

5 Bewegungsinstruktionen in Raum und Zeit

Dieses Kapitel ist den beiden wichtigsten Cue-Typen für Bewegungsinstruktionen im Pilates gewidmet: den Bewegungs- und den Positions-Cues. Untersucht werden also Bewegungskonstruktionen und Verfahren der Raumreferenz. In Abschnitt 5.1 werden statische und dynamische Lokalisationen anhand gängiger Beschreibungsmodelle für Positionierung und Direktionalisierung besprochen. Darauf folgt in Abschnitt 5.2 eine genauere Betrachtung von Perspektivität mit einem Schwerpunkt auf der lokalen Deixis. Im dritten Abschnitt 5.3 wird auf Raumproduktion – also auf die multimodale Etablierung von Raum – sowie auf die Bedeutung von Zeit und Rhythmus für die Instruktionen eingegangen.

5.1 Statische und dynamische Lokalisationen

Zur Veranschaulichung des Gegenstandes der folgenden theoretischen Ausführungen wird auf einen Anleitungstext zu einer Übung aus einem Ratgeber zurückgegriffen. Die Komplexität der medialen und konzeptionellen Mündlichkeit und der weiteren multimodalen Ebenen in den beiden anderen Materialtypen sowie die bildliche Ebene werden an dieser Stelle außer Acht gelassen. Der Anleitungstext wird in die einzelnen Cues zerlegt und mit einer Zuordnung von Cue-Typen versehen. Fett hervorgehoben sind jene Beispielsätze, die in der Folge für die Modellerstellung relevant sind. Bei (11), (12), (17) und (19) handelt es sich um eingebettete (sekundäre, stützende) Cues, die im Instruktionsgefüge spezifische Funktionen übernehmen.

Beispiel 39: Positions- und Bewegungs-Cues in einer Übungsanleitung (R01: 68)

Beispielsatz	Cue-Typ
(1) Gehen Sie in den Vierfüßlerstand.	Bewegungs-Cue
(2) Die Knie sind hüftbreit geöffnet und	Positions-Cue
(3) befinden sich genau unter den Hüftgelenken.	Positions-Cue
(4) Die Hände sind unter den Schultern.	Positions-Cue
(5) Richten Sie Becken und Wirbelsäule neutral aus und	Minibewegungs-Cue
(6) stabilisieren Sie die Schulterblätter.	Minibewegungs-Cue
(7) Mit dem Einatmen	Atmungs-Cue
(8) ziehen Sie Ihre Wirbelsäule etwas in die Länge.	Minibewegungs-Cue

Beispielsatz	Cue-Typ
(9) Ausatmend	Atmungs-Cue
(10) aktivieren Sie Beckenboden- und Bauchmuskulatur,	Muskel-Cue
(11) um den Bauchnabel nach innen oben zu ziehen und	(Muskel-Cue) Hinweis
(12) den Rücken vom Steißbein bis zum Scheitel Wirbel für Wirbel in eine gleichmäßige Rundung zu bringen.	(Bewegungs-Cue) Hinweis
(13) Halten Sie die Position und	Minibewegungs-Cue
(14) atmen Sie tief in den hinteren Teil des Brustkorbs ein.	Atmungs-Cue
(15) Dabei spüren Sie die Rückendehnung besonders intensiv.	Wahrnehmungs-/ Spür-Cue
(16) Schieben Sie dann das Steißbein [(17) beim Ausatmen] nach hinten oben.	Bewegungs-Cue [Atmungs-Cue]
(18) Bewegen Sie sich Wirbel für Wirbel weiter,	Bewegungs-Cue
(19) bis der ganze Rücken vom Steißbein bis zum Scheitel sanft gestreckt ist.	(Positions-Cue) Resultat
(20) Machen Sie 3 bis 5 Wiederholungen.	Fortsetzungs-Cue

5.1.1 Analyserahmen

Die folgenden Ausführungen zu den Grundlagen der durchgeführten Analysen basieren auf zahlreichen Vorarbeiten der ›Raumlinguistik‹, die sich mit sprachlichen Verfahren der Raumrepräsentation befasst: Vater (1991: 46) unterteilt »Raumreferen[z]ielle Bezeichnungen im Deutschen« in Lokalisierung (Positionierung, z.B. *liegen*, und Direktionalisierung, z.B. *kommen*) und Dimensionierung (Eigenschaften, z.B. *lang*, und Körper, z.B. *Behälter*). Ähnlich differenziert Klein (1990: 27–28) statische und dynamische Lokalisationen. Auf diese Unterscheidung wird in der Folge ebenso Bezug genommen wie auf das Modell der Bewegungskonstruktion von Talmy (2000a, 2000b).

Die folgende Zusammenstellung bildet die typischen sprachlichen Mittel der Raumreferenz ab, wo nicht anders angegeben wurde auf Wunderlich (1985: 72) und Vorweg (2003: 378–379) zurückgegriffen.

-
- Substantive und Nomina mit Raumbezug (z.B. *Süden*, *Spitze*, *Ecke*, Toponyme)
 - Positionsverben (z.B. *liegen*, *stehen*, *wohnen*)
 - Bewegungsverben (intransitiv z.B. *gehen*, *klettern*, transitiv z.B. *legen*, *stellen*, *ziehen*, *werfen*)
-

-
- Lokative Verben, denen im Unterschied zu Bewegungsverben eine Richtung auf einen Endpunkt bzw. auf das Ziel hin inhärent sind (z.B. *landen, schultern, besuchen*)
 - Präfixverben (z.B. mit *ab-, ein-, vor-, durch-*)
 - Lokale und direktionale Präpositionen (z.B. *bei, an, neben, fern, außerhalb*)
 - Lokale und direktionale Adverbien (z.B. *aufwärts, geradeaus, innen, hinten, links, mittendurch*)
 - Dimensionale Adverbale (vertikal *oben – unten*, horizontal *rechts – links*, transversal *vorne – hinten*, vgl. Klein 1990: 23)
 - Lokative Präpositionaladverbien (z.B. *dahinter, darin, dabei*)
 - Adjektive mit räumlicher oder dimensionaler Bedeutung (z.B. *untere, obere, linke, vordere*, dimensional z.B. *groß – klein, hoch – niedrig, dick – dünn, weit – eng*)
 - Präpositionalphrasen (auf der linken Seite, an der Seite)
 - Nominale Richtungsangaben in räumlichen Präpositionalphrasen (z.B. *rechts oberhalb des rechten Leistenendes*)
 - Lokale Existenzsätze (z.B. *Neben dem Bahnhof gibt es ein Café*, Wunderlich 1982: 9)
 - Ergänzungs- und Relativsätze mit lokaler Bedeutung (z.B. *An der Stelle, wo sie in den Fluss gefallen ist, steht ein Kreuz*)
-

Für die empirische Analyse sind diese isoliert aneinandergereihten Mittel erst durch ihre Kombination zu Raumausdrücken bzw. Bewegungskonstruktionen bedeutsam. Giessler (2010: 17–19) stellt die Raumrepräsentation als dreischrittiges Verfahren dar. Zunächst wird eine mentale Repräsentation (1. Schritt: eine Quasi-Abbildung der externen Welt) aufgebaut. Durch die Selektion, Perspektivenwahl, die Festlegung eines Referenzrahmens und eine Linearisierung wird eine räumliche Basisrepräsentation erstellt (2. Schritt). Schließlich wird diese in ein sprachliches Format gebracht (3. Schritt: sprachliche Repräsentation). Zu lösen sind also insbesondere die Fragen, wie die beschriebenen Elemente ausgewählt werden sollen (Selektion), wie sie am besten anzuordnen sind (Linearisierung) und welche Perspektive eingenommen werden soll (Perspektivierung).

Hinsichtlich des Selektionsproblems, also der Auswahl der beschriebenen Elemente, spielen neben den topologischen Eigenschaften des Raumes auch Diskursregeln eine große Rolle (vgl. Linde und Labov 1985: 56). Hier ist der Wissensstand des Hörers richtig einzuschätzen und der Explizitheitsgrad der Schilderung dementsprechend anzupassen (vgl. Guckelsberger 2012: 138). Auch das Linearisierungsproblem – die Überführung der dreidimensionalen räumlichen Wahrnehmung in eine lineare sprachliche Struktur – kann gelöst werden, indem man Prinzipien folgt, die für Rezipientinnen und Rezipienten nachvollziehbar sind (z.B. das Prinzip der Verbundenheit, wonach benachbarte Komponenten aufeinander folgend aufgegriffen werden, vgl. Janzen und Katz 2000: 53–55). Giessler (2010) unterscheidet sechs Strategien, die Sprecherinnen und Sprecher heranzie-

hen, um die Aufgabe der Lokalisierung zu lösen, unter anderen die Positionierungsstrategie (z.B. »Wir stehen nebeneinander, der Baum links vom Haus«, Giessler 2010: 211), die Direktionalisierungsstrategie (imaginäre Wanderung, Giessler 2010: 214) und die Metaphorisierungsstrategie (z.B. »Wenn wir eine Uhr sind, steht der Baum in der Mitte, ich bin Ziffer 6 und du Ziffer 11«, Giessler 2010: 216, Hervorhebung i.O.).

Bei der Differenzierung zwischen einer dynamischen Lokalisation (Direktionalisierung) und statischen Lokalisation (Positionierung) handelt sich um einen konzeptuellen Unterschied, der sich auch in den grundlegenden Mustern der sprachlichen Repräsentation niederschlägt (vgl. Vater 1991; Klein 1990). In der Folge gehe ich genauer auf die Direktionalisierung ein, insbesondere auf *motion events*.

Die Figur-Grund-Unterscheidung ist ein gestaltpsychologisches Begriffspaar, das für die gesamte Raumlinguistik und insbesondere beim Referieren auf Bewegung maßgeblich ist. Der Ort, der Pfad oder die Orientierung der beweglichen oder sich in Bewegung befindlichen Figur lässt sich dabei nur in Bezug zum statischen Grund beschreiben (vgl. Talmy 2000a: 184). Auf einen ähnlichen Punkt läuft die Trajector-Landmark-Unterscheidung von Langacker (2008: 70–72) hinaus: Der Trajector ist der primäre Fokus, mit anderen Worten dasjenige, was evaluiert, beschrieben oder lokalisiert wird. Grundlage für diese Zuordnung ist somit die »focal prominence« (Langacker 2008: 72).

Die einfachste Form, mit der man auf das Konzept der Bewegung Bezug nehmen kann, ist die Verwendung eines Bewegungsverbs (z.B. *Sie fährt*), oft in Kombination mit einem Richtungsadverbial (z.B. *Sie legt sich ins Bett*). Üblicherweise werden folgende semantische Kasus der Raum- und Bewegungskonzeptualisierung angenommen: URSPRUNG, WEGSTELLE, ZIEL, MITTEL (z.B. Wasser, Luft), OBJEKT. Talmy (2000b) hat, aufbauend auf Vorarbeiten von Norman und Rumelhart 1975, 1978), Abrahamson (1978) und Jackendoff (1983), den Terminus *motion event* geprägt und im Detail entwickelt. Er versteht darunter »a situation containing motion and the continuation of a stationary location« (Talmy 2000b: 25). Genauer sind Bewegungssituationen »Konfigurationen von Standard-Komponenten« (Wildgen 2008: 93), wobei semantische Kategorien (u.a. *figure, path, co-event*) auf syntaktische Kategorien (u.a. den Verbkomplex) bezogen werden.

Die konzeptuelle Struktur einer Bewegungskonstruktion enthält die folgenden Standard-Komponenten (vgl. Talmy 2000b: 25–26; Cadierno 2008: 243):

- *Figure* (F): Das sich bewegende oder nicht bewegende, aber in Beziehung zu anderen Objekten fokussierte Objekt (*trajector*).

- *Motion* (M): Für Bewegungsverben legt Talmy als Extrempunkte einer Skala zwei Tiefenprädikate fest: a) einen statischen Zustand: BELOC(ATED) und b) ein dynamisches Sich-Bewegen: MOVE.
- *Path* (P): Ein Pfad kann einerseits ein Weg sein, dem ein Objekt folgt, aber auch ein Ort, den ein lokalisiertes, statisches Objekt einnimmt. Der Pfad wird im Englischen meist durch eine Kombination von Satellit und Präposition ausgedrückt, z.B. »*I ran out of the house*« (Talmy 2000b: 103–104). Im Deutschen sind es die abtrennbaren und nicht abtrennbaren Verbpräfixe, die als Satelliten häufig den PATH markieren (z.B. *entzweibrechen*, *zerbrechen*, vgl. Talmy 2000b: 103–104).
- Ground* (G): Der Grund, auch *landmark*, ist ein »secondary object« (Talmy), der meist unbewegliche Bezugspunkt (vgl. auch Di Meola 1994: 20–21; Gullberg 2011: 148–149).

Von den zahlreichen weiteren Tiefenprädikatskonstanten, die Talmy als Ko-Ereignisse (*co-events*) bezeichnet, wird in der vorliegenden Arbeit nur eine herangezogen:

- *Art (manner)/Modifikation*: Die Art und Weise der Bewegung (M) kann z.B. die Geschwindigkeit und die Ausführungsqualität betreffen (vgl. ausführlich dazu aus typologischer Sicht Slobin 2006). Da »Art« und »Modus« im Deutschen sehr vieldeutig bzw. missverständlich sind, »Art und Weise« aber zu sperrig und »Bewegungsmodus« nicht für Positionierungen (statische Lokalisationen) geeignet ist, habe ich als neutrale Bezeichnung für diesen konzeptuellen Bereich »Modifikation« festgelegt. Bei dynamischen Lokalisationen bezieht sich diese Modifikation auf eine bestimmte Bewegungsqualität, bei Positionierungen auf präzisierende Zusatzinformationen. Semantische Bezugspunkte sind insbesondere, ob Körperteile (einschließlich Muskeln) fokussiert werden und ob quantitative Bewegungsmerkmale wie z.B. Länge, Geschwindigkeit, Beschleunigung, Kraft bzw. qualitative Bewegungsmerkmale wie z.B. Bewegungsrhythmus und Präzision, (vgl. Wollny 2010: 23–25) angegeben werden.

Die statische oder dynamische Verknüpfung von Figur und Grund wird durch die sogenannte Assoziationsfunktion hergestellt: Sie wird im Pfad ausgedrückt oder durch den Ort, den ein nicht bewegtes, stationäres Objekt einnimmt (vgl. Talmy 2000b: 227). Die Kombination von Assoziationsfunktion und Grundentität wird als Kernschema bezeichnet (vgl. Talmy 2000b: 221). Im Deutschen wird die Assoziationsfunktion mit Präpositionen vollzogen: Lokale Präpositionen – z.B. *auf*,

an, aus, bei, hinter, neben, über, unter (Wellmann 2008: 92) – sind eine Anweisung an Rezipientinnen und Rezipienten, »ein zu lokalisierendes Objekt LO in eine Relation zu einem Bezugsobjekt BO zu setzen« (Grieffhaber 1999: 250). Daraus ergibt sich die grundlegende Unterscheidung zwischen lokalisierenden Präpositionen (*in, an, bei*) und direktionalisierenden Präpositionen (z.B. *um, vor, hinter, neben*) (vgl. Wellmann 2008: 160; Lutzeier 1985: 102). Die Richtung kann mit Präpositionen wie *nach* und *zu* angegeben werden, häufig wird eine Richtungsangabe jedoch adverbial formuliert (z.B. *rückwärts* vgl. Wunderlich 1982: 12). Bei den Wechselfräpositionen *in, an, auf, hinter, vor, über, unter, zwischen* wird im Allgemeinen für das Deutsche angenommen, dass der Akkusativ mit direktonaler Bedeutung versehen ist, der Dativ mit lokativer (vgl. Berthele 2006: 14, vgl. aber Abrahamson 1978 und Willems et al. 2018 für andere Sichtweisen).

Anknüpfend an die Raumsemantik von Levinson und Talmy definiert Berthele (2006: 10) als ›Basic Locative Construction‹ eine Konstruktion, die das Wo, das Wohin und das Woher einer sprachlichen Lokalisierungshandlung enthält. Die semantischen Slots einer Bewegung sind bei Berthele (2006: 12) wie bei Talmy die bereits erwähnten Größen QUELLE, WEG und ZIEL, sodass sprachliche Kodierungen einer Bewegung durch ein SOURCE-PATH-GOAL-Schema gekennzeichnet sind – dazu kommen das MEDIUM der Bewegung und sekundäre Ziele (*subgoals*). Eine schematische Darstellung wird in Tabelle 16 abgebildet.

Tab. 16: Basic Locative Constructions (nach Berthele 2006: 28, vereinfacht)

Figur	Aktivierungsprozess a) statisch b) dynamisch	Kernschema	
		Assoziationsfunktion	Grund
a) <i>die Tasse</i>	<i>steht</i>	<i>auf</i>	<i>dem Tisch</i>
b) <i>der Student</i>	<i>schlendert</i>	<i>aus</i>	<i>der Bibliothek</i>

In den folgenden Tabellen 17 und 18 und in den Beispielen 40 und 41 werden die bisherigen Ausführungen zusammengefasst um einige genauere Differenzierungen ergänzt.

Tab. 17: Analysemodell für statische Lokalisationen

Konzeptuelle Ebene	Erläuterung		Prototypische Ausdrucksmittel
Person	Lokalisierendes Subjekt (›Verortender‹)		Nomen, Pronomen
Figur	Lokalisiertes, fokussiertes Objekt (›Verortetes‹)		Nomen (z.B. Körperteile), Pronomen
Grund	Bezugspunkt der Lokalisierung	Kernschema	Nomen, Lokaldeiktika
Assoziationsfunktion	Verknüpfung von Figur und Grund		Lokale Präpositionen
Aktivierungsprozess (statisch)	›Aktivität‹		Positionsverben (z.B. <i>liegen, stehen, wohnen</i>)
Position	Ausgangspunkt = Endpunkt = Resultat der Lokalisation (bzw. der ›Aktivität‹)		Lokative Präpositionaladverbien (z.B. <i>dahinter</i>) + Positionsverb (›sich an einem bestimmten Ort befinden‹)
Modifikation	Art und Weise des Positioniertseins (Qualität der Lokalisation)		Adjektive, Adverbien, Präpositionalphrasen, Attribute

Zur Veranschaulichung wird nun einer der in der Einleitung hervorgehobenen Beispielsätze entsprechend analysiert.

Beispiel 40: Exemplarische Analyse einer statischen Lokalisation (R09: 123)

Beispielsatz	<i>Die Hände</i>	<i>liegen</i>	<i>hinter</i>	<i>dem Körper</i>
Syntaktisch	Subjekt-NP	Verbalkomplex (Positionsverb)	Lokaladverbial (PP)	
Konzeptuell	Figur	Aktivierungsprozess (statisch)	Assoziationsfunktion	Grund
		Position		

In diesem Beispiel ist keine sprachliche Modifikation enthalten. Die ›Person‹ wird an der sprachlichen Oberfläche nicht genannt, sondern ist nur implizit enthalten als diejenige Person, die mit dem Positions-Cue dazu angeleitet wird, die entspre-

chende Position – das Ergebnis des statischen Aktivierungsprozesses, das ›Liegen hinter dem Körper‹ – einzunehmen. Die Assoziationsfunktion wird durch eine Präposition vorgenommen, die Eisenbergs (2004) Klassifikation folgend auf die Körperachsen Bezug nimmt. Hier wird sehr viel nicht explizit gemacht, das aus dem Übungskontext erschlossen werden muss: Da die Gesamtposition des Körpers der Sitz auf der Matte ist, bedeutet ›hinter dem Körper‹ eigentlich ›auf dem Boden links und rechts hinter den Hüften‹. Die Funktion der Hände ist das Abstützen für die folgende Übungsausführung. Diese Klärung wird durch das begleitende Bild vorgenommen, was bereits auf die Multimodalität dieser Cues hindeutet.

Nun zum Analysemodell für dynamische Lokalisationen.

Tab. 18: Analysemodell für dynamische Lokalisationen

Konzeptuelle Ebene	Erläuterung		Prototypische Ausdrucksmittel
Person	Bewegendes Subjekt		Nomen, Pronomen
Figur	Bewegtes, fokussiertes Objekt		Nomen (z.B. Körperteile), Pronomen
Grund	Bezugspunkt der Bewegung	Kernschema	Nomen mit Raumbezug
Assoziationsfunktion	Verknüpfung von Figur und Grund		Direktionale Präpositionen
Aktivierungsprozess (dynamisch)	›Aktivität‹		Bewegungsverb (z.B. <i>gehen, heben, legen</i>)
Ausgangspunkt	Anfängliche Position	Source-Path-Goal-Schema	Lokaldeiktika
Richtung	Orientierung bei Verlassen einer Position		Direktionale Adverbien
Pfad	Weg des Objekts (Trajektorie, Bahn)		Präpositionalphrasen
Endpunkt	Ziel der Bewegung		Lokaldeiktika
Modifikation	Art und Weise der Bewegung		Adjektive, Adverbien, Präpositionalphrasen, Attribute

Auch hier erfolgt eine Beispielanalyse eines Satzes aus Beispiel 39.

Beispiel 41: Exemplarische Analyse einer dynamischen Lokalisation (R01: 68)

Beispielsatz	<i>Schieben</i>	<i>Sie</i>	<i>das Steiß- bein</i>	<i>nach</i>	<i>hinten oben</i>
Syntaktisch	Verb (Bewegungs- verb)	Subjekt (NP)	Akkusativob- jekt (NP)	Direktionales Lokaladver- bial (PP)	
Konzeptuell	Aktivierungspro- zess (dynamisch)	Person	Figur	Assozia- tionsfunk- tion	Grund Richtung
					Pfad → Endpunkt

Bei diesem Beispiel ist ähnlich wie bei den anderen zu sehen, dass die konzeptuellen Bestandteile des Schemas, hier der ›Bewegung‹, meist nicht vollständig direkt an der sprachlichen Oberfläche festgehalten werden, sondern inferiert werden müssen. Dies gilt insbesondere für die Richtung, den Pfad und den Endpunkt. In der Präpositionalphrase ›nach hinten oben‹ sind alle diese Anteile des Source-Path-Goal-Schemas kodiert: Der Pfad ist der Weg, den das Steißbein bis zum nicht sehr genau festgelegten Ziel, zu dem Endpunkt ›hinten oben‹, zurücklegen muss. Damit wird auch gleichzeitig die Richtung der Bewegung vorgegeben. Der Grund ist in diesem Fall eigentlich nicht das ›hinten oben‹, sondern die Fläche, vor deren Hintergrund die Bewegung *nach* ›hinten oben‹ stattfindet, das ›hinten oben‹ ist also ein Teilbereich des Grundes. Die Figur, das Steißbein, ist das ›Bewegte‹, die Person – hier mittels der direkten Ansprache der angenommenen Rezipient:innen – ist der ›Bewegende‹.

Auf diesen Basismodellen beruhen die Ergebnisse, die im nächsten Abschnitt präsentiert werden.

5.1.2 Ergebnisse: Raumkonstitution mit Positions- und Bewegungs-Cues

Die Ergebnisse in diesem Abschnitt beantworten die Frage, mit welchen sprachlichen und multimodalen Mitteln Positions- und Bewegungs-Cues realisiert werden. Auf das repräsentative Beispiel 42 wird bei den weiteren verallgemeinerten Aussagen zu statischen und dynamischen Lokalisationen immer wieder zurückgegriffen.

Beispiel 42: Typische Sequenz von Positions- und Bewegungs-Cues (V15, 19:31.622–20:15.096)

```

01    TV09      von ↑HIER (-),
02              strEck mal dein lInkes Bein AUS,
03              das rEchte ist Immer noch zur DEcke gestreckt,
04              °h und das Bein ist wie n SCHEIbenwischer-
05              der sich von der EINen seite zur ANDeren hin und ↓hEr + #1
              bewegt;

              k02-bl                                +
                                                    blickt zu TV09 --->

06    k02-bl    das heißt wie ↑vorher HEBT sich die rechte /+ bEckenhälfte,
              ----- /+

07              °h du lässt sie wieder SENken;
08              das bEcken bleibt stabil (.) wenn das Bein nach RECHTS
              geht.
09              komm in deine lEg sörkls=nach UNTen,
10              hhh° (2.0)
11              und über die sEite zuRÜCK.
12              °h aUs WEG von deinem kÖrper,
13              und <<h> EINatmen > zUm kÖrper.
14              hhh°
15              °hh lass die lEg sörkls so rIchtig durch die LUFT ↑sAusen;
16              °h dass du spÜrst du -
17              hh° gIbst deinem (-) rechten ↑HÜFTgelenk eine <<ausatmend,
              t> massAge >.
18              (1.2)
19              wechsele die ↑RIChtung,=

```



#1

In diesem Beispiel kommt über das Körperhandeln der Gruppe in nicht ganz synchronem Ablauf hinaus lediglich ein relevantes multimodales Display vor: In Z.05–06 blickt K02 kurz auf, es ist ein vergewissernder Blick, ob sie die richtige Übung ausführt, möglicherweise weil der Vergleich mit dem Scheibenwischer nicht unmittelbar klar geworden ist. Abgesehen davon handelt es sich bei diesem für die Einheit typischen Exzerpt um eine Aneinanderreihung von Positions-Cues (z.B. Z.03), Bewegungs-Cues (z.B. Z.06, Z.09), Spür-Cues (Z.16–17), direkten Atmungs-Cues (z.B. Z.13) und indirekten Atmungs-Cues: Das kräftige und lang-

same Ausatmen in Z.10 und Z.14 ist wie in Kapitel 4 erwähnt eine verkörperte Instruktion in dem Sinne, dass die Trainerin zwar in diesem Fall auch für sich selbst atmet, da sie mittrainiert, aber gleichzeitig ein Vorbild für die Pilates-Atmung gibt.

Im Folgenden werden die einzelnen Beschreibungskategorien für statische und dynamische Lokalisationen, wie sie im Analysemodell abgebildet ist, durchgegangen. Dabei werden syntaktische Aussagen, Ergebnisse zu den semantischen Rollen und zur multimodalen Realisierung zusammengefasst.

Person

Ob eine ›Person‹, die konzeptuell als Ziel des Positions-Cues gilt, also mit dem Cue zur Einnahme der Position angeregt wird, in der lokalisierenden Konstruktion explizit als aktiv eine Positionierung vornehmende Handelnde (›Verordnende/r‹) verbalisiert ist, hängt natürlich unmittelbar mit der Wahl der Instruktionssyntax zusammen (siehe 4.2.1). In Imperativsätzen sowie in persönlichen Deklarativsätzen wird diese Rolle von dem angesprochenen ›Sie‹ oder ›Du/Ihr‹ eingenommen (*heben Sie die Arme/hebe die Arme* bzw. *hebt die Arme* bzw. *Sie heben die Arme; Du hebst/Ihr hebt die Arme*), im zweiten Fall der deutschen Grammatik entsprechend ohne Personalpronomen. In allen anderen, häufigeren Fällen – bei imperativischen Infinitiven, unpersönlichen Deklarativsätzen und Kurzinstruktionen – kann die Person nur aus dem Gesamtkontext der Instruktionssituation abgeleitet werden. Doch die semantische Position ist auch bei derart grammatisch-syntaktisch betrachtet impliziten Formen immer besetzt und in nahezu allen Fällen vollkommen unmissverständlich: In kollektiven Cues ist die gesamte Gruppe gemeint, in individuellen Cues, bei der Zuwendung zu einzelnen Trainierenden (siehe Abschnitt 6.5.2), eine bestimmte Person, die oft auch einleitend mit dem Vornamen angesprochen wird.

Multimodal betrachtet ist die ›Person‹ einerseits in den interaktionalen Situationen durch die körperliche Ko-Präsenz und die grundsätzliche Anordnung im Raum ständig vor-etabliert als die aktuell trainierende Gruppe in ihrer Anordnung, andererseits wird die Gruppe auch mit jeder einzelnen Anleitungshandlung immer wieder als die ausführende und sich selbst in einer bestimmten Weise positionierende ›Person‹ bestätigt: Durch jede ›ge-cue-te‹ Positionierungshandlung ist man weiterhin aktiver Teil des gemeinsamen Projekts der Pilates-Einheit und bis auf Weiteres, bis zu einem individuellen Cue oder einer Korrektur, in einer legitimen körperlichen Ausrichtung. Dementsprechend explizit müssen Abweichungen vom ursprünglichen Positions-Cue verbal oder körperlich thematisiert werden. Beispielsweise arbeiten einzelne Trainierende in manchen Trainingseinheiten in Studio 2 nicht auf dem Reformer, sondern auf dem

Cadillac, einem anderen, wenn auch sehr ähnlichen Gerät, das aufgrund eines anderen Aufbaus manchmal eine etwas andere Positionierung erfordert. Dies wird jedoch meist über Cave-Cues der einzelnen Person gegenüber realisiert, jedenfalls durch individuelle Cues, die sich sowohl verbal (z.B. leiser gesprochen, Nennung des Namens) als auch körperlich (durch Annäherung) von der kollektiven Instruktion abheben.

In Teilkorpus 2b, den Instruktionsvideos der Online-Plattform, kommt zu diesem Sonderfall der Individualisierung ein prinzipielles Instruktionsproblem hinzu, nämlich dass die Position der ›Person‹ konzeptuell ›gespalten‹ ist. Mit jedem Positions-Cue sind gleichermaßen die konkreten Modellpersonen im Studio und die abstrakt imaginierten Trainierenden zu Hause gemeint, und zwar defaultmäßig sowohl mit einem ›Du‹ wie mit einem ›Ihr‹. Daher müssen die Trainer:innen explizit markieren, wenn sie von kollektiven Anweisungen in einen individualisierenden Modus wechseln oder die Gruppe im Studio adressieren möchten. Dies wird weniger sprachlich als körperlich durch die Herstellung von Blickkontakt, durch eine Körperorientierung weg von der Kamera zu den Gruppenmitgliedern und prosodisch durch leiseres, schnelleres Sprechen geregelt (wie eine Nebenbemerkung, einige Male bei V06). Umgekehrt liegt aber häufig der Fokus der Anweisungen bei den Trainierenden im Studio und die Trainierenden zu Hause werden nur am Anfang und am Ende ausdrücklich angesprochen (z.B. V09). Beispiel 43 veranschaulicht eine explizite doppelte Positionierung.

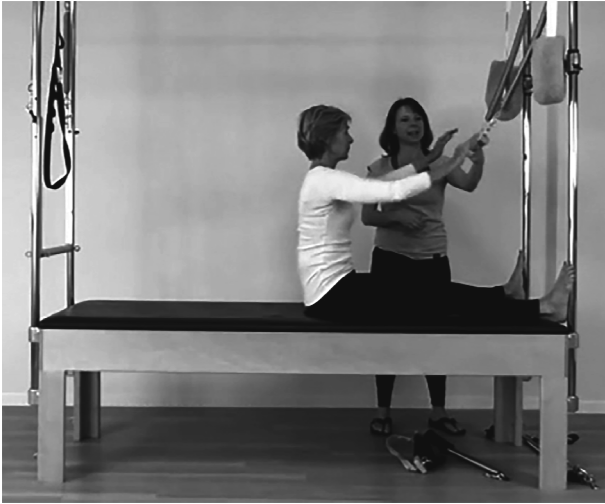
Beispiel 43: Doppelte Positionierung (V13: 06:39.125–06:49:347)

```

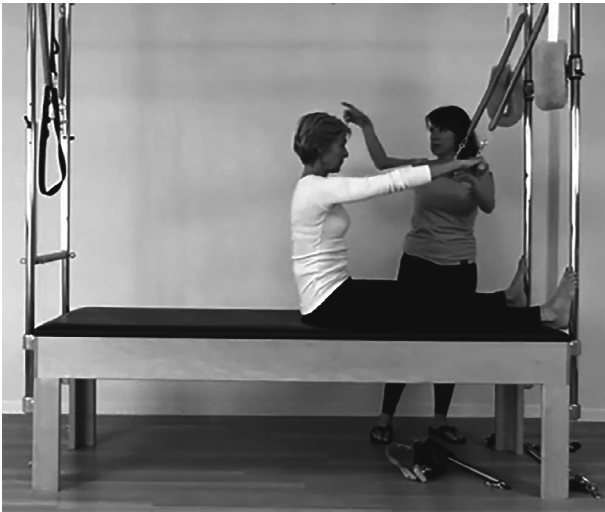
01  TV02      >+ >Y hÄnde Y an (.) #1 AUßEN /Y an die ↓STANGE,
    tv02-bl   >+ blickt auf die Stange (Cadillac-Trapez) ----->
    k01-bl    >+ blickt auf die Stange ----->
    tv02-bw   >Y hält die Stange und hebt sie in Richtung von K01
    k01-bw     Y hebt ba und ergreift mit bh die Stange /Y
02  TV02      °hh wie+der so * wie + #2 Eben- /*
    tv02-bl   + blickt nach hinten zur Wand
    tv02-g    * zeigt mit rh2 zur Wand /*
03  TV02      die + stan+ge+ * [↓FASS]en./*
    tv02-bl   + blickt auf Becken von K01
    k02-bl    + blickt auf ihre Oberschenkel
               + blickt auf die Stange ----->
    tv02-g    * fasst mit bh eine imaginäre Stange /*
04  K02      [mhm ]
    k         ]
05  TV02      °hhh Δ ge+NAU; /Δ
    tv02-bl   + blickt auf K02s Rücken
    tv02-ko   Δ dreht sich nach rechts und stellt sich hinter K02 /Δ
06  TV02      und ∫ °hh (.) du kannst jetzt gut ∫ ↑SITZEN,
    tv02-be   ∫ holt zu Berührung von K02s Rücken aus
               ∫ berührt mit lh (area) K02s Rücken ----->
07  TV02      Δ <<t> + der eine oder ∫ andere /Δ muss natürlich ∫ zu
    tv02-ko   hAUße + (.) die + ähm beine ↓BEUGEN >
    tv02-bl   Δ positioniert sich weiter links (vor K02) /Δ
               + blickt auf K02s Oberschenkel-----

```

-----+ blickt in die Kamera -----
+ blickt auf K02s Oberschenkel ----->>
tv02-be f berührt mit rh (point) K02s Oberschenkel----->>
tv02-be f löst lh von
K02s Rücken



#1



#2

Die Trainerin konzentriert sich die meiste Zeit auf die Kundin, womit aber die Trainierenden zu Hause stets ›mitgemeint‹ sind; in Z.02 wird auf den konkreten Übungsraum und eine vorhergehende Übung Bezug genommen, was zwar ein

wichtiger Hinweis für K01 ist, aber auch das Publikum einschließt, das diesen Übungsverlauf mitgemacht haben sollte. In Z.06–07 kommt es zu einem zweifachen plötzlichen Rahmenwechsel: In Z.06 wird K01 direkt angesprochen, ihre Position und damit indirekt ihr Trainingsstand werden positiv evaluiert, abgesichert durch eine leichte Berührung des Rückens, die die Aufrichtung der Wirbelsäule noch einmal zu Bewusstsein bringt und gleichzeitig minimal korrigiert. In Z.07 hingegen tritt TV02 in ein neues Interaktionsensemble mit den Zuschauer:innen zu Hause ein und bietet ihnen eine alternative Beinposition an, was durch einen kurzen Blick in die Kamera und eine Berührung von K01 unterstützt wird; die Berührung von K01 ist nicht mehr für K01 gemeint, sondern zeigt den Körperbereich, um den es geht. Eigentlich handelt es sich insofern nicht um eine Berührung von K01, sondern um eine Zeigegeste.

Für Teilkorpus 1 und 2a (die buchbegleitenden DVDs) gilt, dass das, was in der direkten Interaktion durch die körperliche Ko-Präsenz etabliert ist oder mit verkörperten Ressourcen hergestellt wird, auf der bildlichen Ebene kommuniziert wird: Die abgebildeten Modelle sind Stellvertreter-»Personen«, deren Positionierungshandeln von den Rezipient:innen auf den eigenen Körper übertragen werden soll. In Beispiel 36 etwa bietet die Gezeigte einerseits ein abstrahiertes Ideal der Ausführung, ist andererseits aber auch eine namentlich bekannte Persönlichkeit, auf deren Glaubwürdigkeit als körperlich vorbildlich fit und doch für andere erreichbar das ganze Buch aufgebaut ist.

Im Großen und Ganzen gilt hinsichtlich dieses konzeptuellen Slots für Bewegungs-Cues dasselbe wie das, was bisher für die Positions-Cues gesagt wurde: Die »Person« muss nicht in der Konstruktion explizit angesprochen werden, ist aber als Ausführende/r der Kommunikationssituation inhärent; bei den Ratgeberbüchern und in den buchbegleitenden DVDs wird eine Modellperson als visuelles Vorbild präsentiert, dessen Handeln auf die eigene Ausführung transferiert wird. Ein auffälliger Unterschied: In Bewegungs-Cues wird wesentlich häufiger als bei Positions-Cues eine Du-Form verwendet, auch wenn die gesamte Gruppe gemeint ist – kollektive Cues sind also sowohl in Teilkorpus 2b als auch in Teilkorpus 3 an der Satzoberfläche häufiger in der 2. Person Singular formuliert; umgekehrt sind aber Du-Formulierungen, die in einer individuellen Sequenz (z.B. bei einer Korrektur) auftreten, viel seltener gleichzeitig an die Gruppe gerichtet. Dies wird auch mit entsprechendem Körperverhalten der Körperorientierung ausgedrückt, und zwar mit einer zentralen oder seitlichen Positionierung nahe an einer trainierenden Person bzw. durch das Eintreten in eine fokussierte Interaktion mit einer Einzelperson.

Figur

Im Grunde kommen bei statischen Lokalisationen für die Figur im Pilates nur drei konzeptuelle Möglichkeiten infrage: erstens die komplette ›Person‹ (die Instruktionsempfänger:innen), zweitens ein spezifischer Körperteil oder drittens ein Objekt wie ein Kleingerät oder ein Polster, die Matte oder Teile von Großgeräten (z.B. der bewegliche Wagen, die Fußstange). Bei verbalsprachlich realisierten Cues wird in nahezu allen Fällen, sofern die syntaktische Konstruktion keine Kurzinstruktion (also eine ›elliptische‹ Form) ist, das positionierte Element explizit genannt. Doch auch in Kurzinstruktionen wird meist nicht auf die Einbeziehung der Figur in die Konstruktion verzichtet (z.B. *Beine zusammen*), sogar wenn dies aus dem Übungskontext leicht inferierbar wäre. Dies gilt insbesondere für Teilkorpus 1: In den Ratgebertexten wird nicht sehr oft der Inferenz überlassen, was der Zielbereich des Positions-Cues ist. Eine Ausnahme sind vereinzelte fachsprachliche Kurzinstruktionen wie *Scoop*, was aus dem Pilates-Vorwissen heraus als eine bestimmte Haltung im Bauchbereich rekonstruierbar ist. Dies setzt voraus, dass die Rezipient:innen den entsprechenden einleitenden Teil gelesen haben und noch wissen, was mit ›Scoop‹ gemeint ist. Dieses Vorwissen wird in manchen Ratgebertexten und auf den DVDs oft aber auch immer wieder zur Erinnerung expliziert.

Die Figur kann jedoch auch mit anderen multimodalen Ressourcen vermittelt werden, insbesondere und vorrangig durch die Instruktionsgestik. Bei der Diskussion der Instruktionsgestik in Abschnitt 4.2.5 wurde dies bereits veranschaulicht: Die Hände bzw. Arme sind hier oft die Stellvertreter für die Füße bzw. Beine. Die Instruktionsgestik wird auch insbesondere dafür herangezogen, das Geschehen in den Gelenken zu zeigen, beispielsweise das Zusammenspiel von Hüftpfanne und Hüftknochen, was natürlich unter der Körperoberfläche liegt und nur schematisch mit einer zur Faust geballten Hand in der Handfläche der anderen Hand nachgestellt werden kann (siehe Abb. 6).

Ebenso gut sind mit der Instruktionsgestik aber auch gewissermaßen absolut Positionen von Körperteilen ikonisch darstellbar. Das heißt, dass die Figur – z.B. ein konkreter Körperteil oder aber ein/e Trainierende/r – durch den entsprechenden Körperteil oder die gesamte Gestalt der Trainerin bzw. des Trainers repräsentiert wird. Auch die Position eines Kleingerätes kann unmittelbar durch das Objekt-handeln an/mit dem eigenen Körper der Trainerin bzw. des Trainers veranschaulicht werden (siehe auch Abschnitt 6.2.2 zum Demonstrieren).



Abb. 6: Instruktionsgestische Veranschaulichung des Hüftgelenks (I09, 02:39.365)

In den Ratgeber texts aus Teilkorpus 1 gilt Ähnliches wie für die ›Person‹. Wieder wird der konzeptuelle Slot hauptsächlich durch Abbildungen bzw. mehr oder weniger eindeutige Text-Bild-Relationen gefüllt. Hier finden sich im Korpus zwei Möglichkeiten: Entweder gibt es einen verbalsprachlichen Positions-Cue im Anleitungstext, der von der Abbildung gezeigt wird (im Sinne der Funktion der Monosemierung oder einer 1:1-Relation), oder es werden mit der Abbildung zusätzliche Positions-Cues gegeben, die im Text keine explizite Erwähnung finden. Die Ausgangsposition wird in den allermeisten Übungen als eigene Abbildung gezeigt, wodurch die anfängliche Positionierung des Gesamtkörpers, der Körperteile oder eines Kleingerätes sehr eindeutig ist, und auch im weiteren Übungsverlauf werden in den Zwischenstationen viele Hinweise gegeben, die im Schrifttext weder so ökonomisch noch so eindeutig darstellbar sind wie mit einem Foto. Durch das grundsätzliche Problem der statischen Abbildung von dynamischen Prozessen ist es sogar so, dass die bildlichen Cues streng genommen durchgehend Positions-Cues sind und dass erst durch die Inferenz von Bewegung in der Rezeption ein Verständnis von Dynamik entsteht, z.B. in Beispiel 1 mit den kleinen Zeichnungen der Bewegungsabfolge unter der verbalen Beschreibung.

Grund

Der Grund, der Bezugspunkt der Lokalisierung, ist eine konzeptuelle Größe, die in Positions-Cues häufiger als alle anderen Kategorien nicht explizit in die syntaktische Konstruktion Eingang findet. Man könnte sagen: Sofern es nicht ausdrücklich dazugesagt wird, ist der Grund, vor dem die Position einzunehmen ist, die Matte oder der Wagen. Ausnahmen sind Positionen auf der Rolle – hier wird doch immer wieder das Liegen auf der Rolle zumindest sprachlich veranschaulicht. Wenn der Grund explizit erwähnt wird, dann nur am Anfang einer Übung

bei der Beschreibung der Ausgangsposition oder wenn während oder am Ende der Übung eine Ruhe- oder Halteposition eingenommen werden soll (z.B. Beispiel 29, Z.01).

Auch hier ist die primäre multimodale Ressource die Instruktionsgestik, wenn anders als verbalsprachlich der Grund konstruiert wird. Der Grund wird dabei mit der flachen nach oben geöffneten Handfläche dargestellt, vereinzelt auch mit beiden Händen. Und wieder sind es bei den Teilkorpora der Ratgeberbücher und der DVDs hauptsächlich statische oder dynamische Bilder, an denen der Grund, der Übungsboden, implizit ersichtlich wird bzw. als selbstverständliche Voraussetzung des Instruktionsgeschehens nur bei einer stärkeren Veränderung der Position genannt wird. Allerdings kann in der direkten Interaktion (Teilkorpus 2b und 3) auch eine andere Form der Referenz auf den Grund vorgenommen werden: mit Berührungen, bei denen einzelne Körperteile von den Trainer:innen per Hand sanft auf den Grund gedrückt werden, insbesondere die Schultern und die Füße (beispielsweise auch auf die Fußstange des Reformers). Für die Trainierenden ist dies insofern ein Positions-Cue, als eine assoziative Verbindung zwischen Körperteilen und einem festen Untergrund hergestellt wird, ein Körpergefühl der korrekten Position, meist eben eine Ausgangsposition (siehe Beispiel 30).

Auch in dieser Hinsicht unterscheiden sich Bewegungs-Cues nur geringfügig von Positions-Cues: Der Grund ist meist die Matte oder Teile des Geräts, auf denen Körperteile aufliegen (der Rumpf auf dem Wagen, die Füße oder Beine auf dem Fußbügel). Eine Ausnahme bilden Übungen, bei denen Arme oder Beine gehoben und ›gegen einen imaginären Widerstand‹ nach unten gedrückt werden, ohne dass als Endpunkt die Berührung des Bodens vorgesehen ist. Dabei wird ein vorgestellter Grund angepeilt, ein anderer Raumbereich als jener, auf dem der Körper liegt oder steht, zudem ein nicht materieller und damit nicht berührbarer, auf den nur mit einer quantitativen Angabe wie *5 cm über dem Boden* exakt referenziert werden kann.

Assoziationsfunktion

Die prototypische statische Basic Locative Construction nach Berthele (2006) mit der Herstellung der Assoziationsfunktion (Verbindung von Figur und Grund) durch eine Präposition in einer Präpositionalphrase kommt hauptsächlich im Teilkorpus 1 und 2a (den buchbegleitenden DVDs) vor. In der direkten Interaktion (sowohl der Instruktionsvideos aus Teilkorpus 2b als auch in den videographierten Einheiten aus Teilkorpus 3) finden sich derartige Beispiele seltener. Hier wird wie schon oben bemerkt insgesamt der Grund oft nicht explizit genannt, am ehesten noch zu Beginn einer Übungsanleitung. Insgesamt werden Positions-Cues in

der direkten Interaktion häufiger mit dem Zustandspassiv und somit einer statischen Position von Gliedmaßen umrissen (›Füße sind geschlossen‹). Ansonsten ist in nahezu allen Fällen die Assoziationsfunktion mit ›auf‹ (›Füße stehen auf der Matte‹) oder ›unter‹ (›Hände sind genau unter den Schultern‹) umgesetzt. Dies spiegelt die Ergebnisse von Berthele (2006: 13–14) wider, wonach die Assoziationsfunktion in statischen Konstruktionen eher mit Adverbien wie *links* realisiert wird.

Die multimodalen Möglichkeiten der Verkörperung der Assoziationsfunktion sind schwer von den erwähnten gestischen und taktilen Formen der Besetzung von Figur und Grund zu trennen bzw. ist die Herstellung der Assoziationsfunktion meist Teil eines umfassenderen multimodalen Displays. Beispielsweise kann im Zuge einer Instruktionsgeste mit einer Hand eine schnelle Bewegung der Handfläche nach unten die Assoziationsfunktion realisieren: Die Handfläche symbolisiert dann die Fußsohle, der Endpunkt der Geste die Matte und die Abwärtsbewegung des Armes ist das Äquivalent zum Präpositionaladverb *hinunter/runter* (bzw. im Präfix-/Partikelverb *runterdrücken* das Präfix). Ähnlich kann auch die Druckausübung bei einer Berührung oder eine Blickbewegung (mit oder ohne Kopfbewegung) nach unten, nach oben oder zur Seite so interpretiert werden. In Beispiel 43 ist die Zeigegeste zur Wand nach hinten in Z.02 eine Richtungsangabe zur besseren Orientierung für K02.

In den Ratgeberbüchern (Teilkorpus 1) und in den DVDs (Teilkorpus 2a) finden sich wie erwähnt insgesamt mehr lokalisierende Konstruktionen nach dem idealtypischen Schema, aber die wesentliche Art und Weise, wie die Assoziationsfunktion etabliert wird, liegt wiederum in der bildlichen Präsentation des Körperhandelns der Modellpersonen: Dies enthält die entscheidenden Hinweise auf die Ausgangsposition, während weniger wichtige bzw. selbstverständliche Positionen wie die Schlussposition oder eine Ruheposition kaum mit eigenen Fotos (wohl aber in den Videos als Übungsabschluss) präsentiert werden. Eine Ausnahme bildet der für Pilates spezifische *Shell Stretch* (siehe Abbildung 1), der sehr häufig Gegenstand zumindest einer einmaligen expliziten Thematisierung und Anleitung ist, meist im einführenden Teil zu den Prinzipien oder Basisübungen. In den Ratgeberbüchern werden explizite Positions-Cues mit Bezug auf bestimmte Körperteile zudem auffällig häufig in den Bildbeschriftungen als verbale Beschreibungen, die mit Linien verbunden sind, vorgenommen (siehe Beispiel 26).

Was bereits für die Positions-Cues gesagt wurde, gilt mit Einschränkungen auch für Bewegungs-Cues: Die Verknüpfung von Figur und Grund wird in Teilkorpus 2b und 3 überwiegend nicht mit Präpositionen (in diesem Fall mit direk-

tionalen Präpositionen) vorgenommen, sondern mit Assoziationsfunktionsverben (z.B. *sinken*, *beugen*, *strecken*) und Partikelverben (insbesondere *aufrollen*, *abrollen*, *ablegen*, *herunterkommen*, *zusammendrücken* etc.). Das idealtypische Schema der Basic Locative Construction wird in den Ratgeberbüchern hingegen häufig genau so realisiert. Dies liegt daran, dass der gesamte körperliche Übungskontext in der direkten Vermittlungssituation so viel Informationen bereithält, dass die explizite Anleitung jedes Details dem aktuellen Handeln der Trainierenden nicht angemessen wäre. Zudem spielt die zeitliche Komponente eine große Rolle: Die Formulierungsarbeit in der direkten Interaktion ist der zeitkritischen Ausführung untergeordnet. Die Trainerin bzw. der Trainer muss teilweise in kurzer Zeit mehrere Instruktionen unterbringen; diese dienen zudem oft nur als Erinnerung an einen ausführlicheren Bewegungs-Cue, der im Übungsverlauf bereits vorher in genauerer Form gegeben wurde (siehe Beispiel 37, Z.22 und Z.29). Daher kann die Assoziationsfunktion wie im Übrigen auch alle weiteren konzeptuellen Bestandteile der Bewegungskonstruktion mit minimalen sprachlichen Mitteln erfolgen, auch nur mit einer Rumpfform wie *raus!* (für *den Wagen hinaus-schieben*) oder einer Geste.

Figur, Grund, Person, der genaue Ausgangspunkt und der Endpunkt sind aus dem räumlichen Arrangement und der aktuellen Übung zu erschließen. Ansonsten kann die Assoziationsfunktion besonders gut durch das Vorzeigen einer Übung als visueller Cue für die individuelle Umsetzung dargestellt werden (siehe Abschnitt 6.2.3). In den Ratgeberbüchern und in den buchbegleitenden DVDs bestehen hingegen Platz- und Zeitbeschränkungen, sodass mit möglichst wenigen und eindeutigen Instruktionen gearbeitet werden muss. Bei den buchbegleitenden DVDs (Teilkorpus 2a) findet sich das eindeutige Muster, die erste Bewegungsinstruktionsphase mit sehr expliziten und vollständigen Bewegungs-Cues durchzuführen und die Wiederholungen mit wesentlich kürzeren, eher an die Interaktion erinnernden Kurzinstruktionen vorzunehmen (z.B. V03), nur noch visuell durch die Demonstration der Modellperson zu rahmen (z.B. V02) oder ganz wegzulassen (V05).

Aktivierungsprozess

Auf typische Verben der Positionierung und Direktionalisierung wird im Abschnitt ›Übergreifende Aspekte der Raumkonstitution‹ eingegangen. Der statische Aktivierungsprozess wird verbal mit einer relativ beschränkten Auswahl an Positionsverben durchgeführt. Allerdings gibt es wie besprochen gerade in Teilkorpus 2b und 3, aber auch in den Ratgeberbüchern einen erheblichen Anteil von Kurzinstruktionsformen ohne verbalen Kern (z.B. *in jeder Hand eine Hantel*,

Handflächen nach unten). In diesen Fällen ist der Aktivierungsprozess aus verschiedenen Hinweisen zu inferieren: aus dem Übungskontext, aus den statischen und dynamischen Abbildungen (speziell Teilkorpus 1 und 2), aus dem Demonstrationsverhalten der Trainerin oder des Trainers (in Teilkorpus 3) oder durch eine Rekonstruktion einer vollständigen syntaktischen Form, wobei die Details wiederum aus dem Kontext zu erschließen sind.

In den Ratgeberbüchern und den buchbegleitenden DVDs findet sich wenig Variation des grundlegenden Musters von Bewegungs-Cues. In den Interaktionen von Teilkorpus 2b und Teilkorpus 3 sind situations- und zeitbedingt viel mehr Varianten vor allem mit dem Zweck der Ökonomisierung der Bewegungs-Cues im Übungsverlauf zu beobachten. Die Instruktionsgestik wird zur Unterstützung bzw. zur Veranschaulichung des Bewegungsverbs bzw. der Aktivität selbst verwendet. In Beispiel 28 werden instruktionsgestisch sowohl die Beuge-Streck-Bewegung als auch die Geschwindigkeit und die Intensität vermittelt.

Position

Die Position wurde im Analysemodell als Resultat der Lokalisation definiert, als das Positioniertsein der Person oder der Figur. Dies kann in multimodaler Hinsicht wiederum mit Fotos oder dem Körperhandeln der Modellpersonen in den Videos veranschaulicht werden. Sowohl verbalsprachlich als auch in der verkörperten Interaktion ist die Position ja durch die Einheit von Ausgangs- und Endpunkt (gerade das Nicht-Bewegen, das Nicht-Aktivieren) gekennzeichnet. Lokative Präpositionaladverbien (*dahinter*, *daneben*) und statische Präpositionalphrasen (*neben dem Körper*, *auf der Matte*) treten insbesondere in Korrekturen auf, meist eingeleitet durch ein namentliches Ansprechen der Person oder durch die proxemische Anbahnung einer individuellen Anweisung, wenn eine eingenommene Position nicht der ursprünglichen Anleitung (bzw. dem intendierten Zielzustand) entspricht. Die am häufigsten eingesetzte multimodale Ressource ist hier wiederum die Instruktionsgestik im Sinne einer teil-ikonischen Darstellung der angestrebten Position. Das Körperarrangement wird häufig durch eine Reihe von Positionierungen hergestellt.

In den Ratgeberbüchern und in den buchbegleitenden DVDs wird die Position als Resultat des Aktivierungsprozesses ganzheitlich durch die Abbildung und das Körperhandeln der Modellperson veranschaulicht – in den Ausführungen oben wurden die verschiedenen Teilaspekte dieses Resultats zerlegt, die Wahrnehmung der Bilder dürfte in der Regel aber entsprechend holistisch erfolgen.

Ausgangspunkt

Der Ausgangspunkt in einer dynamischen Lokalisation wird in der direkten Interaktion sehr häufig zunächst mit einer Positionierung angeleitet und dann deiktisch weitergeführt (z.B. *von hier aus* oder *dort* [= wenn der Wagen bis zum Anschlag hinausgeschoben ist] *wartet ihr kurz*, siehe auch Beispiel 27, Z.01–02). Der Ausgangspunkt wird zudem stark dadurch markiert, dass vor dem nächsten Bewegungs-Cue ein kurzes Innehalten angefordert wird. Eine andere Möglichkeit ist, die Vorbereitung durch die Aktivierung von Muskeln anzuleiten oder eine bewusste Wahrnehmung der aktuellen Ausrichtung und der Kontaktpunkte von einzelnen Körperteilen (z.B. Fußsohle, Rippenbogen, Schultern) mit der Matte oder mit dem Wagen anzuregen (siehe Beispiel 37, Z.06 – *Fersen an den Ball* – und Z.07 – *Länge suchen* bedeutet hier, die Aufrichtung der Halswirbelsäule vor Beginn der Übung zu überprüfen). Dadurch wird klar: Von diesem aktuellen Platz aus ist die Bewegung auszuführen; üblicherweise wird man zu diesem Punkt am Ende einer Übungsausführung wieder zurückkehren, um alle weiteren Wiederholungen auch von diesem Punkt aus zu starten.

Richtung

Als allgemeine Richtungsebenen sind sowohl die Vertikale (angeleitet mit *nach oben/unten*, *hoch/runter*, *hoch/tief*), die Transversale (*nach vorne/hinten*) und die Laterale (*nach rechts/links*) grundsätzlich möglich, darüber hinaus auch die Laterale/Proximale in anderem Sinne (von/zur Körpermitte) und alle Diagonalen (›schräg nach vorne‹, ›schräg nach oben‹, ›schräg nach links‹ etc.). Allerdings sind derartige Bezugnahmen nicht in jeder Körperposition gleichermaßen möglich und nicht gleich häufig. Dies hängt rein von der Übungslogik ab bzw. von der Körperposition: Im Stand können die Arme nach vorne und hinten bewegt werden, im Liegen bezieht sich ›vorne‹ und ›hinten‹ eigentlich auf ›unten‹ und ›oben‹, wenn man die intrinsische Perspektive der Trainierenden mit dem Kopf als obersten Körperbereich und den Füßen als unteres Ende berücksichtigt.

Am häufigsten wird die Vertikale explizit angeleitet, hier geht es in der überwiegenden Anzahl der Fälle um das Heben und Senken von Armen und Beinen (Beispiel 5, Satz [3]). Auch noch eindeutiger Formulierungen der Richtung wie *Finger Richtung Becken ziehen* sind im Sinne der Eindeutigkeit von Instruktionen häufig. An zweiter Stelle steht eine transversale Bewegung mit dem Strecken und Beugen, insbesondere auf dem Gerät. In den allermeisten Fällen werden logischerweise beide Richtungen bis zu zwei definierten Endpunkten (siehe unten) alternierend eingeschlagen, allerdings gibt es auch Minibewegungs-Cues, in denen in nur eine Richtung (vor allem nach vorne oder nach hinten) zu noch mehr Länge oder stärkerer Extension angeleitet wird. In Muskel-Cues gibt es noch eine

weitere Achse der Bezugnahme: ›innen/außen‹ (z.B. *Mit der Ausatmung ziehen Sie den Bauchnabel nach innen und oben*, R04: 41) – das Innen ist dabei ein Teilbereich des Körpers der Trainierenden, die Bewegung eine sehr subtile, nichtsdestoweniger wird eine Richtung der Muskelaktivierung vorgegeben.

Auch Minibewegungs-Cues, die sich auf das Halten beziehen, vermitteln eine Richtung der Bewegung – gegen die Schwerkraft oder gegen den Zug der Federn. Das Ruhighalten (beispielsweise des Wagens) meint ein aktives Arbeiten gegen die Richtung, die von den konkreten physikalischen Kräften oder körperlichen Funktionszusammenhängen (z.B. konzentrische oder exzentrische Muskelaktivierung) vorgegeben werden. Ansonsten steckt die Richtungsangabe wiederum im Zusammenhang mit der Assoziationsfunktion in Partikelverben wie *hinuntersteigen*, *hinausschieben* etc. (siehe Beispiel 37, Z.10, *Finger nach unten wegschieben*).

Die multimodalen Möglichkeiten der Richtungsangabe sind in den direkten Interaktionen von Teilkorpus 2b und Teilkorpus 3 überaus vielfältig, im Vergleich zu anderen konzeptuellen Slots stehen hier nahezu alle Ressourcen zur Verfügung: Die Instruktionsgestik kann sämtliche Richtungen von Körperteilbewegungen mit Händen und Armen simulieren; die Prosodie kann besonders gut Bewegungen nach oben (*↑HO:CH*) und unten (*↓!RUN!ter*) mit-signalisieren. Die Körperorientierung wird häufig eingesetzt, um laterale Bewegungen zu vermitteln, indem die Trainerin bzw. der Trainer den Oberkörper leicht oder stark zur Seite dreht. Mit Wippen nach vorne und hinten und allgemein mit dem Schwerpunkt der Körperposition werden Vorwärts- und Rückwärtsbewegungen angedeutet. In den Ratgebertexten hingegen werden Richtungsangaben wiederum fast ausschließlich aus Inferenzen zwischen zwei Abbildungen einer Bilderfolge oder aufgrund expliziter verbalsprachlicher Anweisungen gegeben. Zusätzliche graphische Elemente wie Pfeile, die eindeutig auf eine Richtung verweisen können, sind wie in Abschnitt 4.2.3 erwähnt erstaunlich selten, obwohl diese Disambiguierung verhältnismäßig einfach wäre.

Pfad

Die Konzeptualisierung des Pfades ist die variantenreichste Stelle in der dynamischen Lokalisation und gleichzeitig das wichtigste zu versprachlichende oder zu verkörpernde Element in einem Bewegungs-Cue. Dies lässt sich auch aus dem Material bestätigen, und zwar für alle drei Materialtypen: Der Pfad als gedachte Verbindungslinie zwischen Ausgangs- und Endpunkt wird in allen syntaktischen Instruktionstypen mittels Bewegungsverben impliziert (z.B. *ausstrecken*), mit Präpositionalphrasen (*auf den Boden*) kodiert oder in einer Kurzinstruktion (z.B. *Fuß flex*) auf der Grundlage von Bewegungswissen vermittelt (siehe insbesondere

die längeren Übungsbeschreibungen in den Beispielen 2, 4, 35, 37). Obwohl der Pfad also immer zumindest erschließbar ist, beziehen sich Rückfragen von Trainierenden am häufigsten auf genau diesen Bereich der Instruktion, da es immer mehrere Varianten gibt, wie die Distanz zwischen Ausgangs- und Endpunkt vom gesamten Körper oder von einem Körperteil zurückgelegt werden kann (z.B. stärker *über oben* oder *über die Seite*). Auch wenn sich die Rückfragen eher auf den Endpunkt beziehen, wird damit auch mitvermittelt, dass die Länge des Pfades für nicht eindeutig gehalten wird.

Ein zentrales Muster ist die Konzeptualisierung des Pfades, der im Laufe einer Übung meist mehrmals zurückgelegt wird, mithilfe von Verbpaaren wie *herziehen*/*zurückziehen*, *beugen*/*strecken*, *heben*/*senken*. Eine pilates-spezifische Pfadangabe ist das Auf- oder Abrollen »Wirbel für Wirbel«, wie dies auch in der Übung »Roll up/Roll down« durchgeführt wird. Es geht im Pilates oft gerade darum, den Pfad einer Bewegung exakt nachzuvollziehen, eine direkte Linie zu wählen, also nicht auszuweichen, wofür die Aktivierung der Körpermitte unerlässlich ist.

Insofern trifft auf Pilates das Sprichwort »Der Weg ist das Ziel« in besonderer Weise zu: Die Wahrnehmung des Pfades und seine kinästhetische Verinnerlichung für zukünftige Übungsausführungen ist ein vorrangiges Instruktionsziel und wird verbalsprachlich, mit Berührungen und Instruktionsgestik gleichermaßen vermittelt. Typisch für Pilates ist auch ein zweistufiger Pfad: Beispielsweise impliziert die Anweisung, *den Oberkörper hoch und in die Länge* zu ziehen, zwei miteinander verschmelzende Bewegungen nach oben und nach hinten. Für die verbale Beschreibung des Pfades werden auch verhältnismäßig häufig Metaphern bzw. Vergleiche eingesetzt (z.B. *das rechte Bein wie an einer Schiene entlang hinausschieben, in der C-Kurve nach oben gehen*). Auch mit Augen- und Kopfbewegungen kann der Pfad nachgezeichnet werden.

Endpunkt

Wie angesprochen wird der Endpunkt sehr oft nur dann explizit genannt, wenn er aus dem Gesamtzusammenhang der Übung nicht von selbst eindeutig wird, beispielsweise durch die Grenzen der möglichen Bewegung des Wagens, den Maximalwiderstand der Federn oder anatomische Bedingungen. Sonst ist das Ende der Bewegung oft nur aus der empraktischen Erfahrung klar. Explizite Thematisierungen werden jedoch beispielsweise durch die Zielposition (z.B. *Beine gehen in table top* = Heben der Beine und Anwinkeln der Knie) vorgenommen (siehe Beispiel 8, Z.01, *Rückenlage*).

Gerade der Endpunkt ist jedoch oft Gegenstand von längeren interaktiven Verhandlungen zwischen Trainer/in und Trainierenden in Einzelkorrekturen:

Der Endpunkt wird dann individuell durch Berührungen oder andere körperliche Grenzsetzungen angezeigt, beispielsweise indem der individuelle Bewegungsradius gemeinsam bis zum Extrem ausgereizt wird – oder aber umgekehrt (z.B. in Form von Cave-Cues) eine zu große Bewegung, eine unangemessene Extension durch die Trainerin bzw. den Trainer verbal oder körperlich korrigiert wird. Die körperliche Korrektur wird oft durch eine ausgestreckte, in der Luft gehaltene Hand mit der Handfläche nach unten vorgenommen, die den Endpunkt der angestrebten Bewegung markiert: ›Bis hierher‹ (bis zur Berührung mit der Handfläche) soll beispielsweise das Bein in die Höhe gestreckt werden. Lokaldeiktika (*hierher, da hin*) sind dabei häufig eingesetzte verbale Begleitungen.

Modifikation

Die häufigste Modifikation, also die genauere Angabe zur Art und Weise, bezieht sich bei statischen Lokalisationen auf die Anspannung oder Entspannung des Körpers in einer bestimmten Position, also darauf, ob die Position eine Ruheposition oder eine Vorbereitung auf einen gleich folgenden Bewegungs-Cue darstellt. Verbalsprachlich wird die Modifikation in den meisten Fällen mit qualifizierenden Adjektiven bzw. Adverbialphrasen vorgenommen, insbesondere auch mit korrigierenden Kurzinstruktionen wie *höher!*, *tiefer!*, *weiter nach links!*, *table top!* oder auch mit infinitivischen Imperativen wie *nicht abstellen!* usw.

Auch das lässt sich instruktionsgestisch unterstreichen, wird aber in Teilkorpus 2b und 3 nie ausschließlich mit einer Instruktionsgeste durchgeführt, sondern immer verbal begleitet. In den buchbegleitenden DVDs sowie in den Ratgeberbüchern werden solche Anweisungen ausschließlich als antizipatorische Cave-Cues realisiert, während sie in den direkten Interaktionen von Teilkorpus 2b und 3 in Form von individuellen Korrekturen vollzogen werden. Eine besonders häufig eingesetzte multimodale Ressource der Modifikation ist die Prosodie (siehe Abschnitt 4.2.4).

Interessanterweise kann mit Abbildungen in den Ratgeberbüchern nur sehr indirekt eine Modifikation angegeben werden, und zwar nur in der generalisierten Form des Zeigens der optimalen Positionierung. Eine zusätzliche qualitative Information kann nur in den Bildunterschriften oder in den dazugehörigen Videos mit einer verbalsprachlichen Anleitung der extradiegetischen Off-Stimme vermittelt werden. In der direkten Interaktion gibt es neben der Prosodie und der Instruktionsgestik auch noch durch verbalsprachlich begleitete Demonstrationssequenzen die Option, Detailinformationen zur idealen Positionierung anzugeben. Dies ist zudem oft Gegenstand ausführlicher Erklärsequenzen mit Bezug zu anatomischen Details, Funktionsweisen von Muskulatur und Gelenken etc. (siehe 6.2).

In Beispiel 42 sind zwei statische Lokalisationen enthalten. In Z.02 leitet eine typische Form mit dem Zustandspassiv die Beibehaltung jener Position ein, die bereits in einer früheren Anleitung durch einen Bewegungs-Cue eingenommen wurde. Bei Z.08 ist die statische Lokalisation des Beckens ein Cave-Cue, konzeptuell eigentlich auch als Minibewegungs-Cue im Sinne eines Halte-Cues klassifizierbar, da aktiv gegen einen Verlust der Kontrolle über das Becken gehandelt werden muss. In beiden Fällen ist der Körperteil wie beschrieben die Figur, die sich vom Grund der Matte abhebt und der somit unauffällig lokalisiert wird. Die Assoziationsfunktion und der Aktivierungsprozess werden in Z.08 sprachlich nur implizit vollzogen. Z.03 hingegen zeigt, dass im Zustandspassiv formulierte statische Lokalisationen eine Art »eingefrorene« Bewegung kodieren. Als Person werden mit dem *Du* die gesamte Gruppe und die Trainierenden zu Hause angesprochen. Durch das Körperhandeln im Übungsraum ist die Trainerin jedoch auch Teil der Ausführung. Sie lokalisiert zudem ihr eigenes gestrecktes Bein und die stabile Hüfte als Figur.

Die Modifikation in dynamischen Lokalisationen betrifft meist das Bewegungstempo (in den allermeisten Fällen *langsam*), die Präzision (*kontrolliert*) und die Atmung (*einatmend ablegen*). Eine häufige und besondere Form der Modifikation mit der syntaktisch meist eingebetteten Etablierung zusätzlicher Cues als Bewegungs-Hinweise oder Bewegungs-Resultate (z.B. mit *sodass*) wird im folgenden Abschnitt gesondert erläutert. Die Bewegungsamplitude wird wie bereits erwähnt mit der Instruktionsgestik dargestellt oder durch eine unterstützende Berührung gezeigt – etwa indem die Trainerin bzw. der Trainer die Hand als den anzupeilenden Endpunkt der Bewegung in die Höhe hält. Auch die Feinheiten der »Ansteuerung« werden mit qualifizierenden adverbial oder attributiv gebrauchten Adjektiven (z.B. *eine sanfte Ansteuerung*, *weiche Leisten*, *die Beine bewusst durchstrecken*) sowie mit präzisierenden Präpositionalphrasen (*ohne Schwung*, *mit aktivierter Bauchmitte*) und genaueren Angaben zum Pfad vermittelt (z.B. *auf dieser Seite mehr Ansteuerung links als rechts*). Ein derartiges Detail war auch Gegenstand der Aushandlung in Beispiel 4, Z.11–15 (*NICHT in den Schultern*, *NICHT im Rücken*).

Von den vielen Bewegungs-Cues in Beispiel 42 soll nur einer hervorgehoben werden: In Z.15 wird mit dem Bewegungsverb *sausen* eine sehr dynamische Bewegungsqualität als Modifikation angegeben. Interessant ist, dass der Name der Übung (*leg circles*) statt des Beines als Figur hervorgehoben wird. Die Assoziationsfunktion wird wiederum unauffällig vollzogen; Ausgangspunkt und Endpunkt werden bei dieser kreisförmigen Bewegung nicht kodiert. Am Beispiel sieht man also, dass viele Aspekte des Bewegungsschemas nicht sprachlich, sondern

durch das körperliche Demonstrationsverhalten – in den Ratgeberbüchern auch mit Abbildungsfolgen und Zeichnungen – angeleitet werden.

Übergreifende Aspekte der Raumkonstitution

In diesem Abschnitt werden ausgewählte weiterführende Aspekte aufgegriffen, darunter ein Konzept der Hierarchisierung von Cues und Strategien des Lokalisierens, Selektierens und Linearisierens.

Zunächst wird jedoch auf die bildliche Ebene in den Ratgeberbüchern, also auf die spezifische auf Bewegungsanleitungen abgestellte Funktion von Text-Bild-Relationen eingegangen. Was diese Frage angeht, kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Bewegung zwischen den statischen Fotos nur in der Rezeption erschlossen werden kann, und zwar auf der Grundlage der gewohnheitsmäßigen Interpretation von impliziten Bewegungen (vgl. Goldstein 2015: 176), die angenommen werden, weil nahe nebeneinander positionierte oder mit Ziffern durchnummerierte Bilder konventionalisiert einen Prozess mit einer linearen, chronologischen Ordnung wiedergeben. Die eigentliche Beschreibung der Aktivität und der Richtung sowie der Pfad müssen durch Inferenzen und eigene Ausführung ergänzt werden – also durch die eigene Körpererfahrung und die Umsetzung einer bildlichen Anleitung mit Unterstützung schriftsprachlicher Hinweise in der Bildbeschriftung oder im Fließtext.

Doch nicht alle Ratgeberbücher enthalten mehr als eine Abbildung bei jeder Übung. Wenn nur ein Foto eingesetzt wird, zeigt dieses den Ausführungshöhepunkt, also den Gipfel des Aktivierungsprozesses. Wenn zwei Fotos eine Übung illustrieren, dann sind es meistens der Aktivierungsprozess und der Ausgangspunkt. Figur, Grund, Person und Assoziationsfunktion sind für die Rezipient:innen rekonstruierbar.

Die wesentliche Interpretationsaufgabe besteht jedoch darin, das Körperhandeln in der Abbildung auf die eigene Person zu übertragen, also selbst zur ausführenden ›Person‹ zu werden und dabei Bewegungspfad und vor allem die Bewegungsqualität (die Modifikation) aus der Abbildungsfolge oder aus dem Anleitungstext zu erschließen. Eine Herausforderung ist dabei der Transfer von der seitenverkehrten Präsentation: Schwierigkeiten kann dabei die bildliche Spiegelung von ›rechts‹ und ›links‹ und insbesondere von diagonalen Ausführungen machen.

Auch bei der Rezeption der buchbegleitenden DVDs und in den Instruktionsvideos wird durch das Vorbildhandeln der Modellpersonen die – hier gesprochensprachliche, teilweise extradiegetische – Anweisung monosemiert, in diesem Fall wesentlich eindeutiger, da die Videoaufzeichnung eine dynamische Darstellung erlaubt. Allerdings bestehen auch hier Einschränkungen, da durch

die Kameraperspektive und die Einstellungsgröße Ausführungen nicht gleichzeitig von allen Seiten und in allen Details gezeigt werden können. Zudem können zwar Geschwindigkeit und andere qualitative Bewegungsmerkmale dargestellt werden, aber die Ausführungspräzision und die kinästhetischen Empfindungen sind nur sehr eingeschränkt vermittelbar. Bei den Videos der Online-Plattform führen einzelne Modellübende nicht alle Übungen sofort richtig aus, auch nicht alle Fehler werden von der Trainerin oder vom Trainer korrigiert, doch da es mehrere ›Personen‹ zur Identifikation gibt, können Abweichungen als solche wahrgenommen werden.

Zurück zu den verbalsprachlichen Cues. Hier muss eine Ergänzung zum bisher eingeführten Cue-Konzept eingeführt werden, die in der Einleitung zu diesem Kapitel und in der Analyse bereits angedeutet wurde: Manche Cues sind insofern sekundäre Cues, als sie einen anderen Cue, den ›Matrix-Cue‹, stützen, was nicht nur aus der Funktion, sondern bereits aus der sprachlichen Formulierung hervorgeht. Ein sekundärer Cue ist dadurch gekennzeichnet, dass er in einen Matrix-Cue syntaktisch eingebettet ist. Dazu ein paar einfache Beispiele aus den Ratgeberbüchern.

Beispiel 44: Matrix-Cues und sekundäre Cues

- (1) Aktivieren Sie ausatmend Beckenboden- und Bauchmuskulatur, um den Kopf und die Schultern aufzurollen. (R01: 38)
- (2) Dann lösen Sie vom Steißbein aus Wirbel für Wirbel von der Matte [...], bis der untere Rücken möglichst neutral in der Luft schwebt. (R01: 32)
- (3) Setzen Sie sich in neutraler Stellung auf den Boden, sodass Sie die Sitzbeinhöcker auf der Unterlage spüren. (R01: 42)

Es wird mit diesen eingebetteten Cues zwar auch eine Bewegungs- oder Positionsanleitung gegeben, aber es handelt sich in diesen Fällen um Resultate der im Matrixsatz dargestellten Bewegung bzw. um Hinweise darauf, was der Matrix-Cue jeweils bewirkt. Es handelt sich dabei um einen zusätzlichen Hinweis für die erfolgreiche Durchführung der Übung. In Satz (1) ist die *um-zu*-Konstruktion das unmittelbare Bewegungsergebnis der Ansteuerung der angegebenen Muskulatur, in Satz (2) wird der Endpunkt der Bewegungskonstruktion, also das Ziel im Source-Path-Goal-Schema, konzeptualisiert, in Satz (3) wird die kinästhetische Konsequenz aus dem Bewegungshandeln genannt und gleichzeitig wiederum ein Hinweis geliefert, unter welchen Umständen die Übungsausführung erfolgreich war. Es handelt sich dabei also teilweise um unmittelbare Anteile der Basis-Konzeptualisierung, teilweise um Modifikationen und teilweise um Bewegungsergebnisse oder Wirkungen von Bewegung. In den videographierten Einheiten aus Teilkorpus 3 und in den Instruktionsvideos aus Teilkorpus 2b nehmen sekundäre

Cues besonders häufig Bezug auf die Dehnung als eigentliches Empfindungsziel einer Übung. Manche sekundäre Cues dienen auch als *accounts* (Begründungen), also als Rechtfertigung der Wichtigkeit des Matrix-Cues – z.B. *halte die Spannung, um die Verankerung des Kreuzbeins zu kontrollieren* (R05: 52).

Wie implizit oder explizit Raumreferenzen vorgenommen werden, hängt vor allem vom Wissensstand der Interaktionsteilnehmer:innen und von der Situation ab. Es ist bereits aus der Analyse hervorgegangen, dass bei gesprochensprachlichen Instruktionen in den direkten Interaktionen von Teilkorpus 2b und Teilkorpus 3 eine Tendenz dazu besteht, weite Teile des allgemeinen konzeptuellen Schemas höchstens einmal am Beginn einer Übung explizit zu machen oder von vornherein wegzulassen, da die Übungssituation viele offene Konzeptstellen bereits im Vorhinein mit einem Defaultwert besetzt. Doch hier liegt auch eine Quelle für die – insgesamt nicht sehr häufigen – Missverständnisse.

Allgemeine zuvor erwähnte Prinzipien der Linearisierung (vgl. Janzen und Katz 2000: 53–55) wie das Prinzip der Verbundenheit, wonach benachbarte Komponenten aufeinander folgend aufgegriffen werden, und das Ökonomie-Prinzip, das besagt, dass man bei Verzweigungen zunächst dem kürzeren Ast folgt, lassen sich schwer auf den Übungsablauf im Pilates beziehen. Allgemein kann gesagt werden, dass die Reihenfolge der Positions- und positionierenden Bewegungs-Cues in der Vorbereitung der Ausgangsposition keinem Muster folgen wie ›von Kopf bis Fuß‹, sondern wenn, dann am ehesten nach dem Prinzip der Relevanz für die folgende Übung eingeführt werden. Die Linearisierung wird grundsätzlich durch die Chronologie der Bewegungsabfolge vorgegeben, da es sich um einen in der Zeit verankerten Prozess handelt. Allerdings gibt es auch hier mindestens zwei Handlungsstränge, in Teilkorpus 3 auch noch mehr: erstens die allgemeine Progression der Übung und zweitens eine quer dazu liegende Instruktionsebene von explizierenden, verfeinernden, warnenden, spezifizierenden oder vertiefenden Anweisungen (z.B. etabliert durch Muskel-Cues, Cave-Cues, reformulierte Bewegungs-Cues, Vergleiche). Dafür ist jedoch keine Systematik erkennbar, abgesehen davon, dass solche ergänzenden Cues subtile, das heißt nicht als solche erkennbare Korrekturen sind (siehe Abschnitt 6.3), oder erst nach weiteren Wiederholungen nach und nach eingeschoben werden.

Zum Thema Bewegungsverben: Alle für Matteneinheiten typische Verben kommen auch in den Geräteeinheiten vor, aber umgekehrt sind die Verben der Gerätestunden relativ spezifisch für diese Anleitungssituation, was aus der besonderen Charakteristik der Übungsgeräte hervorgeht. Einige hier unter die Positionsverben eingereihte Verben sind nur im Zustandspassiv in Verwendung und nur in diesem syntaktischen Kontext als Positionsverben zu verstehen, was die angegebenen Beispiele verdeutlichen.

Tab. 19: Übersicht über typische Positions- und Bewegungsverbren

Typischste Positionsverbren in Matteneinheiten	sich berühren (die FüÙe berühren sich) bleiben (der Kopf bleibt liegen, die Taille bleibt) verschränken (die Arme sind verschränkt) strecken (das Bein ist gestreckt) liegen (die Hände liegen auf der Matte) aufstellen (nur im Passiv, die FüÙe sind aufgestellt) schließen (die Beine sind geschlossen) zeigen (die Handflächen zeigen nach unten) hängen (die Schultern hängen entspannt nach unten) öffnen (Beine sind geöffnet) ausrichten (Becken ist gerade ausgerichtet) schweben (Ellbogen schweben über dem Boden)
Typischste Positionsverbren in Geräteinheiten	Keine besonderen im Vergleich zu den Matteneinheiten
Typischste Bewegungsverbren in Matteneinheiten	legen (die Hände auf die Matte) gehen (die Arme gehen nach hinten) kommen (höher kommen) reinsinken (sich reinsinken lassen) strecken (Arme und Beine strecken) beugen (Arme und Beine beugen) bringen (die Arme zur Decke bringen) drehen (auf den Bauch drehen), ausdrehen (Beine ausdrehen) heben (den Kopf heben) öffnen (Beine öffnen) pressen, drücken, runterpressen, reindrücken (Minibewegungs-Cue) aktivieren (Bauchmuskulatur aktivieren) halten (die Position halten) ablegen (den Kopf ablegen) streben (die Schulterblätter streben nach unten) gleiten (die Schulterblätter nach unten gleiten lassen) holen (die Kraft aus dem Bauch holen) bewegen (die Arme bewegen sich zurück) aufrollen (in die Kerze aufrollen) abrollen (wieder auf die Matte abrollen) hochschieben (Becken hochschieben) schieben (Knie nach vorne schieben) schrauben (Wirbelsäule in die Höhe schrauben) sich begeben (sich in den VierfüÙlerstand begeben) ausrichten (Schultern ausrichten)

Typischste Bewegungsverbene in Geräteeinheiten	zurückkommen (mit dem Wagen zurückkommen) zurückholen (den Wagen zurückholen) rausfahren, hinausfahren, reinfahren, zurückfahren (mit dem Wagen ...) reinsinken (sich reinsinken lassen) schieben, wegschieben, rausschieben (Wagen rausschieben) zusammengeben (Knie und Füße zusammengeben) zusammendrücken (Knie und Füße zusammendrücken) zusammenpressen (Knie und Füße zusammenpressen)
Seltener auftretende, aber typische Positionsverbene	schauen (die Füße schauen zueinander) einhängen (zwei rote Federn sind eingehängt) verankern (Schultern sind verankert)
Seltener auftretende, aber typische Bewegungsverbene	Ausschütteln (Arme ausschütteln) bouncen (federnde Bewegungen auf dem Gerät) mobilisieren (die Kräfte, das Becken mobilisieren) wandern (nur in Bezug auf Blick – der Blick wandert mit)

Bei den meisten Bewegungsverbene handelt es sich um terminative (z.B. *kommen*, *abstellen*) oder kausative Bewegungsverbene (z.B. *pressen*, *drücken*) (vgl. Wunderlich 1985: 80). Den direktionalen Partikelverbene ist wie erwähnt die Angabe einer – wenn auch oft vagen – Bewegungsrichtung und damit die Implikation eines Pfades gemeinsam, ausgehend von einer Ego-Hic-Nunc-Orientierung (z.B. *rausschieben*, *zurückkommen*). Teilweise wird nach Eichinger (1989: 79) aber auch das Merkmal Flächenkontakt realisiert (z.B. bei *vom Gerät runterkommen*). Bewegungsmedium ist im Kontext Pilates immer die Luft. Die Bewegungsgeschwindigkeit wird nur von wenigen Verbene nahegelegt: *aufrollen* etwa kann ebenso langsam wie schnell erfolgen, dies wird in der Modifikation oder mit prosodischen Mitteln und der Rhythmisierung angegeben (siehe 5.3.2).

Was die Topik-Fokus-Gliederung betrifft (vgl. Stutterheim 1990), geht aus den bisherigen Beispielen hervor, dass in den Ratgeberbüchern eine sehr einfache und klare Abfolge nach Topik (meist ein Körperteil) und Fokus (damit auszuführende Bewegung oder Position) eingehalten wird. Anaphorische Referenz mit Substitutionen und Pronomina wird kaum eingesetzt, somit stellen die Anleitungen textgrammatisch betrachtet keine besonderen Anforderungen an die Rezeption. Dasselbe gilt für Teilkorpus 2a. In den gesprochensprachlichen Teilkorpora 2b und 3 hingegen ist diesbezüglich mehr Varianz zu beobachten. Es wird aber auch eine eindeutige Zuerst-Topik-dann-Fokus-Gliederung bevorzugt, ebenso wie die möglichst eindeutige Referenz.

5.2 Perspektivität und lokale Deixis

In diesem Abschnitt erfolgt eine genauere Darstellung der Perspektivität in Instruktionen mit einem Schwerpunkt auf der lokalen Deixis, die im Material der vorliegenden Arbeit einen höheren Stellenwert einnimmt als andere Aspekte der Perspektivierung.

5.2.1 Analyserahmen

Nach der umfassenden Arbeit von Köller (2004) kann die Frage nach der Perspektivität im Sinne einer semantischen und kognitiven Strategie für jede Wortart, jede Wortbildung, jede syntaktische Konstruktion beantwortet werden. In diesem Abschnitt wird die Perspektive jedoch enger gefasst und ich gehe nur darauf ein, wie dem Raum mit der Wahl eines Ausgangspunktes und eines Verweismittels Struktur verliehen wird. Besonders relevant sind Deiktika (Ortsadverbien wie *hier, dort, diesseits*).

Die Wahl der Perspektive und die Verwendung lokaler Deixis als semiotische Praxis des Verweisens im Raum hängen eng miteinander zusammen. Eine zentrale Frage ist jene nach dem Bezugssystem der Raumreferenz. Die drei üblicherweise angenommenen Systeme sind erstens eine landmarkenrelationale Verortung mit einem absoluten Bezugssystem, z.B. durch die Angabe von Himmelsrichtungen, zweitens ein relatives Bezugssystem (betrachter- oder umgebungsrelational, häufig auch als ›deiktisch‹ bezeichnet) und drittens ein intrinsisches System, das von den kanonischen Eigenschaften des zu lokalisierenden Gegenstandes ausgeht (vgl. Levelt 1999: 79–80, Habel und Stutterheim 2000: 2–3). Schwitalla (2012: 183) hebt jedoch hervor, dass raumdeiktische Angaben wie *herein, hinüber, heraus, hinunter* je nach Kontext und Situation (bei ihm mündliche Erzählungen) oft sowohl eine intrinsische als auch eine deiktische Interpretation erlauben. Der »Blickpunkt« ist definiert als »gerichtete Instanz, relativ zu der die Lage eines Objekts relativ zu einem Relatum bestimmt werden kann« (Vorweg 2003: 379). Das dazugehörige Blickpunktproblem betrifft also die Frage, welche Perspektive bei der Formulierung eines räumlichen Zusammenhangs gewählt werden soll.

Tversky (1999: 465) unterscheidet lediglich zwischen einer persönlichen Perspektive (Sprecher:in bzw. Adressat:in als Ausgangspunkt) und einer neutralen Perspektive (intrinsisch/landmarkenrelational, extrinsisch/external). Auf diese Unterscheidung wird in der Analyse zurückgegriffen, da sie m.E. einfacher, gleichzeitig eindeutiger und auch dem Material angemessener ist. Die Wahl der

Perspektive hängt weniger von der räumlichen Konstellation ab als von der Gesprächssituation (vgl. Ehrich 1985) bzw. von sozialen Faktoren, genauer von Einschätzungen der Sprecherin/des Sprechers über die Empfänger:innen und was kognitiv als einfacher oder schwieriger für die Adressat:innen angenommen wird (Tversky 1999: 487; Giessler 2010: 295 nennt Alter, Geschlecht und Bildungsweg der Versuchspersonen als Einflussfaktoren).

Deixis ist ein sehr intensiv und vielfältig beforschter Teilbereich der Raumlinguistik (vgl. Fricke 2007 sowie Stukenbrock 2015 für einen Überblick über deutsche und angloamerikanische Forschungstraditionen). In der neueren gesprächs- und interaktionslinguistischen Forschung wird Deixis insbesondere im Zusammenhang mit Zeigegesten untersucht und als Prozedur verstanden: Deixis (›spatial indexicality‹) stellt den Kontext her, wird nicht von ihm bedingt (vgl. Auer 2012: 56; Mondada 2013b: 269).

Fricke (2007: 86) definiert lokale Deixis als »origorelative Lokalisierung von Gegebenheiten durch den Sprecher in einer Kommunikationssituation, die neben ihm selbst in der Sprecherrolle zumindest einen Adressaten umfasst«. Der ›deiktische Prozess‹ besteht nach Diewald (1991: 3) aus einer zeigenden und einer nennenden Komponente. Uhmann (2013) stellt anhand von deiktischen Praktiken bei Operationen fest, dass die Verwendungsweisen von *hier* und *da* insgesamt mehr mit den sozial ungleichen Rollen der beteiligten Personen zu tun haben. Die ungenaue Referenz wird durch gestische Hinweise präzisiert. Ähnlich beschreibt Keevallik (2013a) die Verwendung von *here* im Tanzunterricht als deiktischen Ausdruck, der eine Verknüpfung zwischen dem Vorzeigen einer Handlung, multimodalen Displays und der verbalen Instruktion herstellt. Gemeinsam mit der körperlichen Demonstration kann *here* räumliche Konfigurationen beim Tanzen verdeutlichen und dabei eine Art abstrakte Origo etablieren: Es verweist dabei auf kritische Positionen eines idealisierten Bewegungsablaufs (Keevallik 2013a: 350–351). Auf diese Weise werden räumlich-körperliche Konfigurationen aus dem Echtzeit-Übungszusammenhang herausgenommen, gewissermaßen in der Zeit eingefroren und für die Instruktion zugänglich gemacht. Ebenso kann sich *here*, obwohl ein Element der Lokaldeixis, stärker auf den zeitlichen Ablauf beziehen und den Fokus auf ein bestimmtes Bewegungselement zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt oder auf einen etwas länger andauernden Bewegungsabschnitt lenken (also die Bewegung ›parsen‹, zerlegen). Diese Punkte sind für das Verständnis der Deixis im Pilates-Instruktionshandeln sehr relevant, wie noch auszuführen sein wird.

In der folgenden Analyse wird Stukenbrocks (2015) Modell der Analyse von lokaler Deixis im Allgemeinen und von Zeigegesten im Besonderen Anwendung finden. Sie unterscheidet exophorische Deiktika, die gestisch oder symbolisch

der Raumreferenz bzw. der *demonstratio ad oculos* dienen, von endophorischen Deiktika, die anaphorisch, diskursdeiktisch oder indexikalisch auf ein Antezedens Bezug nehmen. Darauf aufbauend entwickelt sie ein ›multimodales Modell deiktischer Praktiken‹ und legt für eine systematische Beschreibung von deiktischen Zeigegesten die folgenden kognitiven, perzeptorischen und interaktiven Kriterien fest, die teilweise auf allgemeinen Deixismodellen (insbesondere jenem von Bühler 1978 [1934]) beruhen:

- *Die Zeigegeste*: Es gibt Zusammenhänge zwischen bestimmten Gestenformen und Funktionen (vgl. Stukenbrock 2016: 90–92 für eine Kurzfassung).
- *Verweisraum*: Umgebung der Verortung (Stukenbrock 2015: 56).
- *Verweisender Körper* als semiotische Ressource (Stukenbrock 2015: 59).
- *Deiktischer Ausdruck* in Verbindung mit einer Zeigegeste (Stukenbrock 2015: 65).
- *Suchraum*: Der Verweisraum wird durch die Zeigegeste zum wahrnehmbaren Suchraum für die Adressat:innen (Stukenbrock 2015: 71).
- *Zeigeziel* (Demonstratum): Es wird mit Zeigegesten nicht einfach unmittelbar auf einen Gegenstand gezeigt, sondern eine Relation hergestellt, die von den Adressat:innen nachvollzogen werden muss (Stukenbrock 2015: 72).
- *Referent*: Der Referent – das, worauf beim Zeigen Bezug genommen wird – muss nicht identisch sein mit dem Zeigeziel, die entsprechende Interpretation (ein Vorgang des ›Mapping‹ bzw. Abgleichs zwischen Zeigeziel und Referent) ist abhängig vom *common ground* (Stukenbrock 2015: 79).
- *Wahrnehmung und Wahrnehmungswahrnehmung* (Stukenbrock 2015: 85): Damit ist die ›Mikro-Praktik‹ des »Adressatenmonitoring« (Stukenbrock 2016: 103) gemeint, z.B. ein Kontrollblick, ob die Zeigegeste wahrgenommen wurde.
- *Verstehen und Verstehensdokumentation*: Verstehen kann beispielsweise durch Kopfnicken signalisiert werden (Stukenbrock 2015: 90).

Bei der Deixis am Phantasma unterscheidet Stukenbrock (2014a: 72–73) bzw. (2016: 118–119) zwei Hauptfälle, erstens das Hineinzipitieren von etwas Abwesendem in den Wahrnehmungsraum und zweitens die Versetzung an einen anderen Ort.

5.2.2 Ergebnisse: Anleitungsperspektiven und deiktische Praktiken

Alle drei Teilkorpora gehen von sehr ähnlichen Perspektiven aus – doch gerade das ist angesichts der völlig unterschiedlichen Instruktionssituation eine interessante Erkenntnis. Dies lässt sich teilweise damit erklären, dass die Eigenschaften der Objekte und Aktivitäten, die im Raum zu verankern sind, in allen drei Teilkorpora gleich sind: Es geht immer um menschliche Körper, Körperteile, Klein- und Großgeräte in einem eindeutig begrenzten Übungsraum, und auch die grundsätzliche Situation ist ähnlich: Anhand einer Instruktion soll eine Person eine Bewegung mit dem eigenen Körper ausführen. Da der Mensch mehrere Körperachsen, bestimmte Bewegungsmöglichkeiten und gleichzeitig eine naturgegebene intrinsische Orientierung hat (in aufrechter Haltung ist der Kopf ›oben‹, das Gesicht ist ›vorne‹, die Unterteilung von ›rechts‹/›links‹ verläuft nach der Sagittal- bzw. Medianebene), kann auf dieser intersubjektiven Übereinstimmung aufgebaut werden.

Nach der Klassifikation von Tversky (1999: 465) können drei Standardperspektivierungen identifiziert werden, die in jeweils spezifischen Kontexten auftreten: erstens eine personale, partnerbezogene Perspektive (z.B. *Dreh dich nach links* = auf deine linke Seite), zweitens eine neutrale, intrinsische Perspektive (z.B. *Rechtes Bein nach vorne*) und drittens eine neutrale, landmarken-/umgebungsrelationale Perspektive (z.B. *Zur Wand umdrehen*). Köller (2004: 496, 499–500) stellt fest, dass der partnerbezogene Gebrauch von deiktischen Raumausdrücken selten ist bzw. eher in Situationen auftritt, wenn die Sprecherperspektive nicht rekonstruiert werden kann oder die nicht egozentrische Perspektive aus Höflichkeit oder zur Akkommodation eingenommen wird. In allen Teilkorpora, vor allem in den interaktionalen Daten, ist jedoch die partnerbezogene Deixis der häufigere Fall. Überwiegend wird in Pilates-Instruktionen also eine personale partnerbezogene Perspektive eingenommen, deren Grundlage die Adressat:innen sind.

Dies ist direkt ersichtlich an der Verwendung von Personal- und Possessivpronomen der 2. Person Sg./Pl., anhand von Imperativsätzen oder in multimodaler Hinsicht in der Neutralposition an der Körperorientierung und am Blickverhalten einer Trainerin bzw. eines Trainers gegenüber der Gruppe (Teilkorpus 2b, 3). Durch diese unmittelbare Ansprache wird die Perspektive als persönlich und partnerbezogen markiert. Alle Ausführungen sind automatisch ausgehend vom Körper und Standpunkt des ›Tu‹ zu interpretieren. Nur in Teilkorpus 1 wird eine neutralere Perspektive eingenommen. Die implizite Beziehung zwischen Perspektive und Anleitung in einer Pilates-Einheit aus Sicht der Trainierenden ließe sich so formulieren:

Geh grundsätzlich davon aus, dass die/der Trainer:in *deine* Perspektive übernimmt, also von deinem Standpunkt aus anleitet und allenfalls intrinsisch, aber dennoch mit deinem Körper als Fokus perspektiviert. Wenn die/der Trainer:in ›linker Arm‹ sagt, ist *dein* linker Arm gemeint, nicht der von ihr/ihm aus gesehen linke. Geh darüber hinaus davon aus, dass ein Perspektivenwechsel zu einer umgebungsrelationalen Anleitung eindeutig markiert wird.

Aufgrund dieses unausgesprochenen Vertrages wird jede trainer:innenseitige Instruktion grundsätzlich als partnerbezogen bzw. von den intrinsischen (kanonischen) körperlichen und räumlichen Verhältnissen der Trainierenden interpretiert, unabhängig von der sprachlichen Markierung. Umgebungsrelationale Bezugnahmen, z.B. auf die Wand, kommen nur in zwei bestimmten Kontexten vor: bei Objekt-Cues mit Bezug auf große Trainingsgeräte (z.B. die Positionierung der Box betreffend) und bei Übungen in der Seitlage, wenn die Trainerin bzw. der Trainer möchte, dass alle Trainierenden in dieselbe Richtung blicken. In bestimmten räumlichen Arrangements führt dies allerdings zu einem anderen Problem, das mit erhöhtem Instruktionsaufwand kompensiert werden muss: Wenn die Matten in zwei einander gegenüberliegenden Reihen angeordnet sind und die Köpfe der Trainierenden zur Raummitte zeigen, ist die umgebungsrelational zur Wand orientierte Seite bei einer Reihe die linke Seite und bei der anderen Reihe die rechte. Dass die Trainer:innen relativ häufig vor diesen Bezugnahmen stocken, weil sie eine mentale Rotation vornehmen müssen, um die Perspektive der Trainierenden übernehmen zu können, unterstreicht die Verpflichtung der Trainer:innen, grundsätzlich nicht egozentrisch, sondern partnerbezogen anzuleiten.

Die Abbildungen in den Ratgebern aus Teilkorpus 1, insbesondere die Fotos, stellen die Übung meist von der Seite dar. Perspektivierungshandlungen können auch sprachlich mit Vergleichen vollzogen werden, wie im folgenden Beispiel:

Zur leichteren Aktivierung der schrägen Bauchmuskeln können dann die Füße leicht vor die Körpergerade genommen und die Bauchdecke verstärkt nach innen gezogen werden, sodass sich von oben gesehen eine leichte Bananenform ergibt. (R14: 59)

Ein weiteres multimodales Phänomen der Perspektivität, nun eher in den direkten Interaktionen, betrifft die interaktive Verhandlung des Blicks als Übungsgeschehen: Manche Anleitungen beziehen sich unmittelbar auf die Blickrichtung (z.B. *Blick geradeaus*, R03: 74). Dies dient weniger der Wahrnehmungslenkung als der Auf- und Ausrichtung im Übungshandeln. Wenn der Blick geradeaus geht, ist auch der Nacken automatisch in der richtigen Position; wenn im Curl-up (Aufrollen) der Blick zur Körpermitte wandert, ist dadurch eine bessere Haltung des Nackens verbunden. Ebenfalls nicht mit der Perspektive per se, sondern mit

der korrekten Übungsausführung hängen die in allen drei Teilkorpora häufigen Instruktionen zusammen, während der Übungsausführungen die ausgestreckten Hände oder die angewinkelten Ellenbogen im peripheren Blickfeld zu behalten. Hier geht es also um die korrekte Positionierung der Arme.

Die folgenden Ausführungen wenden sich nun der lokalen Deixis zu. Als allgemeine Merkmale von deiktischen Formen nennt Stukenbrock (2018: 64), dass sie prosodisch betont sind (meist den Fokusakzent einer Intonationsphrase bilden), mit einer Geste zu einer multimodalen Gestalt verbunden werden und die Blickausrichtung des Adressaten mitsteuert. Dies kann ich anhand des Materials der vorliegenden Arbeit bestätigen, auch wenn es sich nicht um Alltagsgespräche handelt.

In den Ratgebern bezieht sich *hier* häufig auf eine buchinterne Perspektivierung und dient der Binnenmoderation – beispielsweise in Formulierungen wie *Die hier vorgestellten Übungen* (R02_26), *Hier ein paar Sicherheitshinweise* (R05: 17) etc. Auch fachsprachliche Verweise werden mit *hier* eingeleitet, z.B. *Man spricht hier von Rotationsbewegung* (R14:45). Eine dritte Verwendung von *hier* in den Ratgeberbüchern ähnelt stärker den anderen Teilkorpora: Innerhalb des Übungskontextes kann *hier* einen bestimmten Locus einer Empfindung benennen oder einen bestimmten Zeitpunkt in Kombination mit einer spezifischen Körperposition im Laufe der Übungsausführung (z.B. *bleib hier im Alignment*, R12: 162). Eine multimodale Verknüpfung wird bei einigen Übungen in R03 hergestellt: Die Aufforderung *Spüren Sie es hier* wird durch eine Linie mit einem bestimmten Körperbereich in einer Abbildung verbunden, um zu verdeutlichen, an welcher Stelle eine Übung intensiv zu empfinden sein sollte (ein Spür-Cue, siehe Abb. 7).



Abb. 7: Ein multimodaler Spür-Cue (R03: 76)

Die Ergebnisse von Keevallik (2013a) zu Tanzinstruktionen finden sich in den Beobachtungen zu Teilkorpus 3 in der Pilates-Vermittlung wieder. Die Funktion des *hier*, eine abstrakte Origo im Sinne eines idealisierten Bewegungsablaufs oder einer angestrebten Position zu etablieren, ist in Teilkorpus 3 nahezu die einzige Verwendungsweise von *hier*: Mit der Kurzinstruktion *und hier einatmen* wird die Übung gewissermaßen angehalten. Dieses *hier* verweist gleichermaßen auf einen Zeitpunkt im Rahmen der Übungsausführung wie auf eine aktuelle Körperposition, die gleichzeitig oft der kurzfristige Endpunkt einer Bewegung vor dem Zurückkommen in die Ausgangsposition ist. Der genaue Bezug des *hier* ist jedoch in einen bestimmten sozialen Kontext eingebettet und muss immer wieder ko-konstruiert werden. Dabei sind natürlich auch multimodale Ressourcen hilfreich, insbesondere die häufig ein *hier* begleitenden Berührungen: Die Trainerin bzw. der Trainer lenkt die Aufmerksamkeit mit der Berührung und einem damit koordinierten verbalsprachlichen Spür-Cue, der *hier* enthält, auf einen bestimmten Körperbereich, wo eine bestimmte Muskelanspannung oder auch Lösung stattfinden soll. In Beispiel 30, Z.02 verweist T04 mit *hier* auf einen imaginären Suchraum, wo sich gerade die Füße befinden sollen und von wo aus die Bewegung gestartet werden soll, also auf den Ausgangspunkt des im Bewegungs-Cue codierten Source-Path-Goal-Schemas. Gleichzeitig ist es jedoch auch ein temporaler Hinweis.

Bei der Verwendung von *da* fällt auf, dass *da* in Teilkorpus 1 im Übungskontext kein einziges Mal in lokaldeiktischer Bedeutung vorkommt. In Teilkorpus 2b und insbesondere in Teilkorpus 3 hingegen übernimmt *da* in lokaldeiktischer Bedeutung vielfältige Funktionen; in Teilkorpus 2b hauptsächlich jene, eine Bezugnahme auf das ›Tu‹, eine Bezugnahme auf den Raum, in dem sich der Instruktionspartner – eine trainierende Modellperson oder aber auch das Publikum zu Hause – bewegt. In Teilkorpus 3 kann *da* gleichbedeutend mit *hier* als Verweis auf einen Zeitpunkt oder eine bestimmte körperliche Anordnung eingesetzt werden und entsprechend auch mit denselben multimodalen Displays, insbesondere in Koordination mit einer Berührung. Dies liegt vermutlich daran, dass alle Trainerinnen und Trainer österreichischer Herkunft sind und die Unterscheidung zwischen *hier* und *da* in vielen regionalen Varietäten in Österreich weniger stark verankert ist als in der Standardsprache (vgl. Möller 2011). Das heißt, *da* kann eine personale, partner- bzw. adressatenbezogene Perspektive codieren, also auf einen Raum des ›Tu‹ verweisen, aber es kann auch, vor allem bei koordiniertem Berührungsverhalten, eine interpersonale Komponente haben. Dann bezieht sich *da*, wie im Übrigen auch *hier*, auf einen gemeinsamen Handlungsbereich. Tendenziell ist *da* in Teilkorpus 3 ein stärkerer, intensiverer Verweis auf den Suchraum als *hier*, was auch durch eine prosodisch betrachtet häufig lautere und

länger gedehnte Realisierung und einen Tonhöhenprung nach oben gekennzeichnet wird, wie im Beispiel 45 sichtbar ist.

Beispiel 45: Verwendung von *da* (I10, 07:27.100–07:38.201)

```

01 T02      >>+ >>*  *schau dass die SCHULtern/* loAcker lassen?
t02-bl      >>+ sieht K02 an -----> (bis Z.04)---->
t02-g       >>*streicht sich durch das Haar
              * zeigt auf die Schultern von K02 /*
t02-ko      Δ beugt sich über K02 ---->

02          (0.3) ¥ ∫ (1.4)
03 T02      und je WEiter du das bein strEckst,
04 T02      desto weiter nach oben kannst du diese ∫ (-) ¥ + aktivität NACH-
              vollziehen./¥
t02-be      ----->
t02-bw      ¥ richtet sich auf
              und geht zu K03 /¥
              + blickt Z.03 an->>

05 T02      ΔMITΔver,folgen bis ↑!DA! rauf ja? (.)
t02-bw      Δ beugt sich über K03 /Δ
t02-be      ∫ berührt K03s oberen Bauch (1h1,2 punkt)----->>

```

Dort ist in allen drei Teilkorpora der am seltensten vorkommende lokaldeiktische Ausdruck. Wenn er vorkommt, dann handelt es sich um Verweise auf einen Körperbereich, in dem ein bestimmter Effekt erzielt werden soll, z.B. *Ziehen Sie Ihren Unterbauch ein, sodass dort eine Vertiefung entsteht* (R08: 213). *Dort* ist das Ziel einer Ansteuerung oder der Ausgangspunkt für eine Rückkehrbewegung in die Ausgangsposition, also konzeptuell ein Bereich, in den eine Bewegung geführt hat und wo nun ein bestimmter Zusammenhang gespürt werden soll. Insofern ist es ein distanter Körperbereich im Vergleich zu jenen Körperteilen, die von Beginn der Übung an mobilisiert und damit in der Instruktion fokussiert wurden (z.B. *von dort wieder [nach dem Aufrollen] abrollen, und dort machts so drei-vier wippbewegungen* [nachdem man die Füße und Beine vorher in diese Stellung geführt hat], siehe Beispiel 27, Z.02).

Abschließend wird noch auf Zeigegesten eingegangen. Als Beleg werden zunächst zwei bekannte Beispiele aufgegriffen: Im gerade angeführten Beispiel 45, Z.01 sowie in Beispiel 35, Z.06 haben die Zeigegesten die Funktion, auf einen problematischen Bereich der Ausführung zu verweisen. Dies muss jedoch in diesen Fällen verbal verdeutlicht werden, allein weil kein perfekter Blickkontakt besteht. Das Zeigen allein kann in manchen Fällen aber auch als Cave-Cue ausreichen, allerdings nur bei entsprechender Vorerfahrung der/des Trainierenden.

In Teilkorpus 1 und 2a gibt es nur ein Phänomen, das als lokaldeiktische Zeigegeste mit hinweisender Funktion interpretiert werden kann, und zwar der Einsatz von zusätzlichen graphischen Elementen wie Pfeilen, die auf wichtige Aspekte hinweisen, und möglicherweise auch die Bildbeschriftungen, die mit einer Linie mit bestimmten Körperteilen verbunden werden (siehe 4.2.3, Abb. 7).

Stukenbrock (2015) beschreibt zahlreiche Zeigegesten und ihre Kombination mit Lokaldeiktika. Beispielsweise – und diese Muster sind auch in Teilkorpus 2b und 3 der vorliegenden Arbeit enthalten – dient eine Zeigegeste mit dem Zeigefinger und der Handfläche nach unten der Lokalisierung und der Identifizierung von Personen und Objekten, während das Zeigen mit dem kleinen Finger auf eine kleinräumigen Relation zwischen Suchraum und Referent hindeutet. Zeigen mit dem Blick kann eine Rezeptionsanweisung sein, dem Blick zu folgen, ähnlich wie das Zeigen mit dem Kopf und mit dem Kinn (vgl. Stukenbrock 2015: 195). In der Rezeption besteht die wesentliche Aufgabe darin, den durch die zeigende Körperressource eingeführten Vektor zu verlängern. Um diese Aussagen von Stukenbrock mit dem eigenen Material zu vergleichen, bietet sich als Ausgangspunkt das prototypische Beispiel 46 an.

Beispiel 46: Eine prototypische Verwendung von Zeigegesten (I04, 50:06.342–50.17.112)

```

01  T02      und ¥ (0.8) es dehnt /¥ #1 mir #1 den ganzen unteren * RÜCKen
      auf;
      und (0.8) es dehnt mir den ganzen unteren RÜCKen auf;

      t02-g          * rh zeigt
      mit Selbstberührung auf den unteren Rücken ----->
      t02-bw          ¥ beugt sich über das Gerät und fährt den Wagen hinaus /¥
      comm           K01 und K02 stehen links bzw. rechts vom Gerät und beobachten
      T04

02  T02      JA?
      t02-g          ----->

03  T02      ich /* krieg * HIER nen wUnder/*baren ¥ Δ + zÜg;
      ich krieg HIER nen wUnderbaren zÜg;

      t02-g          --- /*          * rh2 streicht über unteren Rücken /*
      t02-bl          + blickt zu K02 >>
      t02-bw          ¥ richtet sich auf ->>
      t02-ko          Δ Körperorientierung
      zu K02 ----->>
    
```



#1

An diesem Beispiel lässt sich die wesentliche Besonderheit der Koordination von Zeigegesten mit Lokaldeiktika in der Pilates-Instruktion zeigen: In den allerwenigsten Fällen wird auf ein konkretes Objekt gezeigt. Das ›Hier‹ ist in diesem Fall

ein Bereich des Körpers der Trainerin, die den Ausführungshöhepunkt einer Dehnübung demonstriert und mit der Zeigegeste in Form einer einhändigen Selbstberührung (zunächst punktuell, dann streichend) verdeutlicht, wo bei richtiger Ausführung eine positiv empfundene Dehnung zu spüren sein sollte. Das Zeigeziel ist damit zwar der Körper der Trainerin, der eigentliche Suchraum beruht aber auf einer Übertragung, einem Transfer, den die Übenden noch vorzunehmen haben: Sie können der persönlichen Schilderung der Trainerin zwar als solche folgen und die Zeigegeste als unmittelbar reale *Origo ad oculos* interpretieren, da T02 tatsächlich das angegebene Körpergefühl empfindet. Aber das eigentliche Ziel der Instruktion ist, dass in der darauf folgenden Ausführung die Trainierenden wissen, was sie spüren sollen. Die Zeigegeste ist somit doppeldeutig. Wenn hingegen eine Zeigegeste in einer Einzelkorrektursequenz auf einen Körperteil eines Trainierenden deutet (wie in den oben besprochenen Fällen), ist damit tatsächlich genau dieser Körperteil gemeint.

Es handelt sich bei Zeigegesten also meist um *Deixis am Phantasma* in dem Sinne, dass der Suchraum nicht durch die Verlängerung des Vektors, der mit der Zeigegeste eingeführt wird, gefunden werden kann, sondern durch einen Transfer auf das eigene Körperhandeln, eine Translokation der Relation zwischen dem verweisenden Körper, dem deiktischen Ausdruck und dem Zeigeziel zu einem davon abweichenden Referenten, der innerhalb des Verweisraumes an einer anderen Stelle gesucht werden muss. Sehr häufig wird beispielsweise die verbalsprachliche Aufforderung, Länge zu suchen oder die Beine nach oben zu strecken, mit einer Zeigegeste nach oben an die Decke mit ausgestrecktem Arm durchgeführt. Hierbei verweist die Zeigegeste lediglich auf die Richtung, in die eine Bewegung ausgeführt werden soll, während gleichzeitig instruktionsgestisch auf die Streckung der Wirbelsäule, der Beine, der Arme etc. hingewiesen wird (also ein Minibewegungs-Cue, der mit koordinierter Gestik umgesetzt wird). Somit ist das Zeigeziel in den meisten Fällen nicht identisch mit dem Referenten und der Referent ein körperlicher Sachverhalt im Übungsgeschehen. Auch in Beispiel 29 ist diese Art des *Deixis am Phantasma* zu sehen, in dem Fall bei der gleichzeitig konkreten und abstrakten Konstruktion der ›Pilates-Box‹.

Zu ergänzen ist, dass Wahrnehmung und Wahrnehmungswahrnehmung sowie Verstehen und Verstehensdokumentation weder bei der Pilates-Instruktionsgestik noch bei den Zeigegesten obligatorischer Bestandteil einer entsprechenden Sequenz sind, ja, diese Aspekte des Modells von Stukenbrock sind sogar eher selten realisiert, selbst wenn die Gesten im Rahmen einer individuellen Zuwendung zu einzelnen Trainierenden erfolgen. Ein anderer in Pilates-Einheiten häufiger Typ von Zeigegeste sind Berührungen: zum einen Selbstberührungen der

Trainerin bzw. des Trainers wie in Beispiel 46, zum anderen Berührungen von Trainierenden mit deiktischer Funktion.

Wirklich ›zeigende Zeigegesten‹ sind wesentlich seltener. Das Zeigeziel ist dabei häufig ein Teilbereich des Trainingsgeräts, der in der Umbauphase verändert werden soll. Ansonsten wird mit deiktischen Zeigegesten auch auf einen Fehler bei der Ausführung gezeigt oder eine räumliche Orientierung, in Beispiel 43, Z.02 etwa das Zeigen auf die Wand, die in Relation zum Trainingsgerät eine eindeutige landmarkenrelationale Perspektivierung darstellt.

5.3 Raum und Zeit

In diesem Abschnitt wird der Raum als ›Medium und integraler Bestandteil kommunikativer Prozesse‹ betrachtet (5.3.1), zudem wird das Instruktionshandeln in seiner Temporalität jenseits der bereits behandelten Aspekte Koordination, Sequenzialität und Übungsaufbau erörtert (5.3.2).

5.3.1 Raum: Raumproduktion

Raumvorstellungen sind historisch gewachsen und kulturell variabel (vgl. Berthele 2006: 7–8). Werlen (2008: 373) fasst die historische Entwicklung der Raumkonzepte anhand von drei Konstellationen zusammen: In der Prä-Moderne wurde Raum als eindeutig feststehend und absolut konzeptualisiert, in der Moderne im Dienste nationalstaatlich-industrieller Interessen als räumlich und zeitlich stark territorialisiert und in der Spät-Moderne zunehmend räumlich und zeitlich ›entankert‹ zugunsten andauernder Transformationen. Die Überschrift dieses Abschnitts bezieht sich auf raumphilosophische Ansätze von Simmel (1908), Lefebvre (1991 [1974]), Bourdieu (1976 [1972]) und Foucault (2005 [1967/1984]), denen die Absage an deterministische Raumkonzepte zugunsten der Auffassung des Raumes als sozial konstruiert gemeinsam ist. In diesen Kontext sind auch einflussreiche Konzepte eines ›dritten Raumes‹ zu setzen, angestoßen durch Lefebvres (1991 [1974]) Unterscheidung zwischen der physischen räumlichen Praxis, den mentalen Repräsentationen des Raumes und der symbolischen Konstruktion von Räumen (vgl. Lefebvre 1991 [1974]: 402–403).

Auch in der linguistischen Untersuchung von Raum sind verschiedene Traditionen des Raumverständnisses sichtbar. Der ›Spatial Turn‹ (vgl. Döring und Thielmann 2008 für eine Begriffsgeschichte) schlug sich in der Sprachwissenschaft vor allem in den 1980ern und 1990ern in intensiven systemlinguistischen Untersuchungen nieder (vgl. Schwitalla 2012: 161). Diese Tradition wurde in den

Abschnitten 5.1 und 5.2 fokussiert. In interaktionalen Studien (vgl. z.B. Hausendorf 2010, Schmitt 2012) rückt die spezifische interaktionale Konstellation eines Gesprächs mit ihren physischen und sozialen Bedingungen als Interaktionsraum in den Mittelpunkt (vgl. Haddington et al. 2013: 18–20 sowie den Forschungsüberblick bei Mondada 2013b). Dieser Aspekt ist der Gegenstand dieses Abschnitts. Die Ausführungen beziehen sich auf die Herstellung des Interaktionsraums, also auf die »räumlichen Konfigurationen, die die Interaktanten im Verlauf ihrer Aktivitäten herstellen« (Mondada 2007: 55).

Ein wichtiger Anstoß zur gesprächslinguistischen Erforschung von Raum ging von Schegloffs (1972) Untersuchung von »*place formulations*« aus, womit räumliche, soziale und interaktionale Selbst- und Fremdpositionierungen durch und von Partizipierenden gemeint sind. Was in der neueren Interaktionalen Linguistik unter »Interaktionsraum« verstanden wird, kann sehr unterschiedlich sein, wie Pitsch (2012: 236) hervorhebt: Es kann erstens eine körperliche Konfiguration im Sinne von Kendons F-formations gemeint sein, zweitens eine Raumstruktur als kommunikatives Angebot im Sinne von Hausendorf (2010)²⁰ oder drittens im Sinne von Schmitt und Deppermann (2010) als Vorbedingung der Sinnkonstitution und gleichzeitig interaktive Hervorbringung. Raum ist sowohl eine strukturierte Ressource als auch strukturierbare Kontingenz in der Interaktion (vgl. De Stefani 2013: 459). Zentral für die Herstellung eines Interaktionsraums ist die gegenseitige Orientierung, womit der Eintritt in eine fokussierte Interaktion verbunden ist.

Das verwandte Forschungsgebiet der Sozialtopographie betrifft die Erfassung der »sozial und kulturell vermittelten und geprägten Orientierungen und handlungspraktischen Wissensgrundlagen von Raumnutzern« (Hausendorf und Schmitt 2016a: 42). Zusammenfassend schlagen Hausendorf et al. (2012: 25) ein mehrschrittiges Verfahren der Analyse von Raum als interaktive Ressource vor, unter anderem die »Rekonstruktion der Teilnehmerorientierungen« und die »Analyse der dynamischen Art und Weise, in der räumliche Relevanzen im Zusammenhang mit der sich entfaltenden sequenziellen Organisation des multimodalen Handlungszusammenhangs hergestellt, modifiziert und schließlich wieder aufgegeben werden«, was Gegenstand der folgenden Ergebnisdarstellungen sein wird.

Hinsichtlich der Raumproduktion besteht zwischen den drei Teilkorpora der größte Unterschied darin, dass Teilkorpus 1 und 2 in der Vermittlung auf einen zweidimensionalen Raum beschränkt ist, während in Teilkorpus 3 Interaktion

²⁰ Hausendorf (2013) nimmt als Ausgangspunkt den Terminus »*emplacement*« (nach Streeck et al. 2011).

vierdimensional stattfindet (drei Körperebenen und Zeit). Dies wurde in Hinblick auf Multimodalität bereits erörtert und problematisiert (insbesondere in Abschnitt 3.3.1). Eine Konsequenz für die räumlichen Bedingungen der Instruktion ist, dass in den Teilkorpora 1 und 2 ein idealisierter Übungsraum konstituiert wird. In Teilkorpus 3 hingegen bildet in der Situation der Ko-Präsenz ein physisch konkreter und geteilter Übungsraum den Rahmen der Ausübung. Während der idealisierte Übungsraum speziell in Teilkorpus 1 und 2a so neutral und leer wie möglich gehalten wird, um als Projektions- bzw. Transferfläche für alle Rezipient:innen anschlussfähig zu sein, sind die Studios, in denen die videographierten Einheiten stattfinden, von vielen sehr individuellen räumlichen Merkmalen und Bedingungen geprägt. Bevor dies genauer ausgeführt wird, sollen zwei Sonderfälle besprochen werden.

Bei den Interaktionen in Teilkorpus 2b trainieren die anwesenden Modellpersonen in einem doppelten Wortsinn im Studio: in einem Pilates- und in einem Filmstudio. Sie sind sich der Aufzeichnungssituation bewusst und mit den räumlichen Bedingungen des Trainings je nach Einzelvideo mehr oder weniger vertraut. Manche Aufzeichnungen finden in einem Studio statt, das extra für die Online-Plattform eingerichtet wurde, andere – vor allem die auf den Trainingsgeräten – werden in einem kurzfristig umgerüsteten gewöhnlichen Pilates-Studio aufgezeichnet.

Auch Texte wie die Ratgeberbücher haben eine bestimmte Räumlichkeit – erstens die materiellen Faktoren der Textkonstitution, zweitens einen intradiegetischen, also innerhalb des Textes etablierten Raum und drittens die Umgebung der Textrezeption. Über Letzteres kann nur gemutmaßt werden, etwa ob die Ausübung des individuellen Trainings im Freien oder in einem speziell zu diesem Zweck eingerichteten Fitnessraum oder in einem multifunktionalen (Wohn-)Raum stattfindet, auch mit wie vielen Personen Pilates ausgeübt wird oder ob die Bücher überhaupt als Grundlage für eigenes Bewegungshandeln herangezogen (oder nur gelesen, ins Bücherregal gestellt, als Unterlage verwendet etc.) werden. Intradiegetisch im Text wird der Raum vor allem durch Bilder und die oben beschriebenen sehr vagen bzw. neutralen Raumreferenzen konstruiert, vereinzelt auch mit genaueren Angaben (z.B. dass die Hände ca. 5 cm über dem Boden schweben sollen).

In den Instruktionsvideos aus Teilkorpus 2b gibt es hier wiederum einige Besonderheiten: Die Kameras, Tonaufnahmegeräte etc. sind im fertigen Videoprodukt nicht sichtbar, beeinflussen aber die Begehbarkeit des Übungsraums für die Trainerin bzw. den Trainer und die Trainierenden nicht nur in rein physischer Hinsicht (Geräte sollten nicht berührt werden), sondern auch aus der Videologik

heraus: Die Übungsausführung soll immer optimal sichtbar sein, zu starke Positionsveränderungen führen dazu, dass der Bildausschnitt nicht mehr alles einfängt. In V06 kommt es zu einer expliziten Thematisierung dieses Problems, als die Trainerin am Anfang anmerkt, dass sie nicht weiß, wie sie sich am besten positionieren soll – so, dass sie auf der Matte so ausgerichtet ist, wie es im natürlichen Übungszusammenhang wäre, oder so, dass die Kamera ihre Demonstration besser einfangen kann. In Teilkorpus 2b gewinnt die Kameralogik nicht nur an dieser Stelle, sondern auch in Hinblick auf die generelle Ausrichtung der Trainierenden bzw. der Matten im Studio. Die Kamera dient den Modelltrainierenden in einzelnen Instruktionen auch als Ankerpunkt für die Angabe der Richtung von Bewegungen.

Nun zu den materiellen räumlichen Voraussetzungen in Teilkorpus 3. Die Übungsräume in den Pilates-Studios würde ich als ›moderat‹ strukturierte Räume im Sinne von Jucker et al. (2018) klassifizieren. Manche Gegebenheiten sind absolut feststehend: Das Studio hat eine bestimmte Raumarchitektur, die Sichtbarkeit, Hörbarkeit, Be-Greifbarkeit, Begehbarkeit, Betretbarkeit, Verweilbarkeit und Be-Handelbarkeit mitprägt (vgl. Hausendorf und Schmitt 2016a: 34). Sichtbarkeit und Hörbarkeit der Trainerin bzw. des Trainers sollten jederzeit gegeben sein, ausgenommen kurze Sequenzen, in denen sie oder er den Raum verlässt (z.B. um etwas aus einem anderen Raum zu holen). Begreifbar, begehbar und betretbar sind prinzipiell alle ohne Hilfsmittel erreichbaren Gegenstände und Raumbereiche, allerdings ist das Instruktionssetting insofern relativ statisch, als die Trainierenden sich nicht frei im Raum bewegen, sondern an ihrer Übungsposition bleiben, sofern nichts anderes angeleitet wird. Ein Verlassen der Partizipationsstruktur ›Kurs‹ ist aber jederzeit möglich.

Wände, Regale, Positionen von Trainingsgeräten und anderen Objekten geben einen Rahmen vor, innerhalb dessen allerdings bestimmte Freiheitsgrade bestehen (siehe alle bisherigen Abbildungen der Trainingsräume). So sind die Anordnung der Trainierenden und ihre Bewegungsmöglichkeiten zu Beginn der Einheit relativ frei. Jede/r sucht sich einen Platz aus, wobei die Auswahlmöglichkeiten mit dem Betreten der einzelnen Personen nach und nach geringer werden; für die Reihenfolge des Betretens gibt es keine andere Regel als das relativ zufällige zeitliche Eintreffen. Oft müssen auch erst noch Übungsmatten von einer Aufhängung geholt und auf dem Boden aufgelegt werden, wobei eine interaktive Abstimmung und Abgrenzung vonnöten ist, die manchmal Teil von expliziten Aushandlungen wird, etwa wenn zwei Trainierende zu eng nebeneinander liegen, sodass sie nicht die Arme seitlich ausstrecken können und zusammenstoßen oder die Trainerin bzw. der Trainer bereits vorbeugend einen anderen Abstand vorschlägt. Auch kann es noch während der Trainingseinheit zu Anpassungen

des einmal eingenommenen Matten- und Positionsarrangements kommen, wenn weitere Personen zu spät hinzustoßen.

Einmal eingenommen, wird dieser Ausübungsort von den einzelnen Trainierenden meist bis zum Ende beibehalten, außer bei Raumwechseln. Der individuelle Übungsplatz wird durch die Abgrenzungen der Matte vorgegeben, geht aber über diese hinaus. Der individuelle Radius hängt von der Arm- und Beinlänge ab, also davon, wie weit der Körper einer trainierenden Person bei maximaler Streckung der Gliedmaßen über die Mattenabmessungen hinausragt, aber auch von der Positionierung am Beginn und Ende einer Übung: Wenn etwa im Langsitz am Mattenanfang begonnen wird, reichen die Beine viel weiter über die Matte hinaus als bei einer typischen Übung in Rückenlage ohne Auf- und Abroll- oder Überkopfbewegung. Auf dem Trainingsgerät sind die Möglichkeiten beschränkter, wie aus den Abbildungen zu den verschiedenen in mehreren Beispielen hervorgeht; man beachte etwa Beispiel 32 auf der Matte gegenüber Beispiel 27 auf dem Gerät. In Beispiel 46 sieht man aber, dass auch der Raum um das Gerät herum als Übungsraum dienen kann.

Zusammenfassend wird der individuelle Übungsraum also von der Körpergröße, von der allgemeinen Beweglichkeit, von den Abmessungen von Matte oder Großgerät, von der Anzahl und Positionierung der anderen Trainierenden, von der Position der Trainerin bzw. des Trainers, von den architektonischen und objektbezogenen Einschränkungen/Abgrenzungen und von der aktuellen Übung (Ausgangsposition, maximaler Bewegungsradius, Abschlussposition) beeinflusst.

All diese allgemeinen Bedingungen haben vielfältige interaktionale Konsequenzen, die in den bisher behandelten Beispielen bereits erkennbar geworden sind: Die Trainerin bzw. der Trainer befindet sich während des Instruktionshandelns immer an einem konkreten Ort, der mitbedingt, welche fokussierten Interaktionen mit einzelnen Trainierenden hergestellt werden können bzw. wie schnell dies möglich ist – z.B. ist eine Korrektur umso wahrscheinlicher, je näher sich die Trainerin bzw. der Trainer bereits bei einer Person befindet, allerdings sind auch Bewegungen im Raum über eine größere Distanz möglich und werden bei der trainer:innenseitigen Wahrnehmung eines entsprechenden Instruktionsbedarfs auch unternommen. Das Abschreiten des Raumes ist ebenso möglich wie ein statisches Verharren über einen längeren Zeitraum, beim Abschreiten ist die Mattenanordnung eine entscheidende Einschränkung der Bewegungsmöglichkeiten. Die räumlichen Gegebenheiten werden auch zum Gegenstand von Cues, etwa der immer wieder vorkommende Cave-Cue, dass sich Trainierende auf dem Cadillac (einem Gerät mit mehr Stangen als am Reformer) nicht den Kopf an einer der Stangen stoßen sollen.

An dieser Stelle möchte ich nur ein zusätzliches Beispiel erwähnen, das für die Raumproduktion in Teilkorpus 3 besonders interessant ist, weil es in einem konkreten Übungsraum stattfindet und gleichzeitig den teils imaginären Charakter der interaktiven Raumproduktion veranschaulicht. Es geht um die Übung ›Swimming‹ in der Einheit I03 (42:28–43:20). Da die Übung sehr lang dauert, können nur Auszüge präsentiert werden.

Die Trainerin leitet die Übung mit der Metapher an, dass nun 50 Meter geschwommen werden sollen (Z.01–02). Der Übungsraum wird wörtlich zum ›Schwimmbecken‹ umgedeutet. Die Schwimmbewegungen zeigt sie instruktionsgestisch in überdeutlicher Form (große Amplitude und Geschwindigkeit). Ein Trainierender interpretiert Schwimmbewegung als Brustschwimmen, was die Trainerin allerdings erst nach einiger Zeit (in Z.14) bemerkt, woraufhin sie die Metapher noch einmal präzisieren muss, dass es um Kraulbewegungen geht (Z.15). Auch danach muss sie noch einmal korrigierend eingreifen, weil es sich eben nicht um eine Kraulbewegung wie beim Schwimmen handelt: Der Übungsname ›Swimming‹ ist leicht irreführend, die Bewegung der gestreckten Arme hat nichts Zyklisch-Kreisförmiges, sondern ist ein Paddeln. Zwischendurch vermittelt die Trainerin zur Motivation auch, dass die Hälfte der imaginären ›Strecke‹ im Schwimmbecken bereits zurückgelegt ist (Z.14). Mit dieser fortgesetzten Metapher wird das Bild einer Fortbewegung erzeugt, während die Übungsausführung an einem Ort stattfindet und auch im Medium Luft bzw. auf dem Boden statt in einem Schwimmbecken. Das eigentliche Ziel der Instruktion mit dieser räumlichen Metapher ist jedoch eher die zeitliche Komponente des Durchhaltens bis zum imaginären Erreichen der 50-Meter-Marke. Räumliche und zeitliche Instruktionen überschneiden sich also in manchen Fällen auch auf dieser Ebene der Raumproduktion.

Beispiel 47: 50 Meter Schwimmen (I03, 42:31.997-44:16.242, Auszüge)

```

01  T01      ¥ gut und * jetzt #1 hOMma,
    t01-bw   ¥ geht einige Schritte in die Raummitte
    t01-g    * hebt den Arm ----->
02  T01      FÜNFzig meter im becken zum SCHWIMmen.
    t01-g    ----->
(...)
14  T01      >¥ <<h> ihr habts + die HÄLfte schon > erreIcht,
    t01-+    + wendet Blick zu K09 ----->
    t01-g    >¥ geht an Wand entlang in Richtung von K09 ----->
15  T01      nA [Name K09] net BRUSTschwimmen KRAULn --
    (...)
24  T01      >Δ >f gut das + ziel habts erreIcht- #2
    t01      >Δ kniet neben K09 ----->
    t01      >f rechte Handfläche berührt Rücken von K09 ----->
    t01      + Blick schweift über K02, K03 und K04 ----->

```



#1



#2

Für die folgende Zusammenfassung wird auf eine Gliederung von Hausendorf (2010: 191) zurückgegriffen, mit der er die verschiedenen ›Situierungsprobleme‹ (auch als Aufgaben zu verstehen) in Bezug auf die Verortung von *hier* aufschlüsselt. Die Ausführungen sind dadurch gekennzeichnet, dass Teilkorpus 1 (die Ratgeberbücher) und Teilkorpus 2a sehr ähnliche Raumproduktionsprofile aufweisen und in allen betrachteten Punkten im Gegensatz zu Teilkorpus 3 (den videographierten Trainingsinteraktionen) stehen, während Teilkorpus 2b eine Art Mittelposition einnimmt bzw. Merkmale von beiden Gruppen aufweist.

Als Erstes sei auf die Aufgabe der Ko-Orientierung im Wahrnehmungsraum verwiesen. Der wesentliche Unterschied besteht in der Konkretheit und physischen (Un-)Mittelbarkeit der räumlichen Bezüge aufgrund der gegebenen oder nicht gegebenen Ko-Präsenz und aufgrund der Überschneidung zwischen Instruktionsraum und Übungsraum. Ein dritter Teilaspekt betrifft daran anknüpfend die Frage, ob sich die multimodal vorgenommenen Raumreferenzen auf eine physische Umgebung der Übungsausführung beziehen oder ob mit ihnen ein idealisierter, imaginierter Übungsraum entworfen wird. In Tabelle 20 sind die Antworten auf diese Fragen zusammengefasst.

Tab. 20: Ergebnisse zur Ko-Orientierung (Wahrnehmungsraum)

Teilkorpus 1 (Ratgeberbücher)	Teilkorpus 2a (DVDs)	Teilkorpus 2b (Online-Plattform)	Teilkorpus 3 (Interaktion)
Kein gemeinsamer physischer Raum	Kein gemeinsamer physischer Raum	Teilweise gemeinsamer physischer Raum (Studio vs. Daheim)	Geteilter physischer Raum (Ko-Präsenz)
Instruktionsraum ≠ Übungsraum	Instruktionsraum ≠ Übungsraum	Instruktionsraum = tw. Übungsraum	Instruktionsraum = Übungsraum
Raumreferenzen: abstrahierend (gezeigter Übungsraum ist Studioraum und neutrales Modell für jeden Übungsplatz)	Raumreferenzen: abstrahierend (gezeigter Übungsraum ist Studioraum und neutrales Modell für jeden Übungsplatz)	Raumreferenzen: konkret (Studio) und abstrahierend (Heimrezeption)	Raumreferenzen: konkret (außer Deixis am Phantasma)

Die zweite zu lösende Aufgabe nach Hausendorf bezieht sich auf die Ko-Ordinierung, den Bewegungsraum. Dabei geht es vorrangig um die Frage, welche Abstimmungsprozesse notwendig sind. Dies drückt sich unter anderem darin aus, wer die intendierten Adressat:innen sind bzw. wie sich das *recipient design* darstellt. Auch Prozesse der Inklusion und Exklusion, in unserem Fall die prinzipielle Verfüg- und Anwendbarkeit des raumstrukturierenden Materials, ist von Bedeutung. Das Wichtigste dazu wird in Tabelle 21 auf den Punkt gebracht.

Tab. 21: Ergebnisse zur Ko-Ordinierung (Bewegungsraum)

TK 1 (Ratgeber)	TK 2a (DVDs)	TK 2b (Online)	TK 3 (Interaktion)
Keine Abstimmung (Abbildungen fokussieren Einzelausübung)	Abstimmung bei mehr als einer Modellperson	Abstimmung a) interaktional im Übungskontext (fokussierte/unfokussierte Interaktion im Studio), b) keine direkte Abstimmung (Heimrezeption)	Abstimmung interaktional (kollektiv, individuell)
<i>Recipient design:</i> Konsument:innen, Expert:innen	<i>Recipient design:</i> Konsument:innen	<i>Recipient design:</i> Konsument:innen und Kund:innen	<i>Recipient design:</i> Kund:innen

TK 1 (Ratgeber)	TK 2a (DVDs)	TK 2b (Online)	TK 3 (Interaktion)
Inklusion und Exklusion aufgrund von Erwerb oder Ausleihen des Buches, spezifisch aufgrund der aktuellen Rezeptionssituation (z.B. Lektüre, Ausübung)	Inklusion und Exklusion aufgrund von Erwerb oder Ausborgen des Buches (DVD begleitend), spezifisch aufgrund der aktuellen Rezeptionssituation (z.B. Ansehen, Ausübung)	Inklusion und Exklusion allgemein aufgrund von Kund:innenbeziehung (Studio) oder Abonnement (Heimrezeption), spezifisch aufgrund der aktuellen Rezeptionssituation (z.B. Umgebung, Internetverbindung)	Inklusion und Exklusion allgemein aufgrund von finanziellen, körperlichen, zeitlichen Möglichkeiten

Als Drittes nennt Hausendorf das Problem der Ko-Operation, womit auf den Handlungsraum verwiesen wird. Inwiefern ermöglicht das räumliche Arrangement gemeinsames Handeln? Welche Möglichkeiten für das Rückmeldeverhalten liegen vor? Welche multimodalen Ressourcen stehen zur Verfügung? Auch diese Fragen werden in verdichteter Form beantwortet, und zwar in Tabelle 22.

Tab. 22:Ergebnisse zur Ko-Operation (Handlungsraum)

TK 1 (Ratgeber)	TK 2a (DVDs)	TK 2b (Online)	TK 3 (Interaktion)
Keine gemeinsamen Handlungen (nur vereinzelt intradiegetisch)	Keine gemeinsamen Handlungen (nur vereinzelt intradiegetisch)	Intradiegetisch Interaktionsverhalten, das als möglichst natürlich inszeniert wird	Natürliches Interaktionsverhalten
Keine Rückmelde-möglichkeit	Keine Rückmelde-möglichkeit	Teilweise ko-konstruiertes Handeln (abhängig von Produktionslogik), eingeschränkte Rückmeldemöglichkeit auf der Online-Plattform (Kommentare, Bewertungen)	Ko-konstruiertes Instruktionshandeln
Textuelle multimodale Ressourcen	Filmgestalterische multimodale Ressourcen	Filmgestalterische + interaktionale multimodale Ressourcen	Interaktionale multimodale Ressourcen

Schließlich wird noch der Aspekt der Ko-Aktivierung angesprochen, bei Hausendorf als Prozesse im ›Spielraum‹ definiert. Tabelle 23 stellt diesen Aspekt kurz dar, Näheres findet sich in Kapitel 6 und Kapitel 7.

Tab. 23: Ergebnisse im Bereich Ko-Operation (Handlungsraum)

TK 1 (Ratgeber)	TK 2a (DVDs)	TK 2b (Online)	TK 3 (Interaktion)
Soziokultureller Kontext ›Fitness-Ratgeberbuch‹ im Jahr X (z.B. Textsortenkonventionen, Verlagsreihen, Erkenntnisse aus der Marktforschung)	Soziokultureller Kontext ›Fitness-DVD‹ im Jahr X (z.B. Gestaltungskonventionen, Vorbilder)	Soziokultureller Kontext ›Online-Instruktionsvideo‹ im Jahr X (z.B. Usability-Wissen, ähnliche Plattformen, plattforminterne Konventionen)	Soziokultureller Kontext ›Training in einem Studio‹ (z.B. Gruppengröße, Studiogeschichte, individuelle Überzeugungen wie z.B. Musik ja/nein, Pilates-Schule)

5.3.2 Übungszeit und Rhythmisierung

Raum und Zeit sind in der Lebenswirklichkeit untrennbar miteinander verbunden. In diesem Abschnitt werden einige allgemeine Bemerkungen zur Steuerung des zeitlichen Ablaufs von Übungen eingebracht. Dazu gehört die Regulation von Geschwindigkeit/Tempo, Bewegungsfluss (Stop-Go, Flow) und Rhythmus.

Geschwindigkeit bzw. Tempo der Übungsausführung können von den Trainer:innen auf unterschiedliche Art und Weise reguliert werden: explizit verbal mit Qualifizierungen wie *langsam* (oft auch korrigierend *langsamer*), indirekt mit Anzahl und prosodischer Intensität von aneinandergereihten Cues und direkt mit Fortsetzungs-Cues. Wenn die Anzahl der Wiederholungen genannt wird, sind diese Fortsetzungs-Cues immer verbal und oft gestisch (emblematisch mit Herunterzählen an den Fingern) realisiert. Dies sind neben expliziten Abschluss- und Beginnphasen (z.B. durch die Nennung des nächsten Übungsnamens) immer auch Formen, um Beginn und Ende von Übungen zu markieren. Es gibt jedoch häufig auch fließende Übergänge zwischen den Übungen, indem einfach nur weitere Positions- und Bewegungs-Cues gegeben werden, die zu einer automatischen, unkommentierten Veränderung des Ablaufes führen, auch völlig ohne prosodische Hervorhebung wie hörbares Einatmen oder lauterer Sprechen.

Der Bewegungsfluss wird auch anhand der verbalen Instruktionen vermittelt, indem beispielsweise Zäsuren zwischen den Schritten durch Halte-Cues

(*stop*) und kurze Pausen angeleitet werden. Besonders wichtig ist die Hervorhebung und Strukturierung des Nacheinanders der einzelnen Schritte. Immer wieder wird darauf Bezug genommen, dass erst nach vollständiger Bewegung die nächste Phase eingeleitet werden soll (mit einer Formulierung in der Art von *DANN erst tue X*). R02 ist das einzige Ratgeberbuch, in dem explizite Zeitangaben in den Übungsschritten enthalten sind (z.B. *dann, erneut, wieder*), womit der temporale Verlauf der Übung mit kohäsiven verbalen Mitteln mit-abgebildet wird. In den anderen Ratgeberbüchern wird die chronologische Abfolge nur durch die Nummerierung der Schritte vorgenommen. In den Instruktionsvideos wird keine der filmischen Möglichkeiten genutzt, den Zeitablauf für didaktische Zwecke zu manipulieren.

Doch auch Tempowechsel in eine schnellere Ausführung oder Wechsel in den dynamischeren Flow-Modus sind üblich, was mit einer Steigerung der Cuedichte, schnellerem Sprechen, häufigem schnellem Anschluss und fehlenden Pausen angeleitet wird. In der Folge wird das körperliche Handeln der Instruierten merklich schneller, was sich in den Geräteeinheiten auch in den lauterem Geräuschen der Geräte niederschlägt.

Rhythmus (als linguistisches Phänomen allgemein diskutiert bei Cruttenden 1997 [1986]: 20–22) hat zwei Aspekte: erstens den Rhythmus der körperlichen Ausführung im Sinne einer zeitlichen und energetischen Organisation von Bewegungen (vgl. Allen-Collinson und Hockey 2017: 179) und zweitens Rhythmus als prosodische Kategorie (vgl. Rothmayr 2016: Kap. 9.4 für sprachlichen Rhythmus im Kontext von Musik und Staack 2015 für Rhythmus aus soziologischer Sicht in Hinblick auf Rituale). Rhythmus ist prinzipiell eine Form von Metrum oder Puls – das, was Musik »komplexitätsreduzierend strukturiert« (Staack 2015: 203), aber immer gekoppelt an die Fähigkeit der Wahrnehmung/des Erkennens dieser Struktur. Diese Erkenntnisfähigkeit hängt laut Staack (2015: 210) mit dem individuellen Körpergedächtnis und mit sozialer Koordination zusammen.

Keevallik (2015) beschreibt für den Tanzunterricht rhythmisierende vokale Aktivitäten (»*accompaniments*«, bei Muntanyola 2014 »*sonification*«), mit denen während der gesamten Tanzeinheit Instruktionen angereichert werden können – sie gehören strukturell zur Tanzaktivität, nicht zur Verbalsprache, da sie die Tanzbewegung und nicht die verbale Instruktion unterstützen. Diese vokalen Aktivitäten sind eine spezifische Art des Verhaltens, die nicht mit der traditionellen Syntax beschrieben werden kann. Merkmale nach Keevallik (2015: 320) sind u.a. ein sehr beschränktes Lexikon, eine stark musterhafte Prosodie und begleitende körperliche Handlungen wie Klatschen, Schnipsen oder Stampfen. Im bereits einmal thematisierten Beitrag, der speziell auf Pilates eingeht, weist Keevallik

(2020a) für ihr estnisches Material ähnliche Muster des Zählens an der Schnittstelle körperlicher und verbaler Instruktion nach, wie ich sie in der Folge darstelle. Die Voraussetzung für das Funktionieren des Zählens ist die »projectability« der Übung (Keevallik 2020a: 152), da ohne Wissen über den erwarteten Bewegungsablauf das Vorzählen keinen Sinn ergibt. Dieses Wissen kann vorausgesetzt werden (bei bekannten Übungen) oder muss in der Situation vor-etabliert werden.

In Teilkorpus 2b und 3 ist am häufigsten das Rhythmisieren mit Zahlen oder mit pilates-spezifischen paarweisen Termini wie *flex* (Plantarflexion) und *point* (Plantarextension), die in einer dem Bewegungsfluss angemessenen Geschwindigkeit aneinandergereiht werden. Was das Mitzählen angeht, gibt es zwei Modi:

1. Sehr dynamisches, gleichzeitig einen schnellen zeitlichen Ablauf vermittelndes und zum Durchhalten motivierendes Zählen, verbunden meist mit Fingerschnippen (z.B. bei den »Hundred«).
2. Langsameres Zählen in weniger dynamischen Übungen.

Beide Arten müssen nicht konsequent durchgehalten werden, das heißt, das Mitzählen wird oft für individuelle Instruktionen oder eingeschobene Zusatz-Cues unterbrochen. Dies war bereits bei der Instruktion der Hundred in Beispiel 37 der Fall, wo die temporale Ordnung der Übung besonders stark vorgegeben wird durch das rhythmische Fingerschnippen und das Mitzählen, auch wenn es nicht immer vollständig ist (z.B. Unterbrechung in Z.18). Durch das Fingerschnippen wird der Rhythmus für die Gruppe beibehalten.

Ein letzter sehr zentraler Unterschied zwischen den drei Materialtypen betrifft die Vorbereitetheit: In den Teilkorpora 2b und 3 ist ein Wechselspiel von vorbereiteten Anteilen und spontanen Reaktionen auf das Handeln der Instruierenden der Normalfall. Was die Vorbereitung angeht, folgen die Trainer:innen meist einem grob geplanten Ablaufplan, der sich an klassischen Übungsabfolgen, Erfahrungswerten und persönlichen Vorlieben orientiert. Ein weiterer Grund ist das Ideal, über die Kursdauer hinweg ein Gleichgewicht zwischen bekannten Übungen, Varianten dieser Übungen und neuen Übungen zu finden, um einerseits nicht mit zu viel Neuem auf einmal zu überfordern, andererseits aber Abwechslung in das Training zu bringen. Nur in einem Fall (I14) arbeitet eine Trainerin mit schriftlichen Notizen, bedingt dadurch, dass sie weniger Erfahrung als die anderen Trainer:innen hat. Das Zeitmanagement hat neben Mikro- und Mesoebene auch noch eine Makrokomponente: Die Trainer:innen der videografierten Einheiten müssen sich an einen Zeitrahmen halten, der durch die Kurszeit definiert ist.

Die Fixierung der Einheiten in den Ratgeberbüchern und den buchbegleitenden DVDs ist natürlich völlig anders einzuschätzen: Im Prozess der Zusammenstellung durch Autor:innen und eine Redaktion werden die Übungen und ihre Anordnung sehr genau geplant und nach verschiedenen Kriterien strukturiert, von denen die zeitliche Komponente eine untergeordnete ist – aufgrund von Annahmen, wie lange eine Übung durchschnittlich dauert.