

Bewegung und Achtsamkeit ***vor dem Hintergrund des Lernens/Lehrens*** ***im alpinen Skilauf***

HORST TIWALD

Dieser Beitrag ist 2002 erschienen in KLAUS MOEGLING (Hrsg.): „*Integrative Bewegungslehre – Teil III*“, Reihe „*Bewegungslehre und Bewegungsforschung*“, Band 15., Immenhausen bei Kassel, ISBN 3-934575-14-5.

Die Einheit der „drei Gestaltkreise“

Mit „Achtsamkeit“ ist hier eine „**Tat**-Sache“ der „Inneren Empirie“ gemeint. Der Frage, ob und wie sich diese „**Tat**-Sache“ auch als physiologischer „**Sach**-Verhalt“ der „äußeren Erfahrung“, zum Beispiel der Gehirnforschung, begrifflich festmachen lässt, wird hier nicht nachgegangen.

In der „inneren Erfahrung“ erscheint das „Leben“ als eine „komplementäre Einheit“ von vorwiegend pathischem „Erleben“ und vorwiegend energischer „Lebendigkeit“.

Die „Lebendigkeit“ fasse ich in meinem Modell wiederum als eine „komplementäre Einheit“ von „Achtsamkeit“ und „körperlichem Bewegen“ auf. (TIWALD 2000, 51 ff.)

Viktor von Weizsäcker hat in seinem „Gestaltkreis“ (WEIZSÄCKER 1943) die auf das „So-Sein“ hin orientierte Einheit von „Wahrnehmen und Bewegen“ und in seiner „Pathosophie“ (WEIZSÄCKER 1956) die auf das „Wert-Sein“¹ hin orientierte Einheit von „Leidenschaft und Bewegen“ herausgearbeitet.

Mir geht es bei der „Lebendigkeit“, als Ergänzung dieser beiden „Gestaltkreise“, um die auf das „Da-Sein“ hin orientierte Einheit von „Achtsamkeit und Bewegen“.

¹ Zu den drei Dimensionen des Erlebens („Da-Sein“, „So-Sein“ und „Wert-Sein“) vgl. TIWALD 1997, 170 ff)

Im konkreten „Umgang“² bilden diese (den drei Dimensionen des „Erlebens“ entsprechenden) „Gestaltkreise“ eine „lebendige“ Einheit.

Zum Unterschied von „Entscheidung“ und „Entschluss“

Welche Bedeutung die „Achtsamkeit“ für das Erarbeiten der Form einer Bewegung sowie für das situative Handeln besitzt, habe ich wiederholt aufzuzeigen versucht³. Darauf werde ich jetzt nicht besonders eingehen. Ich will mich hier auf jenen Aspekt beschränken, der vor über zwanzig Jahren für mich der Einstieg in die Praxis meines Lehrens im Anfänger-Skilauf war.

Ich stand damals dem Vermitteln von sportlichen Techniken mit Lehr-Programmen sehr skeptisch gegenüber.

Die Erfolge der „programmierten Instruktion“ bei der kognitiven Vermittlung von Wissen legten damals nahe, diese Methode auch auf den Sportunterricht zu übertragen, um eine gut strukturierte visuelle Bewegungsvorstellung auszubilden.

Demzufolge wurden informationstheoretische bzw. kybernetische Konzepte auch für das situative Lernen von sportlichen Fertigkeiten vorgelegt. Diese Lernprogramme stellten beim Anfänger den vorwiegend kognitiven Akt der „Entscheidung“ in den Vordergrund.

Dieses einseitige Beanspruchen der Kognition schien mir aber beim Erlernen situativer Sportarten, wie dem Skilauf, nur sehr bedingt brauchbar. In meiner Lehrtätigkeit wurde nämlich deutlich, dass man gerade beim Anfänger-Skilauf nicht umhin kommt, zwischen vorwiegend kognitiver „Entscheidung“ und vorwiegend wollendem „Entschluss“ zu unterscheiden und beides methodisch zu fördern.

In meinem lehrenden „Umgang“ mit Anfängern war zu beobachten, dass viele Ski-Anfänger keine „Entscheidungshilfen“, sondern „Entschlusshilfen“

² Der „Umgang“ ist ein zentraler Begriff von Viktor von Weizsäcker. In gewisser Hinsicht ist er gleichbedeutend mit „Gestaltkreis“. Vgl. WEIZSÄCKER 1956.

³ vgl. meine im Internet zum Herunterladen abgelegten Projektpapiere zum „Gewandtheits- und Achtsamkeitstraining“. Internet: <http://www.tiwald.com>

brauchen. Meine Anfänger zeigten sehr häufig keinen wirklichen Bedarf an zusätzlicher Information, sondern sie waren ratlos beim Umsetzen ihres ohnehin kognitiv gut strukturierten Vorhabens.

Ich spreche hier von „wirklichem“ Bedarf deswegen, weil jene Anfänger, die sich „kopflastig“ bereits eine gute Bewegungsvorstellung erarbeitet hatten, oft gerade wegen ihrer Entschluss-Schwäche weiter in die Kognition flüchteten. Sie versuchten mich in unproduktives Theoretisieren zu verwickeln und wollten gerade hier noch weiter zulegen.

Es schien mir, als meinten sie, dass ihnen ein Mehr an Wissen endlich den Mut zum Tun bringen würde. Diese Erwartung, dass ein grenzenloses Mehr an „Aufklärung“ auch die Entschlusskraft immer mehr steigere und letztlich über ein Viel-Wissen zur Tat führe, war aber nicht die meine.

Aus dieser Beobachtung entstand für mich der Begriff des „Mutes zum unvollkommenen Tun“. (TIWALD, 1981, 64 ff.)⁴.

Mir ging es aufgrund dieser Probleme mit Anfängern aber nicht um die Frage, wie ich mit einer „Hauruck-Methode“ den Anfänger zum blinden Entschluss motivieren bzw. manipulieren könne.

Ich wollte vielmehr im Anfänger seine „Achtsamkeit“ selbst-beweglich machen, damit sein Geist „relativ ruhen“ und beim körperlichen Bewegen auch simultan gegenwärtig sein kann.

Mich beschäftigte auch die Frage, was ich dazu beitragen könne, dass sich der Anfänger über ein kohärentes Einswerden mit dem Gelände sein „Können“ selbständig erarbeitet, wodurch sich in ihm Selbstbewusstsein sowie Vertrauen aufbauen und sich das für den freien Entschluss erforderliche „Wollen“ entwickeln kann.

Bei meinem Bemühen, einen entsprechenden praktischen Weg zu finden, wurde mir erlebbar, wie leibliches „Können“, „Wollen“, „Achtsamkeit“, „Einswerden mit dem Gelände“, „Kreativität“ usw. in sich zusammenhängen, gezielt angesprochen und synergetisch ins Spiel gebracht werden können.

Gelesen hatte ich bei meinem Beschäftigen mit Yoga und Zen darüber ja schon vorher. Dieses Wissen wurde mir aber erst wirkend brauchbar, als ich mich im konkreten „Umgang“ mit meinen Ski-Anfängern selbst „eingefädelt“ hatte.

In meinem bewegungstheoretischen Ansatz folge ich dem Verständnis von „Achtsamkeit“, wie es in der Lehre Buddhas (NYANAPONIKA, 1980, 1998) dargelegt ist. Das deutsche Übersetzungswort „Achtsamkeit“ für „*satī*“ verwende ich im Sinne der Übersetzungen von Nyanatiloka. (NYANATILOKA, 1989, 1989a).

Über den chinesischen Chan-Buddhismus, bzw. über dessen japanische Form des Zen-Buddhismus, der verschiedene japanische Bewegungskünste geprägt hat, kam die Lehre der „Achtsamkeit“ in ganz konkreten Zusammenhang mit dem leiblichen Bewegen. (SUZUKI 1958, HERRIGEL 1973, MEISTER TAKUAN 1998).

Einen ausgearbeiteten westlichen Zugang zum Entfalten der „Achtsamkeit“ finden wir in der Arbeit von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby (JACOBY 1994, PRÜFER 1998)

Zum Unterschied von „Aufmerksamkeit“ und „Achtsamkeit“

Für das Verständnis meines Beitrages ist es nicht erforderlich, sich die unterschiedlichen Dimensionen der „Achtsamkeit“ und ihre Einheit mit den anderen geistigen und körperlichen Fähigkeiten („*indriya*“) vor Augen zu führen. Vorerst genügt es, bloß an unsere „Aufmerksamkeit“ zu denken. Dabei ist aber ein wichtiger Unterschied zu beachten, nämlich die Wirkrichtung:

- Ist es ein Objekt in mir, zum Beispiel ein Schmerz oder ein Bedürfnis, und/oder ein Objekt außer mir, das mich vorwiegend fasziniert und meine Aufmerksamkeit auf sich zieht?
- Oder bin vorwiegend ich es, der „wollend“⁵ die Aufmerksamkeit richtet? Nur in diesem zweiten Falle spreche ich von „Achtsamkeit“!

⁴ vgl. auch meinen Beitrag „Probleme des Machens aus sportdidaktischer Sicht.“ In: KRÜGER/NIEDLICH (1979, 143-155).

⁵ In der „Erlebnistiefe“ zeigt sich, dass dieses „Wollen“ zwar an keiner Faszination „anhftet“, aber auch nicht von einem „Ich“ begehend festgehal-

Dieser Unterschied ist wichtig, denn es geht mir hier darum, den Zusammenhang von leiblichem „Können“ und „Wollen“ sichtbar zu machen.

„Sammlung“ und „Schwanken“ der Achtsamkeit

Da wir keine bzw. noch keine Heiligen („unversehrte Ganze“) sind, ist unser Bewusstsein hinsichtlich „Achtsamkeit“ und Aufmerksamkeit keineswegs dauerhaft „gesammelt“ und einheitlich. Es besitzt mehrere Schichten und Dimensionen mit oft widersprechenden Akzenten. In der einen Dimension kann die „Achtsamkeit“ wollend gerichtet sein, während an anderen Orten des Bewusstseins bzw. des Unterbewusstseins fremd-gesetzte Faszinationen die Aufmerksamkeit ablenken, spalten, gegenseitig wegzerren und festzuhalten suchen.

Es kommt dadurch im Bewusstsein zu einem Tauziehen. Dieses flatternde „Schwanken“ und träge „Anhaften“ des Bewusstseins wirkt sich für das Bewegen/Wahrnehmen-Lernen ungünstig aus.

Zur anfänglichen „Verborgenheit“ der pädagogischen Ziele des Lehrenden

Um das Wissen über den Zusammenhang von leiblichem Bewegen und „Achtsamkeit“ für eine erlebnistiefe und lebendige Praxis zu nutzen, ist es hilfreich, das theoretische Problem praxisrelevant zu vereinfachen.

Ich werde daher nicht von der tradierten Theorie der „Achtsamkeit“, sondern von der Praxis selbst ausgehen und in dieser so unterscheiden, wie es mir für das Begleiten von Ski-Anfängern bewusst wurde und hilfreich war.

Da es beim Lehren nicht nur darum geht, im Anfänger sein ´“Wollen“ zu entwickeln, sondern auch als Lehrer selbst **klar** „wollend“ **zu sein** und ein

ten wird. Ein scheint so, als würde der Wille um so stärker werden, je weniger ein sich besitzendes „Ich“ will, bzw. um so schwächer und zum „Möchten“ werden, je stärker ein sich selbst betonendes „Ich“ will. Das „Ich-**Sein**“ ist einerseits hinter dem Wollen „verborgen“. Andererseits „verbirgt“, bzw. „versteckt“ sich der Wille hinter dem „Ich-**Haben**“.

deutliches „Wollen“ zu haben, stellte sich für mich in der praktischen Situation des Lehrens ganz fundamental die Frage:

„Will ich als Lehrer das, was der Anfänger will?“, „Sollte ich überhaupt das wollen, was der Anfänger will, und sollte der Anfänger überhaupt das wollen, was ich will?“

Meine Antwort für mich war:

„Lehrer und Anfänger sollten gar nicht das gleiche wollen! Der Lehrer muss allerdings, um helfen zu können, ahnen, was der Anfänger jeweils will. Der Anfänger braucht dagegen vorerst nicht zu wissen, was der Lehrer will.“

Das übergeordnete Ziel des Anfängers ist beim Skilaufen meistens, schön und erfolgreich Skilaufen zu können. Dieses Ziel akzeptiere ich als Lehrer voll und ganz. Ich fühle mich verpflichtet, den Anfänger seinem gewünschten Ziel näher zu bringen. Aber deswegen ist dieses Ziel des Anfängers noch lange nicht mein Ziel!

Der Anfänger möchte auf einem erfolgreichen Weg ein sportmotorisches Ziel erreichen, ich will dagegen durch das Beschreiten des gemeinsamen Weges einem anderen näher kommen.

Für mich ist aber nicht „der Weg das Ziel“. Dies wird nämlich oft plakativ geäußert. Diese Formulierung ist irreführend, da sie leicht dazu verführt, Ziele und Richtungen überhaupt zu entwerten. Ähnlich missverständlich ist die Aussage, dass man nicht werten solle.

Auch hier ist nicht gemeint, dass ich im Erleben mein „Wert-Sein“ eliminieren, sondern dass ich es „kommen lassen“ und mich nicht voreilig an vorgegebene Werte klammern soll. Angestrebt wird das „Loslassen“ von den vorurteilenden statischen Werten, um das Werten als selbständigen Prozess „zuzulassen“.

In diesem Prozess werden sehr wohl durch das immer wertende Handeln kreativ „zweckmäßige“ und brauchbare Werte gesetzt, wie auch auf jedem Weg zwar nicht unbedingt irgendwelche Ziele erreicht, wohl aber von ei-

nem „Ist-Stand“ fort deutliche Richtungen eingeschlagen werden, sonst wäre dieses Bemühen um Verändern ja gar kein „Weg“.⁶

Nicht der Weg ist also für mich das Ziel, sondern ich verfolge mit dem selben Weg auch ein anderes Ziel bzw. gehe auch in eine weitere Richtung als der Anfänger. Dies hindert mich aber in keiner Weise, sondern ermöglicht mir erst, das Ziel des Anfängers ernst zu nehmen und dessen Erreichen voll zu fördern.

Das Ziel des Anfängers ist mir als Lehrer heilig und ich werde alles daran setzen, das Können des Anfängers hinsichtlich seiner Zielerreichung bestmöglich zu fördern. Ich „will“ den Anfänger immer dort abholen, wo er tatsächlich ist und versuchen, ihn zu „kleinen Schritten“ zu bewegen.

Vorerst ist dem Anfänger mein eigenes Ziel allerdings „verborgen“. Er weiß am Anfang nichts von meinem eigentlichen Ziel. Es wäre auch verkehrt, ihn sofort redselig und eindringlich darüber zu informieren.

Als Lehrer „will“ ich mich zuerst auf dem gemeinsamen Weg bewähren. Dies sowohl hinsichtlich der Ziele des Anfängers, was sein Vertrauen zu mir und zu sich selbst stärkt, als auch hinsichtlich meiner eigenen Ziele, was wiederum mein Vertrauen festigt.

Auf dem Weg zu meinen Zielen werden sich für den Anfänger nicht nur für mich sichtbare, sondern auch für ihn selbst konkret erlebbare Fortschritte einstellen. Erst aufgrund dieses konkreten Erlebens kann er dann überhaupt ahnen, worum es mir geht.

Der Anfänger „darf“ also vorerst die von mir erweiterte Entwicklungsrichtung konkret erleben. Erst dann, wenn deutliche Fortschritte in dieser für ihn vorher unbekanntem, weil unerlebtem Richtung auch für ihn erlebbar wurden, hat es vielleicht Sinn, die eigenen Karten aufzudecken und die neuen Entwicklungs-Richtungen durch vage Zielangaben zu markieren.

⁶ Vgl. hierzu meinen Beitrag „Antithese zur Soll-wert-fixierten ‚Erfolgspädagogik‘“ (Tiwald 1974 123 ff) und meine Gedanken zur „widerspruch-induzierten Leistungsaktivierung“ (Tiwald 1975, 26 ff.) sowie meinen Kongressbeitrag „Die Konfrontation mit objektiven Widersprüchen als Weg und Aufgabe der Körpererziehung“ (CONFERENCE INTERNATIONALE SCIENTIFICO- METHODIQUE. GDANSK 1974)

Was würde es einem Anfänger nützen, wenn ich ihm schon vorweg (wie gezwungenermaßen hier in diesem Artikel) sage, dass er mit meiner Hilfe beim Skilaufen-Lernen auch die Beweglichkeit seiner „Achtsamkeit“ entfalte, was für das Erlernen anderer Sportarten, für den Beruf und letztlich für den Alltag selbst genau so brauchbar sei, wie er es hier im Skilauf erleben werde?

Um für mein eigentliches Vorhaben Vertrauen zu schaffen, will ich vorerst erlebbar machen, dass dieses „Andere“, das sich durch meine Begleitung einstellen kann, auch für das sportliche Vorankommen äußerst brauchbar ist.

Das Gelände ist der Lehrmeister

Dass ich als Lehrer etwas anderes will als der Anfänger, ist geradezu die Voraussetzung eines erfolgreichen Begleitens des Anfängers.

Für den Anfänger ist ja nur eine bestimmte Fertigkeit und/oder eine bestimmte Gelände-Bewältigung das Ziel.

So, wie auf dem gemeinsamen Weg für den Anfänger der Hang seine unmittelbare Praxis wird, so ist für mich der Anfänger mit seinen „Achtsamkeits-Bewegungen“ meine Praxis.

Der Anfänger wird auf unserem gemeinsamen Weg in erster Linie eins werden mit der Piste. Ich bemühe mich dagegen, mit dem Anfänger eins zu werden, mit ihm Kohärenz zu finden und dadurch, weniger durch Sprache, sondern (möglichst sparsam mit Korrekturen, Lob und Tadel) durch „direktes Hindeuten“ in einen nonverbalen Dialog zu kommen. Ich darf mich nicht verbal in den Vordergrund drängen, denn es besteht dann die Gefahr, dass der Anfänger seinen Haupt-Dialog mit dem Gelände verliert und in Erwartung meiner Rückmeldungen seine „Achtsamkeit“ von seiner eigentlichen Praxis abzieht.

Um Skilaufen zu lernen, muss der Ski-Anfänger nicht meinen gesprochenen Text hören und umsetzen lernen, sondern er muss letztlich jenen Text lesen lernen, den das Gelände für ihn schreibt, bzw. den er entsprechend seiner „Bewegungsabsicht“ und seinem „Können“ mit dem Gelände und der Schwerkraft **gemeinsam** schreibt. Dies ist das Thema des Anfängers.

Ich führe als Lehrer einen anderen „gemeinsamen Kampf“. Ich bin als Lehrer weder maßregelnder „Oberlehrer“, noch demonstrierender und sich produzierender „Vorturner“!

Nicht der Hang, sondern der Anfänger als Mensch ist für mich meine Praxis. Und genau diese muss ich sehen lernen!

Der Anfänger wird auf unserem gemeinsamen Weg in erster Linie seinen „Umgang“ mit dem Gelände, ich werde dagegen den meinen mit dem Anfänger finden und entwickeln. Ich kann meinen „Umgang“ mit dem Anfänger ähnlich finden, wie der Arzt seinen „Umgang“ mit dem Patienten erreichen kann. (WEIZSÄCKER 1956)

Es vermaschen sich also hier zwei Dialoge, bzw. zwei „Gestaltkreise“. Als Lehrer bin aber **ich** es, der diese beiden Kreise „aus-tanzt“, nicht der Anfänger.

Dieser „Tanz“ potenziert sich allerdings bei einer Gruppe von Ski-Anfängern. Diese fordert den gleichzeitigen „Umgang“ des Lehrers mit mehreren Einzelnen besonders heraus. Es lernt beim Anfänger-Skilauf ja nicht die Gruppe, sondern es lernen lauter einzelne Individuen. Das erlaubt kein „Anhängen“ an den und kein „Einhalten“ beim Einzelnen, sondern nur ein ständiges Weitergehen von Einem zum Anderen, ohne aber die anderen Einzelnen aus dem Auge zu verlieren. (MEISTER TAKUAN, 32 ff.) Dies setzt der Gruppengröße deutliche Grenzen, insbesondere dann, wenn sie sehr heterogen ist.

Einen „Quantensprung“ muss man als Lehrer allerdings dann tun, wenn es beim Schüler gar nicht mehr darum geht, selbst Skilaufen zu lernen, sondern, wie bei Sportstudenten, das Unterrichten zu lernen. Hier will ich dem Sportstudenten eine neue Praxis geben, d.h. ich will ihn in meine hineinziehen und muss mich gleichzeitig in einer Supervision aus dieser herausziehen. Hier kann man schon ins Grübeln kommen, da anfangs dem Anfänger, der Lehren lernen will, zugemutet wird, sich einen Ski-Anfänger bloß vorzustellen⁷.

⁷ Dieses simulierende Lehren-Lernen ohne echte Schüler, welches dem werdenden Lehrer zumutet, sich den lernenden Schüler bloß vorzustellen,

Es geht daher auch hier darum, möglichst bald von der Imagination zur Praxis des Lehrens selbst zu kommen. Auch für diesen Schritt ist „Mut zum unvollkommenen Tun“ gefragt.

Der gleichzeitige „Umgang“ mit einer Gruppe von vielen Einzelnen sowie das Lehren-Lernen sind eigene Probleme. Hier genügt es, an Einzelunterricht von Ski-Anfängern zu denken.

Zu den Dimensionen des Dialoges mit dem Gelände

Wie sieht in seiner vordergründigen Praxis der Dialog des Anfängers mit dem Gelände aus?

Der Anfänger befindet sich in einem „Dreiecks-Verhältnis“. Er hat eine bestimmte „Handlungsabsicht“. Zum Beispiel „möchte“ er einen bestimmten Bogen fahren bzw. meint er dies zu „sollen“. Der Realisierung dieser Absicht stellen sich vorerst das Gelände und die Schwerkraft entgegen und werfen für den Lernenden ein konkretes Problem auf.

Die auf diese Weise für den Anfänger von der Praxis her ganz konkret gestellte „Bewegungsaufgabe“ versucht nun der Anfänger zu lösen. Er greift dabei auf sein bisheriges „Können“, zum Beispiel auf bereits selbst erarbeitete und auf phylogenetisch erworbene Fertigkeiten, die sog. „Erbkoordinationen“, zurück.

Der Anfänger besitzt also eine Ausgangs-Kompetenz mit mehr oder weniger fertigen Bewegungsmustern.

Als Lehrer stelle ich den Anfänger aber bloß in eine speziell für ihn ausgewählte und mit knappen Anweisungen gestaltete Praxis. Über Lösungsvorschläge brauche ich nicht viel zu reden. Die Pisten sind voll von unübersehbaren Vorbildern. Der Anfänger geht mit diesen Vor-Informationen an die für ihn, entsprechend seiner tatsächlichen „Handlungsabsicht“, vom Gelände und der Schwerkraft gestellte „Bewegungsaufgabe“ heran.

Der Anfänger kann dabei:

erinnert an die früher praktizierten „Trocken-Schwimmkurse“. In diesen Kursen bewegte der Schüler bei seinem Bewegten-Lernen bloß Luft und musste sich das Wasser vorstellen.

- seine „Achtsamkeit“ akzentuiert nach außen auf das Gelände und auf die konkrete „Bewegungsaufgabe“ richten;
- aber auch seine „Achtsamkeit“ vorwiegend nach innen richten und sich mit seiner „Handlungsabsicht“ auseinandersetzen;
- oder er kann muskulär von innen und/oder visuell von außen her besonders seine tatsächlichen „Bewegungs-Antworten“ beachten.

Trialektik der Achtsamkeit

Das Gelände stellt also entsprechend der „Handlungsabsicht“ des Anfängers an ihn spezifische „Fragen“, der Anfänger „antwortet“ darauf mit seinen vorhandenen „Fertigkeiten“.

Der Anfänger steht so in dem Dreieck von:

- Handlungsabsicht
- Bewegungsaufgabe
- Erbkoordinationen⁸

Der Akzent seiner „Achtsamkeit“ kann, wie schon aufgezeigt, vorwiegend auf:

- der „Handlungsabsicht“ liegen („Handlungsorientierung“);
- oder auf dem Gelände und der „Bewegungsaufgabe“ liegen („Praxisorientierung“);
- oder auf den tatsächlich realisierten Bewegungen, wie Fertigkeiten und Erbkoordinationen („Technikorientierung“).

In dieser „Trialektik der Achtsamkeit“ (TIWALD 1997, 179 ff) wandert der Akzent der „Achtsamkeit“ zweckmäßig von einer Orientierung zur anderen. Als Lehrer kann ich einerseits sehr oft sehen, wie sich die „Achtsamkeit“ im Anfänger „tatsächlich“ bewegt, andererseits kann ich auch Hilfen für ein „zweckmäßiges“ Bewegen der „Achtsamkeit“ geben.

Vorerst flattert aber die „Achtsamkeit“ des Anfängers. Er kann sich noch wenig „sammeln“, denn Faszinationen, wie zum Beispiel Schwierigkeiten oder Blamageängste, lenken ihn ab. Auch weiß er noch gar nicht, was er eigentlich wirklich „will“. Sein „Wollen“ ist ihm weder „deutlich“ noch „klar“. Er „möchte“ bloß ungefähr und meint zu „sollen“.

⁸ und den bereits selbst „veredelten“ Fertigkeiten natürlich.

Das Gelände und die Schwerkraft fordern aber ein „Muss“ und sie bestrafen alles, was außerhalb dieses vom „Muss“ diktierten Feldes erfolgt, mit einem Sturz.

Der Lehrer hat mit seiner Geländeauswahl und seinen Vorgaben an den Anfänger aber bloß ein „Soll“ herangetragen, welches allerdings einerseits abschätzt, was der Anfänger vom Gelände und der Schwerkraft her gefordert tun „muss“ und was andererseits vom Anfänger her gesehen dieser auch bereits „kann“.

Aus diesem vom Lehrer mit „Augenmaß“ vermittelten „Soll“ wird sich nun im Anfänger, (in der Schere zwischen „Möchten“ und „Können“ und über sein „Vertrauen“) sein „Können“ und zweckmäßiges „Wollen“ entwickeln. „Zweckmäßig“ wird sein „Wollen“, wenn sein „Können“ nicht nur einen „aufgabengerechten“ sondern auch einen „körpergerechten Umgang“ realisieren kann.

Der „Umgang“ des Anfängers mit dem Hang wird dadurch zu einem „wollenden Können“, das ihm das Feld seines freien und variantenreichen „Dürfens“ aufschließt.

In diesem „zweckmäßigen Umgang“ mit der Praxis wird der Anfänger erlebend entdecken, dass eine „Leistung“ im Sinne von Viktor von Weizsäcker (WEIZSÄCKER 1943) das Beherrschen eines Bündels von verschiedenen Wegen zu einem bestimmten Ziel bedeutet. Auch wird er konkret erfahren, was mit einem erfahrungsbereiten „antennigen“ Verhalten im Sinne von Heinrich Jacoby (JACOBY 1994) gemeint ist und welche Bedeutung dieses bereite Offensein für das Entfalten der „Achtsamkeit“ hat.

Die „fünf pathischen Kategorien“

In diesem Geschehen werden die „fünf pathischen Kategorien“ (WEIZSÄCKER 1956) in ihrem inneren Zusammenhang konkret erlebbar. Es wird deutlich, wie sich das „Wollen“, als Abstimmen mit dem „Können“, im Freiraum des „Dürfens“ entfaltet, der sich zwischen „Sollen“ und „Müssen“ ausbalanciert.

An den Anfänger wird über den Lehrer die bereits vorliegende „gesellschaftliche Erfahrung“ als ein sollendes „Über-Ich“ herangetragen, das auf

das „Muss“ der konkreten äußeren Praxis und auf die inneren leiblichen „Es-Bildungen“ trifft, die ebenfalls als „Muss“ wirken und das „Können“ in die Zange nehmen.

So scheinen die drei Dimensionen: „Sollen“, „Müssen“ und „Können“ für das „Möchten“ und „Wollen“ den freien Raum des „Dürfens“ abzustecken.

Zum Zusammenhang der „fünf pathischen Kategorien“

Ich will nun den Zusammenhang der „fünf pathischen Kategorien“ in einem Modell veranschaulichen:

Wenn wir uns die drei von mir in den Vordergrund gestellten Dimensionen („Sollen“, „Müssen“, „Können“) als drei aufeinander rechtwinkelig stehende Koordinaten vorstellen, so wie sich drei Kanten in einer Ecke eines Würfels treffen, dann bilden diese drei Kanten drei Flächen, die einen Raum einschließen. Dieser Raum soll unseren freien Raum des „Dürfens“ symbolisieren.⁹

Was in diesem Raum einheitlich geschehen „kann“ und „darf“, wollen wir im Modell nun auseinander nehmen und auf die drei unterschiedenen Flächen nach außen projizieren.

Um dieses Modell zum Veranschaulichen des Zusammenhanges der „fünf pathischen Kategorien“ nutzen zu können, bietet es sich an, noch weitere Kategorien einführen. Diese sind aber alle im konkreten Erleben zu finden und dem Modell entsprechend auch in der Selbsterfahrung lokalisierbar:

- Betrachten wir vorerst die von der Kante des „Sollens“ und der Kante des „Könnens“ gebildete Fläche unserer Würfel-Ecke. Unser Handeln erscheint in diesem Feld als ein auf ein „Sollen“ bezogenes „deswegen Machen“. Hinsichtlich der Ansprüche und den Erwartungen des „Sollens“ „möchten“ wir etwas realisieren und „glauben“ (halten wir für wahrscheinlich), dass unser „Machen“ richtig ist. Hinsichtlich des „Könnens“ „hoffen“ wir auf Erfolg und „fürchten“ den Misserfolg.

⁹ Es lohnt, dieses Modell **sich selbst** aufzuzeichnen und das hier sprachlich Vermittelte **selbständig** in ein Bild umzusetzen. Für das Grundlegen einer Morphologie des Erlebens ist ein erlebnistiefes Beschäftigen mit diesen Kategorien sehr hilfreich.

Wir haben von unserem „deswegen Machen“ her gesehen zur Kante des „Sollens“ hin ein „Möchten“ und „Glauben“, zur Kante des „Könnens“ hin ein „Fürchten“ und „Hoffen“.

- Auf der Fläche zwischen „Können“ und „Müssen“ sehen wir für unser Handeln keine Wahl, wir „akzeptieren“ und „tun trotzdem“, oft mit dem „Mut zum unvollkommenen Tun“. Dieses „Tun“ ist zur Kante des „Könnens“ hin von der „Liebe“ und dem „Wollen“ begleitet, zur Kante des „Müssens“ hin von „Angst“ und „Vertrauen“.
- Auf der Fläche zwischen „Sollen“ und „Müssen“ entfaltet sich das „Erleben“ des verbindenden „Da-Seins“. Zum „Sollen“ hin ist dieses getragen durch die Polarität „Verantwortung-Schuld“, zum „Müssen“ hin von der Polarität „Ohnmacht-Sicherheit“. Das „Erleben“ wird zur Kante des „Sollens“ hin, im „Wert-Sein“, durch ein fühlendes „Werthen“ geprägt, zur Kante des „Müssens“ hin, im empfindenden „So-Sein“, durch ein grenzerfahrendes und formgebendes „Unterscheiden“.

Bindender „Rhythmus“ und ausbrechendes „Wagnis“ in der situativen Ungewissheit

Was hier im Modell auf die drei Flächen projiziert getrennt erscheint, ist aber im Erleben keineswegs voneinander isoliert. Ein Modell, das ähnlich wie das Symbol für Yin und Yang aufzuzeigen sucht, wie das Eine im Anderen „verborgen“ ist, müsste beim Betrachten des hier gegebenen Modells mitberücksichtigt werden, damit Missverständnisse erschwert werden. (TIWALD 2000).

Modelle für den „Umgang“ des Menschen haben nämlich eine ganz andere Wirk-Richtung als Modelle für technische Realisierungen.

Dort, wo es deutlich getrennte Bau-Teile geben „darf“, wie in der Technik, wird das Modell in Pläne umgewandelt, die genau festlegen, welche Teile wie miteinander in Zusammenhang gebracht werden „müssen“. Hier „muss“ man beim Umsetzen in die Praxis dann „machen“, was man „vor-denkt“. Diese Modelle sind gewissermaßen Bauanleitungen. Man handelt nach Plan.

Ganz anders verhält es sich beim menschlichen „Umgang“.

Hier bildet die „Lebendigkeit“ das wirkende Band zwischen Subjekt und Objekt sowie zwischen „Denken“ und „Tun“. Das Modell dient hier nicht

dazu, unmittelbar ein Handeln zu strukturieren, sondern gibt bloß Hilfen, das „Erleben“ zu verdeutlichen. Das Modell soll für die „innere Empirie“ brauchbar werden. Er soll helfen, sich in dieser besser zurechtzufinden und auch dort gezielt fragen und beobachten zu „können“.

Diese Modelle dienen also weniger dem „äußeren Handeln“, sondern dem „inneren“. Sie müssen in einer „inneren Empirie“ überprüft werden. Über diese Modelle werden „innere Erfahrungen“ gesellschaftlich tradiert. Modelle für den „Umgang“ des Menschen sind also nicht vorwiegend technische Handlungsanweisungen. Sie sind daher auch nicht an die Logik gebunden, sondern vorwiegend Hilfen, die eigene Kompetenz selbständig zu entfalten.

Um den Wesenskern der „Lebendigkeit“ zu treffen, „dürfen“ sie über das Logische hinausgehen. Im Modell wird damit auf das wirkende „Alogische“ (WUST 1946) bzw. auf das „Antilogische“ (WEIZSÄCKER 1956) des lebendig Polaren hingewiesen.

Für technische Realisierungen braucht man einen möglichst genauen und eindeutigen Plan. Für den „Umgang“ soll man dagegen vorerst auf seine eigene Kompetenz wirken, die dann in der Situation, in einer „Einheit von Denken und Tun“, mit Augenmaß kreativ wirkt.

Man „sollte“ aber das technische „Machen“ nicht gegen das lebendige „Tun“ ausspielen, sondern deren Einheit in einer widersprechenden Synergie sichtbar machen.

Der technische Geist ist nicht „Widersacher des Lebens“, sondern die zu nutzende Möglichkeit menschlichen Lebens.

Der Mensch „darf“ und „kann“ eben beides. Er „darf“ mit sich und anderen technisch „umgehen“ im Sinne einer rhythmischen Gewohnheitsbildung und Routine, er „darf“ aber auch seine Kompetenz entfalten und sich aus dieser heraus kreativ der Welt immer wieder neu stellen.

Ob er dies noch oder schon „kann“ ist eine andere Frage. Ebenso, ob er es überhaupt „möchte“. Vom Diktat der Maschine her gesehen, „soll“ er als Bediener vorwiegend maschinenartig werden, er „muss“ es aber nicht, er „darf“ auch kreativ sein.

Gleiches gilt für das Sporttreiben. Ich „muss“ nicht Gewohnheiten einschleifen, obwohl man es mancher Trainingstheorie nach tun „sollte“.

Warum fällt es uns so schwer, kreativ zu sein? Es scheint fast so, als „könnten“ viele dies nicht oder nicht mehr.

Warum suchen wir in der Nähe des „Muss“, das uns von Verantwortung freispricht, immer wieder Sicherheit und Geborgenheit? Weshalb meiden wir das „wollende Darf“, das uns Kreativität ermöglicht, für die wir allerdings die Verantwortung voll zu tragen haben?

Wir suchen einerseits über den Rhythmus Sicherheit und Geborgenheit und genießen es auch, wie der Rhythmus in Art eines Vollzugszwanges über uns verfügt. Wir lassen uns treiben. Der Rhythmus wird uns dadurch zum „Muss“ und spricht uns von Verantwortung frei.

Andererseits wollen wir aber nicht, dass in uns und für uns nur ein „Es“ wirkt, das uns die Freiheit abnimmt, auch wenn dieses Wirken erfolgreich ist.

Wir wollen dieses „Es wirkt“ selbst tun und in „Bewusstheit“ Subjekt unseres Handelns werden. Wir haben eben auch Sehnsucht nach einer Freiheit, die leider Ungeborgenheit mit sich bringt. Diese Sehnsucht lässt uns ausbrechen und das Neue als Risiko suchen, das uns allerdings die Verantwortung voll auflädt.

In unserem Inneren sind wir nicht logisch, sondern ein dialektischer Widerspruch. Wir suchen nicht nur den ordentlich „müssenden“ Rhythmus, sondern auch das freie ungebundene „Dürfen“. Wir suchen neue Grenzen, die für uns aber sofort ein bisher unbekanntes „Muss“ bedeuten. Mit diesen Grenzen „dürfen“ wir uns kreativ anlegen, um auch dort für uns Freiheit bloßzulegen. Diese lädt uns aber sofort wieder neue Verantwortung auf, die wir all zu gerne ignorieren.

Das „Dürfen“ ist kein Raum einer verantwortungslosen Narrenfreiheit, sondern der Raum, wo volle Selbstverantwortung herrscht. Im „Dürfen“ gibt es kein fremdbestimmtes „Sollen“ oder „Müssen“, das uns die Verantwortung abnimmt. Das „Dürfen“ ist letztlich getragen von „Ungewissheit“ und „Wagnis“. (WUST 1946)

Ist uns das „Sollen“ vielleicht deswegen lieber als das „Dürfen“, weil wir beim „Sollen“ nur im Falle des Misserfolges Verantwortung tragen und weil wir zum „Soll-Wert“ hin einen kleinen Spielraum der selbstbestimmten Verweigerung und Gestaltung haben, der uns Freiheit ahnen lässt? Da uns das „Muss“ vorerst keinen solchen Spielraum zu bieten scheint, ist es vielleicht deshalb für uns so abschreckend. Hängen wir uns deswegen lieber an das tradierte „Soll“, als uns mit dem praktischen „Muss“ anzulegen und dort im „Umgang“ mit der konkreten Praxis unser „tat-sächliches“ freies „Dürfen“ zu entdecken?

Die Faszination des Sports liegt für uns daher nicht nur im geborgenen Sich-Treibenlassen im Rhythmus, sondern auch im verantwortungsvollen und kreativen Wagnis in einer situativen Ungewissheit.

Die Praxisorientierung legt im Soll die Freiheit frei

Im Judo gibt es ein sogenanntes „Uchikomi-Training“. (Tiwald 1981, 51 ff.) Dieses ist ein ständiges Wiederholen einer Technik, die als „Soll“ an den Übenden herangetragen wurde. Bei uns wird dieses Training so aufgefasst, als ginge es, bei diesem unermüdlichen Wiederholen des Gleichen, um das rhythmische Einschleifen einer Technik.

Mit dem „Uchikomi“ versucht man bei uns in der Regel eine Technik einerseits dem „Soll“ immer mehr anzunähern, andererseits als „Es-Bildung“ in Fleisch und Blut übergehen zu lassen. Dies macht man in der Erwartung, dass sich in der praktischen Situation des Kampfes die eingeschliffene Technik in einem Vollzugszwang als „Muss“ automatisch realisiert.

Man erhofft sich durch diese „Es-Bildung“ (durch das psycho-somatisch fleischgewordene „Soll“ einer Technik) auch eine besondere Reaktions-Schnelligkeit.

Aus der Sicht des Zen ist dies aber ein totales Missverständnis.

Beim „Uchikomi“ geht es aus jener Sicht vielmehr darum, einerseits dem „Sollen“ möglichst exakt zu folgen und das tatsächlich Realisierte möglichst genau zu wiederholen.

Andererseits aber darum, in der tatsächlichen Wiederholung die Unterschiede zur jeweils vorangegangenen Realisierung selbsttätig zu erkennen.

Der Blick ist also nicht auf ein „Soll“ fixiert, dem man sich durch die Wiederholungen annähern möchte, sondern auf die konkrete Realisierung selbst gerichtet.

Durch diese „Praxisorientierung“ wird einerseits entdeckt, was vom Gelingen her sein „muss“, was aber andererseits auch alles variieren „darf“ und „kann“. Es wird auf diese Weise in der Ordnung des vorgegebenen „Soll“, über die „Praxisorientierung“, die Freiheit freigelegt.

Dadurch wird ein Raum des kreativen Variierens aufspannt, jenes Feld des „Dürfens“, das mir erst einen zweckmäßigen „Umgang“ mit der Situation ermöglicht.

Ein praktischer Gedanke von A. S. Makarenko

Auch beim Skilaufen geht es darum, den Anfänger zur „Praxisorientierung“ hinzuführen. Vorerst sucht der Anfänger nämlich Halt in dem vom Lehrer oder anderen vermittelten „Soll“.

Dieses haltsuchende Vertrauen in mich als Lehrer und in meine Hilfen akzeptiere ich vorerst. Ja, ich verstärke das von mir zu ihm kommende „Soll“ sogar zum penetranten „Muss“ und nehme dem Anfänger dadurch die Verantwortung voll ab.

Bei Anfängern fahre ich deswegen auch manchmal dicht hinter ihnen her und gebe ihnen mit dynamischem Sprechen Hilfen. Ich modelliere gewissermaßen die Sportbewegung sprechdynamisch und nehme dem Anfänger so das Entscheiden und Entschließen etwas ab. Er kann gleichsam mit seiner Sportmotorik im Fahrwasser meiner Sprechmotorik „mitschwimmen“. Er fährt gleichsam im Windschatten meiner sprechmotorischen Simulation. In dieser Phase wirke ich als penetrantes „Soll“, das ihn mit sprechmotorischer Eindringlichkeit mitreißt. Der Anfänger kann sich dabei voll auf mich verlassen, zum Beispiel, wenn ich bei der richtigen Stelle rhythmisch „Stock“ brülle. Er vertraut mir daher immer mehr, fühlt sich durch meine Manipulation geborgen und freut sich auch, da es meist gut klappt.

Ich merke bei diesem Vorgehen aber sehr bald, wie Anfänger zunehmend mein „Führen“ suchen und ihr „Folgen“ zu genießen beginnen. Nun ist für mich der Zeitpunkt gekommen, mich abzuhängen. Ich vergrößere daher den Abstand meines Hinterherfahrens immer mehr. Aufgrund meiner schlechteren Sicht sind meine Kommandos nun nicht mehr optimal, manchmal gebe ich auch bewusst unbrauchbare Befehle oder sie bleiben auch willkürlich aus.

Später fahre ich dann in die Piste nur eine bestimmte Strecke hinein und gebe die Anweisung, an mir genau so weit vorbeizufahren, wie ich vorgefahren bin. Auf dem Weg zu mir sehe ich die Anfänger relativ deutlich und kann sie sprechmotorisch gut führen. Die Strecke nach mir wird für mich aber immer uneinsehbarer. Dadurch setze ich mit meinen relativ unbrauchbaren Kommandos das Vertrauen der Anfänger in mich immer mehr aufs Spiel, allerdings mit der Entschuldigung, dass ich aus der weiten Distanz das Gelände auch nicht so gut wie der jeweils fahrende Anfänger selbst sehen kann.

Die Anfänger nehmen sich nun gezwungener Maßen selbst in die Hand und orientieren sich selbst auf das Gelände. Dieses wurde ihnen durch meine unbrauchbaren Kommandos, die manchmal Beinahestürze zur Folge hatten, ja deutlich nahegebracht.

Die Anfänger suchen nun im Gelände ihre eigenen Wege. Zunehmend merken sie auch, dass es nun das Gelände ist, das ihren Weg mitbestimmt.

Mit dieser Orientierung auf das Gelände, das allerdings auch vielfältig sein und unterschiedlich herausfordern sollte, will ich verhindern, dass ein rhythmischer „Scheibenwischer-Skilauf“ entsteht, der vorwiegend durch die platt präparierten Pisten gefördert wird.

Auf den flach präparierten Pisten kann man nämlich den Blick aufs Gelände vernachlässigen und sich in rhythmischer Monotonie ein geistloses, dafür aber ästhetisches „Hin-und-Her“ einschleifen.

Dies „kann“ und „darf“ man natürlich auch tun und genießen. Es sollte sich aus meiner Sicht aber nicht zu der Zwangsjacke eines „Ohrwurmes“ auswachsen und als Gewohnheit verfestigen.

Das Einschleifen von Gewohnheiten versuche ich auch dadurch zu erschweren, dass ich sprechmotorisch immer andere Variablen der Bewegung markiere und auch die Übungen selbst variiere. Auch ist es hilfreich, die Anfänger von ihrer Orientierung auf mich ab- und auch auf das Bewegen der anderen Übenden hinzulenken.

Da ohnehin die Realisierungen der Anfänger oft sehr originell voneinander abweichen, gebe ich auch Beobachtungs-Aufgaben mit dem Ziel, Unterschiede der Realisierungen der einzelnen Anfänger von ihnen selbst gegenseitig entdecken zu lassen. Sie bekommen dann die Aufgabe, das Typische der individuellen Ausführung eines bestimmten Einzelnen nachzuahmen.¹⁰

Aber auch diese „Praxisorientierung“ birgt Gefahren. Dies zeigt sich in jenen Situationen, wo ich nicht eine Strecke in den Hang hinein vorfahre und damit die Gesamtstrecke vorgebe, sondern wo die Anfänger in einer Art freien Fahrens sich dem ganzen Hang stellen und sich jeweils eigene Wege suchen.

Hier zeigt sich oft, dass Anfänger immer solange fahren, bis sich ein Sturz einstellt. Sie stoßen dadurch oft an die Grenze ihres „Könnens“. Ihre letzten Schwünge werden immer unkontrollierter, wodurch die Fahrt immer schneller wird. Hier besteht erhöhte Verletzungsgefahr.

Aus diesem, aber vor allem aus einem methodischen Grunde, will ich dieses unkontrollierte Fahren verhindern.

Hier habe ich einen Gedanken Makarenkos aufgegriffen, welcher der Ansicht war, dass sich einerseits in den Forderungen an den Menschen die Achtung vor ihm ausdrücke, andererseits wiederum sich die Achtung vor einem Menschen in dem zeige, was man von ihm fordert. (MAKARENKO 1974, 154 ff.)

¹⁰ Vgl. meine „vier Arten des Bewegnlernens“, von denen hier das „nachahmende Bewegnlernen“ angesprochen ist. Bei diesem es geht es nicht darum, das Gemeinsame von mehreren Vorbildern zu erfassen, sondern immer tiefer in das konkrete und individuelle Vorbild einzudringen. Diese Art des Bewegnlernen kombiniere ich mit dem „Problem-lösenden“; mit dem „Ziel-einverleibenden“ und dem „den Weg achtsam durchdringenden Bewegnlernen“. (vgl. TIWALD 1996 90ff)

Dieses Fordern „sollte“ aber angemessen sein. Letztlich „darf“ der Mensch mit einem angemessenen Fordern auch mit sich selbst „umgehen“. Er „darf“ mit sich selbst Verträge abschließen und von sich selbst deren Einhaltung als ein „Muss“ fordern.

Makarenkos Jugendliche „durften“ vorher selbst festlegen, wann sie abends nach einem Freigang spätestens nach Hause kommen „sollen“.

Dieses selbstauferlegte „Sollen“ machte Makarenko nun zum geforderten „Muss“ und bestrafte jeden hart, der sein selbstgesetztes Limit überzog. Dies tat er auch, wenn dieses Überziehen äußerst gering war. Der Jugendliche „durfte“ und hätte ja auch einen späteren Zeitpunkt festlegen „können“.

Diesen Gedanken von Makarenko übertrug ich auf den Anfänger-Skilauf. Ich forderte jeden Anfänger, bevor er in den Hang hinein fuhr, auf, mir laut zu sagen, wie viele Schwünge er zu fahren beabsichtige. Für dieses selbstgesetzte Limit galt die Vereinbarung, zum Beispiel „plus minus einen Schwung“ (man kann natürlich auch einen anderen Spielraum vereinbaren) abweichen zu „dürfen“.

Sagte der Anfänger zum Beispiel „fünf Schwünge“, dann „musste“ er sich auf Teufel komm raus mindestens bis zum vierten Schwung durchkämpfen. Er „durfte“ aber, wenn es gut lief, maximal einen sechsten Schwung schlemmen.

Dies führte dazu, dass nicht nur jeder den jeweiligen Hang besser beachtete, sondern auch sein eigenes „Können“ immer genauer einschätzen lernte. Dies baute ein realistisches Selbstbewusstsein auf.

Wer im Skilauf das Gelände sehen und sein „Können“ realistisch einschätzen gelernt hat, für den gibt es zwar das Problem, sich zum Befahren des Hanges zu „entscheiden“, aber wenn er dies getan hat, dann sperrt sich keine fehlende „Entschlusskraft“.

Literaturverzeichnis

CONFERENCE INTERNATIONALE SCIENTIFICO-METHODIQUE. GDANSK 1974: Education physique des enfants avant L'époque de la puberté', Varsovie 1976. S. 300-304.

HERRIGEL, E.: Zen in der Kunst des Bogenschießens. Bern/München/Wien 1973¹⁶.

JACOBY, H. (Hrsg. LUDWIG, S.): Jenseits von "Begabt" und "Unbegabt". Zweckmäßige Fragestellung und zweckmäßiges Verhalten – Schlüssel für die Entfaltung des Menschen. Hamburg 1994⁵.

KRÜGER, A. / NIEDLICH, D. : Ursachen der Schulsport-Misere in Deutschland. Festschrift zum 70. Geburtstag von Professor Konrad Paschen. London 1979.

MAKARENKO, A.S.: Werke. 5. Bd. Berlin 1974⁶ .

MEISTER TAKUAN (Hrsg. W. S. WILSON): Zen in der Kunst des kampflosen Kampfes. Bern/München/Wien 1998⁴.

NYANAPONIKA: Geistestraining durch „Achtsamkeit“. Die buddhistische Satipatthana-Methode. Stambach 1998⁷.

NYANAPONIKA: Der einzige Weg. Buddhistische Texte zur Geistesschulung in rechter „Achtsamkeit“. Konstanz 1980².

NYANATILOKA (Übers.): Der Weg der Reinheit. Vissuddhi- Magga. Die größte und älteste systematische Darstellung des Buddhismus. Konstanz 1989⁵.

NYANATILOKA: Buddhistisches Wörterbuch. Konstanz 1989⁴ a.

PRÜFER, O. : Tennis zum Selbst. Geistige Grundlagen eines humanen Tennislehrweges. Hamburg 1998.

TIWALD, H. : Sportwissenschaftliche Skizzen. Philosophisch-psychologische Thesen und Diskussionsgrundlagen. Giessen/Lollar 1974.

TIWALD, H. / STRIPP K. : Psychologische Grundlagen der Bewegungs- und Trainingsforschung. Einführung in das psychologische Denken für Sportler, Trainer, Sportpädagogen und Sportpolitiker. Giessen/Lollar 1975.

TIWALD, H.: Psycho-Training im Kampf- und Budo-Sport. Zur theoretischen Grundlegung des Kampfsportes aus der Sicht einer auf dem Zen-Buddhismus basierenden Bewegungs- und Trainingstheorie. Hamburg 1981.

TIWALD, H. : Die Kunst des Machens oder der Mut zum Unvollkommenen. Die Theorie der Leistungsfelder und der Gestaltkreis im Bewegengelernten. Hamburg 1996.

TIWALD, H.: Bewegen zum Selbst – Diesseits und jenseits des Gestaltkreises. Hamburg 1997.

TIWALD, H. : Yin und Yang. Zur Komplementarität des leiblichen Bewe-gens. Immenhausen bei Kassel 2000.

TIWALD, H. : Projektpapiere zum „Gewandtheits und „Achtsamkeitstrai-ning“. Internet: <http://www.tiwald.com> .

SUZUKI, T. D. : Zen und die Kultur Japans. Hamburg 1958.

WEIZSÄCKER, v. V. : Der Gestaltkreis. Leipzig 1943².

WEIZSÄCKER, v. V.: Pathosophie. Göttingen 1956.

WUST, P. : Ungewissheit und Wagnis. Graz 1946².