

Thomä H, Kächele H (1999) Memorandum zu einer Reform der psychoanalytischen Ausbildung. *Internationale Psychoanalyse* 8:33-35 ;

Memorandum zu einer Reform der psychoanalytischen Ausbildung¹

Helmut Thomä & Horst Kächele (Ulm)

Die folgenden Vorschläge für eine Reform der psychoanalytischen Ausbildung innerhalb des Bereichs der IPV sind das Ergebnis von Diskussionen mit vielen Kollegen aus allen IPV-Regionen. Der kritische Austausch zwischen Dozenten und Studenten sowie eine auf wissenschaftlichen Kriterien basierende gegenseitige Beurteilung stehen im Mittelpunkt unserer Vorschläge zur Reform der Ausbildung künftiger Psychoanalytiker.

Prognose und self-fulfilling prophecy

Die Prognose über die Zukunft der Psychoanalyse in der Vision ehemaliger Präsidenten (W. Gillespie, L. Rangell, S. Lebovici, R. Wallerstein, J. Sandler, H. Etchegoyen) sowie des gegenwärtigen Präsidenten, O. Kernberg, wird nicht wie eine self-fulfilling prophecy von selbst Realität annehmen. Nur wenn die IPV für günstige Bedingungen sorgt, die eine radikale Reform der Ausbildung zukünftiger Generationen ermöglichen, lassen sich Veränderungen realisieren.

Wir müssen jetzt die Voraussetzungen schaffen, damit die Psychoanalyse „für die brilliantesten Intellektuellen und psychoanalytischen Kandidaten attraktiv (wird)....“, um den „Aufschwung der psychoanalytischen Profession und Wissenschaft zu fördern“ (Kernberg, 1998). In der Tat hat die IPV unter der Leitung von R. Wallerstein und J. Sandler bereits Innovationen eingeführt, die auf Dauer kreative Geister ansprechen werden: angesichts der langjährigen Vernachlässigung der systematischen Forschung stellen die Einrichtung einer „Ständigen Konferenz für psychoanalytische Forschung“ und das „Research Training Program“ (Fonagy & Emde, 1997) sowie die

¹International Psychoanalyse. IPA Newsletter 2000

Beitrag zum Kandidatentreffen DPV Frühjahrstagung München 1. Juni 2000

Finanzierung verschiedener Forschungsprojekte durch die IPV definitive Meilensteine des Fortschritts dar.

Leider werden die Auswirkungen dieser Maßnahmen auf die Ausbildung und praktizierenden Analytiker gering sein und sich äußerst langsam vollziehen. Die meisten Forscher arbeiten außerhalb ihrer lokalen oder regionalen Institute, und ihr Einfluß auf die Ausbildung von Kandidaten ist folglich peripherer Natur bzw. nicht existent. Obwohl diese beunruhigende Situation auf verschiedene Gründe zurückzuführen ist, sind als wichtigster Faktor die Struktur und Funktion des dreiteiligen Ausbildungsmodells als solches anzuführen. Im traditionellen System von Lehranalyse, Supervision und Seminaren fehlt meist die Vermittlung jüngster Forschungsmethoden und -ergebnisse. „Nur vier von 22 Instituten in den USA bieten zur Zeit in ihrem Curriculum Kurse zur psychoanalytischen Forschung an“ (Schachter und Luborsky, 1998). Innerhalb der IPV ist die Prozentzahl sehr wahrscheinlich eher niedriger. Noch gravierender, wie die Kontroverse zwischen Green und Wallerstein (1996) deutlich demonstriert, ist dagegen, daß äußerst einflußreiche Analytiker gegenüber der systematischen Forschung eine herablassende Haltung einnehmen. Sie begnügen sich mit dem Aufstellen von Hypothesen innerhalb der klinischen Situation. Daß zwischen dem Kontext der Entdeckung und dem der Begründung ein Unterschied besteht, scheint jenen Analytikern fremd zu sein, die sich mit der Beschreibung von Vignetten zufrieden geben.

Ersetzen des dreiteiligen Modells durch die Trias Lehre, Behandlung und Forschung

Um die Ausbildung zu modernisieren, sind grundlegende Änderungen unerläßlich. Daher bitten wir die IPV um die Einführung der klassischen Trias von Lehre, Behandlung und Forschung als das für psychoanalytische Institute maßgebliche Modell. Aus historischen Gründen fehlte diese akademische Trias in der Psychoanalyse von Anfang an. Die negativen Konsequenzen, die sich daraus für die Psychoanalyse als Wissenschaft ergaben, waren in der Periode großer Entdeckungen nicht offenkundig. Aber in einer Zeit des psychoanalytischen Pluralismus und angesichts der wissenschaftlichen Obligation, verschiedene Theorien begründen und beweisen zu müssen, hängt die Zukunft der Psychoanalyse von der systematischen Forschung und Lehre wissenschaftlicher Prinzipien ab.

Die meisten Institute fördern den interdisziplinären Stand der Psychoanalyse nicht. Sie laden keine Experten aus anderen Bereichen ein, und für gewöhnlich fehlt jeglicher Austausch mit der Disziplin der angewandten Psychoanalyse (Esman, 1998). Wir können daher Slanders These (1998) nur unterstützen: „Solche korrespondierenden

Mitglieder (ein passender Name ist nur schwer auszumachen) sollten möglichst häufig Gelegenheit dazu haben, mit Psychoanalytikern zusammenzutreffen und den Gedankenaustausch zu pflegen. Ich glaube, eine derartige Modifizierung der IPV ... stärkt ihre Basis in der intellektuellen Gemeinschaft...“(S. 46).

Wird das dreiteilige Modell nicht durch die klassische Trias ersetzt, kann die Forschung an den psychoanalytischen Instituten nicht an Einfluß gewinnen. In einer pluralistischen Zeit und angesichts der Notwendigkeit, verschiedene Theorien und Techniken miteinander vergleichen zu müssen, sollte unsere gemeinsame Basis auf kritischen Untersuchungen beruhen, die nach modernen Standards durchgeführt werden.

Die von D. Tuckett (1998) zusammengefaßten Prinzipien für die Beurteilung von Beiträgen, die beim Journal eingereicht werden, stellen einen ausgezeichneten Ausgangspunkt für die Evaluierung der Arbeit und des Wissensstandes von Kandidaten und Mitgliedern dar.

Nach 50 Jahren Lamentieren über die negativen Aspekte des dreiteiligen Modells, insbesondere über die doppelte Funktion der Lehranalyse und die durch sie verursachten unlösbaren Probleme, ist eine grundlegende Änderung überfällig. Auf einem Panel unter dem Vorsitz von Pulver über „The training analyst system: asset or liability ?“ (Referent C. Masur, 1998) sprach sich die Mehrheit für eine Neugestaltung des ganzen Systems aus. Gleichzeitig, und infolge der beunruhigenden Existenz „vieler Psychoanalysen“ (Wallerstein, 1988) und deren Ausbreitung in den dynamischen Psychotherapien sowie innerhalb des psychotherapeutischen Universums insgesamt, besteht die starke Tendenz, an überholten Strukturen und Regeln festzuhalten.

Historische Veränderungen und Expansion der Psychoanalyse

Nach dem Zusammenbruch des Kommunismus und der Befreiung vieler Länder von Diktaturen erlebt die Psychoanalyse eine außergewöhnliche Expansion. Wir teilen mit dem Vorstand die Besorgnis bezüglich der Ausbildungsstandards und Grundlagen der Psychoanalyse. Wir sind dennoch überzeugt, daß unsere Vorschläge zur Anhebung der beruflichen und wissenschaftlichen Standards beitragen und das Wachstum der Psychoanalyse weltweit fördern. Zum Glück gibt es immer wieder Pionierzeiten, die zu Innovationen führen. Den Erfahrungen von Pionieren ist gegenwärtig besondere Bedeutung beizumessen, da das Interesse an der Psychoanalyse in den kommenden Jahren in den kürzlich wiedervereinigten Teilen Deutschlands sowie den osteuropäischen Ländern und der früheren UdSSR sprunghaft zunehmen wird. In

diesen Ländern werden, wie es stets der Fall war, psychoanalytische „Selfmademen und –frauen“ ihren Weg gehen, selbst wenn sie von der IPV aufgrund ihrer kurzen Lehranalyse abgelehnt werden.

Unvereinbare Widersprüche der therapeutischen Analyse und der Lehranalyse

Unser Appell, Innovationen einzuführen, basiert auf den Mängeln des gegenwärtigen Modells. Durch eine Reform könnte die Art von Fragen, wie sie kürzlich A. Sandler (1998) stellte, überflüssig werden. In der Britischen Gesellschaft, so erfahren wir, „werden nicht selten Leute aufgenommen, die sich ein Jahrzehnt oder länger in einer Analyse befanden. Da unsere Ausbildung verlangt, daß der Kandidat seine Lehranalyse bis zur Graduierung fortsetzt, sind mindestens vier oder fünf weitere Jahre als absolutes Minimum zu berücksichtigen. Es stellt sich daher die Frage, warum wir generell dazu neigen, unsere Kandidaten so lange auf der Couch zu behalten. Warum lassen wir anscheinend ihre analytische Erfahrung vor Beginn ihrer Lehranalyse so häufig außer acht? Liegt es an der Annahme, daß die Vermittlung der Essenz der analytischen Methode so viel Zeit erfordert? Oder rührt es daher, daß wir heutzutage bei unseren Kandidaten eine größere Anzahl an pathologischen Störungen entdecken, da wir inzwischen wissen, wie wichtig das Analysieren früher Störungen ist? Wollen wir damit tatsächlich behaupten, unsere Kandidaten seien unserer Ansicht nach nicht imstande, als Analytiker zu arbeiten, solange diese frühen Störungen nicht gründlich analysiert sind? Oder könnte es sein, daß es für uns als Lehranalytiker schwierig ist, den Zeitpunkt zu bestimmen, an dem unsere Kandidaten bereit sind, ihre Arbeit mit Patienten aufzunehmen?“ (S. 73) .

Eine direkte Antwort auf diese Fragen ist angebracht: Wir wissen seit Jahren, daß die Lehranalyse (bzw. im offenen System, die lange vor der Bewerbung beginnende persönliche Analyse) gleichzeitig als „Supertherapie“ (M. Balint, 1948) und als Kern des dreiteiligen Modells fungieren sollte. Ihre Aufgabe besteht darin, „die Essenz der psychoanalytischen Methode“ zu vermitteln. Ihre therapeutische und didaktische Funktion führen zu einer Quadratur des Kreises und zu lähmenden Konflikten. Es ist eine erstaunliche Tatsache, daß wider besseren Wissens der „Kern“ des Modells stark überstrapaziert wird. Kandidaten und Analytiker sind aufgrund der doppelten, in sich widersprüchlichen Funktion der „Lehranalyse“ permanent überlastet. Um zu einer Lösung zu gelangen, müssen wir uns um Reformen bemühen.

Unsere Vorschläge schränken die zentrale Bedeutung der Lehranalyse ein und begrenzen das Recht des Instituts, eine Analyse bei einem anerkannten Analytiker, sei er/sie nun ernannter Lehranalytiker oder Institutsmitglied, vorzuschreiben. Wir

plädieren für eine totale Trennung der persönlichen Analyse vom Hauptinhalt der psychoanalytischen Ausbildung.

Die Einführung der didaktischen Analyse als notwendigem Selbsterfahrungsprozeß und wesentlichem Bestandteil der beruflichen Laufbahn gehört zu den großen Innovationen der Psychoanalyse. Es ist für einen analytischen Therapeuten unbedingt erforderlich, selbst die Auswirkungen unbewußter Prozesse auf Übertragungen und Abwehrmechanismen im intersubjektiven Austausch zu erfahren. Vom didaktischen Standpunkt aus sind die therapeutischen Veränderungen, die ein Kandidat im Zusammenhang mit Übertragung und Widerstand beobachten kann, unbeabsichtigte Nebenprodukte. Für den Patienten als auch für den Kandidaten als leidende Menschen sind die therapeutischen Nebenprodukte des „Experiments in freier Assoziation“, für das er/sie sich freiwillig zur Verfügung stellt, natürlich das wesentliche Ziel. Obwohl es nur auf abstrakter Ebene möglich ist, zwischen dem therapeutischen Aspekt der Kandidatenanalyse und ihrer indirekten didaktischen Funktion zu unterscheiden, ist eine solche Differenzierung erforderlich. Sonst würde das Dilemma der Lehranalyse mit ihren beiden angenommenen Funktionen permanent die Zukunft der Psychoanalyse beeinflussen.

Die Probleme der institutionalisierten Lehranalyse als Kern des dreiteiligen Modells sind schon seit Jahrzehnten bekannt. Beinahe alle der annähernd hundert Publikationen, die sich mit dem Ausbildungssystem befassen, das Thomä 1993 untersuchte, verweisen auf das Dilemma, daß die Lehranalyse überstrapaziert ist. Den meisten dieser Autoren widerstrebt es jedoch, Konsequenzen aus diesem negativen Aspekt ihrer Beurteilung zu ziehen. Ähnlich ist in einer Reihe von neun Artikeln über die Zukunft der Psychoanalyse im *Psychoanalytic Quarterly* (1988, 1989), die von prominenten Analytikern verfaßt wurden, eine Unausgewogenheit des Curriculums zumindest impliziert. Oft führt berufsspezifische Politik zur Verwendung diplomatischer Formulierungen: zum Beispiel gab A. Freud (1971) gegen ihre Überzeugung dem institutionellen Druck nach und bezeichnete ihre Forderung nach einer psychoanalytischen Vollzeitausbildung, inklusive Forschung, als „Utopie“.

Es trifft wohl zu, daß die meisten von uns, bewußt oder zumindest unbewußt, mit therapeutischen Gründen, Hoffnungen und Zielen im Sinne eine Analyse begannen. Aber das Recht eines Instituts, eine Lehranalyse zu verlangen, basiert ausschließlich auf dem didaktischen Aspekt der Lehranalyse. Die Verwirrung manifestiert sich in dem Slogan „Zurück zur Couch“ als Lösung für Kontroversen in klinischen Fragen. In den Machtspielen zwischen Schulen und Einzelpersonen verbindet dieser Slogan die richtige „psychoanalytische Auffassung“ mit der Vorstellung einer langen und

ausreichend guten, hochfrequenten Lehranalyse. Es ist unerheblich, ob die persönliche Analyse vor der Bewerbung beginnt. In den „geschlossenen“ und „offenen“ Modellen gleichermaßen, wie in den „reporting“ und „non-reporting“ Modellen (Wallerstein, 1985), sind die Probleme auf die destruktive Verbindung zurückzuführen, daß eine berufliche Laufbahn von einer sehr persönlichen Behandlung abhängt.

Freuds (1937) Position ist vom didaktischen Standpunkt aus immer noch gültig: Die Funktion der Lehranalyse sei erfüllt, „wenn sie dem Lehrling die sichere Überzeugung von der Existenz des Unbewußten bringt, ihm die sonst unglaublichen Selbstwahrnehmungen beim Auftauchen des Verdrängten vermittelt und ihm an einer ersten Probe die Technik zeigt, die sich in der analytischen Tätigkeit allein bewährt hat“ (S.95).

Die folgende Lösung scheint vernünftig zu sein: Psychoanalytische Institute sind nur berechtigt, eine ganz bestimmte Anzahl von analytischen Sitzungen (zum Beispiel 200) als „Lehranalyse“ (mit einem Lehranalytiker) zu fordern. Danach sollte den Kandidaten die Entscheidung überlassen sein, ob und mit wem sie ihre therapeutische Analyse fortsetzen möchten, ohne den Ausbildungsausschuß darüber informieren zu müssen.

Obwohl unser Vorschlag einen Kompromiß zwischen den persönlichen Rechten des Kandidaten und den institutionellen Erfordernissen und Bedürfnissen darstellt, haben wir in der psychoanalytischen Literatur bisher kein ausgewogeneres Modell gefunden. In unseren Diskussionen mit Kollegen wurde jedoch selbst dieser Kompromiß in Frage gestellt: man vertrat die Meinung, das Institut solle im Hinblick auf die persönliche Analyse gar keine Rechte haben. Selbst wenn ein Kandidat beschließen sollte, während seiner Ausbildung auf die Selbsterfahrung zu verzichten, sollte dies ganz und gar seine eigene Entscheidung sein. Mit anderen Worten: Institute sollten keinerlei Befugnis haben, irgendwelche Informationen darüber zu erhalten, ob der Kandidat sich in einer Analyse befindet oder nicht.

Wenn wir fordern, daß
Selbsterfahrung in Hinsicht auf unbewußte Prozesse aus beruflichen Gründen
notwendig ist und es
nicht Angelegenheit eines Ausbildungsinstituts ist, den Gesundheits- oder
Krankheitszustand eines Kandidaten zu beurteilen,

dann ist das Recht, Regelungen für die Lehranalyse zu treffen, aus rein beruflichen Gründen auf eine Festsetzung der Dauer der Selbsterfahrung beschränkt.

Sollte unsere Reform eingeführt werden, so ist anzunehmen, daß viele Kandidaten ihre Analyse bei ihrem bisherigen Lehranalytiker fortsetzen, je nach dem, welche Ziele ihnen vorschweben und was sie sich von einer entsprechend langen therapeutischen Analyse erhoffen.

Unser Vorschlag berücksichtigt das Recht einer Ausbildungsinstitution, Selbsterfahrung ausschließlich aus beruflichen Gründen fordern zu dürfen. Gleichzeitig sichert sie, was die therapeutische Analyse anbelangt, die Autonomie des Kandidaten/der Kandidatin als leidendes menschliches Wesen. Diese Lösung garantiert sowohl institutionelle als auch persönliche Rechte. Sie unterscheidet sich völlig von der sogenannten persönlichen Analyse des „offenen“ Systems (jede Analyse mit ihren therapeutischen und beruflichen Aspekten ist natürlich `persönlich`!), wie sie zum Beispiel in den Französischen und Schweizer Gesellschaften praktiziert wird. Nach dem „offenen“ Modell müssen diejenigen, die den Beruf des Psychoanalytikers ergreifen möchten, eine zeitlich unbegrenzte („open-ended“) „persönliche Analyse“ machen, bevor sie sich zur Ausbildung bewerben können. Erst rückblickend und nach vielen Jahren der Analyse (spätestens bei der Graduierung) kann der Auszubildende sicher sein, daß seine therapeutische Analyse ausreichend war. Der potentielle Kandidat wird eindeutig in die Rolle des Patienten versetzt, dessen Heilung so ungewiß ist wie die Kriterien für den Erfolg des Vorstellungsgesprächs. Der Mangel an zuverlässigen und gültigen Kriterien schwebt bedrohlich über der Bewerbung sowie der äußerst subjektiven Beurteilung durch die Interviewer der Bewerbungsgespräche (Kapelle, 1996). In vielen Fällen ist es unmöglich, zu einer einigermaßen zuverlässigen Beurteilung zu gelangen, nicht bevor ein Student Fallbeispiele präsentiert sowie sich selbst in Seminaren vorgestellt hat. Alle möglichen Ungewißheiten bleiben, insbesondere im Hinblick auf die Selbsteinschätzung des Kandidaten. Viele prominente Analytiker gestehen später, daß es Jahre dauerte, bis sie sich in unserer Berufsgemeinschaft heimisch fühlten. Von Anfang an und aus allen möglichen Gründen ist die berufliche Laufbahn des Analytikers durch schwierigste und angsterregende Prüfungen belastet: es findet eine ständige Beurteilung der Person statt, die sich nicht sicher ist, was eigentlich geprüft wird – nachdem sie jahrelang im Ungewissen gelassen wurde. Wie kann eine „persönliche Analyse“ unter Voraussetzungen funktionieren, die permanent die Selbstsicherheit des Patienten untergraben? Die Satzung der Schweizer Psychoanalytischen Gesellschaft proklamiert, der Wert der persönlichen Analyse als Kern und Basis der Ausbildung könne erst im

nachhinein beurteilt werden. Um zu zitieren: „Sie [die persönliche Analyse] wird zum geeigneten Zeitpunkt ergänzt durch die Erfahrung der unter Kontrolle durchgeführten Behandlungen und den Erwerb theoretischer Kenntnisse.“ Angesichts der Risiken, mit denen sich ein junger Mensch, gewöhnlich mit akademischem Hintergrund, konfrontiert sieht, ergibt die ihm/ihr gegebene Empfehlung Sinn: Arbeite in einem anderen Beruf, zumindest bis jener ungewisse „geeignete“ Augenblick gekommen ist. Aber was die Förderung der beruflichen Entwicklung eines jungen Intellektuellen mit dem Berufswunsch Psychoanalytiker anbelangt, so ist eine solche Empfehlung und die Form der Satzung selbst absurd. Ist eine radikale Reform nicht längst überfällig?

Wenn es einer Kandidatin/einem Kandidaten freisteht, zu tun, was sie/er nach Absolvieren der erforderlichen Stundenzahl der „didaktischen“ Analyse möchte, werden die häufig tragischen Konsequenzen einer unglücklichen Konstellation zwischen Analysand und Lehranalytiker abgeschwächt. Es gibt eine unbekannte Zahl von Kandidaten, die für Hunderte von Sitzungen in einer Analyse verharren, nur weil sie sich vor den Auswirkungen einer beendeten oder unterbrochenen Analyse auf ihre Karriere fürchten. Selbst wenn in nur 5-10 Prozent der Lehranalysen das Verhältnis zwischen Analysand und Analytiker nicht stimmt, ist ein Wechsel zu erwägen. Kantrowitz (1993) kam auf der Basis der Nachuntersuchungen von Boston zu dem Schluß, daß am wichtigsten für ein erfolgreiches Ergebnis das richtige Zusammenpassen beider Beteiligten sei.

Der Slogan „eine Analyse für das Institut, eine für mich“ demonstriert eine äußerst ungesunde Dominanz. Zum Beispiel bezeichnet Ernest S. Wolf in seiner Autobiographie (1998) seine abgebrochene Analyse bei Maxwell Gitelson als „Katastrophe“. Viele andere Analytiker werden zustimmen, daß Wolfs Erfahrung nicht einzigartig ist (Lichtenberg, 1998; Menaker 1995). Um derart abträgliche Konsequenzen eines gestörten Verhältnisses zwischen Analysand und Analytiker zu vermeiden, muß es nach Absolvieren der streng begrenzten Anzahl von Sitzungen aus „didaktischen“ Gründen dem Kandidaten überlassen bleiben, was er aufgrund eigener Überlegungen tun möchte. Wir führen hier zwei Punkte an, die einer Erwägung wert sind: Hat er/sie bis dahin nicht die Macht unbewußter Motivationen erfahren, ist eine weitere „Lehranalyse“ nicht ratsam. Wenn der Kandidat als Patient keine Fortschritte fühlt, handelt es sich wahrscheinlich um ein problematisches Verhältnis und ein Wechsel des Analytikers ist aus therapeutischen Gründen zu erwägen.

Verbesserung der Meister-Lehrling-Beziehung

Anstatt die „Lehranalyse“ mit widersprüchlichen Aufgaben zu überfrachten, sollte die psychoanalytische Methode durch die Praxis, daß erfahrene Analytiker ihre Fälle vorstellen, vermittelt werden. In unserem Meister-Lehrling-Modell wird die Rolle des Lehrers betont. Außerdem sind Form und Inhalt von Supervisionen zu intensivieren. Greift man Freuds Aussage der „ersten Probe der Technik“ auf, so kann die supervisorische Erfahrung durchaus geeignet sein, verschiedene Techniken zu vermitteln (Szecződy et al 1993).

Abgesehen davon, daß die Forschung nicht genügend berücksichtigt wurde, bestand ein ernsthaftes Manko der traditionellen Ausbildung darin, daß Kandidaten nur sehr begrenzt die Gelegenheit hatten, zu lernen, indem sie erfahrene Analytiker möglichst genau bei der Arbeit beobachteten.

Der jüngste Überblick von Morris (1992), „Psychoanalytic training today“, untermauert unsere Reformvorschläge. Zu den „Ergebnissen, die am wenigsten erwartet“ wurden, gehörte folgendes: „In keinem der 28 Institute der Amerikanischen Psychoanalytischen Vereinigung ist es üblich, daß Lehranalytiker oder selbst jüngere Mitglieder des Lehrkörpers auf Konferenzen kontinuierliches Fallmaterial präsentieren, wenngleich Fakultätsmitglieder gelegentlich kurze Vignetten klinischen Materials in ihren anderen Kursen vorstellen. Dagegen überwiegt fast immer die Praxis, daß auf solchen Konferenzen Kandidaten neues oder aktuelles Material präsentieren, und kein Institut gab als Ziel an, einen einzelnen Fall von Anfang bis Ende verfolgt zu haben. Daher ist die einzige abgeschlossene Analyse, die ein Kandidat/eine Kandidatin in ganzer Länge erlebt, seine bzw. ihre eigene“.

Morris bedauert nicht nur, daß Loewalds (1956) „Ermutigung, erfahrene Lehrkräfte Studenten eigenes Fallmaterial vorstellen zu lassen, nicht praktiziert werde, sondern auch, daß Kandidaten heute immer seltener die Gelegenheit hätten, an kontinuierlichen Falldiskussionen oder an der Supervision eines Falles bis zu dessen Beendigung zu partizipieren und davon zu profitieren“.

Wenn Kandidaten so früh wie möglich Zugang zur Arbeit von erfahrenen Kollegen gewährt wird - schon bevor sie mit ihrer eigenen Analyse beginnen – erfüllt das Meister-Lehrling-Modell eine äußerst fruchtbare Funktion.

Wir hoffen, der Vorstand anerkennt unsere Absicht, mit diesen Vorschlägen zur Anhebung der Standards der psychoanalytischen Ausbildung beitragen zu wollen.

Literatur

- Balint, M. (1948), On the psychoanalytic training system. *Int.J.Psycho-Anal.* 29:163-173
- Fonagy, P., Emde, R. (1997), An emerging culture for psychoanalytic research. *Int.J.Psycho-Anal.* 78: 643-652
- Esman, A. (1998), What is 'applied' in 'applied psychoanalysis'. *Int. J. Psycho-Anal.* 79: 741-752
- Freud, A. (1971), The ideal psychoanalytic institute. An utopia. In: *The Writings of Anna Freud. Vol. 7.* IUP, New York, 73-93
- Freud, S. (1937c), Die endliche und die unendliche Analyse, *G.W.* 16.59-99.
- Kantrowitz, J. (1993), The uniqueness of the patient-analyst pair. Approaches for elucidating the analyst's role. *Int.J.Psycho-Anal.* 77: 893-904
- Kappelle, W. (1996), How useful is selection? *Int.J.Psycho-Anal.* 77:1213-1232
- Kernberg, O. (1998), Psychoanalysis. The future of an illusion? *IPA Newsletter* 7: 48-49
- Lichtenberg, J. (1998), Experience as a guide to psychoanalytic theory and practice. *J.Amer.Psychoanal.Assn.* 46:17-36
- Loewald, H.W.(1956), Psychoanalytic curricula –principles and structure. *J.Amer.Psychoanal.Assn.* 4: 149-161
- Masur, C. (rep.) (1998), The training analyst system: asset or liability. *J.Amer.Psychoanal.Assn.* 46:539-549
- Menaker, E. (1995), *Misplaced loyalties.* Transaction Press, Berkley
- Morris, J. (1992), Psychoanalytic training today. *J.Amer.Psychoanal.Assn.* 40:1185-1210
- Sandler, A. (1997), On the transmission of psychoanalysis today. *Bulletin EPF* 50: 62-73
- Sandler, J. (1998), Psychoanalysis. The future of an illusion? *IPA Newsletter* 7: 46
- Szeicsödy, I., Kächele, H., Dreyer, K.A. (1993), Supervision – an intricate tool for psychoanalytic training. *Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis* 8:52-70
- Thomä, H. (1993), Training Analysis and Psychoanalytic education. Proposals for reform. *Annual Psychoanalysis* 21:3-75
- Tuckett, D. (1998), Evaluating psychoanalytic papers: towards the development of common standards. *Int.J.Psycho-anal.* 79:431-448.
- Wallerstein, R. (1985), The termination of the training analysis: the institute's view. In: *The Termination of the Training Analysis*, (ed) A. Cooper, Monograph 5, IPA, IUP, New York, 35-52
- Wallerstein, R.(1988), One psychoanalysis or many? *Int. J.Psycho-Anal.* 69:5-21
- Wallerstein, R. (1996), Psychoanalytic research: Where do we disagree?, *The Newsletter of the IPA*, 5: 15-17.
- Wolf, E. (1998), Autobiographie. In: Hermanns L. (Hrsg.), *Psychoanalyse in Selbstdarstellungen.* Discord, Tübingen.

