

Szecsödy I, Kächele H, Dreyer K (1993) Supervision - an intricate tool for psychoanalytic training. *Z psychoanal Theorie und Praxis* 8: 52-70

Die Supervision in der Ausbildung Überlegungen und eine praktische Reflexion

Szecsödy Imre, Stockholm

Kächele Horst, Ulm

Dreyer Kappe, Ulm

Summary

Supervision in Psychoanalytic Training. Considerations and Reflections.

The candidat's progress from the couch of "an analysand" to the "chair of an analyst" is achieved with the help of supervision. To gain knowledge and skill is a complex process, influenced in an intricate balance by identification and dependency on a dependable "colleague", obedience to and rivalry with a controlling "superior". The triadic system, patient, trainee and supervisor is working within training organisations which amplifies the abovementioned dynamics.

The primary task for supervision is to provide optimal conditions for the trainee to integrate his experiences, theoretical knowledge and his personality for the skilful performance of psychoanalysis. To achieve this it is important to establish a good learning alliance. Within the boundaries of a clear supervisory frame, the candidate can form meaningful hypotheses about the different ways his patients conscious and unconscious fantasies, wishes, conflicts and personality influences him during their interaction. The candidate has also to observe and understand his own influence on the patient and their interaction. In this work supervisor and candidate meet "learning problems" (due to conflicts related to the therapeutic situation) as well as "problem about learning" (due to conflicts related to the supervisory situation). There seems to be a polarisation as to the way to work with these problems "didactically" or "therapeutically".

By reproducing a supervisory session and commenting on the sequences of the supervisory interaction, the paper is describing an "integrated" form of technique. The supervisory work should focus continously on the

patient - analyst interaction, i. e. "how the patient relates to the analyst, how the analyst experiences this and reacts to it and how the patient is influenced by this in continuous sequences".

Die Kontrollanalyse wurde von Eitington in das Ausbildungsprogramm des Berliner Psychoanalytischen Institutes eingeführt. Die sich daran anschließenden Diskussionen (de Bell 1963) haben im Laufe der Jahrzehnte zu einer Konzeption der "psychoanalytischen Supervision" (Fleming und Benedek 1966) geführt, die diese neben der Lehranalyse und den theoretischen und kasuistischen Kursen fest im Curriculum verankert haben. Wenn auch ein weiterer Spielraum bestehen dürfte, wie einzelne Psychoanalytiker die Supervisionssitzung gestalten, so kann doch von einem gemeinsamen Verständnis der Ziele der Supervision ausgegangen werden.

Der Ausbildungskandidat hat am eigenen Leib erfahren, wie es einem zumute ist, wenn man als Patient auf der Couch liegt. Die Rolle des Analytikers zu übernehmen, bringt u.a. mit sich, daß die ausbildungsbedingte Identifikation mit dem Lehranalytiker sich auf diesen Positionswechsel auswirkt. Umso wesentlicher ist es, durch die Supervision den Lernprozeß zu ergänzen. Das professionelle Wachstum als allgemeines Ausbildungsziel (Schlesinger 1981, S. 30) zu fördern, verlangt etwas darüber zu erfahren, wie und warum man's macht. Szecsödy (1981; 1986) weist darauf hin, daß das Modell der Supervision wichtige Momente der althergebrachten Meister-Lehrling-Beziehung enthält. Das schwedische Wort für Supervision (Handledning) bedeutet "an der Hand führen". Nun ist der psychoanalytische Lehrling nicht nur von seinem Meister abhängig; beide sind darüber hinaus ihrer Handwerkskammer verpflichtet, in diesem Fall also dem psychoanalytischen Ausbildungsinstitut. Wie alle Vergleiche, so hinkt auch dieser. Die Regeln der psychoanalytischen Zunft können nicht so festgeschrieben werden, wie die Handgriffe in einem Handwerk, und der Lehrling ist nicht 14 Jahre alt, sondern ein erwachsener Akademiker, dessen Wachstum ganz wesentlich von einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff abhängig ist. Es besteht somit ein Spannungsverhältnis zwischen der Abhängigkeit des Kandidaten vom Supervisor und dem angestrebten Wachstum, das zur Unabhängigkeit führen soll.

Diese mag unterschiedlich ausfallen; ob streng reglementiert wird mit sorgfältiger Auswahl, besonders der ersten Ausbildungsfälle, oder ob im laissez-faire-Stil die jungen Kollegen mit der Verantwortung bei der

Übernahme erster Fälle fast allein gelassen werden, an irgendeinem Punkt - und sei es erst bei dem Aufnahme-ritual zum Mitglied einer psychoanalytischen Vereinigung - werden diese Abhängigkeitsverhältnisse spürbar und wirksam. Kandidat und Supervisor arbeiten nicht nur in einem triadischen System, das durch den Patienten mitkonstituiert wird, sondern sie sind auch eingebettet in das jeweilige psychoanalytische Institut und dessen lokales psychoanalytisches Klima. Subtile Differenzen zwischen verschiedenen Lehr- und Kontrollanalytikern können den identifikatorischen Lernprozeß beeinflussen und wirken sich meist störend auf die Evaluation des Kandidaten aus.

Deshalb erscheint es besonders plausibel, in einer Parallele zur Arbeitsbeziehung des therapeutischen Bündnisses, von einer "Lehr- und Lernallianz" zu sprechen, in der der angehende Analytiker Sicherheit, Hilfe und Wissen vermittelt bekommt:

"Die Kontrollanalyse ist eine Lehr-/Lernsituation; ihr Erfolg ist abhängig von einer guten Lernatmosphäre, von einem guten Arbeitsbündnis zwischen Kontrollanalytiker und Kandidat und der Beachtung von psychoanalytischen Lernprozessen" (Studt 1985, S. 121).

Wir können dabei die Aufgaben getrennt beschreiben, die Kandidat und Kontrollanalytiker einzulösen haben, ohne aus dem Auge zu verlieren, daß die Zusammenarbeit in den verschiedenen Rollen von ganz wesentlicher Bedeutung ist.

Die speziellen Lernziele des Kandidaten lassen sich nach Schlesinger (1981) folgendermaßen beschreiben:

- a) "in der Position des Analytikers die bekannten Phänomene einer Psychoanalyse erleben;
- b) die Entwicklung einer psychoanalytischen Situation zu ermöglichen, daß ein Patient diese erleben kann; zu lernen, wie dies gestaltet werden kann und wie dem Patienten dabei geholfen werden kann;
- c) die begriffliche Aufarbeitung der Erfahrungen zu erlernen, vorläufige dynamische und psychogenetische Hypothesen zu bilden und diese durch interpretative Arbeit zu überprüfen, ohne sie dem Material des Patienten einfach überzustülpen" (1981, S. 31).

Diesen Lernschritten innerhalb der analytischen Situation können noch spezifische Lernvorgänge hinzugefügt werden, die der optimalen Nutzung der Kontrollsituation dienen. Wenn auch der persönliche Arbeitsstil der Kandidaten verschieden ist - worauf insbesondere Jacob (1981) unter Heranziehung von G. Kleins und Wittkins Untersuchungen zum "cognitive style" verweist - und vice versa auch die Analytiker als Supervisoren verschiedene Präferenzen haben (s. d. de Bell 1963; 1981), die aufeinander abzustimmen sind, so besteht doch Übereinstimmung darüber, daß die Kontrollanalyse dem lernenden, jüngeren Kollegen helfen soll, seine eigene analytische Identität zu entwickeln.

Zur Dynamik der Ausbildungssituation gehört in besonderer Weise, daß beide, Kandidat und Supervisor, den Prozeß der kollegialen Konsultation (s. d. Thomä & Kächele 1988) gleichzeitig als Teil eines Bewertungsprozesses bestehen müssen, in dem der Kontrollanalytiker den Kandidaten in seinem Entwicklungsprozeß beurteilen muß und selbst nicht immer der Gefahr entgehen kann, auch seine eigenen Fähigkeiten als Kontrollanalytiker dabei in Frage gestellt zu sehen. Das dabei kaum zu vermeidende Gefühl der Abhängigkeit kann den Kandidaten dazu bringen, seine Fragen, Zweifel, seine Opposition und sogar seine bereits erworbene berufliche Kompetenz zu verleugnen. Die sachlich und gefühlsmäßig komplexe Arbeitssituation der Supervision kann zu übermäßiger Imitation statt selektiver Identifikation führen oder auch zu einer Rivalität und Opposition, die in günstigen Fällen zu einem rechtzeitigen Wechsel des Supervisors führen kann, wenn beide Seiten feststellen und zugeben können, daß die Lehr- und Lernallianz nicht glückt. Einen einzigartigen, detaillierten Bericht aus der jeweiligen Perspektive des Betroffenen geben Schlesinger (1981) als Kontrollanalytiker und Shevrin (1981) als Analytiker in Supervision, die als Teilnehmer an einem Forschungsprojekt von COPE (Committee on Psychoanalytic Education der American Psychoanalytic Association) beteiligt waren, der eine wissentlich, der andere - der Kandidat - ohne Wissen und Einverständnis! Die Lektüre dieses epikritischen Forschungsberichtes (Wallerstein 1981) beleuchtet die vielfältigen Probleme, die zu lösen sind, wenn Supervision jenen schmalen Grad zwischen psychoanalytischer und pädagogischer Erfahrung zu gehen hat.

Man hat folgende Funktionen des Supervisors beschrieben: Die Ziele der Supervision immer im Auge behaltend eine Lehrallianz zu bilden; den Wunsch und die Ambition des Kandidaten - zu lernen - zu unterstützen; den Rahmen für die Arbeit festzuhalten; den Kandidaten zu verstehen und sich ihm verständlich zu machen; laufende Hypothesen über den Kernkonflikt aufzustellen; Übertragungserscheinungen und Widerstand beim Patienten zu erkennen; aus der Interaktion die Gegenübertragung beim Kandidaten zu sehen und verstehbar zu machen; schließlich die Gegenübertragung bei sich selbst zu bemerken und verstehen. (Szezsödy 1981). Die speziellen pädagogischen Probleme der psychoanalytischen Supervision werden seit der Monographie von Ekstein und Wallerstein (1958; 1972) als "learning problems" bezeichnet und bestehen in sog. blinden Flecken gegenüber den Problemen des Patienten und dessen Beziehung zum Analytiker, die Arlow (1963) "mirror" oder "reflecting processes" genannt hat. Unbewußte Probleme des Kandidaten, Konflikte, die die Arbeitsbeziehung in der Supervision stören, wurden von ihnen "problems about learning" genannt. In der vorliegenden Literatur läßt sich eine Polarisierung zwischen einer mehr didaktisch-pädagogischen und einer erlebnisorientierten analytischen Einstellung unschwer aufzeigen. Nach 1. Auffassung hat der Supervisor ein Lehrer zu sein, der erklärt, korrigiert, Anweisungen gibt oder sich selbst auch als Beispiel hinstellt nach der 2. Auffassung sollte der Supervisor dem Kandidaten das persönliche und berufliche Wachstum auf eine Weise erleichtern, die dem therapeutischen Prozeß um vieles nähersteht als die Vorgänge der 1. Position. Vermutlich finden sich beide Auffassungen in wechselndem Maße bei verschiedenen Konstellationen von Kontrollanalytiker und Kontrollanalysand. Gary (1978) berichtet aus der Kandidatenperspektive, daß diese beiden Supervisionsstile auch erlebt werden. Der pädagogische gab dem Anfänger mehr Sicherheit, der andere erwies sich als optimal für den schon selbständig arbeitenden Kandidaten.

Mit der Monographie von Fleming und Benedek (1966) begann die Phase systematischer Untersuchungen von Supervisionsprozessen, gefördert durch den von Lewin und Ross (1960) vorgelegten Bericht über die amerikanischen Ausbildungsverhältnisse. Fleming und Benedek versuchten, folgende Fragen zu beantworten: Was geschieht im Supervisionsprozeß? Was und wie wird gelernt? Welche Rollen und Funktionen hat der Supervisor? Welche Schwierigkeiten ergeben sich für den Kandidaten und wie verändern sich diese? Ihre zusammenfassende Antwort führte auf

eine Bestätigung des Konzeptes des "Analytiker als Instrument", welches auf Freuds Telefonmetapher (1912e) zurückgeführt werden kann. Ob mit metaphorischen Feststellungen, z. B. den Analytiker als "psychoanalytisches Instrument" (s. z. B. Studt 1985, S. 122) zu begreifen, unser Verständnis von Kontrollanalyse und den ablaufenden Prozessen wirklich vorangetrieben wird, darf bezweifelt werden. Die von Fliess (1942) eingeführte Konzeption des "Arbeits-Ich" ist immer in Gefahr, den Analytiker zu einer "ungewöhnlichen Person" zu stilisieren, anstatt seine Erkenntnisprozesse in dem begrifflichen Rahmen zu analysieren, der den psychoanalytischen Erkenntnisprozeß in ein Kontinuum mit kognitiv-emotionalen Prozessen bringt, wie dies Dahl (1983) aufgrund empirischer Untersuchungen vorgeschlagen hat. Gewiß ist es sinnvoll zu fragen: Wie hört ein Analytiker zu, wie fühlt man, wie denkt man und wie spricht man als Analytiker. Aber die hier einfließende Generalisierung ist irreführend; wir ziehen es vor, hier wie Jacob (1981) zu argumentieren:

"Ob wir es anerkennen oder nicht, ich glaube, daß wir alle unsere eigene (vorwiegend unbewußte) hierarchische Organisation haben, in der wir die Relevanz der Daten der Beobachtung wahrnehmen, mustern und bewerten und diese dann in einem je spezifischen Moment in der Analyse in eine Handlung zu transformieren" (S 197).

Die Fragen nach der Beschaffenheit des "psychoanalytischen Arbeits-Ichs" sind empirisch zu lösen, und die bisher gefundenen Antworten weisen auf eine große Variabilität hin.

Reflexionen über eine Supervisionssitzung

Die Überschrift dieses Abschnittes entlehnen wir in Abwandlung dem Beitrag von Ekstein (1981), zu dem schon erwähnten COPE Projekt, der gebeten wurde, die Notizen des Supervisors selbst wie ein Kontrollanalytiker zu lesen.

"Eine Untersuchung des Supervisionsprozesses, die Bandbreite verschiedener Möglichkeiten, die Aufzeichnungen einer Supervisionssitzung zu ordnen und verstehen zu wollen und ihren Wert zu befragen, stellt in sich einen "bereichernden" Vorgang dar" (Hervorhebung des Autors, S. 211).

Wir möchten im Folgenden versuchen, eine Supervisionsstunde möglichst getreu und doch komprimiert wiederzugeben. Dieser Text wird zusätzlich mit Reflexionen angereichert, die sich auf die Arbeitsweise in der Supervision richten.

Die Therapeutin beginnt die Sitzung mit folgender Bemerkung: "Ich möchte mal vorspielen, wie ungeheuer scharf und pointiert, zwar nicht in einer zerstörerischen Art, aber doch sehr provozierend, die Sprache der Patientin in meinen Ohren klingt. Ich habe den Eindruck, die Patientin will mich mit dieser Schärfe zu einer Reaktion provozieren - was ihr auch schon an mehreren Stellen gelungen ist."

Dann beschreibt die Therapeutin, welches Material die Patientin in der Stunde gebracht hat und unterstreicht damit, daß sie sich dadurch in ihrer Auffassung bestätigt fühlt. Sie betont, die Patientin habe eine Vater-, nicht eine Mutterübertragung. Wenn sie sich neutral verhalte, dann werde die Patientin irritiert und versuche, sie aus der Zurückhaltung "herauszuholen". Zur Hypothese der Vaterübertragung berichtet die Therapeutin, der Vater der Patientin sei immer in seinem Zimmer gewesen, und die Mutter habe ihn abgeschirmt, und die Patientin habe nicht hineingedurft, um mit ihm zu reden. Aber sie hätte so gerne mit ihm gesprochen, genauso wie der Bruder. Die Therapeutin ergänzt dann ihr Material zum Beleg der Hypothese: "Die Patientin empfindet den Wunsch, daß ich etwas sagen soll oder so, selbst als unanständig und wehrt sich gegen diesen Wunsch. Wenn die Patientin mich als den zurückhaltenden Vater erlebt, wird sie wütend, möchte mich herauslocken, mich provozieren. Wenn ich mich dagegen als Vater nähere, erlebt die Patientin ihren Wunsch als unanständig und wehrt sich dagegen. Ich befinde mich also im Double-bind. Jetzt habe ich doch viele Gedanken auf einmal gesagt."

Der Supervisor benutzt die letzten Wörter der Therapeutin und hebt hervor, daß die Therapeutin, wenn sie verunsichert wird, immer mehr als nötig spricht.

Darauf macht die Therapeutin lange und rechtfertigende Ausführungen und sagt am Ende: "Die Patientin versuchte mich aus der Reserve zu locken. Sie war sehr heftig, da es ihr so schwerfällt Hilfe anzunehmen, Hilfe die sie klein und abhängig macht."

Der Supervisor versucht erneut zu zeigen, wie die Therapeutin sich anstrengt, einen Weg zu finden, diese Gefühle bei der Patientin zu mildern. Er selbst würde es nicht so machen. Er würde die Patientin nicht besänftigen, er würde sogar an ihrer Stelle die Heftigkeit stimulieren: "Zum Beispiel würde ich der Patientin sagen: 'Es ist für Sie eine furchtbare und schlimme Ungleichheit, die Sie entsetzlich finden. Was ich in der letzten Stunde gesagt habe, daß Sie besonders empfindlich sind, daß es für andere leichter ist, hilfsbedürftig zu sein, hat Sie bestimmt geärgert'. Dann würde ich abwarten. Insgesamt würde ich mich weniger von der Patientin beunruhigen lassen."

Reflexion:

Möglicherweise ist die Therapeutin darüber provoziert, daß es ihr nicht gelungen ist, in der Sitzung in der analytischen Position zu bleiben. Der Umstand, daß die Therapeutin das Bedürfnis hat, die Stimme der Patientin in der Supervision erklingen zu lassen, kann ein Hinweis darauf sein, daß sie nicht ganz offen über ihre Gefühle und Schwierigkeiten, sich provoziert zu fühlen, sprechen möchte. Hypothetisch könnte man annehmen, die Therapeutin möchte die Aufmerksamkeit auf die Patientin richten, um zu untersuchen, warum es der Patientin wichtig ist, die Therapeutin aus der analytischen Situation herauszuhalten, um vielleicht zu vermeiden, selber mehr in den Mittelpunkt der Untersuchung zu kommen. Die Therapeutin versucht sich auch durch eine "gute" Erklärung zu verteidigen: es handele sich um eine Vater-Übertragung bei der Patientin.

Die Übertragungshypothese hat u. E. hier eine defensive Funktion.

Der Supervisor scheint mit der Annahme zu arbeiten, daß die Therapeutin Auskünfte und Hinweise über sich und ihr Verhalten annehmen und integrieren kann. Mit dem Ratschlag, die Therapeutin sollte sich nicht beunruhigen lassen, wiederholt der Supervisor allerdings das, was die Therapeutin in der Analysenstunde gemacht hat, wo sie versuchte, die Patientin zu beruhigen. Das könnte ein Anzeichen für einen sogenannten Parallel-Prozeß sein. (Gross-Doermann 1976, Epstein 1985, Grey und Fiscalini 1987).

Supervisor: "Ich denke, daß möglicherweise hinter den Gefühlen der Ungleichheit bei der Patientin Neid steckt; ein gewaltiges Thema

öffnet sich da, von allen möglichen Vergleichen, vom Zu-kurz-Kommen."

Therapeutin: "Ich glaube nicht, daß es in der Übertragungsbeziehung um Neid geht, sondern daß es sich um einen analen Konflikt handelt. Wenn ich der Patientin etwas Brauchbares sagen kann, dann muß sie die Situation auf den Kopf stellen, weil es ihr unerträglich ist, sie kommt sich vor wie die Kleine, die nur Scheiß macht, und ich bin die Große, Mächtige, die immer alles genau weiß. Sicher kann man sagen, daß ich leicht empfindlich reagiere, was sicher auch stimmt, aber es muß auch einiges von der Patientin ausgehen, womit sie mich stürzen will."

Supervisor: "Nun, ich will den Neid nicht betonen, da im Vergleichen und in der Ungleichheit der Situation das Thema der Kontrolle ebenso wichtig ist. Ich habe Neid nur als Beispiel für ein zugrundeliegendes Motiv genannt. Mir ist wichtig, daß Sie die Patientin immer besänftigen möchten. Je mehr die Patientin Sie kritisiert, desto mehr bemühen Sie sich, der Patientin zu zeigen, daß Sie es gut meinen mit ihr."

Anhand von Beispielen versucht der Supervisor der Therapeutin nun auch zu zeigen, daß sie der Patientin folgendes nahezubringen versucht: daß diese die Situation verkennt, indem sie die Therapeutin nur als eine "böse Kontrolleurin" erlebt, wo doch die Therapeutin in Wirklichkeit eine "bemühte Therapeutin" ist.

Reflexion:

Der Supervisor arbeitet weiter mit der Vorstellung, daß die Schwierigkeiten der Therapeutin mit mehr Information und Wissensvermittlung zu überwinden sein könnten und in die Kategorie von "Nicht-Wissen" gehören. Seine Konfrontationen machen aber doch die Therapeutin klein und damit kann sie sich von zwei Seiten angegriffen fühlen. "Jemanden gegenüber zu stehen, kann unerträglich sein, wenn dieser alles kann und ich mich klein fühle. Ich muß selbst die Möglichkeit haben, etwas machen zu können." Dieses Zitat aus der Analysestunde könnte als Derivat-Kommunikation auch eine Mitteilung sein, wie die Therapeutin ihre Beziehung mit dem Supervisor erlebt. Da der Supervisor nur die Therapeutin und nicht die Dyade "Therapeutin und Patientin" betrachtete, hat er den Widerstand der Kollegin erhöht. Die Therapeutin soll Hilfe

bekommen, sich in dem dynamischen Zusammenhang mit der Patientin sehen zu können und nicht nur sich als schlecht oder gut.

Der Supervisor sagt dann, daß es für die Patientin in der Hier-und-Jetzt-Situation doch egal ist, ob die Therapeutin den ganzen Haß als Übertragung von der kontrollierenden Mutter oder von dem Vater konzipiert. Dem kann die Therapeutin zustimmen. Dann kommt der Supervisor wieder auf das Thema zurück, daß die Therapeutin der Patientin nicht gerecht wird, wenn sie betont, die Patientin erlebe sie nur als Kontrolleurin (mit der Implikation, in Wirklichkeit sei sie so nicht).

Therapeutin: "Da muß ich Ihnen wohl recht geben, Ihnen geht es darum, den Affekt der Patientin herauszumeißeln."

Reflexion:

Der Supervisor versucht immer wieder mehr Information zu geben, wobei gewisse konfrontierende, kritische Anteile dabei nicht zu überhören sind. Entsprechend reagiert die Therapeutin aus einer Widerstandsposition heraus und benutzt das ausdrucksstarke Bild "den Affekt herauszumeißeln".

Supervisor: "Ja, dem stimme ich zu, ich wünsche mir, daß die Patientin den vollen Affekt in der therapeutischen Beziehung wiedererlebt: Ich meißle den Affekt heraus, ich meißle aber auch die Realität eben hier und jetzt aus, während Sie den Als-ob-Charakter der Situation betonen, womit Sie der Patientin vermitteln, alles sei nur 'Übertragungsverzerrung' .

Therapeutin: "Das ist eine fundamentale Frage. Ihr Ziel ist es, den Affekt in der Übertragung spürbar werden zu lassen; also ich kann es nur in der und über die Übertragungsbeziehung verstehen, indem ich es ganz auf mir sitzenlasse."

Supervisor: "Nein, Sie lassen die Affekte eben nicht auf sich sitzen, Sie bemühen sich, der Patientin zu zeigen, daß sie gar nicht so klein ist."

Die Therapeutin kann nun an dieser Stelle etwas aufgreifen: "Gut, daß Sie das eben gesagt haben. Ich habe der Patientin gar nicht gedeutet: 'Sie fühlen sich so klein, weil ich so gut bin ', es wäre mir sehr unangenehm, wenn ich eine solche Technik hätte, meine Deutung war folgende: 'Sie -

die Patientin - sind nicht so klein, weil Sie kein Kind mehr sind, weil Sie nicht mehr so hilflos sind."

Reflexion:

Der konfrontierende Stil dürfte es allerdings der Therapeutin nicht gerade erleichtern, eine gute Lehrallianz eingehen zu können. Die Therapeutin zeigt, wie wichtig es für sie ist, sich als "gute, nicht affekthemmende Therapeutin" erleben zu können.

Therapeutin: "Kann ich denn Sie mal direkt fragen, wie kommen Sie denn raus, wenn Sie in der Übertragung die böartige, kontrollierende Mutter sind? Da müssen Sie doch einen Schritt weitermachen, wie machen Sie den?"

Supervisor: "Indem ich zustimme: Ich würde der Feststellung der Patientin zustimmen, daß es unerträglich sei, kontrolliert zu werden, und daß die Situation hier wohl so sei für die Patientin."

Therapeutin: "Und wie geht es weiter?"

Supervisor: "Mit der Zustimmung und Bestätigung kann zumindest die Entwertung der Patientin unterbrochen werden und sie kann dann mutiger und direkter in ihrer Kritik werden."

Therapeutin: "Wenn es für die Patientin unerträglich würde, dann würde sie vermutlich mit der Therapie aufhören, sie würde schweigen, sie würde die therapeutische Beziehung mit der zu ihrem Mann vergleichen, über Trennung sprechen, dann wieder schweigen. Und was sage ich dann?"

Reflexion:

Die Therapeutin übergibt hier ihre Rolle an den Supervisor. Dieser soll zeigen, wie man mit der Patientin arbeiten soll. Sie zeigt ihre Schwierigkeiten in der Position als "böartige, kontrollierende Mutter". Auf den strategischen Vorschlag reagiert die Therapeutin mit finsternen Gedanken. Würde sie sich ändern, also nicht mehr unterstützend sein, dann erlebt sie die für einen Kandidaten gewiß beunruhigende Vorstellung, daß die Patientin dann die Therapie abbrechen oder sich zumindest in ein lang anhaltendes Schweigen hineinbewegen würde.

Die Therapeutin fühlt sich offenkundig unfrei, sie fühlt sich in eine Ecke gedrängt, wo sie nicht frei arbeiten kann. Würde sie so mit der Patientin arbeiten, wie es ihrem Verständnis nach der Kontrollanalytiker anzeigt, so würde sie mit negativen Konsequenzen rechnen müssen, sie würde sich als schlechte Therapeutin erleben; also muß sie die Patientin zu halten versuchen, um sich nicht schlecht zu fühlen.

Supervisor: "Die Trennung, ein Abbruch für die Patientin könnte ein Weg sein, um mit dieser unerträglichen Erniedrigung fertig zu werden."

Die Therapeutin reagiert mit der 'Stimme der Patientin': "Meine Patientin sagt dann, ich weiß nicht, ob ich mich trennen will, ob ich aufhören will".

Supervisor: "Ja dies ist eine Art und Weise den anderen machtlos zu machen. Alles was wahr und echt ist und direkt, das fehlt der Patientin, und das sucht sie, weil sie das nicht bei sich hat."

Therapeutin: " Sicher, so ist es."

Zum Abschluß betont der Supervisor nochmals, daß die Therapeutin, wie viele Analytiker, spannungsvolle, negative Affekte zunächst lieber bagatellisiert, harmonisiert und sich lieber bemüht, verständnisvoll zu sein. So gerate sie immer von neuem in den verhängnisvollen Zirkel. Mit einem nachdenklichen "Hm" verabschiedet sich die Therapeutin.

Reflexion:

Wir sehen folgenden Konflikt: Um eine gute Therapeutin zu sein, muß sie böse sein können, was für sie doch schwer erträglich ist und gefährlich zu sein scheint. Dagegen entstehen dann Abwehr- und Verteidigungsreaktionen, die auf eine Identifizierung mit der Patientin hinauslaufen.

Das Ziel von Supervision ist eine optimale Lehrsituation zu schaffen in der ohne zuviel Angst, Scham und Schuld immer wieder die Interaktion zwischen Patient und Therapeut im Fokus steht: Wie jener Patient sich aus inneren Gründen zum Therapeuten verhält, wie der Therapeut das erlebt und darauf reagiert, wie der Patient dadurch beeinflußt wird, und so weiter, in wiederkehrenden Sequenzen (Szecsödy 1986). Um eine solche Lehrsituation zu schaffen und die Lehrallianz zu erhalten, ist ein guter Rahmen notwendig. Zum Begriff des Rahmens gehört das Ziel, die spezi-

fischen Merkmale der Supervision festzuhalten, ein Übereinkommen über Zeit, Platz, Bezahlung und Methoden und vor allem der Position des Supervisors im Verhältnis zum Kandidaten zu treffen. Der Supervisor soll nicht als Supertherapeut agieren, er muß die ganze Gestalt der therapeutischen Interaktionen in seinen Überlegungen miteinbeziehen.

Im Ablauf der vorgestellten Supervisionsstunde war deutlich und klar, wieviel Information und Stoff zum Nachdenken der Supervisor der Therapeutin zu geben versuchte. Der supervidierende Kollege hat mit der Kollegin so gearbeitet, als ob sie diese Information auch benutzen kann. Die von Ekstein und Wallerstein (1958; 1972) und Wallerstein (1981) beschriebenen Kategorien "Informations-Mängel (Dumbness) und Widerstand gegen Information (Blindness)" können wichtige Überlegungen zur Handhabung von Supervisionsstunden anregen.

Literatur

- Arlow J (1963) The supervisory situation. *J Am Psychoanal Ass* 11: 576-594
- Dahl H (1983) On the definition and measurement of wishes. In Masling J (Ed) (1983) *Empirical Studies of psychoanalytical theories*. The Analitic Press, Hillsdale, S. 39-68
- DeBell D (1963) A critical digest on the literature on psychoanalytic supervision. *J Am Psychoanal Ass* 11: 546-575
- DeBell D (1981) The study of supervision: Approaches to method. Chap 2 in Wallerstein (1981) *Becoming a psychoanalyst. A study of psychoanalytic supervision*. Int Univ Press, New York
- Ekstein R & Wallerstein R (1958; 1972) *The teaching and learning of psychotherapy*. Int Univ Press, New York
- Ekstein R (1981) Supervision Hour 5: On the supervision of the supervisor. Chap 10 in Wallerstein (1981) *Becoming a psychoanalyst. A study of psychoanalytic supervision*. Int Univ Press, New York
- Epstein L (1985) Der reziproke Parallelprozeß. *Forum Psychoanal* 1: 131-142
- Fleming T & Benedek TF (1966) *Psychoanalytic supervision: A method of clinical teaching*. Grune & Stratton, New York
- Freud S (1912e) Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. *GW Bd 8*, S. 375-387
- Fliess R (1942) The metapsychology of the analyst. *Psychoanal Quart* 11: 211-227
- Gary CM (1978) Candidates evaluation of psychoanalytic supervision. *J Am Psychoanal Ass* 25: 407-424
- Grey A & Fiscalini J (1987) Parallel process as transference-counter-transference interaction. *Psychoanalytic Psychology* 4: 131-144
- Groess-Doehmann MJ (1976) Parallel processes in supervision and psychotherapy. *Bull Menn Clin* 40: 3-104
- Jacob P (1981) The San Francisco Project - The analyst at work. Chap 9 in Wallerstein (1981) *Becoming a psychoanalyst. A study of psychoanalytic supervision*. Int Univ Press, New York
- Lewin BD & Ross H (1960) *Psychoanalytic education in the United States* Norton, New York
- Schlesinger HJ (1981) General principles of psychoanalytic supervision. Chap 3 in Wallerstein (1981) *Becoming a psychoanalyst. A study of psychoanalytic supervision*. Int Univ Press, New York
- Shevrin H (1981) The supervision and treatment as seen from the analyst's perspective. Chap 11 in Wallerstein (1981) *Becoming a*

- psychoanalyst. A study of psychoanalytic supervision. Int Univ Press, New York
- Studt C (1985) Lehr- und Lernziele der Kontrollanalyse. Forum Psychoanal1: 117-130
- Szecsödy I (1981) The supervisory process. Theory and research in psychotherapy supervision (A research project). Rapport 3, University Stockholm
- Szecsödy I (1986) Feedback in psychotherapy and in training. Nord Psych Tidsk 40: 193-200
- Thomä H & Kächele H (1988) Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie Bd II: Praxis. Springer, Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo
- Wallerstein R (1981) Becoming a psychoanalyst. A study of psychoanalytic supervision. Int Univ Press, New York

Imre Szecsösy, med. lic.
Karlavägen 27
114 31 Stockholm