

P. Kutter

Selbsterfahrung in der psychotherapeutischen Ausbildung. Thesen, Erfahrungen, Synthese

Zusammenfassung Eingangs wird, ausgehend von negativen Erfahrungen früherer Analysanden, die hohe Verantwortung der Lehranalytiker gegenüber ihren Analysanden herausgestellt. Dazu gehört auch die Rolle des Lehrers in der Vermittlung einschlägiger Theorie. Die beiden Bedeutungen der Lehranalyse als Lehren und Lernen und als therapeutische Erfahrung werden einander gegenübergestellt und gegenseitig abgewogen. Lehranalytiker, Kandidat und Institut haben dabei jeweils spezifische Aufgaben. Erfahrungen in beiden Rollen, des Lehranalysanden und des Lehranalytikers werden offen mitgeteilt. Abschließend wird die zentrale Bedeutung der Selbsterfahrung als wesentliches Ziel der Lehranalyse in dialektischer Sicht evaluiert.

Schlüsselwörter: Lehranalyse, Lehranalytiker, Kandidat, Institut, Lehren, Lernen, Verantwortung, Loyalitätskonflikte.

Self-experience in psychoanalytic training. Hypotheses, experiences, synthesis

Abstract Initially, the high responsibility of training analysts, following some limitations reported by former analysands in regard to their analysts, is emphasized. The role of the analyst as teacher is not neglected. The meanings of training analysis as both a teaching and learning process and a therapeutic experience are discussed, with different consequences for analyst, analysand, and institute. Experiences in both roles, analysand and analyst are openly presented. Finally the decisive role of self-experience is evaluated and differentiated from other goals of psychoanalytic training.

Keywords: Training analysis, training analyst, candidate, institute, teaching, learning, responsibility, self-experience.

L'expérience sur soi dans le contexte de la formation. Thèses, expériences, synthèse

Résumé 1. Dans le concret de la psychanalyse et sur la base d'interviews menées auprès d'anciens analysants (candidats à la formation), de nettes lacunes ont été enregistrées. Les faiblesses manifestées peuvent être en rapport avec une mauvaise capacité à travailler sur le conflit oedipien ou au niveau de la relation mère-enfant. Mais elles montrent que, du fait des responsabilités importantes que les analystes-didacticiens assument à l'égard des candidats, on ne peut exiger trop de compétence de leur part. Hors du contexte de l'analyse didactique, l'enseignement théorique dispensé dans le cadre de séminaires permet aux candidats de faire des expériences importantes. Il faut de plus que ceux-ci aient le courage d'évaluer leurs propres capacités et lacunes en cours de processus d'apprentissage. L'analyse didactique est, d'une part, apprentissage et enseignement préparant à l'exercice de la profession (thèse). Mais, d'autre part, elle est aussi expérience thérapeutique, le candidat jouant le rôle du patient (antithèse). Les problèmes résultant de l'opposition thèse-antithèse sont débattus, compte tenu de données fournies par des analystes connus,

membres de l'International Psychoanalytic Association. Dans ce contexte, analyste-didacticien, candidat et institut doivent assumer des responsabilités spécifiques. Pourtant, certains problèmes demeurent non-résolus.

2. L'auteur n'a pas fait que des expériences positives lorsqu'il était analysant – et il l'admet ouvertement. Il souligne que le respect de la vie concrète du candidat fait partie du rôle de l'analyste, même si la réactivation et le travail sur des conflits majeurs sont considérés à juste titre comme importants. Des conflits de loyauté typiques résultent du fait que le didacticien peut être partagé entre analysant et institut. Ici, il s'agit de définir des priorités – d'une manière qui peut varier.

3. L'objectif le plus important de la formation est de permettre à l'analysant de faire une expérience sur soi et de sa propre personne. On l'oublie trop facilement lorsqu'on se concentre sur d'autres aspects, tel l'apprentissage de compétences professionnelles.

4. Dans une synthèse finale l'auteur s'inspire de la dialectique de Hegel pour dire qu'il faut maintenir ce qui est digne de maintien (comme de préparer à une

profession comportant des responsabilités), éliminer ce qui est digne d'élimination (tous les obstacles s'opposant à l'expérience sur soi en tant que telle) et attribuer une importance centrale à ce qui peut être

considéré comme ayant encore plus de valeur que les objectifs fixés par un institut, à savoir à l'expérience sur soi en tant que moyen d'en apprendre plus sur soi-même.

Thesen

Erste These: Die Verantwortung für unsere Patienten lastet viel zu schwer auf uns, als daß wir die Ausbildung leicht nehmen könnten.

Der Beleg für meine Ausgangsthese ist ein von Renate Stingl 1992 veröffentlichtes Buch mit dem Titel „Auf der Couch, Frauen und Männer berichten von ihrer Analyse“, zu dem ich ein Vor- und Nachwort geschrieben habe. Wir bekommen wenig Rückmeldung von unseren Patienten. Wenn die Analyse wirklich beendet ist, dann ist auch die Beziehung beendet. Eine Nachbefragung würde den hoffentlich gesund gewordenen ehemaligen Patienten nur stören. Umso wertvoller sind die indirekt über eine Interviewerin gewonnenen Informationen von früheren Patienten.

Mich hat besonders beeindruckt, daß sich einige Therapeuten besonders im Umgang mit ödipalen Konflikten geschickt erwiesen haben, daß sie Sexualität und Aggressivität gut ansprechen und mit ihren Patienten bearbeiten konnten. Sie zeigten aber für die ehemaligen Patienten bemerkenswerte Schwächen im Bereich der Mutter-Kind-Beziehung. Patientin: „Alles sah er nur sexuell. Dabei ging's mir um Zärtlichkeit und Angenommen-Werden.“

Andere Therapeuten hielten sich dagegen am liebsten im Bereich der frühen Mutter-Kind-Beziehung auf und hatten Schwierigkeiten, sexuelle Avancen als solche zu erkennen, in ihrer Gegenübertragung darauf zu reagieren und ruhig darüber zu reden.

Die psychoanalytische Haltung (Kutter et al., 1989) der Therapeuten muß sehr unterschiedlich gewesen sein. Einige wurden als extrem kühl und unerträglich distanziert geschildert, andere als unangenehm freundlich, zu nah, „nur Mütterlichkeit“.

Welche Schlußfolgerungen können wir aus den indirekt vermittelten Patienten-Rückmeldungen ziehen?

„Die Persönlichkeit des Therapeuten und der Therapeutin ist wichtiger als die Methode oder Technik, vor allem Echtheit, Wärme, uneingeschränktes Ernstnehmen des Patienten sind wichtig: Absolute Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit haben in der Liste der Prioritäten den höchsten Rang, gefolgt von der Fähigkeit, sich auf den Patienten einzulassen, sich auch verwenden lassen zu können und Gefühle annehmen zu können. Außerdem ist die Fähigkeit gefragt, Halt und Orientierung zu geben, zu Resonanz und Spiegelung. Dazu kommen: Keine Angst vor Nähe, vor Sexualität, vor Erotik, vor Verführung, aber auch nicht vor Entwertung, vor direkten Angriffen. Nichts Menschliches sollte dem Therapeuten fremd sein. Er sollte das Leben in all seinen Höhen und Tiefen an sich selbst erlebt und durchgearbeitet haben; Freude in der Liebe, Trauer über Verluste, Schmerz über selbst erlittene Verletzungen und Kränkungen im Kampf mit Rivalen, in der Liebe, in Freundschaft und Beruf. Das setzt eine einigermaßen bewäl-

tigte Kindheit mit Lösung der Separation und Individuation mit Bewältigung des Ödipuskomplexes und der schizoid-paranoiden Position voraus. Die Lehranalyse muß daher lang und intensiv gewesen sein. Selbsterfahrungsgruppen können durch die größere Chance der multiplen Übertragungen und der Pluralität der Rückmeldungen die Fähigkeit, sich in sich selbst und andere einzufühlen, erweitern, können sensibel machen für die feinen Schwingungen, für die gegenseitige Einstimmung zwischen Menschen und in sich selbst. Zwei Analytiker sind besser als einer, der eine vom einen, die andere vom anderen Geschlecht. Geist, Seele und Körper sollten integriert und nicht voneinander abgespalten sein.“ (Kutter in: Stingl, 1992, S. 207f).

Nehmen wir diese hohen Anforderungen an den Lehranalytiker ernst, dann kann die Ausbildung aus Verantwortung für unsere Patienten nicht gut genug sein. Sie umfaßt bekanntlich die berühmten drei Säulen: 1. Lehranalyse, 2. praktische Erfahrungen unter Kontrolle eines Experten und 3. Theorie.

Zweite These: Die psychoanalytische Ausbildung darf die Theorievermittlung nicht vernachlässigen.

Hier habe ich als Hochschullehrer im Laufe von 20 Jahren einige Erfahrungen sammeln können: In der Bewertung von Studierenden sind diejenigen Lehrer am beliebtesten, die persönlich und echt sind, die ihre Meinung sagen, und das entschieden, die Stellung beziehen und nicht nur zitieren, was andere gesagt haben.

Die Methode „Grand old man“ ist wieder beliebt. Wenn Wichtiges durch eine wichtige Person gesagt wird, dann hören Hunderte hingebungsvoll zwei Stunden lang zu. Das sind aber Ausnahmen.

Die Regel sind kleinere Seminare und Kurse wie in unseren Literatur- und Fall-Seminaren. Hier ist es wichtig, daß von Anfang an die Erwartungen beider Seiten und die Möglichkeiten, die wechselseitigen Erwartungen zu erfüllen, offen diskutiert werden. Die Lernenden müssen ihre Interessen offenlegen und die Lehrenden müssen sagen, was sie vermitteln können und wie. Ihr Konzept kann angenommen werden, so wie es ist, oder auch durch Mitwirkung der Lernenden modifiziert werden. Je besser der Lehrende den Erwartungen der Lernenden entspricht, umso besser wird die Veranstaltung.

Neben kognitiven Klärungen sind emotionale Momente wichtig: Die Begeisterung des Lehrenden kann die Lernenden anstecken und mitreißen. Das große Interesse und die Wertschätzung des angebotenen Themas durch die Lernenden kann den Lehrenden beflügeln, alle Register zu ziehen und sein Bestes zu geben.

Bewährt haben sich immer wieder eingeschobene Aussprachen über die erreichte Ziele und über die noch nicht erreichten. Eine „Meckerstunde“ oder Manöverkritik von Zeit zu Zeit gibt dem Lehrenden die Möglich-

keit, sich zu verbessern und Fehlentwicklungen im Seminar vorbeugen. Die Lehrenden müssen natürlich für die konstruktive Kritik der Lernenden empfänglich und fähig sein, aus dem mitgebrachten alten eigenen Konzept, zusammen mit der Kritik der Lernenden, ein neues besseres Konzept zu machen.

Lehrer müssen lehren, Hochschullehrer auch forschen; beides habe ich nach und nach gelernt und umgesetzt. Die größten Schwierigkeiten machte mir das Prüfen. Ich hätte am liebsten allen eine 1 gegeben. Dann mußte ich aber einsehen, daß dies gegenüber den wirklich Guten ungerecht gewesen wäre. Außerdem ist niemand gedient, wenn er glaubt, gut zu sein, es aber nicht ist und dann später im Arbeitsleben unangenehm darauf gestoßen wird.

Ich lernte auch, Noten zu geben; die unangenehmste Tätigkeit eines Lehrers. Dazu gehört nicht nur zu entscheiden, ob ein Kandidat nun „bestanden“ hat oder „nicht bestanden“, sondern auch die ganze Breite der Skala von 1 bis 5 zu nutzen, um zu einem möglichst gerechten Urteil zu kommen. Da ich immer Gelegenheit hatte, die Note mit dem Beisitzer abzustimmen und dessen Eindruck zu berücksichtigen, glaube ich, zuletzt auch dann gut benotet zu haben, wenn ich kein „gut“ gegeben hatte. Ich lernte, die unangenehme Tätigkeit des Benotens und Bewertens als etwas Unvermeidliches zu sehen, das einfach zum Leben gehört, wenn es auch mit manchen Kränkungen verbunden ist.

Mit meinen Erfahrungen als Hochschullehrer hatte ich es einfacher, als Mitglied des Ausbildungsausschusses der DPV, auch für manche Kandidaten unerfreuliche Einschätzungen vorzunehmen. Lehrende in der Psychoanalyse und Psychotherapie sind überwiegend gute Menschen und möchten in der Mehrheit keiner Fliege etwas zu leide tun. Deswegen tun sie sich sehr schwer, auch einmal bei Menschen, die wirklich nicht geeignet sind, den Beruf des Analytikers auszuüben, zu einem ablehnenden Urteil zu kommen. Dabei wäre es für beide Seiten besser gewesen, die Konfrontation mit der harten Realität hätte früher stattgefunden, nicht erst bei der Meldung zum Abschlußkolloquium. Es ist keine Schande, für einen Beruf nicht geeignet zu sein. Es gibt noch andere Berufe. Es kann auch nicht jeder in einer bestimmten Sportart gut sein, es gibt immer andere Möglichkeiten.

Dritte These: Die Lehranalyse soll eine Lehranalyse sein, d.h., sie soll den Lernenden lehren, wie man psychoanalytisch arbeitet.

Ich will diese These einmal, ganz vom Ideal her gesehen, zur Diskussion stellen. Ziel der Lehranalyse ist Professionalisierung, das Vermitteln einer bestimmten beruflichen Kompetenz.

Aus professioneller Verantwortung heraus soll die Lehranalyse den Lernenden befähigen, später, mit Patienten der verschiedensten Art, kompetent umzugehen. D.h., der Lernende muß lernen, analog dem Krankheitsmodell in der Medizin, möglichst umfassend, alle Krankheiten kennen zu lernen, sie zu diagnostizieren, ihre Ursachen zu erkennen und demgemäß ursächlich zu behandeln.

D.h.: Sich auf der Diagnose-Ebene ebenso auszukennen wie auf der Struktur-Ebene. Die Abwehrmechanismen genau so zu kennen wie die spezifischen Konflikte der einzelnen Entwicklungsphasen und deren Verarbeitungsmöglichkeiten. In dieser Sicht wäre eine Lehranalyse umso besser, je besser sie auf alle im späteren Beruf vorkommenden Behandlungssituationen vorbereitet. Sie müßte alle relevanten Stationen der Entwicklung des Menschen regressiv durchlaufen, ödipale Konflikte ebenso durcharbeiten wie prä-ödipale, den psychotischen Kern nicht aussparen, Perversionen ebensowenig wie Sucht, Delinquenz, und psychosomatische Störungen, alle Formen von Sexualität berühren, Verschmelzen, Vereinnahmen und Eindringen in einer Mutter-Kind-Beziehung behandeln, tödlichen Haß, zehrenden Neid, quälende Eifersucht und schmerzliche Liebe nicht vernachlässigen, kindliche Abhängigkeitswünsche ebenso ernst nehmen wie Ideale von Unabhängigkeit und Größe. Nur dann, wenn alle diese menschlichen Möglichkeiten nicht nur berührt sondern auch durchgearbeitet sind, wäre der Lernende gerüstet für seine spätere schwere Aufgabe.

Gegenüber diesem wichtigen professionellen Ziel wäre eine Auffassung, die in der Lehr-Analyse nur eine persönlicher Analyse oder therapeutische Analyse sieht, analog der Analyse eines Patienten, ein großer Fehler.

Gegenthese: Die Lehranalyse soll genau so eine therapeutische Analyse für den Lehranalysanden sein wie jede therapeutische Analyse für den Patienten.

In dieser Sicht wäre Lehranalyse alles andere als Ausbildung, sondern Verstehen, Helfen. Das Leiden des Analysanden und seine persönlichen Probleme stünden im Vordergrund. Beide Seiten bemühen sich darum, dessen Hintergründe zu verstehen. Der Analytiker wäre ausschließlich Helfer, jemand, der sich etwas besser auskennt in der Psyche als der Lernende, der deswegen in der Lage ist, neue Verständnismöglichkeiten zu eröffnen, neue Lösungsmöglichkeiten vorzuschlagen und neue Zusammenhänge aufzuzeigen. Alle die von Anna Freud 1970 genannten und später u.a. von Cremerius (1992) gezeigten „Kunstfehler“ wären dann vermeidbar. Der Analytiker wäre keine reale Person im Ausbildungsausschuß, würde nicht urteilen und bewerten. Die vielzitierten „Probleme der Lehranalyse“ wären gelöst. Wir bräuchten uns dann nicht mehr, wie die DGPT in Lindau 1990, mit den vielen Schwierigkeiten der Lehranalyse herumzuschlagen, mit den Einflüssen nationaler Traditionen, mit der Macht ärztlicher Körperschaften (Streek und Werthmann, 1992), mit der Unausweichlichkeit des Bewertens, mit den Problemen des Berichtens und Nicht-Berichtens, mit der doppelten Loyalität des Lehranalytikers gegenüber Analysand und Institut (Wallerstein, 1985). Cremerius (1992) hätte sich seine destruktive Kritik am Ausbildungssystem sparen können: die Ziele der Institution würden den therapeutischen Prozeß erschweren, die Übertragung würde durch die Aktivitäten des Lehranalytikers im Institut gestört, der Lehranalysand wäre real abhängig und hätte real begründete Ängste, abgelehnt zu werden, er bringe

daher nur erwünschte Phantasien, vermeide die negative Übertragung und das Ganze wäre eine Scheinanalyse. Auch die sehr konstruktiven Bemühungen innerhalb der Lehranalytiker-Konferenzen der International Psychoanalytic Association wären nicht nötig gewesen. Dort hatte man sich 1985 in einem „Pre-Congress“ der International Psychoanalytic Association im Hotel Atlantic in Hamburg mit den Problemen der Beendigung der Lehranalyse beschäftigt:

Eagle Laufer (1985) hatte aus der Sicht der Lehranalytikerin dafür plädiert, die Lehranalyse als eine private Angelegenheit der beiden beteiligten Personen zu betrachten und folgende Ziele für die Lehranalysen aufgezählt: Symptome sollen verschwunden und Einsicht gewachsen sein, die Übertragungsneurose soll aufgelöst und die Fähigkeit zur Selbstanalyse gereift sein, Projektionen sollen zurückgenommen und Trauerarbeit geleistet sein.

Von seiten des Lehranalysanden Blaya-Perez (1985) sah man dagegen die Probleme der dritten Instanz des Instituts, erlebte dessen reale Macht als Einmischung in die Vertrautheit der Analyse, Zitat: „Das Institut beraubt das analytische Paar der Freiheit, die Analyse zu beenden, wenn es Zeit ist“; d.h. unabhängig von äußeren Daten wie Zahl der Stunden oder von Erwartungen des Ausbildungsausschusses.

Robert Wallerstein (1985) versuchte die Quadratur des Kreises, nämlich Wege der Verwirklichung einer geschützten therapeutischen Analyse ebenso zu ermöglichen wie die berechtigten Interessen des Instituts an einer gut kontrollierten Ausbildung zu wahren:

Die Verantwortung des Instituts wiegt dabei schwer. Es soll aus Verantwortung gegenüber den späteren Patienten der Kandidaten letzte Autorität sein und bleiben. Die Lehranalytiker sollten ihre doppelte Autorität bejahen und nicht verschleiern. Real begründete Ängste und phantasierte Ängste ließen sich trennen. Die Fähigkeit zur Selbstanalyse bliebe das höchste Ziel der Lehranalyse. Jeder der drei Beteiligten trägt seine Verantwortung: 1. der Kandidat für sich selbst, 2. der Lehranalytiker und 3. das Institut.

Die Aufgabe des Lehranalytikers ist es, nicht nur Analytiker sondern auch Lehrer zu sein. Er muß aber beide Rollen klar voneinander trennen können. Dann kann er auch als Analytiker real begründete Ängste der Kandidaten von phantasierten differenzieren, Übertragungen und Projektionen auf das Institut als Ganzes oder einzelne Personen analysieren, die Loyalitätskonflikte benennen und bearbeiten.

Das Institut steht zu seiner Verantwortung und scheut sich nicht vor Bewertungen der Kandidaten. Das Verhalten der Kandidaten in Kontrollanalysen, in Seminaren, im Vor- und Abschluß-Kolloquium gibt dazu Gelegenheit.

Der Kandidat hat bei allem ein Wörtchen mitzureden. Er kann nach Analyse seiner Übertragungen berechnete Mängel der vom Institut angebotenen Ausbildung benennen und, zusammen mit anderen Kandidaten, dagegen vorgehen. Er sollte ruhig auch dort wo es berechtigt ist, nach Abbau der Übertragungen seinen Lehranalytiker kritisieren, so wie Studierende ihre Lehrer. Er kann wie die Studenten an der Universität Vor-

schläge zur Verbesserung der Lehre einbringen; am ganzen System wie an einzelnen Lehrinhalten, an den Formen des Lehrens oder an einzelnen Personen.

Trotzdem bleiben einige Probleme offen, wie z.B.:

Was macht der Lehranalytiker, wenn er beim Analysanden eine Pathologie oder eine Charakteranomalie entdeckt, wie z.B. einen pathologischen Ehrgeiz, eine Tendenz, die Patienten auszubeuten, sie für eigene triebhafte oder narzißtische Wünsche zu nutzen, die das Institut nicht kennt?

Was macht der Lehranalytiker, wenn das Institut eine begabte Kandidatin ablehnt, nur weil diese sich einmal schlecht in einem Interview-Seminar dargestellt hat und das abwertende Urteil eines mächtigen Mitglieds des Ausbildungsausschusses alle anderen Meinungen zum Verstummen bringt?

Und umgekehrt: Was macht das Institut mit Lehranalytikern, die durch ihre Lehranalysanden systematisch dadurch eine Hausmacht aufbauen, daß sie Schüler schaffen, die ihrem Lehranalytiker zeitlebens treu ergeben bleiben?

Erfahrungen

Erfahrungen als Lehranalysand

Meine Analyse war durchweg zu intellektuell; zwar nicht ohne Begeisterung für die Sache der Psychoanalyse, aber zu ausschließlich auf diese Tätigkeit bezogen. Die Vergangenheit war alles, nicht die Gegenwart. Ödipale und andere Phantasien herrschten vor. Das praktische Leben und die aktuellen Konflikte mit Frau und Kindern kamen entschieden zu kurz.

Einmal wurde mir eine Deutung gegeben: Die Stunde war eigentlich schon vorbei, denn ich stand schon an der Türe, bereit zum Abschied. Da wurde mir gesagt: „Es ist vielleicht etwas gewagt, was ich jetzt sage, aber sind Sie nicht der Phallus der Mutter?“ Auf der Heimfahrt kam es zu einem Unfall, bei dem ich falsch überholte und mit einem entgegenkommenden Fahrzeug zusammenstieß. Der Analytiker hat den Unfall bedauert, aber nicht mit seiner gewagten Deutung in Zusammenhang gebracht (Wut auf den Analytiker, Ver zweiflung über die beschämende Tatsache, von der Mutter mißbraucht worden zu sein).

Jetzt die guten Erfahrungen: Während der Analyse beschäftigten mich Probleme des Schreibens. Ich brachte Entwürfe von Texten in die Stunde mit. Der Analytiker nahm sie, las sie und kam darauf zurück, ohne den Zeitaufwand zusätzlich zu berechnen. Er machte sogar Randbemerkungen (ausbauen, weglassen, unklar, deutlicher sagen). Er handelte und deutete nicht. Endlich hat der Lernende einen Lehrer gefunden, der ihn ernst nimmt, der seine Sachen ansieht, kritisiert und lobt, abwägt und effektiv hilft.

Eine Episode wurde sogar Gegenstand einer Passage eines Aufsatzes in der Psyche: Ich hatte geträumt, daß ich Zug fahren wollte, hatte aber keine Fahrkarte. Ich stand unschlüssig an der Sperre. Die Intervention war folgende Frage: Und wenn Sie einfach ohne Fahrkarte fahren würden? Mir schwindelte nach dieser Deutung. Warum? Es war der „Schwindel der Freiheit“ (Kierkegaard).

Erfahrungen als Lehranalytiker

Aus meinen eigenen leidvollen Erfahrungen legte ich Wert darauf, daß die Analyse nicht ausschließlicher Zweck des Lebens wurde. Ich hatte immer Verständnis für andere Interessen, wie z.B. für Partner, Kinder, oder für Sport und Kunst. Analyse ist ein wichtiger Abschnitt im Leben, aber das nur in dem Bereich, in dem es um Wiederbeleben relevanter Szenen der Vergangenheit geht, um deren Durcharbeitung. Sie ist nicht das Leben, sondern Teil des Lebens. Ihre Bedeutung muß ihrerseits hinterfragt werden; ob sie vielleicht Ausweichen vor dem praktischen Leben bedeutet, eine Flucht in die Vergangenheit vor den aktuellen Aufgaben der Gegenwart, eine Flucht in die Phantasie vor der Härte der Realität.

Die Loyalität gegenüber den Analysanden war mir stets wichtiger als die gegenüber dem Institut. Ich hatte zwei Analysanden, die ihre Schwierigkeiten mit dem Institut hatten und das Institut mit ihnen. Sie machten eine gute Analyse, die ihnen schließlich zur Einsicht verhalf, sich selber treu zu bleiben, und nicht Mitglied einer Institution werden zu wollen, deren Ziele sie nicht teilen konnten.

Es kam aber auch vor, daß mir die Loyalität gegenüber dem Institut wichtiger war: Eine Analysandin verschwie mir konstant negative Äußerungen in der Analytikergruppe über meine Person. Ich spürte die negative Übertragung, konnte sie aber nicht bearbeiten, weil die dazugehörigen sprachlichen Äußerungen fehlten. Deswegen konnte auch die zur negativen Übertragung gehörende negative Beziehung zum Vater nicht bearbeitet werden. Als sich die Analysandin zum Abschluß-Kolloquium meldete, erhob ich Einspruch und verwies auf die nicht durchgearbeitete negative Übertragung. Sie meldete sich dennoch. Ich sagte, unter diesen Umständen könne ich nicht mehr mit ihr arbeiten. Die Analyse endete mit einem Eklat. Ich schrieb dem Ausschuß, die Analyse sei nicht ausreichend. Die Kandidatin machte dennoch ihren Abschluß. Später schloß sie eine zweite Analyse an, in der dann die negative Vaterübertragung bearbeitet werden konnte.

Konsequenzen aus den Erfahrungen in beiden Rollen

Jeder der Beteiligten muß wissen, was er will. 1. der Lehranalytiker, 2. der Analysand und 3. das Institut. Ein 4. Faktor soll dabei nicht vernachlässigt werden: Das aktuelle Leben des Analysanden, sein Privatleben. Es verdient vollen Respekt, denn es ist nicht wiederholbar; wenn z.B. eine Frau die Beschäftigung mit ihrem Kind der Analyse vorzieht und ihre Analyse unterbrechen will, wenn einem Mann das Leben mit Frau und Familie wichtiger ist.

Es geht um das Gewichten der vier Faktoren. Sie sollten ausgewogen zueinander sein, sich nicht gegenseitig ausschließen. Alles hat seine Zeit und seinen Ort.

Selbsterfahrung

„Die Selbsterfahrung ist ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses“, heißt es bei Becker und Paál (1978, S. 543). „Sie dient zum einen dazu, durch die Erfahrung mit eigenen seelischen Problemen sich später in die –

oft schmerzlichen – psychischen Vorgänge der Patienten einfühlen zu können.“

Es gibt keinen Beruf, der verlangt, daß der Lernende die Position dessen einnimmt, dem er später lehrt. Und doch sind Eltern alle einmal Kinder ihrer Eltern gewesen und alle Lehrer waren einst Schüler. Insofern ist die Forderung nach Selbst-Analyse nicht so einzigartig.

Wer selbst einmal krank im Krankenhaus lag, kann den Patienten in der Rolle des Arztes besser verstehen, z.B. seine Hilflosigkeit, die Kränkung, die damit verbunden ist, die Empfindlichkeiten gegenüber harschen Anweisungen. Wer selbst die Wirkungen und Nebenwirkungen eines Medikaments an sich selbst erprobt hat, kann dessen Wirkungen beim Patienten besser einschätzen. Wer, wie Forssmann, selbst einen Katether ins Herz geschoben hatte, weiß, was das für den Patienten bedeutet.

Die eigene Erfahrung ist durch nichts anderes zu ersetzen. Das Mindeste an Selbsterfahrung ermöglichen zuerst die Selbst-Analyse Freuds und später die freien Assoziationen der ersten Schüler auf Spaziergängen mit dem Meister.

Freud (1937, S. 97) zufolge ist das Ziel der Selbsterfahrung erreicht, „wenn sie dem Lehrling die sichere Überzeugung von der Existenz des Unbewußten bringt“. Ticho (1967) verlangt einiges mehr, nämlich die Identifikation des Analysanden mit drei psychoanalytischen Funktionen: freie Assoziationen, Zuhören und Deuten (Schott, 1985, S. 174). Die Selbsterfahrung ist nach Ticho (1971) dann erfolgreich, wenn folgende drei Phänomene auftreten:

1. eine Phase der Kreativität mit einem Gefühl innerer Freiheit,
2. eine Phase ärgerlicher Reaktion, wenn man sich vom Lehranalytiker ablöst und feststellt, es war nicht alles so gut, wie man zunächst dachte, und
3. das Stadium einer fortwährenden automatischen Selbstanalyse.

Den letzten Punkt möchte ich problematisieren. Es ist nicht immer gut, sich ständig zu analysieren. Was kann dabei alles an spontanem Erleben verloren gehen! Ich halte die Forderung nach der ständigen Selbstanalyse für das Produkt überzogener Selbstüberschätzung der Analytiker, die ihre Methode verabsolutieren. Nichts scheint daneben mehr Bestand zu haben: Familie, andere Interessen, Kunst, Sport, Naturerleben.

Heute sind Selbsterfahrungsgruppen von unschätzbarem Wert, um selbst zu erfahren, wie man auf andere, ohne daß diese in einer professionellen Rolle wären, wirkt. Solche Eindrücke können, wenn sie von mehreren geteilt werden, wichtiger sein als noch so kluge Deutungen des Lehranalytikers.

Wenn unklar geworden ist, was mit „Selbst“ eigentlich gemeint ist, nämlich „zu sich selbst kommen“, „bei sich sein“, dann kommen wir bei vielen Lehranalysen zu dem Schluß, daß oft andere Ziele im Vordergrund stehen: Nicht das Selbst des Analysanden, sondern die Ziele, die sich Analytiker vom Selbst des Analysanden machen. So verkommt Selbsterfahrung leicht zu Fremderfahrung, wird zur Erziehung oder wie Freud (1905, S. 25) sagt, zur „Nacherziehung“. Da kann es leicht passieren, daß von Eltern schon in bestimmte

Richtungen erzogene Kinder zum zweiten Mal als Kandidaten in bestimmte Richtungen erzogen werden. Jeder kennt Fälle, die unter solchen Umständen das entwickeln, was Winnicott ein „falsches Selbst“ nennt.

Synthese

Nach Hegels Dialektik ist eine Synthese von These und Gegenthese möglich, wenn These und Gegenthese dadurch relativiert werden, daß Teile davon „aufgehoben“ werden. „Aufheben“ hat dabei für den Schwaben Hegel folgende drei Bedeutungen:

1. „aufheben“ im Sinne von etwas bewahren, konservieren,
2. „aufheben“ im Sinne von: etwas hebt sich auf, wird aufgelöst, ist nicht mehr da und
3. „aufheben“ im Sinne von „etwas hochheben“, von unten nach oben, auf eine höhere Ebene heben.

Wir können von der Ausgangsthese das *bewahren*, was unerlässlich ist für eine ausreichende Professionalisierung. Der Lernende muß alles kennenlernen, was im Laufe späterer beruflicher Tätigkeit vorkommen kann. Insofern brauchen wir, analog dem praktischen Arzt in der Medizin, einen praktischen Analytiker, der sich als Generalist auf dem gesamten Gebiet auskennt und jedem Phänomen professionell begegnen kann.

Wenn wir die Analogie mit der Medizin weiterreiben, dann müßten wir konsequenterweise auch Fachanalytiker fordern, für Ängste und Phobien, für Zwangsneurosen und Hysterien, für frühe Störungen der Mutter-Kind-Beziehung usw. In den USA gibt es spezielle Institute für Panikattacken, für Eßstörungen, für Partnerschaftsprobleme, für sexuelle Störungen, usw. Ich halte diese Spezialisierung nur für eine Frage der Zeit. Immerhin ist die Psychoanalyse gegenüber der Medizin eine junge Wissenschaft und hat noch Entwicklungsmöglichkeiten vor sich.

Wir können an der Selbstanalyse das *negieren*, was die Selbsterfahrung behindert oder stört; am konsequentesten dadurch, daß wir die therapeutische Analyse so gut wie möglich von der Lehre mit dem Ziel der Vermittlung professioneller Kompetenz trennen; sowohl nach Zeit (vor der eigentlichen Ausbildung oder auch nachher) und nach dem Ort (außerhalb der Ausbildung bei Analytikern, die nichts mit der Ausbildung zu tun haben, aber gute Praktiker sind).

Wir können die Selbsterfahrung gegenüber der Lehranalyse mit ihren Lehr- und Lernzielen, dadurch *auf ein höheres Niveau heben*, daß wir sie von den Belastungen durch die Ziele einer Lehr-Institution so weit wie möglich befreien; am besten durch klare Trennung nach Zeit und Ort, zumindest durch Befreiung des Lehr-

analytikers von irgendwelchen Verpflichtungen gegenüber der Institution.

Unerlässlich ist dazu, daß wir, ganz entgegen unserer Ausgangsthese in der Rolle des Lehranalytikers, nicht die professionellen Ziele des Instituts im Auge haben sondern ausschließlich die Ziele des Analysanden, zu sich selbst zu kommen.

Loyalitätskonflikte sind hinfällig, wenn ausschließlich die Selbsterfahrung das Ziel der Analyse ist, denn dann ist der Lehranalytiker ja nicht mehr seinem Institut gegenüber in irgend einer Weise verpflichtet. Läßt sich diese strikte Trennung von Selbsterfahrung in der eigenen Analyse von der eigentlichen Ausbildung mit Kontrollanalyse, Seminaren und Kolloquien nicht so konsequent durchführen wie hier gefordert, dann sollte es für jeden Lehranalytiker selbstverständlich sein, das zu beherzigen, was sogar für jeden Angeklagten vor Gericht zutrifft: In dubio pro analysando.

Literatur

- Becker D, Paál J (1978) Psychotherapie. Arbeitsgemeinschaft für den Erwerb des Zusatztitels „Psychotherapie“ – ein Modell aus Hessen? Hessisches Ärzteblatt 5: 540–543
- Blaya-Perez M (1985) Die Sicht des Analysanden. In: Cooper AM (Hrsg) Die Beendigung der Lehranalyse: Prozeß – Erwartungen. Was erreicht wurde. Schriftenreihe der International Psychoanalytic Association, Bd 5. S 18–35
- Cremerius J (1992) Der Lehranalytiker begeht jeden einzelnen dieser Fehler. In: Streek U, Werthmann H-V (Hrsg) Lehranalyse und psychoanalytische Ausbildung. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S 52–69
- Freud A (1970) Probleme der Lehranalyse. Unterschiede zwischen Lehranalyse und therapeutischer Analyse. *Psyche* 24: 565–576
- Freud S (1905) Über Psychotherapie. *GW*, Band V. S 11–26
- Freud S (1937) Die endliche und unendliche Analyse. *GW*, Bd XIV. S 69–99
- Kutter P (1992) Nachwort zu Stingl R, aaO.
- Kutter P (1989) Paramo-Ortega R, Zagermann P (1989) Die psychoanalytische Haltung. Verlag Internationale Psychoanalyse, München
- Laufer E (1985) Die Sicht des Analytikers. In: Cooper AM (Hrsg) Die Beendigung der Lehranalyse. AaO, S 8–17
- Schott H (1985) Zauberspiegel der Seele. Sigmund Freud und die Geschichte der Selbstanalyse. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- Stingl R (1992) Auf der Couch. Frauen und Männer berichten von ihrer Analyse. Campus, Frankfurt New York
- Streek U, Werthmann H-V (1992) Lehranalyse und psychoanalytische Weiterbildung. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- Ticho G (1971) Selbstanalyse als Ziel der psychoanalytischen Behandlung. *Psyche* 25: 31–43
- Wallerstein RS (1985) Die Sicht des Instituts. In: Cooper AM (Hrsg) Die Beendigung der Lehranalyse. AaO, S 36–53

Korrespondenz: Prof. Dr. Peter Kutter, Brenntenhau 20 A, D-70565 Stuttgart, Bundesrepublik Deutschland.

Peter Kutter, geb. 1930, Dr. med., seit 1974 Professor für Psychoanalyse im Fachbereich Psychologie der J. W. Goethe-Universität Frankfurt am Main; seit 1994 pensioniert. Lehr- und Kontrollanalytiker der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung, Facharzt für psychotherapeutische Medizin. Arbeitsgebiete: Psychoanalyse, Psychotherapie, Gruppenpsychotherapie, Psychosomatik, Psychosen. Veröffentlichungen: Sozialarbeit und Psychoanalyse (1974), Elemente der Gruppentherapie (1976), Psychoanalyse in der Bewährung (1985), Psychoanalytische Interpretation und empirische Methoden (1985), Moderne Psychoanalyse, eine Einführung in die Psychologie unbewußter Prozesse (1989), Psychoanalysis International, a Guide to Psychoanalysis throughout the World (Hrsg 1992/95), Liebe, Haß, Neid, Eifersucht. Eine Psychoanalyse der Leidenschaften (1994).