cues

Positions-Cues entsprechen statischen Lokalisierungen: Es werden Hinweise darauf gegeben, wie der Körper der trainierenden Person ausgerichtet sein soll, um die folgende Bewegung auszuführen.

Beispiel 7: Eine Folge von Positions-Cues aus Teilkorpus 1 (R09: 123)

- (4) Sie sitzen.
- (5) Die Hände liegen hinter dem Körper,
- (6) die Fingerspitzen zeigen zur Seite.

Solche Abfolgen von einfachen Positions-Cues vor der eigentlichen Bewegungsausführung sind typisch und zeigen die hauptsächlich etablierende Funktion dieses Cue-Typs. Streng genommen ist auch eine Position implizit das Resultat einer Bewegung, die zu dieser Position geführt hat. Doch wie schon erwähnt wäre dies eine zu spitzfindige Auslegung bzw. Interpretation von Cues. Zu dieser Frage ein Beispiel, diesmal aus Teilkorpus 3.

Beispiel 8: Ein Positions-Cue aus Teilkorpus 3 (I05, 04:41.510–04:42.803)

01 T02 guat=↑RÜCKenlage.

Mit dieser sehr knappen Formulierung wird festgelegt, dass die nächste Übung in der Rückenlage beginnt. Einzelne Trainierende müssen sich erst in diese Position begeben. Das Kriterium der Abgrenzung zwischen Bewegungs- und Positions-Cues ist nicht deren Ziel, sondern ob an der sprachlichen Oberfläche statische oder dynamische Lokalisierungen vorgenommen werden.

Atmungs-Cues

In Atmungs-Cues werden Hinweise gegeben, wie die spezielle Pilates-Atmung in einer bestimmten Übung eingesetzt werden soll. Auffällig ist, dass dieser Cue-Typ sehr häufig in andere Arten von Cues eingeschoben bzw. mit diesen verschachtelt realisiert wird – sowohl verbal als auch multimodal, wie in Abschnitt 4.3 noch genauer ausgeführt wird. Durch die folgenden beiden Beispiele aus dem Teilkorpus 1 wird der grundlegende Unterschied zwischen eigenständigem und verschachteltem Atmungs-Cue ersichtlich.

Beispiel 9: Zwei Atmungs-Cues aus Teilkorpus 1

- (7) atmen Sie zwei bis drei Atemzüge lang normal (R08: 129)
 (8) Ausatmend rolle vom Becken beginnend Wirbel für Wirbel bis zu den Schulterblättern.
 (R12: 86)

In Beispielsatz (8) ist der Atmungs-Cue in den Bewegungs-Cue syntaktisch integriert und wird gewissermaßen nebenbei gegeben, in Satz (7) handelt es sich um eine eigenständige Anleitung, die bis zum nächsten Cue in den Aufmerksamkeitsfokus gerückt wird. Im folgenden Beispiel aus Teilkorpus 2a sind zwei Atmungs-Cues enthalten.

Beispiel 10: Atmungs-Cues aus Teilkorpus 2 (V01b, 06:54.223–06:58.365)

```
01   Off      Atmen sie TIEF ein;
02           (0.8)
04           ↓AUS (-) ↑STRECKen,
```

Erstens wird eine syntaktisch als Imperativsatz realisierte Anweisung (Z.01) für die Einatmung gegeben und zweitens nach einer kurzen Pause eine daran anknüpfende, aus der vorhergehenden Äußerung mühelos erschließbare Rumpfform zur Ausatmung (↓AUS). Evident wird, dass Atmungs-Cues besonders stark von der prosodischen Gestaltung unterstützt werden, z.B. mit langsamer Artikulation.

Muskel-Cues

Diese Art von Cue bezieht sich darauf, welche Anforderungen an die Muskulatur gestellt werden: Anspannung und Entspannung sind hier die zwei Seiten der entsprechenden Anweisungen. Dies wird in den folgenden Beispielen wiederum demonstriert.

Beispiel 11: Muskel-Cues aus Teilkorpus 1

- (9) Einatmend aktiviere dein Zentrum (R12: 86)
 (10) Die Bauchdecke entspannen (R02: 84)

Die in (9) angeleitete Aktivierung des Zentrums bezieht sich auf das Powerhouse (siehe 2.1). Insofern handelt es sich um eine viel körperliches Wissen voraussetzende Aufforderung. Muskel-Cues können aber einerseits allgemeiner wie in Beispielsatz (10), zur Bauchdecke führend, und andererseits wesentlich spezifischer realisiert werden, wie das nächste Beispiel aus einer videographierten Einheit zeigt.

Beispiel 12: Ein Muskel-Cue aus Teilkorpus 2 (I06, 34:27.544–34:31:012)

```
01   T03   ↑halt# den Psoas (.)<<h> <<acc> an der wirbelsäule >> oben;  
02         (0.9)  
03         rIppen ↑SCHLIEßEN;
```



34:27.731

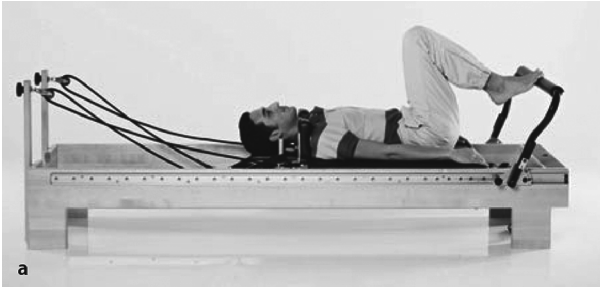
In diesem Beispiel wird mit dem Psoas eine große Muskelgruppe angesprochen. Das angewiesene ›Schließen‹ der Rippen – eine für Pilates sehr typische Aufforderung – erfordert ebenfalls eine Muskel-Aktivierung. Übrigens wurden auch die (seltenen) Verweise auf die Faszien als Muskel-Cues gewertet, wobei Faszien anatomisch betrachtet natürlich keine Muskeln sind, sondern Fasern des Bindegewebes.

Objekt-Cues

Dieser letzte etablierende Cue-Typ betrifft das Handeln mit kleinen und großen Trainingsgeräten.

Beispiel 13: Objekt-Cues aus Teilkorpus 17

- (11) Unterlagere dein Becken mit einer Pilates-Rolle o.Ä. (R12: 87)
- (12) Zehen halten den Footbar. (R07: 215)



R07: 215

Das erste Beispiel (11) bezieht sich auf ein Kleingerät, die Pilates-Rolle, das Objekthandeln besteht in der Vorbereitung auf die darauffolgende Übung. Zu Beispielsatz (12) wurde eine Abbildung eingefügt, um verständlich zu machen, was mit dem ›Halten des Footbars‹ gemeint ist. Im nächsten Beispiel aus Teilkorpus 3 wird nicht nur die Ausgangsposition vermittelt.

Beispiel 14: Ein Objekt-Cue aus Teilkorpus 3 (I02, 04:13.011–04:15.471)

01 T01 **aktiv** !RAUS!fohrn den wOgn-
aktiv rausfahren den wagen

In diesem Beispiel wird zu einer aktiven Bewegung des ›Wagens‹ – des Teils eines Reformers, auf dem die Trainierenden liegen – angeleitet. Aus diesen Beispielen geht hervor, dass die Bezugnahme auf einen Gegenstand automatisch die Zuweisung eines Objekt-Cues bewirkt, auch wenn durch die Anweisung eine Bewegung impliziert wird. Im Mittelpunkt steht aber die ›Arbeit‹ mit einem Klein- oder Großgerät.

4.1.3 Elaborierende und kontinuierende Cues

Elaborierende Cues stützen die etablierenden Cues, indem sie zusätzliche Informationen zur Übungsausführung bzw. zu bestimmten qualitativen Anteilen der Bewegungsausführung geben. Im Unterschied zu den etablierenden Cues sind sie aber nicht zwingend notwendig für die Übungsdurchführung, sondern sie sind Verfeinerungen einer bereits anderweitig angestoßenen Aktivität.

Minibewegungs-Cues

Es handelt sich um einen Subtyp von Bewegungs-Cues, die jedoch so häufig und für Pilates so bedeutsam sind, dass sie einen eigenen Cue-Typ rechtfertigen. Minibewegungs-Cues regen dazu an, sich im Rahmen einer bereits in Ausführung

befindlichen Übung auf ein Bewegungsdetail zu konzentrieren. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um Halten, Dehnen und ›Längesuchen‹. Letzteres bezieht sich auf die Vertiefung einer Position meist hinsichtlich der vertikalen Körperachse, vor allem auf die Aufrichtung der Wirbelsäule. Die folgenden Beispiele aus Teilkorpus 1 zeigen die wichtigsten Varianten.

Beispiel 15: Minibewegungs-Cues aus Teilkorpus 1

- (13) *Länge*: Wirbelsäule verlängern (R13: 66)
 (14) *Dehnen*: Dehne das Bein sanft Richtung Oberkörper für bis zu drei Atemzüge (R12: 88)
 (15) *Halten*: Die Position einen Atemzug lang halten (R02: 88)

Vermeintlich statische Anleitungen wie z.B. Anweisungen zum Halten in (15) erfordern Aktivität, oft sogar erhebliche Anstrengung; im Gegensatz zu Positions-Cues wird nicht bloß ein Körperteil im Übungsraum lokalisiert. Das Verlängern der Wirbelsäule in Beispielsatz (13) ist mit einer tatsächlich sehr kleinen Bewegung verbunden, eher mit einer Vertiefung der aktuellen Position. Auch das Dehnen (Beispielsatz 14) steht zwischen statischer und dynamischer Ansteuerung. Ein weiterer typischer Fall ist Beispiel 16 aus Teilkorpus 3.

Beispiel 16: Minibewegungs-Cue (Halten) aus Teilkorpus 3 (I03, 32:54.011–33:01.623)

- 01 T01 mit der Einatmung zieh wieder (-) den gymnAstikstab hoch zur
 DEcke-
 02 ihr bleibts noch #Aktiv (0.6) <<len, h, p> mit dem gymnAstikstab>.



32:58.620

Halte-Cues und Dehn-Cues sind in den meisten Fällen durch die Verwendung von Verben wie *dehnen*, *halten* und *bleiben* (insbesondere in der pilates-typischen Kollokation *aktiv bleiben* wie auch in Beispiel 16 erkennbar.

Cave-Cues

Mit einem *Cave* (lat. für ›Beachte!‹) machen Trainerinnen und Trainer auf antizipierte Schwierigkeiten, mögliche Fehler bei der Ausführung und besonders kritische Bewegungsmomente aufmerksam oder rufen in Erinnerung, worauf bei der Ausführung geachtet werden soll.

Beispiel 17: Cave-Cues aus Teilkorpus 1

- (16) Vermeiden Sie ruckartige, kraftvolle Bewegungen. (R11: 76)
- (17) Geben Sie Acht, dass Ihre Bauchmuskeln nicht mogeln ... (R06: 82)
- (18) Der Rumpf bleibt stabil. (R04: 70)
- (19) [In einer Info-Box platziert, H.O.] So machen Sie es richtig (R01: 38)

Cave-Cues sind sprachlich betrachtet mehr oder weniger subtil: Sie können mit sehr direkten Anweisungen als Imperativsätze realisiert werden (Sätze [16] und [17]) oder aber nur durch ihre exponierte Position in einer Instruktionssequenz erkennbar sein (Satz [18]). In den Ratgebertexten sind die Cave-Cues häufig typographisch oder durch das Layout hervorgehoben (Beispielsatz 19). Eine weitere Spielart vermittelt Beispiel 18.

Beispiel 18: Ein Cave-Cue aus Teilkorpus 2 (V11, 19:14.389–19:18.542)

01 TV07 dosIert mir nicht die geSCHWINDigkeit?
02 geht von eurer ATmung wieder #aus,



19:18:200

Hier bezieht sich der Cave-Cue auf eine bereits aufgetretene Schwierigkeit, nämlich, dass die Trainierenden die Bewegungsgeschwindigkeit beim Auf- und Abrollen nicht gleichmäßig im Einklang mit dem Atemrhythmus halten. Cave-Cues werden also teilweise korrigierend, nicht antizipatorisch eingesetzt, sondern in situ nach Auftreten eines Problems.

Wahrnehmungs- und Spür-Cues

Mit Wahrnehmungs- und Spür-Cues werden die Trainierenden dazu angeregt, ihre visuelle oder kinästhetische Wahrnehmung des Übungsvorganges zu schärfen. Im Gegensatz zu anderen Cues wird hier anstelle der Ausführung die Reflexion in den Mittelpunkt gestellt, wie die folgenden Beispiele zeigen.

Beispiel 19: Wahrnehmungs- und Spür-Cues aus Teilkorpus 1

(20) *Wahrnehmen*: Konzentrieren Sie sich auf die Bewegung des Brustkorbs [...] (R04: 42)

(21) *Wahrnehmung/Spüren*: Nehmen Sie die Wellenform Ihrer Wirbelsäule wahr. (R04: 32)

(22) *Spüren*: [...] fühlen Sie in Ihren Körper hinein (R04: 39)

Beispielsatz (20) bezieht sich auf die bewusste Reflexion der Effekte der Pilates-Atmung, (21) wiederum auf die Kontrolle der Körperausrichtung. Mit dem Cue in Beispielsatz (22) wird zum vertieften kinästhetischen Hineinspüren in den aktuellen körperlichen Zustand aufgefordert. Auch in Beispiel 20 aus Teilkorpus 3 steht bewusste Reflexion der Bewegungsausführung im Vordergrund, in diesem Fall jedoch bezogen auf individuelle Unterschiede zwischen den Trainierenden. Hier wird nicht gesagt, was genau in Bezug auf die beiden Körperseiten gespürt werden soll und ob die linke oder die rechte Seite stärker empfinden sollte. Es obliegt den Trainierenden, das Empfinden und die Konsequenz daraus zu beurteilen.

Beispiel 20: Ein Wahrnehmungs-Cue aus Teilkorpus 3 (I09, 08:04.721–08:09.100)

01 T03 <<all> vielleicht nehmts einen UNterschied zwischen rEchts und
lInks wahr, >

Imaginations-Cues

Mit ›Imaginations-Cues‹ sind explizite oder implizite Aufforderungen gemeint, sich etwas vorzustellen bzw. bestimmte Bilder vor das geistige Auge zu holen, um einen Ausführungsaspekt der Übung, ihr Ziel oder das angestrebte Körperempfinden besser zu verstehen und mit dem aktuellen Erfahren abzugleichen. Oft, aber nicht immer werden Imaginationen mit Vergleichen und Metaphern aufgerufen. Bei Friedrich (1991: 89) wird ähnlich vom ›modellbezogenen Referenzmuster‹ gesprochen. Zur Einführung wieder Beispiele aus den Ratgebern.

Beispiel 21: Imaginations-Cues aus Teilkorpus 1

(23) Stellen Sie sich vor, Ihr Körper ist ein flaches Brett, an dem sich nur die Beine bewegen. (R10: 202)

(24) Stellen Sie imaginär eine Tasse auf die rechte Handfläche vor Ihren Körper, als wollten Sie elegant einen Kaffee servieren. (R04: 42)

Anhand dieser Beispiele wird offensichtlich, dass Imaginations-Cues nicht nur metaphorische Konzepte entwickeln, sondern meist auch eine umfangreichere (bzw. längere) Anweisung darstellen, wie auch in Beispiel 22.

Beispiel 22: Ein Imaginations-Cue aus Teilkorpus 3 (I14, 20:40.810–20:44.739)

- 01 T05 jetz hob i des büd da körper hängt rÜnd nach Unten und i mach
 jetz #↓DE:S do;
*jetzt habe ich das bild der körper hängt rund nach unten und ich
 mach jetzt das da*



20:43.510

Derartige Verweise auf innere Bewegungsbilder, die aufgerufen werden sollen, sind eine häufig herangezogene Form, Imaginations-Cues zu vollziehen, in diesem Beispiel indirekt mit einer seltenen Instruktion in Ich-Form (T05 nimmt selbst aktiv an der Übung teil, er steht im Hintergrund in der Mitte). Typisch ist zudem für Imaginations-Cues, dass sie im sequenziellen Verlauf des Öfteren genauer erläutert und an anderer Stelle wieder aufgegriffen werden. Imaginations-Cues überschneiden sich am ehesten mit Wahrnehmungs- und Spür-Cues, sie beziehen sich jedoch explizit auf einen kognitiven Vorstellungsprozess.

Fortsetzungs-Cue

Ein Fortsetzungs-Cue bezieht sich auf die Anforderung weiterer Wiederholungen des bereits eingeführten Bewegungsablaufs. Die typischen Varianten dieses Cue-Typs werden aus Beispiel 23 ersichtlich.

Beispiel 23: Fortsetzungs-Cues aus Teilkorpus 1

- (25) Wiederhole 5- bis 10-mal. (R05: 52)
- (26) Dehne das Bein sanft Richtung Oberkörper für bis zu drei Atemzüge (R12: 88)
- (27) Dann zur linken Seite wiederholen. (R06: 82)

Beispielsatz (25) ist die Default-Realisierung dieses Cue-Typs. Mit Beispielsatz (26) wird auf denselben Beleg zurückgegriffen wie in Beispielsatz (14), um zu veranschaulichen, dass hier kein Atmungs-Cue vorliegt, sondern eine Anweisung zur Fortsetzung der Übung. Fortsetzungs-Cues sind relativ leicht von anderen Cues abzugrenzen, da sie meistens ein Zahlwort oder explizite Verweise auf Wiederholungen enthalten.

4.1.4 Quantitative Angaben zu den Cue-Typen

Bei den folgenden quantitativen Angaben handelt es sich um den relativen Anteil des betreffenden Cue-Typs an der Grundgesamtheit der codierten verbalsprachlichen Elemente in den drei Materialtypen (Cues), insgesamt rund 7.500 (2.400 bei den Ratgebern, 2.250 bei den Videos und 2.850 bei den videographierten Einheiten). Anstatt mit absoluten Zahlen wird in der Folge mit relativen Angaben gearbeitet. In Tabelle 7 wird die quantitative Verteilung der Cue-Typen zusammengefasst und je nach Materialtyp differenziert.

Tab. 7: Quantitative Verteilung der Cue-Typen auf der verbalen Ebene (gerundet)

Cue-Typ	Gesamt	Teilkorpus 1	Teilkorpus 2	Teilkorpus 3
Bewegungs-Cue	40%	39%	44%	38%
Positions-Cue	13%	18,5%	9%	11%
Atmungs-Cue	13,5%	12%	17,5%	11%
Muskel-Cue	7%	8%	8%	4,5%
Objekt-Cue	2%	0,5%	1,5%	5%
Mini-Bewegungs-Cue	5,5%	4%	5,5%	7%
Cave-Cue	9%	9%	5%	12%
Wahrnehmungs-/Spür-Cue	3%	2%	2,5%	5%
Imaginations-Cue	2%	1,5%	2%	2,5%
Fortsetzungs-Cue	5%	5,5%	5%	4%

In der Folge werden einige Auffälligkeiten bei diesen Zahlen vorläufig interpretiert, Details sind Gegenstand der weiterführenden empirischen Analysen.

Bewegungs-Cues sind in allen drei Teilkorpora der am häufigsten auftretende Cue-Typ. Das bedeutet, dass im untersuchten Material tatsächlich die Anleitung von Bewegungsabläufen die vorrangige Aufgabe der Vermittlung ist; dass

in Teilkorpus 3 der Anteil der Bewegungs-Cue etwas geringer ausfällt (wenn er auch immer noch sehr hoch ist), ist nur der erste Beleg für eine allgemeine Aussage, die sich nach der syntaktischen Analyse (siehe 4.2.1) bestätigen wird: In der Face-to-face-Interaktion variieren die Instruktionen viel stärker als in den anderen beiden Teilkorpora. Die Instruktionsvideos der Online-Plattform (Teilkorpus 2b) sind in dieser Hinsicht den videographierten Einheiten ähnlicher als den DVDs aus Teilkorpus 2a.

Statische Positions-Cues kommen wesentlich seltener als dynamische Bewegungs-Cues vor. In den Ratgebertexten ist ihr Anteil deutlich höher. Das liegt an den grundlegenden beteiligten multimodalen Ressourcen bzw. an der Instruktionssituation: Zum einen ist die Ausgangsposition in der direkten Interaktion durch die aktuelle Übungsphase meistens klar und eine verbale Beschreibung seltener nötig, zum anderen kann der Wechsel in eine andere Position auch gestisch und taktil angeleitet werden.

Atmungs-Cues sind in Teilkorpus 2 im Vergleich überrepräsentiert. Sie kommen bei nahezu jeder Übung vor. In Teilkorpus 3 sind sie möglicherweise etwas weniger häufig, weil einige Trainer:innen laut eigener Aussage die Atmung zwar für wichtig halten, die Aufmerksamkeit aber nicht mit zu vielen diesbezüglichen Instruktionen auf das Atmen zulasten der Bewegungsausführung lenken wollen, insbesondere bei weniger fortgeschrittenen Gruppen.

Mit einem Anteil von 7% an der Gesamtzahl der ausgewerteten Cues sind Muskel-Cues trotz der hohen Anforderungen, die sie an das kinästhetische Empfinden und die Konzentration der Ausführenden stellen, relativ häufig, was für sich eine Aussage über die Vermittlungsziele im Pilates-Unterricht darstellt: Anatomische Details und Feinheiten der Ausführung werden in die Übungsanleitung integriert, mitunter aber auch zum Gegenstand längerer Erklärsequenzen (siehe Abschnitt 6.2.2). Muskel-Cues treten in Teilkorpus 3 deutlich seltener auf als in den anderen Materialtypen. Das hängt allerdings mit der inhärenten interpersonalen Körperlichkeit (Interkorporalität) der Instruktionssituation zusammen: Muskel-Cues werden besonders häufig taktil realisiert.

Cave-Cues nehmen interessanterweise in den Ratgebertexten (9%) und in den videographierten Trainingseinheiten (12%) einen höheren Stellenwert ein als in den Instruktionsvideos, wo sie nur knapp 5% ausmachen. In den Ratgebern lässt sich dies mühelos dadurch erklären, dass es durch die distante Vermittlungssituation besonders wichtig ist, auf möglicherweise gesundheitsgefährdende Fehler bei der Ausführung zu Hause aufmerksam zu machen.

Wahrnehmungs- und Spür-Cues sind mit 3% zwar nicht sehr häufig im Material repräsentiert, aber sie heben sich durch ihre spezifische sprachliche (und multimodale) Gestaltung von den anderen Cues ab (siehe Abschnitt 6.3). Mit 2%

Gesamtanteil scheinen Objekt-Cues relativ selten, aber hier ergibt sich aufgrund der Spezifika der Teilkorpora eine Verzerrung: Hauptsächlich kommen Objekt-Cues natürlich in Einheiten vor, in denen mit Kleingeräten oder am Reformer trainiert wird; allerdings können sie sich auch auf andere Objekte beziehen, z.B. auf Kissen. Da im zufällig ausgewählten Material aus Teilkorpus 1 nur vereinzelte Übungen mit Kleingeräten enthalten sind, ist die Anzahl von Objekt-Cues hier verschwindend gering (0,5%), während sie in Teilkorpus 3, den videographierten Einheiten mit einem hohen Anteil an Gerätestunden (und auch vielen Umbauphasen), 5% ausmachen und damit ähnlich verteilt sind wie andere Cue-Typen.

Abschließend soll noch einmal der Gedanke aufgegriffen werden, dass nicht *jede* Instruktionshandlung ein Cue ist, sondern auch andere Arten von sprachlichen Handlungen einen wichtigen Beitrag zum Ablauf einer Pilates-Instruktion beitragen. Beispielsweise werden in der vorliegenden Arbeit Erklärungen nicht als Cues klassifiziert, weil sie nur sehr implizit anleitend sind. Auch Bewertungen im Sinne von Evaluierungen der Übungsausführung sind zwar häufige und wichtige Elemente des Anleitens, aber kein eigener Cue: Eine Bewertung ist insofern implizit anleitend, als sie zur Fortführung des aktuellen lokomotorischen Verhaltens ermutigt, eine Korrektur anstößt oder zu einer neuen Übungsphase überleitet, aber sie sind nicht unmittelbar direktiv. Auch das Korrigieren von Bewegungsausführungen ist eine eigene übergeordnete Praxis, die aus der Kombination verschiedener Cue-Typen bzw. sehr unterschiedlicher multimodaler Mittel besteht. Auf solche Handlungstypen wird ausführlich in Kapitel 6 eingegangen.

4.2 Ausgewählte Ressourcen und Ressourcenbündel

Aufgrund der schieren Fülle von multimodalen Ausdrucksressourcen und möglichen Koordinationsmustern muss in diesem Abschnitt eine Auswahl getroffen werden, die sich danach richtet, was für das Material der vorliegenden Arbeit am repräsentativsten ist und was sich für einen Vergleich zwischen den drei Teilkorpora am besten eignet. Neben der Verbalsprache sind dies Bemerkungen zu Typographie, Text-Bild-Relationen, diagrammatischen Elementen, filmgestalterischen Ressourcen, Prosodie, Gestik, Berührungen, Lokomotion und Blickverhalten.

Nicht nur mit verbalen Äußerungen können vollständige Instruktionen durchgeführt werden. Auch mit Gestik, mit Berührungen und eingeschränkt mit Lokomotion und mit dem Blickverhalten sind ›monomodale‹ Realisierungen von Cues möglich. Bei der Diskussion möglicher Betrachtungseinheiten unter 3.3.1 wurden solche ›monomodalen‹ Formen als ›Einzelkonfigurationen‹ bezeichnet.

Bemerkungen dazu finden sich im Rahmen der nun folgenden Ausführungen über Muster der intra- und interpersonalen Koordination (vgl. Deppermann und Schmitt 2007: 32–33). Auch das Zusammenwirken von Ressourcen im Sinne von Goodwin (2003: 23) als »action complexes« oder »action packages« wird für ausgewählte Beziehungen anhand von Beispielen erörtert. In Bezug auf beide Formen von Koordination liegen bereits umfangreiche Forschungsergebnisse vor, insbesondere für die Ressourcenkombinationen ›Prosodie + Verbalsprache‹, ›Gestik + Prosodie‹, ›Verbalsprache + Gestik + Blick‹ und insbesondere auch ›Gestik + Mimik‹ (vgl. Selting 2013: 593–595 für einen kurzen Forschungsüberblick). An gegebener Stelle wird auf vergleichbare Ergebnisse eingegangen.

4.2.1 Verbale Instruktionen: Cue-Typen und Syntax

Die syntaktische Realisierung verbaler Instruktionen wird in diesem Teilkapitel losgelöst von den anderen Ausdrucksressourcen betrachtet. Allerdings hebt Keevallik (2013b: 8–9) hervor, dass neben der syntaktischen Form für eine angemessene Beschreibung einer Instruktion auch das Konzept der Agency und die syntaktische oder körperliche Projektion (im Sinne einer »syntactic-bodily gestalt«) berücksichtigt werden müssen. Darauf komme ich in anderen Teilkapiteln zurück.

Aufforderungen können mit verschiedenen Satzmodi und unterschiedlich direkt realisiert werden. Grammatische bzw. syntaktische Varianten des Aufforderns und ihre Verteilung im Sprachgebrauch werden dargestellt bei Küster (1982), Ehlich et al. (1994), Ahrenholz (1998: 109–111), Fischer (2008: 82), Wellmann (2008: 117–119), und terminologisch genauer differenziert als hier dargestellt bei Hindelang (1978). Abgeleitet aus der Fachliteratur kommen zahlreiche Optionen infrage, die in Tabelle 8 zusammengefasst sind.

Tab. 8: Syntaktische Anleitungsformen

Grammatische Form	Beispiel
Imperativsatz (auch mit sprechaktindizierendem Verb, Ervin-Tripp 1976)	<i>Geh nach Hause!</i> <i>Ich bitte dich, geh nach Hause!</i>
Infinitivischer Imperativ, auch freier Infinitiv (Uhmann 2010) oder deontischer Infinitiv (Deppermann 2007)	<i>den rechten Arm heben</i>
Passivkonstruktionen	<i>der rechte Arm wird gehoben</i>
Aufforderungen durch Deklarativsatz ohne Modalverb	<i>Du gehst jetzt nach Hause</i>

Grammatische Form	Beispiel
Aufforderungen durch Deklarativsatz mit Modalverb	<i>Du kannst/sollst/musst nach Hause gehen</i>
Imperativische Partizipien	<i>Aufgepasst!</i>
Kurzinstruktionen	<i>Bitte rechts!, Bis zum linken Fenster!, Achtung!</i>
Imperativischer Konjunktiv	<i>Man gehe nach Hause</i>
Aufforderungen mit Fragesätzen	<i>Kannst du nach Hause gehen? Warum gehst du nicht nach Hause?</i>
Bewertungen	<i>Es wäre gut, wenn du nach Hause gehen würdest</i>
Modaler Infinitiv	<i>Die Küche ist täglich zu reinigen</i>
Implizite Aufforderungen (indirekte Sprechakte, bei Ervin-Tripp 1976: <i>hints</i>)	<i>Die Milch ist alle</i>

Eine Anmerkung zu den ›Kurzinstruktionen‹: In der Fachliteratur wird dieser Typ als ›imperativische Ellipse‹ bezeichnet, was m.E. nicht vollständig treffend ist bzw. einer genaueren Typologisierung bedürfte, etwa in Anlehnung an Selting (1997) eine Unterteilung in ›vom Kontext abhängige/unabhängige‹ Ellipsen oder nach Schwitalla (2006) in ›syntaktisch auffüllbare Ellipsen‹ und ›nicht eindeutig rekonstruierbare Kurzformen‹ (vgl. auch Ortner 1987 für den problematischen Status der Ellipse in der Grammatiktheorie). Hier werden unter dem Alternativbegriff ›Kurzinstruktionen‹ alle imperativischen Elemente zusammengefasst, die kurze, verblose Anweisungen enthalten (z.B. *Kinn zur Brust!*). Es handelt sich um pragmatisch vollständige Äußerungen.

All diese Formen können in sehr unterschiedlichen sequenziellen Positionen in einer Instruktionssequenz auftreten. An dieser Stelle geht es zunächst um die quantitative Verteilung hinsichtlich ihres relativen Anteils, ihrer Korrelation mit den Cue-Typen, um die qualitative Interpretation dieser Daten sowie um einen Vergleich mit früheren Forschungsergebnissen. In Tabelle 9 werden die relativen Zahlen aufgeschlüsselt für die einzelnen Satztypen und die drei Teilkorpora zusammengefasst.

Tab. 9: Quantitative Ergebnisse zu den syntaktischen Formen in Prozent

Form	TK 1	TK 2	TK 3	Gesamt ¹⁸
Imperativsatz	50%	40,5%	18,5%	36,3%
Infinitivischer Imperativ	21%	17%	24,6%	20,9%
Deklarativsatz ohne Modalverb	21,5%	19%	31,1%	23,9%
Deklarativsatz mit Modalverb	1%	2%	5%	2,7%
Imperativisches Partizip	0,5%	0,6%	0	0,4%
Kurzinstruktionen	5,5%	18,4%	17,5%	13,8%
Imperativischer Konjunktiv	0%	0,2%	0%	0,1%
Fragesatz	0%	0%	0%	0%
Bewertung	0%	1,8%	3%	1,6%
Modaler Infinitiv	0%	0%	0	0%
Implizit	0%	0,5%	0,3%	0,3%

Positions-Cues werden überwiegend mit lokalisierenden Deklarativsätzen mit Bezug auf Körperteile realisiert, entweder mit persönlichem Bezug auf die übungsausführende Person (Beispielsatz [4]) oder »unpersönlich« in dem Sinne, dass auf Körperteile referiert wird, die zwar logisch zur ausführenden Person gehören, an der sprachlichen Oberfläche aber nicht explizit dem Anweisungsempfänger zugeordnet werden (etwa mit *Ihre Fingerspitzen* oder *deine Hände* (Beispielsätze [5] und [6])).

Im Material aus dem Fahrschulunterricht von Deppermann (2018a: 267–268) ist der häufigste syntaktische Typ der Deklarativsatz im Indikativ Präsens (z.B. *du biegst links ab*). Dies deckt sich mit den Ergebnissen der vorliegenden Auswertung insofern, als auch in Teilkorpus 3 – dem videographierten Material – Deklarativsätze ohne Modalverben den häufigsten Typus darstellen, und zwar praktisch ausschließlich im Indikativ Präsens. In Teilkorpus 1 und 2 hingegen dominiert der Imperativsatz – der in Teilkorpus 3 nur an dritter Stelle vertreten ist –, mit knappem Vorsprung vor den Kurzinstruktionen, die wiederum in den gesprachensprachlichen Teilkorpora eine deutlich größere Rolle spielen als in den schriftlichen Anleitungstexten. Dass der Imperativsatz in Teilkorpus 2 der häufigste Typ ist, liegt aber hauptsächlich an den Instruktionsvideos V01 bis V05 (Teilkorpus 2a), also an den DVDs zu den Ratgeberbüchern, die nur ein Drittel

¹⁸ Der Durchschnitt wurde auf eine Kommastelle gerundet.

des Gesamtmaterials aus diesem Teilkorpus ausmachen, aber beinahe zwei Drittel der Imperativsätze der systematischen Analyse stellen. Das heißt: Der Imperativsatz wird in Situationen, in denen Anweisungsgeber:in und Anweisungsrezipient:in ko-präsent sind, im Vergleich zu Kurzinstruktion, Deklarativsatz und insbesondere infinitivischem Imperativ wesentlich seltener verwendet.

Die Anteile der imperativischen Partizipien, des imperativischen Konjunktivs, des Fragesatzes, des modalen Infinitivs und impliziter Anweisungen sind so gering, dass diese Formen in der Folge vernachlässigbar sind. Bei Deppermann (2018a) spielen der Konjunktiv (ausschließlich in 1. Person, z.B. »ich würde links abbiegen«) und Fragen eine untergeordnete Rolle; im Material der vorliegenden Arbeit kommen gar keine Fragen in anleitender Funktion und nur ganz vereinzelt der Konjunktiv vor (z.B. *ich würde hier oben dann wieder die beine leicht anwinkeln*, V09, 25:38–25:41). Da nicht das gesamte Material systematisch analysiert wurde, ist nicht auszuschließen, dass die in der oben angegebenen Statistik mit 0% verorteten syntaktischen Instruktionstypen doch auftreten (auch wenn sie bei der Durchsicht des Gesamtmaterials nicht aufgefallen sind).

Wichtiger ist für das Korpus der vorliegenden Arbeit eine Differenzierung zwischen »persönlichen« und »unpersönlichen« Deklarativa. Zieht man noch die Unterscheidung zwischen Deklarativa mit und ohne Modalverb heran, sind insgesamt vier Arten zu unterscheiden:

- »Unpersönlicher« Deklarativsatz ohne Modalverb: z.B. [...] *das Gesicht liegt auf der Matte* (R03: 77). Sie werden doppelt so häufig eingesetzt wie die »persönlichen« Deklarativa.
- »Persönlicher« Deklarativsatz ohne Modalverb: z.B. *Sie stehen hüftgelenksbreit* (R04: 38), in der Face-to-face-Interaktion selten auch mit Wir-Formen (z.B. *und mit der ausatmung roll ma [rollen wir] uns wieder wirbel für wirbel auf*, I15, 06:32–06:35).
- »Persönlicher« Deklarativsatz mit Modalverb: z.B. *Sie sollten sich in erster Linie darauf konzentrieren, die Muskeln im Rumpfbereich (»Powerhaus«) in Spannung zu halten*. (R11: 76)
- »Unpersönlicher Deklarativsatz mit Modalverb: z.B. *Die Wirbelsäule muss vollkommen gerade sein und der Hals lang* (R06: 84).

Nun zur zweiten oben angeschnittenen quantitativen Frage, zu den Korrelationen zwischen Cue-Typen und syntaktischen Formen. Hier sind Dutzende Abfragen für Kombinationen von Cues möglich, aber nur wenige sinnvoll, sodass die Konzentration darauf liegt, die häufigsten Cue-Typen und die häufigsten syntaktischen Formen miteinander in Beziehung zu setzen. In Tabelle 10 sind die Korrelationen zusammengefasst. Veranschaulicht anhand der Atmungs-Cues, ist

diese Tabelle folgendermaßen zu lesen: 11% aller untersuchten Atmungs-Cues werden mit Kurzinstruktionen ausgedrückt, 39% mit einem Imperativsatz usw. In den weiteren drei Spalten werden die Anteile der einzelnen Formen innerhalb der Teilkorpora aufgeschlüsselt: Innerhalb von Teilkorpus 1, bei den Ratgebern, sind 5% der Atmungs-Cues als Kurzinstruktion formuliert, in Teilkorpus 2 (den Instruktionsvideos) hingegen 20% und in Teilkorpus 3 (den videographierten Einheiten) 10%. Ungenauigkeiten bei den Gesamtprozentzahlen beruhen auf Rundungsdifferenzen.

Tab. 10: Korrelationen zwischen Cue-Typen und syntaktischen Formen

Cue-Typ	Syntaktische Form	Gesamt	TK1	TK2	TK3
Atmungs-Cue	Kurzinstruktion	11%	5%	20%	10%
Atmungs-Cue	Imperativsatz	39%	45%	36%	25%
Atmungs-Cue	Infinitivischer Imperativ	40%	43%	27%	60%
Atmungs-Cue	Unpersönlicher Deklarativ	5%	2%	11%	5%
Atmungs-Cue	Persönlicher Deklarativ	5%	4%	7%	0%
Bewegungs-Cue	Kurzinstruktion	12%	4%	17%	21%
Bewegungs-Cue	Imperativsatz	48%	62%	46%	23%
Bewegungs-Cue	Infinitivischer Imperativ	22%	21%	15%	37%
Bewegungs-Cue	Unpersönlicher Deklarativ	9%	9%	7%	11%
Bewegungs-Cue	Persönlicher Deklarativ	8%	3%	14%	8%
Cave-Cue	Kurzinstruktion	16%	3%	38%	24%
Cave-Cue	Imperativsatz	33%	36%	38%	24%
Cave-Cue	Infinitivischer Imperativ	15%	17%	8%	15%
Cave-Cue	Unpersönlicher Deklarativ	27%	39%	8%	20%
Cave-Cue	Persönlicher Deklarativ	9%	5%	8%	17%
Fortsetzungs-Cue	Kurzinstruktion	30%	8%	52%	75%
Fortsetzungs-Cue	Imperativsatz	36%	54%	17%	0%
Fortsetzungs-Cue	Infinitivischer Imperativ	23%	29%	13%	17%
Fortsetzungs-Cue	Unpersönlicher Deklarativ	5%	2%	13%	0%
Fortsetzungs-Cue	Persönlicher Deklarativ	6%	6%	4%	8%
Imaginations-Cue	Kurzinstruktion	16%	0%	14%	33%
Imaginations-Cue	Imperativsatz	50%	50%	57%	44%
Imaginations-Cue	Infinitivischer Imperativ	4%	0%	14%	0%
Imaginations-Cue	Unpersönlicher Deklarativ	15%	30%	0%	11%
Imaginations-Cue	Persönlicher Deklarativ	14%	20%	14%	11%

Cue-Typ	Syntaktische Form	Gesamt	TK1	TK2	TK3
Muskel-Cue	Kurzinstruktion	9%	2%	14%	24%
Muskel-Cue	Imperativsatz	50%	58%	49%	29%
Muskel-Cue	Infinitivischer Imperativ	23%	27%	19%	18%
Muskel-Cue	Unpersönlicher Deklarativ	15%	11%	14%	29%
Muskel-Cue	Persönlicher Deklarativ	3%	2%	5%	0%
Objekt-Cue	Kurzinstruktion	14%	33%	0%	16%
Objekt-Cue	Imperativsatz	34,5%	33%	71%	21%
Objekt-Cue	Infinitivischer Imperativ	10%	0%	0%	16%
Objekt-Cue	Unpersönlicher Deklarativ	24,5%	33%	14%	26%
Objekt-Cue	Persönlicher Deklarativ	17%	0%	14%	21%
Positions-Cue	Kurzinstruktion	14%	11%	14%	24%
Positions-Cue	Imperativsatz	40%	43%	50%	18%
Positions-Cue	Infinitivischer Imperativ	8%	7%	7%	12%
Positions-Cue	Unpersönlicher Deklarativ	33%	37%	12%	44%
Positions-Cue	Persönlicher Deklarativ	5%	2%	17%	3%
Spür-Cue	Kurzinstruktion	2%	0%	8%	0%
Spür-Cue	Imperativsatz	47%	67%	54%	25%
Spür-Cue	Infinitivischer Imperativ	17,5%	0%	23%	30%
Spür-Cue	Unpersönlicher Deklarativ	17,5%	22%	8%	20%
Spür-Cue	Persönlicher Deklarativ	16%	11%	8%	25%

Die wichtigsten Detailergebnisse werden im Folgenden hervorgehoben und interpretiert.

Die Variation der Korrelationen zwischen Cues und Syntax sind in TK 3 deutlich höher als in den anderen beiden Teilkorpora. Oder anders ausgedrückt: Die Varianz der verbalen Gestaltung von Cues ist in TK 1 am geringsten und in TK 3 mit Abstand am höchsten. Es werden also mehr Ausdrucksmöglichkeiten in den Face-to-face-Trainingseinheiten genutzt.

Alle Cue-Typen werden überwiegend mit Imperativsätzen oder mit dem infinitivischen Imperativ ausgeführt. Auffällig geringer ist der Anteil dieser beiden syntaktischen Formen bei der Realisierung von Cave-Cues und Fortsetzungs-Cues: Während Cave-Cues im Verhältnis besonders häufig mit unpersönlichen Deklarativsätzen ausgeführt werden, sind es bei den Fortsetzungs-Cues Kurzinstruktionen, die den infinitivischen Imperativ überholen. Auffällig hoch ist der Anteil an Imperativsätzen in Teilkorpus 1 bei den Bewegungs-Cues, also dem

zentralen Cue-Typ. Allerdings weicht Teilkorpus 3 in dieser Hinsicht von den beiden anderen Teilkorpora stark ab: Nur bei den Imaginations-Cues ist der Imperativsatz die häufigste Form der Instruktion, ansonsten sind je nach Cue-Typ sehr unterschiedliche Formen dominant: der infinitivische Imperativ (Atmungs-Cues, Bewegungs-Cues, Wahrnehmungs-/Spür-Cues), die Kurzinstruktion (insbesondere Fortsetzungs-Cues) oder der unpersönliche Deklarativsatz (Positions-Cues). Atmungs-Cues werden in Teilkorpus 3 mit großem Abstand mit dem infinitivischen Imperativ realisiert (60%).

Auffällig für Teilkorpus 2 ist m.E. lediglich, dass Positions-Cues verhältnismäßig häufig mit dem Imperativsatz und Fortsetzungs-Cues besonders häufig mit Kurzinstruktionen durchgeführt werden. Letzteres kann mit zwei Umständen erklärt werden: Erstens ist in V03 ein extrem hoher Anteil an verbalen Fortsetzungs-Cues enthalten, was das Gesamtergebnis verzerrt; zweitens werden in der Video-Instruktionssituation der Online-Plattform die Übungswiederholungen eingebaut, aber vorrangig verbal begleitet. Während die DVDs also auch in dieser Hinsicht stark an die Ratgeber erinnern, obwohl die eingesprochenen Texte *nicht* direkt aus den Büchern übernommen werden, nähern sich die Instruktionsvideos den direkten Interaktionen aus TK 3 hinsichtlich der verwendeten syntaktischen Formen und der Verteilung der Cue-Typen an.

In der Folge geht es um die Funktionen der verschiedenen syntaktischen Formen und um die Frage, welche Art von Instruktion in welchem Kontext angemessen ist. Für diese Diskussion wird auf das AUFF-Schema (nach Herrmann und Grabowski 1994, Herrmann 2003: 719–720) zurückgegriffen. Hier werden in absteigender Direktheit folgende Formen unterschieden: I-Aufforderungen (imperativisch, performativ), V-Aufforderungen (Bezugnahme auf Legitimation), A-Aufforderungen (Bezugnahme auf sekundäre Zielsetzung und die Beteiligtenstruktur), E-Aufforderungen (Bezugnahme auf Sollzustand) und H-Aufforderungen (ohne direkte Bezugnahme) (vgl. auch Graf und Schweizer 2003: 436). Zusätzlich gibt es vielfältige Möglichkeiten, diese Typen zu modifizieren (Verstärkungen/Abschwächungen, Entschuldigungen, Rechtfertigungen, gestische, mimische Aufforderungen, vgl. Herrmann 2003: 727–729). Direkte Aufforderungen werden eher produziert, wenn die Legitimation der auffordernden Person außer Frage steht und gleichzeitig die Bereitschaft zur Ausführung durch den Empfänger/die Empfängerin unklar ist. Auch andere Studien deuten darauf hin, dass die Wahl des Satzmodus und der Instruktionsart stark mit der Einschätzung der Situation zusammenhängen (z.B. Fischer 2008: 93, bei Mensch-Roboter-Interaktionen).

Imperativsatz

Die eindeutigste Form der Anweisung, der Imperativsatz, ist im Deutschen in Gesprächen eher selten, ebenso wie der veraltete imperativische Konjunktiv (vgl. Ahrenholz 1998: 58, Wellmann 2008: 119–120). Eine Abschwächung der Direktheit wird häufig mit Abtönungspartikeln (*bloß, eben, doch*) oder durch eine Modifikation mit *bitte* vorgenommen (Hindelang 1978: 383).

Gleichzeitig für und gegen die These, dass der Imperativsatz vor allem Direktheit kodiert, spricht, dass diese Form auch in den Instruktionsvideos und in den Face-to-face-Trainingseinheiten nicht vermieden wird und dass doch ein Einfluss des Materialtyps beobachtbar ist: In TK 3 ist der Imperativsatz deutlich weniger häufig als in den anderen beiden Teilkorpora, was darauf hindeutet, dass die Bedrohung des ›negative face‹ (im Sinne von Brown und Levinson 2008) in der direkten Interaktion durch die Bevorzugung anderer Formen, insbesondere des infinitivischen Infinitivs, verringert wird. Allerdings gibt es keineswegs ein Imperativ-Tabu.

Doch es ist nicht nur der Faktor Direktheit, der mit den Funktionen des Imperativsatzes in Verbindung gebracht werden kann. De Stefani und Gazin (2014: 77) beschreiben für ihr Korpus, dass Imperativformen und vollständige Sätze weniger zeitkritische Handlungen vorbereiten. Im Material von Deppermann (2018a: 274) tritt der Imperativ allerdings auch auf, um eine sofort notwendige Handlung oder Insistieren, Korrekturen oder bereits im Vorhinein ausgehandelte (vereinbarte) Handlungen einzufordern. Eine derartige Korrelation zwischen Dringlichkeit und Imperativformen lässt sich für das Korpus der vorliegenden Arbeit insofern ableiten, als Cave-Cues, die sich ja auf nicht unbedingt zeitkritische, aber allgemein bedeutsame Übungsaspekte beziehen, am häufigsten mit Imperativsätzen ausgedrückt werden. Andererseits ist die zweihäufigste grammatische Form des verbalen Cave-Cues der unpersönliche Deklarativsatz, der wenig Dringlichkeit vermittelt. Interessanterweise wird der unpersönliche Deklarativsatz gerade in TK 3, der direkten Interaktion, verhältnismäßig häufig eingesetzt. Eine Aufforderung mit *bitte* ist nicht zwingend höflicher, sondern kann auch nachdrücklicher sein (vgl. Curl und Drew 2008: 133), wie Beispiel 24 zeigt.

Beispiel 24: Zum Einsatz der Partikel *bitte* (l10, 50:38.011–50:44.225)

```
01 T01 [Name] im !HAL!ben tEmpo <<p> mal bItte >-
02 (1.2)
03 mach bItte wIrklich !HAL!bes tEmpo;
```

Die Trainerin realisiert diesen Cave-Cue gerichtet an die rechts hinten trainierende Person ohne Blickkontakt mit ihr während der taktilen Korrektur einer anderen Kundin. Mit dem zweimaligen *bitte* wird nicht die zeitliche Dringlichkeit,

aber die Notwendigkeit der Temporeduktion verdeutlicht. Ansonsten wird *bitte* selten eingestreut, um eine andere Übungsphase einzuleiten, etwa um einen Positionswechsel zu unterstützen (z.B. *dann kommts Bitte in die BAUCHlage*, I03, 37:14–37:15). Vereinzelt kommt *bitte* in Kombination mit dem Imperativsatz auch im Rahmen von Objekt-Cues vor, entweder, wenn ein kleines Übungsgerät genommen werden soll, oder wenn eine Umbausequenz am Gerät eingeleitet wird – hier ist es einfach eine Abschwächung der Aufforderung, sich selbst um die Einrichtung des Gerätes zu kümmern.

Wie unterschiedlich der Einsatz des Imperativsatzes in den einzelnen Datensätzen ist, soll an dieser Stelle nur anhand einer zusätzlichen Beispielauswertung veranschaulicht werden: In R02 werden die Rezipient:innen gesiezt, aber als syntaktische Anleitungsform wird mit über 70% der infinitivische Imperativsatz gegenüber 20% Imperativsätzen sehr deutlich bevorzugt. Der Deklarativsatz ohne Modalverb folgt mit großem Abstand (8%). In R01 verhält es sich umgekehrt: 75% aller Übungsinstruktionen sind Imperativsätze, 14% macht der Deklarativsatz ohne Modalverb aus und 8% sind infinitivische Imperative, dazu 2,5% Kurzinstruktionen. In R07 und R14 wird vermieden, in der Frage des Duzens und Siezens im Rahmen der Übungsanleitung eine Entscheidung zu treffen, indem konsequent infinitivische Imperative (R07) oder unpersönliche *man*-Deklarativsätze zum Einsatz kommen (R14).

Infinitivischer Imperativ/deontischer Infinitiv/freier Infinitiv

Ausführlich beschreibt Deppermann (2007) den deontischen Infinitiv als Konstruktion in der gesprochenen Sprache aus grammatisch-syntaktischer und gesprächssequenzieller Sicht. In Instruktions- und Appelltextsorten (Bedienungsanleitungen, Kochrezepten, Werbung) »sind sie ein ubiquitäres, oft sogar ausschließlich benutztes Verfahren zur Formulierung von Instruktionen und Appellen« (Deppermann 2007: 113). So können deontische Infinitivkonstruktionen (DIK) als »Grammatikalisierung elliptischer Modalkonstruktionen« gedeutet werden, in denen das Agens aus den vorhergegangenen Redebeiträgen erschlossen werden kann (Deppermann 2007: 138). Für das ausgewertete Material der vorliegenden Arbeit ist dies grundsätzlich zutreffend, allerdings ist es besonders typisch, dass ein großer Teil der DIK überhaupt nur aus der rechten Verbklammer besteht, insbesondere für die Realisierung von Atmungs-Cues (z.B. *Einatmen*).

Speziell für Instruktionssituationen sind die genannten Erwartungsstrukturen von großer Bedeutung: Deppermann (2007: 147, Hervorhebung i.O.) nennt diese Art von DIK »*empraktisch*«, da sie die Ausführung von Handlungen projizieren und in einem »situationsgebundenen Aktivitätstyp-Rahmen« (Deppermann 2007: 147) geäußert werden. Der Rahmen der Ausführung in allen Pilates-

Vermittlungssituationen ist etabliert, die Legitimität des Cues muss nicht verhandelt werden. Durch die Publikation als Ratgeber oder DVD kann davon ausgegangen werden, dass die Autorinnen und Autoren über deontische Autorität verfügen; der Status als Instruktor:in in einem Online-Video oder in einem Pilates-Studio ist ebenfalls initial klar.

Empraktische DIK klassifiziert Deppermann (2007) als sequenziell nicht-eingebundene Konstruktionen mit unmittelbarer konditioneller Relevanz, die auszuführende Handlungen (häufig motorischer Art) zum Gegenstand haben (Deppermann 2007: 189, vgl. auch Uhmann 2010 zur Verwendung des »empraktischen freien Infinitivs« bei Anweisungen im Operationssaal, z.B. »spülen!«). Typisch für empraktische DIK ist, dass Anweisungen sehr häufig ohne Argumente realisiert werden und insgesamt formelhaften Charakter haben – sie richten sich insbesondere in Sportinstruktionen auf eine demnächst auszuführende Handlung (Kombination von Körperteil + Bewegungsverb, Deppermann 2007: 172–173, 177–178). Der infinitivische Imperativ ist auch in der Pilates-Vermittlung eine unmarkierte und ökonomische Möglichkeit, instruierende und darüber hinausgehende Information zu kodieren.

Bemerkenswert ist insbesondere die zusätzliche Funktion, dass quasi nebenbei Erklärungen enthalten sind (Deppermann 2007: 163–165). Dies gilt für das Korpus der vorliegenden Arbeit in besonderem Maße: Eine Anleitung wie *Kontrolliert Wirbel für Wirbel auf die Matte zurückrollen* (R13: 112) ist nicht einfach nur als Bewegungs-Cue zu verstehen, sondern vermittelt den nächsten logischen Übungsschritt in einem größeren Cluster von Instruktionen und zusätzlich Pilates-Handlungswissen, das auch auf andere Übungen übertragbar ist.

Dafür, dass der infinitivische Imperativ bei Positions-Cues weniger häufig eingesetzt wird, habe ich keine überzeugende Interpretation gefunden, da ja gerade bei Positions-Cues der formelhafte Charakter und die empraktische, kontextuell nicht weiter einbettungsbedürftige Bedeutung der Angabe einer Position eines Körperteils im Vordergrund stehen. Möglicherweise liegt es an einer anderen häufig zu beobachtenden Funktion von Positions-Cues, nämlich die Aufmerksamkeit neu zu fokussieren und die aktuelle Position zu überprüfen, also eine neue Übungsphase einzuleiten.

Deklarativa

Mit Deklarativa werden laut Deppermann (2018a: 268–273) eher erste Anleitungen, Aufgabenstellungen oder Regeln, weniger Korrekturen realisiert. Für das Korpus der vorliegenden Arbeit trifft dies nicht zu. Deklarativsätze ohne Modalverben sind vielmehr in allen drei Teilkorpora, insbesondere in den videographierten Trainingseinheiten, eine zentrale Form, und zwar vorrangig für Cave-

Cues, Objekt-Cues und Positions-Cues. Gerade bei Bewegungs-Cues werden sie in ihrer persönlichen Form deutlich seltener eingesetzt. Cave-Cues werden häufig als Deklarativsatz ohne Modalverb realisiert, sowohl in der unpersönlichen als auch in der persönlichen Variante.

Die verhältnismäßig wenigen Beispiele von persönlichen Deklarativsätzen mit *müssen* haben eine gemeinsame, auf der Hand liegende Funktion: Sie heben hervor, dass die Anweisung befolgt werden sollte. Deklarativsätze mit *können* und *dürfen* kodieren Varianten der Ausführung, die von den Trainierenden als Alternativen gewählt werden können (z.B. wegen individueller körperlicher Beschwerden) oder schwächen eine Anweisung nur scheinbar ab: Es handelt sich eher um ein Spiel mit der deontischen Position der Trainerinnen und Trainer, eine Äußerung wie *dann (.) dürfts euch rundherUMschwingen*; (I10, 21:30.400–21:32.679) ist eine implizite Aufforderung zum Umdrehen.

Kurzinstruktionen

Verblose Sätze (VLS) werden von Behr und Quintin (1996) detailliert anhand eines Korpus aus Zeitungstexten und literarischen Werken beschrieben. Sie unterscheiden verschiedene Typen, hier kann nur auf den Typ eingegangen werden, der auch für Instruktionen bzw. im Korpus der vorliegenden Arbeit relevant ist: ›fragmentarische VLS‹, die auf der Grundlage von Inferenzen (Zuhilfenahme von Wissensbeständen und Kontext, vgl. Behr und Quintin 1996: 61) funktionieren, speziell Partizipial- und Infinitivsätze.

De Stefani und Gazin (2014: 77) stellen für ihr Korpus fest, dass Instruktionen ohne Verb die sofortige Ausführung einer Handlung anzeigen. Bei mehrfacher Wiederholung wird Dringlichkeit vermittelt (vgl. auch Deppermann 2018a: 276). Kurzinstruktionen werden im Korpus der vorliegenden Arbeit jedoch eher für Fortsetzungs-Cues eingesetzt, die sogar weniger Aufmerksamkeit bei der Ausführung erfordern, da die Übung bereits etabliert ist. Die wesentliche Funktion von Kurzinstruktionen ist, wie ihr Name schon sagt, die Kürze, sodass schnell viele Cues gegeben werden können, insbesondere bei dynamischeren Übungen. Beispielsweise kann nur mit der Nennung von Körperteilen (z.B. *BEINrückseite* als Cave-Cue, auf diesen Körperbereich zu achten) und Ausrichtungen (z.B. *ge!RA!de*) eine ökonomische Intervention in die aktuelle Ausführung eingebracht werden. Hier ist auch das von Deppermann sowie De Stefani und Gazin genannte Argument der Dringlichkeit wiederzufinden.

Sonstige: Imperativischer Konjunktiv, Fragesatz, Bewertungen, modaler Infinitiv, implizite Anweisungen, imperativische Partizipien

Bis auf den modalen Infinitiv lassen sich für die anderen syntaktischen Optionen nur vereinzelt Beispiele finden. Der imperativische Konjunktiv (z.B. <<h> *ich würde hier Oben dann wIEder die bElne leicht ANwinkeln*, >, V09, 25:38.621–25:41.324) wird nicht ironisierend verwendet, sondern hat den Charakter einer Empfehlung. Imperativische Partizipien sind sehr selten – es handelt sich dabei in allen Fällen um Bewegungs-Cues. Syntaktisch ist nicht eindeutig, ob es sich nicht eigentlich um Ellipsen handelt (z.B. *Ellbogen nEben dem körper ANgewInkelt*, V03a, 09:47.144–09:49.562). Zu Fragesätzen: Gubina (2021) diskutiert verschiedene Typen von interrogativen Aufforderungen (*requests*) im Deutschen (*kannst du VP?*), allerdings in einem anderen Kontext (private Gespräche) mit anderer Funktion (Bitte, behilflich zu sein). Die Wahl des Formats hängt in Gubinas Untersuchung damit zusammen, ob die angesprochene Person körperlich ›verfügbar‹ oder mit einer anderen Handlung beschäftigt ist. Im hier analysierten Material kommen in allen drei Teilkorpora solche Fragen vor, allerdings nicht in der Funktion von Cues. Beispielsweise fordert eine Äußerung wie *Sind Sie immer noch im Imprint?* (R09: 48) implizit zu einer Korrektur auf, der eigentliche instruktive Cave-Cue liegt aber bereits in der vorhergehenden Äußerung: *Überprüfen Sie Ihre Position* (R09: 48).

4.2.2 Typographie und Textdesign

Typographie kann sich auf unterschiedliche Herstellungs- und Gestaltungsaspekte eines Druckwerkes beziehen, für die vorliegende Arbeit gilt die für Multimodalität relevanteste Definition als »die visuelle Darstellung eines Druckwerkes« (Spitzmüller [in Dürscheid] 2016: 214). In Anlehnung an Stöckl (2004b) unterteilt Spitzmüller (2016: 217) das Gebiet der Typographie in Mikrotypographie, Mesotypographie, Makrotypographie (Textdesign, Layout) und Paratypographie (Papierqualität und Herstellungsverfahren). Der Terminus Textdesign wurde für die Medienlinguistik insbesondere von Bucher (v.a. Bucher 1999, 2007) etabliert, um die Funktionalität der Textgestaltung zu fokussieren. Da in der vorliegenden Arbeit zwar nicht die Textwirkung, aber die Funktionen der Gestaltung in den Ratgeberbüchern im Mittelpunkt stehen, wird auch vornehmlich von Textdesign und nicht von Layout gesprochen.

Allgemein wird dem Textdesign zugesprochen, einen wichtigen Beitrag zur Konstitution von Genres und Textsorten sowie zur Textstilistik zu leisten. In der vorliegenden Arbeit werden den Wissensaufbau unterstützende Funktionen,

emotionale und soziale Funktionen unterschieden. Kress (2014: 70) nennt als Hauptfunktion (bei ihm ›*affordances*‹, siehe 3.1) von Textdesign die Organisation von Information: Durch das Textdesign können bestimmte Informationen als zentral oder marginal, als bekannt oder neu und der ontologische Status von Wissen als real oder ideell markiert werden. Die Textgestaltung als soziale Praxis wird ausführlich von Spitzmüller (2013) und Hagemann (2013) diskutiert; Letzterer spricht von ›typographischen Dispositiven‹ im Sinne der kulturell geprägten, rezipient:innenleitenden Wirkung von Typographie, die er deshalb auch als wichtige semiotische Ressource von Schrifttexten bestimmt.

Ähnlich wie Prosodie in der mündlichen Verbalsprache liegt schriftlicher Text immer in typographischer oder layoutierter Form vor, selbst wenn diese Gestaltung sehr einfach und unauffällig gehalten ist. Typographie und Layout sind der schriftlichen Verbalsprache beigeordnet, insofern kann nicht mit typographischen Mitteln alleine ein Cue realisiert werden, sondern nur durch einen gemeinsamen Bedeutungsaufbau. Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf Teilkorpus 1. Außerdem wird hauptsächlich auf den Übungsteil eingegangen; die rahmenden Teile wie Einführungen in die Pilates-Methode unterscheiden sich in der typographischen Gestaltung vor allem hinsichtlich des Seitenspiegels – üblicherweise ist zwar die Anzahl der Spalten gleich (1-3), aber der Anteil der Textmenge an der Seite ist wesentlich höher; organisiert wird der Text im allgemeinen Teil meist als Fließtext mit Zwischenüberschriften und Texten in unterschiedlich geformten und bunt hervorgehobenen Rahmen (mit der Funktion von Info-Boxen), während der Text im Übungsteil in Form von Aufzählungen als Nummerierungen oder Bullet Points strukturiert ist. Elemente wie Hervorhebungen mit der Schriftfarbe, die Schriftart und die Überschriftenebenen sind in beiden Buchteilen jedoch gleich.

Ganz allgemein ist zu sagen, dass hinsichtlich Mikro-, Meso- und Makrotypographie große Ähnlichkeiten zwischen den Büchern bestehen. Alle Ratgeber sind professionell erstellte Publikationen und gehorchen den wichtigsten Prinzipien des Textdesigns: Kontinuität (Einheitlichkeit über die Publikation hinweg), Ähnlichkeit (thematisch Ähnliches, z.B. zusätzliche Tipps und Varianten, wird ähnlich gestaltet), Nähe (logische Zusammenhänge werden auch durch räumliche Nähe ausgedrückt), Geschlossenheit (Bildung von Einheiten mit Mitteln des Layouts), Ab- und Eingrenzung (klare Strukturierung nach Vordergrund mit Text und Bildern gegenüber dem Hintergrund als weiß gehaltenen Seiten) (vgl. Bucher 2000: 681). Es lassen sich jedoch drei Ratgebergruppen unterscheiden:

- *Gruppe 1:* Zu dieser Gruppe gehören alle Ratgeber, die als Vorlage für praktisches Training konzipiert und damit auf leichte Handhabbarkeit hin optimiert sind. R03 enthält vier kurze Übungsprogramme, die auf ausklappbaren

Bögen verkürzt dargestellt sind. R01, R02 und R04 sind einer Reihe zuzuordnen und beruhen in Aufbau und Gestaltung auf einer verlagstypischen, standardisierten Vorlage. Dabei wird die gebotene Information vor allem mit Schriftfarbe, Hervorhebungen und Info-Boxen organisiert, wobei immer das gleiche Muster eingehalten wird.

- *Gruppe 2:* R06, R09, R10 und R12 sind umfangreiche Ratgeber, die sich durch eine bunte, bildreiche und mit vielen funktionalen typographischen Elementen versehene Gestaltung von den anderen Gruppen abheben. Hier wird durch den sehr einheitlichen Aufbau der Übungen sowie mit den Abbildungen ermöglicht, die Übungen nur anhand der Illustrationen auszuführen. R13 ist das neueste Ratgeberbuch im Korpus und unterscheidet sich von den anderen in dieser Gruppe durch eine noch aufwändigere typographische Gestaltung. Es gibt Extra-Elemente wie jeweils sehr unterschiedlich in Form- und Farbgebung gestaltete Kreise und Kästen mit Text (Rubriken *Visualisierung*, *Variante* und *Monis Tipp*). Außerdem finden sich mehr Varianten im Schriftschnitt und in der Schriftfarbe derselben Schriftart (z.B. Großbuchstaben, Sperrungen).
- *Gruppe 3:* Die stärker auf ein Fachpublikum (Trainer:innen und Therapeut:innen) ausgerichteten Ratgeber R07, R08, R14 und R15 sind wesentlich textlastiger und weniger bunt und greifen teils auf völlig andere Arten von Illustrationen und Anordnungen der Elemente zurück. Als einziger Ratgeber verwendet R08 (»Pilates für Profis«) keine Farabbildungen und setzt auch sonst nur minimal Farbe ein (nur Schriftfarbe und Überschriftenhervorhebung).

R11, das E-Book, kann keiner dieser Gruppen eindeutig zugeordnet werden: Wesentliche Merkmale wie Schriftart, Schriftgröße, Textmenge auf der Seite u.a. können von den Nutzerinnen und Nutzern angepasst werden. Das Layout eines E-Books ist somit interaktiv veränderbar.

Gruppe 1 wird mit Beispiel 25 aus R01 veranschaulicht. Die Grundfarbe ist in diesem Buchabschnitt (unter dem Motto *Kraftvoll von Kopf bis Fuß*) hellgrau-hellgrün, die Schriftfarbe schwarz. Die *Wirkung* und *So machen Sie es richtig* sind in einer anderen Schriftfarbe und Schriftart hervorgehoben. Die einzelnen Übungsschritte werden als Bullet Points (dunkelgraue Pfeilköpfe) strukturiert. Auf die Abbildung wird beim entsprechenden Übungsschritt mit einer Nummer in einem dunkelgrauen Kästchen verwiesen.

Beispiel 25: ›Scissors‹ in einem Ratgeber (R01: 44)

Scissors

WIRKUNG

- Kräftigt die komplette Bauch- und Hüftmuskulatur • Mobilisiert die Hüftgelenke
- Dehnt die Oberschenkelrückseite • Gut gegen Flachrücken

➤ Legen Sie sich auf den Rücken und kippen Sie das Becken zu »imprint« (Seite 34). Heben Sie die Beine nacheinander erst zu »tabletop« (Seite 39) und strecken Sie sie dann zur Decke. Rollen Sie Kopf und Schultern vom Boden auf und fassen Sie das linke Bein mit beiden Händen möglichst weit oben am Knöchel.

➤ Zur Vorbereitung tief **einatmen**.

➤ Beim **Ausatmen** ziehen Sie das linke Bein gestreckt Richtung Nase. Gleichzeitig senken Sie das rechte Bein möglichst gestreckt tief

zum Boden ab. Federn Sie mit beiden Beinen einmal nach. **1**

➤ **Einatmend** ziehen Sie beide Beine wieder zusammen, bis die Zehenspitzen zur Decke zeigen. Greifen Sie dann das rechte Bein.

➤ Wiederholen Sie die Bewegung mit dem rechten Bein.

➤ Machen Sie fließend weiter so, bis Sie insgesamt 8 bis 10 Scheren in der Luft geschafft haben.

SO MACHEN SIE ES RICHTIG

Strecken Sie beide Beine bis in die Zehenspitzen. Halten Sie den Rumpf ganz ruhig und ziehen Sie immer das Bein zur Nase – nicht umgekehrt. Nur so intensivieren Sie die Dehnung in der Oberschenkelrückseite.

Die Ratgeber aus Gruppe 2 verwenden grundsätzlich ähnliche typographische Gestaltungselemente, und zwar in ähnlich einheitlicher Form. Die mit Abstand aufwändigste und vom Textdesign her durchdachteste Gestaltung aller Ratgeberbücher weist R09 auf (»Das große Pilates-Buch«). An dieser Stelle sei auf die Übung ›Cat Stretch‹ in Beispiel 1 (Abschnitt 2.2.1) aus R01 zurückverwiesen. Das Farbschema für das gesamte Buch ist dominiert von dunkelrosa (Hintergrund der Abbildungen, Schriftfarbe für Überschriften, Versalien, Hervorhebungen). Die Übungsschrittnummerierungen sind als Versalien (in Farbe und andere Schriftart) gestaltet, die Übungsschrittbenennung wird noch einmal anders mit einer serifenlosen Schrift und größer als die Übungsschrittbeschreibung dargestellt. Mit einem Unterstrich () werden einheitlich Abbildungen, Übungsschritte und die vor gelbem Grund gegebenen ›beachten‹-Hinweise markiert. Zusatzinformationen – ›beachten‹, ›details‹, ›inneres bild‹ – werden mit weißer Schrift auf dun-

kelgelbem Grund in einer anderen Schriftart als der restliche Fließtext hervorgehoben. Die Besonderheiten auf der Bild- und Zeichnungsebene werden im nächsten Abschnitt angesprochen.¹⁹

Mit Tabelle 11 werden für die wichtigsten mikro-, meso- und makrotypographischen Elemente gruppenspezifische Tendenzen zusammengefasst.

Tab. 11: Vergleichende Analyse der Ratgeberbücher hinsichtlich der Typographie

Typographisches Merkmal	Gruppe 1 (R01, R02, R03, R04)	Gruppe 2 (R05, R06, R09, R10, R12 R13)	Gruppe 3 (R07, R08, R11, R14, R15)
Schriftart und Schriftmischungen	Hauptsächlich mit Serifen, Überschriften teils ohne Serifen, höchstens zwei Schriftarten (nicht gemischt innerhalb eines Informationsblocks)	Mit und ohne Serifen, Schriftmischungen (z.B. Zahlen zur Nummerierung von Übungen)	Meist mit Serifen, höchstens zwei Schriftarten (nicht gemischt innerhalb eines Informationsblocks), teilweise auch nur eine (z.B. R07)
Schriftgröße (Fließtext)	Klein	Mittel	Klein
Schriftfarbe	Schwarz, außer bei Überschriften und weiße Schrift auf bunten Formen	Schwarz und weiß auf buntem Untergrund	Schwarz
Abstände	Klein	Groß	Klein
Textmenge auf der Seite	Im Verhältnis zum Format viel Text	Relativ wenig Text, viel weiße Fläche	Sehr viel Text
Versalien	Keine (außer R03)	Versalien zur Nummerierung von Übungsschritten	Keine
Auszeichnungen	Teilweise fette und kursive Hervorhebungen, farbige Infokästen	Kaum Hervorhebungen im Text, dafür zahlreiche Infokästen	Viele fette und kursive Hervorhebungen

¹⁹ 2016 erschien dieses Buch in einer Neuauflage mit leicht erneuertem Layout (vor allem modernere Schriftarten, der Satz etwas ›lockerer‹ mit mehr Leerräumen), das vom Prinzip her, insbesondere hinsichtlich der funktionalen Textbausteine, aber gleich geblieben ist. Hieran sieht man, wie schnell sich im Bereich Layout ästhetische Ideale ändern, aber funktionale Gestaltungsprinzipien stabil bleiben.

Typogra- phisches Merkmal	Gruppe 1 (R01, R02, R03, R04)	Gruppe 2 (R05, R06, R09, R10, R12 R13)	Gruppe 3 (R07, R08, R11, R14, R15)
	Immer Aufzählungszei- chen/Nummerierung zur Abgrenzung von Übungs- schritten	Keine Aufzählungszei- chen	Oft Aufzählungszeichen o- der Nummerierung zur Ab- grenzung der Übungs- schritte
Farb- schema	Einheitlich	Teilweise unterschiedli- ches Farbschema für un- terschiedliche Kapitel	Einheitlich, wenige Farben, teils sogar nahezu mono- chrom (mit nur einer ande- ren Farbe als S/W)
Makrotypo- graphie	Oft Trennseiten zwischen den Kapiteln, Leitsys- teme am äußeren Rand. Oft dem Corporate De- sign eines Verlags ver- pflichtet.	Immer Trennseiten zwis- chen den Kapiteln, Leit- systeme am äußeren Rand	Teilweise Trennseiten zwis- chen den Kapiteln

Gruppe 1 und 2 unterscheiden sich untereinander also weniger als im Vergleich zu Gruppe 3. Die in Abschnitt 2.2.1 besprochene schwierige Abgrenzung zwischen Lehrbuch und Ratgeber könnte aus dieser Sicht mit der typographischen Gestaltung in Beziehung gesetzt werden: Je stärker die Bücher an professionelle Pilates-Anwender:innen gerichtet sind, desto weniger Wert wird auf eine bunte, graphisch aufwändige Gestaltung gelegt. Dem widerspricht nicht, dass Ratgeber aus Gruppe 2, die sich durch eine besonders aufwändige Gestaltung auszeichnen, oft ebenso an ein Fachpublikum wie an allgemein Pilates-Interessierte gerichtet sind (z.B. R12) – hier wird vielmehr auch mit der typographischen Gestaltung ein zusätzliches Verkaufsargument geliefert.

Eine von Spitzmüller (2013) hervorgehobene Funktion von Typographie ist ihre soziale Indexikalität. Trotz der Einteilung in drei Gruppen und trotz größerer Unterschiede in der Buchgestaltung kann man sagen, dass es einen typographischen Anleitungsstandard für Pilates-Ratgeber gibt. Die genrebildenden typographischen Gemeinsamkeiten sind die Gliederung in Übungsschritte (sei es mit Aufzählungspunkten, Nummerierungen, Absätzen etc.), der immer gleiche Aufbau von Übungen, die Funktionalität von Farben (mit Ausnahme der Ratgeber aus Gruppe 3, die nur wenig Variation in den Schriftfarben und wenige Farbelemente aufweisen) und die Wahl unauffälliger, leicht lesbarer Schriften, die nur funktional variiert werden (z.B. andere Schriftart bei Überschriften oder in Infokästen).

4.2.3 Text-Bild-Relationen (statisch und dynamisch)

Oft wird hervorgehoben, dass Sprache und Bild grundlegend verschiedene Arten von Zeichen sind. Auf diesen umfangreichen Diskurs kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden (vgl. Doelker 2002, Sachs-Hombach 2006, Stöckl 2011: 48–49 und Große 2011), zu nennen sind lediglich drei der am häufigsten genannten Unterschiede: Erstens wird Bildern zugeschrieben, ikonisch-abbildend und anschaulich zu sein (Sprache hingegen sei symbolisch-arbiträr und abstrahierend), zweitens werden Bilder ganzheitlich wahrgenommen, Sprache hingegen linear, und drittens werden Bilder als unmittelbar emotional wirksam eingestuft (vgl. Schmitz 2006: 187; Nöth 2000: 490; Stöckl 2011). Holly (2005) hingegen hält die beiden Zeichensysteme für nicht so grundlegend verschieden wie oft behauptet – gemeinsam ist ihnen der ›visuelle Modus‹, zudem umfasst ihm zufolge das Sprachverstehen aufgrund des ›Prinzips der Transkriptivität‹ (Jäger 2010) auch das Verstehen von Bildern sowohl im Sinne von ›Bildhaftigkeit‹ der Sprache als auch im Sinne von multimodalen Komplexen (vgl. Holly 2005: 341). Man sollte also allgemein von einer gegenseitigen Stützung von Text und Bild in der Etablierung von »Gesamttexten« ausgehen (vgl. auch Nöth 2000: 492, Straßner 2002: 19–21; Lobinger 2012: 114–115, Doelker 2006: 27).

Klassifikationen von Text-Bild-Relationen beruhen auf formalen, semantischen oder pragmatisch-funktionalen Kriterien (vgl. Burger und Luginbühl 2014). Semantisch wird meist zwischen Redundanz, Diskrepanz, Kontradiktion und Komplementarität unterschieden (vgl. Nöth 2000: 492–494; Steinseifer 2011: 181; feinere Unterteilungen bei Doelker 2006: 29–37 und Stöckl 2004a: 298–299). Zu den häufiger genannten Funktionen gehören z.B. Veranschaulichen, Belegen, Hinweisen, Erläutern (vgl. Fritz 2013: 129–130), abstrakter nach Burger und Luginbühl (2014: Kap. 13) Monosemierung, Kommentierung, Referenzsicherung, Veranschaulichung, Vermittlung von Authentizität und Aktualität sowie das Erwecken von Interesse.

Auch dieser Typ der multimodalen Ressourcenkombination lässt sich fast ausschließlich auf Teilkorpus 1 beziehen. Für dieses, die Ratgeberbücher also, handelt es sich jedoch um den wichtigsten text- und instruktionskonstituierenden Aspekt der Multimodalität. Die einzelnen Bücher unterscheiden sich bei der Gestaltung der Text-Bild-Relationen hinsichtlich der folgenden Aspekte:

1. Inwiefern sind die Abbildungen in den Text integriert?

- 1a: Die Abbildungen und der Text werden durch unmittelbare spatiale Nähe miteinander in Beziehung gesetzt.
- 1b: Die Abbildungen sind mehr oder weniger stark vom Text getrennt.

2. Wie viele Bilder werden pro Übung verwendet und inwiefern decken sie den Übungsverlauf ab?
 - 2a: Mit meistens zwei Abbildungen werden hauptsächlich Ausgangsposition und Übungshöhepunkt gezeigt, aber kaum weitere Zwischenschritte.
 - 2b: Eine umfangreichere Bildserie deckt den Übungsverlauf sehr ausführlich ab. Auch bei detaillierten Bildfolgen werden in keinem der untersuchten Ratgeber die Übungen völlig ohne Text dargestellt.
 - 2c: Es liegt gar keine Bildfolge vor, es werden nur einzelne Übungsaspekte ausgewählt. Der Übungsverlauf wird nicht systematisch gezeigt, sodass die Bebilderung eher eine Untermalung, keine Dokumentation der Übung ist.
3. Wie wird die Text-Bild-Relation hergestellt?
 - 3a: Assoziation durch Zählung. Eine Nummerierung im Text entspricht der Nummerierung der Abbildungen.
 - 3b Assoziation durch Nähe. Es findet sich keine Nummerierung, die Verknüpfung zwischen Text und Bildern erfolgt nur durch die räumliche Platzierung und die relative Nähe zum dazugehörenden Textabsatz.
 - 3c 1:1-Assoziation. Jedem Übungsschritt ist ein Bild zugeordnet, neben oder unmittelbar unter dem Text.

Tabelle 12 fasst die Zuordnungen der einzelnen Ratgeber zu den genannten Typen zusammen.

Tab. 12: Zusammenhänge der Text-Bild-Beziehungen

Ratgeber	Integration der Abbildungen	Abbildung des Übungsverlaufs	Herstellung der Text-Bild-Relation
R01	Typ 1b	Typ 2c	Typ 3a
R02	Typ 1b	Typ 2c	Typ 3b
R03	Typ 1a	Typ 2a	Typ 3c
R04	Typ 1b	Typ 2a	Typ 3a
R05	Typ 1b	Typ 2b	Typ 3a
R06	Typ 1a	Typ 2a (bei komplexen Übungen 2b)	Typ 3c
R07	Typ 1b	Typ 2b	Typ 3a

Ratgeber	Integration der Abbildungen	Abbildung des Übungsverlaufs	Herstellung der Text-Bild-Relation
R08	Typ 1b	Typ 2a (bei komplexen Übungen 2b)	Keine einheitliche Relationierung
R09	Typ 1b	Typ 2b	Typ 3a
R10	Typ 1a	Typ 2b	Typ 3c
R11	Typ 1a	Meist Typ 2b	Typ 3c
R12	Typ 1b	Meist Typ 2b	Teilweise Typ 3c, teilweise keine eindeutige Relationierung
R13	Typ 1a	Typ 2a (bei komplexen Übungen 2b)	Typ 3c
R14	Typ 1b	Typ 2a (bei komplexen Übungen 2b)	Typ 3a (Übungsschritt-Beschreibung, z.B. <i>Ausgangsposition</i>)
R15	Typ 1b	Typ 2a (bei komplexen Übungen 2b)	Keine eindeutige Relationierung

Dadurch wird deutlich: In der Mehrheit der Bücher setzen die Gestalter:innen auf eine klare Abgrenzung zwischen Text und Bild (Aspekt 1). Häufig variiert die Anzahl der Abbildungen (Aspekt 2), wobei die Unterschiede nur teilweise auf die Komplexität der Übung zurückzuführen sind. Nur zwei Ratgeber (R01 und R02) beschränken die Bebilderung auf ein Foto, das den Übungshöhepunkt zeigt. Der Gesamtumfang der Bücher ist für diese Entscheidung wohl nicht verantwortlich, zumindest enthalten R04 bzw. R03, die denselben Umfang haben wie R01 (80 Seiten) bzw. R02 (128 Seiten) deutlich mehr Abbildungen. Was die Herstellung der Text-Bild-Relation angeht (Aspekt 3), zeigt sich ein sehr durchmisches Bild. Drei Ratgeber (R08, R12 und R15) sind hier sogar inkonsistent. Die Assoziation durch Zählung ist jedenfalls die häufigste Form, Assoziation durch Nähe wird nur einmal (R02) eingesetzt. Zum einen dürfte dies den Redaktionsprozess und das Layoutieren vereinfachen. Zum anderen werden auf diese Weise Handlungslogik (erster Schritt im Übungsablauf, zweiter Schritt, dritter Schritt, ...), verbale Linearisierung (ein Absatz entspricht einem Übungsschritt) und nummerierte Bebilderung (Bild 1, Bild, ...) parallelisiert, was offenbar von den Gestalter:innen als Vorteil für die Rezeption eingestuft wird.

Welche Funktionen übernimmt die Bebilderung der Übungen nun im Detail? Die Bildebene ist eine zentrale Möglichkeit, Anleitungstexte verständlicher zu machen, insbesondere hinsichtlich Bewegungsanleitungen, da hier die Demonstration und gestische Formen des Zeigens mit graphischen Mitteln simuliert

werden (vgl. Fickermann 1994: 80). Die große Relevanz von Bildern in Bedienungsanleitungen wird bereits von Saile (1982) hervorgehoben, er geht aber über Text-Bild-Beziehungen hinaus und definiert eine Text-Bild-Situation-Beziehung (drei Aussagenmengen, die sich miteinander vereinigen). Auch Simmler (2000: 721) weist auf die hohe Bedeutung von Text-Bild-Kombinationen hin. Die Beispiele 1 und 25 verdeutlichen prototypisch die Art und Weise, wie Bilder in den Ratgebern eingesetzt werden: Gezeigt werden »eingefrorene Momente« (Dittmar 2008: 87) im Bewegungsablauf. Bei einer Sequenz von Einzelbildern wird daher eine fließende Bewegung inferiert. In Zeichnungen hingegen können mithilfe von z.B. Bewegungslinien abstraktere und dynamische Bewegungsaspekte wie z.B. eine Rotation symbolisiert werden (vgl. Dittmar 2008: 88).

Zu den bildstrukturellen Merkmalen (Stöckl 2004a) lässt sich das »typische Pilates-Foto« folgendermaßen beschreiben: Es handelt sich hauptsächlich um Farbfotografien mit einer gerichteten Lichtquelle. Nur in R08 kommen vereinzelt Schwarz-weiß-Fotos vor. Der Bildausschnitt zeigt eine oder mehrere Modellpersonen im Vordergrund, die in einem Übungsraum (Innenaufnahmen) vor einem neutralen, das heißt weißen oder farblich auf das Trainingsgewand abgestimmten Hintergrund eine Übung ausführt. Somit sind die Bilder rein denotierend, schnell lesbar, wenig komplex und detailgetreu. Die Bewegung selbst wird nur durch wahrnehmungspsychologisch gesteuerte Inferenzen erfassbar. Die Modellpersonen sind meistens genau in der Mitte positioniert, also sehr symmetrisch (nicht nach dem Prinzip des Goldenen Schnitts). Die Sättigung und der Kontrast sind hoch. Nur in R08, R14 und R15 wird vorrangig mit Zeichnungen gearbeitet: R08 verwendet stark schematisierte Skizzen; R14 und R15 setzen auf anreichernde 3D-Illustrationen, in denen mit unterschiedlichen Farben die Aktivierung der beteiligten Muskelgruppen gezeigt werden. Dies ist in Beispiel 26 zu sehen sein, auf das weiter unten genauer eingegangen wird.

Was die semantischen Bezüge betrifft, sind die Text-Bild-Relationen in allen Ratgeberbüchern im Übungsteil sehr transparent: Die Beziehung ist von komplementär im Sinne eines gegenseitigen »Enhancement« (nach Bateman 2014: 195–196): Die Abbildungen stellen visuell das dar, was durch den linearen Schrifttext schwer zu erklären ist, nämlich welche Körperpositionen im Übungsverlauf auftreten; allerdings sind statische Abbildungen nicht dazu in der Lage, den dynamischen Aspekt der Übung zu verdeutlichen, was wiederum im schriftlichen Text durch dynamische Lokalisationen gut hergestellt werden kann (siehe Kapitel 5). Insofern liegt eine *intermodal identification* im Sinne von Unsworth und Clérigh (2014) vor: Text und Bild gehen eine synergetische Beziehung ein, die Bilder identifizieren das, was sprachlich in der Übungsanleitung beschrieben wird, indem

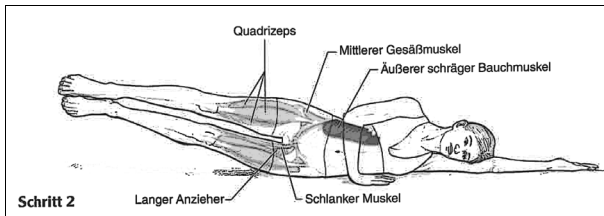
eine Modellperson gezeigt wird, die die Beziehung zwischen Bewegung, Raum und Körper idealtypisch demonstriert.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Multimodalität in den Ratgebern betrifft diagrammatische Elemente. Unter Diagrammatik verstehen Bauer und Ernst (2010: 18) in der Nachfolge von Charles S. Peirce »ein Entwurfs- und Erkenntnisverfahren [...], bei dem es vor allem auf die Operationen des anschaulichen Denkens ankommt«. Im Konkreten sind die Erstellung und die Interpretation von Diagrammen durch die Interaktionen verschiedener schriftlicher und bildlicher Zeichen und Medien Prozesse der Wissenskonstruktion. So ist der Beitrag von Diagrammen zur Kohärenzbildung dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht ikonisch abbilden, sondern abstrahieren (Abstraktivität) und kognitive Schemata entwickeln und abrufen (Operativität) (vgl. Steinseifer 2013). Krämer (2014: 14) nennt als wesentliche Kennzeichen der Diagrammatik »Spatialität, Materialität und Wahrnehmbarkeit«.

Die wenigen zusätzlichen graphischen Elemente in den Ratgeberbüchern sind sehr standardisiert. Bildunterschriften im herkömmlichen Sinn wie etwa in einer Zeitung finden sich in keinem der Ratgeberbücher. Abgesehen von der Nummerierung mit 1, 2, 3 oder a, b c (siehe oben, Typ 3a) gibt es in einigen Ratgebern nur ein weiteres Beschriftungselement: Gepunktete oder durchgezogene Linien verbinden einen abgebildeten Körperteil mit einer sehr kurzen Beschriftung, die unmittelbar in die Abbildung integriert ist (z.B. R01, siehe Beispiel 26) oder unmittelbar neben, unter, über der Abbildung (räumlich sehr nahe) gesetzt wird. Diese Form der zusätzlichen graphischen Elemente wird insbesondere in den beiden Ratgebern eingesetzt, die auf anatomische Muskeldetails abheben (R14 und R15, siehe Beispiel 26). Vereinzelt verdeutlichen bei der Übungsdarstellung Pfeile die Richtung einer Bewegung (R10). Erstaunlich viele Ratgeber (R02, R05, R07, R08, R11, R12 und R13) verwenden gar keine zusätzlichen graphischen Elemente.

Infographiken im Sinne von Illustrationen komplexer, prozesshafter Zusammenhänge kommen in den Ratgeberbüchern nicht vor. Dafür sind in beinahe jedem Ratgeber Zeichnungen enthalten, die anatomische Zusammenhänge der Pilates-Muskelaktivierung darstellen. Beispiel 26 ist dafür sehr typisch.

In den Anleitungsvideos aus Teilkorpus 2a werden bis auf eine Ausnahme keine zusätzlichen graphischen Elemente eingesetzt. Die Ausnahme betrifft V04b, wo vereinzelt in jenem Teilkapitel der DVD, in dem die Pilates-Prinzipien eingeführt werden, ein roter blinkender Pfeil eingesetzt wird, um auf unbedingt zu vermeidende Fehler bei der Ausführung hinzuweisen. Hier wird wie auch in den Ratgeberbüchern ein Cave-Cue mittels eines Pfeils realisiert, koordiniert mit der entsprechenden verbalen Anweisung.

Beispiel 26: Typische anatomische Zeichnung (R14: 60)

Ohne dies bewerten zu wollen, ist es doch wichtig zu bemerken, dass weder die Ratgebertexte noch die Instruktionsvideos viel Gebrauch von den grundsätzlichen multimodalen Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich des Einsatzes von Text-Bild-Relationen machen, sondern auf wenige, dafür sehr eindeutige und in der Diskursgemeinschaft gut bekannte Formen der visuellen Wissenskonstitution zurückgreifen.

Abschließend soll unter Heranziehung der bei Pfurtscheller (2017) aus handlungstheoretischer Perspektive für Zeitschriften genannten Handlungsspielräume auf die Funktionen von Typographie und Text-Bild-Relationen in Teilkorpus 1 eingegangen werden.

Handlungsspielraum Gestaltungsmittel: Allgemein lässt sich sagen, dass die untersuchten Ratgeberbücher insbesondere auf Farben, Nummerierungen und Fettdruck zurückgreifen, um die einzelnen Schritte der Übungsanleitungen so zu strukturieren, dass sie schnell rezipierbar sind, etwa auch während des privaten Trainierens mit aufgeschlagenem Buch. Das wesentliche rezeptionssteuernde Element sind dabei die Farben und die Abbildungen, wobei hier auf standardisierte Form-Funktions-Zusammenhänge zurückgegriffen wird, die aus anderen Ratgeberbüchern zu Bewegungsformen bekannt sind.

Handlungsspielraum Organisation: Hinsichtlich der Seitengestaltung unterteilen alle Ratgeberbücher außer R08 die Anleitungstexte in viele kleinere Absätze, das Seitenlayout ist stark unterteilt in Blöcke, zusätzliche Elemente wie Info-Boxen stechen durch die farbliche Gestaltung (gefüllte Fläche oder breiter Rahmen in Farbe) stark hervor. Die Relationen zwischen Text und Abbildungen sind sehr unterschiedlich, wie aus Tabelle 12 hervorgeht und oben bereits angesprochen wurde.

Handlungsspielraum Interaktionsmöglichkeiten: Interaktionsmöglichkeiten eröffnen die Ratgeberbücher insofern, als sie darauf abzielen, die Rezipient:innen zur selbstständigen Ausführung einer Bewegung zu ermächtigen. Die Konsument:innen können die Ratgeber vorbereitend oder nachbereitend lesen und auch während des Trainierens auf die gebotenen Informationen zurückgreifen.

Filmgestalterische Aktivitäten und Ressourcen

Die semiotischen Elemente in audiovisuellen Präsentationen lassen sich in optische (statisch: Text, Foto, Grafik, dynamisch: Laufband, Film, Computeranimation) und akustische Formen (gesprochener Text, Geräusche, Musik) trennen (vgl. Burger und Luginbühl 2014: 95). Zu den semiotischen bzw. multimodalen Aspekten findet sich bei Burn (2014) eine sehr detaillierte Auffächerung, auf die kurz eingegangen wird, da es sich auch um die wesentlichen Kategorien der Analyse handelt. Bewegte Bilder werden bei Burn als »kineikonik« beschrieben, eine Kontamination aus »kinein« (altgr. für »bewegen«) und »eikon« (altgr. für »Bild«). Ein »Frame« ist in dieser Hinsicht eine doppeldeutige Größe: Einerseits versteht man darunter in der Filmwissenschaft ein Einzelbild, also gewissermaßen die kleinste statische Einheit, andererseits die räumliche und zeitliche Rahmung (vgl. Burn 2014: 375). Zentral für Analysen von Audiovisualität sind nun die folgenden Aktivitäten und die Ressourcen, die zur Konstitution dieser Aktivitäten als filmische Praktiken beitragen (vgl. Burn 2014: 378):

- *Aktivitäten:* Planen, Erstellen des Rohmaterials (Filmen), Bearbeiten (bei Burn 2014: 376 »Orchestrieren«), Ausgabe (vgl. auch Schellmann et al. 2013: 369). Zum Planen und Bearbeiten gehören wiederum gestalterische Entscheidungen wie Bildaufbau, Beleuchtung, Kameraperspektive, Einstellungsgröße und -länge, Kamera-bewegungen, Schnitt, Montage (vgl. Korte 2010).
- *Ressourcen:* »verkörperte« Modi (alles, was mit dem Handeln zu tun hat, also Gestik, Mimik, Bewegen, Proxemik, Make-up und Kostüme), auditorische Modi (Musik mit Melodie, Harmonien, Rhythmus, Dynamik, Instrumentierung usw.) und visuelle Modi (Licht: Quelle, Intensität, Fokus, Farbe; Szenenbild: z.B. Architektur, Textur, Farbe).

Filmgestalterische Aktivitäten in diesem Sinne kommen nur in Teilkorpus 2, den Instruktionsvideos, vor und werden hier sehr sparsam eingesetzt. Im Folgenden werden die wichtigsten Beobachtungen zu den filmischen Mitteln – Einstellungsgröße, Einstellungslänge, Kameraperspektiven, Kamerabewegungen, Schnitt, Ton und Musik – zusammengefasst.

Einstellungsgröße und Einstellungslänge: Die häufigste und somit typischste Einstellungsgröße in allen Instruktionsvideos ist die Totale. Mit diesem Bildausschnitt wird mindestens einmal für einige Sekunden der Anfang und der Verlauf jeder Übung gezeigt, es handelt sich um die Normaleinstellung, mit der das Körperhandeln als Ganzes abgebildet werden kann. Die Halbtotale erfüllt einen ähnlichen Zweck wie die Totale, da in der Regel immer noch das ganze körperliche Geschehen eingefangen wird. In V01 werden zwei trainierende Personen gezeigt,

eine im Vorder- und eine im Hintergrund (siehe Beispiel 2). Der Wechsel der Einstellungsgröße hat hier auch unterschiedliche Fokussierungen zur Folge: Die Trainierende im Hintergrund führt manchmal eine einfachere Variante derselben Übung aus. Nahaufnahmen gibt es nicht bei allen Videos, insbesondere nicht bei den Instruktionsvideos der Online-Plattform (V06 bis V15). Bei den DVDs hingegen wird mit Nahaufnahmen auf Ausführungsdetails hingewiesen, allerdings nicht sehr systematisch und auch nicht immer durch den gesprochenen Text unterstützt.

Die Einstellungen sind bei allen Instruktionsvideos relativ lang, zwischen mindestens 5 Sekunden (hauptsächlich in V04 sehr schnelle Veränderungen) über einen Durchschnitt von ca. 30 Sekunden bis hin zu gar keinen Veränderungen bei einzelnen Videos wie z.B. V07.

Kameraperspektiven, Kamerabewegungen und Schnitt: Die vorrangige Kameraperspektive ist eine frontale Perspektive in Augenhöhe, wobei ›frontal‹ bedeutet, dass die Trainierenden seitlich zur Kamera ausgerichtet sind, man ihre Übungsausführung also von der Seite sieht, was wiederum dazu dient, einen möglichst guten Überblick über das Körperhandeln zu bekommen. ›Augenhöhe‹ trifft es nicht immer ganz genau, da sich die Positionen der Trainierenden häufig verändern, ohne dass die Kameraperspektive wechselt, es ist also nur eine Art idealisierte Augenhöhe ausgehend von der häufigsten Position im Instruktionsvideo: Wenn das Training im Liegen beginnt, wird die Kamera sehr niedrig angebracht, sodass bei einer statischen Kamera und ohne Wechsel auf eine andere Einstellungsgröße/Kamera (was der Normalfall ist) eine leichte Untersicht entsteht, wenn die Trainierenden aufstehen.

Es gibt bis zu fünf Kameraperspektiven und Einstellungsgrößen in den Videos, der Normalfall sind allerdings nur zwei bis höchstens drei Kameras, die das Trainieren meist statisch aus einem bestimmten Winkel (von vorne, von der Seite, von oben) einfangen. Kamerabewegungen sind sehr selten. Nur die DVDs V03 und V04 setzen Fahrten und Schwenks aufwändig ein, während in den Instruktionsvideos der Online-Plattform an vereinzelten Stellen Zooms und Schwenks vorgenommen werden.

In den überwiegenden Fällen dienen dynamische Elemente und Wechsel zwischen Einstellungsgrößen, Kameraperspektiven eher dem Aufbrechen von Statik. In V04 mit tänzerischen Elementen (was nicht viel mit dem klassischen Pilates zu tun hat) fokussiert der Perspektivenwechsel (Großaufnahme auf lächelnde Gesichter) teilweise den Spaß, den die Modellpersonen bei der Ausführung haben. Dabei handelt sich um ein Beispiel für parainteraktionale Verfahren, also Verfahren, »mit denen mediale Agentinnen die Illusion erzeugen, sie seien

mit den Userinnen face-to-face in einem gemeinsamen Raum (und vice versa)« (Böckmann et al. 2019: 144).

Die meisten Schnitte werden als harte Schnitte gesetzt, in einzelnen Videos – V04 und V05 – wird zwischen den Übungen mit einer kurzen schwarzen Überblendung der Übergang zu etwas Neuem markiert. Die Instruktionsvideos der Online-Plattform sind sowohl produktionstechnisch als auch handlungslogisch im Allgemeinen als ›Echtzeit-Dokumentationen‹ einer Trainingseinheit in einem Pilates-Studio konzipiert.

Die Licht- und Farbgestaltung entspricht bei den DVDs den Abbildungen aus den Ratgeberbüchern und fokussiert eindeutig die trainierenden Personen; eine spezifische Stimmung wird damit nicht vermittelt. Bei den Instruktionsvideos der Online-Plattform wird teilweise in einem Studio gedreht, das extra für die Plattform eingerichtet und entsprechend professionell ausgeleuchtet wird. In anderen, gewöhnlichen Pilates-Studios sind die Lichtverhältnisse, im Übrigen auch die Kameraperspektiven, nicht immer ganz optimal, was jedoch den Eindruck der Authentizität des gezeigten Pilates-Trainings eher fördert.

Ton und Musik: Auch hier gibt es eine klare Teilung zwischen den DVDs und den Videos der Plattform: Während die DVDs ausschließlich extradiegetischen Ton in Form von Off-Sprecher:innen (Voice-over) aufweisen, ist der Ton in den Instruktionsvideos der Online-Plattform ausschließlich intradiegetisch. Musik wird ausschließlich bei den DVDs eingesetzt (V01, V02, V03, V04, nicht jedoch in V05). Es handelt sich dabei jedoch immer bis auf V04 um reine Hintergrundmusik (Ambience oder leicht jazzige Klänge), die keine rhythmisierende Funktion hat. Auch in dieser Hinsicht ist V04 aufgrund der speziellen Vermittlungsinhalte des Cardio-Pilates anders als die anderen DVDs: In V04d, dem Cardio-Trainingsteil, gibt die im Vergleich sehr schnelle Musik den Bewegungsrhythmus vor.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass sich die Instruktionsvideos aus Teilkorpus 2 kaum der prinzipiell verfügbaren filmgestalterischen Ressourcen bedienen. Visuell steht die Unterstützung der Übungsdemonstration im Vordergrund, teilweise wird auch die Aufmerksamkeit gezielt mit Nahaufnahmen auf einzelne Ausführungsaspekte gelenkt (siehe Abbildung #2 in Beispiel 2). Auditiv steht die gesprochene Sprache, intra- oder extradiegetisch, im Vordergrund, die Musik als einziges zusätzliches auditives Element dient eher der Vermeidung von Stille. Animationen, Montagen, Manipulationen der Übungszeit (z.B. Zeitlupen, Zeitraffer) oder andere komplexere multimodale Anreicherungen der verschiedenen Cue-Typen kommen in keinem Video vor.

Dass diese Potenziale für die Verdeutlichung des Bewegungsablaufs nicht genutzt werden, mag überraschen. Andererseits sind sowohl die DVDs als auch die Videos der Online-Plattform so aufgebaut, dass sie parallel zum Training in

Echtzeit ablaufen können und so die Übungsausführung in ihrem natürlichen Fluss unterstützen müssen. Die durchgehende Rezipient:innenführung durch die auditiv wahrnehmbare verbalsprachliche Anleitung ist dabei aus praxeologischer Perspektive sogar primär gegenüber der visuellen Demonstration, da die zeitgleich Trainierenden nicht ständig den präsentierten dynamischen Bildern folgen können.

4.2.4 Prosodie

Mündliche Verbalsprache weist im untersuchten Material *immer* eine prosodische Gestaltetheit auf, insofern ist die Eigenschaft der ›Prosodizität‹ kein fakultatives Zusatzmittel, mündliches Sprechen multimodal anzureichern, sondern Teil (Submodalität) der Ressource ›mündliche Verbalsprache‹. Die Prosodie ist dabei ein sehr wichtiges Mittel der Stützung der verbalsprachlichen Vermittlung. In diesem Abschnitt wird auf einige Tendenzen der prosodischen Äußerungsgestaltung eingegangen, die spezifische Funktionen in der Pilates-Instruktion erfüllen, nicht auf allgemeine prosodische Merkmale wie die Zusammenhänge von Prosodie mit syntaktischen Einheiten, Turn-Konstruktion, Rederechtverteilung usw. (vgl. hierfür z.B. Selting 1995, Selting 2010, Schönherr 1997).

Ähnlich wie die Instruktionsgestik (siehe 4.2.5) kann auch die Prosodie teilkonisch bestimmte Aspekte der angeleiteten Bewegungen oder anderen Cue-Typen codieren. Muntanyola (2014) nennt als wichtige Ressource in Instruktionssituationen (bei ihr: Ballett) »sonification«: Das sind Laute, mit denen die in der Instruktion geforderte körperliche Aktivität unterstützend eingeführt wird. Im vorliegenden Material beziehen sich die am häufigsten hergestellten Zusammenhänge auf die folgenden Instruktionsbereiche.

Bewegungsrichtung und Positionen/Einstellungen von Körperteilen: Allgemein werden ›Hoch‹ und ›Tief‹ in höherer Lautstärke und steigender bzw. fallender Intonation angeleitet, Rollbewegungen auch mit stark geroltem /r/.

Bewegungsgeschwindigkeit: Dass eine Bewegung langsamer ausgeführt werden soll, wird mit entsprechendem Diminuendo und einem tieferen Tonhöhenregister der verbalen Instruktion nahegelegt, Beschleunigung mit einem Crescendo und einem höheren Tonhöhenregister.

Bewegungsdauer bzw. -umfang: Dehnungen können eine größere Bewegung anleiten (z.B. *gA:::nz nach UNTen*, I05, 09:27-09:29, *!ZIE:::H! dich in die Länge*, V09, 36:10), eine kleinere Bewegung dagegen mit leiserem, höherem und leicht gepresstem Sprechen.

Bewegungsqualität: Die Bewegungsqualität kann prosodisch z.B. mit Längungen (*genIE:::ße die DEHnung*; V04, 14:22–14:25), starken Akzentuierungen (!*KRÄ:F!tig*, I06, 10:45–10:47) und bestimmten Stimmqualitäten (z.B. erhöhte Spannung der Stimme bei !*STRECK!en*, I03, 34:45) vermittelt werden.

Bewegungsintensität, Anstrengung: Auch Anstrengung wird prosodisch durch leises, gepresstes Sprechen mitvermittelt.

Bevorstehender Wechsel: Ein Fortsetzungs-Cue in der Art von ›letztes Mal‹ wird eindeutig lauter und in höherer Intensität als wichtige Ankündigung markiert. Der Abschluss der Übung wird dann zunehmend leiser und langsamer angeleitet, danach folgt oft eine kurze Ruhephase zum Nachspüren oder zum Abwarten, bis alle wieder in der gleichen Position sind (insbesondere auf dem Gerät).

Keevallik (2020a) weist in ihrem Beitrag über eine estonische Pilates-Einheit im Kontext von grammatischen Strukturen in der verkörperten Interaktion sehr ähnliche prosodische Muster nach, insbesondere in Zusammenhang mit Atmungs-Cues, die auch bei ihr häufig körperlich vollzogen werden. Anhand von Detailanalysen zeigt sich, wie die Trainerin durch die prosodische Gestaltung die Anstrengungen der Trainierenden spiegeln und damit die Übungen körperlich und rhythmisierend begleitet, auch wenn sie nicht mitturnt (was sie in Keevalliks Material aber häufiger zu tun scheint, als es bei den von mir aufgezeichneten Einheiten der Fall ist). Auf das Rhythmisieren von Übungen wird in Abschnitt 5.3.2 genauer eingegangen.

Hinsichtlich der typischen prosodischen Gestaltung einzelner Cues möchte ich an dieser Stelle drei Muster für mein Material hervorheben:

- In Atmungs-Cues vermittelt der Fokusakzent entweder das EIN- oder das AUSatmen, oft auch mit besonders starker Betonung (z.B. !*EIN!atmen*).
- Cave-Cues werden häufig durch die Prosodie etabliert bzw. sind sie an der Prosodie erkennbar, beispielsweise durch eine besonders starke Betonung (wie z.B. !*OH!ne dass das bEcken kIppt*;) oder durch Kontrastierung.
- Fortsetzungs-Cues werden prosodisch betrachtet häufig als Nebenbemerkung realisiert: Sie sind leiser, schneller, allerdings insgesamt meist verbal, nur ganz selten als Geste in einer stillen Ausführungsphase. Eine Frage mit entsprechender Frageintonation kann ein indirekter Fortsetzungs-Cue sein (z.B. *hobts des scho SECHSmal gmAcht?* (I05, 11:00–11:02))

Dazu Beispiel 27, ein ausführlicher etablierter Cave-Cue.

Beispiel 27: Cave-Cue prosodisch (I05, 08:46.901–09:06.621)

01 T01 >+ und * je:tzT BEUGTS <<h>ein=biSSchen=+das /* + bEIn, >
und je:tzT BEUGTS <<h>ein=biSSchen=das bEIn, >
t01-g * lh demonstriert Beugen ----- /*
t01-bl >+ blickt geradeaus ----- + blickt zu K03 ---
-----+ blickt
zu K01 ----->
comm K02 schiebt Wagen hinaus, K01, K03 und K04 sind am Anschlag
02 T01 und ↑DORT * Δ machts + so /Δ <<t> /* ¥ drei #1 + vier *
/¥ wIppbewE/*gungen.>
und ↑DORT machts so <<t> drei vier wIppbewEgungen. >
t01-g * ra demonstriert Halten am Punkt /* *ra
demonstriert Wippen /*
t01-bl -----> + blickt zu K01
----- (bis Z.05)---->
k02-bl + blickt zu T01 ----->
t01-bw ¥ geht leicht in die
Knie /¥
t01-ko Δ rotiert mit dem Rumpf leicht nach rechts /Δ
comm K01-K04 führen den Wagen zurück



#1

03 T01 (0.5) #2 (0.2)
t01-bl ----->
comm K01-K04 beugen und strecken rb halb
04 T01 oder ¥ !EIN! /¥ vierΔtel /Δ (0.3) ¥ (0.7) <<pp> der bewEgung;
p>
oder !EIN! viertel (1.0) <<pp> der bewEgung; p>
t01-bw ¥ neigt den Kopf kurz zur Seite /¥ ¥ geht zwei Schritte
vorwärts in Richtung von K01----->
t01-ko Δ wechselt Standbein, rotiert Rumpf
etwas weiter nach rechts in Richtung K01 /Δ



#2

```
05  T01      (0.6)/¥ also=Δ+nich (.) *#3 nicht !BAUN!/Δ /*sen,
           (0.6) also=nich (.) nicht !BAUN!sen,

t01-g                      * rh verneint          /*
t01-bl  ----- + blickt zu K04 ----->>>
t01-bw  ---->/¥
t01-ko                      Δ rotiert nach links in Richtung von K03 und K04
                               /Δ
```



#3

```
06  T01      <<h> nI*cht ¥ !BAUN!#4sen, >
           <<h> nIcht !BAUN!sen, >

t01-g                      * ra demonstriert Bouncen ----->
t01-bw                      ¥ geht eineinhalb Schritte nach vorne in Richtung
von K04 ----->
07  T01      (0.2) /¥ (0.5) sondern so wie Δ Ich die bewEgungs/Δ amplitude
etwas KLEI/*ner.
sondern so wie Ich die bewEgungsamplitude etwas KLEIner.

t01-g                      ----- /*
t01-bw  ---->/¥
t01-ko                      Δ rotiert den Rumpf nach rechts
zu K03 /Δ
```



In diesem Exzerpt sind zwei prosodisch realisierte Cave-Cues enthalten: erstens in Z.05 und noch einmal mit der gleichen Prosodie wiederholt in Z.06, wo die Betonung auf dem Bouncen liegt, das gerade nicht durchgeführt werden soll, die Verneinung mit *nicht* ist im Verhältnis prosodisch weniger markant, was auch erklärt, dass die Anweisung wiederholt werden muss, da die Trainierenden eher in ein Bouncing (schnelleres, forciertes Wippen) gehen. Der Cave-Cue wird auch gestisch unterstützt durch eine ›verneinende‹ Geste (kurze schnelle Hin- und Herbewegung der Faust, kein erhobener Zeigefinger, siehe Abbildung 4).

In diesem Beispiel sind einige weitere typische prosodische Markierungen enthalten, speziell dass der Fokusakzent auf einem Körperteil oder auf dem Bewegungsverb liegt (z.B. Z.01, Z.06). Typisch ist auch das Modulieren von Lautstärke und Geschwindigkeit je nachdem, wie wichtig der Anweisungsaspekt ist (z.B. Z.04). Abschließend einige weitere allgemeine Anmerkungen:

- Die Tonhöhenbewegung signalisiert Abgeschlossenheit von Information oder projiziert, dass die Anleitung noch weitergeht: Stark fallende Intonation vermittelt eine vorläufige Zäsur im Bewegungsablauf.
- Tonhöhen sprünge sind mit extra starken Betonungen und Dehnungen akkordiert.
- Dehnungen sowie Varianten in der Lautstärke sind vor allem für die oben genannten teil-ikonischen Gestaltungen relevant.
- Der Fokusakzent liegt bei Bewegungs-Cues praktisch immer auf dem Bewegungsfokus oder auf dem fokussierten Körperteil.

4.2.5 Instruktionsgestik

Unter ›Instruktionsgestik‹ sind im Kontext der vorliegenden Arbeit Gesten zu verstehen, die Anteile von Übungsausführungen vollständig oder partiell ikonisch

abbilden. Hauptsächlich tritt diese für die Instruktionssituation des Pilates typische Art der Gestik in den Teilkorpora 2b und 3 auf. In den meisten Fällen wird die Instruktionsgestik mit verbalen Anleitungen und anderen multimodalen Displays koordiniert. Dass Instruktionsgestik temporal und funktional von anderen Ressourcen losgelöst einen eigenen Cue etabliert, kommt ausschließlich in zumindest mehrere Sekunden dauernden ›stillen Phasen‹ vor. Situativ-sequenzielle Voraussetzung sind vor-etablierter Blickkontakt bzw. Sichtbarkeit und eine zentrale Körperausrichtung; handlungslogisch folgt eine Instruktionsgeste auf die Identifikation eines individualisierten Instruktionsbedarfs.

Laut Bateman et al. (2017: 242) ist Gestik im Gegensatz zur Verbalsprache synthetisch strukturiert, besteht also aus nicht grammatisch kombinierbaren Elementen. Auch Streeck (2016: 59) hält fest, dass beschreibende Gesten »*ad hoc*-Produkte« sind und Formanalysen nach den Maßstäben von sprachlichen Analysen nicht funktionieren; lediglich Konstruktionen und gestische Darstellungspraktiken sind in einer Sprach- bzw. Diskursgemeinschaft geteilt und somit beschreibbar. Nichtsdestoweniger gibt es zahlreiche Systematisierungs- und Vereinheitlichungsversuche hinsichtlich formaler und funktionaler Komponenten und Gesamtgestalten/Gesamtbedeutungen von Gesten (vgl. die grundlegenden Arbeiten von McNeill 1992 und Kendon 2004, Fricke 2007 und die HSK-Sammelbände zu »Body – language – communication«, Müller et al. 2013b sowie Müller et al. 2014).

Für den Zweck der vorliegenden Arbeit ist das formale System der Beschreibung von Gesten an die Kriterien der der ToGoG-Gruppe um Müller, Bressemer und Ladewig angelehnt (zusammengefasst bei Müller et al. 2013a, Bressemer 2013b, Bressemer 2013a und Bressemer und Müller 2014; vgl. Ladewig 2020 für eine umfassende Verbindung zwischen Multimodalität und kognitiver Grammatik). Die formale Beschreibung umfasst z.B. die Händigkeit, die Handform und die Handbewegung. Was die funktionale Beschreibung angeht, ist die Klassifikation von Ekman und Friesen (1969) in Embleme, Illustratoren (Batons, Ideographen, deiktische, spatiale, rhythmische Bewegungen, Kinetographen, Piktographen), Adaptoren, Regulatoren und Affekt-Darstellungen die am weitesten verbreitete. Im Repertoire deutscher Gesten (vgl. Bressemer und Müller 2014) werden für die funktionale Beschreibung zum einen die illokutive Kraft (Assertiv, Direktiv, Expressiv, Kommissiv), zum anderen umschreibend die pragmatische Funktion zugeordnet (z.B. metakommunikative Funktionen, Markierung von Relevanz, Signalisieren eines Themenwechsels).

Nun zu den wichtigsten Ergebnissen zur Instruktionsgestik mit Beispielen. In den äußeren, formalen Eigenschaften orientiert sich die Ausführung an der Übungsbewegung, die repräsentiert werden soll, ohne sie hinsichtlich der Lage

relativ zur Körperposition und Bewegungsqualitäten gänzlich zu vollziehen. Beispielsweise wird die Geste häufig nur mit einem Arm durchgeführt, auch wenn es sich eigentlich um einen Bewegungsablauf mit beiden Armen handelt. Sichtbar wird die Teil-Ikonizität auch in Einheiten, in denen auf dem Reformer trainiert wird: Die Instruktionsgestik erfolgt im Stehen ohne die für die Übung notwendigen Geräteteile (z.B. die Schlaufen). In Beispiel 28 wird eine Bewegung der Beine mit den Armen angeleitet. Es sind in den Abbildungen jeweils zwei Kameraperspektiven zu sehen (von der Seite und von vorne).

Beispiel 28: Nicht-ikonische Instruktionsgestik (I10, 14:24.511–14:31.602)

```

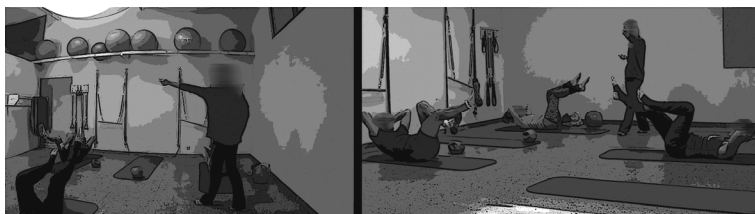
01  T03      ΔSINGl/Δ ↑lE:g #1 + STRE*tsch.=/*
      SINGl ↑lE:g STREtsch.=
      t03-g          * bhs öffnet Arme nach vorne
                      (Vorbereitung für 02)/*
      t03-bl          + wendet Blick nach links zur Wand----->
      t03-ko          Δ rotiert leicht nach links, wechselt Standbein /Δ
      comm          K01-K03 warten

02  T03      <<all> =Ein Bein * strE+ckt #2 EIns > ↓BEU+GT.
      <<all> =Ein Bein strEckt EIns > ↓BEUGT.
      t03-g          *bha demonstriert Strecken und Beugen der
      Beine (linker Arm streckt nach vorne, rechter Arm
      angezogen)----->
      t03-bl          + blickt kurz zu K01
                      + blickt zu K02>
      comm          K01-K03 beginnen mit der Übung
  
```



```

03  T03      AU:f Δ + ♀ (-) * #3 EINS./*
      auf (-) EINS.
      t03-g          * lh schnippt, rh bleibt angezogen /*
      t03-bl          + blickt zu K03 ----- (bis Z.05)---->
      t03-bw          ♀ macht einen Schritt nach vorne
      t03-ko          Δ rotiert nach rechts, laterale Orientierung auf K03>
  
```



#3

```

04  T03      ¥ (0.2) Δ (0.3) /Δ /¥ *(0.3)/*
    t03-g      -----* la zieht zurück /*
    t03-bw      ¥ macht einen Schritt zurück /¥
    t03-ko      Δ rotiert nach links (zentrale Ausrichtung) /Δ
    comm      K01-K03 weiter asymmetrische Flexion und Extension der Beine
05  T03      <<h> + und schUl+tern * ¥ RUN#4ter/* > [Name K02]/¥ *,= /*
    t03-g      <<h> und schUltern RUNter > ((Name k02)),=
    t03-g      * bha linker Arm streckt, rechter
    Arm beugt ----->>
    schnippt                                           *rh
    t03-bl      + blickt kurz zu K02                      /*
    t03-bw      + blickt geradeaus ----->
    ¥ macht Schritt zur Seite /¥
06  T03      =ZW+*ΔEI/*;/Δ
    t03-g      =ZWEI;
    t03-g      ----->
    * rh schnippt /*
    t03-bl      + blickt zu K02 ----->>
    t03-ko      Δ beugt sich nach vorne, wechselt Standbein /Δ
  
```



#4

In dieser kurzen Sequenz kommen mehrere Instruktionsgesten kurz hintereinander vor und gehen fließend ineinander über bzw. überschneiden sie sich sogar, da nicht alle beidhändig ausgeführt werden; sie sind auch nur teilweise koordiniert. Von Z.01 bis Z.02 wird eine teilikonische Instruktionsgeste ausgeführt, die das auch verbal ausgedrückte alternierende Strecken und Beugen der Beine nachvollzieht, indem die Arme asymmetrisch mit offenen Handflächen nach oben horizontal vor und zurück schieben (#2). Daraufhin bleibt der rechte Arm mit geballter Faust zurückgezogen, die Trainerin schnippt mit der rechten Hand bei weiterhin ausgestrecktem Arm, um den Bewegungshöhepunkt, die maximale Streckung bzw. Beugung der Beine, zu unterstreichen (#3). In Z.04 erfolgt in der kurzen verbalen Pause eine cuefähige Instruktionsgestik: Die Trainerin wechselt

noch einmal die Armstellung, indem sie den linken Arm zurückführt und den rechten Arm nach vorne streckt (#4). Dies ist eine unkommentierte teilikonische Wiederholung der in Z.01–02 mit einem verbalen Bewegungs-Cue angeleiteten Bewegung der Übung Single Leg Stretch. Angeregt wird damit die Fortsetzung der Übung, also dass die Trainierenden weiterhin die Beine abwechselnd beugen und strecken sollen. In dieser Hinsicht handelt es sich um einen Fortsetzungs-Cue. In Z.06 schnippt die Trainerin dann mit der Hand des nunmehr vollständig gestreckten rechten Arms.

Die Ausführung der Armbewegungen, die den Beinbewegungen nachempfunden sind, wird nicht durch die kurze individuelle Korrektur in Z.05 unterbrochen, die Trainerin hat zuvor in Z.03 ihre Körperorientierung und in Z.04 ihren Blick zunächst auf K03 und dann auf K02 ausgerichtet, ihren Körper vor der Korrektur aber leicht von K02 weggedreht, was durch die alternierende Vor- und Zurückbewegung ihrer Arme ausgelöst wird (der rechte Arm geht nach vorne, dadurch wendet sich der Rumpf leicht von K02 ab, #5). Während der Korrektur ist der Kopf bzw. das Blickverhalten jedoch auf K02 ausgerichtet und bleibt über das transkribierte Segment hinweg bei diesem Kunden (#6).

Inhaltlich-thematisch bezieht sich die Instruktionsgestik in den meisten Fällen auf bestimmte Bereiche der Übungen. Tabelle 13 bietet eine Übersicht, die in der Folge mit Abbildungen illustriert wird. Die meisten Typen stammen die Beispiele aus derselben Einheit I12, um zu vermitteln, dass das instruktionsgestische Handeln ein- und desselben Trainers innerhalb einer Stunde sehr vielfältig ist.

Tab. 13: Häufigste thematische Bezüge der Instruktionsgestik

Referenzpunkt der Instruktionsgestik	Abbildung (Nachweis)
Ausrichtung der Arme, Schulterblätter	#13.1 (I12, 22:21.241)
Heben und Senken der Arme (mit einem oder mit beiden Armen)	#13.2a (I12, 02:25.042) #13.2b (I12, 02:26.034)
Zusammenpressen der Beine (Hände fest geschlossen)	#13.3 (I12, 07:24.521)
Das Anspannen des Unterbauches	#13.4 (I12, 10:58.521)
Richtungen (oben/unten, vor/zurück, zur Seite/zur Mitte)	Beispiel 28, #2
Kreisbewegungen	#13.5 (I12, 17:35.610)
Muskelanspannung (Muskel-Cue)	#13.6 (I07, 32:35.422)
Die Position der Hände (z.B. auf der Rolle als imaginärer Gegenstand, hinter dem Kopf)	#13.7a (I12, 41:21.832) #13.7b (I12, 37:15.501)
Richtungswechsel (schnelles Wenden der Hand, oft mit ausgestrecktem Zeigefinger)	Keine Abbildung



#13.1



#13.2a



#13.2b



#13.3

Das Anspannen des Unterbauchs (#13.4) als Grundbedingung der meisten Übungen wird häufig mit einer beidhändigen Geste vollzogen, bei der die Hände vor dem Bauch gehalten und von der Körpermitte weg oder zu ihr hin geführt werden (in diesem Beispiel mit leicht gekrümmtem Zeigefinger zur Körpermitte hingeführt). Schwer auf Abbildungen darzustellen sind die Bewegungsart (z.B. federnde oder rollende Bewegungen) und die Bewegungsqualität (z.B. langsam, schnell, kraftvoll, vorsichtig).



#13.4



#13.5



#13.6



#13.7a



#13.7b

Die folgenden Ausführungen fassen formale und funktionale Merkmale zusammen.

Händigkeit: Hinsichtlich der Händigkeit werden am häufigsten beide Hände symmetrisch (bhs) verwendet, insbesondere wenn es sich um eine Bewegung handelt, die die Arme betrifft und am Gerät ausgeführt werden soll. Wenn die Instruktionsgeste asymmetrisch durchgeführt wird, hat dies oft keinen erkennbaren Grund, kann aber auch an zwei instruktionsspezifischen Aspekten liegen: erstens daran, dass die andere Hand für eine andere Instruktionsform gebraucht wird, etwa eine Berührung, oder zweitens daran, dass unterschiedliche Aspekte

der Bewegungsausführung getrennt dargestellt werden, beispielsweise der Ausführungsradius und die Bewegungsrichtung mit einem Arm und der Bewegungsrhythmus mit dem anderen.

Handform: Die Handform ist üblicherweise nahezu ikonisch, z.B. werden die Handgelenksstellung und die Fingerform verdeutlicht. Dies gilt natürlich nur für die Fälle, in denen sich die Instruktionsgestik auf das Körperhandeln der Arme und Hände bezieht. Wenn andere Körperteilbewegungen instruktionsgestisch hervorgehoben werden sollen, wird häufig eine Faust gebildet, wodurch die Aufmerksamkeit auf die Länge des Arms gelenkt wird, die oft für die Länge oder die gerade Ausrichtung eines anderen Körperteils wie der Wirbelsäule steht.

Handbewegung: In Bezug auf die Instruktionsgestik muss ›Handbewegung‹ verstanden werden als Bewegung des ganzen Armes, da selten nur die Hand bewegt wird. Dies ist dann der Fall, wenn tatsächlich ein Bewegungsaspekt, der die Hand betrifft, im Mittelpunkt steht (z.B. das Auflegen der Handrücken auf die Matte zum Zwecke der Dehnung). Auch die Ausprägung der Hand- bzw. Armbewegung ist abhängig von der gezeigten Bewegung. Meist handelt es sich um gerade oder kreisförmige Bewegungen, die nach oben und unten oder von der Körpermitte weg und wieder zurück ausgeführt werden, allgemein zwischen Approximation und Distanz alternierend, um die Annäherung oder Entfernung im Zusammenhang mit der im Pilates so zentralen Körpermitte zu zeigen. Zudem werden qualitative Bewegungsmerkmale (nach Wollny 2010: 23–25) abgebildet oder aus didaktischen Gründen abgewandelt. Beispielsweise wird das Bewegungstempo je nach Ziel der Instruktion in Echtzeit ausgeführt oder stark verlangsamt: Wenn das Bewegungstempo selbst die mit der Instruktion zu verändernde Ausführungsqualität ist, wird sie in Echtzeit ausgeführt; wenn stattdessen die Genauigkeit der Bewegung angepasst werden soll, bewusst verlangsamt. Auch der Bewegungsfluss, die Bewegungskraft und die Bewegungspräzision können instruktionsgestisch durch die Art der Handbewegung vermittelt werden.

Position der Hand im Gestenraum: Instruktionsgestik wird meist zentral vor dem Körper oder leicht seitlich ausgeführt, meist auf Brusthöhe, sodass sie zum einen gut sichtbar ist und zum anderen eine aufgerichtete Körperhaltung mit weiten Schlüsselbeinen und langem Nacken erlaubt. Auf diese Weise werden nebenbei auch wichtige visuelle, durch die Körperorientierung vollzogene Positionscues zur korrekten Pilates-Körperhaltung gegeben.

Funktionen: Nach der Klassifikation von Müller (2013a) bzw. Müller et al. (2013a) handelt es sich um modellierende Gesten (›Die Hände handeln‹), in der Klassifikation von Ekman und Friesen (1969) um Kinetographen in dem Sinne,

dass körperliche Aktivitäten nachgeahmt werden. In Anlehnung an die Funktionen, die von Belhiah (2013) genannt werden, handelt es sich entweder um eine Verstärkung der verbalen Erläuterung oder um eine Disambiguierung in dem Sinne, dass durch das partielle Vorzeigen einer Bewegung das Körperhandeln, das sich schwer beschreiben lässt, verdeutlicht wird.

Allerdings erklärt dies nicht, warum Instruktionsgestik auch bei fehlendem Blickkontakt durchgeführt wird und warum die Trainerinnen und Trainer sehr viele derartige Gesten ausführen, auch bei gut bekannten Übungen und wenn die Trainierenden keinerlei Instruktionsbedarf anzeigen. Es handelt sich offenbar um eine Basisaktivität ähnlich dem Herumgehen im Raum, also um eine Möglichkeit, die Präsenz im Raum und die Rolle als Anleitende/r zu unterstreichen. Die Trainerin bzw. der Trainer verhält sich so, dass potenziell jede/r Trainierende jederzeit aus dem körperlichen Verhalten zusätzliche visuelle Informationen heranziehen kann. Zudem ist die meiste Zeit zumindest aus den Augenwinkeln eine basale visuelle Wahrnehmung gegeben. Meines Erachtens erfüllt die Instruktionsgestik aber auch eine wichtige Funktion für die Trainerinnen und Trainer selbst: Durch das beständige zumindest partielle Mitbewegen bleiben sie im Fluss des Anleitens und in der spezifischen Übung und haben es leichter, »kinästhetische Empathie« zu empfinden.

Zwischen Teilkorpus 2b und 3 gibt es hinsichtlich des Einsatzes von Instruktionsgestik nur geringfügige Unterschiede. Teilkorpus 2a enthält keine Instruktionsgestik, da es keine Trainer:innenpersönlichkeit gibt, die eine derartige begleitende Gestik ausführen könnte. Die Übungsdemonstration durch die Modelltrainierenden ist für sich der entscheidende Cue. Die einzige Ausnahme sind Adaptoren im Sinne von Selbstberührungen der trainierenden Modellpersonen. Selbstberührungen in dieser gestischen Funktion kommen ganz ähnlich wie in Abbildung #13.6 auch in den Ratgeberbüchern in Teilkorpus 1 vor, allerdings noch impliziter anleitend und immer durch den Text (z.B. die Bildbeschriftung) unterstützt.

Eine besonders wichtige Rolle im Instruktionsgeschehen nehmen neben der Instruktionsgestik Zeigegesten und rhythmisierende Gesten ein. Auch sie können grundsätzlich eigenständig Cues etablieren, sind aber meistens mit anderen Ressourcen koordiniert oder in Sequenzen integriert. Diese Art von Gesten werden in Abschnitt 5.3.2 genauer dargestellt.

Die Koordination von Verbalsprache und Gestik impliziert auch einen Zusammenhang mit der Prosodie, die in den bisherigen Beispielen aus heuristischen Gründen vernachlässigt wurde. Mit Beispiel 29 soll auch diese Dreifachkoordination nachvollziehbar werden.

Beispiel 29: Instruktionsgestik + Verbalsprache (V06, 26:08.600–26.18.098)

```

01  TV01      schUltern=weg=von=der=matte || ¥ das ist /¥ Irgendwann das
           #1 ¥+ ZIEL,=
           schUltern=weg=von=der=matte das ist Irgendwann das ZIEL,=

comm      TV01 demonstriert (in Rückenlage), K01-K03 sehen zu (sitzend)
tv01-bl    + blickt geradeaus nicht zu K01-K03 --
           ----+ blickt zur Seite ----->
tv01-bw    ¥ nickt (zur Kamera?) /¥
           ¥ wendet Oberkörper nach rechts (mit hinter dem Kopf
           verschränkten Armen = Ausgangsposition) ----->
film      > Totale, Aufsicht, diagonal || Halbtotale, Augenhöhe frontal
02  TV01      =ihr drEht euch nach RE/¥CHTS, Δ
           =ihr drEht euch nach RECHTS

tv01-bw    ----- /¥
tv01-ko    Δ orientiert sich mittig zur
           Gruppe ----->

```



#1

```

03  TV01      ihr *↓hAl+tet #2 eure GRO:#3e + pilAtes box/*; ¥ /¥
           ihr √hAltet eure GRO:ße pilAtes box;

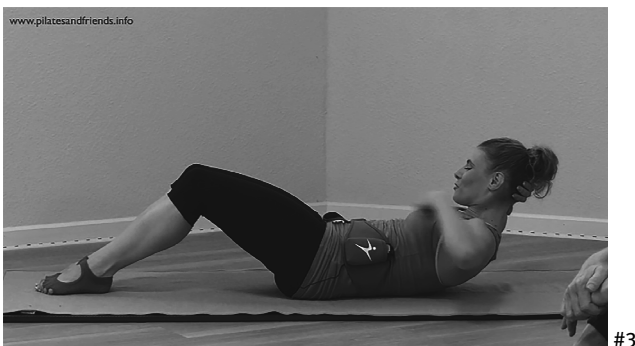
tv01-g      * lh zeichnet Rechteck über Bauch und Bruskorb /*
tv01-bl    + blickt auf ihren Oberkörper
           + blickt auf
tv01-bw    ¥ kehrt in
           Ausgangsposition der Übung zurück ----->
04  TV01      ((lacht, 0.1)) ¥ ((lacht, 0.2)) /¥
           ¥ dreht sich leicht nach rechts /¥
05  TV01      ¥ dreht euch + nach #4 LINKS,
           dreht euch nach LINKS,

tv01-bl    + blickt nach links zur Gruppe
tv01-bw    ¥ rotiert nach links ----->

```



#2



#3

Die Trainerin demonstriert gerade die Übung ›Criss Cross‹ in einer einfachen Variante. Im Zuge dessen hebt sie in Z.03 prosodisch und instruktionsgestisch hervor, dass die sogenannte ›große‹ Pilates-Box (bestehend fast aus dem gesamten Rumpf) unter Kontrolle gehalten werden soll. Die Instruktionsgeste ist hier eine Zeichnung der viereckigen Form der Box an ihrem eigenen Bauch als Modellkörper (siehe auch Abschnitt 5.2.2 für diese Art des Zeigens). Mit der Geste wird nicht nur die Aufmerksamkeit auf diesen Bereich gelenkt, sondern auch die Größe verdeutlicht – die ›kleine‹ Pilates-Box, das ›Powerhouse‹ bzw. die zentrale Bauchmuskulatur, steht viel öfter im Mittelpunkt der verbalen Anweisungen. Prosodisch wird die Geste von einer Längung bei (*GRO:ße*) und einem Tonhöhen sprung nach unten gestützt. Es handelt sich also um einen koordiniert (verbal-sprachlich, prosodisch und instruktionsgestisch) realisierten Muskel-Cue.

Auch die Mimik, die in der vorliegenden Arbeit aus methodischen Gründen keiner genaueren Analyse unterzogen wird, ist in vielen Fällen beteiligt (z.B. Weitung der Augen, um die Größe einer Bewegungsamplitude zu unterstreichen).

4.2.6 Berührungen

Berührungen sind eine zutiefst soziale Interaktionsressource, die besonders eng mit der Bildung von Vertrauen und Kooperation assoziiert ist (vgl. Linden 2015: 21; vgl. Cekaite und Mondada 2021 für einen linguistischen Forschungsüberblick). Die haptische Wahrnehmung (Berühren) und die taktile Wahrnehmung (Berührtwerden) sind grundsätzlich verschiedene Handlungstypen, die jedoch oft miteinander verschmelzen (vgl. Riedel 2017: 3). Taktils Cuing ist laut Franklin (2016: 10) im Pilates eine besonders wichtige Form des Anleitens, der Informationstransfer geht vom Taktilen zum Kinästhetischen (z.B. indem von einer Berührung auf die richtige Körperposition geschlossen wird). Schindler (2017: 259–261) beschreibt anhand von Beispielen aus Kampfsportklassen, dass Berührungen insofern informativ sind, als ein berührender und ein berührter Körper Informationen austauschen (z.B. über notwendige Ausrichtungsänderungen) und das Anschlusshandeln an eine anleitende oder korrigierende Berührung angepasst wird. Auch nur das Beobachten einer Berührung anderer Trainierender in Kombination mit verbalen Erläuterungen wirkt instruktiv. Die Ausführungen von Schindler lassen sich gut auf Pilates übertragen: Berührungen der Kund:innen durch die Trainer:innen mit dem Zweck, eine Bewegungsausführung anzupassen, heißen in der Pilates-Fachsprache ›Hands-on‹.

Berührungen sind die einzige ›cuefähige‹ Einzelressource, die während anderer Instruktionshandlungen als Cue eingesetzt werden kann, also parallel zu und losgelöst von anderen Ressourcenbündeln, ohne dass eine Form von Koordination vorliegt. Becvar Weddle und Haollan (2010: 135) sowie Müller (2017) beschreiben dies als »Molding«, also eine Manipulation des Körpers einer instruierten Person durch Berührungen mit dem Ziel, die kinästhetische Wahrnehmung einer bestimmten Position oder eines Bewegungsablaufs anzuregen. Die Grundlagen der folgenden formalen und funktionalen Beschreibung sind übernommen von Poggi (2013), Hunter und Struve (1998), Roger et al. (2002) sowie Lynn (2014), für spezielle Pilates-relevante Funktionen wurden auch Franklin (2016: 12) und Höhmann-Kost (2018: 38) herangezogen.

Funktionen sind z.B. Assistieren, Prüfen, Sichern (bei gefährlichen Übungen) und das Herstellen von Rapport. Beispiel 30 veranschaulicht einen prototypischen Fall.

Beispiel 30: Berührung zur Positionsmanipulation (I04, 02:54.520–02:58.301)

```
01   T02           >+ und=auch=#ldie=YrIppen=/Y sind=in=verbindung mit den HÜFT-
                        knochen-
                        und=auch=die=rIppen=sind=in=verbindung mit den HÜFTknochen-
t02-bl           >+ blickt auf bf von K01 -----bis Z.03)---
```

```

t02-bw          ¥ hebt die Hände /¥
comm            K01 und K02 warten
02  T02         gehen wir auch Δ hIER ∫ wieder /Δ in die !BEIN!bewegung.=
                gehen wir auch hIEr wieder in die !BEIN!bewegung.=

t02-be          ∫ bhs bf (Fußsohlen) (area) von K01->>
t02-ko          Δ beugt sich weiter nach vorne /Δ
comm            K01 und K02 warten
03  T02         =mit Δ der + AUS/Δ#2atmung strecken;
                =mit der AUSatmung strecken;

t02-bl          -----+ blickt in Gesicht von K01----->>
t02-ko          Δ hebt den Kopf, richtet sich leicht auf /Δ
comm            K01 beginnt mit der Extension bb

```



#1



#2

In Z.01 setzt die Trainerin während des verbalen indirekten Muskel-Cues zur Verbindung der Rippen mit den Hüftknochen durch Aktivierung bestimmter Bauchmuskeln dazu an, K01 zu berühren (#1), in Z.02 legt sie – parallel zum Bewegungs-Cue, dass die nächste Übung mit Beinbewegungen auszuführen ist –, beide Hände symmetrisch auf die Fußsohlen von K01 und übt leichten Druck auf

diese aus, sodass sich die Füße auf- und damit angemessen auf der Stange ausrichten (#2). Dabei kontrolliert T02 mit ihrem Blick die korrekte Ausrichtung, die sie mit ihrer Berührung eingeleitet hat, und nimmt daraufhin in Z.03 Blickkontakt zu K01 auf, der sich jedoch nicht unmittelbar auf die vollzogene Berührung und Positionierung bezieht. Die Berührung wird auch am Beginn des weiteren Verlaufs der Übung aufrechterhalten, bis sich die Trainerin der anderen Kundin zuwendet. Auch verbal wird die Berührung nicht thematisiert. Die Berührung vermittelt der Trainierenden also kinästhetische Informationen über die richtige Ausrichtung der Füße für die unmittelbar folgende Übung und auch für zukünftige Einheiten, dient aber primär bzw. zunächst dem praktischen Zweck, schnell und eindeutig, aber ohne verbalen Formulierungsaufwand einen Positions-Cue zu etablieren.

Die entsprechende Praktik im Pilates heißt nicht zufällig ›Hands-on‹ – Berührungen mit Cue-Funktion werden praktisch ausschließlich mit den Händen ausgeführt. Andere berührende Körperteile, üblicherweise aber in Kombination mit den Händen, sind die Unterarme, Oberarme und bei sehr intensiven Korrektursequenzen der Rumpf bzw. die Flanke. Nur in sehr seltenen Fällen kommt es zu Berührungen mit dem Fuß der Trainerin oder des Trainers, und hier hat dies meist stützende oder abgrenzende Funktion im Stand, das heißt, der Fuß der Trainerin bzw. des Trainers berührt den Fuß eines/einer Trainierenden und hilft dabei, die Balance zu halten oder die richtige Position einzunehmen (z.B. ein Stückchen nach vorne zu rutschen). Dies ist insofern nicht überraschend, als Kontakt mit den Füßen in der westlichen Kultur als unangenehm, unhygienisch und erniedrigend empfunden werden könnte. Auch hinsichtlich der berührten Körperteile gibt es Bereiche, deren Berührung vermieden wird, allerdings ist beispielsweise der Gluteus (der Gesäßmuskel) ein Ziel häufiger taktiler Korrekturen, auch das Becken wird meist beidhändig manipuliert. Hier wird jedoch mit entsprechend wenig Druck, also sehr vorsichtig manuell instruiert. Dies ist Teil eines zu Beginn der Beziehung ausgehandelten ›Vertrags‹ zwischen Trainer:in und Kund:in, dass Berührungen grundsätzlich erlaubt sind, aber professionell und nur so intensiv wie nötig durchgeführt werden.

Zur Art der Berührung: Meistens wird Druck auf bestimmte Körperregionen ausgeübt, was einer punktuellen Berührung entspricht. Wenn beide Hände auf eine Körperregion aufgelegt werden, kann auch von einer Berührung eines Areals gesprochen werden. Häufig ist das Abfahren einer Körperlinie, z.B. des Oberschenkels. Eine weitere im Pilates nicht unbekannte Form der Berührung ist der alternierende Typ, bei dem z.B. schnelle Wechsel von Druck und Entspannung durchgeführt werden, ähnlich einem mehrfachen Pressen. Dies wird besonders

häufig mit den Fingerspitzen ähnlich einem Klopfen durchgeführt und dient der Aufmerksamkeitslenkung, meist begleitet von sehr deutlichen verbalen Cues.

Um zur Eigenständigkeit von Berührungen als Cues zurückzukommen: Berührungen werden vor allem in drei Kontexten als eigenständiger Cue eingesetzt.

- *Manipulation einer Position:* Die Trainerin bzw. der Trainer übt mit der Berührung mehr oder weniger starken Druck aus, sodass die/der Trainierende ihr/sein körperliches Arrangement anpasst. Dies war in Beispiel 30 der Fall und kann auch so weit gehen, dass die/der Trainer:in fast das ganze Körpergewicht der berührten Person bewegt. Berührungshandlungen dieser Art können verhältnismäßig lange dauern, andererseits auch nur mit einem kurzen Antippen realisiert werden.
- *Fokussierung der Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Körperregion:* Mit einer Berührung zeigt die/der Trainer:in an, dass sie/er an dieser Stelle eine Verhaltensänderung (z.B. hinsichtlich der Position oder der Intensität) aufseiten der berührten Person anfordert.
- *Unterstützung bei der Übungsausführung:* Mit etwas längeren Berührungen über einen Anteil der Übung hinweg wird die Ausführung durch die Trainierenden oft nicht nur gelenkt, sondern auch unterstützt.

In Teilkorpus 1 treten wie oben angedeutet nur vereinzelt Beispiele auf, die Selbstberührungen enthalten, aber keine eigentlichen Cues sind. In Teilkorpus 2a (den buchbegleitenden DVDs) wird in V05 eine Trainingssituation simuliert, in der die eingesetzten Berührungen alle bisher genannten Funktionen von Berührungen übernehmen (vor allem das Assistieren), gleichzeitig aber eine spezielle Art von visuellem Cue sind, der sich auch an das Publikum zu Hause richtet. In Abbildung 3 ist diese Art des Berührungshandelns als Cue zu sehen.

In erster Linie wird hier die Trainierende (das Modell) mit der Berührung bzw. dem Hands-on in der korrekten Ausrichtung unterstützt: Mit einer asymmetrischen Berührung von Ellbogen bzw. Knie wird die Position der Modelltrainierenden stabilisiert. Gleichzeitig wird jedoch für die Rezipient:innen sichtbar, worauf bei der Ausrichtung besonders Wert zu legen ist: ›So musst du dich ausrichten‹. Abgesehen davon gibt es in den Instruktionsvideos aus Teilkorpus 2a lediglich Selbstberührungen einzelner Trainierender, mit denen der Fokus beim Zusehen auf bestimmte Körperregionen gelenkt wird, meistens der Bauch/das Powerhouse oder die Rippen, um auf das richtige Atmen aufmerksam zu machen. In Teilkorpus 2b finden sich Berührungen der Trainer:innen in ganz ähnlichen Funktionen wie jenen, die in der Folge für Teilkorpus 3 beschrieben werden, allerdings sehr stark abhängig von den einzelnen Trainerinnen und Trainern und davon, ob sie mitturnen.



Abb. 3: Berührungen in V05 (19:40.12)

Berührungen stellen in mehreren Koordinations- und Sequenzmustern eine zentrale multimodale Ressource dar, meines Erachtens eine wesentlich bedeutsamere oder zumindest für die Pilates-Praxis wichtigere als die Gestik im Allgemeinen und die Instruktionsgestik im Besonderen. Dies wird in weiteren Beispielen sichtbar sein.

Ähnlich wie bei der Gestik wird auch hier erst im zweiten Schritt auf den Zusammenhang mit der Prosodie eingegangen. Diese Mehrfach-Koordination kann inhaltlich bzw. funktional aufeinander abgestimmt sein oder nur zeitlich koordiniert, funktional aber verschieden bzw. in unterschiedlichen Partizipationsframeworks gleichzeitig ausgeführt. In diesem Abschnitt beziehe ich mich nur auf den ersten Fall. Beispiel 31 zeigt die Koordination von Verbalsprache, Prosodie und Berührung in repräsentativer Weise.

Beispiel 31: Berührung + Verbalsprache + Prosodie (I01, 09:38.432–09:47.287)

```

01  T01      >+↑spū::r ¥ die region zwischen #1 deine SCHUL/¥terblätfter;
           ↑spū::r die region zwischen deine SCHULterblätter;

t01-bl      >+ blickt zu K02
t01-be                                           f bha
           Rücken und Brust von K02 (punkt) ----->
t01-bw      ¥ geht auf K02 zu /¥
comm        K01 bis K06 stehen leicht gebeugt, rollen Brustwirbelsäule ein
02  T01      lass + das BRUSTbein #2 nach Δk02 Oben streben;/Δ
           lass das BRUSTbein nach Oben streben;

t01-bl      + blickt auf Hals von K02 ----->
t01-be      ----->
k02-bw      Δk02 richtet sich auf/Δ

```



#1



#2

```

03  T01      und deine schUlter+blätter /s nach Δ UNTEN.#3
      und deine schUlterblätter nach UNTEN.

t01-bl -----+ blickt zu K06----->>
t01-be ----- /s
t01-ko                      Δ rotiert nach rechts
      (Raummitte)----->>
    
```



#3

Im Laufe von Z.01 bewegt sich die Trainerin auf K02 zu und hebt bereits die Hände, um eine Berührungshandlung vorzubereiten. Die in der 2. Person Singular formulierte imperativische Anweisung richtet sich jedoch an die gesamte Gruppe, es handelt sich nur auf körperlicher Ebene um ein Eintreten in eine fokussierte Interaktion mit einem einzelnen Trainierenden. K02 bekommt in Z.02 dann den entsprechenden taktilen Cue, die Trainerin berührt mit der linken Hand einen Punkt zwischen den Schulterblättern, mit der rechten Hand das Brustbein und übt sanften Druck aus, der für K02 ein Hinweis dafür ist, wo und wie weit er sich aufrichten soll. Mit der verbalen Anweisung wird also die ganze Gruppe aufgefordert, der zeitgleiche taktile Cue unterstützt nur K02, doch indirekt sind derartige korrigierende Berührungen auch für die anderen Trainierenden visuelle Hinweise, sofern der Berührungsakt beobachtet wird. K02 wird durch die haptische Manipulation durch T01 auch zu einem Ausführungsvorbild, zur Repräsentation der angestrebten Positionierung von Schulterblättern und Brustbein. Prosodisch wird der Körperteil (Brustbein bzw. Schulterblätter) sowie der Kontrast zwischen ›oben‹ und ›unten‹ hervorgehoben.

Die Zusammenhänge mit den verschiedenen Cue-Typen sind eindeutig:

- *Assistieren*: Unterstützende Berührungen gehen oft mit begleitenden verbalen Positions-Cues einher. Auf diese Weise werden einzelne Trainierende auf die Ausführung vorbereitet oder während der Ausführung unterstützt oder es wird ihnen dabei geholfen, eine Übungsposition zu lösen. In letzterem Fall ist das Assistieren mit einer Berührung oft auch ein indirekter Muskel-Cue.
- *Prüfen (Information wahrnehmen)*: Diese sehr wichtige Funktion bezieht sich darauf, dass die Trainerin bzw. der Trainer durch die Berührung Informationen über aktuelle relevante körperliche Zustände der Trainierenden erhält,

etwa ob die richtige Muskelanspannung besteht. Darauf bauen die weiteren verbalen Anweisungen auf.

- *Information geben:* Insbesondere mit dem bereits beschriebenen ›Klopfen‹ werden Muskel-Cues durchgeführt. Dies kann auch mit der Funktion ›Aktivieren‹ umschrieben werden: Indem ein bestimmter Körperpunkt berührt wird, werden die Trainierenden dazu angeregt, in diesem Bereich eine Veränderung ihrer Anspannung oder ihrer Ausrichtung vorzunehmen.
- *Sicherheit:* Dem Sichern dienen Berührungen selten, nur vereinzelt bei sehr schwierigen Übungen. Die wenigen damit koordinierten verbalen Cues sind Halte- oder Muskel-Cues.
- *Beziehung herstellen:* Länger andauernde Berührungen, die beim Hineinkommen in eine tiefere Dehnung oder Entspannung helfen und somit verstärkte individuelle Zuwendung bedeuten, werden häufig mit einem abschließenden sanften Streichen oder einem Extra-Druckausüben abgeschlossen. Es gibt jedoch auch Berührungen, die einzig und allein sozial sind, beispielsweise am Anfang eine Berührung am Arm zur Begrüßung.

Bisher war der Fokus der Ausführungen die intrapersonale Koordination, also wie Berührungen von den Trainerinnen und Trainern mit anderen Ausdrucksressourcen abgestimmt werden. Jemanden zu berühren schließt jedoch auch immer das Berührtwerden ein, haptische und taktile Wahrnehmung finden in einer Berührungshandlung gleichzeitig statt. Die Konsequenzen daraus werden in einem Millisekundenbereich gezogen – Anpassungen von z.B. Muskelspannung auf Berührtenseite oder Druckausübung auf Berührendenseite. In manchen Situationen sind Berührungen der zentrale Locus der gemeinsamen Ausrichtung auf das Pilates-Instruktionshandeln. Daher wird hier noch einmal auf bereits diskutierte Beispiele unter dem Blickwinkel interpersonaler Koordination eingegangen.

Die wesentlichen Funktionen des Berührens in interpersonaler Hinsicht sind die gemeinsame Erarbeitung von korrekter Lokomotion und räumlicher Neu-Ausrichtung. Auch in den Beispielen 30 und 31 waren beide Funktionen enthalten. In Beispiel 30 ist die interpersonale Koordination darin zu suchen, dass T04 die Füße der Kundin auf der Fußstange besser ausrichtet, die Kundin aber entsprechend nachgibt und die Bewegung, die von der Berührung mittels Druck nahegelegt wird, nachvollzieht. In Beispiel 31 hingegen vermittelt T01 mit der Berührung eine spezifische körperliche Information, auf die K02 in angemessener Weise reagiert. Dies wird jedoch nur daran sichtbar, dass T01 sich von ihm ohne explizite Bewertung abwendet und sich wieder der ganzen Gruppe zuwendet.

Taktile Rückmeldungen bleiben wie in Beispiel 30 häufig unkommentiert, können aber auch genauso gut Ausgangspunkt für längere Korrektursequenzen sein (siehe Abschnitt 6.3).

4.2.7 ›Flow-Ressourcen‹: Blick + Lokomotion + Proxemik

Während der Analysearbeit hat sich erwiesen, dass sich die temporale Ordnung des Blickverhaltens stark von den Mustern der intrapersonalen Ressourcenkoordination unterscheidet und eher im Rahmen von Sequenzanalysen einen abgrenzbaren funktionalen Zusammenhang herstellt. Trotzdem spielt sie auch im Rahmen der intra- und interpersonalen Koordination eine zentrale Rolle. Ähnliches gilt für die Lokomotion und die Körperorientierung. Diese Ressourcen können daher als ›Flow-Ressourcen‹ bzw. ›Ressourcen im Flow‹ gelten: Es handelt sich um ein permanentes Hintergrund-Verhalten ähnlich wie die allgemeine körperliche Anwesenheit als Voraussetzung für alles Instruktionshandeln. Somit befinden sich diese Ressourcen im Instruktionsverhalten ständig im Übergang zwischen intra- und interpersonaler Koordination sowie zwischen Koordination und Sequenzialität.

Goodwin (1981: viii) hat als einer der Ersten eine Konvention für die linguistische Transkription von Blickverhalten eingeführt. Poggi (2013: 638) schlägt als formale Beschreibungselemente unter anderem die Bewegungen der Augenbrauen und die Dauer der Augenbewegungen vor. Für die vorliegende Arbeit wird zu einer einfacheren deskriptiven Beschreibung gegriffen (siehe Zusammenfassung der Transkriptionskonventionen unter 8.1). Die wichtigsten Funktionen der Ressource Blick sind nach Kidwell (2013; 2014) ganz allgemein die Graduierung des Involviertseins in der Konversation und der Aufmerksamkeit (›*mutual engagement*‹, vgl. Kidwell 2013: 103), das Steuern des Blickes der Adressatin/des Adressaten (z.B. zur Turn-Organisation) und rezipient:innenseitig das Anzeigen der Empfänglichkeit (vgl. auch Schönherr 1997: 42–44, die darauf hinweist, dass Blicke meist mehrere Funktionen gleichzeitig erfüllen).

Nach Goodwin (1994) wird durch Blickverhalten ein geteiltes perzeptuelles Feld geschaffen, in dem Praktiken des Hervorhebens von nicht aus dem Alltag bekannten Auffälligkeiten, Mustern oder Klassifikationen vollzogen werden. Insofern sind Blicke eigenständige multimodale Displays und potenziell ›*cuefähig*‹, wenn sie in der Interaktion als professionelle Handlungshinweise auf die Übungsausführung interpretierbar sind. Es gibt einige Beispiele in Teilkorpus 2 und 3, die diesem Kriterium entsprechen. Dabei sind jedoch zwei Fälle zu unter-

scheiden: Erstens dient das Blickverhalten der visuellen Aufnahme des Übungsgeschehens, zweitens kann ein Blick vereinzelt einen trainer:innenseitigen Cue realisieren, insbesondere einen Cave-Cue: Auf subtile Art und Weise provoziert ein kurzer Blickrichtungswechsel eine unmittelbare Reaktion bei einer instruierten Person, typischerweise eine Selbstkorrektur. Letzteres kommt im Material selten und eher in Teilkorpus 2b vor.

Das Blickverhalten der Trainer:innen ist ganz essenziell für die Gestaltung von Instruktionen: Es löst weitere Cues aus, insbesondere Cave-Cues. Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass es für Instruktionen und Demonstrationen äußerst wichtig ist, dass Blickkontakt zwischen Lehrenden und Lernenden besteht. Keevallik (2013a: 363) stellt für ihr Korpus (Tanzinstruktionen) etwas anderes fest, und auch im Korpus der vorliegenden Arbeit ist für die direkte Interaktion beobachtbar, dass Blickkontakt in vielen Situationen – z.B. bei Übungen in Bauchlage und beim Trainieren auf dem Gerät – erst durch das körperliche Verhalten der Trainerin bzw. des Trainers wie z.B. durch ein Herantreten hergestellt werden muss. Nur in bestimmten Übungsphasen besteht der Blickkontakt über einen längeren Zeitraum, etwa wenn alle Anwesenden im Kreis stehen.

Hinsichtlich der verschiedenen Formen von Blickveränderung lassen sich die folgenden Fälle unterscheiden.

- *Trainer:innenseitige Aufforderung zur Herstellung von Blickkontakt:* Trainer:innen und Trainer können die Trainierenden explizit dazu auffordern, herzu- sehen, etwa zur Einleitung einer Demonstrationssequenz.
- *Trainer:innenseitige Veränderung des Blicks:* Standardmäßig schweift der Blick der Trainerin bzw. des Trainers während der Übungsausführung be- ständig zwischen den Trainierenden.
- *Trainer:innenseitig individueller Blick:* Häufig sind kurze Fixierungen einzel- ner Trainierender während des Blickschweifens. Damit wird hauptsächlich das Ausführungshandeln überprüft.
- *Trainer:innenseitiges Aufnehmen von Blickkontakt:* Es kann beim Blick- schweifen zufällig zu Blickkontakt kommen, aber er kann auch bewusst her- gestellt werden.
- *Trainer:innenseitiges Wegblicken 1:* Die Trainerin bzw. der Trainer fokussiert oft kurzzeitig Objekte im Raum. Dieses Blickverhalten hat andere Funktionen als interpersonalen Kontakt, z.B. die Unterstützung von Denkprozessen (wie was als Nächstes kommt).
- *Trainer:innenseitiges Wegblicken 2:* Während einer Einzelkorrektur oder all- gemein der Zuwendung zu einer einzelnen trainierenden Person muss nicht ständig Blickkontakt gehalten werden, im Gegenteil ist es üblich, dass die

Trainerin bzw. der Trainer gleichzeitig die Ausführung der anderen Trainierenden mit dem schweifenden Blick überwacht.

- *Trainer:innenseitig unbestimmter Blick:* Manchmal schweift der Blick der Trainerinnen und Trainer während der Übungsausführung auch völlig ab (z.B. aus dem Fenster schauen).
- *Kund:innenseitig vergewissernder Blick:* Bei Unsicherheit, wie die Übung auszuführen ist, suchen die Kundinnen und Kunden oft Bestätigung, indem sie zu den Trainer:innen oder zu anderen Kund:innen blicken. Dies ist besonders häufig in Geräteeinheiten.
- *Kund:innenseitig fragender Blick:* Bei Schwierigkeiten wird durch das Blickverhalten auch Hilfe bei der Trainerin bzw. beim Trainer gesucht und eine individuelle Zuwendung angefordert.
- *Kund:innenseitig allgemeine Aufmerksamkeit signalisierender und das Kommende erwartender Blick:* In Übergangsphasen (oft in Kombination mit trainer:innenseitigem Wegblicken) ist das Anblicken der Trainerin bzw. des Trainers klassisches Back-channel-Behavior, Bereitschaft signalisierend. Allerdings kann im Allgemeinen nur bedingt die Graduierung des Engagements (nach Ehlich und Rehbein 1982: 67–69) als Funktion des Blickverhaltens angenommen werden, da keinerlei Blickkontakt nicht ungewöhnlich ist, was sich aus den oben genannten situativen Bedingungen der Einheiten ergibt.

In der Folge wird auf ein Beispiel zurückgegriffen, das bereits in einem anderen Kontext besprochen wurde: Beispiel 28. Die Trainerin fokussiert in diesen wenigen Sekunden alle Trainierenden zumindest einmal, hat aber zwischenzeitlich eine relativ neutrale Blickausrichtung. Sie nimmt auch bei Nicht-Fokussierung einzelner Personen aus den Augenwinkeln zumindest die grundsätzlichen Aktivitäten der Gruppe (Ausführung ja/nein) wahr. In Z.05 sieht man sehr genau, wie eine entsprechende Fokussierung des Blicks (hier auf K02) eine sehr schnelle verbale Einzelkorrektur anstößt. T03 unterbricht hier nur kurz verbal das kollektive Instruktionsgeschehen, um K02 auf einen häufigen Fehler aufmerksam zu machen, ohne dass sich dies auf die Rhythmisierung des Streckens und Beugens mit dem Fingerschnippen für die gesamte Gruppe auswirkt.

Drei eng miteinander verwandte Ausdrucksressourcen, die auch deutliche Beziehungen zum Blickverhalten aufweisen, sind erstens die Lokomotion (Bewegung im Raum), zweitens die Körperpositur (»eine von Beteiligten eingenommene Körperhaltung, die meist funktional auf den jeweiligen Handlungszusammenhang ausgerichtet ist«, Putzier 2016a: 305) und drittens die Proxemik (Zu-

und Abwendung, Distanzregulierung, axiale Orientierung, Kopf- und Rumpforientierung, vgl. Sager 2000: 544).

In seinem System zur Beschreibung der Körperorientierung unterscheidet Sager (2000: 550) zunächst »axiale Partner« (Gesprächspartner, die aufeinander orientiert sind), »nichtaxiale Partner« (aktuell keine Zuwendung) und »periphere Partner oder Zuhörer« (Sager 2000: 551). Kopf- und Rumpforientierung können sehr fein unterschieden werden. Ausgangspunkt der Bestimmung ist der »Displayzirkel«, damit meint er den »gedachten Kreis, an dessen Peripherie sich die Gesprächspartner während des Gesprächs bewegen« (Sager 2000: 552). Ein jüngerer und sehr differenziertes Modell stammt von Schöps (2012), die Körperbewegung und Körperhaltung in ein gemeinsames Framework integriert. Differenzierungskriterien sind die Dimensionen statisch/dynamisch, konventionalisiert/nicht konventionalisiert, semantisiert/nicht semantisiert, kodiert/nicht kodiert.

Die wichtigste Funktion der Körperhaltung ist die Festlegung eines »frames of engagement« (Kidwell 2013: 103). Bei Kendon (1990) betrifft die F-Formation die Positionierung des Körpers gegenüber dem eines anderen Interaktionsteilnehmers (Kidwell 2013: 102). Dabei sind vor allem die Ausrichtungen der Körperteile Kopf, Rumpf und Beine relevant, wobei die Position der Füße bzw. die Beine in Kombination mit der Hüftstellung die Hauptorientierung darstellen (Kidwell 2013: 103). Allgemeine Funktion ist die Signalisierung interpersoneller Einstellungen hinsichtlich Affiliation (Balance zwischen Nähe und Distanz) und Dominanz (vgl. Hagemann 2014: 1314, Wegner 1985: 179). Das Nähe-Distanz-Verhalten im Sinne körperlicher Ausrichtungen im Raum wird sehr stark von den sozialen Beziehungen zwischen den Partizipant:innen beeinflusst (vgl. Hagemann 2014: 1313). Formal können verschiedene Distanzzonen unterschieden werden (Intimdistanz, persönliche Distanz, soziale Distanz, öffentliche Distanz, vgl. Sager 2000: 565).

In der Pilates-Instruktion, allgemein in sozialer Distanz stattfindend, kommt es im Rahmen von Berührungen zu einer Unterschreitung der bei individuellen Korrekturen eingenommenen persönlichen Distanz zur Intimdistanz. Wie angesprochen ist dies nur möglich, da eine Beziehung des Vertrauens zwischen Trainer:in und Kund:in aufgebaut wird: einerseits generell bei der Aufnahme der gemeinsamen Körperarbeit (noch in der ersten Einheit), andererseits manchmal auch während der Einheiten bei einer einzelnen Berührungshandlung. Gründe dafür können sein, dass ein besonders empfindlicher Körperteil berührt wird, eine großflächige und intensivere Berührung mit höherem Druck durchgeführt wird oder dass die Trainerin/der Trainer sich dafür entschuldigt, kalte Hände zu haben. In der Mehrzahl der Fälle wird jedoch kein explizites Einverständnis eingeholt.

Die Lokomotion ist prinzipiell ›cuefähig‹, vor allem mithilfe der Demonstration durch eigenes Körperhandeln (siehe Abschnitt 6.2.3), aber auch durch Annäherungsverhalten und verkörperte Atmungs-Cues, etwa durch eigenes modellhaftes Atmen. Mit ›Annäherungsverhalten‹ ist hier das sehr spezifische Gehverhalten der Trainerinnen und Trainer in Pilates-Interaktionen gemeint: Während der Trainingseinheit bewegen sich die meisten Trainer:innen mehrfach durch den gesamten Übungsraum. In einigen Fällen ist dies ein eigenständiger Cue, wie Beispiel 32 zeigt. Auch das Blickverhalten ist hier in das Anleitungshandeln intensiv eingebunden.

Beispiel 32: Annäherungsverhalten (Pilates-Gehen) (I01, 37:41.I01–37:59.005)

```

01  T01      #1 >+(1.5) ¥ (1.2) + #2 (3.1)
    t01-bl   >+ blickt zu K06 + blickt zu K05 -->
    t01-bw   ¥ steigt mit lf über die Rolle und geht auf K06
                                zu, an K06 vorbei zu K05 ----->
    comm     K01-K06 liegen ruhig auf der Rolle
02  T01      + GUAT. #3 (--)
    t01-bl   GUAT. (--)
    t01-bl   + blickt zu K04 ----->
    t01-bw   ---- geht weiter an K04 vorbei ----->
03  T01      + dann bleIBts * bi+tte #4 amal in neuTRALpositiOn,
    t01-g     dann bleIBts bitte amal in neuTRALpositiOn,
    t01-bl   * bhs demonstrieren Bleiben (Halteposition)-->
    t01-bl   + blickt peripher zu K03
                                + blickt zu K02
    t01-bw   ---- geht weiter an K03 vorbei ----->
04  T01      (1.2) + * #5 (1.2)
    t01-g     -----* bhs sinken leicht ----->
    t01-bl   + Blick zu K01 ----->
    t01-bw   --- geht an K02 vorbei zu K01 ----->
05  T01      jetzt lENkts eure AUfmerksamkeit in den bereich
    t01-g     ↑SCHULΔtergürtel, /¥
    t01-bl   ----->
    t01-bw   ---- tritt nahe an K01 heran und bleibt dort stehen -----/¥
    t01-ko   Δ beugt sich leicht nach vorne über K01----->
06  T01      (0.5) #6 /*
    t01-g     ----- /*

```



#1



#2



#3



#4



#5



#6

Während die verbalen Instruktionen von vielen »Pausen« unterbrochen werden, bewegt sich die Trainerin kreisförmig durch den halben Übungsraum, wobei sie immer wieder einzelne Trainierende mit dem Blick fixiert und die Körperorientierung zentral oder leicht lateral, jedenfalls aber einzelnen Personen zugewandt anpasst. Obwohl sich die Trainierenden gerade in einer Phase des tieferen »Spürens« der statischen Position befinden, macht die Bewegung der Trainerin durch

den Raum einen Unterschied. Das Gehen hat drei Funktionen, zwei davon vollziehen Anleitungen, also Cues: Die erste, keinen Cue darstellende Funktion ist die Annäherung zur besseren Wahrnehmung der einzelnen Trainierenden und ihres Zustandes, was der Trainerin die Einschätzung ermöglicht, wo taktiler Korrekturbedarf besteht und welche verbalen Anweisungen eingebracht werden könnten. Zweitens wird indirekt mit der Annäherung dazu aufgefordert, die eigene Ausführung der Übung zu kontrollieren. Drittens drängt die körperliche Präsenz und Annäherung dazu, die Übungsausführung nicht zu unterbrechen, weiterzumachen, die Trainerin bzw. den Trainer als anleitende Autorität weiterhin zu respektieren. Wenn eine Trainerin bzw. ein Trainer die Körperorientierung auf eine Einzelperson ausrichtet und beginnt, auf diese Person zuzugehen, wirkt dies wie ein Cave-Cue: ›Etwas, was du machst, ist korrekturbedürftig‹. Wenn die trainierende Person den korrekturbedürftigen Aspekt selbst erkennt, erfolgt eine entsprechende Anpassung, sonst wird die Annäherung durch die Trainerin bzw. den Trainer fortgesetzt.

Sehr ähnliche Muster finden sich bei einzelnen Trainerinnen und Trainern in Teilkorpus 2b, insbesondere bei jenen, die nur in vereinzelt Demonstrationssequenzen auf der Matte mitturnen.

In Hinblick auf die ›verkörperten Atmungs-Cues‹ gibt es in den DVD-Instruktionsvideos (Teilkorpus 2a) einige interessante Sonderfälle: Bei V01 und insbesondere in V02 wird der Atmungs-Cue durch das nicht hörbare Vor-Atmen des Modells und Detailaufnahmen des Gesichts vorgenommen (24:45, stark 25:30), also sehr indirekt und nur mit visuellen Mitteln; verbale begleitende Instruktionen der Off-Sprecherin leiten zwar zusätzlich oft explizit zum Ein- und Ausatmen in der Übungs-Echtzeit an, aber das Atmungs-Handeln der Modelltrainierenden findet auch unabhängig davon statt. Im Instruktionsvideo V04f (z.B. 17:10–17:14) wiederum ist es die extradiegetische, nicht in das Trainingsgeschehen körperlich eingebundene Sprecherin, die hörbar ein- und ausatmet. Die Ratgeberbücher enthalten kommunikationstypgemäß derartige Cues nur in Form von verbalen Anleitungen und Abbildungen.

4.2.8 Objekthandeln

Die offensichtlichste Form der interpersonalen Koordination betrifft die aufeinander abgestimmte Manipulation von Übungsobjekten. Dabei sind folgende Handlungsarten am häufigsten:

- *Ein Übungsgerät geben und nehmen:* Wenn mit Kleingeräten (z.B. Ball, Rolle, Ring) gearbeitet wird, ist ein Teil des ›Objektmanagements‹ die Aufgabe der

Trainerin bzw. des Trainers. Um Zeit zu sparen, geht sie/er durch den Raum und nimmt einer/einem Trainierenden nach der/dem anderen das Kleingerät ab. Oft geschieht dies nebenbei, während weitere verbale Instruktionen (Feedback zur vorhergehenden Übung oder Vorbereitung auf die nächste) gegeben werden. Dies wird anhand von Beispiel 33 näher diskutiert. In Teilkorpus 2b werden Umbauphasen teilweise herausgeschnitten oder ausschließlich von den Trainierenden selbst durchgeführt.

- *Gemeinsam ein Übungsgerät für die weitere Verwendung herrichten/umbauen:* Manchmal wird der Umbau in einer Umbausequenz organisiert, ab und zu aber auch mit verbalen Anweisungen sehr punktuell vollzogen. Hier allerdings ist die Abgrenzung zu Sequenzen schwierig, da keine Vorbereitungshandlung wirklich von zwei Personen gleichzeitig ausgeführt werden kann; sonst käme man einander eher in die Quere (zwei Personen können beispielsweise nicht gleichzeitig eine Feder ein- oder aushängen). Überlappendes Objekthandeln ist insofern keine interpersonale Koordination, sondern ein körperliches Missverständnis, das oft in die Retraktion der Kundin bzw. des Kunden mündet, da die Letztverantwortung für das kompetente Objekthandeln (z.B. die Einstellung des Reformers) den Trainer:innen zugesprochen wird.

Zur Rückgabe von kleinen Übungsgeräten passt das Beispiel 33, in dem das koordinierte Objekthandeln einerseits nahezu nebenbei abläuft, andererseits den Instruktionsverlauf beeinflusst. Der Übersichtlichkeit halber enthält das Transkript nur die Ebenen Lokomotion, Körpermitte und Objekthandeln.

Beispiel 33: Koordiniertes Objekthandeln (I06, 18:07.702–18:20.735)

```

01 T03      >¥ und dann schwIngst die bEIne ¥ RUN¥ter?
comm      >K01-K04 rollen auf dem Reformer mit dem Magic Circle auf
t03-bw    >¥ geht an K03 vorbei in Richtung von K02----->
k01-bw          ¥ schwingt bb zur Seite ----->
k04-bw          ¥ schwingt bb zur Seite ----->

02      (0.6) ¥ Δ (0.2)/Δ ¥ (0.8)
k01-bw    ----->
k04-bw    ----->
k03-bw          ¥ schwingt bb zur Seite, streckt ra zu T03 ----->
t03-ko          Δ wendet sich K02 zu /Δ
t03-bw          ¥ streckt la aus, fasst nach Circle von K02 --->

03 T03      Δ dürfts ¥ mir /Δ die ¥ rin#1/¥ge geben,=
t03-ko      Δ wendet sich K01 zu /Δ
t03-bw          ¥ geht zu K01 ----->
t03-bw          ¥ greift Circle von K02 /¥
comm      K01-K04 stehen auf

04 T03      =machts ¥ amal ¥ a #2 rolldown /¥ aus Δ dem stehen #3 /¥ bit/Δte,
t03-bw          ¥ nimmt Circle von K01 /¥
k04-bw          ¥ legt Circle auf den Boden /¥
t03-ko          Δ wendet sich von K01 ab /Δ
comm      K01, K02, K04 stehen, K02 setzt auf dem Reformer

```



#1



#2



#3

- 05 T03 ¥ um euch wieder (0.7) be¥WEGlich/¥ zu ¥ #4 ma/¥chen,
t03-bw ¥ nimmt Circle von K03 /¥
t03-bw ¥ geht an K02 vorbei zu K04 ----->
k03-bw ¥ steht auf /¥
comm K01, K02 und K04 positionieren sich für Roll down
- 06 T03 ¥ (1.5)
t03-bw ¥ geht zu K04 und beugt sich hinunter ----->
comm K01-K04 bereiten sich auf Roll down vor ----->
- 07 T03 fü¥ße UN/¥ter Δ euch,/Δ
t03-bw --¥ hebt Circle von K04 auf /¥
t03-ko Δ dreht sich um und geht in Richtung von K02 ---->
- 08 T03 EIN¥atmen,
k04-bw ¥ streckt sich ----->



Hier passiert multimodal sehr viel, der Fokus liegt bei der Rückgabe und Übernahme der Ringe (»Magic Circles«) nach einer Reihe von mehreren Übungen, bei denen dieses Kleingerät im Einsatz war. Während T03 die Ringe von K01 bis K04 nach und nach einsammelt (Z.03–07), stockt sie (Z.05) in der verbalen Anleitung eines »Roll downs«, das nicht nur der Auflockerung, sondern auch der Überbrückung der Phase des Einsammelns dient: Im Anschluss an das Exzerpt bringt die Trainerin die Ringe zurück zur Aufhängung, wo die Geräte aufbewahrt werden. Mit dem Einsammeln der Ringe beginnt T03 bei K02, weil diese gerade zufällig in deren Nähe steht. Die Rückgabe beginnt schon vor der verbalen Ankündigung in Z.02, K02 schließt bereits aus der körperlichen Annäherung von T03 und dem Ausstrecken der Hand, dass sie ihr den Ring abnehmen wird. Danach nimmt T03 den Ring direkt von K01 in Empfang, ohne sich mit ihr via Blickkontakt abstimmen zu müssen (Z.04). Noch in derselben Bewegung dreht sie sich um und geht zurück durch den Übungsraum. Schnell und reibungslos ohne explizite Koordination erfolgt auch die Übergabe von K03 (Z.05).

K04 hingegen hat bereits den Ring auf den Boden gestellt (Z.04). Sie ist in der Reihe der Geräte die Letzte und wartet nicht darauf, dass ihr der Ring abgenommen wird, um ein »Roll down« machen zu können. Es hat jedoch für das Einsammeln von T03 keine Bedeutung und keine interaktionale Relevanz, dass sie sich kurz bücken muss, um den letzten Ring aufzunehmen (Z.06–07). Eine längere Pause in diesem Kontext ist besser aus der Distanz des Hingehens zu erklären, das Aufnehmen selbst ist genauso schnell wie bei der direkten Übergabe von den Trainierenden. Diese interpersonale bzw. interkorporale Abstimmung beim gemeinsamen Objekthandeln läuft hier also völlig unmarkiert und selbstverständlich. Es genügt die Annäherung von T03 in Kombination mit dem Ausstrecken des Arms, um den exakten Zeitpunkt der Übernahme des Kleingeräts zu akkordieren.

In den aufgezeichneten Einheiten von Teilkorpus 2b kommt nichts Vergleichbares vor. Wenn Kleingeräte nicht mehr benötigt werden, werden sie zur Seite gelegt oder während einer herausgeschnittenen Übergangsphase ›off-camera‹ entfernt. Bei Teilkorpus 2a gibt es keine Übungen mit Geräten. Auch in Teilkorpus 3 werden Kleingeräte nicht immer auf die beschriebene Weise zurückgegeben, insbesondere bei den Rollen, während Bälle und der Magic Circle eher wieder eingesammelt werden, vermutlich aus praktischen Gründen: Bälle könnten wegrollen, kleine Objekte liegen bei folgenden Übungen im Weg, zudem muss das Studio für den nächsten Kurs aufgeräumt sein.

4.3 Sequenzielle Ordnungen

Wie bereits anhand der bisher beschriebenen Ressourcenbündel ersichtlich geworden ist, lässt sich interaktionales Geschehen anhand seiner Verankerung in der Zeit beschreiben. In diesem Abschnitt wird ein Blick auf die Mesebene geworfen. Die Fokussierungen gehen auf den Forschungsüberblick von Deppermann und Günthner (2015a) zurück, die Retrospektion/Projektion in der Turn-Konstruktion, Fragen der Sequenzialität und Simultaneität in Zusammenhang mit Multimodalität als Analyseschwerpunkte hervorheben. In diesem Abschnitt geht es also um ausgewählte allgemeine sequenzielle Ordnungen von Cues und multimodalen Ressourcen (4.3.1 und 4.3.2) bzw. um Instruktionscluster, die als häufig wiederkehrende ›Bausteine‹ angesehen werden können (4.3.3). Angelehnt ist die Art der Darstellung an die Form der Repräsentation von Instruktionssequenzen, die u.a. De Stefani und Gazin (2014) und Deppermann (2018a) einsetzen. Allerdings wird jeweils der instruktive Kern unmittelbar mit dem multimodalen Ressourceneinsatz verknüpft.

4.3.1 Fokusressourcen

Im Instruktionsgeschehen kann je nach Cue, je nach Handlung eine andere Ressource im Vordergrund stehen, in der Folge als ›Fokusressource‹ bezeichnet. Andere Ressourcen haben dann stützende Funktion, was sie nicht abwertet, das heißt: Aus gesprächslinguistischer Sicht ist vorrangig die Koordination interessant, aus dem Instruktionshandeln heraus wird aber die Aufmerksamkeitsökonomie zu einem wichtigen Faktor. In diesem Abschnitt geht es also um die Frage: Auf welcher Ressource liegt der Instruktionsfokus hinsichtlich der Entscheidungen der Trainer:innen, einen bestimmten Übungsaspekt zu veranschaulichen, und was führt jeweils den aktuellen Cue aus?

In Teilkorpus 1 ist die Text-Bild-Relation die Fokusressource: Wie bereits dargestellt, können die Übungen ad hoc weder ohne Abbildungen noch ohne schriftsprachliche Ausführungen umgesetzt werden, außer es bestehen bereits umfangreiche Vorkenntnisse im Pilates. In den Teilkorpora 2 und 3 können grundsätzlich alle Ressourcen zumindest kurzzeitig zu Fokusressourcen werden, aber für manche Ressourcen lässt sich dies häufiger beobachten, vor allem für Verbalsprache und Berührungen. Aus den bisherigen Beispielen und Ausführungen ist auch hervorgegangen, dass Berührungen und Blick teils unabhängig voneinander sind, teils aber eng aufeinander bezogen bzw. genau koordiniert werden.

Zu gegenseitigen Hemmungen lassen sich bereits aus den Merkmalen der Ressourcen bestimmte Aussagen ableiten, die nach den Analysen jedoch etwas zu verfeinern sind: Der Einsatz einer beidhändigen Berührung schließt die Gestik nur insofern aus, als nicht gleichzeitig Instruktionsgestik und eine taktile Anleitung gegeben werden kann. Allerdings sind Berührungen in vielen Fällen als Zeigegesten zu verstehen (siehe Abschnitt 5.2.2). Außerdem kann auch mit einer Hand eine anleitende Geste ausgeführt und mit der anderen eine Berührungshandlung durchgeführt werden.

Welcher Cue-Typ wird mit welcher Ressourcenkombination oder Einzelresource vorrangig ausgeführt? Gibt es auch Negativ-Beziehungen, also Ressourcen, die nicht in der Lage sind, bestimmte Cues auszuführen? Ergebnisse dazu werden in Tabelle 14 zusammengefasst. Die Angaben beziehen sich nur auf die Teilkorpora 2 und 3. In der Spalte ›Negativbeziehung‹ werden Ressourcen genannt, die nicht in der Lage sind, bestimmte Cues zu vollziehen.

Tab. 14: Beziehungen zwischen Ressourcen und Cues

Cue-Typ	Ressourcen(-bündel)	Negativbeziehung
Bewegungs-Cue	1) Verbalsprache 2) Berührung 3) Verbalsprache + Gestik 4) Lokomotion + Verbalsprache (Demonstration) 5) Verbalsprache + Berührung 6) Lokomotion (Demonstration)	Körperorientierung Blick
Positions-Cue	1) Verbalsprache 2) Berührung 3) Verbalsprache + Berührung 4) Verbalsprache + Gestik 5) Lokomotion + Verbalsprache	Blick Körperorientierung
Atmungs-Cue	1) Verbalsprache 2) Lokomotion (eigenes Atmungshandeln)	Blick, Berührung Körperorientierung

Cue-Typ	Ressourcen(-bündel)	Negativbeziehung
Muskel-Cue	1) Berührung + Verbalsprache 2) Verbalsprache 3) Berührung 4) Lokomotion (eigenes Atmungshandeln) + Verbalsprache 5) Lokomotion (eigenes Atmungshandeln)	Blick Körperorientierung
Objekt-Cue	1) Verbalsprache 2) Lokomotion 3) Berührung (positionierend) 4) Blick	Körperorientierung
Mini-Bewegungs-Cue	siehe Bewegungs-Cue	
Cave-Cue	1) Verbalsprache (insbesondere Prosodie) 2) Verbalsprache + Gestik + Blick (auch Mimik) 3) Blick + Verbalsprache 4) Berührung + Verbalsprache 5) Körperorientierung	–
Wahrnehmungs-/Spür-Cue	1) Verbalsprache + Berührung 2) Verbalsprache 3) Berührung 4) Lokomotion	Blick Körperorientierung
Imaginations-Cue	1) Verbalsprache 2) Verbalsprache + Gestik 3) Verbalsprache + Lokomotion	Berührung Blick Körperorientierung
Fortsetzungs-Cue	1) Verbalsprache 2) Verbalsprache + Gestik 3) Berührung 4) Lokomotion (insbesondere in den Videos) 5) Blick	Körperorientierung

Berührung und Verbalsprache sind somit die ›stärksten‹ Ressourcen, Blick und Körperorientierung die ›schwächsten‹ in dem Sinne, wie sehr diese Ressourcen an den verschiedenen Mustern der intra- und interpersonalen Koordination beteiligt sind.

4.3.2 Pilates-typische Sequenzen

In Abschnitt 4.3.1 wurden die syntaktischen Anleitungsformen im Zusammenhang mit Cues weitgehend ohne ihre Verbindungen zur multimodalen Ebene diskutiert. Keevallik (2018: 7–8) stellt jedoch im Kontext des Entwurfs einer ›syntactic-bodily gestalt‹ fest, dass die Wahl einer grammatischen Kategorie wie z.B. eines Imperativs oder eines Deiktikons aus der physischen Kopräsenz der Partizipierenden, ihrem körperlichen Arrangement und der Organisation der materiellen Umwelt entstehen. Sie zeigt anhand von Pilates-Beispielen, wie eng die Bewegungen der Lernenden und die Instruktionen zeitlich aufeinander bezogen sind.

Um diesen Grundgedanken für die vorliegende Arbeit zu vertiefen, wird anstelle mehrerer kürzerer Beispiele ein etwa eineinhalbminütiger Ausschnitt aus der Einheit I11 verwendet, in dem sowohl alle Sequenztypen als auch die verschiedenen Instruktionsphasen enthalten sind, auch um zu vermitteln, wie dicht das Pilates-Anleitungsgeschehen ist. Es handelt sich um eine abgeschlossene Übung: ›Scissors‹. Zunächst wird die grobe Struktur des Exzerpts dargestellt – wie viele Intonationsphrasen bzw. stille Phasen enthalten sind, wie sie thematisch gegliedert werden können und was aus multimodaler Sicht geschieht. Abbildungen finden sich an verschiedenen anderen Stellen (bei Beispiel 35 und in Kapitel 6 bei Beispiel 50).

Beispiel 34: Beispiel für Sequenzen und Phasen (I11, 15:05.451–16:33.209)

Zeilen	Geschehen	Multimodal
01–13	Phase 1: Basisanleitung	
01–04	Kollektive Anleitung	Instruktionsgestik Körperorientierung auf K02
05–06	Kollektive Anleitung	Assistierende Berührung von K02
07–14	Einzelkorrektur K02 – verbal kollektiv-individuell	Assistierende Berührung von K02
14–18	Phase 2: Festigung (Wiederholung)	
14–18	Kollektive Anleitung mit Verfeinerungen der Instruktion	Parallel fortgesetzte assistierende Berührung von K02
14–18	Andere Seite, Korrektur v. K02	
19–31	Phase 3: Korrekturen	
19	Fortsetzung, Neuorientierung	Blickschweifen
20–23	Korrektur K01	Verbal, instruktionsgestisch Basis-Sequenz 1

Zeilen	Geschehen	Multimodal
24–25	Korrektur K02	Instruktionsgestisch
25–29	Korrektur K05	Instruktionsgestisch Basis-Sequenz 2
30–31	Kontrolle	Blick
32–35	Phase 4: Variante	
32–34	Vorstellung der Variante	Instruktionsgestisch, orientiert auf K03
35–36	Wiederholung der Instruktion	Neuorientierung zu K05
37–43	Phase 5: Korrekturen und Erinnerungen	
37–39	Korrektur K05	Assistierende Berührung
40–41	Verfeinerung Instruktion	Neuorientierung auf K01
42–44	Korrektur K01	Basis-Sequenz 2
44–46	Phase 6: Letzte Wiederholung	
44–45	Ankündigung	Instruktionsgestisch
46	Beobachtung	Blick
47–48	Phase 7: Übungsabschluss, Ablegen	
47–48	Aufforderung zum Abschluss	Instruktionsgestisch
48	Ablegen	Starkes Erleichterungsdisplay der Gruppe (Seufzen von K01, K05; Rest schnell in Ruheposition)

In der Tabelle wurden einige Abschnitte als ›Basis-Sequenzen‹ bezeichnet. Es handelt sich dabei um die wichtigsten Sequenzmuster, die im Folgenden mit einem detaillierteren Auszug beschrieben werden. Ihr gemeinsamer Nenner ist die Steuerung der Trainierenden. In Teilkorpus 1 erfolgt diese Steuerung aus sequenzieller Sicht einzig und allein durch die Abfolge der verbalen Anleitungsschritte und der damit mehr oder weniger koordinierten Abbildungen. Bei Teilkorpus 2 begegnen wir wieder der üblichen Trennung zwischen den buchbegleitenden DVDs und den Instruktionsvideos der Online-Plattform: Während Letztere im Grunde ähnliche Sequenzmuster aufweisen wie jene, die in der Folge für Teilkorpus 3 diskutiert werden (wenn auch mit leichten Abwandlungen, die gesondert zu diskutieren sind), ähneln die DVDs in dieser Hinsicht stärker den Ratgeberbüchern: Cue folgt auf Cue folgt auf Cue.

Aus Gründen des Umfangs kann an dieser Stelle nur die erste Basis-Sequenz mit einem ausführlichen Transkript belegt werden, die andere (Korrektur) wird in Kapitel 6 ausführlich anhand von Beispielen diskutiert. Ausgehend von Beispiel 34 werden zudem eine ›Basis-Sequenz 0‹ und eine ›Basis-Sequenz X‹ postuliert, die jeweils Varianten von Basis-Sequenz 1 darstellen.

Basis-Sequenz 1: Der Normalfall

In der ersten Basis-Sequenz spiegelt sich die prototypische Instruktionslogik der Initiierung – Ausführung – Evaluation wider, eine Abfolge, die in Abschnitt 3.2.2 aus der Forschungsliteratur übernommen wurde. Allerdings ergibt sich aus der Analyse des Materials der vorliegenden Arbeit eine entscheidende Anpassung: Der Zwischenschritt der Kontrolle ist konzeptuell zwar in den zitierten Modellen nicht ausgeschlossen oder als Voraussetzung für die Bewertung implizit natürlich enthalten, aber aus meiner Sicht ist dies ein so kritischer und zentraler Punkt in dieser Basis-Sequenz, dass er als eigenständiger Schritt angeführt werden sollte. Abbildung 4 zeigt diese Abfolge.

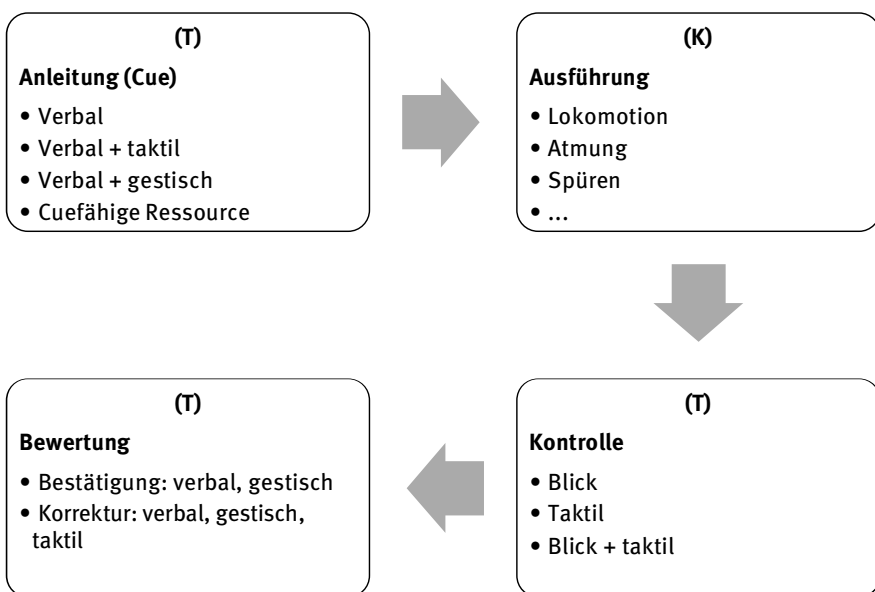


Abb. 4: Cue-Ausführung-Kontrolle-Bewertung (Basis-Sequenz 1)

Bevor die Basis-Sequenz mit einem Beispiel veranschaulicht wird, werden die einzelnen Schritte kurz erläutert.

Anleitung (Cue): In den bisherigen Ausführungen wurden die syntaktische Gestaltung, die ›Cuefähigkeit‹ einzelner Ressourcen, die intrapersonale multimodale Koordination und andere Aspekte des Anleitungshandelns bereits sehr ausführlich diskutiert.

Ausführung: Die Ausführung ist die Reaktion der Trainierenden auf den Cue, meist in Form einer Lokomotion, aber grundsätzlich auch mit anderen Formen

durchführbar. Je nach Cue kann dies beispielsweise ein starkes Aus- oder Einatmen sein, die Muskelanspannung oder Muskelentspannung und auch nur ein Hineinspüren, also alles von völliger äußerer Ruhe über eine kleine, kaum wahrnehmbare Bewegung bis hin zu einer Ganzkörperbewegung oder einer Bewegung mit dem Reformer bis zum Anschlag bzw. zur maximalen Federspannung, und dies in verschiedenen Positionen (Rückenlage, Stand, Kniestand, Vierfüßlerstand, Bauchlage, Seitlage) unter Beteiligung unterschiedlicher Körperteile und in verschiedensten Bewegungsqualitäten. In den Instruktionsvideos nehmen die Modelltrainierenden hier die Position der Zuseher:innen zu Hause ein, sind sozusagen Stellvertreter-Ausführende, die nicht nur Als-ob-Handlungen leisten, sondern körperlich vollständig involviert sind, darüber hinaus auch so positioniert, dass für das Publikum hinsichtlich der Gesamtheit des Trainierendenensembles der bestmögliche Überblick über die Bewegungsausführung möglich ist.

Kontrolle: Die wichtigste Ressource der Trainer:innen zur Ausführungskontrolle ist der weiter oben bereits beschriebene professionelle Blick, eine Flow-Ressource, die eigentlich bereits mit Beginn der Initiierung einsetzt, aber erst in diesem Schritt interaktionale Relevanzen im Sinne von Folgehandlungen entfaltet. Weniger omnipräsent, aber immer noch eine häufig herangezogene Informationsquelle sind Berührungen in der Funktion der Wahrnehmung des körperlichen Zustandes einzelner Kund:innen. Die Instruktionsvideos unterscheiden sich hier jedoch relativ stark von den videographierten Trainingseinheiten, indem Berührungen eigentlich nur in der Funktion des Assistierens und Informationsgebens eingesetzt werden. Auch hinsichtlich Blickverhalten und Körperorientierung sind die Trainer:innen nicht zu hundert Prozent auf die Teilnehmer:innen fokussiert.

Bewertung: Die Bewertung kann in Form einer verbalen oder verkörperten Korrektur, einer Bestätigung oder einer impliziten Bestätigung durch Fortsetzung der Instruktion erfolgen. Verbal eindeutige Bestätigungen wie Lob (z.B. *sehr schön, sehr gut*) oder Bejahungen sind offensichtlich, im Verhältnis zur impliziten Form jedoch weniger häufig. Auch mit der Herstellung von Blickkontakt und einem Kopfnicken kann eine solche Bewertung vollzogen werden. Die Bestätigung kann jedoch auch durch eine Nachfrage erfolgen, beispielsweise eine scherzhafte Erkundigung, ob alles in Ordnung ist (*tUtto BE:NE?* mit entsprechendem kreisenden Blick in die Runde, I13, 14:55–14:57).

Mit Beispiel 35 wird diese Basis-Sequenz anhand eines Ausschnitts aus dem oben angeführten längeren Auszug veranschaulicht.

Beispiel 35: Basis-Sequenz 1 im Basis-Beispiel (I11, 15:29.112–15:33.987)

```

01  T04      >+>Δ ¥ (0.6) /¥ (0.5)
      t04-bl >+ blickt zu K01 ----- (bis Z.05)--->
      t04-bw ¥ tritt an K01 heran /¥
      t04-ko >Δ zentral zu K01 orientiert ----->
02  T04      geYNAU;*
      geNAU;

      t04-g      * bas demonstrieren gehobene Arme ----->
      t04-bw ¥ geht noch weiter auf sie zu ----->
03  T04      nach #1 ¥ !OBEN! streben mit den /* hÄnden. (-)
      nach !OBEN! streben mit den hÄnden. (-)

      t04-g ----- /*
      t04-bw ---- geht rechts an ihr vorbei ----->
04  T04      <<p> so a bißsl /¥ richÄtung > (.) /Δ mhm.
      <<p> so a bißsl richtung > (.) mhm.

      t04-bw -----/¥
      t04-ko Δ beugt sich seitlich über K01 /Δ
      comm
05  T04      (0.4) Δ (0.2) /Δ ¥ (0.3) /¥ ¥ (0.3) /Δ + (0.3) + ¥ (0.5)
      t04-g Δ beugt sich tiefer über K01 /Δ
      t04-bl + blickt zur
      Raummitte -----+
      blickt zu K02 ----- (bis Z.08)--->
      t04-bw ¥ hebt ba (Ansatz zu Berührungshandlung) -
      senkt ba nach 0.2 wieder -----/¥
      ¥ entfernt sich rückwärts von
      K01 und macht einen Schritt zur Seite ¥ geht in
      die Raummitte ----->
      t04-ko Δ rotiert nach links /Δ Δ orientiert sich
      schnell zur Raummitte und dann zu K02 /Δ
06  T04      no /¥ ET*was mEhr,/*
      t04-g      * rh zeigt auf K02 /*
      t04-bw --/¥ (bleibt stehen)
07  K02      hm:::
08  T04      + (0.3) ¥ (1.3)
      t04-bl + blickt zu K03
      t04-bw ¥ geht weiter an K03 vorbei ----->

```

Der eigentlichen Sequenz geht das kollektive Instruktionsverhalten voran, T04 nähert sich daraufhin K01. Zunächst bewertet T04 ihre Ausführung positiv (Z.02), danach wird K01 in Z.03–04 mit einer Einzelkorrektur verbal auf die Feinheiten des Bewegungshandelns der Arme aufmerksam gemacht (Sequenzschritt ›Anleitung‹). T04 setzt in Z.04 bereits mit der Körperorientierung (Vornüberbeugen) zu einer taktilen Korrektur an. Doch die Selbstkorrektur von K01 (Sequenzschritt ›Ausführung‹), die T04 mit dem Blick kontrolliert (Sequenzschritt ›Kontrolle‹) führt zu einem Abbruch dieser Korrekturhandlung und zu einer neuerlichen kurzen, aber vollständigen Bewertung (Sequenzschritt ›Bewertung‹), die von T04 nicht nur mit *mhm* realisiert wird, sondern auch körperlich mit dem Rückzugsverhalten (Aufrichten, Abwenden), das K01 verdeutlicht, dass keine weitere Korrektur notwendig ist. Es folgt eine sehr ähnliche Sequenz mit K02 (Z.04–Z.08), in der T04 die Ausführung von K02 mit einem Blick kontrolliert und eine ebenso

kurze verbale Anweisung gibt, aber sich nicht weiter für eine taktile Korrektur annähert, da K02 mit einer Bestätigung zu verstehen gibt, dass er die Anweisung umsetzt.



#1

Basis-Sequenzen 0 und X: Flow und Nicht-Ausführung

Auch eine ›Basis-Sequenz 0‹ ließe sich formulieren: Sie besteht nur aus den ersten beiden Schritten, Initiierung und Ausführung, wobei die Initiierung mit den besprochenen cuefähigen Ressourcen und Ressourcenbündeln realisiert werden kann und die Ausführung körperlich ist. Es ist keineswegs selten, dass sich Anleitung an Anleitung reiht und über einen längeren Zeitraum keinerlei diese Abfolge unterbrechende Aktivität stattfindet – dies kommt insbesondere bei größeren Gruppen vor. Beispielsweise gibt es in I03 einen insgesamt beinahe acht Minuten dauernden Abschnitt (43:18–51:16), in dem die Trainerin T01 zwar intensiv gestisch und verbal anleitet und mit Blicken die Ausführung kontrolliert (gewissermaßen im ›Flow‹ agiert), aber keinerlei kollektive oder individuelle Bewertungen abgibt und auch keine Berührungshandlungen setzt.

Doch was geschieht, wenn an der zweiten Stelle keine Ausführung steht? Ich nenne dies hier ›Basis-Sequenz X‹. Prinzipiell ist dies in einer Pilates-Instruktionssituation ein markierter Fall, wenn auch kein ungewöhnlicher. Prinzipiell hat jede Person, die eine auf Körperhandeln bezogene Instruktion erhält, die Möglichkeit, diese auszuführen oder nicht auszuführen. In einer Pilates-Instruktionssituation ist die unmittelbare Ausführung einer Anweisung der zu erwartende Normalfall. Wenn dies nicht eintritt, muss der Grund dafür interaktiv ausgehandelt werden. Die Nicht-Ausführung kann schlichtes Innehalten sein, oft kombiniert mit einem Blick zur/zum Trainer:in oder zu anderen Kund:innen. Das Nicht-

Weitermachen kann aber auch in einer verbalen Intervention bestehen, etwa in einer Nachfrage oder einem Kommentar. Nicht-Ausführung betrifft in der Regel nur einzelne Trainierende oder einen kleinen Teil der Gruppe, nur in stark markierten Einzelfällen hält die gesamte Gruppe inne, was zu umfangreichen Aushandlungen führt. Geht es nur um eine Person, wählt diese die verbale Intervention, um auf das Ausführungsproblem aufmerksam zu machen, wenn der Blick der Trainerin bzw. des Trainers gerade von der nicht-ausführenden Person abgewandt ist.

Im Beispiel 34, Z. 35–40 ist eine nicht vollständige Sequenz der Nicht-Ausführung enthalten: Die Sequenz beginnt wieder mit dem typischen Blick- und Annäherungsverhalten an K05, das eine Korrektur einleitet. Es folgt eine instruktionsgestützte Korrektur betreffend die vollständige, von K05 nicht vollzogene Streckung des Knies. K05 ändert an der Streckung des Knies wenig und kommentiert dies mit einem verbalen Nicht-Können-Display (*GEHT grad net*, Sequenzschritt ›Nicht-Ausführung‹). Nach einer Nachfrage von T04 wegen akustischen Nicht-Verstehens wiederholt K05 ihr Problem, woraufhin T04 mit Lachen und einer humorvollen Bemerkung reagiert (*GEHT nicht WILL nicht?*), außerdem mit neuerlicher Annäherung. In diesem Fall kommt es zu Adaption, indem T04 in der Folge eine Variante anleitet.

In Teilkorpus 1, den Ratgeberbüchern, gibt es wie erwartet keinerlei derartige Rückmeldeaktivität, ebenso wenig wie in den begleitenden DVDs. In den Instruktionsvideos der Online-Plattform ist außer bei V07 zwar das körperliche Verhalten der Modelltrainierenden interaktional relevant, indem es die Instruktionshandlungen der Trainerinnen und Trainer beeinflusst und auch entsprechende Korrekturen wie in der direkten Interaktion hervorruft, aber es steht im funktional völlig anderen Zusammenhang der Inszenierung von authentischem Pilates-Unterricht für nicht anwesende ›Interaktant:innen‹. Somit ist das Anleitungshandeln der Trainerinnen und Trainer, das die Übungsausführung der Modelltrainierenden beeinflusst, sowohl professionelles Instruieren in der Rolle von Pilates-Trainer:innen in einer Studio-Situation als auch eine zusätzliche Cue-Quelle für die Videorezipient:innen.

Die ersten beiden Schritte sind wie in Basis-Sequenz 1, danach beobachtet die Trainerin bzw. der Trainer die Ausführung. In diesem Schritt geschieht eine intern-kognitive, in der Regel nur aus dem weiteren Verlauf rekonstruierbare Bewertungshandlung (sehr selten durch ein angedeutetes Kopfschütteln erkennbar). Jedenfalls identifiziert die Trainerin bzw. der Trainer einen individuellen Korrekturbedarf bei einer Kundin oder einem Kunden, nähert sich daraufhin dieser Person an und nimmt mit einer Berührung eine Manipulation vor, beispiels-

weise an der Position der Füße, der Schultern etc. Die Veränderung der Körperorientierung und das proxemische Naheverhalten wird im Schema nicht ausgewiesen, ist jedoch zwischen dem Schritt der Lokomotion und Berührung impliziert. Danach entfernt sich die Trainerin bzw. der Trainer wieder (inklusive veränderter Körperorientierung, Körperhaltung und Blickrichtung) und wendet sich jemand anderem zu oder setzt die verbale Instruktion fort. In diesem sehr häufig anzutreffenden Sequenzmuster kommt es jedoch zu keiner verbalen Interaktion zwischen Kund:in und Trainer:in. In Beispiel **34** findet sich Entsprechendes in Z.25–29. Auf Details wird in Abschnitt 6.3 im Rahmen der Diskussion des Korrekturverhaltens eingegangen.

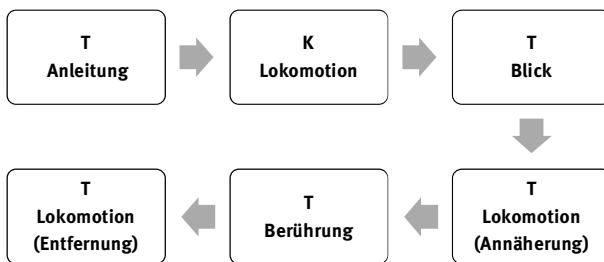


Abb. 5: Blick-Lokomotion-Berührung (Basis-Sequenz 2)

Alle anderen Sequenzmuster sind Varianten, Erweiterungen oder Verkürzungen dieser Basis-Sequenzen. Im Einzelnen können sie hier nicht dargestellt werden, stattdessen wird im nächsten Abschnitt eine Reihe von sequenziellen Bausteinen eingeführt, deren je unterschiedliche Kombination eine Pilates-Einheit etablieren. Die hier genannten Basis-Sequenzen sind Teile dieser größeren Bausteine, also in diese eingebettet bzw. diese konstituierend.

4.3.3 Bausteine der Übungs-Etablierung und -Elaborierung

In diesem Abschnitt werden Sequenzen aus der Sicht der Pilates-Handlungslogik betrachtet: Welche Typen von Sequenzen, die im Pilates immer wieder auftreten und im Instruktionsverlauf ganz spezifische Funktionen erfüllen, lassen sich unterscheiden? Tabelle 15 vermittelt einen Überblick; einige Bausteine werden in der Folge oder in späteren Abschnitten genauer dargestellt. Der Auflistung ist auch eine chronologische Ordnung inhärent, was durch die Untergliederung in

Phasen unterstrichen wird. Alle vier Phasen zusammen bilden einen Pilates-Instruktionsblock, der oft, aber nicht zwingend mit einer Übung identisch ist. In den Ratgeberbüchern können keine derartigen Phasen unterschieden werden bzw. nur sehr metaphorisch durch die bereits besprochene typographische Binnengliederung der Übungen.

Tab. 15: Instruierende Bausteine in Pilates-Einheiten

Phase	Aktivität	Erläuterung
Phase 1	Vorbereitung	Eine die Übung vorbereitende Instruktionssequenz
	Ausführung	Die Ausführung einer Übung betreffende Instruktionen
Phase 2	Feedback Korrekturen	Feedback durch Cue-Wiederholung
		Einzelfeedback/Einzelkorrektur
		Trainer:innenseitig 1: Feedback ohne verbale Neu-Fokussierung
		Trainer:innenseitig 2: Feedback mit verbaler Neu-Fokussierung
		Kund:innenseitig: Rückmeldung
Phase 3	Fortsetzung	Kollektives Feedback/Kollektive Korrektur
		Individuell-kollektives Feedback
		Trainer:innenseitig 1: Feedback ohne verbale Neu-Fokussierung
Phase 4	Abschluss Übergang	Trainer:innenseitig 2: Feedback mit verbaler Neu-Fokussierung
		Kund:innenseitig: Rückmeldung
Phase 3	Fortsetzung	Wiederholen
		Halten
		Spüren
Phase 4	Abschluss Übergang	Nachspüren, Rasten
		Wechsel

Die einzelnen Bausteine werden im Folgenden kurz kommentiert.

Vorbereitung: Die Vorbereitung besteht meistens in einer schnellen Aneinanderreihung von mehreren positionierenden Bewegungs-Cues (siehe Beispiel 5). Es wird eine oft sehr komplexe Ausgangsposition etabliert, die als Voraussetzung für die Ausführung dient. Dies kann einen umfangreicheren Positionswechsel erfordern, beispielsweise den Übergang vom Stand in die Bauchlage, was auch mit einer eigenen Übungssequenz bewerkstelligt werden kann – z.B. einem Roll down – oder aber nur mit einer minimalen Anpassung, etwa dem Aufsetzen des Mittelfußes auf dem Barren am Gerät anstelle der Fersen. Die Überleitung zur eigentlichen Übungsausführung kann unter anderem durch den ersten Bewegungs-Cue oder eine explizite Ankündigung wie *LO:S gEhts*, (107, 41:50–41:51) erfolgen.

Ausführung: Die Anweisungsausführung führt zurück zu den Basis-Sequenzen, die im vorhergehenden Abschnitt beschrieben wurden.

Die zweite Phase ist wesentlich vielgestaltiger und komplexer, hier gibt es so viele Varianten und Kombinationen – auch was die multimodale Aushandlung betrifft –, dass nur die wichtigsten Phänomene dargestellt werden können.

Feedback durch Cue-Wiederholung: Zu einer Wiederholung eines Cues kommt es in zwei Fällen: erstens, wenn sich die erste Instruktion durch das Ausführungshandeln oder Nicht-Ausführungshandeln als fehlgeschlagen erweist, oder zweitens als völlig unmarkierte Aktivität, die nur eine Bekräftigung des ersten Cues ist. Andere Formen des Feedbacks sind nach drei Kriterien zu unterscheiden, was insgesamt zahlreiche Kombinationsmöglichkeiten ergibt:

- Wird das Feedback zunächst trainer:innenseitig oder kund:innenseitig eingeführt? Kund:innenseitige Rückmeldungen sind etwa Nachfragen, Kommentare, aber auch körperliche Reaktionen wie Gesten, Aufrichten, Blickkontakt suchen etc.
- An wen ist das Feedback adressiert? Hier gibt es drei unterschiedliche Möglichkeiten sowohl für die Kund:innen als auch für die Trainer:innen: individuelle, kollektive oder individuell-kollektive Adressierung. Darauf wird ausführlicher in Abschnitt 6.5.2 eingegangen.
- Erfolgt das Feedback mit oder ohne Neufokussierung? Dies bezieht sich nur auf das Trainer:innenhandeln, und zwar darauf, ob der aktuelle instruktive ›Handlungsstrang‹ unterbrochen wird und kurzzeitig ein neues Interaktionsensemble etabliert wird (= mit Neufokussierung) oder ob das Instruktionshandeln (meist ist damit die verbale Anleitung gemeint) mithilfe anderer multimodaler Ressourcen fortgesetzt wird (= ohne Neufokussierung).

Fortsetzung: In Phase 3 werden unterschiedliche Fortsetzungshandlungen gesetzt. Die einfachste Variante sind Fortsetzungs-Cues mit Zählung der Wiederholungen der Übungsdurchführung. Häufig kommt es in dieser Phase auch zu einer längeren Halte-Sequenz (Minibewegungs-Cues). Bei sehr vielen Arm- und Beinübungen sowie bei Übungen in der Seitenlage kommt es nach der ersten Wiederholungsphase zudem zum Seitenwechsel. In Phasen, in denen eine bereits bekannte Bewegung wiederholt wird, sind auch Erklärsequenzen eingebettet (siehe Abschnitt 6.2.2)

Abschluss: Der Abschluss eines Instruktionsblocks kann durch eine kurze Rast erfolgen, meist eine stille Phase und oft auch in spezifischen Pilates-Position, z.B. dem Shell Stretch (siehe Abbildung 1).

Übergangsphasen: Es gibt drei Arten von Übergangsphasen – Übungswechsel (Übergang zu neuer Übung), Umbau des Geräts oder Objektwechsel oder Raumwechsel (von Matten- zu Gerätetraining in den Einheiten I07, I09 und I10).

Bevor ich auf das Feedback zurückkomme, möchte ich einen Sonderfall ansprechen, der in jeder der vier angesprochenen Phasen eingebettet sein kann und daher quer zur Aufstellung in Tabelle 15 liegt: ›Stille Phasen‹, also Sequenzen, die eigentlich Gesprächspausen darstellen, aber multimodal durch andere Anleitungshandlungen gekennzeichnet sind. Solche stillen Phasen treten in folgenden fünf Funktionen auf: als Ausführungszeit mit oder ohne Korrekturen, als Cool down/Entspannung, als Umbau oder als eine Ruhephase am Ende der Einheit. In den bisherigen Beispielen waren kürzere stille Phasen als Ausführungszeit enthalten, insbesondere in Beispiel 32 das Herumgehen der Trainerin im Raum bei fortwährender intensiver Beobachtung.

Zurück zu den mannigfaltigen Formen des Feedbacks. Das Feedback ohne verbale Neu-Fokussierung ist dabei der interaktional m.E. interessanteste Fall, da er den Fluss, in dem die Trainer:innen ihre Anweisungen und Korrekturen koordinieren, sehr sichtbar macht. ›Ohne Unterbrechung der verbalen Anleitung‹ ist dabei oft gleichzusetzen mit einer Variante der Basis-Sequenz 2: eine schnelle Folge von Blick mit Identifikation eines Korrekturbedarfs, schneller Lokomotion zur identifizierten Kundin/zum identifizierten Kunden und einer Berührungshandlung, im Unterschied zur ursprünglichen Formulierung von Basis-Sequenz 2 jedoch unter fortgesetzter verbaler Instruktion mit kollektiver Adressierung. Solche Abgehsequenzen zeigen gut die Übergänge vom allgemeinen Anleiten zum Korrigieren und Individualisieren. Bei einzelnen Trainer:innen ist dieser schnelle Wechsel von Blick, Berührung und Lokomotion bei nur kurzen Unterbrechungen der verbalen Instruktion der hauptsächliche Leitungsmodus (z.B. T04 im videographierten Material von Teilkorpus 3, der mehr taktil als verbal korrigiert, siehe auch Beispiel 35).

Nun zum zweiten großen Typ, zum Feedback *mit* verbaler Neu-Fokussierung. Definiert man die Instruktion der Trainingsgruppe als die Hauptaktivität im Verlauf der Einheit, so ist diese Form des Feedbacks eine Unterbrechung – allerdings handelt es sich tatsächlich um DAS Element schlechthin, das Pilates-Training in Ko-Präsenz gegenüber allen anderen Vermittlungsformen im Korpus hervorhebt. In Beispiel 28 in Z.05 gab es eine kurze derartige Unterbrechung, in Beispiel **34** wird die kollektive Anleitung mehrmals zugunsten des individuellen Feedbacks unterbrochen (z.B. in Z.06–07). Bei Feedback mit verbaler Neu-Fokussierung tritt die Trainerin bzw. der Trainer häufig in ein neues Interaktionsensemble mit einzelnen Trainierenden ein, beispielsweise in Form einer Einzelkorrektur. Davon wird genauer in Abschnitt 6.3 die Rede sein.

4.4 Konstitution größerer Einheiten

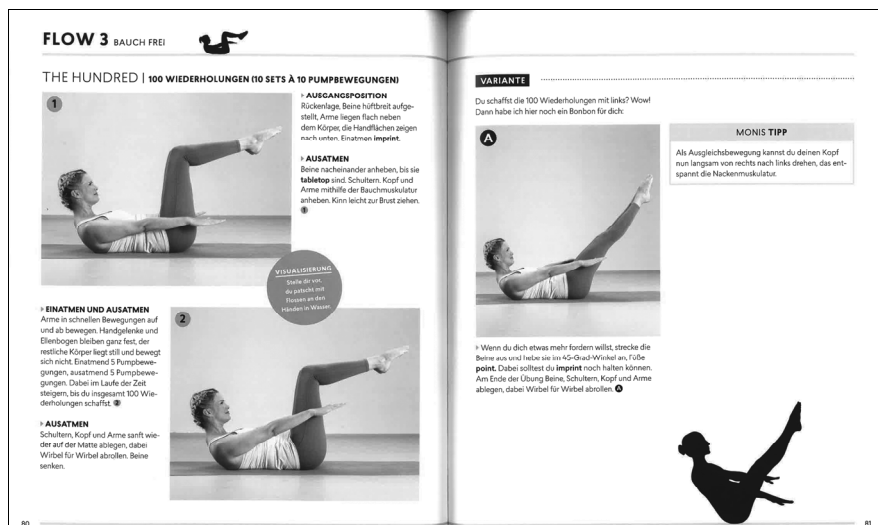
Da das multimodale Ganze meist etwas anderes als die Summe seiner Teile ist, sind auch Pilates-Übungen und Trainingseinheiten etwas anderes als eine Aneinanderreihung von vielen Sequenzen. In diesem Abschnitt soll dieser Gedanke anhand von Beispielen für Übungen und übergreifenden Analysen von Instruktionsphasen vertieft werden.

4.4.1 Übungen

Auf der Ebene der Einheit ›Pilates-Übung‹ bietet sich im ersten Schritt eine Unterteilung in verschiedene Instruktionssequenzen an, die bereits Gegenstand von Abschnitt 4.3 waren. Zur weiteren Veranschaulichung werden zwei ausgewählte Übungen herangezogen, zum einen die bekannteste Pilates-Übung ›The Hundred‹, zum anderen sei auch an die bereits in Kapitel 2 dargestellte Übung ›Cat Stretch‹ erinnert (Beispiele 1, 2 und 4).

Zunächst zur Darstellung einer Übung in einem Ratgeberbuch. Komplett abgebildet wird in Beispiel 36 eine Doppelseite aus R13. Die Phasen der Übung sind sehr eindeutig erkennbar durch die Unterteilung in Übungsschritte in Absätze. Die Übung wird strukturiert nach logischen Phasen, wobei das Gliederungsprinzip die Atmung ist: *Ausgangsposition*, *Ausatmen* (Vorbereitung der eigentlichen Übung), *Einatmen und Ausatmen* (Hauptphase), *Ausatmen* (Abschluss der Übung). Die ›Variante‹ für Fortgeschrittene wird auf einer eigenen Seite dargestellt. Die Phasen sind zeitlich verzerrt dargestellt, die reale Ausführung der ersten beiden Schritte und des letzten Schritts (= drei von vier Absätzen) dauert nur wenige Sekunden, während die Phase *Einatmen und Ausatmen* deutlich länger dauert. In der Rezeption muss dies beim selbstständigen Nachmachen jedoch erst entsprechend entschlüsselt werden.

Was die Muster der Cue-Abfolgen und multimodalen Ressourcen angeht, kann man für Teilkorpus 1 verallgemeinern, dass Positions-Cues immer die Anfangsphase kennzeichnen, Bewegungs-Cues die Durchführungsphase und alle anderen Cue-Typen entweder sporadisch und unsystematisch in die Übungsbeschreibung eingebunden oder in zusätzliche Informationselemente (z.B. besagte Info-Boxen) ausgelagert werden.

Beispiel 36: »The Hundred« in einem Ratgeberbuch (R13: 80–81)

Zu den »Hundred« in der direkten Interaktion folgt mit Beispiel 37 eine Darstellung der sequenziellen Struktur – eine vollständige Transkription wäre mehrere Seiten lang. Die verbale Ebene wird als Minimaltranskript eingefügt, die Unterteilung in Phasen erfolgt erst in der Diskussion.

Beispiel 37: »The Hundred« in der Interaktion (I06, 25:50.904–26:41.768)

Zeile	Verbale Anleitung	Multimodales Geschehen
01	und dann die arme zur decke hochbringen und ausatmend AUFrollen=	
02	=wir gehen in die HUNDreds.	Blick zu K04
03	(1.0)	Blick zu K03
04	HOCHrollen, (#1)	
05	(1.2)	
06	fErsen an den BALL (-).	
07	einatmen=vorbereiten=LÄnge suchen;	Instruktionsgestik (Länge)
08	und ausatmen auf EINS zwei drei vier fünf–	Instruktionsgestik (Pumpen)
09	und IN two three four five–	Orientierung zu K01
10	schieb die FINGer nach unten weg;	Taktile Korrektur bei K01
11	(0.8)	Ab hier durchgehend rhythmisches Fingerschnippen
12	IN two three four five –	

Zeile	Verbale Anleitung	Multimodales Geschehen
13	GEHT des?	
14	(1.5)	Orientierung zu K02
15	fünf und AUS (.);	
16	wA:gen bleibt ganz RUhig.	Taktile Korrektur von K02
17	ZWEI drei vier fünf–	
18	[Name K04] HOCH zwei drei vier (-) –	Blick zu K04
19	und EIN zwei ((lacht)) drei vier fünf – (#2)	Instruktionsgestik (hoch)
20	und AUS zwei drei vier fünf –	
21	noch VIERzig,	
22	zieh dich wieder HOCH [Name K03],	
23	mehr BAUCHmuskulatur;	
24	GEnau;	Orientierung zu K02
25	wagen ganz RUhig,	Orientierung zu K01
26	(4.2)	Beobachtung K01
27	noch ZEHN,	Orientierung zu K04
28	(1.2)	
29	[Name K04] zieh dich HOCH drei vier fünf– (#3)	Instruktionsgeste (hoch)
30	und langsam zurück ABlegen.	
31	(1.2)	T03 nimmt K04 Ball ab
32	DURCHatmen–	
33	SEHR gut.	



#1



#2



#3

Ausgehend von dieser Strukturierung können die folgenden Phasen identifiziert werden:

1. Z.01–07: Vorbereitungs-/Einleitungsphase, in der die Trainer:in die Übungsankündigung vornimmt (Z.02, bei Giesecke 1979 die ›Vorstrukturierung‹), und die Kundinnen die Ausgangsposition einnehmen. Hier ist auch die einzige Position, an der eine Basis-Anleitung erfolgt. Die Übung ›The Hundred‹ ist der Gruppe offenbar so vertraut, dass die Ankündigung alleine den Übungsablauf klar macht.
2. Z.08–30: Hier geschieht die Übungsausführung mit vielfältigem Feedback mit nur sehr kurzzeitiger verbaler Neufokussierung; z.B. wird in Z.10 eindeutig nur K01 angeleitet, während die anderen kurzzeitigen Unterbrechungen des Zählens (Z.18, 22) zwar an bestimmte Personen adressiert sind, aber gleichermaßen als Anleitungen für die gesamte Gruppe verstanden werden können.
3. Z.30–33: Die Übung wird hier abgeschlossen und die Ausführung positiv evaluiert (bei Giesecke 1979 die ›Ratifizierungsphase‹), was motivierenden Charakter nach einer anstrengenden Übung hat. Die Nachstrukturierung geschieht dadurch, dass T03 beginnt, den einzelnen Kund:innen die Bälle abzunehmen (zuerst K03).

Im Vergleich mit anderen Beispielen ist die Anleitungsstruktur bei ›The Hundred‹ tatsächlich ungewöhnlich: Im Vordergrund steht die Rhythmisierung, was durch das Mitzählen und das Fingerschnippen sowie die starke prosodische Betonung der Atmungs-Cues durchgeführt wird, es erfolgt also keine klassische Etablierung, keine Wiederholung oder Festigung und auch keine Elaborierung. Das ganze Geschehen ist auf das Erreichen der hundert schnellen Pumpbewegungen ausgerichtet, die Einzelkorrekturen beschränken sich auf zwei sehr kurze taktile Hinweise und die Anregung, mit dem Oberkörper eine noch höhere Position einzunehmen.

Was die Cue-Abfolge angeht, kann man über Teilkorpus 3 hinweg verallgemeinern, dass Positions-Cues am Anfang der Übung weniger prominent sind als in den Ratgeberbüchern, da die Ausgangsposition im fließenden Übungsgeschehen klar ist. Dafür spielen Muskel-Cues und Cave-Cues eine größere Rolle, allerdings nicht systematisiert nach einem bestimmten Schema, sondern emergent aus der Situation und aus dem über das Blickverhalten wahrgenommenen Korrekturbedarf heraus. Die Grundlage des Übungsaufbaus sind verbale Bewegungsinstruktionen, meist gestützt durch Instruktionsgestik, fortgesetzt in der Ausführungsphase mit hauptsächlich taktilen Korrekturen. In Teilkorpus 2b (den Videos der Online-Plattform) finden sich ganz ähnliche Muster, mit dem einzigen bereits angesprochenen Unterschied, dass weniger individuell korrigiert wird und der Anleitungsweg durch die Übung ein bisschen systematischer in dem Sinne ist, dass sie weniger oft durch verfeinernde Cues unterbrochen wird.

Für Teilkorpus 2a wird noch einmal Beispiel 2 herangezogen: Die Struktur dieses Anleitungsgeschehens gleicht dem Aufbau von Übungen in den Ratgeberbüchern, auch wenn die sprachlichen Formulierungen nicht identisch sind. Die grundlegende Unterteilung in verschiedene Phasen ist aber vergleichbar.

4.4.2 Trainingseinheiten

An dieser Stelle werden einige Aspekte von Multimodalität diskutiert, die sich auf die Beschreibungsgröße ›Kommunikat‹ beziehen, in diesem Fall auf eine Pilates-Einheit. Zunächst geht es um die Frage, wie in den Ratgeberbüchern Trainingseinheiten, die das Buch ja zeitlich nicht vorgeben kann, gerahmt werden. In R02, R03, R04, R06, R07, R09 (mit einem großen Poster), R11, R12 und R13 werden ›Stundenbilder‹, also vollständige Übungsabfolgen vorgeschlagen, die als sinnvoll aufgebautes Programm unterschiedlicher Dauer durchgeführt werden können. In R05 und R15 erfolgt der Aufbau nach dem Mattenprogramm von Pilates. Beispiel 38 zeigt einen Ausschnitt aus einer solchen vorgeschlagenen Abfolge.

Beispiel 38: ›Stundenbild‹ in einem Ratgeber (Ausschnitt) (R06: 106)

30-Minuten-Workout

Ein 30-minütiger Workout täglich ist ideal. Bitte lassen Sie sich von dieser zeitlichen Verpflichtung nicht abschrecken. Falls Sie 30 Minuten am Stück nicht erübrigen können, lässt sich dieser Workout auch in zweimal 15 Minuten durchführen.

1 Zentrieren S. 68 5–8 Sets In Rückenlage bleiben für Übung 2	2 Nacken aufrichten S. 69 5 Wh., Aufrecht hinsetzen für Übung 3	3 The Hundred: Vorübung S. 70–71 2 x 50 oder 1 x 100 Pumpbewegungen Sitzen bleiben für Übung 4
		
4 Roll-Back S. 72 3 Wh., Sitzen bleiben für Übung 5	5 Roll-Up S. 73 6–8 Wh., Auf dem Rücken ablegen für Übung 6	6 Leg Circles S. 74 5–8 Wh., dann 5–8 Wh. in die Gegenrichtung Aufrecht hinsetzen für Übung 7
		

Die in eine Abfolge gebrachten Übungen werden im Buch an anderer Stelle eingeführt; hier geht es nur um einen Überblick über eine vorgeschlagene Chronologie sowie um eine Erinnerungshilfe an die bereits vorgestellten Übungen. Mit einem repräsentativen, auch in der Beschreibung der Übung enthaltenen Foto, das den Ausführungshöhepunkt zeigt, wird der zentrale Hinweis auf die Gestalt der Übung gegeben.

Bei den DVDs aus Teilkorpus 2a sind außer in V02 und V05 die einzelnen Programme in eigens aus dem Hauptmenü anwählbaren Kapiteln organisiert, die sehr unterschiedliche Dauer haben. Sowohl für Teilkorpus 2a als auch 2b gilt wie für die Ratgeberbücher die ›Freiheit‹ der Rezipient:innen hinsichtlich der realen Übungsdauer. Doch es ist interessant, dass einzelne Ratgeberbücher klare zeitliche Angaben machen, während andere nur im allgemeinen Teil Empfehlungen über Häufigkeit und Dauer einer Trainingseinheit geben.

Eine zentrale Frage betrifft die Eröffnung der Einheiten. Wie wird von einer unfokussierten zu einer fokussierten Interaktion übergegangen und Ko-Präsenz (Kidwell 2013) hergestellt? Eine mit Pilates vergleichbare Situation beschreiben Dausendschön-Gay und Schmitt (2016), nämlich das Warten auf den Unterrichtsbeginn im Klassenzimmer. Sie analysieren die architektonischen Basiskonzepte

›Verweilbarkeit‹ (grundsätzliche Nutzbarkeit), ›Besitzbarkeit‹ (Stühle und Tische), ›Sichtbarkeit‹ (Anordnung der Raumlogik, z.B. Tafelbereich, Fensterfront und nicht gut einsehbare Bereiche) sowie ›Begehbarkeit‹. Bevor eine Pilates-Einheit beginnen kann, sind bereits einige Aktivitäten zu setzen, z.B. Umziehen in der Umkleide und Sich-Einfinden im Übungsraum. Vor Beginn der Einheit warten die Trainierenden darauf, dass es losgeht – nicht alle sind dabei gleichzeitig anwesend, nicht alle verharren statisch. Für eine Pilates-Einheit sind in Teilkorpus 3 vielerlei Aktivitäten festzustellen, wie z.B. Nebengespräche, noch einmal etwas aus dem Umkleideraum holen, Handy abstellen, Zuspätkommen usw. Auch die Trainerinnen und Trainer selbst befinden sich meist am Anfang in Nebengesprächen mit einzelnen Kund:innen, fragen nach deren Befinden (z.B. Muskelkater nach der letzten Einheit, besondere Wünsche für die aktuelle Einheit). Die Überleitung zur Etablierung des *joint project* erfolgt üblicherweise mit einem Positionierungs-Cue. Prosodisch und varietätenlinguistisch wird dieser Übergang durch lauterer Sprechen und größere Standardnähe markiert. In den Videos der Online-Plattform (Teilkorpus 2b) werden zu Beginn das Publikum zu Hause begrüßt, der Aufbau der Einheit angekündigt und die Modelltrainierenden namentlich vorgestellt.

Der Abschluss der Einheiten im Sinne einer Auflösung des Interaktionsensembles erfolgt durch ein eindeutiges Signal der Trainerin bzw. des Trainers, dass die Übungszeit vorbei ist; aber in den meisten Fällen wird den Trainierenden Zeit gegeben, sich noch etwas zu entspannen und langsam, wenn sie sich in Rückenlage befinden, in den Stand zu kommen (z.B. mit einem Roll up auch als Übung gerahmt). Mehrere Minuten dauernde Ruhephasen mit Musik kommen vereinzelt vor (z.B. Einheit I14), allerdings wird auch hier noch eine verbale Auflösung durch die Trainerin bzw. den Trainer vorgenommen.

Eine letzte Frage in diesem Abschnitt bezieht sich wiederum stark auf die Handlungslogik des Pilates: Inwiefern wirkt sich der Studentyp (Matte, Kleingerät, Gerät) auf die Instruktionsmuster aus? Um diese Frage zu beantworten, werden die beiden Einheiten I01 und I05 miteinander verglichen, da hier dieselbe Trainerin (T01) involviert ist.

Der augenscheinlichste Unterschied ist, dass in I01 keine Objekt-Cues vorkommen, die sich auf den Umbau und die Handhabung des Geräts beziehen. Dies hat jedoch weiterreichende Implikationen als nur eine quantitative Verschiebung hinsichtlich der Objekt-Cues. Der Reformer ist in jeder Übung eine Erweiterung des Körpers der Trainierenden, wird sprachlich aber als getrenntes Instrument der Übungsausführung konzeptualisiert. In den Geräteeinheiten aus Teilkorpus 3 kommt es zudem zu teilweise langen Umbausequenzen. Etwas Vergleichbares in

den Matteneinheiten ist nur das wesentlich schnellere Verteilen und Zurückgeben von Kleingeräten (siehe Beispiel 33).

Multimodal betrachtet ist das Blick- und Gehverhalten sehr unterschiedlich, indem die Nutzbarkeit hinsichtlich der Körperorientierung und die Begehrbarkeit des sehr engen Übungsraumes in I05 eingeschränkt ist und mehr über Blicke und verbale Instruktionen gearbeitet wird; doch auch der Sichtkontakt ist im engeren Übungsraum eingeschränkt, sodass T01 öfter ihre Position verändern muss, um einen genaueren Eindruck vom Ausführungshandeln der weiter entfernten Trainierenden zu erhalten. Die Berührungen in den Geräteeinheiten sind zudem häufiger asymmetrisch.

Auch Begrüßung und Abschluss sind sehr unterschiedlich: Während zu Beginn von Matteneinheiten die Trainierenden meist bereits auf einer Matte stehen oder liegen und schnell bereit sind, ihre Position zu wechseln, wenn die Trainerin bzw. der Trainer einen anderen Auftakt ankündigt, müssen in den Geräteeinheiten erst die erste Einstellung des Geräts sowie die Position auf dem Gerät ausgehandelt werden, teilweise auch ob überhaupt gleich auf dem Gerät begonnen wird oder zuerst eine Übungssequenz auf der Matte stattfindet (z.B. I09).

4.4.3 Pilates-Training als ›kommunikative Gattung‹

Der letzte hier diskutierte Aspekt der multimodalen Struktur des Instruktionsgeschehens betrifft die Frage, inwiefern mehrere Trainingseinheiten eine kommunikative Gattung konstituieren. Eine umfassende Diskussion der Termini ›Kommunikationsformen‹ (Schmitz 2007), ›kommunikative Praktiken‹ (Fiehler 2000), ›kommunikative Gattungen‹ (Günthner und Knoblauch 1994), ›Textsorten‹ (z.B. Gülich 1975; Heinemann 2000b; Adamzik 2000) und ›Genres‹ (Aplevich 2011; Bateman 2008) kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Zur Orientierung nur folgender Hinweis: Der Terminus ›Kommunikationsformen‹ bezieht sich auf die mediale Vermitteltheit eines Kommunikats (vgl. Schmitz 2007; Habscheid 2016), ›Genre‹ auf die Diskursebene und ›Gattung‹ auf die Klassenbildung. Somit sind ›Gattungen‹ das Resultat der Zusammenfassung vieler größerer bzw. längerer Kommunikationseinheiten mit ähnlichen äußeren und inneren Merkmalen in eine Kategorie. Die Produktion und Rezeption von Gattungsvertretern beruht auf Routinelösungen für kommunikative Problemstellungen (vgl. Ossner 2005: 61–62). Eine kommunikative Gattung dient somit als ein »wichtiges Verbindungsglied zwischen dem kommunikativen Wissensvorrat und den sozialen Strukturen einer Gesellschaft« (Günthner 2018: 42).

Ayaß (2011: 290) schlägt den Terminus ›Gattungsfamilie‹ vor: Sie meint damit »kommunikative Formen [...], die ähnliche Aufgaben bewältigen«. Dies gilt aus meiner Sicht zumindest für die Ratgeberbücher und die DVDs, dazu könnten auch Anleitungen in Sport- und Wellnesszeitschriften, Apps und ähnliche Produkte gezählt werden, während Trainingseinheiten in einem Pilates-Studio eine gänzlich andere Vermittlungsform darstellen. Zwischen den ersten beiden und dem dritten Materialtyp verläuft also eine Bruchlinie. Die folgenden Ausführungen vertiefen diesen Gedanken.

Für die systematische Analyse multimodaler Genres schlägt Bateman (2008: 16–19) ein allgemeines Modell vor. Genres sind von sozialen Praktiken und materiellen Eigenschaften des Trägermediums beeinflusst, auf diese jedoch zurückwirkende »typische Formen der Vermittlung« (Steinseifer 2011: 181). Diese Formen haben eine Inhaltsstruktur, eine Genrestruktur, eine rhetorische Struktur (unter Rückgriff auf die Rhetorical Structure Theory), eine linguistische Struktur, eine Layoutstruktur und eine Navigationsstruktur. Dabei gelten verschiedene Beschränkungen, und zwar sogenannte »canvas constraints« (aufgrund der physikalischen Beschaffenheit der *canvas*), »production constraints« (z.B. Umfangbeschränkungen) und »consumption constraints« (z.B. die »fitness in relation to task« der Rezipientinnen und Rezipienten, Bateman 2008: 19). Einige dieser Strukturen und Constraints werden in der Folge besprochen.

Ein wesentlicher, allerdings banaler Unterschied: Übungszeitpunkt, -ablauf, -dauer und -erfolg liegen bei den Ratgebern und bei den Videos beim Anwender bzw. bei der Anwenderin, die quasi ›extradiegetisch‹, also außerhalb des multimodalen Kommunikats agieren und deren Handeln nicht sichtbar ist (vgl. Friedrich 2009: 199, der sich auf multimediale Lernprogramme bezieht). In der direkten Interaktion hingegen sind die Anweisungsbefolgung sowie alle weiteren Züge unmittelbar integriert und beruhen auf interaktiver Bedeutungskonstitution sowie der Koordination aller Ausdrucksressourcen. Im Forschungsprozess werden sie mit(re)konstruiert. In schriftlichen Anleitungssituationen fehlen aktionale und gestische Mittel wie das Vorzeigen, es gibt auch keinen »Verständigungsdiskurs« (Fickermann 1994: 79), also keine Möglichkeit des Nachfragens und der Verstehenssicherung. Daher gilt wie in jeder Kommunikation, hier jedoch besonders die »Supernorm der Verständlichkeit« (Bremerich-Vos 2000: 878 mit Bezug auf Sprachratgeber), während in der direkten Interaktion sowohl Verstehensprobleme als auch affektive Phänomene ausgehandelt werden können.

Ein wichtiger Aspekt ist eine Art doppelte Intersubjektivität oder auch Interaffektivität in den Instruktionsvideos: Zum einen werden Figurenbewegungen und Figurengefühle aufgrund des visuell repräsentierten Ausdrucksverhaltens

von den Rezipientinnen und Rezipienten intersubjektiv nachvollzogen, zum anderen wird durch den ›filmischen Blick‹ der Kamera eine bestimmte dynamische Betrachtungsperspektive etabliert (vgl. Bakels 2014: 2051–2052). Das Spezielle an den Videos ist die Parainteraktion, das Erzeugen der Illusion von Anwesenheit (Böckmann et al. 2019, siehe auch 4.2.3). Bei den Instruktionsvideos der Online-Plattform liegt zusätzlich eine doppelte Adressierung vor: Einerseits gelten die Anleitungen, Erklärungen und sonstigen Ausführungshinweise für das Publikum ›zu Hause‹, die eigentlichen Konsumentinnen und Konsumenten der Videos. Andererseits richten sich die beständigen Rückmeldungen gleichzeitig an die trainierenden Modellpersonen, die auch mit motivierenden Strategien, Korrekturen und Bewertungen bedacht werden.

Unterschiede zwischen Face-to-face-Interaktion und medial vermittelter Interaktion werden im Sammelband von Marx und Schmidt (2019a) aufgearbeitet, Marx und Schmidt (2019b) fassen zentrale Punkte zusammen, die auch für das Material der vorliegenden Arbeit von Interesse sind. Ähnlich behandelt Deppermann (2015a: 61–63) Unterschiede zwischen direkter Interaktion (bzw. Gesprächen) und textuellen Kommunikaten im weitesten Sinne. Für die vorliegende Arbeit am wichtigsten sind die folgenden Punkte:

- *Räumliche und zeitliche Organisation, Linearität, Sequenzialität und Koordination*: Teilweise wurden diesbezügliche Muster bereits beschrieben, die räumliche und zeitliche Organisation sind Gegenstand von Kapitel 5.
- *Kopräsenz und Wechselseitigkeit*: Während Anwesenheit und gegenseitige zeitgleiche Wahrnehmbarkeit (geteilte Wahrnehmung, vgl. Clark 1996: 8–10) für viele Merkmale der Face-to-face-Interaktion verantwortlich zeichnen (mit Abwandlungen auch in medienvermittelter Form, vgl. Marx und Schmidt 2019b: 15–19), sind zwei wesentliche Merkmale von Textprodukten ihre Fixiertheit und die räumliche und zeitliche Trennung von Produktion und Rezeption. Damit hängen auch die meisten Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zusammen (vgl. Dürscheid 2016).
- *Verstehensaushandlung*: In der direkten Interaktion sind Verstehensdokumentation, Verstehensdisplays und Verstehensstrategien ständige Aufgaben (vgl. Deppermann 2010b), während in fixierten Kommunikaten Adressatenorientierung auf Erwartungen an die Rezipientinnen und Rezipienten basiert und das effektive Handeln nicht kontrollierbar ist.
- *Aufgabenerfüllung und Partizipationsstruktur*: In Gesprächen bzw. Interaktionen werden Aufgaben von den Partizipierenden, die als Teil von Interaktionsensembles agieren, gemeinsam etabliert, bearbeitet und gegebenenfalls gelöst. Dies lässt sich bei textuellen Kommunikaten nur in einer konkreten Rezeptionssituation analysieren.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Texten und audiovisuellen Formen liegt in der scheinbaren Ikonizität und unmittelbaren nicht-syntaktisch motivierten Verständlichkeit bzw. ›Natürlichkeit‹ von bewegten Bildern (vgl. Keutzer et al. 2014: 1–2). Da diese Ikonizität jedoch eben nur eine scheinbare ist und es sich auch bei einer stark abbildenden Intention wie in den Videos der Online-Plattform (Teilkorpus 2b) um textuelle Kommunikate handelt, können meines Erachtens mit Einschränkungen und Anpassungen viele Grundlagen der Textlinguistik nutzbar gemacht werden, so auch Überlegungen zur ›Sortenhaftigkeit‹.

Textsorten verstehe ich im Sinne von Brinker (2010: 125) als »konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen« bzw. als »typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen«. In der modernen Textlinguistik wird eine allgemeingültige Klassifikation von Textsorten zugunsten offenerer kommunikativ-funktionaler Herangehensweisen kaum noch angestrebt (vgl. Adamzik 2011). Hausendorf und Kesselheim (2008) und Kesselheim (2011) gehen von ›Hinweisen‹ auf Handlungsmöglichkeiten und Handlungsverpflichtungen aufgrund von Erfahrungen aus: Die zentralen Deutungshinweise liefern ›Textualitätsquellen‹, ›Vertrautheit‹, ›Sprachlichkeit‹ und ›Wahrnehmung‹ (Hausendorf und Kesselheim 2008: 33–35). Diese Aspekte werden in der Folge für Teilkorpus 1 und Teilkorpus 2 vergleichend dargestellt.

Musterhaftigkeit der Textabgrenzung und Textgliederung: Makrostrukturell können in Sport-Lehrbüchern Initiatoren (Titelblatt, Titelei), Terminatoren, obligatorische und fakultative Kapitel aus den Themengebieten Kondition, Technik und Taktik unterschieden werden (vgl. Simmler 1991: 284–286). In Abschnitt 2.2.1 wurde bereits das Wesentlichste über den Aufbau der Pilates-Ratgeber zusammengefasst. Auch audiovisuelle Kommunikate sind, obwohl temporal und nicht flächig strukturiert, glieder- und abgrenzbar.

Musterhaftigkeit der Textverknüpfung: Die verbalsprachlichen Merkmale der Ratgebertexte waren Gegenstand dieses Kapitels und werden insbesondere in Kapitel 6 noch ausführlicher diskutiert. In den Instruktionsvideos wird die Kohäsion mit verbalen Elementen, mit dem räumlichen und zeitlichen Arrangement und mithilfe der Filmgestaltung hergestellt (z.B. Kameraarbeit, Schnitt, Musik). Die Mikrostruktur kann anhand der sprachlich und körperlich vermittelten Instruktionen abgeleitet werden. Kohärenz wiederum entsteht z.B. durch weiche Übergänge zwischen Übungen, durch Begründungen und die Herstellung anderer semantischer Relationen in Bild und Text.

Musterhaftigkeit des Textthemas: Die Textmakrostruktur von anleitenden Texten umfasst standardmäßig das Bezeichnen des Handlungsziels, das Nennen von Hilfsmitteln, die Gliederung der Gesamthandlung in Teilhandlungen und

Hinweise, wie das Erreichen des gesetzten Ziels kontrolliert werden kann (vgl. Schaeder 2001: 239). Dies wird von den Ratgebertexten und Instruktionsvideos durch die chronologische Ordnung des Bewegungsablaufs vollzogen. Das gemeinsame übergeordnete Textthema lässt sich mit dem Titel der jeweiligen Einheit umschreiben, der z.B. Könnertufen, Studententyp (Matte/Reformer), Trainer:innen und bestimmte Körperbereiche fokussiert. Innerhalb der Einheiten sind Cues auch als Themenhinweise interpretierbar.

Musterhaftigkeit von Textfunktionshinweisen: Eine zentrale Unterscheidung der Angewandten Linguistik zu Instruktionstexten ist jene zwischen Sofortanleitung (z.B. Feuerlöscher), Lernanleitung (z.B. Textverarbeitung) und Nachschlageanleitung (z.B. für eine Programmiersprache) (vgl. Juhl 1994: 199). Die Pilates-Ratgeberbücher können von den Nutzerinnen und Nutzern unmittelbar beim Trainieren zur Unterstützung, vorbereitend zum Einstudieren der Bewegungsabläufe und zum flexiblen Nachschlagen angewendet werden. Allgemein sind in Lehrbüchern unterschiedliche Grade der Fachlichkeit unterscheidbar (vgl. Simmler 2000: 729–730). Aus Textsortensicht sind die Ratgebertexte als Textsorte des Alltags zu verstehen, die eine bestimmte Lösung für ein kommunikatives Problem darstellen. Nach Heinemann M. (2000: 611) gehören Bedienungsanleitungen, Beipackzettel und ähnliche Texte zu den »Textsorten des (halb-)offiziellen öffentlichen Bereichs« und damit zu den »Textsorten der Alltagskommunikation im weiteren Sinne«. Im Falle der Pilates-Ratgeber ist der betreffende Alltagsbereich am ehesten dem »vitalen Bereich (Essen, Trinken, Gesundheit)« (Heinemann M. 2000: 607) zuzuordnen. Auch Instruktionsvideos lassen sich so klassifizieren.

Musterhaftigkeit von Intertextualitätshinweisen schließlich ist in den Ratgebern und Instruktionsvideos einerseits durch die Orientierung an Gestaltungsnormen anderer ähnlicher Bücher und Videos (auch aus anderen Bewegungsprogrammen) gegeben, in den Büchern andererseits durch zitierte Fachliteratur, Verlinkungen, Zitate von prominenten Persönlichkeiten aus der Pilates-Geschichte und ähnliche textuelle Elemente.

Diese Bemerkungen werden im zusammenfassenden Kapitel 7 mit weiterführenden Reflexionen ergänzt.