

HELMUT THOMÄ, ULM

Idee und Wirklichkeit der Lehranalyse. Ein Plädoyer für Reformen (II)*

5. Pioniere in Vergangenheit – und Zukunft?

Die Geschichte der Psychoanalyse zeigt, daß es in allen Ländern und zu allen Zeiten Pioniere gegeben hat, die sich trotz einer nur kurzen Lehranalyse hohes internationales Ansehen erworben haben. Es ist kein Geheimnis, daß später prominente Psychoanalytiker der ersten deutschen Nachkriegsgeneration, die als Lehranalytiker auch hohe Ämter in der IPV übernahmen, nur auf eine kurze persönliche Analyse zurückblicken können. Besonders aufschlußreich ist es, daß einige Kollegen aus meiner Generation ihre kurze Eigenanalyse bei Psychotherapeuten machten, die nicht zur anerkannten Genealogie gehörten. Daß der Stammbaum und die legitime, irgendwie auf Freud zurückführbare Herkunft mehr zählt als die eigene Leistung, ist eine Besonderheit der institutionalisierten Psychoanalyse. So gesehen ist es verständlich, daß viele Analytiker den Namen ihres Lehranalytikers mit Zurückhaltung nennen, obwohl die pure Tatsache, daß X beim Lehranalytiker Y in den Jahren 19.. eine Analyse von ca. Z Sitzungen machte, nicht unter die Schweigepflicht fällt. Es ist verständlich, daß nicht nur heute prominente Kollegen meiner Generation es vorziehen, die Kürze ihrer Lehranalyse und den Namen ihres Analytikers in der fachlichen Öffentlichkeit nicht preiszugeben. Schließlich möchte man nach den eigenen beruflichen Leistungen bewertet werden, ohne daß der Name des Lehranalytikers und die Dauer der Analyse eine Rolle spielen.

Mir wurde das Gewicht des Stammbaums klar, als ich Funktionen in Kommissionen der IPV übernahm: Bei Prüfungen der Qualifikation von Bewerbern aus Ländern, in denen es noch keine anerkannte Gruppe gab, spielte die Position des Lehranalytikers im Stammbaum eine größere Rolle als die Qualifikation. Der Werdegang vieler Analytiker ist bezüglich der Zugehörigkeit zur DPV oder zur DPG oft von Zufällen abhängig, wobei definitiv Weichen gestellt werden. Ich selbst geriet durch Zufall in die richtige Genealogie: Der Stuttgarter Psychoanalytiker Dr. F. Schottlaender, der mir die ersten Schritte in die Psychoanalyse ermöglichte, hatte in Wien seine Ausbildung absolviert und war meines Wis-

* Teil I erschien im Mai-Heft, S. 385–433.

sens nach dem Krieg das einzige anerkannte IPV-Mitglied in Westdeutschland. Als ich ihn aus persönlichen Gründen aufsuchte und neben einer sehr kurzen Analyse an seinem Arbeitskreis teilnahm, wußte ich weder von diesen Hintergründen, noch konnte ich ahnen, daß die Analyse bei ihm und die Ausbildung an der Heidelberger Psychosomatischen Klinik meine Wahl zum außerordentlichen Mitglied der DPV (1957) ermöglichen würde. Wie einige andere habe ich später ein Stück Analyse nachgeholt und fühlte mich nach einem einjährigen Aufenthalt am Londoner Psychoanalytischen Institut (1962) im Beruf sicher genug, um Lehranalysen übernehmen zu können.

Meine persönlichen Erfahrungen und meine Kenntnisse der Geschichte der Psychoanalyse haben mich davon überzeugt, daß von der Dauer der Lehranalyse weit weniger abhängt, als die heutigen Ausbildungsrichtlinien vermuten lassen. Noch vor der Einführung der dialogischen Lehranalyse betonte Freud die Notwendigkeit der Selbstanalyse mit der Empfehlung, »daß er [der Analytiker] seine Tätigkeit mit einer Selbstanalyse beginne und diese, während er seine Erfahrungen an Kranken macht, fortlaufend vertiefe« (1910d, S.108). Sicher ist diese Vertiefung auch durch gründliche Supervision und dadurch möglich, daß der Analytiker sein Denken und Handeln in Seminaren zur Diskussion stellt.

Zum Glück gibt es immer wieder Pionierzeiten, die Innovationen mit sich bringen. Denn ebenso wie aus der ersten deutschen psychoanalytischen Nachkriegsgeneration trotz sehr kurzer Lehranalyse international angesehene Psychoanalytiker hervorgegangen sind, so dürfte ähnliches auch für die Ausbildungsgeneration der siebziger Jahre gelten. Den Erfahrungen von Pionieren kommt in unserer Zeit ein besonderes Gewicht zu, denn in den neuen Bundesländern, in den Osteuropäischen Ländern und in Sowjetrußland wird das Interesse an der Psychoanalyse in den nächsten Jahren sprunghaft wachsen. Wie eh und je werden dort psychoanalytische Selfmademen und Selfmadewomen ihren Weg auch dann gehen, wenn sie von den internationalen psychoanalytischen Gruppierungen wegen unzureichender Lehranalyse abgewiesen werden.

Selbstverständlich sagt eine Zahl nichts über die Qualität aus. Es sind große Anstrengungen vonnöten, um qualitative Vergleichskriterien zu erarbeiten. Nur so kann das historisch verständliche, aber auch berufs- und machtpolitisch motivierte Mißtrauen deutschen Psychoanalytikern gegenüber, durch hohe Wachstumsraten hierzulande ausgelöst, versachlicht werden. Die DPV ist heute die drittgrößte Zweigvereinigung der IPV. Zusammen mit den Mitgliedern der DPG und Psychoanalytikern,

die in der DGPT ihre Heimat gefunden haben, sowie ungebundenen ärztlichen Psychoanalytikern ist die Psychoanalyse in unserem Land vergleichsweise stark vertreten. Der von A. Sandler (1982) veröffentlichten Tabelle ist zu entnehmen, daß in der DPV damals fast zehnmal mehr Kandidaten ausgebildet wurden als in London (485:51). Die entsprechende Zunahme der Mitgliederzahl in den folgenden Jahren, die den Erwartungen der statistischen Übersicht von Larsson (1982) entspricht, hat dazu geführt, daß die DPV 1990 die drittgrößte Zweigvereinigung der IPV nach USA und Argentinien ist.

Obwohl ältere Analytiker häufig im rückblickenden Vergleich mit den heutigen Zulassungsbedingungen bezweifeln, ob sie selbst unter den gleichen Bedingungen in ihrer Jugend als Kandidaten angenommen worden wären, glaube ich nicht, daß sich die Mitglieder meiner Generation bezüglich ihrer »Persönlichkeit« wesentlich von den heutigen Kandidaten unterscheiden haben. Wenn es also zutrifft, daß zu allen Zeiten und in allen Ländern therapeutisch erfolgreiche, produktive und kreative Psychoanalytiker herangewachsen sind, die eine kurze Analyse oder eine Analyse bei einem Nicht-Mitglied der IPV hatten, ist ein weiterer Grund gegeben, den Stellenwert der Lehranalyse zu relativieren.

Originalität kann auf jedem Boden wachsen! Deshalb sind mir Vergleiche, bei der die Kreativität der einen, meist der älteren Generation, der Normopathie der jüngeren Generation gegenübergestellt wird, nicht nur verdächtig: sie sind völlig unangemessen. Außer ganz groben Kriterien, die etwas über die Eignung zum Beruf des Analytikers aussagen, stellt sich erst im Lauf der Zeit heraus, wer ein guter und selbstkritischer Therapeut zu werden verspricht. Und erst post festum weiß man, wer einen innovativen Beitrag zur Psychoanalyse als Wissenschaft geleistet hat.

In der Psychoanalyse besteht ein folgenreiches Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Meistern, Lehrlingen und Gesellen, um in der Sprache des Handwerks und in Anlehnung an Kernbergs Vergleich zu sprechen. Unter dem Deckmantel der Lehranalyse – und daran ändert auch die Umbenennung in persönliche Analyse außerhalb jeder Institutionalisierung nichts – muß sich der Nachwuchs erst einmal von seinen in der Ursprungsfamilie entstandenen neurotischen Störungen durch seine geistigen Eltern, die Lehranalytiker, befreien lassen. Die im Grundberuf erreichte äußere Unabhängigkeit von den leiblichen Eltern wird hierbei durch neue Formen der Abhängigkeit ersetzt. Ein beträchtlicher Teil der Einkünfte aus der hauptberuflichen Tätigkeit dient der Finanzierung der Lehranalyse. Gehört der Kandidat zu einer nichtärztli-

chen Berufsgruppe, ist er in vielen Ländern für die angestrebte therapeutische Tätigkeit darauf angewiesen, daß die psychoanalytische Ausbildung erfolgreich abgeschlossen wird. Obwohl in der BRD Diplompsychologen durchaus alternative Möglichkeiten haben, ist es verständlich, daß diese als psychoanalytische Ausbildungskandidaten der Umfrage von Charlier und Korte zufolge einer vergleichsweise größeren Unsicherheit ausgesetzt sind als Ärzte, die sich in Lehranalyse befinden.

Die Zuwendung zur Psychoanalyse ist zum einen persönlich motiviert, zum anderen dürfte es in der Motivation bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Generationen geben. Wahrscheinlich fühlte meine Generation sich aus anderen Gründen zur Psychoanalyse hingezogen als die Mehrzahl der heutigen Bewerber und Kandidaten. Ich bezweifle aber, daß diese Unterschiede viel über die Eignung zum Psychoanalytiker aussagen, für die es am Anfang nur ganz grobe Anhaltspunkte gibt und die sich erst im Laufe der Zeit herausstellt. Vielleicht war bei meiner Generation eine Sensibilität für menschliches Leiden (eigenes und fremdes) mit einem höheren Maß an Idealismus verbunden, als dies bei der heutigen Generation junger Psychologen und Ärzte der Fall ist, die einem Berufsbild nachstreben, das es nach 1945 noch gar nicht gab. Aber ich kann nichts Disqualifizierendes darin erblicken, daß sich junge Menschen mit den Zukunftschancen ihres gewählten Berufes befassen und darüber phantasieren, was es auf dem jeweiligen Gebiet noch Neues zu entdecken gibt, aber auch den Kosten-Nutzen-Effekt in Betracht ziehen. Eine realistische Planung wird von außen erwartet. Der Bewerber wird um Auskunft darüber gebeten, wie er seine Lehranalyse zu finanzieren beabsichtigt, deren nicht geringe Kosten leicht zu errechnen sind, wenn man davon ausgeht, daß das Honorar pro Sitzung zwischen 100 und 150 DM liegt, und beim Abschluß der Ausbildung bei der DPV nun im Durchschnitt annähernd 1000 Sitzungen erreicht werden. Nimmt man den Zeitaufwand von 45–50 Minuten pro Sitzung plus Fahrtzeit hinzu, sind die Belastungen und indirekten Kosten hoch. Ohne die Möglichkeit, auf dem Wege der Beauftragung an der kassenärztlichen Versorgung teilzunehmen, müßten sich viele Kandidaten erheblich verschulden.

Zusammenfassend ist zu sagen, daß namhafte Vertreter meiner Generation ihren Weg als Therapeuten und auch als Wissenschaftler nach einer nur kurzen Analyse zurückgelegt haben. Als deutsche Psychoanalytiker waren wir mit einer Vergangenheit belastet, die zu nachhaltigen Identitätsproblemen gerade in diesem Beruf mit seiner jüdischen Genealogie geführt hat. So wurde und wird in der Geschichte der Psychoanalyse immer wieder der Beweis erbracht, daß Pioniere unter ungünstigen äuße-

ren Bedingungen und nach kurzer persönlicher Analyse zu erfolgreichen Therapeuten heranwachsen und gelegentlich auch durch international anerkannte Leistungen hervortreten. Der Gegenbeweis wird freilich nie erbracht werden können. Nie wird es nämlich (nach und auch schon vor Heraklit) möglich sein zu beweisen, daß aus den Pionieren noch bessere und wissenschaftlich produktivere Analytiker geworden wären, wenn sie in den Genuß der heute gültigen festgelegten Ausbildungsstandards gekommen wären. Alle Indizien sprechen gegen diese Vermutung.

6. *Reform*

In dem vorgelegten Reformvorschlag versuche ich, die Vorzüge der bisher realisierten Modelle zu einer neuen Gestalt zu vereinigen und die jeweiligen Nachteile und Schwächen der offenen und geschlossen Typen zu vermeiden. Erneut ist die »Exterritorialität« der Lehranalyse und ihre didaktischen Funktion zu betonen, die dem Kandidaten das Vertrautwerden mit der psychoanalytischen Methode erleichtert. Die Bindung der Methode an die Selbsterfahrung macht die Lehranalyse zu einer rein persönlichen Angelegenheit. Deshalb ist jede Form der Berichterstattung durch den Lehranalytiker abzulehnen und ein striktes »non-reporting system« die einzig akzeptable Lösung. Die Eignung eines Kandidaten zu beurteilen, ist, was immer dieser über sich selbst und seine Motive denken mag und welche ausgesprochene oder unausgesprochene Auffassung sein Lehranalytiker haben mag, Sache des Instituts. Will man nicht bei der »Selbstautorisierung« enden, die Meerwein (1987) tiefsinnig und zugleich mit feinem Humor im Blick auf bestimmte Umstände in Zürich interpretiert hat, kommt man nicht darum herum, irgendwann die berufliche Qualifikation festzustellen und eine Selektion zu treffen – nicht zu früh, aber auch nicht zu spät. Mein Vorschlag übernimmt vom geschlossenen System das Zulassungsverfahren mit prinzipieller Offenheit gegenüber den prädisponierenden Grundberufen und der Empfehlung, in dubio den Bewerber eher vorläufig zuzulassen, als ihn abzulehnen.

6.1 *Lernen am Vorbild*

Um der Idealisierung der Lehranalyse und ihrer Hochstilisierung im Rahmen der Ausbildung entgegenzuwirken, muß von Anfang an Vorsorge getroffen werden, daß viele Meister des Fachs beispielgebend wir-

ken. Ungünstige Nebenwirkungen des sich in der Lehranalyse bildenden Meister-Schüler-Verhältnisses können ausgeglichen werden, wenn der Novize vielen Meistern über die Schulter schauen darf (vgl. dazu Cremerius, 1987). Die Zunft und die Patienten werden davon profitieren, wenn erfahrene Analytiker die Karten offenlegen und mit dem guten Beispiel vorangehen, das bisher weitgehend vergebens von den Meistern gefordert wurde. Orgel (1990) hält es mit Blick auf »die Zukunft der Psychoanalyse« für wichtig, daß wir den Kandidaten ermöglichen, sich nicht mit dem idealisierten und dem unbewußt entwerteten Objekt (dem Lehranalytiker) zu identifizieren, sondern mit den Funktionen des Analytikers. Dies zu leisten, sei eine wesentliche Aufgabe, die der Lehranalytiker für die Zukunft der Analyse erfüllen könne (S. 9). Dem stimme ich zu, aber mindestens ebenso wichtig ist es, daß der Kandidat eine primär konfliktfreie Beziehung außerhalb der Übertragung an vorbildlichen Meistern erleben kann. In Ergänzung zu einer Übersicht von Kächele (1981) kann ich, ohne besonders unbescheiden zu sein, aufgrund meiner Literaturkenntnis sagen, daß es nicht viele Analytiker gibt, die wie ich in den letzten Jahrzehnten ihr therapeutisches Handeln offengelegt haben. Über zahlreiche kasuistische Veröffentlichungen hinaus ermögliche ich, interessierten Kollegen und auch Wissenschaftlern aus anderen Gebieten einen Einblick in den Text psychoanalytischer Dialoge. Man macht es sich zu leicht, wenn man, ohne selbst jemals einem tonbandaufgenommenen psychoanalytischen Dialog zugehört zu haben, einfach aufgrund abstrakter Überlegungen davon ausgeht, daß es sich unter diesen Umständen ohnehin nicht um Psychoanalysen im eigentlichen Sinn handeln könne. Ich habe jedenfalls aus meiner Bereitschaft, Kollegen so nahe wie möglich an den psychoanalytischen Dialog und an seine Hintergründe herankommen zu lassen, und aus der im großen und ganzen wohlwollenden Kritik mehr gelernt als in traditionellen Seminaren. Um die Psychoanalyse wäre es besser bestellt, wenn die großen Meister nicht nur Kandidaten und die Vertreter anderer Richtungen kritisierten, sondern ihr eigenes therapeutisches Denken und Handeln möglichst genau präsentieren würden. Wie ich gezeigt habe, kann man Freuds Junktum von Forschen und Heilen und der gegenwärtigen Verlaufs- und Ergebnisforschung durch verschiedene Formen der Protokollierung näherkommen, wenn wenigstens ein Minimum dessen festgehalten wird, was der Analytiker gefühlt und gedacht hat und was seine Interpretationen im Patienten ausgelöst haben (vgl. Thomä, 1967; Thomä und Houben, 1967; Thomä und Kächele, 1988).

Wächst die Bereitschaft zum Experimentieren, könnte von seit Jahr-

zehnten eingebürgerten Gewohnheiten abgewichen werden. Warum folgen Psychoanalytiker nicht den Prinzipien, die sich in den Zünften bewährt haben? Warum hören Kandidaten selten oder nie ausführliche Behandlungsberichte, vorgetragen von erfahrenen Analytikern? Wirft man solche Fragen auf, kommen Argumente, die um die Idee kreisen, daß die persönlichen Erfahrungen in der Lehranalyse nicht vorbestimmt sein sollten. Aber spricht nicht sehr viel dafür, daß ein Kandidat vor Beginn seiner eigenen Analyse von Analytikern erfahren sollte, wie diese ihre Patienten behandeln? Damit würde eine Vergleichsbasis geschaffen, die der kritischen Meinungsbildung über den eigenen Analytiker nützlich wäre. Es bliebe noch genug Idealisierung, die den psychoanalytischen Prozeß begleitet. Wird aber von vornherein alles so angelegt, daß die Idealisierung in den Himmel wächst, braucht man auch besonders lange, um, auf der Leiter rückwärts gehend, wieder auf der Erde Fuß zu fassen. So wurden aus den endlichen Analysen die unendlichen, und unsere Zeit scheint diejenige zu sein, in der die Analyse so weit oben angekommen ist, daß es nur noch unten, auf der Erde weitergehen kann. Dort wird man wiederum psychoanalytisches Gold finden, das nicht durch minderwertige Legierungen verunreinigt ist.

Aus den genannten Gründen sollte die Ausbildung nicht mit der Lehranalyse oder mit einer jahrelangen persönlichen Analyse beginnen, noch bevor der angehende Analytiker das Institut kennenlernt. Um den Standard der technischen Berufsschule anzuheben, ist es angebracht, daß Analytiker in kontinuierlichen Fallseminaren Einblicke in ihr therapeutisches Denken und Handeln geben. Dieser Reformvorschlag ist auch unabhängig von anderen Innovationen realisierbar. In einem veränderten Curriculum könnte die Lehranalyse dann nach etwa eineinhalb Jahren beginnen. Die Diskussion behandlungstechnisch und theoretisch wichtiger Themen anhand der vorgestellten Fälle würde den Kandidaten befähigen, bald nach Beginn seiner Lehranalyse mit supervidierten Analysen zu beginnen. Der Kandidat hätte also ausreichend Möglichkeiten beunruhigende Gegenübertragungen nicht nur in der Supervision, sondern auch in der eigenen Analyse zu besprechen.

6.2 Quantität und Qualität

Psychoanalytische Institute und Fachgesellschaften sind verpflichtet, die bestmögliche Ausbildung anzustreben. Von der Qualifikation psychoanalytischer Therapeuten hängt das Wohl von Patienten ab. Durch die Festlegung minimaler Ausbildungsstandards, besonders bezüglich der

Dauer der Lehranalyse, sollte ein qualitatives Mindestmaß gesichert werden. Die unzureichende Bestimmung qualitativer Kriterien und das Ungleichgewicht im Ausbildungssystem haben indes zu der bereits mehrfach kritisierten Hochschätzung von Quantitäten geführt. Daß sich die besten Absichten gegenteilig ausgewirkt haben, habe ich in vielfacher Hinsicht beschrieben, so daß sich der Leser nicht über das paradoxe Wort wundern wird, das ich für zutreffend halte: »Weniger wäre mehr«. In meinem Reformvorschlag plädiere ich für eine Begrenzung der Dauer der Lehranalyse und zur Einführung qualitativer Gesichtspunkte in die wissenschaftlich fundierte Ausbildung.

Wie bereits erwähnt, ist nur auf einer abstrakten Ebene die therapeutische Aufgabe der Lehranalyse von ihrer didaktischen Funktion zu trennen (vgl. hierzu Kapitel 4.4). Indes werden die praktischen Probleme um so unlösbarer, je weniger man bereit ist, die verschiedenen Aspekte der Lehranalyse wenigstens gedanklich auseinanderzuhalten. Die Lehranalyse hatte bekanntlich primär keine therapeutische Funktion, sondern die Aufgabe, komplexbedingte Wahrnehmungseinschränkungen und emotional verankerte Vorurteile zu beheben. Unbewußt ablaufende Abwehrvorgänge führen zu kognitiven und affektiven Skotomen, die sich der Selbsterkenntnis und der Selbstanalyse entziehen können. Ohne die Erfahrung gemacht zu haben, daß und wie in einer besonderen zwischenmenschlichen Beziehung sich das Erleben unter dem Einfluß unbewußter Motive inszeniert, ist es fast unmöglich – Genies ausgenommen –, Patienten analytisch zu begreifen und zu therapieren. Die Lehranalyse ist in diesem didaktischen Sinn ein Selbstversuch erster Ordnung, dem sich meines Erachtens jeder Psychotherapeut freiwillig aus Verpflichtung seinen Patienten gegenüber unterziehen sollte. Die Entdeckung unbewußter Motivationen affektiver und kognitiver Prozesse hat häufig eine therapeutische Wirkung.

Was der Kandidat in seiner Lehranalyse für seine Lebensgestaltung und aus therapeutischen Gründen sucht und findet, ist seine Privatsache und geht das Ausbildungsinstitut nichts an. Die Beurteilung des Kandidaten bezüglich seines psychoanalytischen Denkens und therapeutischen Handelns hat ohnedies nach der offiziellen Version zumindest beim *non-reporting-system* unabhängig vom Stand der Lehranalyse, über die ja nichts bekannt sein darf, zu erfolgen. Trotzdem wird immer wieder »die Persönlichkeit« auf dem Hintergrund von vagen Vorstellungen über Veränderungen, die bei der Fortsetzung der Lehranalyse erwartet und erwünscht werden, beurteilt. »Noch länger auf die Couch« wird bei Zurückstellungen zur Devise. Anstatt Entscheidungen an intensive klini-

sche und wissenschaftliche Diskussionen zu binden und an Kriterien festzumachen, wird die persönliche Analyse mit Erwartungen belastet, die sich oft nicht erfüllen. In einer Atmosphäre berechtigten Mißtrauens verzerren sich im Sinne von Freuds Entdeckung der »Nachträglichkeit« retroaktiv auch primär harmlose latente Übertragungsbereitschaften ins Grandiose, dessen Analyse immer weiter weg von den Konflikten führt, die in der Gegenwart wirksam sind. So wird ein *circulus vitiosus* zur unendlichen Spirale.

Bezüglich der Beendigung von Analysen hat Ticho (1971, 1972) eine wichtige Unterscheidung zwischen »Behandlungs- und Lebenszielen« getroffen. Viele Analysen werden nicht mit therapeutischen Zielsetzungen fortgeführt, sondern deshalb, weil der Analysand seine persönlichen und beruflichen Lebensziele auf diesem Weg am ehesten zu erreichen hofft. Im allgemeinen käme es wegen des hierfür erforderlichen emotionalen Engagements und des finanziellen Investments nicht zu sehr lang dauernden Analysen im Sinne von Tichos »Lebenszielen«, wenn sich der Analysand nicht davon überzeugen könnte, daß sich, schlicht gesagt, der Aufwand lohnt. Wer sich eine längere Analyse, nicht selten unter Verzicht auf leichter zugängliche Werte, leistet, um sein Leben fruchtbarer gestalten zu können, zieht häufig Spott auf sich. Auf der anderen Seite kann sich die unendliche Analyse von der Frage, inwieweit dieser oder jener psychoanalytische Prozeß zum Erreichen der Behandlungs- und Lebensziele beiträgt, unabhängig machen. Die Pathologisierung durch die so beliebten, persönlichen Argumente geht häufig mit der Anspielung einher, daß dieser oder jener Kollege – und die Kollegin ist hierbei wie auch beim generischen Maskulinum stets eingeschlossen – seine Analyse nicht bis zu den frühesten Lebensphasen vertieft habe und zumindest die zukünftigen Kandidaten eine besonders tiefe Analyse haben sollten. So landet man schließlich bei den schulspezifischen Universalpsychopathogenesen, auf die sich scheinbar ein breites Spektrum menschlichen Erlebens zurückführen läßt: Bei Balint ist es die Grundstörung, hinter deren Traumatisierung der Mensch im Neubeginn zurückgehen müsse, um einigermaßen harmonisch leben zu können. In Winnicotts Theorie wäre gewiß für ein kreatives Leben die Wiederfindung von Übergangsobjekten wesentlich. In der Schule Melanie Kleins ist die Universalpsychopathogenese am psychotischen Kern festgemacht. Es dürfte auch nicht schwerfallen, in jedem Menschen einige Aspekte jener narzißtischen Spaltung zu finden, die in Kohuts Selbstpsychologie die Grundlage für Selbstunsicherheiten und Kränkbarkeiten sowie deren Kompensationsformen bildet. Im Einflußgebiet Lacans

müßte in der vollkommenen Analyse gewiß die Spiegelphase erinnert und wiederholt werden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit komme ich mit meiner Aufzählung zum Ende, indem ich zu Freud zurückkehre. Schließlich ist der Ödipuskomplex, sein Wiederaufleben in der Übertragung, sein neuerlicher Untergang oder sein lebenslanges Schwinden im Sinne Loewalds (1986) nach wie vor ein wesentlicher Haltepunkt als Erklärungsschema unbewußt gesteuerten menschlichen Erlebens. Freud ist es gelungen, in seiner Selbstanalyse den Ödipuskomplex allein zu entdecken. Analytisches Wissen und Können erleichtert und beschleunigt die Wiederentdeckung in Therapien. Weiß man, was zur Erledigung einer Neurose notwendig wäre, können Analysen in kurzer Zeit einen günstigen Ausgang nehmen. Diese Meinung Freuds (1918b) enthält Fragen zur therapeutisch wirksamen Vermittlung von Wissen, die heute besser gelöst sind als vor 70 Jahren. Ohne Zweifel kann psychoanalytisches Wissen therapeutische Veränderungen im Patienten beschleunigen und Reifungsprozesse fördern. Der Widerspruch zur zunehmenden Verlängerung von Analysen fordert zum Nachdenken auf. Das Argument, daß erst in den letzten Jahren die tieferen Ursachen schwerer seelischer Erkrankungen entdeckt worden seien und Patienten dieser Gruppe häufiger als früher behandelt werden, bedarf der kritischen Prüfung.

Nach der Zulassung könnte nach meiner Vorstellung ein praxisnahes Propädeutikum beginnen, das auch dann eingeführt werden sollte, wenn alle anderen Reformideen scheitern. Um die psychoanalytischen Abendschulen wenigstens in gute technische Fachschulen zu verwandeln und der Gefahr der Indoktrination entgegenzuwirken, ist es unerläßlich, daß der künftige Kandidat von mehreren Meistern des Fachs in psychoanalytisches Denken und Handeln eingeführt wird. Der Lernprozeß wird gefördert, wenn mehrere Analytiker kontinuierlich über fortlaufende Behandlungen berichten. Es ist ein pädagogisches Unikum, daß im allgemeinen »die einzige enge Berührung des Kandidaten mit einer von einem erfahrenen Analytiker durchgeführten Analyse seine eigene ist« (Holzman, 1976, S.255). Bisher lernen Kandidaten von ihren Kollegen in behandlungstechnischen Seminaren, wie man es nicht machen sollte! Das Lernen an negativen Beispielen ist ein Charakteristikum der bisherigen analytischen Ausbildung, das durch die Vorstellung von Fällen durch erfahrene Analytiker ersetzt werden muß. Nur auf diese Weise ist die Diskussion über die Beziehung zwischen den verschiedenen Formen analytischer Psychotherapie und Psychoanalyse vom grünen Tisch weg- und zur klinischen Realität hinzuführen. Niederfre-

quente Analysen können vom Odium unanalytischer Suggestion befreit werden, indem in fortlaufenden Fallseminaren verschiedene Typen von Kurztherapien vorgestellt werden – und zwar von erfahrenen Therapeuten.

Die Teilnahme an diesen Lehrveranstaltungen setzt den durchschnittlich begabten Kandidaten nach ein bis zwei Jahren Instand, Behandlungen unter Supervision zu beginnen. Die gewonnenen Eindrücke aus der psychoanalytischen Praxis können auch dazu beitragen, den Berufswunsch zu überdenken. Die Eignung kann selbstkritisch im Vergleich mit Vorbildern und innerhalb der Kandidatengruppe geprüft und von den Dozenten beurteilt werden. Auf dieser Grundlage können bisherige Entscheidungen korrigiert werden – noch bevor die Lehranalyse begonnen hat.

Abweichend von bisherigen Richtlinien beginnt die Lehranalyse erst nach diesem Propädeutikum. Durch diese zeitliche Versetzung wird die einseitige Identifizierung mit dem Lehranalytiker erschwert und sein Einfluß, auch in der Form indirekter Machtausübung relativiert. In dieser Hinsicht steht mein Vorschlag im Gegensatz zu den beiden ansonsten ganz unterschiedlichen »offenen« und »geschlossenen« Modellen.

Die Begrenzung der Dauer der Lehranalyse sollte mit dem Zusatz versehen werden, daß der größere Teil hochfrequent erfolgen sollte. Es ist kein Zweifel, daß die Entfaltung unbewußter Prozesse bei vier oder drei wöchentlichen Sitzungen intensiviert werden kann. Der Kandidat sollte aber auch Erfahrungen mit niederfrequenten Sitzungen machen. Ebenso wie sich eine hochfrequente Analyse auswirkt, so haben niederfrequente Sitzungen Konsequenzen, die der Analytiker aus eigener Erfahrung kennen sollte, um die Bedeutung von Kontinuität und Diskontinuität auf die Gestaltung der hilfreichen Beziehung im Verhältnis zur Übertragung abschätzen zu können.

Man sollte diese Variation der Frequenz nicht mit Alexanders Vorschlag verwechseln, die Übertragung durch die Häufigkeit von Sitzungen zu beeinflussen. Im Rückblick muß man mit Kohut (1984, S.78) bedauern, daß die kurative Bedeutung der »corrective emotional experience« von Alexander in einen Zusammenhang mit der Inszenierung durch den Analytiker, dessen bewußte Steuerung der Gegenübertragung und insgesamt in den Kontext analytischer Kurztherapie gebracht wurde. Durch die ich-psychologische Kritik, die in Eissler ihren Sprecher fand, kam es erneut zu einer Polarisierung in der Einschätzung von Erleben und Einsicht als kurativen Elementen (vgl. Wallerstein, 1990; Thomä, 1983 b). Das Kind, die korrektive und neue emotionale Erfahrung, wur-

de mit dem Bade ausgeschüttet. Die kurative Bedeutung des neuartigen Erlebens in der Beziehung zum Analytiker war ein überaus lebensfähiges Kind und wird heute von den meisten namhaften Analytikern aller Schulen und Richtungen als eines der einflußreichsten kurativen Elemente anerkannt und unabhängig von Alexanders spezieller Technik hoch geschätzt (vgl. Marohn, 1990; Wolf, 1990; Miller, 1990; Segal, 1990). Freilich ist der theoretische und behandlingstechnische Kontext, in den Alexander die korrektive emotionale Erfahrung stellte, durch die Kritik nicht aus der Welt geschafft. Denkt man nämlich J. Sandler's (1976) Auffassung von Übertragung und Gegenübertragung als Interaktion mit »Rollenspiel-Bereitschaft« (role responsiveness) behandlingstechnisch zu Ende, gelangt man in die Nachbarschaft von Alexanders (1961) Vorschlag, die Gegenübertragung bei der Reaktion auf die Übertragung absichtlich in komplementärer Weise einzusetzen, also eine bestimmte Rolle zu besetzen und so dem Patienten eine neue Erfahrung zu ermöglichen.

Durch diesen Exkurs möchte ich meinen Vorschlag, mit der Frequenz in einigen Abschnitten der Analyse zu variieren, vor Mißverständnissen bewahren. Eine Verabredung, aus quasi-experimentellen Gründen den Rahmen zu verändern, ist das Gegenteil von Manipulation hinter dem Rücken des Patienten. Wird die Frequenz der Sitzung aus didaktischen Gründen in einer Phase von vier auf drei oder zwei Sitzungen pro Woche verringert bzw. umgekehrt erhöht, kann der Kandidat am eigenen Leib erfahren, wie sich die Häufigkeit von Sitzungen auf Übertragung, Widerstand und Regression auswirkt. Die hierbei gewonnenen Erfahrungen werden die Einfühlungsfähigkeit bei späteren niederfrequenten Therapien stärken, aber auch zur Klärung der Frage beitragen, wie die Frequenz den psychoanalytischen Prozeß beeinflußt. Gegen meinen Vorschlag sprechen lediglich die Ausbildungsrichtlinien, die aber nicht berücksichtigen, daß eine Frequenz von zwei bis drei Sitzungen wöchentlich für die durchschnittliche heutige psychoanalytische Praxis in allen Ländern charakteristisch ist. Hierfür bedarf es einer umfassenden Vorbereitung neben der eben skizzierten Variation in der Frequenz der Selbsterfahrung. Übrigens darf daran erinnert werden, daß die hohe Frequenz von fünf bis sechs Sitzungen pro Woche aus einer Zeit stammt, in der die didaktischen Analysen von vergleichsweise kurzer Dauer waren. Die Begrenzung der Lehranalyse könnte die heutige Generation wieder zur Liebe für die Psychoanalyse inspirieren – wie es von den Pionieren erzählt wird. An dieser Stelle möchte ich ein Gespräch mit Erik H. Erikson in Anwesenheit von Horst Kächele in San Francisco 1976 erwähnen,

das mir unvergeßlich geblieben ist. Erikson erklärte uns damals, warum die unendliche Lehranalyse auf dem Hintergrund eines tieferen Verständnisses typischer Phasen des Lebenszyklus fragwürdig sei. Da er eine regelhafte Begrenzung auf etwa 200 Sitzungen nicht durchsetzen konnte, brachte er sein Veto dadurch zum Ausdruck, daß er auf die Funktion des Lehranalytikers verzichtete. Erikson geht davon aus, daß diese Zeit ausreiche, um mit der Wirkungsweise des Unbewußten vertraut zu werden, ohne daß ein junger Mensch im Aufbau seiner äußeren und inneren Unabhängigkeit nachteilig gestört werde.

Im Sinne des bereits zitierten geflügelten Wortes »weniger wäre mehr«, schlage ich vor, eine zeitliche Begrenzung der Lehranalyse als Regel in die Ausbildungsrichtlinien aufzunehmen. Es ist paradox, daß ich als einzigen Weg der Qualitätserhöhung eine Begrenzung der Lehranalyse innerhalb eines allerdings wesentlich modifizierten Ausbildungssystems ansehe. Statt Minimalbedingungen aufzuführen, stillschweigend aber von der Superlehranalyse auszugehen und Zahlen zum Maßstab zu machen, sollten *Höchstgrenzen* empfohlen werden. Mit einem gewissen Zögern nenne ich als Begrenzung der Dauer der *Lehranalyse* die Zahl von 300–400 Sitzungen. Der durchschnittliche Kandidat kann die didaktische Funktion innerhalb dieses Zeitraumes begreifen. Besonders begabte Kandidaten sollten die Möglichkeit haben, ihr psychoanalytisches Können und Wissen schon nach kürzerer Lehranalyse nach eigenem Ermessen unter Beweis zu stellen. Auf der anderen Seite sollte es selbstverständlich jedem Kandidaten überlassen werden, ob er nach Abschluß der didaktischen Analyse aus persönlichen Gründen weitermachen möchte oder nicht. Diese Zäsur läßt auch einen Analytikerwechsel zu. Stellt nämlich der Kandidat zum Zeitpunkt der Beendigung der didaktischen Analyse fest, daß sich keine seiner therapeutischen Erwartungen erfüllt hat und seine Einsicht in unbewußte Hintergründe seines Erlebens und Verhaltens kaum zu spürbaren Veränderungen führte, ist es an der Zeit, eine Zwischenbilanz zu ziehen. An der Schwere der Psychopathologie kann es nicht liegen, wenn ein Kandidat nach 300–400 Sitzungen noch keine Veränderung oder Besserung bemerkt. Denn die Erfahrung mit Patienten lehrt, daß innerhalb dieses Zeitraums in der Regel Besserungen eintreten. Negative Verläufe sind im allgemeinen darauf zurückzuführen, daß die Behandlungstechnik des Analytikers für diesen Kandidaten oder Patienten ungeeignet ist. Dann sollte ein Therapeutenwechsel erwogen werden. Der didaktische Anteil der Analyse kann trotzdem ausreichend gewesen sein. Denn die Beseitigung von Skotomen kann die diagnostischen und therapeutischen Fähigkeiten erhöhen,

auch wenn die Selbsterkenntnis sich beim Kandidaten selbst nicht therapeutisch ausgewirkt hat. Übrigens erlaubt auch das Persistieren von Symptomen oder charakterologischen Auffälligkeiten keinen Rückschluß auf die berufliche Qualifikation des Analytikers.

Die Begrenzung der Lehranalyse ist der einzige Weg, um diesen wesentlichen Teil der Ausbildung von vielfältigen Belastungen zu befreien. Kandidat und Lehranalytiker können sich ganz und gar der Betrachtung der intersubjektiven Entstehung aller seelischen Phänomene unter dem Einfluß unbewußter Motive hingeben. Die Beurteilung des Kandidaten erfolgt ausschließlich aufgrund nachgewiesenen Wissens und therapeutischen Könnens. Die Standards hierfür sind durch Kriterien zu bestimmen. Die Institute haben dafür Sorge zu tragen, daß das Stoffgebiet dem humanwissenschaftlichen und umfassenden Anspruch der Psychoanalyse entsprechend vermittelt wird.

6.3 Regression und Zeitlosigkeit

Gegen die Begrenzung könnte ins Feld geführt werden, daß der Zeitraum nicht für tiefe Regressionen ausreiche. Dieses Argument wird häufig mit der Behauptung verknüpft, die Analyse der frühen und frühesten Störungen setze voraus, daß der Therapeut während seiner Lehranalyse die Erlebnisse seiner ersten Lebensjahre in der Übertragung wiederholt habe, um sich in der Gegenübertragung in schwerkranke Patienten einfühlen zu können. Die in den beiden letzten Sätzen enthaltenen Auffassungen sind unbewiesene Hypothesen. Damit geht eine antirationale Einstellung einher, die dem Erkenntnisprozeß bei Entdeckungen ebenso wenig gerecht wird, wie der Diagnostik und Therapie seelischer und psychosomatischer Erkrankungen. Man muß nicht selbst alle Phasen und Positionen der frühkindlichen Entwicklung in der Übertragung wiederholt haben, um tiefe Hilflosigkeiten oder paranoide Verkennungen begreifen und behandeln zu können. Es sollte zu denken geben, daß weder Sigmund Freud noch Melanie Klein ihre Entdeckungen im Kontext eigener therapeutischer Regressionen gemacht haben! Das seither angesammelte Wissen erleichtert jedem Psychoanalytiker auf abgekürztem Weg die Wiederentdeckung und deren kritische Prüfung.

Im übrigen basiert die Kleinianische Technik im Gegensatz zur Widerstandsanalyse Freuds und seiner engeren Nachfolger darauf, daß durch tiefe Deutungen hinter dem Rücken des Widerstandes operiert werden kann und sofort Deutungen der frühesten Ängste möglich, ja, notwendig sind (vgl. Thomä und Kächele, 1988, 156ff.). Die uniforme Gleich-

schaltung der Verlängerung der Lehranalysen in allen Richtungen hat wenig damit zu tun, daß Regressionen zu den frühesten Lebensphasen viel Zeit benötigen. Würde ein Analytiker seine Patienten erst dann verstehen und erfolgreich behandeln können, wenn er seine Vergangenheit voll rekapituliert hat, müßte er mehrere Leben leben. Macht man nämlich die psychoanalytische Erkenntnisfähigkeit vom Nacherleben in der eigenen Analyse abhängig, müßte die Zeit wirklich stillstehen. Denn nur dann könnte man sich in Lehranalysen mit den unterschiedlichsten Auffassungen über die frühe Kindheit vertraut machen – vom intrauterinen Leben ganz zu schweigen (vgl. Thomä, 1990). Zum Glück ist dies weder möglich noch erforderlich: die subjektiven Einschränkungen, die »persönliche Gleichung«, können durch eine Fülle von Erfahrungen innerhalb und außerhalb des Berufs ausgeglichen werden, wenn in der Ausbildung zur kritischen Sicht ermutigt wird. Im Blick auf die Regression zeigt sich dann beispielsweise, daß hier eine *Theorie der Entstehung* seelischer Erkrankungen auf die *Therapie* übertragen wird.

Die erklärende Theorie Freuds besagt, daß alle psychopathologischen Phänomene Aspekte der Regression aufweisen. Im Bereich von Symptomen besteht also eine partielle Regression, die der Patient mitbringt und die im Laufe der Therapie schärfer hervortreten und sich auch verstärken kann. »Die psychoanalytische Situation schafft«, so betont Arlow, »eine Atmosphäre, eine Reihe von Bedingungen, die seit langem bestehende regressive Aspekte im Fühlen und Denken des Patienten in besonders klarer und leichter beobachtbarer Form wieder auftreten lassen« (1975, S.73). Gill (1984b) hat die eben zitierte Auffassung Arlows zustimmend gewürdigt, und hinzugefügt, daß durch das übliche analytische Setting oft eine zusätzliche und unnötige, wenn nicht sogar schädliche, iatrogene Regression induziert werde. Das therapeutische Potential der psychoanalytischen Methode kann voll ausgeschöpft werden, wenn regressive Bewegungen im Sinne von Freuds Theorie der Meisterung unbewältigter, verjährter Angstbedingungen ermöglicht werden. Regression und Progression gehen idealiter miteinander Hand in Hand. Anders ist es bei malignen Regressionen, zu denen der Analytiker beitragen kann, wenn das Regel- und Deutungssystem nicht daraufhin betrachtet wird, ob es günstige Voraussetzungen für »Regressionen im Dienste des Ich« (Kris, 1952) schafft.

Die Entlastung der Lehranalyse von offenen oder verdeckten institutionellen Erwartungen in bezug auf Veränderungen des Kandidaten geht in dem von mir vorgeschlagenen Modell mit einer Intensivierung der psy-

choanalytischen Ausbildung einher. Die Beurteilung des Kandidaten hat sich ganz und gar daran zu halten, wie sich sein Wissen und Können entfaltet. Durch das Übergewicht der Lehranalyse hat sich die Qualität der psychoanalytischen Ausbildung in den letzten Jahrzehnten nicht verbessert, obwohl die Faszination durch Zahlen, der offenbar auch Psychoanalytiker erliegen, den gegenteiligen Eindruck erweckt. Die in der Tradition der Universität begründete und von Freud als Ideal übernommene Trias von Krankenbehandlung, Lehre und Forschung (unter besonderer Berücksichtigung des universalen Anspruchs der Psychoanalyse) muß wiederhergestellt werden. Obwohl nicht zu erwarten ist, daß sich die ganztägige Ausbildung bald verwirklichen läßt, wird für eine Kooperation mit universitären und anderen Forschungseinrichtungen plädiert, durch die sich die Pseudomedikalisierung der Abendschule (Ausbildung zu psychoanalytischen Therapeuten *ohne* Therapieforschung) ausgleichen läßt. So könnte auch der interdisziplinäre Austausch angeregt werden. Der Kandidat hat Qualifikationsnachweise dahingehend zu führen, in welcher Weise er seine Auseinandersetzung mit den psychoanalytischen Theorien und den Ergebnissen der Psychotherapieforschung fruchtbar machen kann. Diese Qualifikationsnachweise können um so besser geführt und gefordert werden, wenn die Lehrer mit gutem Beispiel vorangehen. Obwohl es gelegentlich den Anschein macht, als gelte in der Psychoanalyse wie in der Philosophie das ironische Wort Feyerabends »anything goes«, so ist in Wirklichkeit keineswegs alles möglich, und zwar nicht nur deshalb, weil in der Therapie Regeln notwendig sind. Es gibt Theorien mit mehr oder weniger großem und auch solche mit keinem Rückhalt, und es gibt unterschiedlich große Fähigkeiten, allgemeines und spezielles humanwissenschaftliches Wissen therapeutisch anzuwenden. Für Kandidaten ist es wesentlich, Kriterien zu kennen, nach denen sie geprüft werden. Durch die vorgeschlagene Reform würden die Anforderungen in Prüfungen erhöht. Die Überschreitung der *minimal Standards* der Dauer der Lehranalyse erweckt den Eindruck hoher Qualität. Tatsächlich werden Kandidaten seit Jahrzehnten in den Abschlußkolloquien geschont, und das kritische Geschäft, das auch auf Gegenseitigkeit zwischen Lehrern und Schülern besteht, wurde vernachlässigt. In verschobener Weise – und dann auch partiell unanalysierbar – kam es in den negativen Übertragungen in der Lehranalyse zum Ausdruck.

Hat der Kandidat vor seiner eigenen Analyse schon den Berichten erfahrener Analytiker zugehört, wird er die eigenen Erfahrungen, die er bei

seinem Analytiker macht, mit jenen vergleichen und kritische Fragen stellen. Dies tun auch Patienten, die eine zweite Therapie machen. Aus den Vergleichen ergeben sich viele hilfreiche Möglichkeiten der Interpretation. Daß ein Kandidat rascher tiefgehende Erfahrungen und Einsichten erwerben kann, wenn er seine Analyse ahnungslos beginnt, ist zwar wie vieles andere denkbar, aber die Erfahrungen bei Zweitbehandlungen widersprechen dieser These. Was immer man von der Neutralitäts- bzw. Abstinenzregel halten mag – auf keinen Fall wird sie dadurch verletzt, daß ein Kandidat vor und während seiner Analyse etwas darüber erfährt, was andere Analytiker denken und wie sie tatsächlich arbeiten.

6.4 Lebranalyse und Supervision

Trotz der Begrenzung ist gewährleistet, daß der Kandidat sich noch in persönlicher Analyse befindet, wenn er mit supervidierten Behandlungen beginnt. Nach einer weit verbreiteten Meinung ist es günstig, wenn Kandidaten die Möglichkeiten haben, über ihre Gegenübertragung nicht nur in der Supervision, sondern auch bei ihrem Analytiker zu sprechen bzw. darüber zu assoziieren, also darüber im engeren Sinne psychoanalytisch zu reflektieren. Beim ungarischen Modell blieb der Kandidat bei seinem Lehranalytiker zur Supervision des ersten Falles im wörtlichen Sinn, also auf der Couch. Ich nenne diese Variante – die sich vermutlich wegen der Verstärkung der Abhängigkeit vom Lehranalytiker nirgendwo sonst durchgesetzt hat –, um auf das breite Spektrum, das auch in diesem Bereich besteht, aufmerksam zu machen. Obwohl in der Psychoanalyse immense Erfahrungen gerade in der Supervision gesammelt und kritisch bearbeitet wurden (vgl. Fleming und Benedek, 1966; Wallerstein, 1981; Szecsödy, 1990), so gibt es meines Wissens keine empirische Untersuchungen über einige einfache Fragestellungen zur Beziehung zwischen Supervision und persönlicher Analyse. Selbstverständlich bestehen vielfältige Beziehungen zwischen Supervision und Lebranalyse im *Erleben* des Kandidaten. Die Vertraulichkeit der Lebranalyse bringt es mit sich, daß auch zur Supervision hin eine Barriere besteht, aber nach dem Vorschlag von DeBell (1963) nicht in umgekehrter Richtung. Es hängt also vom Kandidaten ab, ob und in welcher Weise er beispielsweise die Anregung seines Supervisors aufnimmt, irgendein patientenbezogenes Thema in seiner persönlichen Analyse zu vertiefen. In welche Richtungen die Übertragungsdeutungen des Lehranalytikers gehen, entzöge sich ohnedies weitgehend der Kommunikation in der Su-

pervision. Angesichts dieser komplizierten Verhältnisse wäre schon viel gewonnen, wenn es einige Daten zu einfachen Fragestellungen gäbe, die Kandidaten zur Verfügung stellen könnten, wie dies vorbildlich bei Martin et al. (1978) geschehen ist. Im hier diskutierten Kontext gäbe es eine Fülle durchaus bedeutungsvoller Daten, die unser Wissen über die Vor- und Nachteile einer Parallelisierung von Supervision und Analyse vermehren könnten. Vorläufig muß man sich damit begnügen, daß insbesondere durch die Vorträge von Denzler (1988), Junker (1988) und Vergopoulos (1988) dieses wichtige Thema unvoreingenommen zur Diskussion gestellt wird. Allein die Tatsache, daß Vor- und Nachteile der Gleichzeitigkeit von Supervision und Lehranalyse gegeneinander abgewogen werden, kennzeichnet eine zunehmende kritische Einstellung zu stereotypen Meinungen.

6.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß in dem von mir vorgeschlagenen Ausbildungsmodell die kritische Aneignung psychoanalytischen und humanwissenschaftlichen Wissens und therapeutischen Könnens im Mittelpunkt steht. Die Qualifikationsnachweise sind Schritt für Schritt einzig und allein im Ausbildungsinstitut zu erbringen, und zwar in enger Kooperation mit den Lehrern, die ihr therapeutisches Denken und Handeln vorbildlich darstellen.

Im dreigliedrigen Ausbildungssystem verliert die persönliche Analyse das Primat. Die zeitliche Begrenzung ist der einzige erfolversprechende Weg, um die Lehranalyse von jeder offenen und verdeckten therapeutischen oder persönlichkeitsverändernden Erwartung von seiten des Instituts zu befreien. Da die von Anna Freud und Otto Kernberg geforderten und die in den zitierten Publikationen namhafter Analytiker implizierten Reformen in absehbarer Zeit nicht realisierbar sind, wäre es ein großer Fortschritt, wenn einflußreiche Analytiker ihr therapeutisches Denken und Handeln in Annäherung an die Verlaufs- und Ergebnisforschung zur Diskussion stellen würden. Bei dieser Umgestaltung fallen die im Motto genannten schädlichen Nebenwirkungen weg. Die Befreiung von Komplikationen, die seit Jahrzehnten zugenommen haben, wird die Kandidaten und die Berufsgemeinschaft von erheblichen Spannungen entlasten, denen ich in dieser Studie historisch und systematisch nachgegangen bin.

Die vorgeschlagene Ausbildungsreform dient der qualitativen Verbesserung. Mein Vorschlag berücksichtigt didaktische und immanente thera-

peutische Gesichtspunkte. Kann man das Prinzip der Begrenzung aufgrund der vorgebrachten Argumente gutheißen, kommt es auf plus/minus 100 Sitzungen nicht an. Es bleibt dem Kandidaten überlassen, ob er aus ganz persönlichen Gründen nach Abschluß der Lehranalyse weitermachen möchte oder nicht. Nach meinen Erfahrungen kann bei leichten bis mittelschweren Neurosen während eines Zeitraumes von 300 Sitzungen bei drei bis vier Wochenstunden viel, das heißt Heilung oder wesentliche Besserung erreicht werden. Geht man davon aus, daß die Lebensprobleme eines Kandidaten nicht schwerwiegender sind als diejenigen von Patienten, müßte der genannte Zeitraum ausreichen, um immanente therapeutische Erwartungen zu erfüllen. Drei- bis vierhundert Sitzungen reichen aus, um die für den Beruf des Psychoanalytikers erforderliche Selbsterfahrung erwerben zu können und die Dynamik des Unbewußten in Übertragung und Widerstand zu erleben.

Unter didaktischen Gesichtspunkten genügt es nach wie vor, wenn die Lehranalyse »dem Lehrling die sichere Überzeugung von der Existenz vom Unbewußten bringt, ihm die sonst unglaublichen Selbstwahrnehmungen beim Auftauchen des Verdrängten vermittelt und ihm an einer ersten Probe der Technik zeigt, die sich in der analytischen Tätigkeit allein bewährt hat« (vgl. Freud, 1937c, S. 94f.). Die damit einhergehenden therapeutischen Veränderungen sind eine wichtige Probe aufs Exempel.

Zu viele Widerstände richten sich noch gegen die Gründung psychoanalytischer Ausbildungsstätten, die eine ganztägige Weiterbildung und eine systematische Forschung ermöglichen würden. Ärzte und Psychologen haben ein besonderes Interesse daran, daß die psychotherapeutische und psychoanalytische Weiterbildung sich berufsbegleitend an Abendschulen oder an Wochenenden vollzieht. Damit wird zwar die psychotherapeutische Versorgung der Bevölkerung auf lange Sicht verbessert, aber die dringend erforderliche wissenschaftliche Fundierung kann ohne ganztägige Tätigkeit nicht erreicht werden. Angesichts dieser Situation, die seit Jahren besteht und an der sich in absehbarer Zeit nichts ändern wird, hängt eine bessere wissenschaftliche Fundierung der psychoanalytischen Ausbildung von der Kooperation der Institute mit Forschungseinrichtungen ab, die durch öffentliche Mittel finanziert werden müßten. Es ist ein gesellschaftspolitischer Skandal, daß die psychotherapeutische Versorgung der Bevölkerung seit Jahrzehnten im wesentlichen durch private Ausbildungsinstitute sichergestellt wird, die ohne die Opferbereitschaft niedergelassener Psychoanalytiker nicht existieren würden. Die Realisierung der Trias von Lehre, Krankenversorgung und For-

schung und die Umgestaltung der Weiterbildung macht Investitionen erforderlich, die der Staat auf allen anderen Gebieten der Heilkunde ganz selbstverständlich aufbringt.

(Anschrift des Verf.: Prof. Dr. Helmut Thomä, Wilhelm-Leuschner-Str. 11, 7900 Ulm)

Summary

The idea and the reality of training analysis: A plea for reform. – Thomä pleads for a form of psychoanalytic training in which the critical appropriation of psychoanalytic and humanistic knowledge as well as therapeutic competence are the focus and in which the personal analysis (super-therapy) is no longer overvalued. It seems possible to limit the length of training analyses. Qualification for professional practice should be worked out exclusively within the training institute and in close collaboration with instructors.

BIBLIOGRAPHIE

- Alexander, F. (1961): The Scope of Psychoanalysis. New York (Basic Books).
- Anzieu, D.: (1988): Freuds Selbstanalyse und die Entdeckung der Psychoanalyse. München (Int. Psychoanalyse) 1990.
- Arlow, J. A. (1975): Discussion of paper by M. Kanzer. The Therapeutic and working alliances. Intern. J. Psychoanal. Psychother., 4, 69–73.
- (1982): Psychoanalytic education: a psychoanalytic perspective. Annual Psychoanal., 10, 5–20.
- , und C. Brenner (1988): The future of psychoanalysis. Psychoanal. Quart., 57, 1–14.
- Balint, M. (1948): Über das psychoanalytische Ausbildungssystem. In: Die Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse. Stuttgart (Klett) 1966, 307–332.
- (1953): Analytische Ausbildung und Lehranalyse. In: Die Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse. Stuttgart (Klett) 1966, 333–346.
- (1968): Therapeutische Aspekte der Regression. Stuttgart (Klett) 1970.
- Beland, H. (1983): Was ist und wozu entsteht psychoanalytische Identität. Jb. Psychoanal., 15, 36–67.
- Bernfeld, S. (1962): Über die psychoanalytische Ausbildung. Psyche, 38/1984, 437–459.
- Bibring, E. (1954): The training analysis and its place in psycho-analytic training. Int. J. Psycho-Anal., 35, 169–173.
- Blarer, A. von, und I. Brogle (1983): Der Weg ist das Ziel. Zur Theorie und Metatheorie der psychoanalytischen Technik. In: S. O. Hoffmann (Hg.): Deutung und Beziehung. Kritische Beiträge zur Behandlungskonzeption und Technik in der Psychoanalyse. Frankfurt (Fischer), 71–85.
- Blaya-Perez, M. (1985): Die Beendigung der Lehranalyse: Prozeß – Erwartungen – Was erreicht wurde (2) Die Sicht des Analysanden. In: A. M. Cooper (Hg.): Schriftenreihe der IPV, 5, 18–35.
- Blight, J. (1981): Must psychoanalysis retreat to hermeneutics? Psychoanalytic theory in the light of Popper's evolutionary epistemology. Psychoanal. Contemp. Thought, 4, 127–206.
- Brenner, C. (1989): Some remarks on the analysis of dreams and of neurotic symptoms. In: H. Blum, E. Weinschel und F. R. Rodman (Hrsg.): The Psychoanalytic Core. Madison (Int. Univ. Press), 45–70.

- Bruzzone, M., E. Casaula, J. P. Jimenez und J. F. Jordan (1985): Regression and persecution in analytic training: reflections on experience. *Int. Rev. Psychoanal.*, 12, 411–415.
- Cabernite, L. (1982): The selection and function of the training analyst in analytic training institutes in Latin America. *Int. Rev. Psychoanal.*, 9, 398–417.
- Calef, V., und E. M. Weinshel (1973): Reporting, nonreporting, and assessment in the training analysis. *J. Am. Ps. Ass.*, 21, 714–726.
- , und E. M. Weinshel (1980): The analyst as the conscience of the analysis. *Int. Rev. Psychoanal.*, 7, 279–290.
- Charlier, T., und M. Korte (1989): Zur Problematik der »institutionalisierten« Lebranalyse. Ergebnisse einer Fragebogenauswertung. Manuskript.
- Cheshire, N., und H. Thomä (1991): Metaphor, neologism and »open texture«: implications for translating Freud's scientific thought. *Int. Rev. Psychoanal.* (Im Druck).
- Cooper, A. (1985): Zur Einleitung der Konferenz. In: Schriftenreihe IVP, 5, 1–7.
- (1990): The future of psychoanalysis. *Psychoanal. Quart.*, 59, 177–196.
- Cremerius, J. (1987): Wenn wir als Psychoanalytiker die psychoanalytische Ausbildung organisieren, müssen wir sie psychoanalytisch organisieren. *Psyche*, 41, 1077–1096
- (1989): Lebranalyse und Macht. Die Umfunktionierung einer Lehr-Lern-Methode zum Machtinstrument der institutionalisierten Psychoanalyse. *Forum Psychoanal.* 5, 190–223.
- Dahl, H., H. Kächele und H. Thomä (1988): (Hg.): *Psychoanalytic process research strategies*. Berlin, Heidelberg, New York (Springer).
- DeBell, D. (1963): A critical digest of the literature on psychoanalytic supervision. *J. Am. Ps. Ass.*, 11, 546–575.
- Denzler, B. (1988): Vor- und Nachteile, während der Ausbildung analysiert zu werden. In: *Psychoanalyse in Europa*. EPF Bull., 32, 101–106.
- Edelson, M. (1988): *Psychoanalysis. A Theory in Crisis*. Chicago, London (Univ. of Chicago Press).
- Eissler, K. R. (1953): The effect of the structure of the ego on psychoanalytic technique. *J. Am. Ps. Ass.*, 1, 104–143.
- (1958): Variationen in der psychoanalytischen Technik. *Psyche* 13/1960, 609–625.
- Faimberg, H. (1987): Zusammenfassung aus Diskussion. EPF Bull., 28, 139–158.
- Fenichel, O. (1980): Theoretical implications of the didactic analysis. *Annual Psychoanal.*, 8, 21–34.
- Ferenczi, S. (1928a): Das Problem der Beendigung der Analysen. In: *Bausteine der Psychoanalyse*, 3, 367–379. Bern (Huber) 1939.
- (1928b): Die Elastizität der psychoanalytischen Technik. In: *Bausteine der Psychoanalyse*, 3, 380–398. Bern (Huber) 1939.
- Fine, S. und E. (1990): Four psychoanalytic perspectives: A study of differences in interpretive interventions. *J. Am. Ps. Ass.*, 38, 1017–1048.
- Fleming, J. (1961): What analytic work requires of an analyst: a job analysis. *J. Am. Ps. Ass.*, 9, 719–729.
- (1973): The training analyst as an educator. *Annual Psychoanal.* 1, 280–295.
- , und T. Benedek (1966): *Psychoanalytic Supervision. A Method of Clinical Teaching*. New York (Grune and Stratton).
- , und S. Weiss (1977): The tripartite system of psychoanalytic education. In: G. Stanley (Hg.): *Psychoanalytic Education and Research: The Current Situation and Future Possibilities*. New York (Int. Univ. Press).
- , und S. Weiss (1978): Assessment of progress in a training analysis. *Int. Rev. Psychoanal.* 5, 33–43.
- Freud, A. (1954): The widening scope of indications for psychoanalysis. Discussion. *J. Am. Ps. Ass.*, 2, 607–620.
- (1966): Probleme der Lebranalyse. In: *Die Schriften der Anna Freud*, Bd. V, 1397–1410. München (Kindler).

- (1983): Some observations. In: E. D. Joseph und D. Widlöcher (Hg.): *The Identity of the Psychoanalyst*. Int.Psa. Ass. Monograph Series, no. 2. New York (Int. Univ. Press), 257–263.
- Freud, S. (1888): Vorrede des Übersetzers von H. Bernheim: *Die Suggestion und ihre Heilwirkung 1888*. GW, Nachtr., 107–120.
- (1910d): Die zukünftigen Chancen der psychanalytischen Therapie. GW VIII, 103–115.
- (1912e): Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. GW VIII, 375–387.
- (1916–17): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. GW XI.
- (1918b): Aus der Geschichte einer infantilen Neurose. GW XII, 27–157.
- (1921c): Massenpsychologie und Ich-Analyse. GW XIII, 71–161.
- (1927a): Nachwort zur Frage der Laienanalyse. GW XIV, 287–296.
- (1933a): Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. GW XV.
- (1937c): Die endliche und die unendliche Analyse. GW XVI, 57–99.
- Fromm, E. (1990): *Die Entdeckung des gesellschaftlichen Unbewußten*. Weinheim (Beltz).
- Gheorghiu, V. A., P. Netter, H. J. Eysenck und R. Rosenthal (1989): *Suggestion and suggestibility*. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo, HongKong (Springer).
- Gibeault, A. (1984): Bericht über eine Versammlung des Rats der EPF. EPF Bull., 22, 17–36.
- Gill, M. (1982): *Analysis of Transference*. Vol I: Theory and Technique. Psychol. Issues, Monogr. 53. New York (Int. Univ. Press).
- (1983): The interpersonal paradigm and the degree of the therapist's involvement. *Contemp. Psychoanal.*, 19, 200–237.
- (1984a): Transference: A change in conception or only in emphasis? A response. *Psychoanal. Inquiry*, 4, 489–524.
- (1984b): Psychoanalysis and psychotherapy: A revision. *Internat. Rev. Psychoanal.*, 11, 161–180.
- (1988): Converting psychotherapy into psychoanalysis. *Contemp. Psychoanal.*, 24, 262–274.
- Gitelson, M. (1954): Therapeutic problems in the analysis of the »normal« candidate. *Int. J. Psycho-Anal.* 35, 174–183.
- Glassman, M. (1988): O. F. Kernberg and H. Kohut: A test of competing psychoanalytic models of narcissism. *J. Am. Psa. Ass.*, 36, 597–625.
- Glover, E. (1931): The therapeutic effect of inexact interpretation. Contribution to the theory of suggestion. *Int. J. Psycho-Anal.*, 12, 397–411.
- (1955): *The technique of psychoanalysis*. London (Baillière Tindall & Cox).
- Godfrind, J. (1988): Die Verwendung der Gegenübertragung in der Lehranalyse. In: *Psychoanalyse in Europa*. EPF Bull., 30, 25–39.
- Groen-Prakken, H. (1990): Über die unendliche Lehranalyse und die Gegenübertragung des Analytikers. EPF Bull., 35, 74–84.
- Heimann, P. (1954): Problems of the training analysis. *Int. J. Psycho-Anal.* 35, 163–168.
- Holt, R. R. (1989): *Freud Reappraised: A Fresh Look at Psychoanalytic Theory*. New York (Guilford Press).
- Holzman, P. (1976): The future of psychoanalysis and its institutes. *Psychoanal. Quart.*, 45, 250–273.
- (1985): Psychoanalysis: Is the therapy destroying the science? *J. Am. Psa. Ass.*, 33, 725–770.
- Joseph, E. (1984): *Psychoanalysis: The Vital Issues*. New York (Int. Univ. Press).
- Junker, H. (1988): Welche Vor- und Nachteile ergeben sich aus der Verpflichtung des Kandidaten, während der Supervision eigener Fälle (noch) in Lehranalyse zu sein? EPF Bull., 32, 92–100.

- Kächele, H. (1981): Zur Bedeutung der Krankengeschichte in der klinisch-psychoanalytischen Forschung. *Jahrb. Psychoanal.* 12, 118–177.
- Kafka, J. (1989): *Multiple Realities in Clinical Practice*. New York, London (Yale Univ. Press).
- Kairys, D. (1964): The training analysis: a critical review of the literature and a controversial proposal. *Psychoanal. Quart.*, 33, 485–512.
- Kallwass, W. (1990): Anregungen für ein deutsches Psychotherapiegesetz – Das österreichische Modell –. *Forum Psychoanal.*, 6, 340–347.
- Kantrowitz, J., et al. (1989): The patient-analyst match and the outcome of psychoanalysis; a pilot study. *J. Am. Ps. Ass.*, 37, 893–920.
- , et al. (1990): Followup of psychoanalysis five to ten years after termination: Development of the self-analytic function. *J. Am. Ps. Ass.*, 3, 637–678.
- Kaplan, A. (1981): From discovery to validation: a basic challenge to psychoanalysis. *J. Am. Ps. Ass.*, 29, 3–26.
- Kernberg, O. F. (1984): Changes in the nature of psychoanalytic training. In: R. S. Wallerstein (Hg.): *Changes in analysts and in their training*. Monograph Series, 4, 56–61.
- (1986): Institutional problems of psychoanalytic education. *J. Am. Ps. Ass.*, 34, 799–834.
- King, P. H. M. (1989): On being a psychoanalyst: Integrity and vulnerability in psychoanalytic organizations. In: H. P. Blum, E. Weinshel und F. R. Rodman (Hg.): *The psychoanalytic core*. Madison (Int. Univ. Press), 331–352.
- Knight, R. (1953): The present status of organized psychoanalysis in the United States. *J. Am. Ps. Ass.*, 1, 197–221.
- Kubie, L. S. (1957): Need for a new subdiscipline in the medical professions. *Am. Med. Ass. Neurol. Psychiat.*, 78, 283–293.
- (1974): The drive to become both sexes. *Psychoanal. Quart.*, 43, 349–426.
- Kunz, H. (1975): Die latente Anthropologie der Psychoanalyse. In: H. Balmer (Hg.): *Grundfragen der psychoanalytischen Anthropologie*. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht), 101–119.
- Kurz, T. (1987): Die Geschichte des Psychoanalytischen Seminars Zürich. *Journal PSZ*, Sondernummer, Dez. 1987.
- Lampl-de Groot, J. (1954): Problems of psycho-analytic training. *Int. J. Psycho-Anal.*, 35, 184–187.
- Laplanche, J. (1989): *New foundations for psychoanalysis*. Oxford (Blackwell).
- Larsson, B. (1982): The selection and function of the training analyst. *Int. Rev. Psychoanal.*, 9, 381–385.
- Leeuw, P. J. van der (1964): Über Auswahlkriterien für die Zulassung zur Ausbildung zum Psychoanalytiker. *Jahrb.* 3, 227–242.
- Lewin, B., und H. Ross (1960): *Psychoanalytic Education in the United States*. New York (Norton).
- Lichtenstein, H. (1961): Identity and sexuality: A study of their inter-relationship in man. *J. Am. Ps. Ass.*, 9, 179–260.
- Limentani, A. (1984): Changes in candidate-patients. In: R. S. Wallerstein (Hg.): *Changes in Analysts and in their Training*. Monograph Series, 4, 23–24.
- (1989): *Between Freud and Klein. The Psychoanalytic Quest for Knowledge and Truth*. London (Free Association Books).
- Loewald, M. (1986): *Psychoanalyse. Aufsätze aus den Jahren 1951–1979*. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Marohn, R. C. (1990): Prologue. *Psychoanal. Inquiry*, 10, 285.
- Martin, G., P. Mayerson, H. Olsen und J. L. Wiberg (1978): Candidates evaluation of psychoanalytic supervision. *J. Am. Ps. Ass.*, 26, 407–424.
- McLaughlin, J. (1967): Addendum to a controversial proposal. Some observations on the training analyses. *Psychoanal. Quart.*, 36, 230–247.

- (1973): The nonreporting training analyst, the analysis and the institute. *J. Am. Ps. Ass.*, 21, 697–712.
- Meerwein, F. (1987): Gedanken zur Trennung. *Journal PSZ*, Sondernummer, Dez. 1987.
- Michels, R. (1988): The future of psychoanalysis. *Psychoanal. Quart.*, 57, 167–185.
- Miller, J. (1990): The corrective emotional experience: Reflections in retrospect. *Psychoanal. Inquiry*, 10, 373–388.
- Moser, A. (1987): Die psychoanalytische Ausbildung zwischen Scylla und Charybdis. In: Kongreßbericht der DPV »Psychoanalytischer Prozeß und Institution«, 59–74.
- Nacht, S. (1953): Difficulté de la psychanalyse didactique par rapport à la psychanalyse thérapeutique. Engl.: *Int. J. Psycho-Anal.*, 35 (1954), 250–253.
- , S. Lebovici und R. Diatkine (1960): L'enseignement de la psychanalyse. Engl.: *Int. J. Psycho-Anal.*, 42/1961, 110–115.
- Orgel, S. (1982): The selection and functions of the training analyst in North American institutes. *Int. Rev. Psychoanal.*, 9, 417–434.
- (1990): The future of psychoanalysis. *Psychoanal. Quart.*, 59, 1–20.
- Parin, P. (1975): Gesellschaftskritik im Deutungsprozeß. *Psyche*, 29, 97–117.
- Pulver, S. E. (1987): Prologue to »How theory shapes technique: perspectives on a clinical study«. *Psychoanal. Inquiry*, 7, 141–145. Epilogue to »How theory shapes technique: perspectives on a clinical study«. *Psychoanal. Inquiry*, 7, 289–299.
- Rangell, L. (1988): The future of psychoanalysis. *Psychoanal. Quart.*, 57, 313–340.
- Reiser, M. (1989): The future of psychoanalysis. *Psychoanal. Quart.*, 58, 185–209.
- Richards, A. (1990): The future of psychoanalysis. *Psychoanal. Quart.*, 59, 347–369.
- Rosenfeld, H. (1987): Sackgassen und Deutungen. München (Verl. Int. Psychoanal.) 1990.
- Sachs, H. (1930): Die Lehranalyse. In: Zehn Jahre Berliner Psychoanalytisches Institut. Wien (Int. Psychoanal. Verlag).
- Sandler, A. (1982): The selection and function of the training analyst in Europe. *Int. Rev. Psychoanal.*, 9, 386–398.
- (1982): Psychoanalysis and psychotherapy. The training analyst's dilemma. In: E. D. Joseph und R.S. Wallerstein (Hg.): *Psychotherapy. Impact on Psychoanalytic Training. The Influence of Practice and Theory of Psychotherapy and Education in Psychoanalysis*. *Int. Ps. Ass., Monograph Series, 1*. New York (Int. Univ. Press), 39–47.
- (1987): Einführende Bemerkungen über die Vermittlung psychoanalytischer Kenntnisse und Fähigkeiten. *Psychoanalysis in Europe, Bull.*, 28, 131–137.
- Sandler, J. (1976): Gegenübertragung und Bereitschaft zur Rollenübernahme. *Psyche*, 30, 297–305.
- (1983): Die Beziehung zwischen psychoanalytischen Konzepten und psychoanalytischer Praxis. *Psyche*, 37, 577–595..
- Schafer, R. (1990): The search for common ground. *Int. J. Psycho-Anal.*, 71, 49–52.
- Schwaber, E. A. (1983): Psychoanalytic listening and psychic reality. *Int. Rev. Psychoanal.*, 10, 379–392.
- (1986): Reconstruction and perceptual experience: further thoughts on psychoanalytic listening. *J. Am. Ps. Ass.*, 34, 911–932.
- Szeczödy, I. (1990): The learning process in psychotherapy supervision. Kongl. Carolinska Medico Chirurgiska Institute. Stockholm.
- Segal, H. (1990): Some comments on the Alexander technique. *Psychoanal. Inquiry*, 10, 409–414.
- Shakow, D. (1962): Psychoanalytic education of behavioral and social scientists for research. In: J. H. Masserman (Hg.): *Science and Psychoanalysis*. New York (Grune & Stratton), 146–161.
- Smith, H. F. (1990): Cues: the perceptual edge of the transference. *Int. J. Psycho-Anal.*, 71, 219–228.
- Smirnoff, V. (1987): Unterricht, Ausbildung und Weitergabe: das Labyrinth der analytischen Ausbildung. *EPF Bull.*, 28, 139–158.

- Spruiell, V. (1989): The future of psychoanalysis. *Psychoanal. Quart.*, 58, 1–28.
- Stoller, R. J. (1968): Sex and gender. Vol. 1: On the Development of Masculinity and Femininity. Vol. 2: The Transsexual experiment. London (Hogarth).
- Ticho, E. (1971): Probleme des Abschlusses der psychoanalytischen Therapie. *Psyche*, 25, 44–56.
- (1972): Termination of psychoanalysis: Treatment goals, life goals. *Psychoanal. Quart.*, 41, 315–333.
- Thomä, H. (1967): Konversionshysterie und weiblicher Kastrationskomplex. *Psyche*, 21, 664–692.
- (1977): Psychoanalyse und Suggestion. *Zs. Psychosom. Med. Psychoanal.*, 23, 35–55.
- (1983 a): Zur Lage der Psychoanalyse innerhalb und außerhalb der deutschen Universität. *EPF Bull.*, 20/21, 241–265.
- (1983 b): Erleben und Einsicht im Stammbaum psychoanalytischer Techniken und der »Neubeginn« als Synthese im »Hier und Jetzt«. In: S. O. Hoffmann (Hg.): Deutung und Beziehung. Kritische Beiträge zur Behandlungskonzeption und Technik in der Psychoanalyse. Frankfurt (Fischer).
- (1990): Zur Wiederentdeckung des Geburtstraumas in der peri- und pränatalen Psychologie. *Forum Psychoanal.*, 6, 260–275.
- (1991): Was hat sich in meinem Verständnis des psychoanalytischen Prozesses seit den 60er Jahren gewandelt? *Psychotherapie, Psychosomatik, Med. Psych.* (im Druck).
- , und N. Cheshire (1991): Freud's »Nachträglichkeit« and Strachey's »Deferred Action«: Trauma, constructions and the direction of causality. *Int. Rev. Psychoanal.*, 2–11.
- , und A. Houben (1967): Über die Validierung psychoanalytischer Theorien durch die Untersuchung von Deutungsaktionen. *Psyche*, 21, 664–692.
- , und H. Kächele (1985): Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie, Bd. 1: Grundlagen. Berlin, Heidelberg, New York (Springer).
- , und H. Kächele (1988): Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie, Bd. 2: Praxis. Berlin, Heidelberg, New York (Springer).
- Vergopoulos, T. (1988): Welche Vor- und Nachteile hat es, parallel zur Supervision in Analyse zu sein? *EPF Bull.*, 32, 81–91.
- Wallerstein, R. S. (1972): The futures of psychoanalytic education. *J. Am. Ps. Ass.*, 20, 591–606.
- (1978 b): Perspectives on psychoanalytic training around the world. *Int. J. Psychoanal.*, 59, 477–503.
- (1978 b): The mental health professions: conceptualization and reconceptualization of a new discipline. *Int. Rev. Psychoanal.*, 5, 377–392.
- (Hg.) (1981): *Becoming a Psychoanalyst. A Study of Psychoanalytic Supervision.* New York (Int. Univ. Press).
- (1985 a): Die Beendigung der Lebranalyse, die Sicht des Institutes. In: A. M. Cooper (Hg.): Die Beendigung der Lebranalyse. Schriftenreihe der IPV, 5, 36–53.
- (1986): *Forty-two Lives in Treatment.* New York (Guilford).
- (1989): Follow-up in Psychoanalysis: Clinical and Research Values. *J. Am. Ps. Ass.*, 37, 921–942.
- , und E. M. Weinshel (1989): The future of psychoanalysis. *Ps. Quart.*, 58, 341–373.
- (1990): The corrective emotional experience: Is reconsideration due? *Psychoanal. Inquiry*, 10, 288–324.
- Watillon, A. (1989): Verwundbarkeiten in der Ausbildungssituation. *EPF Bull.*, 32, 59–71.
- Weinshel, E. M. (1982): The functions of the training analysis and the selection of the training analyst. *Int. Rev. Psychoanal.*, 9, 434–444.
- Wolf, E. W. (1990): Clinical responsiveness: Corrective or empathic? *Psychoanal. Inquiry*, 10, 420–432.