

6 Ausgewählte Instruktionsaufgaben

Nachdem in den Kapiteln 4 und 5 die Ergebnisse zur zentralen empirischen Fragestellung, zur multimodalen Realisierung von Bewegungsinstruktionen, dargestellt wurden, widmet sich dieses Kapitel ausgewählten Aspekten der Pilates-Praxis: dem Erklären (6.2), dem Demonstrieren (6.3), dem Korrigieren (6.4), der Prozessierung von Bewegungsgefühlen (6.5) und der Sozialität des Pilates-Trainings (6.6). ›Instruktionsaufgaben‹ in der Kapitelüberschrift ist ein bewusst ungenauer Ausdruck, um möglicherweise missverständliche Termini wie ›Praxis‹, ›Praktiken‹, ›Funktionen‹ etc. zu vermeiden; dieses Problem wird in Abschnitt 6.1 einer kurzen Klärung zugeführt. Der Aufbau ist in den restlichen Teilkapiteln immer gleich: Jedes zu beschreibende Phänomen wird theoretisch eingeordnet, anhand eines repräsentativen Beispiels diskutiert und mit allgemeineren Aussagen über das Gesamtkorpus ergänzt. Die meisten Beispiele stammen aus Teilkorpus 3, da hier die interessantesten und vielfältigsten Muster zu beobachten sind. Der Vergleich zwischen den drei Materialtypen wird jedoch auch hier weitergeführt.

6.1 Einordnungen: Praxis und Praktiken

Das Spektrum der Phänomene von Teilfunktionen des Anleitens ist sehr groß, reicht von der Begrüßung über alle Bausteine der Übungsanleitung und der Pilates-Vermittlung im Rahmen einer Einheit bis hin zu jedem einzelnen Einsatz einer multimodalen Ressource, der auf seine Funktion im Anleitungsgefüge überprüft werden kann. Einige Teilaspekte wurden bereits diskutiert. So kann etwa für die Frage, wie Bewegungsabläufe gesteuert und Details (z.B. prosodisch) hervorgehoben werden, das gesamte Kapitel 4 mit der Diskussion der verschiedenen Cues herangezogen werden. Wie in der Einleitung angedeutet, ist dabei nicht von vornherein klar, mit welchem Terminus einzelne Teilaspekte belegt werden können: Handelt es sich um Praktiken, Funktionen (nach welchem Verständnis?), kommunikative Handlungen, Sprechakte?

Ich möchte hier etwas weiter ausholen und Anleihen bei der Sportsoziologie machen. Sport im Sinne von Körperübung ist eine »Aufführung legitimer Körperbilder, legitimer Gebrauchsweisen des Körpers und der damit verbundenen Wertvorstellungen« (Alkemeyer 1997: 369). Dieser praxeologische Zugang umreißt die Zuweisung und Einnahme von Positionen im sozialen Spiel als *performed know-*

ledge (~ aufgeführtes Körperwissen). Insbesondere mediale Rahmungen (z.B. Bewegung lernen über Video) stellen eine De-, Re- und Neukontextualisierung dar (vgl. Klein 2014: 86–87). Auch Pilates ist als Bewegungspraxis ›*performed knowledge*‹. Bewegung als Zeichen und das Sprechen über Bewegung sind nach Fikus und Schürmann (2004) bzw. Schürmann (2004) kulturphilosophisch als ›kulturell formatiert‹ zu begründen.

Zusammenfassend lässt sich aus praxistheoretischen Ansätze herleiten, dass durch die ›*Inkorporierung* sportspezifischen Wissens‹ (Gugutzer 2017: 314, Hervorhebung i.O.) ein sportspezifischer Habitus entsteht. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist nicht die Aufdeckung eines Pilates-spezifischen Habitus, doch dass Pilates eine spezifische Bewegungspraxis mit Konventionen, Normen und Werten ist, die die Interaktion beeinflussen, bildet den Hintergrund jeder Analyse.

Der aus der Praxeologie in die Interaktionale Linguistik importierte Praktikenbegriff ist gerade in der Multimodalitätsforschung ein häufig thematisiertes Konstrukt, und zwar unter dem phraseologischen Terminus ›multimodale Praktiken‹ im Sinne von mehr oder weniger musterhafter Koordination verschiedener Ausdrucksressourcen zum Zwecke des Vollzugs bestimmter kommunikativer Handlungen. In der multimodalen Interaktionsanalyse stellen Handlungen (*actions*) und Praktiken wichtige Einheiten der Interaktion dar. Haddington et al. (2014b: 19) unterscheiden Praktiken (z.B. in einem Meeting die Hand heben), Aktionen (z.B. mit dem Handheben anzeigen, dass man etwas sagen möchte) und Aktivitäten (z.B. ein Meeting). Eine der Aktion ähnliche Einheit von Enfield (2013: 695) ist der ›*move*‹ – ein einzelner kommunikativer Beitrag, mit dem eine interaktionale Sequenz vorangetrieben wird. ›Aktivität‹ entspricht bei Norris (2011, 2013) in etwa sogenannten ›*higher-level actions*‹, die aus mehreren ›*lower-level actions*‹ (~ Aktionen) zusammengesetzt sind (z.B. ein Abendessen aus verschiedenen mündlichen Äußerungen, Blickwechseln, Veränderungen der Positionen und Posituren usw.). Doch auch diesbezüglich unterscheidet sich je nach Forschungsansatz oft sehr stark, was unter ›Praktik‹ verstanden wird.

›Kommunikative Praktiken‹ definiert Fiehler (2000: 38, Hervorhebung i.O.) als »gesellschaftlich herausgebildete konventionalisierte Formen zur Bearbeitung rekurrenter kommunikativer Zwecke« unter »Berücksichtigung eines *spezifischen Satzes von sozialen Regeln/Konventionen*«. Als Beispiele werden Briefe, Besprechungen und Sprechstunden genannt. Die verschiedenen Beiträge in Deppermann et al. (2016a) bemühen sich um eine aktualisierte terminologische Abgrenzung des Begriffs der ›Praktik‹ und diskutieren die Bedeutung eines ›Practice Turn‹ für die Linguistik. Es sind unterschiedliche Ebenen der Bezugnahmen

auszumachen: Praktiken werden je nach Ansatz als mikrostrukturell in multimodalen Displays verortet angesehen, aber auch aus gattungstheoretischer Perspektive laut Deppermann et al. (2016b: 12) als »Großformen des Sprachgebrauchs« oder in noch größerem Zusammenhang als »Leitstrukturen« von Diskursen. Als Merkmale von Praktiken beschreiben Deppermann et al. (2016b)

- *Materialität*, bestimmbar durch die spezifische räumliche Konstellation, die Medialität und die modalen Ressourcen,
- die *Beteiligungsstruktur*,
- die »*Doppelgesichtigkeit von schematischer Orientierung und faktischer Realisierung*« (Deppermann et al. 2016b: 7, Hervorhebung von H.O.), wonach Handlungen vollzogen werden und gleichzeitig die Art des Vollzugs ein Hinweis auf ihre Interpretation und soziale Bedeutsamkeit ist,
- die *Routinisierung* (Praktiken als teils habitualisierte, teils auch normierte Handlungsvollzüge, die sich in der Vergangenheit kommunikativ bewährt haben),
- die *Indexikalität und sozialsymbolische Aufladung* (Wiederholbarkeit, Wiedererkennbarkeit),
- den *Kontextbezug und Temporalität* (raumzeitliche Verankerung, sequenzielle und simultane Konfigurationen von Objekten und Handlungen) und schließlich
- *Historizität* in dem Sinne, dass Praktiken entstehen, sich verändern und wieder verschwinden können.

Die weiterführenden Definitionen von Imo (2016), Stukenbrock (2016), Habscheid (2016) und Selting (2016) heben jeweils unterschiedliche Aspekte hervor: Erstens lassen sich sprachliche Praktiken als situierte Manifestation einer Handlung mit bestimmten formalen Merkmalen (z.B. mit einer spezifischen Prosodie) an bestimmten Positionen in der Interaktion betrachten (vgl. Imo 2016: 159–160; Habscheid 2016: 137, Selting 2016: 29), zweitens handelt es sich um »multimodale Gesamtgestalten« (Stukenbrock 2016: 87), drittens sind Praktiken routinisiertes soziales Handeln, das Tun und Verstehen in einer bestimmten Beteiligungsstruktur umfasst (vgl. Selting 2016: 29). Obwohl dieses Praktiken-Konzept stark der Gesprächsanalyse verpflichtet ist, lässt sich das Konzept auch auf schriftliches Handeln anwenden (vgl. Habscheid 2016: 137).

Mit Anpassungen ist der angeführte Grundgedanke also auf alle Teilkorpora beziehbar: der Grundgedanke nämlich, dass Praktiken die Ausführung von kommunikativen Handlungen unterstützen, indem sie in einem bestimmten situativen Kontext routinisierte Lösungen für die Markierung bestimmter kommunikativer Absichten bereitstellen. So kann eine Praktik eine sehr subtile prosodische

Markierung mit einer bestimmten sequenziellen Funktion sein, aber auch ein schneller Blickwechsel oder in einem journalistischen Text z.B. eine Form des Zitierens, andererseits aber auch eine höherstufige Abfolge von Handlungen (im Sinne von Norris' ›higher-level action‹). Diesbezüglich ist ein Gliederungsvorschlag von Selting (2013) hilfreich: Sie unterscheidet Praktiken, Ressourcen, Displays und Cues. Beispielsweise ist das Erzählen einer *complaint story* (eine im Rahmen eines Gespräches erzählte Geschichte, in der sich jemand über ein Ereignis in der Vergangenheit beklagt) eine Praktik, für deren Realisierung verbale Ressourcen (z.B. Syntax), vokale Ressourcen (z.B. Silbenstrukturen) und visuelle Ressourcen (z.B. Blickverhalten) zur Verfügung stehen, die in Form von Displays eingesetzt werden. Cues sind bei ihr (anders als in der vorliegenden Arbeit) einzelne Strategien im Zusammenhang mit der konkreten Praktik (z.B. beim Beklagen der Einsatz von Schimpfwörtern oder Ausrufen). Hier stehen Praktiken also mesostrukturell zwischen größeren Einheiten wie kommunikativen Gattungen und einzelnen Aktivierungen von Ressourcen, sind demnach aus ihrer Funktion heraus abgrenzbare Bündel von Signalen unterschiedlicher Modalität. Mehrere Praktiken gemeinsam können eine kommunikative Gattung prägen.

Allerdings lassen sich nicht alle Phänomene, die in diesem Kapitel betrachtet werden, als Praktiken definieren. Beispielsweise ist das Korrigieren ein Handlungstyp, der mit vielen unterschiedlichen Praktiken des Korrigierens vollzogen werden kann. Womit wir es jeweils zu tun haben, wird in den einzelnen Abschnitten zu klären sein. Vorgreifend behaupte ich, dass Pilates eine umfassende Bewegungspraxis ist, zu deren interaktiver Konstituierung zahlreiche Praktiken vollzogen werden, beispielsweise das Einführen einer neuen Übung durch mehrschrittiges Vorzeigen, die selektive Vermittlung von Übungsaspekten mit Instruktionsgestik, Berührungsakte mit verschiedenen Funktionen (z.B. Informationen über Muskelaktivierungen einholen und geben) und der Einsatz von Metaphern zur Vermittlung von Wahrnehmungszielen.

Auch wenn in den weiteren Teilkapiteln meist vom Handeln der Trainerinnen und Trainer ausgegangen wird, ist jede Praktik eine interaktive Errungenschaft. Das Ineinandergreifen von Individualität und routinisiertem Handeln, von kommunikationstypologischen Potenzialen und deren Nutzung, von Einzelfall und Musterhaftigkeit betrifft auch die Multimodalität.

6.2 Erklären und Zeigen

In diesem Abschnitt werden Erklären und Zeigen als zentrale Instrumente der Vermittlung von Bewegungswissen fokussiert. Die beiden Aufgaben werden in einem Kapitel zusammengefasst, weil sie eng aufeinander bezogen sind und insofern eine Abgrenzung schwierig wäre: Mit dem Vorzeigen werden Erklärungen körperlich durchgeführt. Insofern ist jede Demonstrationssequenz auch eine Erklärsequenz, wenn auch nicht umgekehrt. Das Demonstrieren hat aber auch so viele bemerkenswerte Merkmale, dass es in dieser Eigenständigkeit erfassbar werden soll.

6.2.1 Erklärsequenzen und Wissensaufbau

Gemeinsam ist dem Erklären und Zeigen, dass Bewegungswissen vermittelt wird. Daher wird einleitend kurz auf diesen zentralen Terminus der Bewegungswissenschaften eingegangen.

Aus kulturwissenschaftlicher Sicht lässt sich Bewegung als Ganzes zu einer Ausdrucksform kulturellen Wissens erklären. Bewegungspraktiken sind in diesem Sinne ritualisierte, konventionalisierte »kulturelle Aushandlungsweisen von Bewegungswissen« (Klein 2014: 87), deren Erwerb von ihrer wahrgenommenen lebensweltlichen Relevanz abhängt. Das prozedurale Gedächtnis ermöglicht eine Auswahl aus einem Repertoire von durch Wiederholung erlernten, in der Vergangenheit ausgeführten oder beobachteten Bewegungsmöglichkeiten (vgl. Berger und Schmidt 2009: 71). Da sie ohne bewusste Kontrolle wiederholt werden, sind sie nur schwer verbalisierbar, was wieder zum Terminus des impliziten Wissens oder *tacit knowlege* führt (vgl. Berger und Schmidt 2009: 72, vgl. auch Singh 2019: 19–24). In diesem Zusammenhang ist auch von empraktischem Wissen, empraktischer Körperintelligenz, »implizitem Vollzugswissen« oder empraktischem Körperhandeln die Rede (vgl. Caysa 2008: 73). Für Caysa (2008) ist dies der zentrale Punkt: Es handelt sich um eine empraktische Körpererinnerung, die aufgrund zahlreicher Wiederholungen trainiert wird, wodurch eine kulturelle Praxis wie z.B. Sport als etwas Naturalisiertes (Selbstverständliches, Eingeeimpftes) erscheint.

Die Frage, wie Bewegungswissen erworben wird und wie Bewegungsabläufe gelernt werden (»Motorisches Lernen«) ist indirekt wichtig für die vorliegende Arbeit, da Annahmen über diese Lernprozesse die Art der Bewegungsinstruktion steuern. Konkret begünstigen eine Kombination von internalem und externalem Fokus, das mehrschrittige Bewusstmachen des Bewegungsablaufs und anschließend dessen Automatisierung aufgrund von regelmäßigem, wiederholtem Üben

das Motorische Lernen (vgl. Geweniger und Bohlander 2012: 273–274). Ungaro (2011: 34) beschreibt den Prozess des Bewegungslernens im Pilates mit ihrem Ratgeber als eine Abfolge von drei Stufen: Zuerst wird in einer kognitiven Phase die Bewegung mit Bildern und Worten vorbereitet. In der darauffolgenden assoziativen Phase wird die Übung ausgeführt und immer wieder geübt, bis in der automatisierten Phase die Bewegungen so weit verinnerlicht sind, dass sie ohne bewusstes Planen ausgeführt werden können. Ähnlich sehen Herdman und Paul (2014: 13) die geistige Vorstellung als Vorstufe zum körperlichen Umsetzen. Es gehe darum, ein »Muskelgedächtnis« (Herdman und Paul 2014: 15) auszubilden, wobei zum einen das Denken bzw. Visualisieren von Bewegungen und geistige Bilder hilfreich sein können, zum anderen das Berühren der Körperregionen, deren Muskeln angesteuert werden sollen.

In seiner umfangreichen sportwissenschaftlichen Arbeit zum Einfluss von Sprache auf die Bewegungsorganisation definiert Munzert (1997: 29) das Erlernen von Bewegungen als die »erfahrungsabhängige Ausbildung von Transformationsregeln«, die teilweise mit Sprache vermittelt werden können. Gut erprobte didaktische Maßnahmen sind die Auseinandersetzung mit Soll-Vorstellungen von Bewegungen mittels detaillierter Instruktionen, das Herstellen von Bedeutungszusammenhängen mittels Metaphern und die Darstellung physikalischer und mechanischer Zusammenhänge (vgl. Munzert 2015). Doch neben didaktisch strukturierten Anleitungen sind die Rückmeldungen der Trainierenden unmittelbar notwendige Ressourcen der Bewegungsvermittlung, wie Singhs (2013: 101) Definition von Körperwissen betont: »Der Körper kommuniziert unwillkürlich Zeichen, die für Trainer und Sportler sozial geteilte Wissensbestände und handlungsrelevante Orientierungsmuster darstellen.« Und diese körperliche Kommunikation geschieht multimodal.

Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie in den untersuchten Pilates-Instruktionen der Aufbau von Bewegungswissen gefördert wird. ERKLÄREN ist dabei eine zentrale sprachliche Handlung, die zwar nicht direkt anleitet, aber häufig in umfangreichere Instruktionen integriert ist. Auch kurze Exkurse zur Pilates-Fachsprache und zu Empraxis beziehen sich auf den Wissensaufbau.

Erkläresequenzen

Üblicherweise wird für das Erklären unterschieden zwischen den drei Typen ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM (vgl. Klein 2001 und 2009; Morek 2012: 27). Morek (2012: 35–37) fasst unterschiedliche theoretische Herangehensweisen an das Erklären zusammen und umreißt Erklären in seiner Prozessualität (gegenseitiges Verstehen), in seiner Sequenzialität (selbstinitiiert oder fremdinitiiert, lokal oder global eingebettet, kontextabhängig) und in seiner Interaktivität

(bidirektionale Wissensvermittlung). Von besonderer Wichtigkeit auch für das vorliegende Forschungsvorhaben ist das interaktive Aushandeln von Rollen, eine grundlegende Verteilung ist dabei jene zwischen Wissendem und Nicht-Wissendem (vgl. Morek 2012: 39). Beim Erklären handelt es sich also um eine in einem bestimmten Kontext situierte, interaktive sprachliche Praktik mit der Funktion, Wissen auf- oder auszubauen. Formal betrachtet umfasst eine Erklärung mehrere Diskurseinheiten und hat kein einheitliches Aufbauprinzip, da sich der Aufbau jeweils am Explanandum orientiert (vgl. Morek 2012: 28–29). Grundsätzlich kann es monodirektional oder kooperativ realisiert werden (nach Fiehler, zusammengefasst bei Harren 2008). Das Erklären ist daher ein »kontextgebundenes Verfahren der Kohärenzherstellung« (Stukenbrock 2009a). Als »Synkrise« kann die Notwendigkeit gesehen werden, das Vorwissen der Rezipientin bzw. des Rezipienten zu berücksichtigen (vgl. Morek 2012: 30). Friedrich (1991: 98) bezeichnet das Referenzmuster des Erklärens im Sportunterricht als »funktional-kausal«: Es werden Hinweise für das Lösen häufig auftretender Probleme zur Verfügung gestellt.

In Hinblick auf Bewegungen werden Bewegungsabläufe (Bewegungen im Raum, Richtungen), Stellungen von Körperteilen, aber auch Hintergründe erklärt (z.B. die Funktion von Organen, Gelenken, Muskeln, die »Philosophie« bestimmter Bewegungsschulen usw.). In den drei Teilkorpora sind die Bezugspunkte der Erklärungen hauptsächlich anatomische Zusammenhänge sowie Ursache-Wirkungs-Beziehungen hinsichtlich muskulärer Strukturen. Anknüpfend an die Klassifikation von Begründungen bei Ehlich und Rehbein (1986: 119–120) nennt Friedrich (2009: 192) didaktische Handlungsmaximen für die Erklärhandlungen, die ich hier nicht alle wiedergeben kann. Für den Kontext Pilates sind aus meiner Sicht die folgenden Maximen wichtig (vgl. Friedrich 2009: 196 für eine vollständige Zusammenfassung):

- Sachimmanenz: Erklärungen zu Gesetzmäßigkeiten und Erfolgsparametern von Bewegungen
- Verweise auf Verletzungsrisiken und Gesundheitsförderung
- Erklärungen mit Verweis auf das körperliche Anforderungsniveau.

Im multimodalen Erklären können die multimodalen Displays »sowohl sequenziell voraus- oder nachlaufend, als auch simultan zum Erklärprozess eingesetzt werden« (Stukenbrock 2009a: 163). Einen Beitrag zum Erklären, Zeigen und Demonstrieren von Schmerz zusammenfassend, nennt Stukenbrock (2009a: 173) als wesentliche Strategien die interaktive Herstellung von Interaktions- und Wahrnehmungsräumen, Zeigegesten (vor allem zur Referenzherstellung) und körperliche Inszenierungen. Ihr Fazit:

Eine Erklärung kann interaktiver Bestandteil einer größeren Aktivitätseinheit sein oder ihrerseits eine umfassendere Aktivität darstellen, in die andere Mikroaktivitäten eingebettet sind, wobei ein wechselseitiges Konstitutionsverhältnis zwischen Makroaktivität und den darin situierten Mikroaktivitäten besteht. (Stukenbrock 2009a: 173)

In Beispiel 48 wird eine typische Erklärsequenz wiedergegeben, in der eine wichtige, aber eher selten thematisierte Information zum anatomischen Zusammenhang zwischen der Blickrichtung und Nackenverspannungen vermittelt wird. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und des Umfangs wurde das schweifende Blickverhalten nicht in das Transkript aufgenommen, es entspricht aber im Wesentlichen der Körperorientierung.

Beispiel 48: Zusammenhänge erklären (I08, 01:26.322–02:23.509)

```

01  T01      >¥ ihr haltets wenns * Irgendwie geht vielleicht die augen
      (-) /¥ ↓OFFΔn.
      t01-bw  >¥ geht durch den Raum in Richtung von K06 -----
      -----/¥
      t01-g      * faltet bh und reibt bh -(bis Z.09--->
      t01-ko      Δ dreht sich um ----->
      comm      >¥ K01-K06 in Rückenlage auf der Matte ----->>
02  T01      pi/ΔLAYtes de:r (.) hat sEhr viel wert drauf gLEGT,
      t01      /Δ
      t01-bw      ¥ geht durch den Raum zu K01 ----- (bis Z.06)--->
03  T01      dass die augen offn bleibn,
04  T01      des=hat=auch=was mit der ↓Nacknmuskulatur zu tun.
05  T01      (0.5) Δ (0.2)
      t01-ko      Δ beugt sich über K01 ----- (bis Z.09)--->
06  T01      /¥ ja?
      t01-bw      /¥
07  T01      (0.3)
08  T01      die NACKen/Δmuskulatur hängt mit der AUgenmuskulatur
      zu!SAMM!en?
09  T01      der Δ BLICK /Δ ¥ wenn der nach /¥ * !O:iben und nach #1
      * !HIN!ten zurückgeht,
      t01-ko      Δ wendet sich nach rechts zu K02 /Δ
      t01-bw      ¥ geht nach rechts /¥
      t01-g      ----->* rh2 zeigt zur Decke * rh2 zeigt zur
      Decke und nach hinten ----->
10  T01      da*nn (-) ¥ isses (0.7) *SCHLECHT für die nacknmuskulatur.
      t01-bw      ¥ in Richtung von K03 ----- (bis Z. 13)--->
      t01-g      * faltet und reibt bh * hebt rh, rh12 formen Ring ----->
11  T01      (0.4)
12  T01      ja man verSPANNT den nACKen.
13  T01      wenn der /¥ * blick Δ !E!her so (.) #2 * diagonal nach /Δ
      ↑!VOR!ne /* geht-
      t01-bw      /¥
      t01-g      * lh2 und rh2 zeigen zueinander
      * hebt rh höher und führt
      rh in Richtung von lh -----
      ----/* (hält dort)
      t01-ko      Δ rotiert Oberkörper nach links /Δ
14  T01      rIchtung FÜ*ße- (.)
      t01-g      * faltet Hände ----->
15  T01      kann sich auch * hInten der nACKen a bissl mehr entSPANNen./¥
      t01-g      * rh2 zeigt auf Nacken /*
16  T01      also ver↑SUCHTS Δ so den blick /Δ (.) * diagonal nach VORne
      zu halten-

```

```

t01-ko          Δ dreht sich nach rechts /Δ
t01-g           * lh2 zeigt nach vorne
rechts ----->
17 T01          !OH!*ne dass ihr glei an stress #3 kriegts ¥ in die * augen-
                muskeln oder hinten im /¥nAckn.
t01-bw          ¥ geht zu K01 ----
                -----/¥
t01             * bh2345 deuten auf Schläfen und Nackenbereich
                * faltet
                und reibt bh ----->
18 T01          <<p> einfach nur amal (.) den blick (0.6) Ändern,
19 T01          ohne Δ an stress /Δ auszuüben
t01-ko          Δ dreht sich zu K02 /Δ
20 T01          auf die körper oder den nacken (unverständlich, 0.7) >.

```



#1



#2



#3

Während die Trainerin mehrere Kundinnen (K06, K01 und K02) ›abgeht‹, um deren Entspannung zu überprüfen (im Sinne der Flow-Ressource der Lokomotion,

siehe Abschnitt 4.2.7), erklärt sie davon relativ losgelöst den nicht von vornherein einleuchtenden Zusammenhang zwischen Blickrichtung und Nackenmuskulatur, um den Trainierenden bewusst zu machen, dass das von ihnen häufig präferierte Schließen der Augen physiologisch ungünstig ist. In Z.01 findet sich eine typische Abschwächung (*hedging*) mit dem *vielleicht* – obwohl die Empfehlung eine sehr dringende ist, ist die Trainerin mit der Anforderung zurückhaltend. Sie unterstützt die Erklärung aber mit mehreren gestischen Displays: Zunächst wird in Z.09, Z.10 und Z.13 die Blickrichtung mit einer Geste der rechten Hand ikonisch nachgezeichnet, während mit der statischen linken Hand die Verbindung mit dem restlichen Körper verdeutlicht wird, was in Z.16 noch einmal wiederholt wird. Hier wird die optimale Blickrichtung (diagonal nach vorne) mit einer Geste des rechten Zeigefingers verdeutlicht. Hingegen wird in Z.15 und Z.17 der problematisierte Körperbereich mit beiden Händen indiziert. Allerdings folgen nicht alle Trainierenden dieser Empfehlung. Abgesehen davon ist das Beispiel aber sehr typisch für Erklärsequenzen, da diese sehr häufig in den aktuellen Übungsverlauf (in diesem Fall eine Entspannungsphase) eingebettet sind und diesen nicht unterbrechen.

Verallgemeinerungen für die Erklärsequenzen in Teilkorpus 3 abzuleiten ist schwierig, da sie jeweils sehr unterschiedliche multimodale Realisierungen aufweisen. Hervorzuheben ist die Wichtigkeit der Instruktionsgestik, die in allen entsprechenden Sequenzen vorkommt. Ansonsten ist mehrfache Aufnahme von Blickkontakt durch die Trainer:innen mit einzelnen oder nacheinander allen Trainierenden eine wichtige Ressource für die Verstehenssicherung. Inhaltliche Bezüge sind vor allem Resultate von Bewegungen und Wirkungen von Übungen. Grob lassen sich aber zwei Typen von Erklärsequenzen unterscheiden:

1. Erklärsequenzen, bei denen ein eindeutiges Heraustreten aus der Bewegungsinstruktion stattfindet
2. Erklärsequenzen, die in die Übungsausführung integriert sind

Zum ersten Typ: Sprachlich eindeutig erkennbar werden Prozesse beschrieben und verallgemeinert, die bei jeder Übungsausführung vor sich gehen und nicht an die aktuelle Situation alleine gebunden sind. Allerdings ist es das herausragende Merkmal der direkten Interaktion in Teilkorpus 3, wenn auch nicht in Teilkorpus 2b (das sonst ja oft große Ähnlichkeiten mit den videographierten Einheiten aufweist), dass die Verallgemeinerung im aktuellen Übungskontext verankert wird: Wie auch im Beispiel 48 wird sequenziell zuerst ein Erklärbedarf aus der aktuellen Situation heraus erkannt und thematisiert. Dann wird eine Phase des Erklärens eingeleitet, in der das Explanandum abstrahiert, d.h. zeitübergreifend, dargestellt wird. Schließlich wird wieder zur aktuellen Situation,

zum individuellen Problem zurückgekehrt, das mit der gerade etablierten Verallgemeinerung in Beziehung gesetzt wird. Die Sequenz verläuft also vom situativen Geschehen über das Erkennen eines Erklärbedarfs zu einer abstrahierenden Darstellung und wieder zurück zur Ausführung der aktuellen Übung. Multimodal sind solche Sequenzen gekennzeichnet durch körperliche Neuausrichtungen der Trainerin bzw. des Trainers, aber auch durch Unterbrechungen der Übungsausführung durch die Trainierenden, außerdem durch genau beobachtendes Blickverhalten, Kopfnicken und Hörrückmeldungen der Trainierenden (vor allem auf Nachfrage der Trainerin/des Trainers). Berührungen werden in dieser Phase nicht als Ressource genutzt, im Vordergrund stehen verbale Erklärungen und Instruktionsgestik. Teilweise werden auch Demonstrationen in die Erklärung eingebunden.

Beim zweiten Typ sind nur kurze Formen üblich – *accounts*, Hinweise, Nebenbemerkungen, Erinnerungen an frühere Erklärungen. Solche Erklärungen können auch in längere, trainer:innenzentrierte Erklärsequenzen münden, wenn die Trainerin bzw. der Trainer eine weitere Bearbeitung für notwendig erachtet.

In beiden Fällen ist eine interessante interpersonale Form der Wissenskonstituierung möglich: Die Trainerin bzw. der Trainer kann einzelne Trainierende dazu auffordern, eine bestimmte Bewegung vorzumachen, um davon ausgehend korrigierende Erklärungen zu geben. Nur in diesen Fällen können Berührungen als unterstützende Ressource eingesetzt werden, indem die Trainerin bzw. der Trainer die Position und die Bewegungsausführung taktile manipuliert und damit zusätzliches Feedback liefert. Dies ist insbesondere für die berührte Person informativ, aber auch für die anderen Gruppenmitglieder, die solche Interaktionen beobachten. Sie können versuchen, die visuelle Wahrnehmung der Positions- und Bewegungsunterschiede zur ursprünglichen Ausführung mit ihrem eigenen Körperhandeln in Beziehung zu setzen. Da dies nicht immer gleich gelingt, ist es auch typisch, dass die Trainerin bzw. der Trainer nach solchen Erklärsequenzen die neuerliche Ausführung der problematisierten Übung anstößt und daraufhin alle anderen Trainierenden der Reihe nach taktile korrigiert.

Die Erklärungen in Teilkorpus 1 spielen sich ausschließlich in den einleitenden Buchteilen sowie in Info-Boxen und anderen Textelementen ab, die außerhalb der Übungsanleitung stehen (siehe Beispiel 25). Typische sprachliche Realisierungen von Erklärungen enthalten – allerdings nicht obligatorisch – Kausalsätze (*weil, da, denn, sodass*), *wenn-dann*-Konstruktionen, *sodass*-Konstruktionen, Präpositionen (*durch, mit, wegen*), spezifizierende Nebensatzkonstruktionen (Relativsätze), generalisierende und ungenaue Elemente (*man, irgendein*) und, vor allem in Instruktionen, Modalverben (vgl. Morek 2012: 29). In den Ratgeberbüchern sind Erklärungen an der sprachlichen Oberfläche kaum als

solche zu erkennen, es handelt sich meist um einfache Deklarativsätze, die eher beschreibenden Charakter haben und vom Prinzip her wie gewöhnliche Positions- und Bewegungs-Cues wirken. Lediglich die Ausgliederung der erklärenden Anteile aus dem Anleitungstext mittels Info-Boxen, eigenen Überschriften und Absätzen sind eindeutige Markierungen.

Für Teilkorpus 2a gilt, dass Erklärungen zum Großteil intermedial an die begleitenden Ratgeberbücher ausgelagert sind (wie auch die Wissenskonstitution allgemein). Auf den DVDs finden sich keine Erklärungen bis auf kurze einleitende Videos in V01 und V04 zu den Pilates-Prinzipien, die von der Übungsanleitung strikt getrennt sind. Lediglich *accounts* mit *damit*, *um zu* etc. werden – insgesamt aber selten – in die Übungsanleitung integriert. Auch die Aussagen zu Teilkorpus 2b wiederholen sich hier: Erklärsequenzen können von den Modellpersonen im Studio ausgelöst werden, richten sich aber nicht nur an sie, sondern insbesondere an die Rezipient:innen zu Hause. Diese Doppeladressierung wird jedoch nur teilweise durch die Körperorientierung der Trainer:innen gegenüber den Modellpersonen respektive der Kamera etabliert. Ein Zur-Kamera-Sprechen, um explizit das Publikum zu Hause auf etwas aufmerksam zu machen, ist eher selten im Vergleich dazu, dass die Modelltrainierenden im Studio durch Blickkontakt und die axiale Orientierung die primären ›Erklärempfänger:innen‹ (und auch die ›Rezeptanwender:innen‹) sind.

Pilates-Fachsprache

Die Rolle der Fachsprache in Pilates-Instruktionen lässt sich vor allem anhand des Umgangs mit Übungsnamen und der Fachlexik zeigen. Im lexikalischen Bereich hat seit jeher das Englische einen großen Einfluss auf die deutsche Sportsprache in allen Benennungsdomänen (vgl. Born 2009: 17–19), was in besonderem Maße auf Pilates zutrifft. Beispielsweise ist mit Imprint eine »forcierte posteriore Beckenkipfung« (Geweniger und Bohlander 2012: 16) gemeint. Eine weitere Besonderheit wird im Material vereinzelt sichtbar: Da viele Pilates-Trainerinnen und -Trainer über eine Tanzausbildung und über das professionelle Tanzen zum Pilates kommen, werden auch ballettypische Termini eingeflochten (z.B. *plié* für das Beugen der Knie mit den Beinen in der Außenrotation und *relevé* für das ebenfalls außenrotierte Strecken der Beine und Auf-die-Zehenspitzen-Stellen).

Die englischen Bezeichnungen der Übungen und typische Kommandos werden in allen drei Teilkorpora sehr häufig, aber nicht immer übernommen. Beispielsweise verwendet R05 entsprechend der Intention, das klassische Pilates zu vermitteln, strikt ausschließlich die Original-Bezeichnungen der Übungen und Fachbegriffe, während in der dazugehörigen DVD V05 teilweise auch deutsche

Übungstitel oder gar keine Titel genannt und englische und deutsche Fachbegriffe gemischt werden. Behelfsmäßige Übersetzungen oder Umbenennungen der Übungen sind in einzelnen Ratgebern konsequent (R02), in anderen Büchern jedoch nach verschiedenen Kriterien gewählt (R10). Einzelne Trainer:innen in Teilkorpus 3 verfolgen stärker den Ansatz, die Pilates-Fachsprache mitzuvermitteln (insbesondere T03), bei anderen finden sich nur sehr wenige englische Übungstitel und Fachbegriffe (z.B. T06), wiederum andere mischen und passen sich hier auch an unterschiedliche Gruppen an (z.B. T01).

Allgemein besteht beim Gerätetraining eine größere Neigung der Trainer:innen und Trainer, Fachlexik zu benutzen, was auch daran liegt, dass es sich bei den Großgeräten um sehr spezielle Objekte handelt, deren Bestandteile aus dem Alltag nur teilweise bekannt sind oder die im Pilates-Kontext eine völlig andere Anwendung erfahren. Daher muss für diese Teile eine Beschreibungssprache im Rahmen des Unterrichts eingeführt werden. So werden die ›Schlaufen‹ oft als ›straps‹ bezeichnet, der Fußbügel als ›footbar‹. Allerdings wird hier ohne erkennbare Funktion zwischen Deutsch und Englisch gewechselt. Lediglich ein Muster ist deutlich: Wenn die erste Instruktion mit einem englischen Fachbegriff nicht die entsprechende Ausführungsreaktion bewirkt oder eine Nachfrage Nicht-Verstehen signalisiert, wird zu einer deutschen Behelfsübersetzung gegriffen. Auch Erklärsequenzen können durch ein thematisiertes Nicht-Verstehen eines fachsprachlichen Ausdrucks angestoßen werden.

Wissensaufbau, Wissensvermittlung, Wissensverhandlung

Der Wissensaustausch zwischen Trainierenden und Trainer:innen im Pilates erfolgt komplementär: Fachwissen und Interaktionsrollen unterscheiden sich, ergänzen sich aber insofern, als die Vermittlung der Pilates-Methode durch eine/n Trainer:in unmittelbar an den Trainierenden – ihren Vorkenntnissen, ihren aktuellen Bedürfnissen, ihren Nachfragen – orientiert ist. Ein zentrales Konzept für die Wissensprozessierung in diesem Zusammenhang ist das Common-Ground-Modell von Clark (1996).²¹ Für Teilkorpus 1, die Ratgeberbücher, kann betrachtet werden, wie die Texte daraufhin gestaltet sind, den Wissensaufbau der Rezipient:innen zu unterstützen bzw. wie sie den *common ground* her- und sicherstellen. Den Anteil von Multimodalität an der diskursiven Wissenskonstitution problematisiert Müller (2013b), der das Konzept der Nähe- und Distanzsprache von

21 *Common ground* ist definiert als »ein Überbegriff für alle zwei oder mehreren Sprechern gemeinsamen Informationen« (Reineke 2016: 12).

Koch und Oesterreicher (1994) mit dem Common-Ground-Modell verknüpft, indem er Distanzmedien »als Konfigurate kommunikationsgeschichtlich sedimentierter Konstruktionen« definiert, »deren Bedeutungspotenziale kommunikationsgeschichtlich als Reflex sympraktischer Diskurse des Nähebereichs zu deuten sind« (Müller 2013b: 118). Dazu gleich mehr.

Für den systematischen Wissensaufbau in Anleitungstexten sind das Themenmanagement und die globale Sequenzierung entscheidend (vgl. Fritz 2013: 423). Die entstehenden Sequenzierungsprobleme (vgl. Fritz 2013: 426–428) betreffen vor allem die Tatsache, dass die Wissens Elemente immer an der richtigen Stelle verfügbar sein müssen, aber die Entscheidung darüber ist nicht immer eindeutig: Erfolgt die Verfügbarmachung *just in time*, redundant (jedes Mal, wenn nötig), immer schon vorab oder exemplarisch? In den Ratgeber Texten erfolgt die globale Sequenzierung in Form einer Trennung zwischen Einführung in Pilates-Prinzipien und Übungsanleitung, was sich auch in den einzelnen Übungsbeschreibungen widerspiegelt (siehe Beispiel 1 und 36): Unter der Überschrift mit dem Übungsnamen (ihrerseits wissensvermittelnd) wird in einem kurzen Leadtext Hintergrundwissen zur Übung geliefert. Zentral sind dann im eigentlichen Fließtext die stark gegliederten, aber chronologisch geordneten Übungsschritte. Alle weiteren Wissens Elemente wie Hinweise auf Ausführungsfehler, Anzahl der Wiederholungen, Varianten sind in jedem Ratgeberbuch sehr unterschiedlich gestaltet, aber innerhalb eines Ratgebers immer nach demselben Prinzip als zusätzliche Textbausteine, die außerhalb der Übungsanleitung platziert werden. Insofern kann von einer nur teilweise linearen Wissenspräsentation ausgegangen werden.

Für den Wissensaufbau entscheidend ist, dass bei keinem der Ratgeber die Lektüre der einleitenden Teile für Nicht-Expert:innen verzichtbar ist. Das in den Einleitungen repräsentierte Pilates-Wissen wird an anderen Stellen nicht wieder aufgegriffen, sondern vorausgesetzt, Fachbegriffe werden nur einmal oder zusätzlich in einem Glossar erklärt, jedenfalls nicht im Block mit den Übungen. Die Wissenspräsentation über den gesamten Ratgeber betrachtet ist somit nicht redundant und auch nicht *just in time*. Innerhalb der Übungsteile hingegen sind die Übungsschritte linear angeordnet, die Bewegung wird als zeitlich eindeutig gegliederte, aber noch nicht realisierte, sondern durch die Rezipient:innen zu realisierende Handlungsmöglichkeit dargestellt, als abstrahierter Idealtyp.

Dass dieser Zusammenhang, diese Art der Wissensvermittlung so eindeutig und einfach erscheint, liegt jedoch an den von Müller (2013b) erwähnten »kommunikationsgeschichtlich sedimentierten Konstruktionen«, in diesem Fall einer langen Kommunikationsgeschichte, die drei Wissensüberlieferungen vereint:

erstens gesellschaftlich geteilte Wissensbestände über Ratgeberbücher und damit zusammenhängende Konventionalisierungen (Textsortenwissen), zweitens Expert:innen-Wissen über Pilates, das wesentlich in der Nahekommunikation etabliert und weitergegeben wird (z.B. in der Ausbildung), und drittens der Wissenspool, den andere Pilates-Ratgebertexte bilden, angefangen bei einer Publikation von Pilates selbst (Pilates und Miller 2012 [1945]). Daraus lässt sich folgern, dass jede/r Autor:in eines modernen Pilates-Ratgeberbuches nicht nur hinsichtlich der textsortenspezifischen Gestaltungsmerkmale, sondern auch in Bezug auf das üblicherweise vermittelte Wissen auf viele Vorbilder zurückgreift.

Inwiefern wird mit der Typographie der Ratgeberbücher der Wissensaufbau unterstützt? Dies geschieht vor allem durch die starke Hervorhebung (z.B. mit Versalien) und die Absätze bzw. Abstände zwischen den einzelnen Handlungsschritten. Durch Nummerierungen der Übungsschritte wird ein linearer Lektürepfad nahegelegt; zusätzliche Elemente wie Infokästen sind nicht obligatorisch für die Ausführung der Übung, aber durch die farbige Hervorhebung ebenso augenscheinlich als wichtig für die Rezipient:innen markiert. Insbesondere Warnhinweise werden in nahezu allen Fällen mithilfe von anderen Hintergrundfarben und/oder Schriftfarbeveränderungen hervorgehoben. Durch die Einheitlichkeit der Gestaltung über das gesamte Ratgeberbuch hinweg wird die Orientierung bei jeder neuen Übung vereinfacht.

Im Material der vorliegenden Arbeit übernehmen die Bilder in den Text-Bild-Relationen (siehe auch Abschnitt 4.2.3) grundsätzlich die Funktion des ZEIGENS; das begleitende Textstück beschreibt simultan (*und-gleichzeitig*-Zusammenhang). Es liegt eine funktionale Verknüpfung Text + Bild vor, eine gegenseitige Stützung, aber beides ist nur ein bewusster Ausschnitt aus dem zu repräsentierenden komplexen Wissensgebiet der Pilates-Praxis. Es wird auch ein *indem*-Zusammenhang hergestellt (eine Übung darstellen, *indem* man Text und Bild kombiniert); jedenfalls liegt nicht nur ein *Bebildungszusammenhang* vor (nach Fritz 2013: 129, 132).

Auch DVDs und Online-Plattformen folgen bestehenden Mustern, die bestimmte Rezeptionserwartungen geformt haben. Durch die dynamische Präsentation sind jedoch die Rezeptionsprozesse und damit der Wissensaufbau völlig anders geartet: Alles das, was in den Ratgeber texts fehlt, nämlich unmittelbar nachvollziehbare Angaben zum Bewegungspfad, zur Bewegungsgeschwindigkeit und manche Hinweise auf die Bewegungsqualität, lassen sich in einem Instruktionsvideo einigermaßen repräsentieren. Entsprechend ist die Informationspräsentation in den Übungen linear organisiert, Anweisungen werden bei den DVDs V02, V03 und V05 ausschließlich *just in time* gegeben, während bei

V02 und V04 die Pilates-Prinzipien in einem einleitenden Kapitel vermittelt werden.

Bei V02, V03 und V05 ergibt sich hier ein interessanter intermedialer Bezug: Ohne die vorherige Lektüre des Ratgeberbuches sind die meist völlig kontextfrei präsentierten Anleitungen auf den DVDs für einen völligen Pilates-Neuling wohl kaum verständlich oder auch nicht angemessen umsetzbar. Dies betrifft insbesondere Fachbegriffe, aber auch generell die Grundlagen der Übungsausführung, die aus dem Modellhandeln der Ausführenden im Video nicht ohne Weiteres ablesbar sind. Es wird also die vorhergehende Rezeption des Ratgeberbuches vorausgesetzt, ohne dass dies in der Einleitung der DVD explizit angeregt wird.

Wissensvermittlungs- und Wissensverhandlungsprozesse sind in Teilkorpus 3 natürlich wesentlich komplexer, teils auf Langfristigkeit angelegt und prinzipiell nicht wiederholbar; auch wenn die Abfolge der Übungen in jeder Einheit gleich wäre und wenn nie korrigiert würde, ist keine konkrete Pilates-Einheit wie eine andere, die im Laufe der letzten 90 Jahre stattgefunden hat. Was die globale Sequenzierung angeht, ist direkt im Pilates-Unterricht eine *just-in-time*-Wissensorganisation zu beobachten: Zunächst werden die einzelnen Übungsschritte nach und nach präsentiert und zeitlich immer kurz vor der Veränderung der Bewegung von den Trainer:innen eingebracht. Es werden zwar Wissensbestände, die in früheren Einheiten gemeinsam erarbeitet wurden, von den Trainerinnen und Trainern vorausgesetzt, aber durch die Beobachtung des Bewegungshandelns der Trainierenden wird der Instruktionsbedarf immer wieder neu eruiert und sowohl der thematische Bezug als auch die multimodale Ressource angepasst.

Ein wichtiger Grundgedanke zum interaktiven Verstehen wird von Martin und Sahlström (2010: 674, Hervorhebung i.O.) formuliert: »*understanding* is the way interacting parties rely on a turn-by-turn basis on what has been or is accountably present in the interaction«. In interaktionslinguistischen Studien werden in Hinblick auf die interaktive Wissenskonstitution hauptsächlich Intersubjektivität bzw. die Herstellung von *Common Ground*, Verstehenssicherung und der Beitrag einzelner linguistischer Form-Funktions-Paare untersucht. Der Vorgang des *grounding* »is the collective process by which the participants try to reach this mutual belief« (Clark und Brennan 1991: 129). Hinweise auf *grounding* in der Interaktion sind z.B. angemessen getimte Turnübernahmen und Zustimmungen. Der *personal common ground* beruht dabei auf den bisherigen Interaktionen zwischen den Interaktionsteilnehmenden, während der *communal common ground* von der wahrgenommenen geteilten Gruppenzugehörigkeit abhängt (vgl. Reineke 2016: 13). Dieser Zusammenhang wird im nächsten Abschnitt in Verbindung mit Empraxis und noch einmal in Abschnitt 6.5 aufgegriffen.

Verstehen und Empraxis

Infolge der Verbalisierung, Signalisierung oder Demonstration (durch Falsch-Ausführen) von Nichtverstehen können Anleitungen modifiziert, falsche oder unpräzise Anleitungen korrigiert oder nachträgliche Erklärungen angebracht werden (vgl. Fickermann 1994: 85–86). Es stellt sich eine Reihe von Verstehensaufgaben im Sinne eines Beitrags zur kooperativen und fortgeführten Interaktion. Deppermann (2010a: 364) nennt diesbezüglich verschiedene Formen des Aufbaus von Kontakt wie das Herstellen, Zeigen und Aufrechterhalten von Aufmerksamkeit, die Ko-Ordinierung von Handlungen und »sozioemotionales Verstehen von Modalitätsrahmungen (Spaß, Ernst, Fiktion, Ironie etc.), Emotionen, Identitäts- und Beziehungszuschreibungen«. Insgesamt formulieren Deppermann und Schmitt (2008) bzw. Deppermann (2010b: 16–17) zehn Konstitutionsaspekte von Verstehensdokumentation, auf die ich hier nicht genauer eingehen kann – am wichtigsten ist für den Zusammenhang der vorliegenden Arbeit der Hinweis, dass Verstehensdokumentationen meist kurz angebracht werden (z.B. als Hörrückmeldungen) und dass die »Realisierung der projizierten nächsten Handlung [...] die wichtigste und präferierte Form der Verstehensdokumentation« ist (Deppermann 2010a: 371). Das heißt, dass die Anschlusshandlungen permanent retrospektiv Verstehen demonstrieren und ansonsten die Gesprächsprogression suspendiert werden muss. Adjazenz-, Turn- und Sequenzorganisation, Progression, Wiederholungen, Reparaturen, Reformulierungen sind typische Hinweise auf Verstehensdokumentation und Verstehensaushandlung (vgl. Deppermann 2010b: 17).

Intersubjektivität ist entsprechend ein »direktes Ergebnis der zwischenmenschlichen Resonanz, die während der Koregulation von Bewegungen, Empfindungen und Emotionen« (Fogel 2013: 206) entsteht. Für die Pilates-Instruktionssituation gilt ganz besonders das Prinzip, dass im Normalfall Verstehen durch Handeln ausgedrückt wird. Das implizite intersubjektive Verstehen manifestiert sich auch in der Empraxis, dem routinisierten, zielgerichteten körperlichen Tun. Da die Daten der vorliegenden Arbeit keine longitudinalen Lernprozesse beinhalten und empraktisches Können zwar in Videodaten bei jeder Übungsausführung demonstriert wird, aber aus linguistischer Sicht schwer nachweisbar ist, können empirische Aussagen nur aus indirekten Hinweisen auf Empraxis bestehen. Dazu greife ich auf zwei Vorarbeiten zurück, die diese Frage linguistisch beantworten.

- Stukenbrock (2012: 347) wendet Empraxis auf Situationen an, in denen einander verschiedene ›activity frameworks‹ überlagern, beispielsweise in Kochshows das Erzählen von Anekdoten, während die Kochhandlung ausgeführt wird – aus multimodaler Sicht werden diese Aktivitäten komplemen-

tär organisiert und hierarchisiert, empraktisch ist das gezeigte Handeln insofern, als seine Ausführung wenig Aufmerksamkeit erfordert und gleichzeitig weitere Handlungen vor allem verbaler Art erlaubt.

- Jenkins (2017) beschreibt anhand des Beispiels von Klettern, wie mit zunehmender Praxis in komplexen körperlichen Tätigkeiten die Thematisierung von praktischen Aspekten (z.B. der haptische Umgang mit Hilfsgegenständen) immer mehr in den Hintergrund rückt zugunsten von anderen Gesprächsthemen.

Hinweise auf Empraxis sind überall dort zu sehen, wo die Trainierenden bereits vor der verbalen Instruktion beginnen, Bewegungsschritte auszuführen – dies kann nur auf Vorkenntnissen und habituellem Gedächtnis (nach Fuchs 2012) beruhen. Direkt nachweisen lässt sich dieses implizite Vollzugswissen nach Festigung bzw. das dauerhafte Bewegungslernen und die Normalisierung von Bewegungsabläufen im Sinne von Jenkins (2017) allerdings nicht. Selbst wenn bestimmte Übungen bereits sehr gut beherrscht werden, bedeutet dies nicht, dass die schrittweisen verbalen Instruktionen durch die Trainerin bzw. den Trainer nicht notwendig wären. Vielmehr wird durch das Trainer:innenhandeln die Re-Instanziierung des potenziellen Körper- und Bewegungswissens in Gang gebracht, aufrechterhalten, vertieft und perfektioniert und damit der Interaktionstyp ›Pilates-Einheit‹ durch die Instruktionen zeitlich und räumlich strukturiert.

Ein deutliches Beispiel für Empraxis war ›The Hundred‹ in der Einheit I06 (Beispiel 37): Hier musste die Trainerin nur diesen Übungsnamen nennen, um eine vollständige Bewegungssequenz einzuleiten, Bewegungs-Cues zum grundsätzlichen Ablauf der Übung waren nicht notwendig. Gerade eine Übung wie diese, die in nahezu jeder Einheit absolviert wird, ist den Trainierenden körperlich sehr vertraut. Korrekturen und Varianten erfordern daher relativ großen Instruktionsaufwand, um die routinierte Ausführung zu verändern. Ebenso kann eine Bewegungsausführung aber auch ›zufällig‹ richtig sein, obwohl das hinter der Übung stehende Prinzip nicht verstanden wurde.

6.2.2 Demonstration

Mit ›Zeigen‹ sind an dieser Stelle nicht deiktische Praktiken wie Zeigegesten gemeint (dies wurde in Abschnitt 5.2.2 angesprochen), sondern die Demonstration der Übungen durch die Trainerin bzw. den Trainer, also das Vorzeigen. Diese Unterscheidung umreißt Stukenbrock (2009a: 163) wie folgt: »Erklärt wird ein Ex-

planandum, gezeigt wird (auf) ein Zeigeobjekt, demonstriert wird ein Demonstrandum.« Das Demonstrandum im Falle des Pilates-Unterrichts sind körperliche Bewegungen und Positionierungen, insbesondere Stellungen des Beckens und der Schultern, zudem insbesondere das Ausführen von Übungen auf dem Gerät.

In seiner umfassenden sportsoziologischen, ethnomethodologischen Arbeit über Wissenskommunikation im Nachwuchsleistungssport (Trampolinturnen) stellt Singh (2019) dar, dass das Zeigen in seinem Material die wesentliche Form der Vermittlung von Bewegungswissen ist. Die bei Singh beschriebenen »Modalitäten« sind Taktilität, Visualisieren, Verbalisieren, Imaginieren, Entwerfen, dinghafte Materialität und Demonstrieren. Die Modalitäten lassen sich bei Singh systematisch mit verschiedenen Arten des Bewegungswissens in Verbindung bringen (z.B. Körperspannung, Sprunghöhe, Körperposituren, Bewegungsvorstellungen, Zeitgefühl). Zeigen in Singhs Sinne ist somit wesentlich weiter gefasst als in diesem Teilkapitel und wird im vorliegenden Buch an unterschiedlichen Stellen nach einer anderen Systematik abgehandelt.

Die Demonstration gilt in vielen Sportarten als die bevorzugte Methode des Motorischen Lehrens. Das Lernen durch Beobachtung bzw. das Lernen am Modell ist allerdings nicht immer effektiv. Dies liegt unter anderem daran, dass ein wesentlicher Unterschied zwischen Zusehen und verstehender Verarbeitung auszumachen ist (vgl. Magill 2011: 309). Studien haben gezeigt, dass Demonstration nicht allgemein zu einer Verbesserung des Bewegungslernens führt, sondern hauptsächlich dann, wenn es sich um ein neues Muster der Koordination von Bewegungen handelt (vgl. Magill 2011: 314). Lehrende bringen sich im Unterricht immer mit ihrem Körper ein (vgl. Keevallik 2010: 401), im Falle von Pilates gleich in mehrfacher Hinsicht: Auf die körperliche Präsenz im Übungsraum wurde wiederholt eingegangen, ebenso wie auf die intensive Nutzung der Ressource Berührung. Nishizaka (2017: 117–118) beschreibt, wie die subtile Koordination von verbalen Äußerungen und verkörpertem Verhalten in einer Instruktionssituation einerseits den Körper des Instruierenden zum Modell für den Instruierten macht und wie andererseits auch die Rückmeldungen des Instruierten den Instruierenden in seinem Bewegungs- und Demonstrationsverhalten beeinflussen. Wie bereits in Abschnitt 2.1 verdeutlicht, ist in klassischem Pilates-Unterricht das Vorzeigen einer Übung der Ausnahmefall und wird abgesehen von der rudimentären Instruktionsgestik (4.2.5) nur an bestimmten Positionen in einer Trainingseinheit als didaktisches Werkzeug eingesetzt. Beispiel 49 vermittelt einen Eindruck, wie ein Wechsel vonstatten geht und sich sequenziell entfaltet.

Vor Beginn des Transkripts hat die Trainerin bei einer Abwandlung der Übung »The Swan« auf dem Gerät mehrmals erfolglos versucht, K01 und K02 die

exakte Positionierung der Schultern sowie den Bewegungsverlauf zu erklären, und zwar sowohl mit verbaler als auch taktiler Steuerung.

Beispiel 49: Vorzeigen am Gerät (I04, 33:41.187–34:20.267)

```

01  T02      >¥ >f hm /f Δ okay? /Δ
    comm    >¥ K01, K02 (Bauchlage, ba) schieben Wagen vor/zurück ----->
    t02-be  >f bhs korrigieren Schultergürtel von K01 /f
    t02-ko      Δ dreht sich zu K02 /Δ
02  T02      ich ¥ muss es dann /¥ zeigen-
    comm    ----->
    t02-bw      ¥ tritt an K02 heran /¥
03  T02      kannst du mal kurz #1 f RUNterkommen?
    t02-be      f rh (palm) berührt K02s lws (area)-->
04  K01      na sElbstverSTÄndlich.
05  T02      ik ¥ weiß nicht wie ichs /f ¥ sonst /¥ er+klären soll
    k02-bw      ¥ steht auf und tritt zurück ----->
    t02-be      -----/f
    k01-bw      ¥ richtet sich auf /¥
    k01-bl      + blickt zum anderen
06  Wagen -----
    ¥ (2.0) /¥ + ¥ (3.0) #2 (3.2) -----(bis Z.19)---->
    k02-bw      -----/¥
    k02-bl      + beobachtet T02 ----->
    t02-bw      ¥ legt sich auf Gerät (Bauchlage) ----->
07  T02      das is ne /¥ beYWEgung die passiert /¥ im ↓SCHULtergürtel.
    t02-bw      -----/¥ ¥ schiebt Wagen vor und zurück /¥
08  T02      ihr seids ¥ HIER /¥ #5
    t02-bw      ¥ geht in Ausgangsposition (neutrale Schultern) /¥
09  (1.4) #6 (0.4)
10  T02      ¥ DAS. /¥
    t02-bw      ¥ zieht beide Schultern hoch
11  T02      ¥ + na? /¥
    t02-bw      ¥ wiederholt Schulterbewegung mehrmals ----->
    t02-bl      + blickt zu K02 und K01 ----->
12  K01      * a::h.
    k01-g      * legt Kopf leicht zurück
    t02-bw      ----->
13  T02      also + nicht ¥ dA #7 / ¥ RAUF (-) + ja?
    t02-bw      ----- ¥ zieht Schultern übertrieben und ruckartig in die
    Höhe /¥
    t02-bl      + blickt nach vorne + blickt zu K01 ----->
14  T02      son+dern ¥ zum OHR,
    t02-bl      + blickt nach vorne ----->
    t02-bw      ¥ führt richtige Bewegung mehrmals aus (bis Z.26)--->
15  (0.5) ((atmet kräftig aus und ein)) (1.2)
16  T02      erstmal HIER +
    + blickt zu K02 -----(bis Z.22)---->
17  (1.3)
18  T02      mit ein bIss+chen ¥ FEdernΔwider/Δfstand-
    k01-bw      ¥ legt sich auf den Bauch und macht Bewe-
    gung weiter ----->
    t02-ko      Δ richtet sich in der Bewegung auf
    /Δ
    t02-be      f berührt sich mit rh (fin-
    ger) an linker Schulter -----(bis Z.20)---->
19  K02      mhm?
20  T02      nur in den SCHUL/f tern;
    t02-be      -----/f
21  T02      geNAU.
22  T02      s + is ne KLEine bewegung
    t02-bl      + blickt nach unten auf Reformer -----(bis Z.26)---->
23  T02      bleib UNTen tief-
```


24 T02 und spür wie deine schÜltern sich (.) IM rücken bewEgen=
25 T02 SCHULtern ((unverständlich, ca. 0.2)
26 T02 s + is ¥ Eigentlich ein ziemlich AN+genehmes gefÜhl.
t02-bl + blickt zu K01 ----->>
t02-bw ¥ steht auf ----->>



#1



#2



#3



#4

Nachdem sie nach der längeren erfolglosen Korrektursequenz zum Schluss kommt, dass die angestrebte Bewegungsamplitude zu klein und die Bewegungsausführung zu genau ist, um sie angemessen verbal zu beschreiben (wie sie in Z.05 explizit in ihrer Herkunftsvarietät verbalisiert), bittet sie K02, kurz vom Gerät zu steigen, damit sie die Übung zeigen kann. Es wird darüber hinaus sichtbar, dass das instruktionsgestische Vorzeigen zwar wie in Abschnitt 4.2.5 beschrieben auch ohne Gerät möglich ist, in einem komplexeren Fall wie diesem aber teilweise unbedingt der authentischen Vorführung auf dem Gerät in der Vollform bedarf.

Zunächst zeigt T02 nach dem relativ lange dauernden Positionswechsel (Z.05–06) kurz die richtige Ausführung (Z.08–Z.10) mit deutlicher prosodischer Markierung, dass ›das‹ die ganze Übung ist, dann noch mehrmals schneller (Z.11–13), um dann in Z.13 sehr schnell und übertrieben die falsche Ausführung zu zeigen, und zwar in Form eines Körperzitats einer imaginierten Trainierenden, die einen Fehler macht (nicht K02 oder K01, die nicht so komplett falsch gelegen haben). Dann wiederholt sie das Übungsdetail noch einige Male, was sie in Z.19 kurz unterbricht, um mit einer Selbstberührung in der Funktion einer Zeigegeste die richtige Ausrichtung der Schulter zu zeigen – allerdings ist diese Unterbrechung sehr kurz und an einem Punkt, an dem das Gerät leicht auf Zug ist. Schließlich wiederholt sie die richtige Ausführung noch mehrfach und erklärt zudem (Z.24–26) die spezifische Bewegungsqualität. K01, die noch auf dem Gerät in Bauchlage liegt, sieht zwar zu, fängt aber früh an mitzumachen (Z.18). Der Blick von K02 ist auf T02 gerichtet, während T02 mit beiden Trainierenden, vor allem mit K01, immer wieder Blickkontakt zur Verstehenssicherung aufnimmt. Der

Auslöser für diese Demonstrationssequenz ist somit sichtbar, sequenziell emergent, die Ausführung wird teilweise verlangsamt und die Demonstrationsphasen sind zuerst eine richtige, dann eine falsche und schließlich mehrfache korrekte Ausführung, unterstützt von Blickkontakt und Selbstberührungen. Im Fokus – offenbar auch der Aufmerksamkeit von K01 und K02 – ist aber die visuell überdeutliche Lokomotion von T02.

Demonstrieren ist Teil eines »preenactments« (Singh 2019: 68), also die Simulation einer bevorstehenden Handlung. Dies beruht auf einer möglichst genauen (und doch oft vereinfachten oder verlangsamen) Repräsentation einer Handlung und kann sowohl richtige als auch falsche Ausführungen beinhalten (vgl. Becvar Weddle und Haollan 2010: 137). Je weiter fortgeschritten jemand in einer Bewegungspraxis ist, desto stärker kann er auf das bereits Gekonnte aufbauen. Entsprechend werden Demonstrationen immer weiter abgebaut (vgl. Becvar Weddle und Haollan 2010: 146–147).

Wichtig erscheint mir diesbezüglich die Zweiseitigkeit des Zeigens: Es geht dabei nicht nur um das Vorzeigen der Ausführung von Handlungen, sondern auch darum, dass die Instruktionen durch Vorzeigen in sich selbst Lernprozesse des richtigen Zusehens, Beobachtens und Ableitens von Konsequenzen aus der Beobachtung anstoßen (Hindmarsh et al. 2011: 492, 500). Dies wird in der Forschungsliteratur (z.B. von Becvar Weddle und Haollan 2010) auch als »Highlighting« beschrieben, also als die Hervorhebung kritischer Ausführungsaspekte durch das Körperhandeln der Lehrenden, wovon über die perzeptuelle Aufmerksamkeit der Lernenden die spätere eigene Ausführung der Aufgabe profitieren soll. Die Trainerin in Beispiel 49 nimmt sich dafür sehr viel Zeit, insgesamt verbringen die Beteiligten in dieser Einheit rund 5 Minuten mit dieser einen Übung.

Die weiteren Ausführungen beziehen sich auf einige funktionale Aspekte des Zeigens: erstens auf die multimodalen Charakteristika wie Auslöser und multimodale Ausgestaltung, zweitens auf die Häufigkeit und Systematik und drittens auf Demonstrationen, die Übungsgeräte betreffen. Das alles bezieht sich hauptsächlich auf Teilkorpus 2b und 3, da die Demonstration in den Ratgebertexten ausschließlich in der visuellen Darstellung von Personen, die Pilates-Übungen ausführen, besteht; die Bilder *zeigen* Pilates, *indem* sie ausführende Personen zeigen. Die schriftsprachlichen Texte wiederum zeigen nicht, sondern instruieren oder erklären.

Auslöser und Häufigkeit von Demonstrationssequenzen

Seine eigenen Analyseergebnisse zusammenfassend stellt Singh (2019: 280) fest, dass sich trotz vielfältiger Sicherung der sportbezogenen Wissensbestände (z.B. durch Lehrwerke, Trainingspläne, Erfahrungen) die »situative Herstellung dieses

Wissens innerhalb der Trainer-Athlet-Interaktion nicht (immer) als planbarer Prozess« entpuppt. In meinem Material lassen sich zumindest kritische Momente im Trainingsgeschehen identifizieren, die den Beginn einer Demonstrationssequenz wahrscheinlicher machen. Auslöser lassen sich hinsichtlich zweier Dichotomien einteilen: Sie sind sichtbarer oder unsichtbarer Art und sequenziell emergent oder antizipatorisch.

Unter sichtbaren Auslösern ist alles zu verstehen, was in der videographierten Aufnahme (also aus Perspektive der Forschenden) unmittelbar erkennbar ist, häufig eine drei- bis vierschrittige Ko-Konstruktion: Im ersten Schritt erfolgt eine falsche Ausführung einer Übung durch eine/n oder mehrere Trainierende, dann spiegelt sich diese falsche Ausführung in einem entsprechenden multimodalen Ausdrucksverhalten der Trainer:innen wider, die genau genommen eine Reaktion auf eine Beobachtung ist (mittels des bereits beschriebenen Trainer:innenblickverhaltens, siehe Abschnitt 4.2.7). Die Reaktion kann ein Kopfschütteln, ein Hinbewegen zur Person sein, ein verbales Ansprechen mit Namen, zunächst ein verbaler Cue jeder Art (insbesondere ein Cave-Cue), eine gestische Repräsentation usw. Im dritten Schritt kann unmittelbar darauf eine Demonstrationssequenz folgen, aber auch noch ein Zwischenschritt mit einem oder mehreren Versuchen, die richtige Bewegungsausführung ohne Demonstration zu erzielen, z.B. durch verbale Cues, taktile Korrekturen etc. Wenn dies auch scheitert (wie vor dem Beginn des Ausschnitts in Beispiel 49 oder wenn die Trainerin bzw. der Trainer schon nach der Problemwahrnehmung eine Demonstration für die sinnvollere Korrekturstrategie zu halten scheint, wird im vierten Schritt zu einer Demonstrationssequenz übergegangen.

Unsichtbare Auslöser sind nicht aus dem interaktionalen Geschehen ableitbar bzw. für eine analysierende Person nicht eindeutig rekonstruierbar. Dabei scheint am ehesten das haptische Verhalten der Trainer:innen bzw. die Informationsaufnahme über Berührungen – eine nicht visuelle Wahrnehmung von Schwierigkeiten – ein Auslöser zu sein. Dies wird jedoch nicht immer transparent. Spekuliert werden kann auch, dass in manchen Situationen eine Fehl Ausführung von Trainierenden nicht extra hervorgehoben werden soll und die Demonstrationssequenz somit zwar einen klaren Auslöser in einem Fehler hat, dieser aber nicht thematisiert wird, z.B. zum Schutz des ›positive face‹ von Trainierenden (im Sinne von Brown und Levinson 2008).

Sequenziell emergent sind vor allem die beschriebenen sichtbaren Auslöser, also Demonstrationssequenzen aufgrund einer interaktional relevant gesetzten Schwierigkeit. Ein anderes Beispiel für sequenziell emergentes Vorzeigen sind Nachfragen der Trainierenden, die nie explizit eine Demonstration einfordern, aber durch eine verhältnismäßig starke verbale oder verkörperte Hervorhebung

von Nicht-Wissen, Nicht-Können oder Zweifel an der Umsetzbarkeit der Instruktion zu verstehen geben, dass mit der Übung oder einem bestimmten Übungsaspekt ein systematisches Problem besteht, das sich nicht mit einem einzelnen Cue oder einer Erklärung auflösen lässt.

Antizipatorische Auslöser liegen außerhalb des interaktionalen Geschehens. Die Trainer:innen nehmen hier vorweg, dass es möglicherweise Schwierigkeiten geben könnte, und gehen zum Vorzeigen über, bevor die Ausführenden Fehler machen. Dies ist besonders dann der Fall, wenn eine neue Übung eingeführt wird oder wenn eine Übung ein gewisses Risiko in sich birgt, durch eine Falschausführung dem Körper zu schaden. Antizipatorisch wird insbesondere in Teilkorpus 2b, den Instruktionsvideos der Online-Plattform, zu einer Demonstrationssequenz übergegangen, während es kaum zu reaktivem Vorzeigehandeln aufgrund von Schwierigkeiten der Trainierenden im Studio kommt. Zumindest werden Demonstrationssequenzen eher selten so gerahmt bzw. eingeleitet.

Die drei Teilkorpora unterscheiden sich sehr stark in der Hinsicht, welchen Stellenwert das Vorzeigehandeln einnimmt bzw. wie derartige Sequenzen gestaltet werden. Bei den DVDs von Teilkorpus 2a handelt es sich wie einleitend beschrieben ausschließlich um Vorzeigehandlungen mit verbalem Kommentar, es werden keine Zeitlupen oder ähnliche die Demonstration manipulierende Taktiken angewendet. In Teilkorpus 2b ist es eine für den Charakter der jeweiligen Einheit zentrale Frage, ob die Trainerinnen und Trainer mitturnen. Hier gibt es ein breites Spektrum von gar keiner Übungsausführung (z.B. V10, V11, V13), über fallweises (V06, V09) oder fast durchgehendes Mitturnen (V14) bis hin zu durchgehendem Mitmachen (V15). Ein Sonderfall ist V07, wo die Trainerin gleichzeitig Ausführende und intradiegetisch Anleitende ist.

Multimodale Gestalt von Demonstrationssequenzen

Ein allgemeines, für alle Teilkorpora geltendes Charakteristikum von Demonstrationen körperlicher Vorgänge ist, dass Zeigen und Beschreiben gleichzeitig durchgeführt werden können (vgl. Keevallik 2010: 420). Allerdings beeinträchtigt eigenes Körperhandeln der Trainer:innen (im Sinne von Vorzeigen/Demonstrieren/Mitturnen) den Einsatz aller anderen Ressourcen außer der Verbalsprache. Berührungshandlungen sind in solchen Phasen beispielsweise nicht möglich, auch das Blickverhalten und Gestik können nur bei Unterbrechungen der Lokomotion (also in längeren Sequenzen) zum Einsatz kommen. Eigenes Körperhandeln in Form von Atmungs-Cues wiederum unterbricht verbalsprachliche Anleitungen kurzzeitig, außer es wird prosodisch <<ausatmend > gesprochen.

Ein hilfreiches Konzept ist der Demonstrationsraum, eingeführt von Putzier (2012: 277) als »institutionell vorstrukturierte[r] Raum«, der für Vorzeigehandlungen geeignet ist, z.B. einen Unterrichtsraum mit dem Lehrer/der Lehrerin als Fokuspersion, die ihre Aktivitäten angemessen strukturieren und sichtbar machen muss, und mit Schülerinnen und Schülern als wahrnehmende und die Aktivitäten interpretierende Personen. Der Demonstrationsraum wird mit verschiedenen Fokussierungsaktivitäten interaktiv hergestellt und bleibt auch bestehen, wenn nicht alle ihre Aufmerksamkeit auf ihn fokussieren. Die »territoriale Struktur« des Demonstrationsraums umfasst einen »Kernbereich« und einen »Randbereich«, der nicht von der Fokuspersion (z.B. dem Lehrer) abhängig ist (vgl. Putzier 2016b: 146).

Im Pilates ist der Demonstrationsraum nicht so fix festgelegt wie in einer Schulklasse. Es gibt in manchen Einheiten, insbesondere solchen, die in Studio 1 und Studio 3 auf der Matte stattfinden, eine Art Default-Position für die Trainee-rinnen und Trainer: eine Matte (man könnte sie als »Fokus-Matte« bezeichnen), auf der sich die Trainerin bzw. der Trainer im Laufe der Stunde immer wieder einfindet und wo dann auch die meisten Demonstrationssequenzen stattfinden. Es handelt sich dabei um einen Platz, um den herum sich die Kund:innen mit ihren Matten arrangiert haben (siehe Beispiel 32, Abb. #1). Ein allgemeines Muster lässt sich nicht formulieren, außer dass Demonstrationssequenzen schnell eingeleitet werden: mit schnellen Positionswechseln an Ort und Stelle, mit schneller Lokomotion an einen geeigneten, visuell für alle Trainierenden gut wahrnehmbaren Platz.

In Studio 2 sowie im Raum für Gerätetraining von Studio 1 haben die Trainee-rinnen keinen üblichen Instruktions- und Demonstrationsraum, sondern verschiedene Bereiche, in denen sie sich aufhalten, wenn sie nicht in der Korrektur und im Flow-Verhalten Umhergehen sind. Beispielsweise sitzt T03 bei den Geräteeinheiten oft auf einem der Chairs, im Mattenraum auf einer der freien Matten, zwischen den Matten der Trainierenden oder lehnt sich an eine der Wände. Lediglich das Sitzen zwischen zwei Matten von Trainierenden erlaubt dabei taktilen Feedback ohne zusätzlichen Lokomotionsaufwand. Für Demonstrationssequenzen wird jedoch immer eine andere Position eingenommen, wobei die einzige Bedingung ist, dass das Demonstrationsverhalten für alle Trainierenden visuell gut wahrnehmbar ist. Demonstrationssequenzen auf dem Gerät sind natürlich an eines der Geräte gebunden und erfordern manchmal auch, dass eine trainierende Person ihren Platz vorübergehend räumt (wie in Beispiel 49).

In diesem Zusammenhang sei auf Nishizaka (2017) verwiesen, die bezüglich der räumlichen und zeitlichen Ko-Konstruktion von Demonstrationen zwei Strukturierungen beschreibt:

- *Seite-an-Seite-Anordnung der Körper*: Die instruierte und die instruierende Person stehen nebeneinander, haben eine gemeinsame körperliche Ausrichtung (wiederum wie in Beispiel 49).
- *L-förmige Anordnung*: Die instruierte und die instruierende Person stehen einander gegenüber, die Bewegungen werden kontrastiv vorgezeigt; dadurch wird das ›Abschauen‹ ermöglicht.

In der Pilates-Instruktion sind Seite-an-Seite-Anordnungen im oben beschriebenen Fall selten, häufiger sind L-förmige Anordnungen, wenn auch nicht für alle im Raum frontal, sondern je nach Mattenanordnung auch aus größerer Distanz und diagonalerer Perspektive. In Beispiel 3 bzw. 4 sind beide Anordnungen zu sehen, da die Trainerin K02 und K03 gegenüber positioniert ist, aber parallel zu K01.

Bei Teilkorpus 2b gelten hier etwas andere Bedingungen: Die Trainerinnen und Trainer sollten in Demonstrationssequenzen vor allem für die Kamera gut sichtbar positioniert sein. Dies ist nicht in allen Einheiten der Fall, zumindest nicht von vornherein. In Demonstrationssequenzen wird dabei meistens, aber nicht immer auf eine zweite Kameraperspektive gewechselt oder mit einem Zoom gearbeitet.

Bei Demonstrationen von Bewegungen als verkörpertes Trainer:innen-handeln und bei der Instruktionsgestik kann eine Art Deixis am Phantasma angenommen werden (vgl. Stukenbrock 2014a), und nur in dem Sinne, dass das Vormachen kein echtes Pilates-Handeln ist. Die Übungen werden für die Demonstration auf ganz bestimmte Weise manipuliert ausgeführt. Die Intention ist, etwas Bewegungs- oder Positionsbezogenes am eigenen Körper zu zeigen, was die Trainierenden interpretierend beobachten und auf ihre eigenen Körper übertragen sollen. Die angesprochene Manipulation einer Bewegung für Demonstrationszwecke kann sich auf unterschiedliche Aspekte beziehen: Die Ausführung kann nahezu vollständig erfolgen, partiell, verlangsamt bzw. zerlegt oder überdeutlich sein.

Die vollständige Ausführung ist selten, die partielle Ausführung zeigt nur einen Ausschnitt und erfolgt meist mit reduziertem Kraftaufwand – diese Praxis bezeichnet Muntanyola (2014: 579) als »Marking«.²² Ähnlich zeigen Răman und Haddington (2018) am Beispiel von Anleitungen im Budo detailliert, wie ein Bewegungsablauf in Teilschritte zerlegt, verlangsamt demonstriert und durch

²² »Miming« hingegen ist die Vorgangsweise, eine Übung vorzuzeigen, als ein ob Partner oder das Objekt, mit dem die Handlung ausgeführt wird, anwesend wäre (Muntanyola-Saura und Sánchez-García 2018: 447). Dieser Fall kommt im Pilates nicht vor.

mehrfaches Vor- und Zurückspulen einzelner Schritte näher erklärt wird). Bewegungsdemonstrationen können nicht nur langsamer, sondern auch ›artikulierter‹ sein. Das kann z.B. so erfolgen, dass die gezeigte Bewegungsamplitude leicht vergrößert wird, um besser sichtbar zu sein. In Beispiel 3 bzw. 4 wurde dieses kontrastierende Verhalten im Rahmen von ›Cat Stretch‹ angesprochen. Die Trainerin zeigt übertrieben die Fehlstellungen und dann die korrekte Artikulation der Wirbelsäule vor.

Zusammenfassend lassen sich in einer Demonstrationssequenz verschiedene Phasen unterscheiden, die mit unterschiedlichen multimodalen Displays einhergehen: In einer Einleitungsphase wird der Demonstrationsbedarf identifiziert, in der Vorbereitungsphase wird die eigene Position an die vor allem räumlichen Erfordernisse des Vorzeigens angepasst, in der Durchführungsphase kann man wie besprochen unterschiedlichen temporalen Logiken folgen (z.B. Vor- und Zurückspringen im Übungsablauf) und auch immer wieder zur Verstehensvergewisserung durch Blickkontakt springen, zum Abschluss wird noch einmal vor allem mit verbalen Aushandlungen Verstehen gesichert und versichert.

Keevallik (2015) (vgl. auch Keevallik 2013b) geht davon aus, dass Instruktionen (bei ihr im Tanz) in sogenannten »syntactic-bodily gestalten« organisiert sind: Sie zeigt Muster, wie grammatisch durch eine syntaktische Initiierung Demonstrationen im Tanzunterricht eingeleitet bzw. projiziert werden, häufig mit inhaltschwachen Verben (z.B. *be, have, do, see, go, come*) und einigen einfachen Standardverben (*begin, stand, lead*) (vgl. Keevallik 2015: 323). Beispielsweise projiziert eine prosodisch unvollständige Phrase eine verkörperte Instruktion. Demonstrationen und Syntax spielen also auf komplexe Weise zusammen. Keevallik (2020a) zeigt anhand eines Beispiels aus einer Pilates-Einheit in estnischer Sprache, wie eng die Bewegungen der Lernenden und die Instruktionen zeitlich aufeinander bezogen sind – in ihrem Material werden die Anweisungen oft mit estnisch *ja* (dt. *und*) verknüpft. Für das Material der vorliegenden Arbeit lässt sich der Zusammenhang zwischen Syntax und Demonstration weniger klar beschreiben. Demonstrationssequenzen treten im Allgemeinen zeitlich, temporal und körperlich aus dem sonstigen Instruktionshandeln hervor. Wie beschrieben sind sie Zäsuren, in denen sich das Gruppenhandeln ändert, indem meist die eigene Übungsausführung pausiert wird, um voll aufnahmebereit zu sein.

Zeigen an Übungsgeräten

Beispiel 49 enthielt eine ausführliche Demonstrationssequenz auf dem Reformer. In diesem Abschnitt werden weitere Besonderheiten des Vorzeigens mit Objekten aufgegriffen.

Putzier (2016b) beschreibt Objektdemonstration als multimodales Verfahren mit einer Außen- und einer Binnenstruktur – die Außenstruktur betrifft insbesondere die Rahmung und die Einbettung in einen größeren Handlungszusammenhang (bei ihr der Chemieunterricht), die Binnenstruktur die Simultaneität von Gestik und verbalen Äußerungen. Für Pilates-Objekt-Cues gelten verschiedene Bedingungen und ein gänzlich anderes multimodales Profil als das, was Putzier für den Chemieunterricht beschreibt, da auch die Affordanzen der im Spiel befindlichen Objekte völlig andere sind: Während im Chemieunterricht Geräte dazu dienen, mit verschiedenen Stoffen einen externen chemischen Prozess experimentell zu provozieren, sind die Pilates-Trainingsgeräte gewissermaßen Extensionen des eigenen Körpers. Sie unterstützen muskuläre Prozesse, indem sie die Ausführung einer Bewegung erleichtern oder indem durch die Überwindung des Widerstandes (Gewichte) ein größerer Trainingseffekt erzielt wird.

Im Vergleich werden Objekt-Cues mit Kleingeräten im Allgemeinen sehr häufig von den Trainer:innen mit körperlichen Demonstrationen bzw. eigener Lokomotion verbunden. Stukenbrock (2015: 227) unterscheidet zwischen ›Zeigen mit Objekten‹ (z.B. mit einem Zeigestab) und ›Zeigen an Objekten‹. Im Pilates-Unterricht ist vor allem die zweite Form üblich, also das Vorzeigen, wie ein bestimmtes Trainingsgerät zu handhaben ist. Bezüglich der drei Teilkorpora kann für Teilkorpus 1 und 2a wiederum nur allgemein festgehalten werden, dass die Demonstration vor allem in der visuellen Darbietung mit statischen und dynamischen Bildern geschieht. Die identifizierende Funktion von Abbildungen ist hier noch wichtiger und gleichzeitig direkter: Die Übertragung von Bildern auf das eigene Objekthandeln scheint zunächst bei den Übungsgeräten einfacher und selbstverständlicher als bei einer Modellperson, deren Aussehen wesentlich individueller ist als ein Gegenstand wie ein Ball oder ein Theraband. Doch die Transformation ist insofern komplexer, als Übertragung von visueller Wahrnehmung des Objekthandelns zu gefühltem eigenen Objekthandeln auch die Auseinandersetzung mit einem neuen, ungewohnten ›Ding‹ erfordert, während der eigene Körper als selbstverständlich ganzheitlich ›Eigenes‹ und Vertrautes wahrgenommen wird. Doch dieser komplexe Transferprozess wird in den Ratgeberbüchern nicht explizit thematisiert.

Kein Sonderfall, sondern im Verlauf des Instruktionsverhaltens ein sehr häufiges Phänomen ist das Zeigen am Gerät ohne Gerät. Sowohl verbale als auch körperliche Objekt-Cues sind relativ unabhängig vom Objekt in dem Sinne, dass die Trainerin bzw. der Trainer das Objekt nicht wirklich präsentieren und das Objekthandeln nicht wirklich vorzeigen muss, um eine entsprechende Demonstrationssequenz zu realisieren. So zeigt die Trainerin in Beispiel 43 in Z.03 (#3) das richtige Halten der Stange, indem sie ihre Hände vor ihr Gesicht hält und die Fäuste

ballt (mit abgespreiztem Daumen). Dies lässt sich als abstrahiertes Objekthandeln oder wie oben angedeutet als ›Vorzeigen am Phantasma‹ beschreiben: Die Trainierende ist bereits in Kontakt mit der Stange. Gemeinsam wird in der Demonstration und in der Demonstrationswahrnehmung so getan, als würden die Trainer:innen direkt mit dem Objekt handeln.

Auch alle Objekt-Cues, verbal oder instruktionsgestisch, die die Trainer:innen im Stehen neben den Großgeräten geben, funktionieren nach diesem Prinzip: Sehr häufig deutet die Trainerin bzw. der Trainer die richtige Handhaltung in den Schlaufen an (Extension), ohne selbst mit dem Gerät in Kontakt zu sein. Das eigentliche kritische Objekt, die Schlaufen, fehlt also in der Demonstration, muss imaginiert bzw. von der aktuellen Körpererfahrung der Trainierenden – die ja mit den Händen in den Schlaufen die Übung bereits durchführen – inferiert werden.

6.3 Korrigieren

Korrektursequenzen wurden bereits als wichtige Bausteine im Übungsverlauf identifiziert. Die Abgrenzung zwischen Zeigen, Erklären und Korrigieren ist nicht von vornherein eindeutig, da – wie aus den Beispielen in Abschnitt 6.2 hervorgeht – eine wichtige Funktion des Vorzeigens und des Erklärens die Verbesserung von Bewegungsabläufen und insofern die Korrektur suboptimaler Bewegungen ist. In diesem Abschnitt geht es um Fehler bei der Ausführung von Bewegungen, die explizit interaktiv korrigiert werden.

6.3.1 Basisbeispiel und idealtypische Abläufe

Die Beobachtung, Bewertung und gegebenenfalls Korrektur von Bewegungsausführungen gehört zu den Kernaufgaben kompetenter Trainerinnen und Trainer. Wollny (2010: 180) nennt wichtige Grundprinzipien der Informationsrückmeldung, nämlich dass bei Anfänger*innen zunächst nur die schwerwiegendsten und am deutlichsten hervortretenden Fehler korrigiert werden sollen, möglichst kurz und präzise, nicht zu häufig und auch nicht zu schnell hintereinander bzw. auf eine Art und Weise, die den Lernenden Zeit zum Verarbeiten der Korrektur lässt.

Aus interaktionaler Sicht stellen Lindwall und Ekström (2012: 41) fest, dass Korrekturen das Erkennen einer »trouble source« voraussetzen – diese Probleme können sich auf kurzfristige oder langfristige Ziele beziehen, kurzfristig auf sta-

tische Arrangements von Gliedmaßen und Objekten oder aber langfristig auf Bewegungsabläufe und Prozeduren der Durchführung. Als logische Reihenfolge von Aktivitäten in Korrektursequenzen halten Lindwall und Ekström (2012: 30–32) die Schritte ›Request‹, ›Demonstration‹ und ›Embedded Correction‹ fest. Einen genaueren und besser auf Pilates anwendbaren Ablauf von Korrekturereignissen in körperlichen Formationen stellen Evans und Reynolds (2016) vor:

1. Zunächst muss der Übergang von der allgemeinen Aktivität zu einer Korrekturhandlung markiert werden, z.B. durch Herstellung visueller Aufmerksamkeit oder Annäherung an die Person, die korrigiert werden soll.
2. Der Fehler wird identifiziert/benannt, z.B. indem er nachahmend vorgezeigt wird oder die zu korrigierende Person die Bewegung noch einmal zeigen soll (nach einer entsprechenden Ankündigung/Aufforderung).
3. Es wird ein Lösungsvorschlag unterbreitet, z.B. durch kontrastives Demonstrieren.
4. Die unterbrochene Session wird nach abgeschlossener Korrektur fortgesetzt.

In Abschnitt 4.3.2 wurde die pilates-spezifische Abwandlung dieser Abfolge als Basis-Sequenz 2 bezeichnet, deren Veranschaulichung an dieser Stelle anhand eines Beispiels nachgeholt wird.

Beispiel 50: Korrektursequenz (Basis-Sequenz 2) (I11, 16:28.245–16:34.089)

```

01  T04      ++Mitte ist gut aktIV/* ¥ + ja? /¥
           mitte ist gut aktIV ja?

           t04-g      * bhs demonstriert Aktivierung der Mitte /*
           t04-b1     >+ blickt zu K02          + blickt zu K01
           t04-bw     ¥ geht in die Raummitte ----->

02  T04      ¥ (3.1) /¥ Δ + (0.2) ∫ #1

           t04-b1     -----+ (Beobachtung von K01)----- (bis Z.06)--->
           t04-be     ∫ bha Knöchel von K01 (drückt Beine
           gegengleich nach unten) ----- (bis Z.05)--->
           t04-bw     ¥ geht auf K01 zu /¥
           t04-ko     Δ beugt sich über K01, lateral - (bis Z.06)--->

03  K01      woAh [AUa, ]

           comm      K02-K06 machen die Übung weiter

04  T04      [gehts?]

05  K01      [ho ho ]

           t04-be     ----- etwas geringerer Druck ----->

06  T01      ∫ Δ[(lacht)] /Δ ¥ +

           t04-b1     + blickt zu K02
           t04-be     ∫ löst rh von K01s rb
           t04-bw     ¥ richtet sich auf, löst Überkreuzung der
           Beine auf ----->
           t04-ko     Δ überkreuzt Beine, dreht sich leicht von K01 weg /Δ

```



#1

Hier beginnt die Sequenz nach einer Anleitung (Z.01, parallel dazu Lokomotion von K01) wiederum mit dem typischen Blick- und Annäherungsverhalten des Trainers T04 (Z.02–04), der mittels kontrollierendem Blick einen Korrekturbedarf identifiziert und daraufhin eine assistierende Berührung einsetzt, um die Beine von K01 in eine größere Bewegungsamplitude zu bringen (Z.03). Die Sequenz bleibt nicht ganz still bzw. wird sie durch einen Zwischenschritt unterbrochen, hier reagiert die Kundin nämlich mit einem Schmerz- bzw. Stressdisplay (Z.04), woraufhin T04 noch etwas länger verharrt, nachfragt und die Bewegung noch weiter vertieft, aber etwas sanfter. Bevor die Berührung aufgelöst wird, erfolgt eine typische Reaktion auf derartige Anstrengungsdisplays: Evaluation durch die Kundin und gemeinsames Lachen, was hier die Funktion erfüllt, die Anstrengung abzumildern. Ein Teil des Schmerzdisplays erhält damit spielerischen Charakter. Korrekturphasen sind jedoch relativ häufig ›still‹. Auch diese nicht verbale Form der Korrektur ist eine Art Flow-Geschehen, die in das allgemeine Instruktionshandeln der Trainerin bzw. des Trainers eingebettet ist.

Ähnlich beschreiben Muntanyola-Saura und Sánchez-Garcia (2018: 443) Korrektursequenzen als iterativen Prozess des schrittweisen Verbesserns. Vormachen und Zeigen sind dabei sehr wichtige Ressourcen, Korrigieren ist also oft eng mit dem Zeigen verbunden. Dies wird ausführlich dargestellt bei Keevallik (2010) mit Bezug auf Tanzinstruktionen, in denen eine besonders wichtige Form der Korrektur das ›körperliche Zitieren‹ (›bodily quotation‹) des Fehlers ist (vgl. Keevallik 2010: 407–408).

6.3.2 Typen von Korrekturen

In Anlehnung an die allgemeineren Aussagen aus Abschnitt 6.3.1 lassen sich für das Korpus der vorliegenden Arbeit grob gesagt vier Arten von Korrektursequenzen unterscheiden:

1. Antizipatorische Korrekturen mit Cave-Cues
2. Verbale Korrekturen, die sich an einzelne Trainierende oder die ganze Gruppe richten
3. Verkörperte Korrekturen, beispielsweise mit Berührungen
4. Korrekturen durch Demonstration

In den Ratgeberbüchern, DVDs und Instruktionsvideos sind antizipatorische Cues die einzige Möglichkeit der Korrektur für Trainierende zu Hause. In den Ratgeberbüchern wird dies mit Info-Boxen und typographischen Hervorhebungen realisiert (siehe Beispiel 1, Info-Box *beachten*, Beispiel 25, Info-Box *So machen Sie es richtig*, Abb. 7, Bildbeschriftung *Kein Gewicht auf der Hand*). In R06 werden Ausführungsfehler bildlich und textuell dargestellt (siehe Beispiel 51). Die falsche Körperhaltung der Modellperson dient als Negativvorbild, ergänzt um Beschriftungen verschiedener Körperteile bzw. deren fehlerhafter Position. Dieses Foto ist im Verhältnis zum restlichen Text klein und peripher platziert. Ohne die Überschrift *Häufige Fehler* wäre allerdings aufgrund des Layouts und der Typographie alleine nicht ersichtlich, dass es sich um eine falsche Position handelt, da die Gestaltung bis auf den angesprochenen Größenunterschied gleich ist wie bei der Übungsanleitung. R06 ist der einzige Ratgeber, der auf diese Weise antizipatorisch Fehlerquellen auflistet.

Beispiel 51: Antizipatorische Korrektur in einem Ratgeberbuch (R06: 195)



In Teilkorpus 2a (buchbegleitende DVDs) werden auch ausschließlich Cave-Cues eingesetzt, eine Korrektur an den Modellpersonen innerhalb des Videos kommt nicht vor. Es gibt lediglich in V05 mit dem bereits erwähnten Trainer in der inszenierten dyadischen Trainer-Kundin-Situation korrigierende Berührungen, mit denen beispielsweise die Ausrichtung der Modellperson leicht angepasst wird, was nur teilweise und sehr indirekt mit verbalen extradiegetischen Cues koordiniert wird.

Antizipatorische Korrekturen in Teilkorpus 3 beruhen auf der Erfahrung der Trainerinnen und Trainer und auf ihrem Wissen, welche Übungen und Übungsaspekte sehr oft falsch gemacht werden, generell schwierig oder bei einer fehlerhaften Ausführung mit gesundheitlichen Risiken verbunden sind. Dabei wird der verbale Cave-Cue vor allem mit den unter 4.3.4 besprochenen prosodischen Hervorhebungen – lauterem Sprechen, höherem Tonhöhenregister –, dem wortwörtlich erhobenen Zeigefinger, mit stärkerer Aufrichtung (Körperpositur) oder mit anderen Formen der gestischen Markierung von Relevanz akzentuiert.

Verbale Korrekturen können implizit oder explizit vorgenommen werden. Es lässt sich wie erwähnt nicht immer interaktional rekonstruieren, ob eine Trainee bzw. ein Trainer einen Cave-Cue als indirekte Reaktion auf einen Ausführungsfehler einer beobachteten Person, als eine Korrektur der gesamten Gruppe oder völlig unabhängig vom Körperhandeln der Trainierenden einsetzt. In Beispiel 28 ist es sehr wahrscheinlich, dass die Fehlausführung aller Trainierenden, das ›Bouncen‹, den Cave-Cue ausgelöst hat, aber nicht jeder Cave-Cue ist eine Korrektur. Negative Bewertungen einer Übungsausführung werden von verbaler oder verkörperter Korrektur gefolgt; nachgebessert wird so lange, bis für alle Beteiligten eine zufriedenstellende Übungsausführung erzielt wurde.

Körperliche Korrekturen werden vor allem mit dem bereits vielfältig besprochenen Berührungsverhalten durchgeführt. Zudem sind unvollständige Satzstrukturen, die multimodal komplettiert werden, typisch (vgl. Keevallik 2010: 413, ausführlich dazu Keevallik 2013b). Im Korpus der vorliegenden Arbeit werden nicht nur antizipatorische Korrekturen, die niemanden direkt adressieren, syntaktisch betrachtet häufig mit Deklarativsätzen durchgeführt, insbesondere mit unpersönlichen Deklarativa. Dies unterstützt die oben angesprochene Annahme, dass zu direkte Korrekturen als gesichtsbedrohend wahrgenommen werden könnten und daher vermieden werden.

Das Ziel von Lernprozessen ist die zunehmende Autonomie der Lernenden. Zuerst wird im Sinne eines Scaffolding gemeinsam ein Modell erarbeitet, dann wird zunehmend weniger korrigiert (vgl. Martin und Sahlström 2010: 673). Dies ist ein Kompetenzgewinn in mehrfacher Hinsicht: Er betrifft erstens die Fähigkeit zur Projektion, zweitens das Erkennen von Fehlern und Problemen und drittens

entsprechendes Handeln, also die Selbst-Korrektur und auch die selbstständige Anpassung an Veränderungen der Situation (z.B. bei veränderten räumlichen Verhältnissen). Die Unterstützung durch die Instruierenden muss sehr unterschiedlich sein je nach Stufe des Lernprozesses. In einem späteren Stadium können Korrekturen sogar kontraproduktiv sein.

Im Korpus der vorliegenden Arbeit werden die allermeisten Korrekturen von den Trainerinnen und Trainern initiiert; in allen anderen Fällen sind es die Trainierenden, die das Problem identifizieren und thematisieren. So ergeben sich drei Muster der Einleitung von Korrektursequenzen:

1. Trainierendenseitige Identifikation des Problems mittels Veränderung der Blickrichtung, der Körperpostur und/oder einer verbalen Äußerung zum Problem (direkte Nachfrage oder Kommentar) – daraufhin erfolgt ein verbaler Hinweis der Trainerin bzw. des Trainers oder er/sie bewegt sich schnell zur entsprechenden Person, um mit Berührungen zu korrigieren.
2. Trainer:innenseitige Identifikation eines Problems und direkter Übergang zu verbaler Korrektur oder Lokomotion-Berührung-Sequenz.
3. »Gruppenkorrektursequenzen«: Hier geht die Trainerin bzw. der Trainer unaufgefordert und ohne dass verbal Probleme thematisiert werden von Person zu Person und korrigiert jede einzeln mit Berührungen, manchmal begleitet von verbalen Erklärsequenzen. Beispielsweise kommt T03 in I09 (14:10–14:50) innerhalb von 40 Sekunden zu allen drei Kund:innen und passt deren Position mit Berührungen an.

Das »Zitieren« (im Sinne von Keevallik 2010) trägt einerseits zur Kohärenz des Korrigierens bei, andererseits liefert es auch einen Beleg für den Fehler. Oft wird eine solche Nachahmung der falschen Praxis als Ansatz zur Korrektur mit Äußerungen wie *Mir fällt auf, dass ... (I notice that, »Noticing«)* eingeleitet; in der Folge wird die Bewegung partiell oder vollständig richtig vorgezeigt (vgl. Rauniomaa et al. 2018). Ähnlich beschreiben Evans und Reynolds (2016: 533) ein vierphasiges Muster von Korrekturen mithilfe von Demonstrationen im Training von Basketball und Gewichtheben.

Körperzitate sind im Korpus der vorliegenden Arbeit sowohl in Teilkorpus 2b als auch im Teilkorpus 3 präsent, obwohl aus didaktischen Gründen eher auf ein positives Modell gesetzt wird. Wenn eine Kontrastierung vorgenommen wird, lässt sich das Muster wie folgt beschreiben (mit Bezug auf Beispiel 3 bzw. 4):

1. Positionierung der Trainerin bzw. des Trainers, um eine Fehlerdemonstration vorzunehmen (oder Einbettung in eine »korrekte« Demonstrationssequenz, Z.08–10)

2. Verbaler Hinweis in der Bedeutung von ›Nicht so‹ (auf unterschiedliche Art und Weise ausgedrückt, aber jedenfalls verbal, Z.11)
3. Körperzitat des Fehlers (Z.12–13)
4. Verbaler Hinweis in der Bedeutung von ›sondern so‹ (wiederum verbal eingeführt, Z.14)
5. Richtige Ausführung (meist gleichzeitig oder nahezu gleichzeitig mit Schritt 4, Z.15)

Cues, die wie einleitend diskutiert auch als das ›negative face‹ bedrohend interpretierbar sind, werden manchmal abgeschwächt. Solche abschwächenden Formen (*hedges*) wie z.B. mit *vielleicht*, *Wäre es möglich* usw. (siehe auch Beispiel 48, Z.01) dienen in Instruktionen nach Ahrenholz (1998: 133–134) verschiedenen Zwecken: der Markierung, dass die eigene Perspektive eingenommen wird, Unsicherheit, Höflichkeit/Abschwächung und Vorwegnahme möglicher Schwierigkeiten. Im Zusammenhang mit dem Material der vorliegenden Arbeit kommen sie eher selten vor, am häufigsten in Formulierungen mit ›versuchen‹ (z.B. *Versuchen Sie, bei jedem Einatmen die Muskeln des unteren Rückens noch mehr zu dehnen und zu lösen*, R03: 32) oder mit ›vielleicht‹ (z.B. *lassts vielleicht die schulterblätter an ↑TICK mehr nach Unten strEben (-) richtung bEcken*; I02, 40:22–40:27). Damit wird jedoch nicht besonders höflich oder vage instruiert, sondern vorweggenommen, dass sich die Instruktion auf eine kleine Anpassung bezieht, gewissermaßen als Vorwarnung, dass nicht überschießend auf die folgende Instruktion reagiert werden soll.

6.4 Spüren

›Körpergefühle‹ und ›Bewegungsgefühle‹ oder auch -empfindungen sind definierbar als die interozeptive »Wahrnehmung von Raum-, Zeit- und Spannungsverhältnissen der Eigenbewegung« aufgrund kinästhetischer Wahrnehmung (Hirtz et al. 2003: 17). Trotz dieses Definitionsvorschlags handelt es sich nicht um klar abgegrenzte Termini, weder in der Linguistik noch in der Sportwissenschaft. Nichtsdestoweniger spielt die Referenz darauf im Korpus der vorliegenden Arbeit eine große Rolle, da die Ausführung der Pilates-Methode eine sehr feine Körperwahrnehmung erfordert und schult. In diesem Teilkapitel wird zum einen das Referieren auf Körper- und Bewegungsgefühle allgemein thematisiert (6.4.1), zum anderen auf eine spezifische Form der Referenz, die Metapher, eingegangen (6.4.2).

6.4.1 Körper- und Bewegungsgefühle

Hirtz et al. (2003: 33) unterscheiden drei Bedeutungen von »Bewungsgefühlen«:

1. Bewegungsgefühle als kinästhetische Differenzierungsfähigkeit bzw. kinästhetische Sensibilität
2. Bewegungsgefühle als psychische Effekte wie z.B. emotionale Reaktionen auf Bewegungen (z.B. Lust/Unlust, Spannung/Entspannung), »medial« bedingte Bewegungsgefühle (z.B. im Wasser, auf Schnee)
3. Bewegungsgefühle als Grundlage der trainierbaren motorischen Kompetenz – in diesem Verständnis kann man Bezug nehmen auf Qualitätsmerkmale von Bewegung wie Genauigkeit, Elastizität, Bewegungsrhythmus.

Das Körpergedächtnis hat daran auch wesentlichen Anteil (vgl. Summa et al. 2012). Diese Konzepte müssen jedoch bis zu einem gewissen Grad ungenau bleiben, weil auch die Referenz darauf in den Beispielen ungenau ist, wie Beispiel 52 zeigen wird. Hier wird in einer längeren Sequenz das Hineinspüren in einen bestimmten Körperbereich länger aufgebaut und dann in einer Einzelkorrektur evaluiert. Es finden sich also innerhalb weniger Sekunden mehrere für dieses Kapitel relevante Formen des »Spürens«. Das Exzerpt folgt auf eine Anleitung zur korrekten Platzierung des Rumpfes, der Rippen und der Schultern.

Beispiel 52: Du spürst dich (I08, 22:14.783-22:40.518)

```

01  T01      >¥ >+ >f mLENkts Δ die /Δ Aufmerk+samkeit=
    comm    >¥ K01-K06 führen Variante von »Ribcage Placement« und »Dou-
           ble Leg Tip« mit Stange aus -----
           --->>
           t01-be    >fjbh stützen die Nierengegend (instruktionsgestische
           Selbstberührung)
           t01-bl     >+ blickt zu K04                      + blickt zu K02 ----->
           t01-ko     Δ dreht Oberkörper in Richtung von K02
           t01-bw     ¥ geht zu K01----->
02  T01      =amal + nach ¥ hinten zu+RÜCK, #1
           t01-ko     ¥ geht an K04 und K03 vorbei ----->
           t01-bl     + blickt zu K01 ----->
03  T01      /f !ZWI!schen eure schulterblät+ter.
           -----+ fokussiert K02 (bis Z.14)---->
           t01-bl     /f (löst Hände von den Hüften)
           t01-be     -----geht auf K02 zu ----->
           t01-bw
04  T01      SCHAU¥ts aJmal;
           t01-bw     ----¥ kniet sich links von K02 hin (bleibt dort bis Z.14)->
           t01-be     f rh1234 (Fingerspitzen) linken unteren Rippenbo-
           gen von K02 (area) (bis Z.09) -----
           --->
05  T01      ↑Ist dieser kontakt noch geGEben,
06  BLEIBT der rippenboGen?
07  T01      ((lächelnd) !GE::!+nau;
           t01-bl     + blickt K02 ins Gesicht (K02: Augen geschlossen) ---->
08  T01      !SU!fper;)
           t01-be     f löst rh ----->
           t01-bl     ----->

```

```

09  T01      + eine #2 SUpEr f#2ansteuerung=
    t01-bl   + blickt auf K02s Brustkorb -----(bis Z.11)---->
    t01-be   -----f rh3 (Spitze) auf K02s Transversus (bis
    Z.11)
10  T01      =die bauchdecke ISCH aktiv,
11  T01      + und du /f ((lächelnd) *SPÜAscht /* dich (-) gö?.)
    t01-bl   + blickt in K02s Gesicht ----->
    t01-be   -----/f
    t01-g          * nickt /*
13  T01      ((flüsternd, lächelnd) h°°° JA:..
14  T01      (0.2) ¥ Δ + (0.3)
    t01-bw          ¥ steht auf ----->
    t01-ko          Δ dreht sich nach rechts zur Raummitte ----->
    t01-bl          + blickt zu K05-K06 ----->
    >>
15  T01      /Δ diese ¥ kleinen * feinen beWEGungen=
    t01-ko      /Δ
    t01-g          * faltet die Hände ----->
    t01-bw          ¥ geht über die Raummitte zu K01 ----->
16  T01      =die bringen EIniges (0.9) in beWEGung. /¥
    t01-bw      -----/¥

```



#1



#2

Die Aufforderung in Z.01 regt dazu an, die Aufmerksamkeit in einen bestimmten Körperbereich zu lenken (siehe auch Beispiel 31, Z.01). Die Wahrnehmung einer nicht ganz optimalen Ausführung von K02 führt T01 über ein schnelles Gehen

quer durch den Raum neben die Kundin und in eine individuelle taktile Korrektur (in Z.04), wobei die verbale Anleitung vorerst kollektiv an die ganze Gruppe gerichtet bleibt und Fokuspunkte der Ausführung wiederholt (Z. 03, 05, 06) (siehe Abschnitt 6.5.2 zu diesen unterschiedlichen *participation frameworks*, in der Folge Partizipationsframeworks). Die subtile Korrektur ist jedoch sofort ohne weitere Aushandlung erfolgreich und wird durch mehrfache positive Evaluationen nach dem Wechsel in eine individuelle interpersonale Phase (in Z.07) ratifiziert (Z.07, Z.08, Z.09, Z.12). Auch der Wechsel in phonetisch stärker dialektal geprägte Äußerungen (Z.10, 11) ist typisch für dieses Umschalten in individuelle Korrekturen. Auch dies wird in Abschnitt 6.5.2 noch einmal thematisiert.

Die Kundin muss vor allem einen Transfer von der verbalen und taktilen Modalität in das kinästhetische Empfinden vornehmen. In Z.07–11 ist auch die Aufnahme von Blickkontakt als Ressource der Evaluation eine Bestätigung, dass nicht nur die Ausführung stimmt, sondern dass die Kundin K02 körperlich verstanden hat, worum es in der Übung geht. Sie reagiert allerdings nicht unmittelbar (mimisch) auf das breite Lächeln von T01, da sie fast die ganze Zeit die Augen geschlossen hält.

Im Allgemeinen ist das Schließen der Augen mit vertieftem Hineinspüren assoziiert und wird von den Trainerinnen und Trainern auch explizit mit einer Aufforderung eingeleitet (siehe aber Beispiel 48). ›Hineinspüren‹, ›Lenken der Aufmerksamkeit‹ in einen bestimmten Körperbereich, ›Sich spüren‹, ›gute Ansteuerung‹, ›kleine, feine Bewegungen‹ – dies sind die verbalen Standardformulierungen, mit denen auf das Körpergefühl rekurriert wird. Die Rückmeldungen der Trainierenden sind sehr oft wie in diesem Beispiel stumm, rein körperlich (im Sinne eines Hineinsinkens in eine Position oder eine Reaktion auf taktilen Input), häufig sind auch Displays von Unsicherheit (verbales Ausweichen auf explizites Nachfragen, Achselzucken, keine Reaktion).

Mit der häufigen Aufforderung, einen bestimmten Körperbereich *anzusteuern*, wird also zum Einsatz der kinästhetischen Sensibilität aufgerufen. Mit dem Verb *ansteuern* ist die bewusste Aufmerksamkeitslenkung *in* eine körperliche Struktur gemeint, was sowohl die Wahrnehmung des dortigen körperlichen Geschehens als auch – meist sehr subtile, von außen kaum sichtbare – Muskelaktivität umfasst. Zudem wird eine Verbindung dieser kinästhetischen Wahrnehmung der eigenen Aktivität mit bereits vorhandenem Pilates-Wissen angeregt. Die eine Übung abschließende oder eine andere Art der Zäsur darstellende Phase des Hinein- und Nachspürens wurde bereits in Abschnitt 4.3.2 angesprochen. Ein wichtiger Untertyp der Wahrnehmungs- und Spür-Cues ist somit der Hinweis auf jene Körperregion, in der die Muskelanspannung besonders stark zu spüren sein

sollte – dies ist auch immer eine implizite Anleitung zur richtigen Ausführung der Bewegung.

Zusammenfassend lassen sich im Korpus der vorliegenden Arbeit verschiedene Typen der Aushandlung von Bewegungsgefühlen abgrenzen:

- *Ansteuern von Bewegungsgefühlen:* Mit Wahrnehmungs-/Spür-Cues wird explizit dazu aufgefordert, bestimmte körperliche Bereiche bei der Übungsausführung mit der interozeptiven Wahrnehmung zu fokussieren bzw. diese Bereiche zu aktivieren. Dies war der Gegenstand von Beispiel 52, lässt sich aber auch in Beispiel 32, Z.01 (mit der Aufforderung, die Region zwischen den Schulterblättern wahrzunehmen) und ähnlich in Z.05 (die ›Aufmerksamkeit in den Schultergürtel schicken‹) zeigen. Eine allgemeine Feststellung: Instruktionen, die sich auf Körpergefühle beziehen, korrelieren mit der Erfahrung der Trainer:innen: je erfahrener, desto mehr Wert wird auf diese Körpererfahrungen gelegt, desto häufiger wird während und nach Übungen darauf referiert und desto häufiger werden die Trainierenden während der Übung oder zum Abschluss explizit nach ihren Empfindungen gefragt.
- *Individuelle Zuwendung:* Durch individuelle Korrekturen und insbesondere durch taktilen Feedback wird besonders intensiv das Körpergefühl in einer bestimmten Übung erarbeitet.
- *Nur Berührung:* Auch nur mit Berührungshandlungen wird die kinästhetische Wahrnehmung der Trainierenden gefördert. Dies war ebenfalls bereits in Abschnitt 4.3.1 Thema.
- *Objektbezogene Körpergefühle:* Die Wahrnehmung des eigenen Körpers ist bei Einheiten auf dem Gerät oder mit Kleingeräten immer in Beziehung zu setzen zum Grund, der in diesem Fall durch die dimensional und qualitativen Spezifika der Übungsobjekte gebildet wird.
- *Schmerzen:* Dass die Pilates-Übungsausführung teilweise mit Schmerzen (vor allem Dehnungsschmerz) verbunden ist, ist Gegenstand relativ häufiger Aushandlungen. Dazu in der Folge einige weiterführende Bemerkungen.

In der Interaktionalen Linguistik wurde das Thema des Sprechens über Schmerz häufig in Bezug auf Arzt-Patienten-Kommunikation betrachtet, z.B. von Heath im Konzept des »demonstrative suffering«, des »staging« von Symptomen, was er als »dramatic displays of symptoms« (Heath 2002: 601) beschreibt. Das Intersubjektivierungsproblem wird mit vokalen Ausdrucksformen (Stöhnen, Schmerzensschreie, Ächzen) ausgeführt. Ein Grund für die Strategie des übertriebenen Ausdrucks von Schmerzen ist in der Arzt-Patienten-Interaktion oft das »Problem der Lokalisierung und Identifizierung der Schmerzen« (Stukenbrock 2009a: 165). Im

Pilates ist die Lokalisierung des Schmerzes durchaus Gegenstand von interaktiven Aushandlungen, allerdings in dem Sinne, dass Schmerz oder eine starke Dehnung an einer bestimmten Stelle von der Trainerin bzw. vom Trainer erwartet wird und sogar ein Zeichen für richtige Ausführung ist. Keine Empfindung an dieser Körperstelle ist ein Hinweis auf suboptimales Training. Wird an einer falschen Stelle Schmerz empfunden oder eine Art von Schmerz, der nicht dem typischen Dehnungsschmerz entspricht, muss mit einer Anpassung der Position oder der Bewegung reagiert werden, und dies wird insbesondere mithilfe von Berührungshandlungen durch die Trainerin/den Trainer durchgeführt. Beim Demonstrieren einer Übung kann durch das Thematisieren der eigenen Körperwahrnehmung ein wichtiger Hinweis auf die richtige Bewegungsausführung vorgeformt werden, aber Schmerz auch positiv gerahmt werden (siehe Beispiel 46, Z.03, die Empfindung eines ›wunderbaren Zugs‹ im Sinne von Dehnungsschmerz).

Bei Pilates-Trainer:innen besteht also die Überzeugung, dass es einen ›guten‹ und einen ›schlechten‹ Schmerz gibt, der unterschiedliche Arten von Schmerzverhandlungen bewirkt. Auch die Trainierenden mit etwas Erfahrung können den ›guten‹ vom ›schlechten‹ Schmerz unterscheiden und entsprechend interaktional relevant setzen: Auf ›guten‹ Schmerz wird mit eher scherzhaften bzw. spielerischen übertriebenen Schmerzdisplays reagiert, woraufhin ebenso spielerische Displays von Affiliation oder Härte der Trainer:innen folgt, während der ›schlechte‹ Schmerz von allen Beteiligten sehr ernst genommen und in individuellen Zuwendungen ausgehandelt wird, bis Ursache und Abhilfe gefunden sind (siehe auch Beispiel 53, wo dies eine große Rolle bei der Konstituierung von Scherzkommunikation spielen wird). In Beispiel 50, Z.03–04 wurde das sehr intensive Schmerzdisplay einer Kundin bei der Korrektur sofort mit der Verringerung des taktilen Drucks und einer besorgten Rückfrage des Trainers quittiert; das Lachen der Kundin in Z.05 deutet allerdings darauf hin, dass es weniger Schmerz als Überraschung über die unerwartet starke Scherstellung der Beine war, was ihren Ausruf provoziert hat.

6.4.2 Metaphern

Bereits in einigen früher diskutierten Beispielen (siehe insbesondere Beispiel 21) waren Metaphern enthalten. Geweniger und Bohlander (2012: 284–286) unterscheiden hier eine direkte und eine indirekte Bildsprache. Direkt sind Hinweise auf die Ausführung wie z.B. *Beim Ausatmen zur Decke wachsen* oder *Der Bauch geht nach hinten oben*, was nicht wörtlich zu verstehen und insofern bildlich ist, aber noch sehr nahe am tatsächlichen physiologischen Geschehen. Indirekt sind

Anleitungen, sich etwas vorzustellen bzw. eine komplexe Pilates-Bewegung durch das Konzept einer bekannten Bewegung zu verstehen. Hier nennen Geweniger/Bohlander (2012: 284–286) vier Formen:²³

- Räumliche Bilder versetzen den Körper an einen anderen Ort: z.B. *Du liegst am Strand.*
- Teile/Räume des Körpers werden etwas anderes: z.B. *Dein Becken ist wie eine Salatschüssel.*
- Sensorischer Input: z.B. *Der Wind streicht über deinen Rücken.*
- Komplexe Bilder: z.B. *Der Körper ist wie ein Sinfonieorchester.*

Dass metaphorische Instruktionen im sportmotorischen Lernen einen hohen Stellenwert haben, ist in der Instruktionspsychologie ebenso altbekannt wie die Feststellung, dass die Effektivität dieser Instruktionsart empirisch nicht ausreichend abgesichert ist (vgl. Hänsel 2002: 85). Vereinzelte Studien zeigen, dass metaphorische Instruktionen Vorteile gegenüber neutraler, exakter Instruktion haben (vgl. Munzert 2015: 305). Zu unterscheiden sind aus sportmotorischer Sicht Kontrollmetaphern, die das Bewegungsergebnis versinnbildlichen (z.B. *euer Becken zeichnet einen Achter an die Decke*), und Aktionsmetaphern, in denen die Bewegungsausführung metaphorisch konzeptualisiert wird (z.B. *der Kopf fliegt zur Decke*). Wenn metaphorische Instruktionen wirksam sind, dann über den Weg, dass interne Repräsentationen von Bewegungsabläufen, Bewegungskontrolle und Bewegungsergebnissen gebildet, abgespeichert und bei neuerlicher Ausführung abgerufen werden. Laut Böger (2012: 189) werden metaphorische Instruktionen schneller verarbeitet, dafür werden sie etwas häufiger fehlerhaft umgesetzt. Auch Kolter et al. (2012) bringen Metaphern mit körperlichen Erfahrungen und dem Körpergedächtnis bzw. seinen expliziten und impliziten Anteilen in Verbindung und untersuchen insbesondere multimodale Metaphern – häufig in der Kombination von Sprechen und Gestik durchgeführt, z.B. *mal geht's auf, mal geht's ab* mit entsprechender Gestik, die eine Welle andeutet. Metaphern verfestigen sich im Sportjargon häufig und sind den Sprachbenutzerinnen und -benutzern nicht mehr als metaphorische Konzeptualisierungen bewusst (z.B. *Ball anschneiden*, Spitznamen von Sportstars, vgl. Küster 2009: 67, 70).

An dieser Stelle kann kein umfassender Forschungsüberblick über die linguistische Metapherntheorie gegeben werden (vgl. die Einführungen von Skirl und

²³ Die linguistische Unterscheidung zwischen Metapher und Vergleich wird an dieser Stelle vernachlässigt.

Schwarz-Friesel 2007 und Spieß 2016 sowie die sprachtheoretischen Einordnungen von Köller 2004: Kap. VII). Kurz soll jedoch auf die kognitive Metaphertheorie eingegangen werden, da sie sich stark mit dem Körper als Quelle für metaphorische Konzeptualisierungen beschäftigt. Körperlich-sinnliche Erfahrungen werden nach Johnson (1987) zur Grundlage von Image-Schemata, die wiederum metaphorisch auf andere Sachverhalte übertragen werden (z.B. die Wahrnehmung von vertikalen Bewegungen nach oben, die Ausbildung eines Schemas MEHR IST OBEN und die folgende Kodierung von ZU VIEL GEWICHT mit *Übergewicht*, vgl. Hübler 2001: 261). Bildschemata in Bezug auf körperliche Bewegungen sind z.B. das bereits mehrfach angesprochene Source-Path-Goal-Schema und UP-DOWN. Dazu kommen dynamische Qualitäten: *tension* im Sinne von Muskelspannung, *linearity* im Sinne der Bewegungsbahn, die *amplitude* (Bewegungsgröße) und *projection*, z.B. die Kraft, mit der eine Bewegung ausgeführt wird, ausgedrückt beispielsweise durch qualitative Zuschreibungen wie *explosive* (vgl. Johnson 2007: 22–24). PATH-Schemata werden metaphorisch z.B. im Konzept PURPOSES ARE PHYSICAL GOALS aufgegriffen.

In Pilates-Instruktionen ist gewissermaßen das Gegenteil zu diesen Metaphorisierungsprozessen die Grundlage von Metaphern: Es werden nicht tief verwurzelte körperliche Erfahrungen metaphorisch auf abstrakte Sachverhalte übertragen, sondern aus dem Alltagsleben bekannte Sachverhalte als Grundlage für den Vergleich der angestrebten körperlichen Übungsausführung oder des Körperempfindens genommen.

Entgegen meinen Erwartungen sind Metaphern im untersuchten Material nicht sehr stark repräsentiert und beschränken sich auf einige ähnliche metaphorische Konzeptualisierungen, die in unterschiedlichen Teilkorpora vorkommen und daher zu einem pilates-typischen Repertoire an instruktiven Metaphern gehören dürften, also innerhalb der Pilates-Vermittlungspraxis eine Konventionalisierung erfahren haben. Kreative und innovative Metaphern sind hingegen eher selten. Stärkere Metaphorisierungen, die jedoch auch häufiger in ähnlicher Form über verschiedene Teilkorpora verteilt vorkommen, sind beispielsweise die folgenden:

- ›*Lächelnde Schlüsselbeine*‹: Dass die Brustwirbelsäule bei den meisten Übungen nicht einsinken soll, wird mit der Aufforderung vermittelt, die Schlüsselbeine ›lächeln‹ zu lassen, sie also bewusst nach oben zu ziehen. Quelldomäne ist hier eine andere körperliche Erfahrung, ein mimisches Display, das auf die Position der Schlüsselbeine übertragen werden soll.
- ›*Schmelzen*‹: Für das tiefere Sinken in die Matte und die bewusste Lösung von Anspannungen wird das Körperhandeln mit der langsamen Verflüssigung eines Stoffes gleichgesetzt.

- ›Ameisenstraße‹, ›Luftkissen‹: An die natürliche leichte Krümmung der Wirbelsäule, die bei den meisten Übungen beibehalten werden soll, wird mit einem Verweis darauf erinnert, dass unter der Lendenwirbelsäule immer noch Platz sein soll für eine ›Ameisenstraße‹ oder ein Luftkissen, das nicht zusammengepresst werden soll. Das Mapping von Quell- auf Zieldomäne (vgl. Rothmayr 2016: 163) beruht in beiden Fällen darauf, was man tun muss, um zu vermeiden, dass etwas Imaginiertes berührt wird.
- *Metaphern für anatomische Strukturen*: z.B. *Powerhouse* (die Bauchmuskulatur als Kraftzentrum), die Wirbelsäule als *Perlenkette* etc.
- *Tiermetaphorik in Übungsbezeichnungen*: Die Übungen ›Elephant‹ und ›Cat Stretch‹ sind Beispiele dafür, dass im Pilates das Bewegungs- oder Haltungsvorbild eines Tieres der Veranschaulichung dienen.
- *Andere Bewegungsformen*: In Abschnitt 5.3.1 wurde bereits das Beispiel der Metapher des ›Swimming‹ in einem 50-Meter-Becken besprochen. Auch andere Metaphern, etwa Gleichsetzungen von bestimmten Beinbewegungen mit Fahrradfahren, deuten darauf hin, dass Teilaspekte räumlicher und zeitlicher Bewegung (wie die Bewegungsqualität oder der Pfad) metaphorisch eingeführt werden können.

In all diesen Fällen geht es um das Source-Path-Goal-Modell der Bewegung: Der Körper soll auf eine bestimmte Art und Weise (*manner*, Bewegungsqualität) eine Handlung ausführen, die einzelne Eigenschaften eines imaginierten Weges beinhaltet.

Wesentlich häufiger sind jedoch Vergleiche, die mit *wie* oder *als würde* eingeleitet werden. Beispielsweise soll man die Arme ausstrecken *wie ein Schneeeengel* (I06, 24:58), die *Kaktus-Haltung wie der Kaktus in der Wüste* einnehmen (I03, 38:15) oder kurz *Kaktus-Arme*, R13: 72), die Beine bewegen *wie ein Scheibenwischer* (V15, 19:29) oder den gesamten Körper so anspannen, dass man steif *wie ein Pfitschepfeil* (I01, 09:07) ist. Hier ist ein Prozess ersichtlich: Zuerst werden Konzeptualisierungen der angesprochenen Art als *wie*-Vergleich eingeführt. Nach mehrfacher Wiederholung im Verlauf eines oder mehrerer Kurse verselbstständigt sich das Bild und kann dann verkürzt wiedergegeben werden. Bei der ersten Einführung muss beispielsweise noch erklärt oder instruktionsgestisch vorgezeigt werden, was das Bewegen der Beine *wie* ein Scheibenwischer bedeutet. Bei der nächsten derartigen Anweisung genügt dann nur noch die Kurzinstruktion *Scheibenwischer*, woraufhin die Trainierenden entsprechende Beinbewegungen machen. Sobald eine Körpererinnerung an die Beinbewegung *wie* ein Scheibenwischer gebildet wurde, ist keine sprachliche Markierung der Übertragung mehr notwendig.

Die pragmatischen Funktionen der Metaphern sind ganz allgemein die Veranschaulichung von schwer zu erklärenden Sachverhalten bzw. Hinweise, die der Einordnung der Körpergefühle dienen. Auf diese Art und Weise wird sowohl Pilates-Handlungswissen vermittelt als auch die kinästhetische Wahrnehmung gesteuert. Metaphorizität in der Interaktion ist allerdings ein Prozess, kein Produkt. Bei der Koordination von Gestik und Verbalsprache übernimmt die Gestik oft die Funktion, die Quelldomäne zu verkörpern (vgl. Müller et al. 2013c: 67). Die Appelle an die Bewegungsvorstellung, aus der ein Bewegungsgefühl abgeleitet werden soll, ist nun natürlich ein kognitiver Vorgang und als solcher interaktional nur rekonstruierbar durch die »Verschränkung verbaler, gestischer und räumlicher Modalitäten«, durch »Formen der Visualisierung« (Singh 2019: 69). Die hier besprochenen Beispiele basieren auf Verbalsprache, und diese ist bei der Konstruktion von Metaphern zweifellos die Fokusmodalität – dies kann gestisch unterstützt werden (wie in Beispiel 47 mit dem partiellen Vorzeigen des ›Schwimmens‹) und lässt sich mit taktilem Feedback vertiefen, aber eine Metapher kann nicht alleine mit körperlichen Displays etabliert werden.

6.5 Trainieren in der Gruppe

In diesem letzten Abschnitt kann nur sehr exemplarisch auf gruppendynamische Prozesse eingegangen werden. Die Wahl fiel auf zwei Aspekte: die Rolle von Humor bzw. scherzhafter Modalität für die Gruppenkohäsion und das Zusammenspiel aus individuellen Unterschieden zwischen den Trainer:innen, Adressierung und Interkorporalität.

6.5.1 Spaß

Humor hat im Pilates-Unterricht viele Funktionen. Es handelt sich kund:innen-seitig meistens um scherzhafte Selbstanklagen oder nicht ernst gemeinte Kritik an den Forderungen der Trainerin bzw. des Trainers. Humorvolle Bemerkungen von Trainer:innen und folgendes gemeinsames Lachen fördern Motivation im Sinne von Spaß am Training und Kund:innenbindung. Lachsequenzen werden konversationsanalytisch ausführlich von Jefferson (2015 [1984]),²⁴ Glenn (2003)

²⁴ Der hier referierte Beitrag wurde ursprünglich veröffentlicht als: Jefferson, Gail (1984): On the organization of laughter in talk about troubles. In: Atkinson, J.M.; Heritage, J. (Hg.): Structures of social action. Cambridge: Cambridge University Press, 346–369.

und Partington (2006) analysiert. Relevante Fragen betreffen die konversationellen Auslöser von Lachen (bei Glenn 2003: 49 als »laughables« eingeführt), die Abgrenzung und den sequenziellen Verlauf von Lacheinheiten, Alignment, Affiliation und Intimität (z.B. auch Lachrestriktionen). In einem Review-Artikel fassen Banas et al. (2011) zusammen, dass Humor wahrscheinlich geringe positive Auswirkungen auf die Motivation und auf die Glaubwürdigkeit einer Lehrperson hat, nicht aber auf den Erwerb und das Erinnern von Lerninhalten. Dennoch ist Scherzkommunikation (im Sinne von Kotthoff 1998) insofern wichtig, als damit Spaß am Training, die Kund:innenbindung und die Gruppenkohäsion gefördert werden können.

Es handelt sich dabei um ein Phänomen, das in den videographierten Einheiten aus Teilkorpus 3 relativ häufig zu finden ist, aber auch in Teilkorpus 2b eine unerwartet große Rolle spielt. Gemeinsames Lachen in der Gruppe wird in Teilkorpus 2b allerdings ausschließlich von den Trainerinnen und Trainern initiiert, während in Teilkorpus 3 die Trainierenden fast jederzeit die Initiative ergreifen oder die von den Trainer:innen eingeschlagene scherzhafte Modalität vertiefen können. Beispiel 53 enthält alle diese Aspekte. Der Ausschnitt schließt an mehrere Sequenzen des nicht aufgabenorientierten Witzelns an, in denen die Trainier:innen versucht hat, insbesondere den Kunden K04, der sich immer wieder mit witzigen Bemerkungen in den Vordergrund spielt, zu bremsen. Dabei ist sie jedoch auch mehrfach auf die Witze eingestiegen. Aufgrund der Dauer des Ausschnitts wird der multimodale Teil des Transkripts auf das absolut notwendige Minimum reduziert und vereinfacht. Der gesamte Ausschnitt ist hinsichtlich der Intensität und Dauer der Scherzkommunikation eher ungewöhnlich, auch ist K04 als veritabler »Scherzkeks« eine Ausnahme unter den gefilmten Trainierenden, aber die Art des Humors ist repräsentativ.

Beispiel 53: Muskeln im Zentrum (I13, 21:37-23:12)

01	T03	>¥ >Δ und versÜchen (.) ganz tief drinnen die muskulatur im zentrum mitzudenken- (2.4)
	t03-ko	>Δ geht zu K04
	comm	>¥ Übung in Seitenlage auf dem Reformer --- (bis Z.66) - -->
02	K04	∫ muskeln im ZENTrum;
	t03-be	∫ bh K04
03	T03	+ was? #1
	t03-bl	+ Blickkontakt mit K04
04	K04	muskeln im ZENTrum;
05	T03	∫ ja?
	t03-be	∫ legt lh auf K04s Hüfte
06	K04	do isch da DARM,
07	T03	((lacht)) (1.5)
08		auch (.) * ja, (1.0)
	t03-g	* nickt
09	T03	was HAmA da für muskeln?
10	K04	<<all> den DARM.> (1.0)

```

11      oba den + darm den den konnscht net (.) ANspannen
12      t03-bl      + Blick folgt der Bewegung von K04
13      T03      vielleicht kann man ja sogar Δ übern !DARM!, (.)
14      t03-ko      Δ stellt sich auf K04s
15      andere Seite
16      T03      mehr stabilitÄT aufbaun?
17      T03, K04  [((lachen laut))] (3.0)
18      K01, K02, C3  [((kichern))] (2.1)
19      K04      * ja::; (4.0)
20      t03-g      * rh kratzt sich am Kopf
21      T03, K04  +((fortgesetztes Kichern))
22      t03-bl      + Blickkontakt K04
23      K04      wenn Ader voll is (-) vielleicht (---)
24      t03-ko      Δ geht auf Rückseite von K04s Gerät
25      T03      ∫ !HALT!,
26      t03-be      ∫ lh auf K04s Rücken, rh auf K04s Hüfte
27      T03      !DA! ∫ stabil-
28      t03-be      ∫ bh mit starkem Druck auf K04s Rücken und Hüfte
29      aus
30      K04      GENau;
31      T03      beWEGlich ∫ jetzt=
32      t03-be      ∫ bh führen K04s Bewegung
33      T03      =schieb dich raus im hüftgelenk
34      K04      [(unverständlich, 0.5)]
35      T03      mehr kontROLle=
36      =zieh das ∫ KNIE [rauf ]
37      t03-be      ∫ rh presst auf K04s Knie
38      K04      [((stöhnt))] #2
39      T03      AUßenrotation;

```



#1



#2

```

28 K04      hätt i bloß nix ∫ GSOgt,
29 t03-be      ∫ lh lässt K04 los
30 K01, T03  Δ((lachen)) #5
31 t03-ko      Δ dreht Oberkörper zu K01, K02 und K03
32 T03      und + einmal * noch RAUSSchieben=
33 t03-g      * zeigt nach vorne (gerichtet an K01)

```

```

t03-bl          + blickt zu K01
31 T03          =draußen HALTen=
32              =LÄnge suchen=
33              =LÄnge suchen=
34              =LÄnge suchen=
35              =LÄnge suchen,
36              [Name von K01] NOCH ein stück weiter?
37 K01          <<stöhnend> jo-> #1
38              is jo scho DRAUßn;
39              GEHT nimma weiter;
40 T03          oKAY-
41              und AUßenrotiert,
42              STREcken und BEUGen. (0.5)
43              äh HEben und SENken.
44              !U:ND! * halt den wagen ∫ draußen-
t03-g           * zeigt nach vorne
t03-be          ∫ rh drückt stark auf K04s Hüfte,
                lh hält das Gerät
45 T03          da DIE da wollen dich=
46              RAUS [schieben]
47 K04          [((schnalzt mit der Zunge))]
48              jo [dei im zentrum]
49 T04          das [HALtest mir jetzt;] #3
50 K04          ((lacht))
51 T03          ja genau (1.5)
52              Δ des wär so a TYPischer physiotherapie-name #1
t03-ko          Δ dreht Oberkörper zu K01, K02 und K03
53 T03          MUSkeln im ZENTrum. (2.0)
54 K01, K02,    ((lachen)) (2.0)
K04, T03
55 K04          des wuit i grod sogn
56 T03          + !ATMEN! nicht vergessen [Name von K04]
t03-bl          + Blick zu K02
57 K04          alles GUT;
58              (2.0)
59 K04          i steh so * auf schmerzen
t03-g           * deutet mit Zeigegeste Länge an (gerichtet an
                K02)
60 T03          das NÄchste mal brauch ma die gerte von der [Name]
61 Alle         ((lachen, 1.4))
62 T03          geNAU;
63              und LANGsam ∫ lösen (.)
t03-be          ∫ rh lässt K04 los
64 T03          Δ zuRÜCKkommen,
t03-ko          Δ tritt zurück
65 T03          SEHR gut,
66              steigt's amal ¥ RUNter, #4
comm           ¥ K01-K04 stehen langsam auf ----->>
67 T03          rollts aus dem Δ STEHen ab,
68              dass euch beWEGTs auch mal zwischendurch (1.4)
69 K04, T03     ((lachen)) #10

```



#3



#4

Diese längere Passage hat mehrere Scherzphasen. Es beginnt in Z.02 mit der Einleitung eines Witzes durch K04, der die Formulierung ›Muskeln im Zentrum‹ zunächst wie zur Verstehenssicherung wiederholt und nach verwirrten Nachfragen der Trainerin (Z.03, Z.05 und Z.09) – trotz mehrjähriger Pilates-Erfahrung – anschließend ›im Zentrum‹ den Darm anstatt der erwartbaren Antwort Bauchmuskulatur verortet (Z.06 und noch einmal mit Nachdruck in Z.10). Er zeigt sich auch noch irritiert (in Z.11), weil der Darm nicht willentlich kontrahiert werden kann. Nachdem die Trainerin in Z.07 kurz über die unerwartete Äußerung von K04 lacht und insofern auf den Scherz entsprechend reagiert hat, versucht sie in Z.12–13, den Einwand für eine informierende Intervention (einen Ansatz zu einer Erklärsequenz) zu nutzen und damit den Kurs wieder in den Modus der Ernsthaftigkeit zurückzuführen. Allerdings löst sich dies in Z.14–16 in eine längere Phase des gemeinsamen Lachens auf, da der Vorschlag, über den Darm die Bauchmuskeln anzusteuern, offenbar doch nicht so ernst gemeint war. All dies übrigens ohne dass die Übung unterbrochen wird. Die Phase wird nach dem Lachen mit einer Steigerung des Scherzes durch K04 in Z.17 abgeschlossen.

Diese Steigerung nämlich wird von der Trainerin nicht mehr mitgetragen: Sie wechselt vielmehr in hoher Geschwindigkeit in eine Intensivierung der Übung und in ein strenges Trainingsregime (Z.18), indem sie mit sehr hartem taktilem Feedback und sehr vielen kurz aufeinanderfolgenden schnellen Instruktionen K04 gleichzeitig zu höherer Präzision und höherer Bewegungsamplitude drängt (Z.19–29). K04 reagiert zum einen mit Stöhnen (als nur teilweise ernst gemeintes

Schmerzdisplay) und dann mit einer neuen Scherzphase: In Z.28 thematisiert er die Härte von T03, die sich aber verstärkt um die anderen Trainierenden kümmert – die Anleitungen in Z.30–42 wenden sich auch körperlich (trotz der weiter aufrechten unterstützenden Berührung von K04s Hüfte) mehr an K01, K02 und K03. Insbesondere mit Z.36 spricht sie direkt K01 an, der seinerseits zwar erklärt, dass er am Anschlag seiner Bewegungsfähigkeit ist, durchaus aber auch in die scherzhafte Modalität einsteigt (indem er auf den ›Drill‹ von T03 sehr ähnlich wie K04 mit Stöhnen und Anzeigen von Nicht-mehr-Können reagiert). Nach einer kurzen Phase neuerlicher Konzentration wird der Muskeln-im-Zentrum-Witz in Z.48 von K04 noch einmal aufgegriffen und von T03 vertieft, diesmal in erster Linie an K01, K02 und K03 und hier insbesondere an K03 gerichtet, die vermutlich – aus einigen Andeutungen an anderer Stelle wird dies wahrscheinlich – einen beruflichen Hintergrund als Physiotherapeutin o.Ä. oder aber als Patientin hat.

In Z.56 unterbindet T03 diese Scherzsequenz jedoch sehr schnell mit neuerlicher Strenge. T03 lässt auch von der erneuten Steigerung mit der Übertreibung von K04 in Z.59 das sehr intensive Übungsgeschehen nicht unterbrechen, nicht einmal als sie in Z.60 ihre eigene Strenge und die ›Ungezogenheit‹ von K04 persifliert. Erst in Z.64 löst sie die Übung auf. Nun schließt die Trainerin also zum einen die Übungssequenz ab, indem sie einen körperlichen Positionswechsel anleitet (Z.66), zum anderen bringt sie noch einen abschließenden Scherz ein (Z.68), der die Anstrengung der Gruppe, nicht nur von K04 durch Stöhnen an mehreren Stellen signalisiert (Z.26, Z.37), und das sehr langsame und mühsame Aufstehen der vier Trainierenden lächerlich macht. Das gemeinsame Lachen in Z.69 zeigt, dass dies nicht negativ aufgenommen wird, sondern seinen Zweck einerseits als Übergang, andererseits als Aufmunterung erfüllt.

Humorvolle Sequenzen können grundsätzlich von Trainer:innen und Kund:innen gleichermaßen eingeleitet werden. Auslöser für humorvolle Sequenzen sind insbesondere Fehlleistungen oder Schwierigkeiten von Trainierenden. Linguistische Markierungen von humorvollen Bemerkungen sind Übertreibungen (z.B. übertrieben positive oder negative Bewertungen, starke Betonungen), prosodische Kontraste und Blickkontakt und Mimik (weit geöffnete Augen), Kopfschütteln, Code-Switching und Style-Shifting.

Abgesehen von dieser motivierenden Funktion – Motivation durch Auflockerung und Reframing der Anstrengung, kurzes Ablassen von Stress und Anspannung – wirkt Humor bzw. Lachen in den Einheiten als Mittel der Gruppenkohäsion, beispielsweise indem auf vorbekannte Schwierigkeiten, Vorlieben und Abneigungen einzelner Trainierender oder der Gruppe Bezug genommen wird. Insgesamt steht im Pilates nicht das Gruppenerlebnis im Vordergrund, sondern

die Auseinandersetzung mit den eigenen Bewegungen. In einigen videographierten Einheiten findet nur rudimentäre Interaktion zwischen den Trainierenden statt. Dennoch hat das Beispiel 53 einen Eindruck davon vermittelt, dass die Interaktion nicht ausschließlich taskorientiert ist und auch Prozesse der Gruppendynamik und die Herstellung von Gruppenkohäsion mit dem Instruktionshandeln zusammenhängen.

6.5.2 Individualität und Ensemble

In diesem Abschnitt wird auf zwei weitere Teilaspekte des Pilates-Unterrichts eingegangen: erstens auf verschiedene Formen der Adressierung und zweitens auf die Tatsache, dass die einzelnen untersuchten Trainer:innen individuelle Profile in ihren Instruktionspraktiken aufweisen. Eine umfassende Analyse von multimodaler Identitätskonstruktion wäre für diesen Abschnitt zu weit führend. Eine ausführliche Studie in diesem Bereich bietet Norris' (2011) Framework für die ›multimodale Identitätsanalyse‹, die auf einem Modell ›horizontaler‹ und ›vertikaler‹ Praktiken beruht.

Formen der Adressierung

Mit sehr detaillierten Analysen kurzer Situationen in einer Pilates-Einheit weist Keevallik (2020a) nach, wie die Ausführungsbereitschaft (*compliance*) der Trainierenden und die Instruktionen der Trainerin ineinandergreifen, dabei nicht 100% synchron gehen (z.B. aufgrund der Projizierbarkeit der nächsten Schritte), aber im Endeffekt die verbalen und verkörperten Instruktionen und die körperlichen Ausführungen der Trainierenden zu einer gemeinsamen Konstitution der Übungen führen. In diesem Abschnitt gehe ich etwas genauer auf das Zusammenspiel verschiedener Adressierungen und Orientierungen und auf deren Konsequenzen ein.

Multimodale Praktiken der Individualisierung (Hervorhebung einzelner Personen, Übergänge von einem Partizipationsframework in ein anderes) wurden bereits in Abschnitt 4.3 angesprochen. In Teilkorpus 1 kann von einer Gruppeninteraktion keine Rede sein. Die einzige etwas weit hergeholte Ausnahme wären Abbildungen, in denen mehr als eine Modellperson abgebildet ist und eine Form von körperlicher Abstimmung zwischen diesen abgebildeten Personen erkennbar ist, doch im Übungskontext kommt dies praktisch nicht vor. Nur in R10 werden bei einigen Abbildungen der Trainer und eine trainierende Person, die bei der Ausführung schwieriger Übungen gestützt wird, gemeinsam abgebildet. In

den allgemeinen, einleitenden Teilen zu den Büchern, in denen die Pilates-Methode erklärt wird, gibt es einige ›interaktionsähnlichere‹ Inszenierungen.

Ein für die Interaktionen (sowohl in Teilkorpus 2b als auch 3) typisches Phänomen ist der manchmal sehr schnelle Wechsel zwischen verschiedenen Adressierungen. Hier sind drei Fälle zu unterscheiden: kollektive, individuelle und kollektiv-individuelle Instruktionen.

Kollektive Instruktion: Kollektive Cues richten sich an die ganze Gruppe, nach dem Prinzip ›one-to-many‹ (in Beispiel 20, Z.01 <<all> *vielleicht nehmts einen Unterschied zwischen rechts und links wahr, >*). Die Trainerin bzw. der Trainer kann dabei die körperliche Präsenz und Sichtbarkeit unterschiedlich gestalten: Er/sie kann unter anderem im Mittelpunkt einer kreisförmigen Anordnung der Trainierenden stehen, den Kreisumfang komplett oder partiell von innen oder von außen abgehen, den Kreis in verschiedenen Winkeln durchschreiten, sich in anderen Arrangements der Matten (oft in zwei Reihen) relativ frei zwischen den einzelnen Trainierenden bewegen, am Rand oder in der Mitte oder auf einem Trainingsgerät sitzen, aber auch die kollektiven verbalsprachlichen Instruktionen mit körperlichen Handlungen und Orientierungen kombinieren, die sich nur an eine einzelne Person richten, ohne dass deswegen bereits eine fokussierte Interaktion stattfindet. Im Grunde ist diese kollektive Instruktionssituation der Normalfall bzw. per se eine fokussierte Interaktion, an der alle in der Trainingseinheit Anwesenden beteiligt sind. Die Fokusperson ist dabei die Trainerin bzw. der Trainer.

›*Individuelle Instruktion*‹: Entsprechend richtet sich ein individueller Cue an eine Einzelperson nach dem Prinzip ›one-to-one‹, im Beispiel 35 in Z.04 (<<p> *so abissl richtung > (.) mhm.*). Der Eintritt in eine fokussierte Interaktion mit einer einzelnen Person kann sehr schnell erfolgen, weil sich die individuellen transaktionalen Räume bereits überschneiden (vorbestehende räumliche Nähe zwischen Trainer:in und Trainierende/r). Wenn dies nicht der Fall ist, kann dies erst nach der Auflösung einer vorbestehenden fokussierten Interaktion mit anderen Trainierenden und durch eine Annäherung etabliert werden. Die häufigste Interaktionsachse in einer individuellen Instruktion ist eine seitliche Orientierung, eine Interaktion in L-Form: Die Trainerin bzw. der Trainer steht, sitzt oder hockt neben der fokussierten Person. Eine frontale Vis-à-vis-Orientierung tritt bei Einheiten auf dem Reformer häufig ein. Individuelle Instruktionen sind mit verbalsprachlichen, instruktionsgestischen und blickgesteuerten Mitteln jedoch auch ohne jede körperliche Annäherung möglich. Nur Berührungsakte erzwingen eine Annäherung.

›*Kollektiv-individuelle Instruktion*‹: Nicht ganz so naheliegend, aber eine sehr wichtige und häufige Form der Instruktion im Pilates sind jene Fälle, in denen

zwar eine einzelne Person angeleitet wird, die Cues jedoch gleichzeitig mehr oder weniger indirekt an die ganze Gruppe gerichtet sind. Ich nenne dies ›kollektiv-individuelle Cues‹. Im Beispiel 32 ist dies insofern der Fall, als die Berührungshandlung und die verbale Adressierung K02 fokussiert, der Wahrnehmungs- bzw. Spür-Cue aber genauso an alle anderen gerichtet ist. Dieser meist hochkomplexe Fall kann in zahlreichen Nähe-Distanz-Verhältnissen, Interaktionsachsen, Ressourcenkombinationen und Partizipationsstrukturen stattfinden, sodass die Formulierung allgemeiner Tendenzen schwierig ist. Der häufigste Fall ist, dass die Trainerin bzw. der Trainer sich in einer fokussierten Interaktion mit einer Einzelperson befindet und in einer Nebensequenz kurzfristig zu Anweisungen der anderen Gruppenmitglieder zurückkehrt, damit diese weitertrainieren. Dies ist erkennbar am Aufblicken, an einer Veränderung der Prosodie (lauter), am Code-Switching von Dialekt zu Standard und anderen sehr eindeutigen Signalen. Nicht so eindeutig sind kollektiv-individuelle Instruktionen, die sich in erster Linie an eine Einzelperson richten, aber auch als Cues für die gesamte Gruppe fungieren können. Ob ein individuell formulierter und entsprechend multimodal gestützter Cue in zweiter Linie auch an die anderen Trainierenden gerichtet ist und von ihnen als kollektiver Hinweis interpretiert und befolgt wird, ist nur im Einzelfall aus dem interaktionalen Verhalten aller Beteiligten zu erschließen.

Lindwall und Ekström (2012: 34) sprechen im kollektiv-individuellen Fall mit Bezug auf Linell (2009)²⁵ von einem »split audience design«. Die Korrektur einer Einzelperson hat damit sehr oft auch den Charakter einer indirekten Korrektur der gesamten Gruppe. Nicht gemeint ist hier die ebenfalls häufige Beobachtung, dass ein eigentlich individueller Cue von den anderen Trainierenden – bewusst oder unbewusst – übernommen wird und eine mehr oder weniger subtile Veränderung der Bewegungsausführung bewirkt. Umgekehrt kann auch davon ausgegangen werden, dass sich manche kollektiv formulierte Cues nur an eine einzelne Person richten, die jedoch nicht durch eine Korrektur hervorgehoben werden soll. Dies lässt sich aber nicht eindeutig am multimodalen Verhalten nachweisen.

In den Ratgeberbüchern werden immer individuell formulierte Anleitungen gegeben (mit ›Sie‹ oder ›Du‹), die jedoch insofern kollektiv-individuellen Charakter haben, als sie keine spezifische Person direkt ansprechen, sondern jede potenzielle Leserin bzw. jeden potenziellen Leser des Buches. Das Gleiche gilt für die buchbegleitenden DVDs, in denen die Adressierungen analog zum Ratgeber-

²⁵ Linell, P. (2009): Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense making. Charlotte: Information Age Publishers, zit.n. Lindwall und Ekström (2012).

buch gehalten sind. Bei den Instruktionsvideos von der Online-Plattform in Teilkorpus 2b gibt es alle drei Varianten, wobei das Kollektiv anders bestimmt werden muss: Kollektive Anweisungen richten sich nicht nur an die Modelltrainierenden in der Aufzeichnungssituation, sondern ebenso an das Publikum zu Hause. Man könnte auch eine vierte Form postulieren, und zwar eine kollektive Adressierung, die sich tatsächlich ausschließlich an die im Studio trainierenden Personen richtet. Doch auch wenn die Trainerin oder der Trainer ›Banter‹ (scherzhaftes Geplänkel) und Smalltalk mit der Gruppe im Studio betreibt, ist dies Teil der Inszenierung, womit nicht gesagt sein soll, dass es ›unauthentisch‹ wäre. Es ist sogar eine besondere Form der Wertschätzung gegenüber den Modellpersonen im Studio, dass nicht alles Instruktionshandeln auf das Publikum zu Hause abgestimmt ist, sondern die Modellpersonen in ihrer Individualität und als Gruppe wahrgenommen werden.

In den Online-Videos (Teilkorpus 2b) liegt eine Doppeladressierung bzw. eine Art doppelte intrapersonale Koordination vor, wie bereits anhand von Beispiel 43 diskutiert wurde. Das heißt, es kommt in bestimmten Momenten zu einem Rahmenwechsel zwischen dem Übungsgeschehen im Studio hin zum Publikum zu Hause. Ein weiteres Beispiel: In der Einheit V06 (26:48.807–26.55.311) geht die Trainerin zunächst in völlig gewöhnlicher Form zur nächsten Übung über, indem sie die Ausgangsposition anleitet. Nach der Einleitung der Übung wendet sie sich kurz der Kamera zu und sagt: *auch für euch zuHAUSE (.) ganz wichtig*. Dieser Switch zwischen den Perspektiven ist ein Übergang zwischen dem Übungsgeschehen im Studio und dem Hereinholen des Publikums zu Hause. Dies wird zum einen verbal explizit gemacht, zum anderen mit einer schnellen Rotation von Kopf und Brustwirbelsäule und damit einhergehend mit einer Orientierung und einem Blick zur Kamera unterstrichen. Interessant ist hier, dass der Schnitt von einer Kamera zur anderen zu spät erfolgt, um die kurze Kopfbewegung von TV01 zum Publikum einzufangen. TV01 lächelt dabei sehr breit, auch die Prosodie vermittelt, dass es sich um eine lustige Nebenbemerkung handelt, die zwar einen instruktiv wichtigen Kern hat, aber die Aufnahmesituation als ungewöhnlich mitreflektiert.

Teilkorpus 3 ist nun durch besonders häufige und schnelle Wechsel zwischen kollektiven, individuellen und kollektiv-individuellen Cues geprägt. Es kann auch gleichzeitig kollektiv und individuell angeleitet werden, ohne dass es sich um das Muster ›Kollektiv-individuell‹ handelt, und zwar durch die Aufteilung dieser Aufgaben auf unterschiedliche Ressourcen. Dies ist dann eine Form von Multiaktivität (vgl. den Sammelband von Haddington et al. 2014a für detaillierte Studien dazu). Bereits Goodwin (1986) beschäftigt sich mit der Auffäche-

rung des Publikums aufgrund verschiedener Wissensstände und mit der Aufmerksamkeit in Mehr-Personen-Konstellationen. In der jüngeren Forschung werden einerseits die Koordination von mehreren Körpern in nicht-dyadischen, also komplexeren Partizipationsframeworks untersucht (bei Lutzker 1996: 38 als ›interaktionelle Synchronie‹ bezeichnet), andererseits temporale und sequenzielle Aspekte der Koordination von mehreren gleichzeitigen oder kurz nacheinander ablaufenden Aktivitäten in verschiedenen Modi durch eine Einzelperson (vgl. Mondada 2011: 207; Haddington et al. 2014b: 6, 11, 16–17; Deppermann 2014). Wie bereits erwähnt spricht Putzier (2016b: 200) von ›paralleler Koordinierung‹, was keinen Widerspruch darstellt: Multiaktivität ist eine spezielle Form der Koordination. Allgemein lassen sich nach Haddington et al. (2014b: 24–26) verschiedene Praktiken wie Start und Neustart, Unterbrechen/Pausieren, Wechsel und verschiedene Anpassungshandlungen wie Beschleunigen oder Verzögern unterscheiden. Die Aktivitäten können unverbunden sein oder miteinander in Beziehung stehen, parallel oder verschränkt sowie simultan oder sukzessiv durchgeführt werden und unterschiedliche Prioritäten haben (vgl. Mondada 2014c: 45–46). Daraus leitet Mondada (2014c: 69) drei temporale praxeologische Ordnungen von Multiaktivität ab: eine parallele Ordnung, eine eingebettete und eine exklusive Ordnung.

Für die angesprochenen Teilkorpora der vorliegenden Arbeit sind vier Arten von Sequenzen typisch, die Multiaktivität der Trainer:innen enthalten:

- Gesplittete Aufmerksamkeit in Korrektursequenzen (parallel) (siehe die Korrektur durch taktile Positionierung in Beispiel 30, was aber nicht den allgemeinen Instruktionsfluss unterbricht)
- Objekthandeln + unabhängige Instruktion (meist Umbausequenzen) (parallel) (siehe Beispiel 33)
- Eigene Lokomotion + Instruktion (eingebettet) (siehe Beispiel 32)
- Nebengespräche mit intermittierender Einzel-/Gruppenzuwendung (eingebettet) (siehe Beispiel 50).

Der erste Fall ist der typischste: Wenn eine Trainerin bzw. ein Trainer zu einer Einzelkorrektur übergeht, sich also individuell einer/einem Trainierenden zuwendet, bedeutet dies keineswegs, dass die kollektive Anleitung unterbrochen wird. Hier werden die beiden Aktivitäten auf zwei verschiedene multimodale Ressourcen oder Ressourcenbündel aufgeteilt, beispielsweise eine kollektive verbale Anweisung mit einer individualisierenden Berührungssequenz (siehe Beispiel 31). Es kommt natürlich auch immer wieder zu kurzem verbalem Austausch mit der Einzelperson, was wiederum die Gruppeninstruktion unterbricht. Die Multi-

aktivität bezieht sich hier allgemein darauf, verschiedene Partizipationsframeworks nahezu gleichzeitig (im Falle der Berührung als Ressource) oder mit minimalen zeitlichen Abständen (wenn die verbale Aufmerksamkeit geteilt wird) zu jonglieren.

Klassische Multiaktivität besteht, wenn die Trainerin bzw. der Trainer Kleingeräte holt oder wieder einsammelt und währenddessen verbale Ankündigungen oder Instruktionen vornimmt (Fall 3, siehe Beispiel 33). In Umbausequenzen am Reformer zeigt sich besonders stark das mehrfache Engagement. Die Trainerin bzw. der Trainer muss hier nicht nur verbal dafür sorgen, dass die Einheit nicht zu lange unterbrochen wird bzw. die Trainierenden keine zu lange Pause haben, sondern gleichzeitig bis zu vier Personen beim Umbau des Trainingsgerätes unterstützen. Die Trainer:innen können dabei nicht alle Umbaufaufgaben übernehmen und leiten daher die Trainierenden an, sich selbst um die Neueinstellung zu kümmern. Das Umhängen der Federn machen die Trainer:innen oft nebenbei während des Übergangs von einer Übung zur nächsten, auch das eine Form relativ einfacher Multiaktivität. In Umbausequenzen kommt es vereinzelt jedoch auch zu einem »Suspending« jeder anderen Aktivität, die Trainer:innen müssen bei einem komplexeren Umbau sehr konzentriert auf den Umbau sein und unterbrechen dann das Anleitungshandeln. Aus den oben genannten Gründen ist dies jedoch selten.

Ein in diesem Zusammenhang interessantes Konzept ist jenes der Interkorporalität bzw. der »*mutual incorporation*« im Sinne verteilter Aktivität nach Merleau-Ponty (1966 [1945]) (vgl. den Sammelband von Meyer und von Wedelstaedt 2017). Fuchs und De Jaegher (2009) verstehen unter »*mutual incorporation*« bzw. »*coupling*« das dynamische soziale Verstehen durch die Kopplung bzw. wechselseitige Erweiterung von zwei körperlich anwesenden Interaktant:innen und ihre Koordination durch Stimme, Mimik, Berührungen, Gestik und andere semiotische Ressourcen zum Zwecke des »*participatory sense-making*« (Fuchs und De Jaegher 2009. 477). Interkorporalität bezieht sich also auf gemeinsames körperliches Handeln in der Interaktion, auf die Abstimmung zwischen Körpern, aber auch auf empraktische Aspekte des Verbalisierens von Bewegungen (vgl. Brümmer und Alkemeyer 2017: 52). Wedelstaedt und Meyer (2017) erweitern das Konzept einer »*kinesthetic gestalt*« im Sinne einer strukturierten Bewegungseinheit zu einer »*interkinesthetic gestalt*«, die interkorporal bzw. antagonistisch hergestellt wird, z.B. durch Körperkontakt, gemeinsame vokale, physische oder gestische Aktivitäten und gegenseitige Erwartungen. In ihrem Beispiel Basketball wäre das etwa nach dem Ballgewinn der blitzschnelle, aufeinander abgestimmte Wechsel des gesamten Teams vom defensiven ins offensive Verhalten.

Diese Aspekte von Instruktionssituationen lassen sich auf Pilates-Einheiten nur teilweise übertragen. Die Trainierenden kennen einander zum Großteil bereits aus vorhergehenden Kursen oder zumindest mehreren Einheiten, die Trainerin bzw. der Trainer baut auf den bisherigen geteilten Erfahrungen auf. Dies wirkt sich interaktional beispielsweise so aus, dass manche Cues, insbesondere Imaginations-Cues, in der Gruppengeschichte bereits fest verankert sind und nur mit einem Stichwort wiedereingeführt werden müssen, um von der Gruppe entsprechend verstanden und in die Übungsausführung integriert zu werden. Auch der bisherige Stundenverlauf wirkt sich auf folgende Instruktionen aus, etwa durch das bereits erwähnte Wiederaufgreifen von Metaphern oder durch die Aneinanderreihung von mehreren Übungen mit der gleichen fokussierten Körperregion. Hier gibt es beispielsweise Insiderwitze (übrigens auch in Teilkorpus 2b, z.B. in der Einheit V09, wo wiederholt auf eine Armbewegung mit der scherzhaften Bezeichnung *chicken wings* Bezug genommen wird, was wiederholt zu Lachsequenzen in der Gruppe führt).

Allerdings gibt es nur wenige direkte Abstimmungsprozesse, da das Pilates-Training grundsätzlich eine individuelle Aufgabe darstellt. Trainierende, ihr Handeln und das Korrekturverhalten der Trainer:innen ihnen gegenüber können als Lernressource dienen: beispielsweise durch behaviorale Mimikry (Chartrand und Lakin 2013), also Nachahmung der Aktivität, wie man sie bei anderen Trainierenden sieht, auch in Hinblick auf die Korrekturen. Dies wird durch spezifisches Blickverhalten bewerkstelligt: Die Trainierenden blicken wie erwähnt immer wieder kurz auf, um sich zu vergewissern, dass sie die Instruktionen richtig verstanden haben. Ebenfalls bereits erwähnt wurden die semi-automatischen Reaktionen auf Instruktionen, speziell Korrekturen, die eigentlich an jemand anderen gerichtet sind. All dies liegt darin begründet, dass alle Partizipierenden am selben *activity framework* beteiligt sind und auch die gleiche Rolle in ihm einnehmen, also zur selben Zeit dasselbe tun sollen. Abweichungen vom Gruppenhandeln werden eher vermieden. So geht das Abbrechen einer Übung mit einem deutlichen Display von Frustration, Nicht-Können oder Schmerz einher.

Interkorporales Handeln im engeren Sinn von Abstimmung aufeinander betrifft hauptsächlich räumliche Verhandlungen und die oben angesprochenen Abstimmungen über das Blickverhalten. Partnerübungen oder andere Formen der gemeinsamen zielgerichteten Aktivität sind im Pilates unüblich. Im gesamten Korpus gibt es nur eine Partnerübung, in der jeweils zwei Trainierende einander helfen sollen, mit dem Stab aufzurollen und dabei durch Gewichtsverlagerungen in eine tiefere Ansteuerung zu kommen. Dieser Abschnitt dauert in der entsprechenden Einheit (108) inklusive Demonstration durch die Trainerin über sechs

Minuten. Hier übernehmen die Trainierenden füreinander eine Rolle, die sonst nur die Trainerin bei individuellen Korrekturen einnimmt.

In den Ratgeberbüchern sind nur wenige Hinweise auf die Wahrnehmung der Individualität der angesprochenen Rezipient:innen enthalten. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um die Berücksichtigung verschiedener Vorkenntnisse. Hier gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder wird der gesamte Ratgeber nach der Schwierigkeit der Übungen strukturiert (z.B. R11) oder innerhalb der einzelnen Übungsbeschreibungen werden Varianten für unterschiedliche Voraussetzungen genannt. So wird in R02 innerhalb der Übungsanleitungen auf die Schwierigkeitsstufen verwiesen (E = Einsteiger, G = Geübte, F = Fortgeschrittene). Etwas Ähnliches ist bei der DVD festzustellen: Die Modelltrainierende im Vordergrund macht die Variante für die Fortgeschrittenen vor, das Modell im Hintergrund die einfache Variante. Ansonsten finden sich nur in den einleitenden, oft werbenden oder positiv einstimmend-motivierenden Teilen Hinweise auf individuelle Ansprache, etwa wie wichtig es bei der Rezeption ist, dass die Leserinnen und Leser auf ihren eigenen Körper hören und nur nach ihren individuellen Möglichkeiten trainieren.

Bei den Instruktionsvideos aus Teilkorpus 2b ist das bereits erwähnte Konzept der Parainteraktion auf die Beziehung zwischen Trainer:innen und dem Publikum zu Hause anwendbar. Böckmann et al. (2019) untersuchen Strategien der ›multimodal realisierten Parainteraktion‹ in Produktbewertungsvideos auf YouTube (z.B. für Kosmetika). Der Blickkontakt mit dem Publikum wird über die Kamera ›gehalten‹, die Blicksteuerung wird über das Blickverhalten der Akteur:innen beeinflusst (Böckmann et al. 2019: 151). Häufige interaktionale Elemente sind parainteraktive verbale Aufforderungen, z.B. selbst etwas auszuprobieren (Böckmann et al. 2019: 155).

Für die Instruktionsvideos ist diesbezüglich festzustellen, dass wenig ›Interaktion‹ mit den Rezipient:innen über multimodale Mittel stattfindet. Blickkontakt mit der Kamera wird nur sehr selten aufgenommen, fast nur bei Begrüßung und Verabschiedung. Verbale Verweise auf das Publikum zu Hause kommen vor, sind im Vergleich zu den verbalen und körperlichen Bezugnahmen auf die Modelltrainierenden im Studio jedoch selten. Die Kameraeinstellung dient außer in der Begrüßung nicht der Herstellung von Nähe oder Distanz, sondern lediglich der angemessenen Dokumentation des Übungsgeschehens. Allerdings können fast alle Instruktionen als ›kollektiv-individuell‹ interpretiert werden, allerdings auf andere Weise als in der direkten Interaktionssituation: Wenn die Modelltrainierenden instruiert werden, handelt es sich immer um Doppeladressierungen, auch wenn das körperliche Verhalten auf die ko-präsenten Trainierenden ausgerichtet ist. Auch Nachfragen an die Modellpersonen im Studio, etwa ob es noch

geht oder ob etwas guttut, lassen sich als doppelt adressiert verstehen. Die Bestätigungen der im Studio Trainierenden sind stellvertretende Rückmeldungen, unabhängig davon, wie die Evaluationen der nicht unmittelbar anwesenden Rezipient:innen ausfallen mögen. Nicht-konfliktäre Kommunikation innerhalb des Instruktionsvideos vermittelt eine positive Grundstimmung. Zu direkteren individualisierenden Hinweisen kommt es beim insgesamt ungewöhnlichen Video V07, in dem die Trainerin gleichzeitig die Ausführende ist und das Publikum immer wieder direkt mit ›Du‹ anspricht, während sie in die Kamera blickt oder rhetorische Nachfragen stellt, mit denen die Selbstreflexion der Trainierenden angestoßen werden soll (z.B. *Mach das in deinem Tempo*, 42:15–42:17).

Individualität und Kompetenz der Trainer:innen

Professionalität, Kompetenz und Charisma sind wichtige Eigenschaften von Trainerinnen und Trainern. Friedrich (1991) und Kuhlmann (1986) beschäftigen sich mit dem sprachlichen Verhalten und mit der Selbstinszenierung durch Sprache von Sportlehrer:innen. Frei (1999) analysiert mit Habermas'schem Hintergrund anhand von Leitfadeninterviews die Meinungen von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrkräften über ›kommunikative Handlungen‹ im Sportunterricht. ›Wahrhaftigkeit‹ im Sinne von professionellem, aber auch kongruentem Handeln erweist sich dabei als zentraler Wert für die Schülerinnen und Schüler. Im Allgemeinen kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Trainer:innen sich im Pilates-Unterricht ebenso wie in Pilates-Ratgeberbüchern und Instruktionsvideos auf eine bestimmte Weise inszenieren: Dies betrifft zum einen ihre Pilates-Kompetenz, zum anderen ihre möglichst sympathisch wirkende Persönlichkeit. Kommunikative Ziele von Trainer:innen können mit folgenden Schlagworten umrissen werden:

- wahrnehmbar sein
- verständlich sein
- sympathisch sein
- *Common ground* herstellen
- Lernen ermöglichen
- Kompetenz zeigen
- Kund:innenzufriedenheit und -loyalität bewerkstelligen (im Sinne der Kund:innenbindung).

Besonders wichtig für ›self-improvement books‹ (Selbsthilfebücher) ist die Selbstdarstellung der Autorinnen und Autoren als sympathisch, zugänglich (auch sprachlich ausgedrückt) und glaubwürdig. Dies wird insbesondere durch

persönliche Narrative und direkte Ansprache des Publikums mittels Anredepronomen und Direktiva versucht (vgl. Koay 2015). In den Pilates-Ratgeberbüchern werden nun einige Trainer:innen als Vollprofis dargestellt, insbesondere Alan Herdman (R10). Monica Ivancan wiederum (R13) ist keine Pilates-Trainerin, sondern Lifestyle-Expertin und Model und wird im Ratgeber nicht als Testimonial für die Pilates-Methode, sondern als Fokusperson dargestellt, die die Pilates-Methode zur Steigerung ihrer Fitness und Lebenszufriedenheit entdeckt hat und diese Erfahrung nun an Leserinnen und Leser weitergibt, angereichert mit Ernährungs- und Schönheitstipps.

In Teilkorpus 2a gibt es keine Hinweise auf die Inszenierung von Charisma und Expertentum. Alle Modellpersonen werden allein dadurch, dass sie für die Produktion der DVD ausgesucht wurden, als kompetente Vorbilder etabliert und nicht persönlich vorgestellt – auch die international bekannte Pilates-Trainerin Alycea Ungaro wird hier nicht gegenüber der anderen Modellausführenden hervorgehoben. Bei Teilkorpus 2b wiederum verfolgen die anleitenden Trainer:innen die oben genannten Ziele, indem sie sich nicht nur am Anfang der Einheit persönlich vorstellen und insofern auch Werbung für ihre eigenen Pilates-Studios machen, sondern sich auch im gesamten Verlauf der Einheit mit ihrem persönlichen Trainer:innenstil einbringen, der sich beispielsweise im Korrekturverhalten, im Einsatz von Metaphern, in der Intensität und Amplitude der Instruktionsgestik, im Einsatz von Humor und weniger bewussten Displays wie der neutralen Körperposition in Beobachtungsphasen äußert.

Bei einer varietätenlinguistischen Betrachtung fällt auf, dass es in Teilkorpus 3 im Gegensatz zu den anderen Materialtypen spezifische Muster von Code-Switching, Code-Mixing und Code-Shifting zwischen deutschem Gebrauchsstandard²⁶ und lokalen Varietäten gibt, also zwischen standardnahen Instruktionen und dialektal geprägten Äußerungen. Mit ›standardnah‹ ist ein Gebrauchsstandard gemeint, »an dem sich Interaktionsteilnehmer im Vollzug des Sprechens selbst orientieren« (Deppermann und Helmer 2013: 113), als interaktional in einer Sprachgemeinschaft konstruiertes Ideal, das breit verständlich, von jedem kompetenten Sprecher beherrscht und mit möglichst keinen sozio- und regiolektalen Merkmalen ausgestattet ist (vgl. Deppermann und Helmer 2013: 225). Was nun die Trainerinnen und Trainer in Teilkorpus 3 angeht, ist diesbezüglich für alle gleichermaßen festzustellen, dass ein varietätenlinguistischer Unterschied zwischen kollektiven Instruktionen, individuellen Instruktionen und nicht unmittelbar auf das Anleiten bezogenen Gesprächsanteilen besteht.

²⁶ Zur Problematisierung von deutschem ›Gebrauchsstandard‹ siehe die Beiträge im Sammelband von Hagemann et al. (2013).

Das hauptsächliche Cue-Geschehen – damit sind die an alle Trainierenden gerichteten Instruktionen gemeint, die sich auf das Ausführen der Übungen beziehen – werden in einer Annäherung an den oben beschriebenen Gebrauchsstandard realisiert. Nur eine Annäherung deshalb, weil auf der phonetischen Ebene die regionale Herkunft der Trainer:innen immer erkennbar ist. Wechsel zu stärker umgangssprachlichen oder dialektalen Bemerkungen sind markiert und funktional: Beispielsweise streuen die Trainerinnen und Trainer eine dialektale Nebenbemerkung ein, um ihre Affiliation mit den Trainierenden zu zeigen. T01, T04, T05 und T06 sind hier stärker von den regionalen Varietäten des Aufnahmeortes und ihrer Herkunftsorte geprägt als T02 und T03 (siehe Beispiel 32 gegenüber Beispiel 33).

In individuellen Instruktionen und in Gesprächsanteilen, die kollektiv-individuell adressiert sind, kommt es häufig zum Code-Switching (äußerungsinterner Wechsel) oder zum Code-Shifting (vor allem turninitialer Wechsel, aber auch mitten in einem Turn, an der Grenze zwischen Intonationsphrasen). Insbesondere bei T01 ist dieses Muster sehr deutlich. Sobald sie in ein anderes Interaktionsensemble mit nur einer Trainierenden oder einem Trainierenden eintritt, wechselt sie fast vollständig in den regionalen Dialekt: In Beispiel 52, Z.17–18 wird individuell relativ stark dialektal instruiert, jedenfalls im Vergleich zum restlichen Abschnitt, in dem zwar teils Elemente der österreichischen Umgangssprache zu finden sind, z.B. Z.11, aber keine phonetischen Anpassungen an den lokalen Dialekt wie in der individuellen Instruktion. T02 verwendet ihrer Herkunft entsprechende Elemente aus dem bundesdeutschen Raum, was aber nicht zufällig ist, sondern strategisches Code-Shifting realisiert: Es ist eine spielerische Form des Wechsels in eine scherzhafte Modalität oder in eine persönlichere Folge von Instruktionen, insbesondere bei Ausführungsschwierigkeiten und bei rückgemeldeter großer Anstrengung der Trainierenden. T03, die aus einer anderen österreichischen Region zugezogen ist und im Laufe ihres Berufslebens viel Zeit im Ausland verbracht hat, bleibt immer – auch bei der individuellen Instruktion und in scherzhaften Sequenzen – sehr nahe an der österreichischen Standardsprache.

Das Shifting in eine lokale Varietät kann also als Strategie der Kund:innenbindung gedeutet werden (im Sinne von *audience design*, Bell 2001), aber da an dieser Stelle keine tiefergehende, detaillierte Auseinandersetzung möglich ist, sollten diese Auffälligkeiten auch nicht voreilig überinterpretiert werden.

Die Trainer:innenkompetenz wird in Teilkorpus 2b und 3 durch die Unterbeweisstellung von Pilates-Fachwissen sowie durch die damit zusammenhängende Klarheit der Instruktionen und des Korrekturverhaltens etabliert. Als wichtige

Teilkompetenzen von Trainer:innen werden auch Dominanz- und Autoritätsmanagement angesehen. Dominanz drückt sich nach Burgoon und Dunbar (2006; vgl. auch Burgoon et al. 2013) in einer Reihe von Logiken aus. In der folgenden Aufzählung werden diese Punkte genannt und mit Pilates-Instruktionen verknüpft, wobei die erwähnten Punkte abstrakt zu verstehen sind – es ist klar, dass Dominanz der Pilates-Trainer:innen nicht als Machtdisplays gelten können.

- *Erhöhung, Größe:* Dominante Interaktionspartner sind oft in einer erhöhten Position. Im Pilates sind die Trainer:innen so gesehen insofern dominant, als sie meist stehen, während die Trainierenden auf der Matte oder auf dem Reformer liegen; allerdings überragen Trainierende die Trainer:innen, wenn sie sich auf den Großgeräten in einer Standposition befinden. Insgesamt hat dies jedoch nur handlungslogische Gründe und hat nichts mit einer sozialen Erhöhung der Trainer:innen zu tun.
- *Zentralität:* Dominante Interaktionspartner sind stärker im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Pilates-Trainer:innen sind wie mehrfach gesagt definitiv und über die gesamte Einheit hinweg die Fokuspersonen.
- *Raum und Zugänglichkeit:* Dominante Interaktionspartner haben größere und bessere Territorien. Die Trainer:innen können sich wie unter 5.3.1 beschrieben im Gegensatz zu den Trainierenden viel freier im Raum bewegen, sind aber gleichzeitig aufgrund ihrer Rolle an viel höhere Anforderungen an ihre körperliche und kognitive Präsenz gebunden.
- *Kontrolle:* Dominante Interaktionspartner haben mehr Rechte hinsichtlich der Initiierung und Beendigung von Interaktionen und Verteilung der Rederechte. Wie besprochen sind die Trainerinnen und Trainer insbesondere in Teilkorpus 2b aufgrund ihres Status und ihrer technischen Ausstattung mit einem Mikrophon die einzigen legitimen Sprechenden, in Teilkorpus 3 hingegen können sich die Trainierenden jederzeit auch in Mikropausen der Trainerin bzw. des Trainers verbal und verkörpert bemerkbar machen und Rückmeldungen einfordern. Allerdings warten sie meist auf längere Pausen oder auf einen ansonsten günstig erscheinenden Augenblick. Überlappungen mit Trainer:inneninstruktionen sind selten.
- *Vorrechte:* Dominante Interaktionspartner dürfen mehr, z.B. zu spät kommen. Was die interaktionalen Vorrechte angeht, ist die Dominanz genau umgedreht zu allen bisherigen Punkten: Die Trainierenden sind hier diejenigen, die aufgrund ihrer Rolle als Kund:innen in der Interaktionssituation privilegiert sind. Die Trainer:innen erbringen eine Dienstleistung mit finanzieller Gratifikation, die in intensiver körperlicher Arbeit besteht. Dass teilweise relativ enge persönliche Beziehungen aufgrund langjähriger Bekanntschaft

teilweise auch mit privatem Kontakt bestehen, ändert nichts an diesem Framing innerhalb einer Einheit.

In Teilkorpus 3 ist zusätzlich insbesondere die ›kinästhetische Empathie‹ zentral für das interaktionale Geschehen und das Gelingen aller Instruktionen und Korrekturen. Darunter ist nach Koch und Sossin (2013: 967) Folgendes zu verstehen:

[...] an individual's capacity and proclivity to know another's actions, intentions, and emotions through attentive (though often implicit) perception of his or her movement and bodily experience. (Koch und Sossin 2013: 967)²⁷

Die Trainer:innen in Teilkorpus 3 zeigen insbesondere durch ihr Berührungsverhalten kinästhetische Empathie – es handelt sich um ein so zentrales Element des Pilates-Unterrichts, dass dazu einige genauere Ausführungen zur taktilen Wahrnehmung (Berührtwerden) und haptischen Wahrnehmung (aktives Berühren, vgl. Schönhammer 2013: 23) folgen.

Taktiler Feedback in Pilates-Einheiten könnte man als spezifische Gesten interpretieren, als Repertoire von professionellen Praktiken. Das Berührungsverhalten ist zwar individuell verschieden, andererseits aber auch durch äußere Bedingungen und interaktionale Faktoren mitbedingt. Während einige Eigenschaften von haptischen Cues einheitlich sind, hat jeder Trainer, jede Trainerin einen individuellen Stil. Andererseits hängen ihre Handlungen stark von situativen und individuellen Erfordernissen und den Profilen der Klient:innen ab. Tabelle 24 fasst die Ergebnisse einer Auswertung zusammen, in der das Berührungsverhalten für vier Einheiten aus Teilkorpus 3 vollständig codiert wurde.

Tab. 24: Berührungsakte in ausgewählten Einheiten quantitativ

Beschreibung der Einheit	Gesamt	Minimale Dauer	Maximale Dauer	Durchschnittliche Dauer	Medianwert
I03 Trainerin: T01 Typ: Matte mit Kleingerät Teilnehmer:innen: 7	34	0,59 Sek.	76,86 Sek.	13,406 Sek.	6,976 Sek.

²⁷ Ein verwandtes Konzept aus der Therapieforschung ist ›felt sense‹ als somatische Bewusstheit, als Achtsamkeit, als Intuition und Präsenz von Therapeut:innen – ein komplexes Framework in Bezug auf Berater:innen legen Peace und Smith-Adcock (2018) vor.

Beschreibung der Einheit	Gesamt	Minimale Dauer	Maximale Dauer	Durchschnittliche Dauer	Medianwert
<i>Level: Beginner-Intermediate</i>					
I02 <i>Trainerin: T01</i> <i>Typ: Großgerät (Reformer)</i> <i>Teilnehmer:innen: 4</i> <i>Level: Intermediate</i>	47	0,388 Sek.	29,162 Sek.	6,667 Sek.	3,375 Sek.
I07 <i>Trainerin: T03</i> <i>Typ: Matte und Großgerät (Reformer)</i> <i>Teilnehmer:innen: 3</i> <i>Level: Professionals</i>	94	0,018 Sek.	69,472 Sek.	12,320 Sek.	8,776 Sek.
I11 <i>Trainer: T04</i> <i>Typ: Matte</i> <i>Teilnehmer:innen: 6</i> <i>Level: Intermediate</i>	101	0,292 Sek.	24,829 Sek.	5,985 Sek.	4,817 Sek.

Daraus lässt sich Folgendes ablesen:

- T01 verwendet deutlich weniger Berührungen als T03 und T04.
- T04 setzt die meisten, im Vergleich aber auch die kürzesten Berührungen ein.
- T03 verwendet die Instruktionmethode ›Hands-on‹ am intensivsten.
- Die Einheiten I03 und I02 sind sehr unterschiedlich, obwohl sie von derselben Trainerin geleitet werden. Der Unterschied lässt sich eindeutig auf den Raum und den Kurstyp zurückführen – der Übungsraum mit den Geräten in Studio 1 ist sehr eng, eine schnelle Bewegung zwischen den Trainierenden ist nicht so einfach, außerdem werden hier im Laufe der Einheit mehrere Minuten mit dem Geräteumbau verbracht.

Doch diese rein quantitativen Aussagen sind nicht so aussagekräftig wie eine qualitative Betrachtung der Funktionen dieser verschiedenen Berührungsakte. Dies wird in der folgenden Tabelle zusammengefasst und im Anschluss diskutiert. Es werden nur zwei Funktionen des Berührens (nach Roger et al. 2002) betrachtet, da diese auch die häufigsten sind, und zwar assistierende und Informationsgebende Berührungen. Alle anderen kommen in den Einheiten nur vereinzelt vor: Selten dient das Berühren der Herstellung von Rapport, meist sind

Berührungen rein aufgabenorientiert, was Teil der ethischen Standards und der Professionalität ist. Die letzte Spalte ›Verbale Instruktion/davon (mit der Berührung) koordiniert‹ bezieht sich auf die Frage, ob es sich um einen ›stillen‹ Berührungsakt handelt oder ob die Trainerin bzw. der Trainer währenddessen eine verbale Instruktion gibt. Nicht koordinierte Instruktionen adressieren die ganze Gruppe oder hängen in einer fokussierten Interaktion nicht mit dem Berührungsakt zusammen.

Tab. 25: Berührungsakte in ausgewählten Einheiten qualitativ-funktional

Beschreibung der Einheit	Gesamt	Assistierend	Informationsgebend	Verbale Instruktion/koordiniert
I03 Trainerin: T01 Typ: Matte mit Kleingerät Teilnehmer:innen: 7 Level: Beginner-Intermediate	34	21	13	33 (97,1%)/ 15 (45,5%)
I02 Trainerin T01 Typ: Großgerät (Reformer) Teilnehmer:innen: 4 Level: Intermediate	47	19	25	40 (85,1%)/ 20 (50%)
I07 Trainerin: T03 Typ: Matte und Großgerät (Reformer) Teilnehmer:innen: 3 Level: Professionals	94	42	47	89 (94,7%)/ 53 (59,6%)
I11 Trainer: T04 Typ: Matte Teilnehmer:innen: 6 Level: Intermediate	101	73	24	83 (82,2%)/ 57 (68,7%)

Wiederum einige wichtige Hinweise zur Interpretation der Daten:

- Die Funktion des Informationsgebens wird häufiger mit einer verbalen Instruktion koordiniert als eine assistierende Berührung.
- Zwischen den Trainer:innen gibt es bei der Verteilung einen sehr signifikanten Unterschied: T04 verwendet hauptsächlich assistierende Berührungen

und im Verhältnis selten informationsvermittelnde Berührungsakte, während bei T03 das Vermitteln von Information wichtiger ist. T01 unterscheidet sich auch hier je nach Einheit, beim Gerätetraining ist das Informieren wichtiger als das Assistieren.

- Die verbale Instruktion und der Berührungsakt sind ungefähr im selben Ausmaß miteinander koordiniert wie nicht koordiniert, bei T03 und T04 sogar in der Mehrzahl der Fälle.

Wie man an dieser Detailuntersuchung jedoch auch sieht, wäre es zu weit führend, allgemeine Aussagen über die Trainer:innenpersönlichkeit vom multimodalen Verhalten abzuleiten – und Bewertungen dieser Unterschiede sind ebenfalls nicht angemessen.