

Über das Üben in der Psychotherapie

Eine gestalttheoretische Perspektive

Angelika Böhm, Wien und Marianne Soff, Karlsruhe

Der Terminus „Üben“ zählt gewiss nicht zu den ersten Assoziationen im Zusammenhang mit Gestalttheoretischer Psychotherapie (GTP) – auch nicht in Bezug auf Psychotherapie allgemein. Viel eher würde man ihn in klassischen Lerntheorien oder behavioristischen Therapieformen verorten. Aber auf den zweiten Blick, beispielsweise durch die Beschäftigung mit gängigen Begriffsdefinitionen, bekommt der Platz des Übens auch im psychotherapeutischen Kontext allmählich Konturen. So – und vor allem durch das vertiefende Studium gestalttheoretischer Beiträge zum Thema – wird die Möglichkeit einer Differenzierung eröffnet, *welches* Üben sinnvoll und bereichernd für den psychotherapeutischen Prozess sein kann.

Wir beginnen mit einer Kurzdefinition des Zentrums für Lehrerfortbildung der Technischen Universität Kaiserslautern: „Üben bezeichnet die wiederholte Anwendung einer Fähigkeit mit dem Ziel, diese zu verbessern. Dies geschieht durch Automatisierung und Konsolidierung. Üben ist ein Teil der Ergebnissicherung im Lernprozess: Erst im Üben wird der Lerngegenstand endgültig.“ (Didagma 2020) Diese Definition stellt zunächst die Wiederholung als zentrales Merkmal für die Festigung einer Fähigkeit in den Vordergrund. Damit folgt sie dem Großteil der gängigen Lerntheorien (vgl. Schröder 2002, 204). Üben als „Element der Erfolgssicherung“ (Didagma 2020) dient demnach der präzisieren und schnelleren Ausführung von Fertig-

keiten oder dem Ziel, sich Wissen oder Fähigkeiten möglichst nachhaltig anzueignen.

Der Duden (Online-Version) nennt insgesamt sieben Definitionen zum Verb „üben“. Die ersten vier, die für das Gebiet unserer Ausführungen relevant sind, lauten: „1. (in einem bestimmten Tätigkeitsbereich) sich für eine spezielle Aufgabe, Funktion intensiv ausbilden, 2. etwas sehr oft [nach gewissen Regeln] zu wiederholen, um es dadurch zu lernen, 3. durch systematische Tätigkeit eine Fähigkeit erwerben, zu voller Entfaltung bringen, besonders leistungsfähig machen, 4. möglichst große Geschicklichkeit in etwas zu erwerben, sich in etwas geschickt zu machen, zu vervollkommen suchen“ (Duden-Online 2020). Auch hier kommt die systematische Wiederholung zur Sprache, allerdings verbunden mit dem Ziel der Vervollkommenheit in Form von Intensivierung, der Entfaltung, der besseren Geschicklichkeit im Zusammenhang mit einer bestimmten Fertigkeit.

„Übung macht den Meister“?

Üben – im Sinn von Wiederholung von bereits Gelerntem – gehört zunächst zum Grundrepertoire jeden Unterrichts. Das wissen wir alle aus jahrelanger eigener Schul- und Unterrichtserfahrung. Durch hirnpfysiologische Untersuchungen scheint belegt, dass die wiederholte Aktivierung einer spezifischen Hirnaktivität bereits Gelerntes stabilisiert (vgl. Spitzer 2009, 316). Demnach werden neue Informationen gene-

Zusammenfassung

Dem Üben wird in der einschlägigen Fachliteratur zur Psychotherapie mit Ausnahme von klassisch behavioristischen Beiträgen so gut wie keine Beachtung geschenkt. Gerade die humanistisch-psychologischen Therapieverfahren, zu denen ja auch die Gestalttheoretische Psychotherapie zu zählen ist, stehen dem Üben und insbesondere manualisierten Trainings sogar ausgesprochen skeptisch gegenüber. Bei näherer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass Üben nicht nur immanenter Bestandteil jeder Psychotherapie ist, sondern auch, dass dieser Anteil beträchtlicher ausfällt als mitunter angenommen wird. Die Gestaltpsychologie hat dahingehend schon früh richtungsweisende Beiträge geleistet, die sich als Grundlage für die Auseinandersetzung mit diesem Thema eignen. Ausgehend von einer Begriffsbestimmung und der Bedeutung des Übens in der Pädagogik, sollen im folgenden Beitrag der Platz des Übens in der Psychotherapie sowie förderliche Rahmenbedingungen aus dem Blickwinkel der Gestalttheoretischen Psychotherapie diskutiert werden.

rell zunächst nur kurz im Gedächtnis behalten. Je öfter sie abgerufen werden, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich auch im Langzeitgedächtnis verankern. Pädagogisches Handeln, das auf die Nachhaltigkeit von Lernprozessen ausgerichtet ist, kann dementsprechend ohne Üben und Wiederholen gar nicht auskommen. Dabei versteht die angewandte Pädagogik Üben heute keineswegs als „bloßes“ Wiederholen, sondern vielmehr als Form der didaktisch aufbereiteten *Repetition*, die absichtlich mit Variation und Motivation arbeitet (vgl. Soff 2017, 172; Tremel 2009, 299).

Dem „Üben als Mechanisieren“ im Sinn von reiner Wiederholung mit dem Ziel des sicheren gewohnheitsmäßigen Handelns wird heute in den Bildungswissenschaften das „Üben als Durcharbeiten“, als einsichtiges flexibles Problemlösen, gegenübergestellt (Grunder et al. 2007, 283ff.). Speziell auf diesem Gebiet hat sich die Gestaltpsychologie schon früh verdient gemacht, worauf im weiteren Verlauf dieses Textes noch näher eingegangen werden soll.

nen in die Praxis umzusetzen, bis ich sie so stark verinnerlicht habe, dass dies „automatisch“ passiert. Schon Wolfgang Metzger hat die unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten beim Einprägen (von Texten, Fakten etc.) und Einüben (von Fertigkeiten) ausführlich dargelegt (1976, 1977ff., siehe weiter unten).

Üben und Lernen stehen also in einem sehr engen Verhältnis zueinander, wobei die Wiederholung als methodisches Grundmuster

es ist mehr als bloße Zunahme von Wissen oder bloße Präzisierung von bestimmten Fähigkeiten. Es erfüllt sich im Ausführen-Können von deklarativem Wissen und kann demnach als prozedurales Lernen (bzw. prozedurale Kompetenz) bezeichnet werden (vgl. Seel 2003, 221), wobei sich prozedurales und deklaratives Lernen keineswegs polar oder gar einander ausschließend gegenüberstehen. „Deklaratives Wissen, d.h. Wissen über das Wie der Ausführung [...], wird durch Übung und Wiederholung zu prozeduralem Wissen.“ (Seel 2003, 222)



Fotocredit: © Annie Spratt/Unsplash

Manfred Spitzer beschreibt den Unterschied zwischen dem Üben von Fähigkeiten im Sinne von *prozeduralem Lernen* und dem Üben bzw. Einlernen von Fakten, dem *episodischen Lernen* (2009, 315 ff.). Sich anzueignen, von wann bis wann Mozart gelebt hat (episodisches Lernen) ist demzufolge etwas anderes und lässt sich wesentlich rascher erledigen, als wenn ein Stück von Mozart zu erlernen ist, also prozedural eingeübt werden soll. Oder: Zu lernen, worauf ich achten muss bzw. welche Maßnahmen ich ergreifen muss, um mit mir und meinen Mitmenschen achtsamer umzugehen, ist etwas anderes, als diese Maßnahmen im Alltag in den unterschiedlichsten Situatio-

jeden Übens verstanden werden kann (vgl. Ernst 2006, 100), nicht jedoch jeden Lernens. Im „Handbuch Üben“ von 2006 wird zudem betont, dass beim Üben eine kontinuierliche Aneignung von neuen Kenntnissen oder Fähigkeiten erfolge - demnach werde dabei laufend Neues gelernt. Gleichzeitig geschehe im Prozess des Übens ständig eine Aktualisierung von bewusst (z.B. Wissensstand) oder nicht bewusst (z.B. körperliche Vorgänge wie Puls oder Atem) Vorhandenem (vgl. Mahler 2006, 25). In der „Psychologie des Lernens“ wird hingegen auf den Unterschied zwischen Lernen und Üben hingewiesen: Üben ist demnach etwas anderes als umfassendes Lernen,

Gestalttheoretische Beiträge zum Lernen und Üben

Sowohl auf dem Gebiet des Lernens und Übens als auch auf jenem des Durcharbeitens durch einsichtiges Problemlösen hat die Gestalttheorie schon früh wichtige Befunde vorgelegt, deren Relevanz für die Gestalttheoretische Psychotherapie im Folgenden herausgearbeitet werden soll.

Wolfgang Metzger sieht in seinem Grundlagenwerk „Psychologie“ die Wiederholung als Grundmerkmal des Übens zum Zweck der „immer starrereren Festigung eines ganz bestimmten Ablaufs“ (1954/2001, 335) als bezeichnend für das behavioristische Lernverständnis. Eine gestalttheoretische Sichtweise, die davon ausgeht, dass zwischen einer Person und ihrem Ziel Kräfte wirksam sind, betrachtet den wesentlichen Vorgang beim Üben „in einer Änderung der Gesamtperson und darüber hinaus der anschaulichen Gesamtwelt“ (ibid.) und sieht den Vorgang des (übenden) Erwerbens bestimmter Fähigkeiten und Techniken dafür lediglich in einer „dienenden Rolle“. Erstrebenswert ist es nach Metzger, allmählich alle störenden Kräfte

auszuschalten, die vom Ziel des sich Aneignens einer bestimmten Fähigkeit ablenken, bis zuletzt eine Art „Aufgehen“ im bearbeiteten Gegenstand erreicht werden kann.

Die Bedeutung der Wiederholung bei Vorgängen des Übens und Lernens wird in der Gestalttheorie aber keineswegs ignoriert. Insbesondere im pädagogisch-didaktischen Zusammenhang, beim Auswendiglernen und Einprägen von Fakten oder Texten ist die Wiederholung unerlässlich (vgl. Metzger 1976, 198). Auch das Einüben von Fertigkeiten kommt ohne Wiederholung nicht aus. „Die Aneignung einer Fertigkeit bis zur Beherrschung ist stets ein langsamer Vorgang, der unzählige Wiederholungen erfordert“ (ibid., 213). Als wesentlich wird in der Gestalttheorie allerdings nicht die Wiederholung als solche gesehen, sondern vielmehr die mit ihr einhergehende Veränderung der Erkenntnisstruktur (vgl. Lewin 1942, 116). „Das eigentlich Bessernde ist der beobachtete oder ‚gefühlte‘ Unterschied zwischen der Sollgestalt und der Istgestalt der ausgeübten Tätigkeit“ (Metzger 1976, 216). In diesem Zusammenhang betont er den hohen Stellenwert der Ergebnissrückmeldung und beschreibt die Erfolgsbeobachtung durch die übende Person selbst als am wirksamsten.

Gerade Wiederholungen bergen nämlich andererseits auch Tücken, worauf bereits in den frühen feldtheoretischen Untersuchungen zur Motivationspsychologie hingewiesen wurde. Anitra Karsten, Doktorandin von Kurt Lewin, beschrieb aufgrund ihrer experimentellen Untersuchungen als erste das Phänomen der psychischen Sättigung im Zusammenhang mit häufig wiederholten Tätigkeiten (vgl. Karsten 1928; Lewin 1928, 1929a; Soff 2011,

2016, 2017). Psychische Sättigung führt nämlich nicht nur „dazu, dass eine zunächst als angenehm oder neutral empfundene Tätigkeit den positiven Aufforderungscharakter für die handelnde Person verliert und es zu einer ausgesprochenen Abneigung gegen die Tätigkeit kommt“ (Soff 2016, 6), sondern geht auch regelmäßig damit einher, dass sich eine Verschlechterung der Handlungsausführung einstellt, die bis zum „Gestaltzerfall“ reichen kann. Mit anderen Worten: eine zunächst durch die Wiederholung verbesserte Handlungsausführung führt im Fall einer immer weiter fortgesetzten gleichen Handlung über die Grenze der psychischen Sättigung hinaus nicht mehr zu weiterer „Optimierung“, sondern zu zunehmend fehlerhafter Variation, bis hin dazu, dass die intendierte Sollgestalt gar nicht mehr erkennbar ist. Dieses Phänomen ist nach Lewin nicht lediglich durch körperliche Ermüdung oder Langeweile zu erklären, sondern vielmehr durch das Entstehen der konflikthaft-negativen Aufforderungscharaktere im Prozess der psychischen (Über-)Sättigung. Gerade die zunehmenden Willensanstrengungen der Person führen in diesen Fällen zu noch mehr Verkrampfung und nicht zu einer Umkehr des Sättigungsprozesses.

Ein anderes Problem, das sich aus Wiederholungen ergeben kann, untersuchten Abraham S. Luchins (1942) und Edith H. Luchins: den *Einstellungseffekt* (vgl. Luchins 1942, Luchins/Luchins 1996, Lindorfer 2018). Einstellung bedeutet im Zusammenhang mit dem Erwerb von Problemlösungsstrategien die Entstehung eines mechanisierten Verhaltens, die Festlegung auf einen ganz bestimmten Lösungsweg, der selbst dann beibehalten wird, wenn ein einfacherer Weg zur Lösung einer Aufgabe möglich wäre.

Eine solche Mechanisierung, die durch blinde, nicht einsichtige Einübung im Zuge von Serien immer gleicher Aufgaben entsteht, sollte beim Üben folglich tunlichst vermieden werden. Metzger (1976, 145) spricht in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Köhlers Untersuchungen an Anthropoiden von „Gewöhnungstorheit“.

Erwiesenermaßen kann Lernen, also der „individuelle Erwerb von Kenntnissen (bzw. Wissen) und Fähigkeiten (bzw. Fertigkeiten)“ (Trembl 2006, 288), auf recht unterschiedliche Weisen erfolgen. Verschiedene Lerntheorien beschreiben Lernerfolge unter anderem durch klassisches Konditionieren (Lernen durch wiederholte Kopplungen), operantes Konditionieren (Belohnungslernen), Versuch und Irrtum (trial and error), Lernen am Modell (Nachahmungslernen) und Lernen durch Einsicht. Die Gestalttheorie des Denkens und Lernens hat sich dabei von Anfang an den gängigen assoziationspsychologischen Denk- und Lerntheorien entgegengestellt (vgl. Müller 1964, 125f.).

Aus gestalttheoretischer und kritisch-realistischer Sicht werden Lernprozesse als auf Erkenntnis ausgerichtete Vorgänge beschrieben, die zwar „von außen“ angeregt werden, sich jedoch „im Inneren einer Person“ abspielen² und selbstregulativ dem Prägnanzprinzip folgen (Soff 2017, 153). Produktive oder

¹ „Außen“ und „innen“ sind hier nicht physiologisch/physikalisch, sondern phänomenal gemeint; es geht dabei um Anstöße aus der *erlebten* Umwelt und dem *erlebten* Körper. (Zur Klärung der Bedeutungsvielfalt der Begriffe „Innen“ und „außen“ siehe Bischof 1966.) Diese können durch Vorgänge in der physikalischen Umwelt angeregt sein, müssen das aber nicht. Wie die Forschungen Tholeys zum Bewegungslernen und Bewegungstraining im Klartraum belegt haben, ist eine Verbindung der phänomenalen Welt mit der physikalischen Außenwelt für Lern- und Übungsprozesse nicht immer erforderlich (vgl. Tholey 2018).

einsichtige Denkprozesse werden dabei als „die spezifisch menschliche Form des Lernens“ (Seel 1997, 103) sowie als „Kern von Lernvorgängen“ (Soff 2017, 161) betrachtet. Lernen als „Hinzulernen“ passiert nicht einfach durch bloßes Hinzufügen von neuen Erkenntnissen oder durch additives, kumulatives Erweitern des bereits vorhandenen Könnens- oder Wissensstands, vielmehr verändert das Hinzukommen von Neuem die bereits bestehende Erkenntnisstruktur und damit die Beschaffenheit des Lebensraums einer Person. „Die Rollen oder Teilfunktionen können wechseln, anschauliche Schwerpunkte, Gewichte und Zentren sich verlagern, Verdichtungsgebiete sich verschieben, Maßstäbe sich verfeinern usw.“ (Müller 1964, 126). Dies geschieht im günstigen Fall auch beim (nicht-mechanischen) Üben.

Die Veränderung der Struktur des Lebensraums in Form einer Neuordnung des Lageverhältnisses seiner Teile sieht auch Kurt Lewin (vgl. 1946, 390) als wesentliche Komponente beim Erwerb von neuen Kenntnissen und Fähigkeiten. Bezugnehmend auf Wolfgang Köhler definiert er Lernen als Veränderung der Wissens- und Kenntnisstruktur, bei der „ein zunächst unbestimmter und unstrukturierter Bereich kognitiv strukturiert und spezifisch“ wird (Lewin 1942, 113). Demnach kann durch Lernen und Üben eine Zunahme der Differenzierung des Lebensraums im Sinne eines Zuwachses von Teilregionen erfolgen, aber auch ein Zusammenschluss von vormals getrennten Bereichen, ebenso eine Abnahme der Differenzierung, ein Auseinanderfallen von zuvor verbundenen Teilen und eben auch eine Umstrukturierung, im Sinne einer Veränderung *ohne* Zu- oder Abnahme der Differenzierung (vgl. Lewin 1946, 391).

Die mit dem „Ansteigen der Differenzierung aller Schichten des Lebensraums in eine Vielfalt sozialer Beziehungen und Handlungsgebiete“ sowie dem „Wandel in der allgemeinen Flüssigkeit oder Rigidität des Lebensraums“ (Lewin 1946, 385f.) einhergehenden Neuordnungen im Lebensraum bedingen jedes Mal eine modifizierte Struktur der darin wirkenden Kräfte (Valenzen). Durch die Änderung der Valenzen im Lebensraum ergeben sich wiederum zwangsläufig Veränderungen der Bedürfnisse und Ziele der Person. Kognitive Veränderung und motivationale Veränderung bei Lernprozessen gelten somit als wechselseitig beeinflusst. „Lernen wird aus gestalttheoretischer Sicht vor allem als *aktiv angestrebter Erkenntnisgewinn* im Austausch mit der Umwelt angesehen.“ (Soff 2017, 163, Hervorhebung im Original)

Gestalttheoretisch betrachtet lässt sich der natürliche Lernprozess in drei Abschnitte gliedern (vgl. Seel 1997, 104): Zunächst wird eine vorgefundene Ordnung als nicht ausgezeichnet erlebt. Dies veranlasst innere Spannungszustände, die mit dem Anspruch auf Verbesserung, Berichtigung, Glättung, Vervollständigung (vgl. Metzger 1954/2001, 231) einhergehen. „Das Bedürfnis nach Einsicht haben, heißt mit anderen Worten: sich wundern, staunen, von einem Problem gepackt und nicht mehr losgelassen werden, bis man ‚dahintergekommen‘ ist.“ (Metzger 1976, 186)

Ausgangspunkt ist also eine Problemlage, die zum Ziel hindrängt, das Problem zu lösen. Stehen in diesem zweiten Schritt der Problemlösung keine „mechanischen“ Mittel (Regeln, Rezepte, Algorithmen etc.) zur Verfügung, bedarf es eines kreativen, schöpferischen Prozesses, der zur Zielerreichung führt (vgl. Metz-

ger 1976). Eine solche „dynamische Zielerreichung beruht nun nach der gestalttheoretischen Modellvorstellung auf dem freien Wechselspiel der Kräfte im Sinn der in der Situation enthaltenen Vektoren“ (Soff 2001, 187).

Was genau vor sich geht, wenn Denken produktiv wird, wurde unter dem Einfluss der beiden Vorreiter Wolfgang Köhler und Max Wertheimer von namhaften GestaltpsychologInnen ausführlich untersucht und beschrieben.³ Dieser Vorgang des vorwärtsdringenden, weiterführenden Denkens führt im gelungenen Fall zu einer Umstrukturierung, die Voraussetzung für eine Lösung im Sinne einer neuen Einsicht ist (vgl. Metzger 1976, 152)⁴. Eine neue Einsicht führt wiederum zu einem neuerlichen Ungleichgewicht, das auch eine Änderung des Verhaltens und Handelns nach sich zieht (vgl. Hruschka 1969, Weidinger 2017).

In diesem dritten Schritt wird die ursprünglich als schlecht erlebte Ordnung verbessert, sodass sich eine gute Gestalt ausformen kann (vgl. Seel 1997, 105). „Einsicht als Agens“ (Hruschka 1969, 59 zit. nach Weidinger 2017, 11) führt dazu, dass dem geistigen Vorgang der Umstrukturierung ein psychodynamischer Prozess der Verhaltensänderung nachfolgt (vgl. Weidinger 2017, 11). In eben jener Phase kommt dem Üben ein besonderer Stellenwert zu. Nämlich

² Köhlers Forschungen auf Teneriffa (Intelligenzprüfungen am Anthropoiden, 1917) bildeten die Grundlage für Wertheimers Arbeiten zum Produktiven Denken (Über Schlußprozesse im produktiven Denken, 1920; Productive Thinking, 1945). Darauf aufbauend lassen sich Werke u.a. von Karl Duncker (Zur Psychologie des produktiven Denkens, 1935), Georg Katona (1927, 1940), Abraham S. Luchins (1942), Rudolf Arnheim (1969, 1985) nennen, die den wissenschaftlichen Diskurs zur Denkforschung maßgeblich beeinflussen.

³ Für eine ausführliche Darstellung von Umstrukturierungsprozessen siehe Metzger 1976, 174ff.

dort, wo Erlerntes gefestigt, ausgefeilt und perfektioniert wird, ist Üben im Sinne von Ein-üben und Um-üben unerlässlich. „Wenn eine Erkenntnis gewonnen, eine Einsicht in die Struktur einer Sache erreicht ist, dann besteht die nächste Aufgabe darin, diese auch für die Lernenden verfügbar zu erhalten, mit dem Ziel, sie möglichst selbstständig weiter entwickeln zu können.“ (Soff 2017, 172)

Als wichtige Vorbedingung für wirksames Üben in angeleiteten Übungssituationen wie in der Schule betont Metzger, dass Vorgehensweisen für das Lösen einer bestimmten Aufgabe nach Möglichkeit nicht einfach mitgeteilt oder vorgegeben werden sollen. Als sinnvoller und eindringlicher erweist sich ein freies, vom Ziel geleitetes Voranschreiten, sodass die Lösung über weite Strecken von selbst gefunden werden kann (vgl. Metzger 1962, 76). Er plädiert auch dafür, Übungsaufgaben in ihrer Auswahl und Anordnung so zu gestalten, dass sie die übende Person in jeder Lernstufe neu herausfordern (vgl. Metzger 1973, zit. nach Soff 2017, 173). Ganz im Sinn der Nicht-Beliebigkeit von Arbeitszeit und Arbeitsgeschwindigkeit betont er, dass Phasen des Übens fruchtbare wie unfruchtbare Zeiten haben können und deshalb der temporär abgestimmten Verteilung besonderes Augenmerk geschenkt werden muss. Hier verweist er auf die Ergebnisse Anitra Karstens zur psychischen Sättigung⁵ und auf die Notwendigkeit von Pausen, wenn eine Verschlechterung im Prozess des Übens festgestellt wird (Metzger 1976, 199). Noch heute finden Metzgers Erkenntnisse in der einschlägigen Literatur unter der Bezeichnung „intelligentes Üben“ ihren Niederschlag (vgl. Soff 2017, 173).

Üben als Verlaufsgestalt

Analog zum Vorgang des Lernens kann auch der Prozess des Übens als umfassender Gestaltprozess bezeichnet werden. Am Anfang stehen auch beim Üben das „fruchtbare Staunen“ im Sinne Metzgers (1962) und der „Zug des Ziels“ im Sinne Lewins (1933), die den Weg für die Wirkung der Prägnanztendenz eb-

wird, laufend neue Einsichten gewonnen werden bzw. bestimmte Fertigkeiten nach und nach verbessert werden. Es findet also – in Anlehnung an Lewin (1942) – eine *stetige Veränderung der Wissens- und Erkenntnisstruktur* statt, die laufend mit einer *Veränderung der Bedürfnisse* einhergeht. Die Beschaffenheit der *Gesamtatmosphäre*, die bei der Weckung eines Interesses



Fotocredit: © Ryan Fields/Unsplash

nen. Eine gewonnene Einsicht kann nun Ausgangspunkt des Wunsches sein, die neue Erkenntnis umfassender anwenden zu können, sie verfügbar zu haben, zu „verinnerlichen“ oder eine damit zusammenhängende Fähigkeit besser beherrschen zu wollen. Motivationale und emotionale Gegebenheiten spielen also auch hier eine erhebliche Rolle.

Ebenso zeichnet sich der Prozess aus, dass ständig Neues gelernt

und somit für die Entstehung von Aufforderungscharakteren maßgeblich ist (Lewin 1931, Soff, 2017), ist auch im Zusammenhang mit dem Prozess des Übens von großer Bedeutung. Störende Nebenkkräfte, erhöhte Gesamtspannung und innere Nebenziele vermindern die geistige Beweglichkeit und den Bewegungsraum einer Person, sodass schöpferische Kräfte nicht wirksam werden können (Metzger 1962). Ziel ist, eine Sache nicht nur zu

⁴ Weitere Literatur zur Psychischen Sättigung siehe: Soff 2016; Seidenschwann 2012; Plaum 1991.

erfassen, sondern von ihr erfasst zu werden.

Entscheidend beim Üben als Sicherung von neuen Erkenntnissen ist der *Transfer* von erworbenen Denk- oder Handlungsverfahren auf ständig neue Aufgaben- und Problemstellungen (vgl. Gottschaldt 1972, 148 f). Im Unterschied zu reproduktiven Leistungen, bei denen die automatisierende Wiederholung im Vordergrund steht, zeichnen sich produktive Transferleistungen durch die Vorbedingung von *Struktureinsicht* aus, die eine Anwendung auf ähnliche Situationen oder Problembereiche erlaubt. „Eine solche, einmal erworbene Struktureinsicht [...] wirkt dann als Systembedingung in späteren äquivalenten Denkaufgaben und verändert dadurch die intentionale Struktur bei den folgenden Problemerkassungen, hat also Einfluß auf die Richtung und Verlaufsform späterer Denkopoperationen.“ (ebenda, 149).

Wie eine einmal erworbene Struktureinsicht stetig verbessert und perfektioniert werden kann, hat Kurt Kohl (1956) auf dem Gebiet der Sportpsychologie eingehend untersucht. Er beschreibt die bei zunehmender Übung auftretenden strukturellen Änderungen des phänomenalen Gesamtfeldes hinsichtlich der Wechselwirkungen zwischen phänomenaler (psychischer) und transphänomenaler (psychischer) Welt. Dabei demonstriert er, wie beim Üben von Bewegungsabläufen in unterschiedlichen Sportarten (z.B. Basketball-Wurf, Felgaufschwung, Skateboarden etc.) nicht nur motorische Fertigkeiten verbessert werden und sich allmählich „einschleifen“, sondern gleichzeitig auch sensorische und kognitive Bereiche mitverändert werden (vgl. Kohl 1956, 5). Demnach „verwachsen“ ursprünglich getrennt erleb-

te Teile des phänomenalen Feldes beim Üben zunehmend zu einer Einheit. Sinnlich verschiedene Eindrücke können derart verschmelzen, dass Sehen, Spüren und Fühlen gewissermaßen eins werden. Eigene Körperbewegungen und Handlungsabläufe sowie solche von anderen Personen können zunehmend vorweggenommen werden, sodass im Stadium des Könnens oder Beherrschens einer Fähigkeit das Ich zurücktritt, Vorsatz und Wille nicht mehr auf einzelne Regionen Anwendung finden, sondern der Handlungsablauf als in sich stimmig (prägnant) und auf das Gesamtgeschehen abgestimmt erlebt wird (vgl. Kohl 1956, 103f.)⁶

Paul Tholey, der die Tradition der Gestaltpsychologie von Sport und Bewegung seines Lehrers Kohl weitergeführt hat, ergänzt und differenziert dahingehend, dass außer der Wahrnehmung auch andere kognitive Vorgänge (wie Vorstellungs-, Denk- und Sprachprozesse) sowie motivationale und emotionale Veränderungen einzubeziehen sind (vgl. Tholey 2018, 33). Er beschreibt auch den durch Kohls Untersuchungen belegten Gestaltzusammenhang zwischen dem Körper-Ich und speziellen Ausführungsgeräten (z.B. Sportausrüstung, Instrument, Auto, etc.) oder Umweltbedingungen (Umwelt, Lebewesen, Mitmenschen), wenn solche „beim Verwachsen mit dem Körper-Ich nicht nur die Funktion von motorischen Ausführungsorganen übernehmen können, sondern auch die Funktion von (anschaulichen) Wahrnehmungsorganen. So spürt man den Aufprall des Balls unmittelbar am Schläger, ebenso fühlt man die Schnee- und Geländebeschaffen-

heit mit den Skiern.“ (Tholey 2018, 37; vgl. auch Stemberger 2015).

Kohl erklärt den Prozess des Übens auch unter dem Gesichtspunkt der Zentrierungsverhältnisse im anschaulichen Gesamtfeld. Er behandelt – bezogen auf Beispiele aus dem Bereich des Lernens zielgerichteter Bewegungen im Sport – die auch psychotherapeutisch wichtige Frage, welche Rolle das Üben für einfache und komplexe zielgerichtete Handlungen hat. Dabei unterscheidet er drei charakteristische Stadien des Entwicklungsprozesses einer zielgerichteten Bewegung bzw. Handlung: „Das erste Stadium kann als 'naives' bezeichnet werden. Dabei ist die Aufmerksamkeit ganz dem Ziel zugewandt. Das anschauliche Ich hat phänomenal kaum Gewicht. Im zweiten (Lern- und Übungs-) Stadium erfolgt ein dauernder Wechsel der Zentrierung. Die Aufmerksamkeit ist einmal hierhin, einmal dahin gerichtet. Sie wandert, geht einzelne Teile des Gesamtfeldes durch. Das dritte (Könnens-)Stadium hat mit dem ersten gewisse Merkmale äußerer Art gemein. Im übrigen wird in ihm alles freier, lockerer, gelöster, nicht mehr so verkrampft und mit weniger Widerständen erlebt.“ (Kohl 1956, 82f)

Beim Üben „verwächst“ das anschauliche Umfeld mit dem anschaulichen Körper-Ich, sodass Umwelt und Ich zunehmend als Einheit erlebt werden. Das „wollende Ich“ tritt immer mehr in den Hintergrund und die eigentliche Handlung läuft letztlich als ich-unabhängiges, eigenständiges Geschehen ab. Auf diese Weise führt das Üben zu einem „Neu- und Umbau des gesamten psychophysischen Organismus, die zu Veränderungen der anschaulichen Gegebenheiten führen und einen Leistungsfortschritt ermöglichen“ (ibid., 87).

⁶ Die meisten Menschen kennen solche Abläufe aus eigener Erfahrung – man denke ans Erlernen des Autofahrens bis zur immer „automatischeren“ Beherrschung desselben.

Üben in der Psychotherapie

Die Beschreibung dieser drei Stadien der Veränderung der Zentrierungsverhältnisse lässt sich direkt auf das "Erlernen und Einüben" des psychotherapeutischen Arbeitens in der psychotherapeutischen Ausbildung übertragen. Aus der eigenen Ausbildung mag bekannt sein, dass man zunächst ganz auf diese neue faszinierende Aufgabe ausgerichtet ist, darauf folgen erste Verunsicherungen und Selbst-Vergewisserungen (Wie mache ich das richtig? Was soll ich überhaupt tun? Wie kommt das bei meiner Klientin an, wie bei meinen Auszubildenden? Wie wirkt was? usw.). Erst im fortgeschrittenen "Könnensstadium" ist es wieder möglich, sich freier und unbefangener seiner Aufgabe zu widmen, weil gewisse Sichtweisen, Haltungen und Verhaltensmöglichkeiten in Fleisch und Blut übergegangen bzw. frei verfügbar sind und man sich ganz der "Sache" zuwenden kann.

Bei Psychotherapie-KlientInnen ist es letztlich nicht anders. Wenn sie in der Therapie ihre Ziele überprüfen und vielleicht auch neue Zielvorstellungen entwickeln (z.B. Ich will meine Ehe nicht durch Anpassung und Unterwerfung retten, sondern durch beharrliches Ringen um Gemeinsamkeit, bei der beide Seiten angemessen zur Geltung kommen), dann fallen die dafür notwendigen "Fertigkeiten" nicht gleichzeitig mit der entsprechenden Einsicht und Vornahme vom Himmel. Es braucht einen längeren Prozess des Herausfindens von Möglichkeiten und Notwendigkeiten zur Annäherung an dieses Ziel, die in ihrer Komplexität sicher noch über das hinausgehen, was beispielsweise beim Erlernen einer Mannschaftssportart oder beim Einüben einer Beethoven-Sonate eine Rolle spielt.

Im Psychotherapieprozess, dessen übergeordnete Ziele darin liegen, seelisches Leid zu lindern, Lebenskrisen zu bewältigen und die persönliche Entwicklung von KlientInnen zu fördern, spielen angestrebte Veränderungen von Einstellungen und Verhaltensweisen eine wesentliche Rolle. Dazu bedarf es unter anderem des *Einlernens* (des Erwerbs) neuer, aber auch des *Umlernens* gewohnter Denk- und Verhaltensmuster. Ein Wandel dieser Art passiert naturgemäß selten von jetzt auf gleich – vielmehr müssen auch Lernerfahrungen, die *im* bzw. ausgelöst *durch* den Psychotherapieprozess gemacht werden, durch Üben nach und nach gefestigt werden.

Ein solches Üben findet nicht immer mit Plan und Absicht statt, sondern ergibt sich immer wieder von selbst durch das erneute Auftreten der entsprechenden Erfahrungs- oder Lernsituation und den dadurch geforderten Umgang mit der Herausforderung. Das gilt nicht nur für das Üben innerhalb der Psychotherapiesituation, sondern auch für das Üben im Alltagsleben der Klientin, das in seinem Umfang, in seiner Vielfalt und seinem „Realitätsgrad“ die Möglichkeiten in der Therapiesitzung ohnehin bei weitem übersteigt.

An dieser Stelle lohnt es sich, zwischen Vorgängen „innerhalb“ und



Fotocredit: © Angelika Böhm

Prozessen „außerhalb“ von Therapiesitzungen zu unterscheiden, also zwischen jenem Üben, das während einer Therapieeinheit passiert, und dem vielfältigen Üben, das – nicht zuletzt auch angeregt durch den Psychotherapieprozess – zwischen den Therapiesitzungen in unterschiedlichen Alltagssituationen stattfindet. Die jeweiligen Vorgänge beeinflussen sich wechselseitig in vielfacher Hinsicht – sie können

Sinn gleichgesetzt werden, weil sie auch eine Reihe anderer Ziele und Zwecke verfolgen.

In der Verhaltenstherapie, deren unterschiedliche Ausprägungsformen im Wesentlichen einen gemeinsamen Nenner im lerntheoretischen Verständnis für Entstehung und Therapie von „Störungen“ haben (vgl. Kriz 2007, 104), spielt das Üben seit jeher eine sehr tragende Rolle.



Fotocredit: © Wesley Tingrey/Unsplash

im Sinne einer Ermutigung oder Entmutigung wirken, sie können sich wechselseitig verstärken oder schwächen, sie können die therapeutische Beziehung festigen oder in Frage stellen und vieles mehr.

Beim Üben in der Therapiesitzung mag es nahe liegen, zunächst an sogenannte „Übungen“, wie sie in unterschiedlichen Therapierichtungen systematisch angewendet werden, zu denken. Übungen können sinnvoll sein, um Neues auszuprobieren oder auch, um bestimmte Fähigkeiten zu festigen – sie dürfen jedoch nicht einfach mit Üben im eigentlichen, oben beschriebenen

Begriffe wie „Expositionstraining“, „systematische Desensibilisierung“, „Training sozialer Kompetenzen“, „Angstbewältigungs- und Selbstbehauptungstraining“, „Modelllernen“ usw. lassen deutlich auf einen hohen Stellenwert übender Interventionsverfahren schließen (vgl. Prinz 2013, 77). Auch wenn sich die einzelnen Richtungen der Verhaltenstherapie nicht zuletzt seit der kognitiven und der emotionalen Wende in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts allmählich weg vom klassischen Behaviorismus hin zu einer eklektizistischen Offenheit gegenüber anderen Traditionen weiter entwickelt haben, orientieren sich deren lernthe-

oretische Inhalte und Interventions-techniken nach wie vor nach dem Modell der klassischen und operanten Konditionierung (vgl. Lenz 2018, 242). Störungsbedingtes Verhalten und Erleben wird als erlernt aufgefasst und lässt sich demzufolge auch wieder verlernen oder umlernen. Diese Sichtweise birgt zunächst die Gefahr, dass die Symptomreduktion innerhalb des therapeutischen Geschehens an vorderster Stelle steht und daraus unter Umständen lediglich eine Symptomverschiebung resultiert, weil die psychologische Gesamtsituation der Klientin zu wenig einbezogen worden ist. Angeleitetes Erlernen, Verlernen und Umlernen im Sinne von Konditionierung lassen sich außerdem eher einem einseitig wiederholenden, mechanistischen Üben zuordnen.

Durchforstet man Übungen und Techniken unterschiedlicher Psychotherapieformen, finden sich körperorientierte Übungen (z.B. Grounding, Entspannungstechniken, Atemübungen), stabilisierende Übungen (z.B. „Der innere sichere Ort“ oder „Der innere Tresor“ nach Luise Reddemann, „Der Lebensfilm“ nach Hanswille & Kissenbeck, Phantasiereisen und viele andere mehr), Übungen aus der Systemischen Therapie (z.B. Reframing-Übungen, Reise in die Lösungszeit nach Gunther Schmidt, Maikäfer-Übung zum Einnehmen einer Metaperspektive nach Virginia Satir, das Auftragskarussell nach Arist von Schlippe, Genogrammarbeit, Visualisierungen von Wegkreuzungen, Zukunftsvorstellungen usw.), angeleitete Sinnfindungsgespräche nach Alfred Längle, Dereflexionsübungen und sokratische Dialoge in der Logotherapie und Existenzanalyse; Experiencing und Focusing in der Personzentrierten Psychotherapie oder sogenannte Spiele, wie das Nullsummenspiel oder das „Wenn-du-nicht-

wärst-Spiel“ aus der Transaktionsanalyse (vgl. Kriz 2007, Beushausen 2010). Der Anspruch einer umfassenden Aufzählung würde den Rahmen dieses Artikels sprengen, weil sich die unterschiedlichen Übungen zum Teil inhaltlich und thematisch schulenübergreifend überschneiden. Sie haben ihre Entsprechung in den Interventionen und Techniken dieser Methoden und in den damit verfolgten therapeutischen Zielen; der Unterschied besteht darin, dass bei den Übungen die Interventionen und Techniken gewissermaßen von den KlientInnen auf sich selbst angewandt und eingeübt werden sollen.

Manche Übungen fördern unmittelbar das Ausprobieren, das Explorieren und Experimentieren (z.B. Imaginationsübungen), einige können neben dem Anstreben neuer Erfahrungen generell als Anleitung zum Üben verstanden werden (z.B. Entspannungsübungen, stabilisierende Techniken), wiederum andere dienen dem Einüben oder Festigen (z.B. durchgespieltes Gespräch mit dem Vorgesetzten). Die allermeisten ermöglichen mehreres gleichzeitig: sowohl das Ausprobieren und damit Finden neuer Zielsetzungen, als auch das Festigen und Optimieren bestimmter Fähigkeiten. Dies könnte mit ein Grund dafür sein, warum sich „die Übung“ als Interventionsform in allen Therapierichtungen etabliert hat – wenn auch mit unterschiedlichen Konnotationen.

In der Gestalttheoretischen Psychotherapie wird die Offenheit gegenüber unterschiedlichen Arbeits- und Interventionsformen betont, sofern sie den Grundauffassungen und Arbeitsweisen der GTP entsprechen und sich sinnvoll mit dem Ganzen und den jeweiligen Therapiezielen vereinbaren lassen (vgl. Zabransky

et al. 2018, 163). „Jede Intervention, die den Klienten in seinem momentanen Erleben unterstützt und fördert, erscheint sinnvoll, sofern sie in der jeweiligen therapeutischen Situation dessen Einsicht und Weiterentwicklung ermöglicht und seiner gegenwärtigen Lebenssituation gerecht wird.“ (Kästl 2014, 17)⁷

Die Therapiesituation als Feld für das Üben

Üben innerhalb der Therapiesituation geschieht auf vielfältige Weise. Auf Basis einer tragfähigen therapeutischen Beziehung können im Verlauf der einzelnen Therapieeinheiten neue Erkenntnisse oder bestimmte Fertigkeiten exploriert und eingeübt werden, wobei die Möglichkeiten zur unmittelbaren Selbstreflexion in Kombination mit Rückmeldungen von Seiten der Therapeutin (Fremdreflexion) genutzt werden können.

Aus der Klärung des Ziels, der Voraussetzungen (Ausgangslage) und der zur Verfügung stehenden Mittel (vgl. Duncker 1935) wird in der Therapie gemeinsam nach möglichen Lösungswegen zur Erreichung der jeweiligen Zielsetzungen gesucht. „Die Situationsanalyse, bestehend aus der Analyse dessen, wo es nicht weitergeht (Konfliktanalyse), und dessen, was alles an Möglichkeiten zur Verfügung steht (Materialanalyse), kann in Wechselwirkung (Wechselspiel) mit der Zielanalyse zur Entdeckung gangbarer Wege führen.“ (Zöller 1993, 223; in Anlehnung an Duncker 1935) Diese „Entdeckung gangbarer Wege“ verbindet sich mit dem Üben des Gehens auf diesen Wegen, wofür die dafür erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Sichtweisen ausprobiert, experi-

mentell erprobt und überprüft und schließlich verfeinert werden und im Dienste eines „ganz allmählichen Erstarkens“ der Klientin (vgl. Metzger 1959, 436; zit. in: Arfelli Galli 2017, 127) zu fördern sind.

Unsichere und von Selbstzweifeln geplagte KlientInnen gilt es zu ermutigen, zu ihren tatsächlichen Fähigkeiten und Leistungen für sich und andere zu stehen, statt sich für das Verfehlen imaginärer Höchstleistungen zu geißeln. Ver zweifeln, nahezu alles schwarz sehenden, Menschen kann es helfen, sich während der Therapiestunde darin zu üben, ihr Bezugssystem zu ändern und damit auch Positives in ihrem Umfeld erfassen und benennen zu können. KlientInnen, die zu sehr „im Kopf“ sind und verlernt haben, auf ihre Gefühle zu achten, können in der Therapiesituation lernen und üben, wieder mehr auf ihre Gefühle und damit auf ihre Gesamtsituation zu achten. Im Lebensalltag der Klientin anstehende Konflikt- oder Klärungsgespräche können in der Therapiestunde z.B. auf dem leeren Stuhl oder mit der Therapeutin als Gegenüber immer wieder probiert werden, mit dem Ziel, sich der Unterschiedlichkeit der phänomenalen Welten ihrer Mitmenschen im Vorfeld bewusst zu werden und „das Problem“ differenzierter betrachten zu können.

Da die meisten Lebensschwierigkeiten, die Menschen in Psychotherapie führen, mit ihrer sozialen Einbettung zu tun haben, wird die therapeutische Beziehung stets eine wichtige Rolle auch für die Einübung von angestrebten Veränderungen im Umgang mit zwischenmenschlichen Begegnungsformen und in der Klärung ihrer Voraussetzungen spielen. Im geschützten Rahmen der therapeutischen Situation kann die Klientin

⁷ Weiterführende Literatur zu Übungen und Interventionsformen in der Gestalttheoretischen Psychotherapie: siehe Kasten am Ende des Beitrags.

beispielsweise die Erfahrung machen, dass sie sich auch wehren kann, ohne deswegen verstoßen zu werden, und sie kann sich darin üben, das in einer konstruktiven und zugleich effektiven Art und Weise zu tun.

In der Psychotherapie-Ausbildung, in Gruppenselbsterfahrungen, aber auch in der Psychotherapie ist bisweilen von einer „Übung“ noch in einem anderen Sinn die Rede. Wenn es zum Beispiel heißt: "Machen wir dazu doch einmal eine Übung: Stellen Sie sich vor, Sie leben im Mittelalter und Sie haben von Ihrem König den Auftrag, eine Burg von Raubrittern einzunehmen...." oder "Stehen Sie doch bitte einmal auf und schauen Sie sich diese Szene einmal von außen an..." oder "Machen wir dazu doch eine kleine Übung: Formulieren Sie einmal all diese Fragen um in eigene Aussagen...". In diesen Beispielen wird als "Übung" bezeichnet, was eigentlich ein Experiment ist, eine Variation der eigenen Wahrnehmungs- oder Verhaltensmöglichkeiten mit dem Ziel, neue Erfahrungen zu machen. Zu einer Übung im Sinn

dieses Beitrags werden solche Experimente dann, wenn ihre Ergebnisse systematisch unter sich wandelnden Bedingungen überprüft und so mit der Zeit in das eigene Erlebens- und Verhaltensrepertoire aufgenommen werden.

In Therapiestunden wird jedoch auch „scheinbar nebenbei“ geübt. Hier einige Beispiele aus dem Therapiealltag: Wenn wir unsere Klientinnen in bestimmten Situationen dazu anhalten, in der Gegenwartsform zu erzählen, üben sie dadurch, ihr unmittelbares Erleben des Gegenwärtigen deutlicher von der Erinnerung an Vergangenes und vom Erhofften oder Befürchteten für die Zukunft zu unterscheiden. Sie lernen und üben, auf ihre Gefühle und damit auf ihre Gesamtwahrnehmung ihrer Situation zu achten, Körperempfindungen „zur Sprache“ kommen zu lassen, sich ihrer (beinahe ständig, aber meist unbemerkt ablaufenden) Dialoge mit sich selbst bewusst zu werden, indem sie solche auch "laut werden" lassen und damit einer Veränderung zugänglich machen. Sie lernen Sachverhalte aus unterschiedlichen Entfernungen

und aus neuen Blickwinkeln zu betrachten, sie üben den Wechsel von Figur und Grund (bzw. zwischen anschaulicher Variable und anschaulicher Konstante; vgl. Tomandl 2011) oder auch den Wechsel von Bezugssystemen (vgl. Galli 2017, Metzger 1954, Sternek 2020).

Üben erweist sich aber nur dann als sinnvoll, wenn der „Gegenstand“ des Übens mit der jeweiligen therapeutischen Situation in einem konkreten Therapieprozess abgestimmt ist (vgl. u.a. Stemberger 2012; Kästl 2014; Zabransky 2020). Üben aus Verlegenheit (weil es sich gerade anbietet, damit keine Pause entsteht) wird zum blinden Üben (vgl. Zöller 1993, 222) und übt damit im schlimmsten Fall etwas ein, was kontraproduktiv ist („wenn Du in eine unübersichtliche Lage kommst, stopf das Loch der Ratlosigkeit sofort mit einer noch so sinnlosen Aktivität“).

Der Drang nach Festigung und Optimierung von neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in einer Psychotherapiesitzung gerade entdeckt wurden, setzt sich im gelingenden Fall unweigerlich in der Zeit zwischen den Therapiestunden fort. „Ich muss das noch üben“ ist ein Satz, der nicht selten in solchen Situationen fällt. Manchmal kommt diese Aussage im Anschluss an eine neu gewonnene Einsicht mit der Absicht, diese neue Erkenntnis im Alltag umsetzen zu wollen, oft aber auch, wenn einer Klientin im Zuge der Reflexion des in der Zwischenzeit Erlebten bewusst wird, dass in einer bestimmten Situation „alte“, überwunden geglaubte Denkmuster oder Verhaltensweisen zutage getreten sind. Ein Großteil des Übens während einer Psychotherapie geschieht demnach tatsächlich zwischen den Therapiestunden, nämlich dann, wenn neue Sichtweisen,



Fotocredit: © Angelika Böhm

neue Fähigkeiten, neue Erkenntnisse in unterschiedlichen Situationen des Lebens erprobt und flexibel angewendet werden müssen.

„Hausübungen“ im Sinne von Hausaufgaben, die bis zur nächsten Sitzung erledigt werden sollen (z.B. „Achten Sie bis zum nächsten Mal genauer darauf, in welchen Situationen dieses von Ihnen beschriebene Gefühl im Magen auftaucht.“), können durchaus hilfreich sein. Aber auch sie dürfen nicht einfach wahllos eingesetzt werden, sondern müssen sorgsam mit der aktuellen Therapiesituation abgestimmt sein. Herausfordernd beschriebene Gegebenheiten des Lebensalltags können auf diese Weise gemeinsam mit der Klientin als „Übungsfeld“ in Bezug auf eine bestimmte Zielsetzung definiert werden und damit leichter veränderbar erscheinen. Eine Veränderung der Wissens- und Erkenntnisstruktur (Lewin 1942) findet demnach naturgemäß auch laufend zwischen den Therapiesitzungen statt. Um sie in konstruktiver Weise wirksam zu machen, ist es aber auch notwendig, sie in den Therapiesitzungen zu reflektieren, was wiederum neue Lernerfahrungen möglich macht usw.⁸

„Ein großer Teil des Übens in allen Künsten dient nicht der Aneignung neuer, sondern dem Abbau alter Gewohnheiten; und bei der Anleitung zum schöpferischen Handeln ist der Abbau falscher Lebensgewohnheiten noch wichtiger als der Abbau sinnlos gewordener Handlungsregeln.“ (Metzger 1962, 184) Tatsächlich handelt es sich beim Üben im Laufe einer Psychotherapie nicht um das „Auswendigler-

Weiterführende Literatur zu Übungen und Interventionsformen in der Gestalttheoretischen Psychotherapie:

Lustig, Brigitte (2014): Ich rede nicht mit leeren Sesseln. *Phänomenal* 6(1), 3–9.

Kästl, Rainer (2014): Szenische Darstellung und Dialog mit dem leeren Stuhl. *Phänomenal* 6(1), 17–19.

Stemberger, Gerhard (2012): Angstspezifische Techniken. *Phänomenal* 4(1-2), 40–45.

Stemberger, Gerhard (2014): Gestalttheoretische Aspekte der „Arbeit mit dem leeren Stuhl“. *Phänomenal* 6(1), 30–38.

Stemberger, Gerhard (2016): Abhängigkeit und Sucht: Gestalttheoretische Grundannahmen. *Phänomenal* 8(2), 15–18.

Stemberger, Gerhard (2018): Spiegelübung und Doppelgänger-Technik. *Phänomenal* 10(2), 26–27.

Sterneke, Katharina (2014): Über den Einsatz und die Wirkungsweise von „Bildschirm-Techniken“. *Phänomenal* 6(1), 20–29.

Wieltschnig, Sigrid (2012): „Innere Helfer“ – stärkende Kräfte in unsicheren Situationen. *Phänomenal* 4(1-2), 46–49.

Interventionsformen zur Intersemiotischen Transposition vgl. Zabransky et al. (2018), 166 f

nen“ vollkommen neuer Einsichten, sondern vielmehr um das Um- oder auch Verlernen bestimmter Gewohnheiten im Erleben und Verhalten (zu Ausführungs- und Bedürfnisgewohnheiten siehe Stemberger 2016b; Lewin 1929b). „Zum Üben kann sowohl das Ein-Üben als auch das ‚Um-Üben‘ früher eingeübt und nun überholter gewohnheitsmäßiger Verhaltensweisen gehören.“ (Zabransky et al. 2018, 161).

„Die Förderung schöpferischen Handelns kann *nicht in der Errichtung von Hindernissen falschen Verhaltens*, sondern *nur in der Beseitigung von Hindernissen des richtigen* bestehen. Ein Übungsplan, der dieser Förderung dienen soll, darf seinem Wesen nach nicht die summenhafte Hinzufügung von neuen ‚Vorrichtungen des Könnens‘, sondern er muß eine mehr oder weniger tiefgreifende

Umwandlung des ganzen Menschen und seiner Welt bezwecken, derart, daß das erstrebte Können von ihm künftig ungehemmter, reibungsloser und zielsicherer ausgeübt wird.“ (Metzger 1962, 184; Hervorhebung im Original)

Üben in diesem Sinn ist immanenter Teil jeder Psychotherapie. Nicht alles, was im Laufe einer Therapie eingeübt wird, wird von den Beteiligten immer tatsächlich gewollt oder immer gleich bewusst sein. Den Anteil des Gewollten und Bewussten zu erhöhen, liegt im unmittelbaren Interesse beider Seiten.

Literatur

Arfelli Galli, Anna (2017): Metzgers Verständnis der Fähigkeiten des Säuglings und die heutige Forschung. In: Galli, G. *Der Mensch als Mit-Mensch. Aufsätze zur Gestalttheorie in Forschung, Anwendung und Dialog*, herausgegeben und eingeleitet von G. Stemberger.

⁸ Üben und (Weiter-)Entwicklung sind hier nicht gleichgesetzt zu verstehen. Üben geht immer mit Entwicklung einher. Umgekehrt ist jedoch nicht jede Entwicklung zwingenderweise mit Üben verbunden.

- Wien: Krammer, 127–136.
- Beushausen, Jürgen (2010): Ressourcenorientierte stabilisierende Interventionen. *Kontext*, 41(4), 287–307.
- Bischof, Norbert (1966): Erkenntnistheoretische Grundlagenprobleme der Wahrnehmungspsychologie. In: W. Metzger (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie*, Band 1, 1. Halbband, Göttingen: Hogrefe, 21–78.
- Didagma, Redaktion (2020): Üben. In: *Didaktik-Glossar des Zentrums für Lehrerbildung*, Technische Universität Kaiserslautern. Abrufbar unter: <https://service.zfl.uni-kl.de/wp/?s=Üben>. [20. 09. 2020]
- Duden, Onlinewörterbuch (2020): Stichwort: üben. Abrufbar unter: <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/üben>. [04. 09. 2020]
- Duncker, Karl (1935): *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Berlin: Springer.
- Ernst, Anselm (2006): Didaktik des Übens. In: Mahler, U. (Hrsg.), *Handbuch Üben*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 98–116.
- Gottschaldt, Kurt (1972): *Psychologie des Programmierten Lernens*. Hannover: Schroedel.
- Grunder, Hans U.; Ursula Ruthemann; Stefan Scherer; Peter Singer & Heinz Vettiger (2007): *Unterricht. Verstehen – planen – gestalten – auswerten*. Baltmannsweiler: Verlag Schneider Hohengehren.
- Karsten, Anitra (1928): Psychische Sättigung. *Psychologische Forschung*, 10, 142–254.
- Kästl, Rainer (2014): Überlegungen zu zwei Interventionstechniken und ihren Zielen: Szenische Darstellung und Dialog mit dem leeren Stuhl. *Phänomenal*, 6(1), 17–19.
- Kohl, Kurt (1956): *Zum Problem der Sensorimotorik. Psychologische Analysen zielgerichteter Handlungen aus dem Gebiet des Sports*. Frankfurt/Main: Kramer.
- Kriz, Jürgen (2007): *Grundkonzepte der Psychotherapie*. Weinheim: Beltz.
- Lenz, Gerhard (2018): Kognitive Verhaltenstherapie. In: Hocherner, M. (Hrsg.) *Grundlagen der Psychotherapie. Lehrbuch zum Psychotherapeutischen Propädeutikum*. Wien: Facultas, 241–252.
- Lewin, Kurt (1928): Die Bedeutung der „Psychischen Sättigung“ für einige Probleme der Psychotechnik. In: Lück, H.E. (2009, Hrsg.) *Kurt Lewin. Schriften zur Angewandten Psychologie. Aufsätze – Vorträge – Rezensionen*. Wien: Krammer, 49–66.
- Lewin, Kurt (1929a): Die Entwicklung der experimentellen Willenspsychologie und die Psychotherapie. In: Lück, H.E. (2009, Hrsg.) *Kurt Lewin. Schriften zur Angewandten Psychologie. Aufsätze – Vorträge – Rezensionen*. Wien: Krammer, 81–111.
- Lewin, Kurt (1929b): „Zwei Grundtypen von Lebensprozessen“ [Kommentar zum gleichnamigen Beitrag von Charlotte Bühler]. *Zeitschrift für Psychologie*, 113, 209–238.
- Lewin, Kurt (1931/1982): Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe. In: Graumann, C.-F. (Hrsg.) *Kurt-Lewin-Werkausgabe, Band 6: Psychologie der Entwicklung und Erziehung*. Bern: Huber; Stuttgart: Klett-Cotta, 113–167.
- Lewin, Kurt (1933): Umweltkräfte in Verhalten und Entwicklung des Kindes. In: Graumann, C.-F. (Hrsg.) *Kurt-Lewin-Werkausgabe, Band 6: Psychologie der Entwicklung und Erziehung*. Bern: Huber; Stuttgart: Klett-Cotta, 169–214.
- Lewin, Kurt (1942/2012): Feldtheorie und Lernen. In: *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Verlag Hans Huber, 102–125.
- Lewin, Kurt (1946/1982): Verhalten und Entwicklung als Funktion der Gesamtsituation. In: Graumann, C.-F. (Hrsg.) *Kurt-Lewin-Werkausgabe, Band 6: Psychologie der Entwicklung und Erziehung*. Bern: Huber; Stuttgart: Klett-Cotta, 375–448.
- Lindorfer, Bernadette (2018): „Mich interessiert nur eine Wissenschaft, die das lebendige intellektuelle und soziale Dasein des Menschen repräsentiert ...“ Abraham S. Luchins (1914–2005). *Phänomenal*, 10(2), 29–32.
- Luchins, Abraham S. (1942): Mechanization in problem solving: The effect of Einstellung. *Psychological Monographs*, 54(6), i–95.
- Luchins, Abraham S. & Edith H. Luchins (1996): Einstellungs-Effekte: Der Einfluß von EDV-gestützter versus schriftlicher Aufgaben-Präsentation bei den klassischen „Wasserkrug“-Problemen. *Gestalt Theory*, 18(2), 143–147.
- Mahler, Ulrich (2006): Was ist Üben? In: Mahler, U. (Hrsg.) *Handbuch Üben*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 9–46.
- Metzger, Wolfgang (1954/20016): *Psychologie. Die Entwicklung ihrer Grundannahmen seit der Einführung des Experiments*. 6. Auflage. Wien: Krammer.
- Metzger, Wolfgang (1959): Die Entwicklung der Erkenntnisprozesse. In: *Handbuch der Psychologie*. Band 3, Göttingen: Hogrefe, 404–427.
- Metzger, Wolfgang (1962): *Schöpferische Freiheit*. Frankfurt/Main: Kramer.
- Metzger, Wolfgang (19763): *Psychologie in der Erziehung*. 3. Auflage. Bochum: Kamp.
- Müller, Kurt (1964): Denken und Lernen als Organisieren. In: *Handbuch der Psychologie, Band 1*, 2. Halbband, 118–143.
- Plaum, Ernst (1991): „Psychische Sättigung“ – ein zu wenig beachtetes Konzept der Lewin-Schule. *Gestalt Theory*, 13(3), 159–164.
- Prinz, Michael (2013): Kognitive Verhaltenstherapie und Gestalttheoretische Psychotherapie – Ein Vergleich. *Phänomenal*, 5(1–2), 71–80.
- Schröder, Hartwig (2002): *Lernen – lehren – Unterrichten. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen*. Oldenburg: De Gruyter.
- Seel, Helmut (1997): Didaktik und Gestaltpsychologie. *Gestalt Theory*, 19(2), 100–127.
- Seel, Norbert M. (2003): *Psychologie des Lernens*. Stuttgart: UTB.
- Seidenschwamm, Maria (2012). Anitra Karsten (1902–1988). Von der Entdeckung der psychischen Sättigung zur Pionierin der Altersforschung. *Phänomenal*, 4(1–2),
- Soff, Marianne (2001): Gestalttheoretische Beiträge zur Förderung von Kreativität. *Gestalt Theory*, 23(3), 184–195.
- Soff, Marianne (2011): Von der psychischen Sättigung zur Erschöpfung des Berufswillens. Kurt Lewin und Anitra Karsten als Pioniere der Burnout-Forschung. *Gestalt Theory*, 33(2), 183–200.
- Soff, Marianne (2016): Ein feldtheoretisches Burnout-Modell. *Phänomenal*, 8(1), 3–17.
- Soff, Marianne (2017): *Gestalttheorie für die Schule. Unterricht, Erziehung und Lehrergesundheit aus einer klassischen psychologischen Perspektive*. Wien: Krammer Verlag.
- Spitzer, Manfred (2009): *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. Stuttgart: Schattauer.
- Stemberger, Gerhard (2012): Angstspezifische Techniken in der Gestalttheoretischen Psychotherapie. *Phänomenal*, 4(1–2), 40–45.
- Stemberger, Gerhard (2014): Gestalttheoretische Aspekte der „Arbeit mit dem leeren Stuhl“. *Phänomenal*, 6(1), 30–38.
- Stemberger, Gerhard (2015): Ich und Selbst in der Gestalttheoretischen Psychotherapie. *Phänomenal*, 7(1), 19–28.
- Stemberger, Gerhard (2016a): Phänomenologie treiben. *Phänomenal*, 8(1), 30–35.
- Stemberger, Gerhard (2016b): Abhängigkeit und Sucht: Gestalttheoretische Grundannahmen. *Phänomenal*, 8(2), 15–18.
- Stemberger, Gerhard (2016, 2017): Machtfelder in der Psychotherapie. Teil 1: *Phänomenal*, 8(2), 19–32; Teil 2: *Phänomenal*, 9(1), 17–29.
- Stemberger, Gerhard (2018, 2019a/b): Therapeutische Beziehung und therapeutische Praxis in der Gestalttheoretischen Psychotherapie. Praxeologie der Gestalttheoretischen Psychotherapie. Teil 1: *Phänomenal*, 10(2), 20–28; Teil 2: *Phänomenal*, 11(1), 29–34; Teil 3: *Phänomenal*, 11(2), 42–50.
- Sterne, Katharina (2020): Bezugssystem. Lexikon zur Gestalttheoretischen Psychotherapie. *Phänomenal*, 12(2), dieses Heft.
- Tholey, Paul (2018): *Gestalttheorie von Sport, Klartraum und Bewusstsein. Ausgewählte Arbeiten herausgegeben und eingeleitet von Gerhard Stemberger*. Wien: Krammer.
- Tomandl, Gerald (2011): Wenn der Grund ins Wanken gerät... Das „Variabilitäts-Konstanz“-Phänomen in Krisenintervention und Psychotherapie. *Phänomenal*, 3(2), 22–29.
- Treml, Alfred K. (2006): Lernen. In: Krüger, Heinz-H. & Cathleen Grunert (Hrsg.) *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*, Basel: UTB, 288–291.
- Treml, Alfred K. (2009): Wiederholung als pädagogisch-didaktische Kategorie. In: Heller, H. (Hrsg.) *Wiederholungen. Von Wellengängen und Represen der Kulturentwicklung*. 34. *Matreier Gespräche zur Kulturrethologie 2008*. Wien: Schriftenreihe der Otto-Koenig-Gesellschaft, 299–314.
- Walter, Hans-Jürgen (1985/1994³): *Gestalttheorie und Psychotherapie. Zur integrativen Anwendung zeitgenössischer Therapieformen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Weidinger, Franziska (2017): Einsichtsorientierte Problemanalyse. *Phänomenal*, 9(1), 5–16.
- Zabransky, Dieter; Eva Wagner-Lukesch; Gerhard Stemberger & Angelika Böhm (2018): Grundlagen der Gestalttheoretischen Psychotherapie. In: Hochgerner et al. (Hrsg.), *Gestalttherapie*. Zweite, überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wien: Facultas, 132–169.
- Zabransky, Dieter (2020): Zur Anwendung von Entspannungstechniken in der Gestalttheoretischen Psychotherapie. *Phänomenal*, 12(1), 7–15.
- Zöllner, Wolfgang (1993): Produktives Denken und Psychotherapie. *Gestalt Theory*, 15(3/4), 217–226.