

LEOPOLD MORBITZER

## Die Musik der Sitzung hören lernen

### Überlegungen zu kasuistischen Seminaren in der psychoanalytischen Ausbildung\*

*Übersicht:* Ausgehend von der Orchester-Partitur als Metapher für die Prozesselemente psychoanalytischen Arbeitens und deren Orchestrierung werden Überlegungen angestellt, wie sich die Hörmöglichkeiten für die »Musik der Sitzung« (Gabbard & Ogden) in der Ausbildung von Psychoanalytikern durch spezielle kasuistische Seminare erweitern ließen.

*Schlüsselwörter:* psychoanalytische Ausbildung; kasuistische Seminare; Partitur; Musik

»Tradition ist Bewahrung des Feuers  
und nicht Anbetung der Asche.«  
(Gustav Mahler)

#### *Einleitung*

Immer wieder ist die psychoanalytische Ausbildung Gegenstand kontroverser Diskussionen. Zuletzt fragte Werner Bohleber in seiner Einleitung zum *Psyche*-Themenheft »Psychoanalytische Ausbildung kontrovers« (2014): »Ist die psychoanalytische Ausbildung überhaupt reformfähig?« (S. 1055). Dabei ist von den drei Säulen der Ausbildung im Eitingon-Modell vor allem die Lehranalyse immer wieder Stein des Anstoßes. Die Kontrollanalyse bzw. Einzelsupervision findet schon weniger Aufmerksamkeit. Der Lehrbetrieb als dritte Säule aber (mit Vorlesungen, Theorie- und Fallseminaren) wird demgegenüber nur selten thematisiert. In seiner Arbeit über die »Zukünftigen Veränderungen der psychoanalytischen Ausbildung« stellt Kernberg 2007 fest:

»It is impressive how little attention has been paid to innovating teaching methodology and systematic presentation of an integrated theory of technique to this entire area of seminar teaching« (S. 184).

Die Bedeutung kontinuierlicher Fallseminare im Rahmen der Ausbildung hob Kernberg in seiner Arbeit explizit hervor:

---

\* Bei der Redaktion eingegangen am 9. 4. 2015.

»Continuous case seminars provide a potentially *crucial contribution* to the overall learning of technical skills and the acquisition of a psychoanalytic attitude. [...] I believe that, together with the personal supervision, continuous case seminars are *the most important tool* for the development of the professional competence of the future psychoanalyst« (S. 184; Hervorh. L.M.).

Doch worin besteht der »entscheidende Beitrag« der Fallseminare zum Erwerb einer psychoanalytischen Haltung? Wodurch werden sie zum »wichtigsten Werkzeug« zur Entwicklung einer psychoanalytischen Kompetenz? Kernberg führt das nicht weiter aus. Er hat jedoch vermutlich nicht die Art von Falldiskussion vor Augen, die Winnicott beschreibt:

»Es ist ja immer so anöndend, wenn Leute dann aufstehen und das Material, das man ihnen gegeben hat, dazu benutzen, einem zu zeigen, wieviel besser sie es gedeutet hätten. [...] So was kann einen verrückt machen und hat mit einer wissenschaftlichen Diskussion der vielen interessanten Gesichtspunkte [...] nichts zu tun« (1995, S. 138).

Hier wird das präsentierte Material zudem als unbezweifelbare Tatsache behandelt (als »die Stunde«) und nicht als subjektive Darstellung des Vortragenden (der Analytiker, der *diesen* Fall auswählt und *diese* Stunde und aus der Stunde *das* erinnert und es *so* zusammensetzt und auf *diese* Weise vorträgt). Darüber hinaus wird das Potential der Gruppe nicht genutzt; vielmehr findet eine »individuelle Supervision vor Publikum« (Canestri 2007, S. 1028) statt. Wozu solche Fallseminare führen können, brachte ein Kandidat durch eine Fehlleistung unfreiwillig auf den Punkt: »Ich muss für das Fallseminar noch eine Stunde polieren ... äh ... protokollieren.«

Ferenczi hat schon 1913 darauf hingewiesen, dass diese Art der Unterwerfung unter eine Autorität problematisch ist.

»So mögen sie sich zwar für besiegt erklären, haben aber dabei nicht die Empfindung, daß der Arzt [Seminarleiter/Supervisor] *recht hat*, sondern nur, daß er *recht behielt*« (Ferenczi 2004 [1913], S. 144; Hervorh. i.O.).

»In der Seele der so Überführten lauert nach wie vor der Zweifel, ob er nicht nur der dialektischen Geschicklichkeit des Arztes [Seminarleiters/Supervisors] unterlegen ist und nur seine Trugschlüsse nicht entlarven konnte« (ebd.).

»Für psychologische Dinge gilt [...]: *Feeling is believing*. Alles, was man auf anderem Wege [als dem eigenen Erleben] von der Psychologie lernt, erreicht nie den Sicherheitsgrad des Selbsterlebten und bleibt auf irgend einer Stufe der Plausibilität stecken. Sonst ›hört man die Botschaft‹, – allein es fehlt einem der Glaube« (S. 143; Hervorh. i.O.).

Musik dagegen wird nicht von Wissen und Plausibilität getragen, sondern vom *Erleben*. Musik ist Affektsprache. Natürlich ließe sich »Isoldes Liebestod« am Ende von Richard Wagners Oper *Tristan und Isolde* anhand des Librettos theoriegeleitet *deuten* (»In des Welt-Atems wehendem All – ertrinken, versinken – unbewusst – höchste Lust!«) als Wiederherstellung des uneingeschränkten Narzissmus, dessen »Vorstellungsinhalte [...] gerade die der Unbegrenztheit und der Verbundenheit mit dem All [wären]« (Freud 1930a, S. 425; vgl. auch Morbitzer 2013). Isolde ertrinkt im »ozeanischen Gefühl« – »nicht mehr Tristan, nicht mehr Isolde«, nur noch eins, ungetrennt (und Tristans Tod verleugnend). Man könnte sich auch von Wagner den Inhalt seiner Oper *erklären* lassen: »Sehnsucht, unstillbares, ewig neu sich gebärdendes Verlangen, Dürsten und Schmachten; einzige Erlösung: Tod, Sterben, Untergehen, Nicht-mehr-Erwachen!« (Wagner 1980, S. 351). Etwas anderes ist es aber, die Musik zu hören, das »sich sehen und sterben wollen« zu *erleben* und sich von »Isoldes Liebestod« am Ende überwältigen zu lassen (»Feeling is believing«).

Und erst in einem *zweiten* Schritt taucht dann vielleicht das Bedürfnis auf zu analysieren, wie Wagner es schafft, dass sich auch der Hörer nach Erlösung sehnt. Diese Analyse hätte im eigenen *Erleben* ihren Ausgangspunkt und käme vielleicht, kurz gesagt, zu dem Schluss, dass Wagner Dissonanzen erzeugt, vom berühmten ersten Tristan-Akkord bis zum Schluss der Oper. Dissonanzen, die ständig in unaufgelöster Erwartung bleiben, sich nicht in Konsonanzen auflösen, sondern die Erregung und Spannung durch Chromatik, Modulation und unendlicher Melodie nicht abreißen lassen, bis wir endlich erlöst werden, wenn vom dunklen As-Dur zum strahlenden H-Dur aufgelöst wird.

Anknüpfend an eine Metapher von Gabbard & Ogden (2010), die von der »Musik der Sitzung« (S. 36) sprechen, sollen in der folgenden Arbeit nun Überlegungen angestellt werden, wie sich in unserer Ausbildung zum Psychoanalytiker diese »Musik der Sitzung« durch spezielle kasuistische Seminare vielleicht besser hören und erleben lernen ließe, als dies manchmal geschieht. Dazu müssen wir aber zuerst einen Umweg über die Musik-Metapher nehmen.

### *Die Orchestrierung des Unbewussten*

In Freuds Versuch, sich den psychischen Apparat *räumlich* vorzustellen – analog der ewigen Stadt Rom, in der die Überreste der Vergangenheit neben dem Heutigen noch erhalten sind –, fügt sich die zeitliche Dimension schlecht ein, denn »derselbe Raum verträgt nicht zweierlei Ausfüllung«

(Freud 1930a, S. 428). Mit der räumlichen Metapher lassen sich daher die *Prozesselemente* psychoanalytischen Arbeitens nur schwer abbilden. Als Metapher für die *zeitliche* Dynamik des Unbewussten verwendet Bollas demgegenüber das Bild einer Orchester-Partitur. Eine Partitur (ital. *partitura*: »Einteilung«) ist eine untereinander angeordnete Zusammenstellung aller Einzelstimmen einer Komposition.

»Stellen Sie sich vor, dass die Bewegung des Diskurses des Analysanden horizontal verläuft, von links nach rechts, vom Beginn der Sitzung bis zu ihrem Ende. Stellen Sie sich dann eine vertikale Achse vor, die aus *verschiedenen Kategorien der Präsenz des Unbewussten und unbewusster Repräsentanzen* besteht. Jede dieser Kategorien hat ihre eigene Bewegungslinie – ihre *eigene Logik*, wenn Sie so wollen – und sie werden häufig zueinander laufen, um Knotenpunkte zu bilden, aber sie sind nicht identisch« (Bollas 2006, S. 166; Hervorh. L.M.).

Die verschiedenen Kategorien der Präsenz des Unbewussten und unbewusster Repräsentanzen, also die Stimmen dieser Partitur, wären z.B. die Projektionen des Patienten, die Übertragungsbeziehung, die impliziten Theorien des Analytikers, die Gegenübertragung, der Geruch, körperliche Prozesse, Enactments, Abwehr, die Position, aus der heraus der Patient spricht (paranoid-schizoid, depressiv), seine Fixierungen, die Grammatik der Sprache, die Semantik, Klang, Tonhöhe, Rhythmus, Tempo, Intensitätskurven etc. Wie in einer Symphonie sind immer alle Instrumente anwesend (die man jetzt noch Klanggruppen zuordnen könnte, wie die letztgenannten zur Klanggruppe »Prosodie des Sprechens«), auch wenn sie gerade nicht oder nur im Hintergrund spielen.

»Wenn wir jede einzelne Kategorie als Musikinstrument betrachten, eine ist die Geige, die andere die Flöte, dann wird die Metapher der Symphonie aussagekräftiger, denn dann sieht man, wie das Instrument zu verschiedenen Momenten spielt, manchmal mit den anderen, dann allein, manchmal das ganze Stück. Ich möchte die Metapher nicht überstrapazieren [...], aber ich denke doch, sie hilft uns zu verstehen, dass es im Unbewussten eine Art *Orchestrierung* gibt« (S. 167; Hervorh. i.O.).

Die Polyphonie eines Orchesters erlaubt das Nebeneinander verschiedener selbständiger Töne, mal im Gleichklang, mal im Kontrapunkt, mal in Harmonie, mal in Disharmonie. Bollas benutzt die Vielstimmigkeit einer Symphonie als Metapher für die Vielschichtigkeit des analytischen Geschehens und deren Orchestrierung. In Psychoanalysen haben wir es jedoch meist nicht nur mit Instrumentalmusik, wie in einer Symphonie, zu tun, sondern auch mit Wortsprache, wie in einer Oper.

Stellen wir uns vor, jemand mit wenig Orchestrierungs-Erfahrung ginge in eine Oper Richard Wagners. Vermutlich wäre er von der Musik erschlagen oder auch gelangweilt und beschließt unter Umständen, sich Wagner kein zweites Mal anzutun. Einigen erschließt sich die »unendliche Melodie« (Wagner) vielleicht intuitiv, viele werden sich aber erst einmal einhören, sich die Oper »erarbeiten« müssen. *Der Freischütz* von Carl Maria von Weber dagegen, mit verständlichen Dialogen und einer Art »Nummernrevue«, d.h. schönen, voneinander abgegrenzten Arien und Chören, ist da viel leichter verdaulich, weil schon vorstrukturiert. Arbeitet sich der Ungeübte in eine Wagner-Oper ein, indem er sich mit Libretto, Entstehungsgeschichte, Gattungsart, Leitmotivtechnik etc. vertraut macht, wird er sich deutlich leichter zurechtfinden. Wenn dann im *Ring des Nibelungen* Siegfrieds Horn erklingt, weiß er: Auftritt des Helden.

### *Das Hören in der Ausbildung*

Beim »unbewussten Hören« mit dem »dritten Ohr« (Reik), dem »Receiver« (Freud), scheint es mir ähnlich zu sein. Naturtalente erfassen vielleicht intuitiv, was in einer Analysestunde vor sich geht. Die meisten Ausbildungskandidaten werden sich aber erst einmal eine gewisse Orientierung verschaffen müssen, ja sie müssen vielleicht überhaupt erst einmal eine Vorstellung davon bekommen, *wie viel* in einer Stunde vor sich geht, wie dicht, komplex und vernetzt die Polyphonie des Unbewussten ist und sich »die sichere Überzeugung von der Existenz des Unbewußten« (Freud 1937c, S. 95) erst noch erwerben.

Wenn in den kasuistischen Seminaren dann noch nach dem »Goldstandard« der Abschlusskolloquien verfahren wird – das heißt, auf den Bericht über das Erstinterview folgt die Biographie, der Verlauf der Behandlung und im Anschluss daran noch ein oder zwei aktuelle Stunden –, gibt es eine solche Fülle an Material und an Hörmöglichkeiten, dass Ungeübte vermutlich überfordert werden. Sie bekommen die Komplexität nicht zu fassen. Dieses Unverständnis löst Angst aus, was zur Folge hat, dass sie nicht offen sind für die *unbewusste* Kommunikation und einzelne Wahrnehmungskanäle zur Komplexitätsreduktion *verschließen*. Oder sie suchen Halt in einem Kategoriensystem, um in der Komplexität nicht unterzugehen, und suchen nur noch nach von der Theorie vorgegebenen Signifikanten. Das erleichtert die Arbeit und gibt ein sichereres Gefühl. Das kann man mit Bion als -K beschreiben. Zu einem Kollegen, der bei einer Fallvorstellung sagte, er würde sich auf eine bestimmte Theorie stüt-

zen, sagte Bion: »I think I would do the same if I were tired and had no idea what was going on« (1987, S. 58).

Man kann es auch mit Bowlbys Bindungstheorie erklären: Angst aktiviert das Bindungssystem, und solange das Bindungssystem aktiviert ist, bleibt das Explorationssystem *inaktiv*. Das bedeutet, die Partitur des Unbewussten wird nicht exploriert, solange der Analytiker Angst hat und auf der Suche nach einer sicheren Basis ist, um sein Bindungssystem zu deaktivieren (zur Wechselwirkung der beiden motivationalen Systeme vgl. Morbitzer 2006). Das, woran man sich festhält und was die Wahrnehmung strukturiert, gehört dann zur vorausseilenden Gegenübertragung (Neyraut 1976). Es verhindert Bions *negative capability*, also ein Ertragenkönnen dieser Unsicherheit, der Abwesenheit einer Theorie-»Brust«, die einen mit Bedeutung versorgt. Wie schwer erträglich diese Abwesenheit ist, beschreibt Freud in einem Brief an Wilhelm Fließ:

»Als ich gerade glaubte, die Lösung in Händen zu haben, entzog sie sich mir, und ich sah mich genötigt, alles umzuwenden, um es neu zusammenzusetzen, wobei mir alle bisherigen Wahrscheinlichkeiten verlorengingen. Die Depression hierauf hielt ich nicht aus« (Freud 1985c, S. 442).

Ich glaube nun, dass ungeübte Ausbildungskandidaten überfordert werden, wenn man sie immer wieder nur der *ganzen* Symphonie des Unbewussten aussetzt. Gegen diese Überforderung entwickelt sich ein *Widerstand* gegen Nicht-Wissen und gegen die freie Assoziation, gegen das Nicht-Verstehen der »Musik des Geschehens in der analytischen Beziehung« (Ogden 2004, S. 74), so wie sich auch Freud bekanntlich gegen die Wirkung von Musik sträubte:

»Eine rationalistische oder vielleicht analytische Anlage sträubt sich in mir dagegen, daß ich ergriffen sein und dabei *nicht wissen solle, warum* ich es bin und was mich ergreift« (Freud 1914b, S. 172; Hervorh. L.M.).

Er beschreibt hier einen Widerstand (»Sträuben«), sich von etwas ergreifen lassen zu sollen, das er nicht versteht. Freud schreibt weiter, dass ihm durchaus bewusst sei, »daß es sich um kein bloß verstandesmäßiges [theoriegeleitetes; L.M.] Erfassen handeln kann« (S. 173) von dem, »was uns so mächtig packt«, sondern in uns »soll die Affektlage [...] hervorgerufen werden« (ebd.). Umgekehrt kann man daher sagen, dass die Bereitschaft, sich so »mächtig packen« zu lassen, nur dann entsteht, wenn man darauf vertrauen kann, dass sich das Geschehen zumindest nachträglich analysieren lässt (wie in meinem Beispiel die Erlösungssehnsucht bei *Tristan und Isolde*). Es muss »in Worte zu fassen sein, wie irgend eine andere Tatsache des seelischen Lebens« (ebd.). So dass man zumindest nachträglich »er-



fahren kann, warum ich einem so gewaltigen Eindruck unterlegen bin. Ich hege selbst die Hoffnung, daß dieser Eindruck keine Abschwächung erleiden wird, wenn uns eine solche Analyse geglückt ist« (S. 173f.).

Wenn wir dem zu diesem Zeitpunkt 48-jährigen, erfahrenen Freud zugestehen, dass er sich nur ergreifen lassen will, wenn er zuvor wiederholt die Erfahrung hat machen können, dass sich die »starke Wirkung« zumindest nachträglich *verstehen* lässt, wie viel mehr muss dies auf unerfahrene Ausbildungskandidaten zutreffen, die dem »emotional storm« (Bion 1987, S. 321) einer Sitzung ausgesetzt sind.

Wie hatte sich Freud beholfen, mit der »wirklich schwere[n] Arbeit« (Freud 1985c, S. 442) zurechtzukommen?

»Ich habe mir so geholfen, daß ich auf alle bewußte Gedankenarbeit verzichtet habe, um nur mit einem dunklen Takt weiter in Rätseln zu tappen. Seitdem mache ich die Arbeit, vielleicht geschickter als je, aber ich weiß nicht recht, was ich mache. Ich könnte nicht Auskunft geben, wie die Sache steht« (Freud 1985c, S. 442f.).

»Jene Fälle [gelingen] am besten, bei denen man wie absichtslos verfährt, sich von jeder Wendung überraschen läßt, und denen man immer wieder unbefangen und voraussetzungslos entgegentritt« (Freud 1912e, S. 380).

»Das [...] noch zusammenhanglose, chaotisch ungeordnete, scheint zunächst versunken, taucht aber bereitwillig im Gedächtnisse auf, sobald der Analysierte etwas Neues vorbringt, womit es sich in Beziehung bringen und wodurch es sich fortsetzen kann« (S. 378).

Wie lange man mitunter »im dunklen Takt in Rätseln tappt«, bis etwas »bereitwillig auftaucht«, und wie schwierig es zudem sein kann, wenn man, wie in einer Symphonie, *nur* Musik hört, ohne Libretto wie in der Oper, weil Patienten über lange Strecken schweigen, das zeigt die noch junge Analyse einer Patientin, bei der es alles andere als sicher war, ob sie weiter kommen oder die Behandlung abbrechen würde, »weil die Wellenlänge zwischen uns nicht stimmt«. Was sie noch hielt, war allein die Erfahrung, dass es ihr häufig so ging, dass sie sich »weit entfernt von anderen« fühlte und sie die Analyse begonnen hatte, weil sie noch nie eine Beziehung gehabt hatte und dies gerne wollte.

Die Patientin hatte die ganzen letzten Stunden hindurch geschwiegen. Nachfragen von mir, wohin ihre Gedanken gehen, wies sie brüsk zurück: »Ich habe nichts zu sagen!« Wir saßen uns schweigend gegenüber. Auf die Couch hatte sie nicht gewollt – sie wollte eine »moderne Psychotherapie« machen, nicht die »antiquierte Methode«. In einer früheren Stunde hatte sie inmitten des Schweigens kurz davon gesprochen, das sie manchmal »so Phantasien« habe und zum Beispiel in den Bodenritzen verschwinde, sich im Raum verteile

oder aus dem Fester gehe und fliege, »dann bin ich überall, aber kein Subjekt mehr«.

Nachdem sie zu Beginn der Stunde, um die es hier geht, wieder länger geschwiegen hatte, sagt die Patientin schließlich, dass ihr die Stunden nichts bringen, wenn sie schweige – »Aber ich kann das Eis nicht brechen!« Wieder folgt ein langes Schweigen. In mir hallt ihre Formulierung »*Brechen* des Eises« nach. Plötzlich fühlt es sich an, als seien meine Versuche, das Eis zwischen uns zu *brechen*, meine Nachfragen, Klarifizierungen, Deutungen, etwas *Gewalttätiges* gewesen, das etwas erzwingen will, das nicht von selbst geht. Mir fällt ein, dass sie von einem Kollegen zu mir geschickt worden war, der ihr am Ende gesagt hatte, er könne »das Schweigen nicht *brechen*«. Dann fällt mir ein, dass in einer der letzten Stunden die alte Heizung im Behandlungszimmer zu klopfen und zu knacken begann, als sie ansprang, weil es draußen dunkler und kälter wurde. Die Patientin war von den Geräuschen irritiert und ich hatte zu ihr gesagt, dass die Heizung erst Betriebstemperatur erreichen müsse. Dann hatte ich noch hinzugefügt, dass auch wir vielleicht erst miteinander warm werden müssten. Sie hatte kurz gelächelt. Das Geräusch des brechenden Eises und das Klopfen und Knacken der Heizung werden in mir plötzlich zum musikalischen »selected fact« (Bion), also jenem Element, das etwas in mir auf neue Weise zum Klingen bringt und sich mit dem vorher noch »Zusammenhanglosen, chaotisch Ungeordneten« in Beziehung bringen lässt.

Ich sage dann zu ihr, dass es mir wie ein gewalttätiger Akt vorkomme, das Eis *brechen* zu wollen. Ich erinnere sie an meine Bemerkung, dass wir miteinander erst »warm werden müssten«, und sage, dass das eine andere Vorstellung sei. Denn wenn wir miteinander warm würden, könnte das Eis *schmelzen*. Aber das brauche vermutlich Zeit. In aller Regel hatte sie bisher alles, was ich sagte, verneint, abgelehnt, relativiert, ins Leere laufen lassen. Nun sagt sie zu meiner großen Überraschung, sie finde solche Metaphern, wie die des Eises, toll, weil sie so vielschichtig seien, da könne so viel anklingen. »Wasser hat ja ganz verschiedene Aggregatzustände. Eis ist hart, aber dafür leichter als Wasser. Und Wasser kann verdampfen und sich verteilen.« Diese Bemerkung, bei der sie etwas von mir aufnimmt und weiterspinnt, hat eine ganz außerordentliche Wirkung auf mich; ich bin plötzlich sehr gerührt.

Sie sagt dann: »Wenn man das Eis *bricht*, dann erreicht man keine Transformation, keine Wesensänderung, man erhält nur *mehr Fragmente*, die aber immer noch Eis sind. ... Aber Schmelzen ist eine Transformation in einen anderen Zustand. Dann wird es zu flüssigem Wasser.«

Und dann ist es, als verflüssige sich auch in der Stunde etwas. Sie beginnt zu dieser Eis-Metapher zu assoziieren und kommt immer mehr ins Reden. Wo sie sonst allenfalls gelangweilt oder genervt etwas sagte, ist sie spürbar affektiv beteiligt. Ihr falle das Märchen *Die Schneekönigin* von Hans Christian Andersen ein. Das habe sie als Kind oft gelesen. Wie ein Kind den Splitter eines Spiegels im Auge habe, der es alles verzerrt wahrnehmen lasse, und einen Splitter im Herzen, der die Gefühle zu Eis gefrieren lasse. Ein anderes Kind machte sich dann auf, dieses Kind zu retten, und nehme sehr vieles dafür



auf sich, denn dieses Kind wolle ja nicht gerettet werden, weil es alles falsch wahrnehme und das Schöne als hässlich ansehe. Und es erkennt seine Freundin zunächst nicht, aber als die weint, schmilzt schließlich doch das Eis.

Ich denke bei mir, ohne es zu sagen, dass die Patientin, in ihren eigenen Worten, soeben unsere Therapiekonzeption entworfen hat. Als die Stunde zu Ende ist und sie mir an der Tür die Hand gibt, sagt sie ganz nebenbei, so als wolle sie vermeiden, dass es zu viel Gewicht bekommt: »Wir können das mit der Couch ja nächste Woche mal versuchen«.

Was lässt uns die Ungewissheit ertragen, mit Patienten schweigend zusammenzusein, nur wenig zu verstehen und dennoch nicht zu verzweifeln? Als eines der wesentlichsten Ausbildungsziele, um ertragen zu können, womöglich über lange Strecken »im dunklen Takt in Rätseln zu tappen«, sehe ich etwas an, was man mit Bandura *Selbstwirksamkeitserwartung* nennen könnte – die Erwartung, schwimmen zu können und nicht unterzugehen, auch wenn das Wasser und seine Tiefe und Weite unbekannt sind. Bion (2006) spricht vom *Glauben* (»faith in O«) daran, dass irgendwann aus den dunklen Tiefen etwas auftauchen wird, was die »Bestandteile des Materials [...] zu einem Zusammenhange fügen« (Freud 1912e, S. 378) wird. Dieses Vertrauen in die Methode und in das Unbewusste des Patienten und das eigene Unbewusste ist das Entwicklungsziel der Ausbildung. Erikson (1966) hat bekanntlich eine epigenetische Entwicklung im Erwachsenenalter beschrieben, die über die von Freud formulierten psychosexuellen Phasen hinausgeht. Die Entwicklungsstufe »Identität vs. Identitätsdiffusion« hat Danckwardt (2012) – bezogen auf die psychoanalytische Ausbildung – umformuliert in »Psychoanalytische Identität vs. Identitätsdiffusion mit dem Patienten«. In der Ausbildung geht es also um die Entwicklung von Vertrauen in die psychoanalytische Methode und das Unbewusste, »die zu jenem Grad von innerer Sicherheit verhelfen kann, die ›Überzeugung‹ genannt zu werden verdient« (Ferenczi 2004 [1913], S. 144). Ob »Glaube« bei Bion oder »Überzeugung« bei Ferenczi und Freud, Ausbildungskandidaten müssen diese Hoffnung entwickeln, dass etwas gefunden werden kann, was *noch nicht* da ist und *noch nicht* gekannt wird. Ohne diese Grundüberzeugung ist die *negative capability* kaum auszuhalten und muss schnell gefüllt werden, zur Not mit Theorien und Vorannahmen. »Faith« ist also eine Präkonzeption, die auf ihre Realisation wartet bzw. warten *kann*.

Wie lässt sich dieses Entwicklungsziel, außer durch die beiden Säulen Lehr- und Kontrollanalyse, auch durch unsere Fallseminare erreichen? Die Kandidaten sollen gleichschwebend zuhören, auch sich selbst, dem, was ihnen in den Sinn kommt. Aber vieles kommt nicht in den Sinn, weil sie

nicht wissen, dass es *da* ist. Ich denke an so etwas wie »Präkonzeptionen«, die einen etwas in der Stunde erwarten lassen. Manchmal realisiert sich die Präkonzeption und wird zu einer Konzeption in dem Sinne, dass sie einem einfällt. Manchmal realisiert sie sich nicht und man denkt vielleicht ihre Abwesenheit. Diese Präkonzeptionen können aber vermutlich nicht einfach vorausgesetzt werden, sie müssen zum Teil erst erworben werden. (Solange man nur einen Hammer hat, sieht alles, was Patienten sagen, wie ein Nagel aus.) Wenn sie erworben wurden, können sie vor jeder Analysestunde getrost wieder vergessen werden (»no memory«), um sich dann vielleicht dort zu realisieren. Zu *didaktischen* Zwecken halte ich es aber für überlegenswert, ob man zum Erwerb solcher »Präkonzeptionen« nicht die einzelnen Kategorien der Polyphonie des Unbewussten je für sich anschauen kann – vielleicht zunächst die erste Geige, dann den Basslauf, dann ein Leitmotiv, dann kann man schauen, wo die Bläser ein Thema der Geige wieder aufgreifen, wo eine Melodie variiert wird, etc. Wenn man sich erst einmal mit der Komplexität vertraut gemacht hat, kann man die ganze Symphonie wieder zusammensetzen, sich ihr überlassen und sie genießen. Die Symphonie ist dann mehr als die Summe ihrer Teile. Dann kann man alles Gelernte wieder vergessen. Aber bevor man etwas vergisst, muss man es gewusst haben. Winnicott hat diese Entwicklung so beschrieben:

»Meine Lage ließe sich mit der eines Cellisten vergleichen, der sich mit der *Technik* abplagt und erst *Musik* machen kann, nachdem ihm die Technik selbstverständlich geworden ist« (Winnicott 1973, S. 7; Hervorh. i. O.).

In der Ausbildung hatte ich oft den Eindruck, Musik machen zu sollen, ohne die Technik gezeigt<sup>1</sup> und mitgeteilt bekommen zu haben, wofür welche Technik geeignet oder wofür sie nicht geeignet ist.

Ein geläufiges Mittel des noch unerfahrenen Ausbildungskandidaten zur Komplexitätsreduktion ist dann z.B. die Beschränkung auf das gesprochene Wort. Die Seminarteilnehmer bekommen häufig ein Stundenprotokoll ausgehändigt, in der in wörtlicher Rede steht, was Patient und Analytiker gesagt haben. (Hin und wieder wird ein nonverbaler Eindruck oder ein auffälliges Gegenübertragungsgefühl in Klammern mitgeteilt.) Die Seminarteilnehmer lesen das verbatim mit und beziehen sich in der Diskussion häufig auf das gesprochene bzw. geschriebene Wort. Hierbei geht etwas verloren. »Wenn wir nur mit dem Anteil arbeiten, der sprach-

<sup>1</sup> Es scheint sehr selten zu sein, dass Ausbildungskandidaten der Fallvorstellung eines erfahrenen Mitgliedes oder gar eines Lehranalytikers lauschen können.

lich zum Ausdruck kommt«, schreibt Betty Joseph, »werden wir den in der Übertragung agierten Objektbeziehungen nicht gerecht« (1993 [1986]; Hervorh. L.M.). Die Seminarteilnehmer gehen dabei meines Erachtens ähnlich vor wie manche psychoanalytische Opernrezeption, die sich auf das Libretto beschränkt und die Musik mehr oder weniger außen vor lässt. Liest man zum Beispiel das Libretto von Mozarts *Così fan tutte*, könnte man die Wiedervereinigung der Paare zum Schluss für eine Art Happy End halten (»Gebt die Hände, seid versöhnet«). Hört man aber auf die Musik, kommt man vielleicht auf die gegenteilige Idee – die falschen Paare seien zusammen, weil beim Partnertausch die anderen beiden viel besser harmonieren (»Die Herzen zu tauschen, in Lieb' uns berauschen«). Mozart stellt durch einen Trick die ursprüngliche Paarkonstellation von vornherein in Frage, indem er erst im Partnertausch die Stimmen zusammenführt, die auch musikalisch zusammengehören: Sopran und Tenor sowie Mezzosopran und Bariton. Der Ton macht die Musik, wie man sagt. In einer analytischen Sitzung ist der Ton ebenso entscheidend dafür, wie etwas aufgenommen wird, nicht nur das Wort.

### *Ein Beispiel für die Partitur der Musik einer Sitzung*

Ein Patient spricht in seiner Analyse über Fußball. Er beschreibt, wie der FC Chelsea sich im Champions-League-Finale einmauerte und nur defensiv reagierte, die Bälle des anderen nur noch wegschlug, aber kein eigenes Spiel zustande brachte. Dann spricht er über Italien bei der Europameisterschaft: Mit langen Bällen versuchte das Team, das Mittelfeld schnell zu überbrücken, um über die Abwehr des Gegners in dessen Strafraum zum Torabschluss zu kommen.

Wie könnte man sich die Partitur dieser Sitzung vorstellen? Der Patient spricht mit der *Stimme der Objektbeziehungen* von der Beziehung zu einem intrusiven Objekt, gegen dessen Eindringen er einen massiven Abwehrriegel aufbieten muss, was ihn aber an einem eigenen Spiel hindert. Er spricht mit der *Stimme der biographischen Erfahrung* von einer Mutter, die ihn mit Projektionen, Erregung und Ängsten überschwemmte und gegen die er sich dicht zu machen versuchte. Er spricht auch mit der *Stimme der Übertragungsbeziehung*, wo er sehr defensiv und paranoid Angriffe (in Form von Deutungen) von mir erwartet. Ich habe den Eindruck, wenn ich diese Stimmen an dieser Stelle deute, erlebt er es so, wie wenn ich versuchen wollte, das Mittelfeld zu überbrücken und ein Deutungstor zu schießen. Nicht er ist es dann, der eine Einsicht gewinnt, sondern ich lande einen Treffer, während er verliert. Die erwähnten Stimmen treten

aber in der Musik dieser Sitzung in den Hintergrund, es erklingt stattdessen die *Stimme des Handlungsdialogs*<sup>2</sup>.

Ich spreche die Spielweise der spanischen Nationalmannschaft an, die sich vor allem im Mittelfeld aufhält, mit ihrem berühmten Kurzpassspiel – dem Tiki-Taka. Sie spielen sich den Ball schnell zu, sogenannter one-touch-Fußball, nach einer Ballberührung wird weitergespielt. Während wir darüber sprechen, merke ich plötzlich, wie der Patient aus seiner Defensive kommt und sich jetzt zwischen uns eine Art »Tiki-Taka« entwickelt – er sagt etwas, ich sage etwas, ihm fällt etwas ein, mir fällt etwas ein, ein verbales »Squiggeln« (Winnicott), könnte man sagen. Es fühlt sich plötzlich an, als wären wir nicht mehr in gegnerischen Mannschaften, die sich gegenseitig taxieren, sondern in derselben Mannschaft und würden uns gegenseitig die Pässe zuspielen. Es wird rhythmischer, Tempo und Intensität nehmen zu, wir machen *gemeinsam* Musik. Er sagt am Ende, es sei eine »merkwürdige« Stunde gewesen, »aber sie hat Spaß gemacht«.

In der Folge beschäftigt er sich mit dem, was in den Stunden eigentlich passiert und entwickelt die Idee, dass Beziehungen wie Fußballspiele seien, aber sein Spielfeld sei anders als im normalen Fußball. »Bei mir gibt es kein Mittelfeld, sondern die Strafräume grenzen direkt aneinander! Wenn ich meinen Strafraum verlasse, bin ich sofort im Strafraum des anderen und bedränge ihn. Und wenn der andere seinen Strafraum verlässt, dann ist er sofort in meinen eingedrungen und bedrängt mich.« Tatsächlich war ich in den ersten beiden Analysejahren in den Stunden wie gefesselt. Ich durfte nicht zu viel sagen, nicht zu wenig, nicht zu oberflächlich, nicht zu tiefgehend. Ich wurde unentwegt, viele, viele Male in einer Stunde kontrolliert, korrigiert, dirigiert. Ich hatte das Gefühl, keinerlei eigenen Spielraum zu haben. Hier bekommt es jetzt ein Bild: Es gab kein Mittelfeld (keinen intermediären Raum), und er versuchte mich genau auf der Grenze zwischen unseren Strafräumen zu fixieren. Ein »Spielraum« existierte nicht. Dies stellte auch seinen »Borderline-Zustand« dar, den er selbst sein »Schwellendasein« nannte und der sein agoraphob-klaustrophobes Dilemma lösen soll, indem er genau auf der Schwelle, zwischen drinnen und draußen, verbleibt. Wie er es erlebt, auch alle anderen auf dieser Schwelle fixieren zu müssen, macht eine Fehlleistung deutlich, als er bewusst »meine Verhaltensweise« sagen wollte und stattdessen sagte: »meine Vergewaltigungsweise«.

Über Fußball zu sprechen mag nicht wie ernsthafte analytische Arbeit aussehen. Dem *Inhalt* nach, wenn man das Libretto dieser Stunde lesen

<sup>2</sup> Der Begriff »Handlungsdialog« wird hier in der allgemeineren Bedeutungsform gebraucht, die auch ein bewusstes Interagieren zwischen Patient und Analytiker auf Handlungsebene einschließt, während der ursprünglich von Klüwer (1983) geprägte Begriff auf die unbewusste Interaktion im Sinne eines Enactments fokussierte. Das bedeutet auch, nicht nur der Musik des Patienten zu lauschen, sondern gemeinsam zu musizieren.

würde, mag das stimmen. Aber im Handlungsdialog beginnt sich hier langsam ein Mittelfeld zu etablieren, ein *Übergangsraum* im Sinne Winnicotts, in dem der Patient sich so sicher fühlt, dass er beginnen kann zu *spielen*. Wir spielen uns die Bälle in einem Raum zu, der weder ihn noch mich sofort bedrängt. Für Winnicott ist die Arbeit des Analytikers »dort, wo Spiel nicht möglich ist, darauf ausgerichtet [...], den Patienten aus einem Zustand, in dem er nicht spielen kann, in einen Zustand zu bringen, in dem er zu spielen imstande ist« (1989, S. 49).

### *Kasuistische Seminare*

Wir wollen nun zunächst zwei Grundprinzipien psychoanalytischen Arbeitens auf die Arbeit in Fallseminaren anwenden: das Prinzip des *Abblendens* und das Prinzip der *Zerlegung*. Das Abblenden beschrieb Freud in einem Brief an Lou Andreas-Salomé:

»Ich weiß, daß ich mich bei der Arbeit künstlich abgeblendet habe, um alles Licht auf die eine dunkle Stelle zu sammeln. [...] Meine für das Dunkel adaptierten Augen vertragen wahrscheinlich kein starkes Licht und keinen weiten Gesichtskreis« (Freud 1966a, S. 50).

Die »dunkle Stelle« ist die *psychische* Realität, die von der äußeren Realität oft überstrahlt wird, so wie Sterne zwar immer da, aber wegen der Helligkeit der Sonne nicht zu sehen sind. Aber »unter den Bedingungen maximaler Dunkelheit würde sich dann selbst das schwächste Licht zeigen« (Bion 2010, S. 36). So wie der Opernsaal dunkel und still wird, bevor die ersten Töne der Ouvertüre erklingen, ermöglicht die Abblendung bei der Arbeit auch, »mit einem dunklen Takt« (Freud 1985c, S. 442) die Musik der Sitzung besser zu hören.

Ein Beispiel: Während eine Patientin von ihrer Schwester spricht, nehme ich zum ersten Mal einen Gedankengang in mir bewusst wahr und weiß in diesem Moment auch, dass ich diesen Gedankengang im Verlauf dieser Analyse im Dunklen schon viele Male gehabt hatte. Der Gedankengang lautet: Ich denke an die Geschwister der Patientin und zuerst an *drei* Geschwister, korrigiere mich dann und sage mir: Nein, sie hat doch nur *zwei* Geschwister. Dieser Vorgang – dass ich den nur schwach leuchtenden Gedanken an ein drittes Geschwister mit der *äußeren* Realität (sie hat doch nur *zwei* Geschwister) überstrahle – war im Dunklen schon viele Male geschehen.

Auf diese *psychische* Realität aufmerksam geworden, fragte ich die Patientin nach möglicherweise verstorbenen Geschwistern, was sie verneinte. Gegen diese direkte Frage lassen sich zweifellos technische Einwände erheben. Worum es mir hier aber geht, ist, dass die Patientin damit beschäftigt blieb und

ihre Mutter schließlich direkt angesprochen und zu ihrer großen Verwunderung bestätigt bekommen hat, dass sie zwischen der älteren Schwester und der Patientin eine Fehlgeburt gehabt hatte. Dieses Kind war in der Phantasie der Mutter offenbar sehr bedeutungsvoll – der ersehnte Sohn. Die Mutter sagte, sie hätte erst am vorigen Tag an ihn gedacht (die Fehlgeburt war vor über 30 Jahren). Auch ein merkwürdig deplatzierte Gegenstand, der im Wohnzimmerregal der Eltern an prominenter Stelle stand, fand jetzt Aufklärung – die Mutter hatte ihn nach der Fehlgeburt von einer anderen Patientin im Krankenhaus zum Trost geschenkt bekommen. Er war alles, was ihr von diesem Kind geblieben war. Diesen Gegenstand hatte die Patientin immer vor Augen gehabt, aber nicht gewusst, dass er für dieses Kind steht. Andere hätten der Mutter damals gesagt, dass Fehlgeburten nicht selten seien, dass es noch in einem frühen Stadium der Schwangerschaft war, und wer könne wissen, ob es nicht gut so war. Der Arzt habe auch nicht von einem Kind gesprochen, sondern von »Schwangerschaftsmaterial«. Kurz: Die innere Realität der Mutter, den heiß ersehnten Sohn verloren zu haben, wurde von dieser äußeren Realität überstrahlt, im Dunklen hatte sie sich den Sohn jedoch erhalten. Die Patientin hatte dies unbewusst aufgenommen und mir unbewusst vermittelt. Es hatte sich mir unbewusst aber nicht nur die Existenz dieses Kindes vermittelt, sondern auch der *Prozess*, wie mit dieser Existenz umgegangen worden war, einem Prozess des Wegrationalisierens (»In *Wirklichkeit* sind es nur zwei Geschwister!«), eine Prozessidentifikation der Trauer mit Rationalisierung zu begegnen (»Fehlgeburten sind nicht selten.«).

Die Rolle der Patientin (die nur kurze Zeit nach der Fehlgeburt gezeugt wurde) als *Ersatzkind* für die depressiv gewordene Mutter erhielt nun ihre Schwierigkeiten, sich auf Beziehungen einzulassen, weil sie immer das Gefühl hatte, es gehe nicht um sie, sondern darum, die Erwartungen anderer zu befriedigen (jetzt: der Mutter dieses Kind zu ersetzen), dies aber nicht zu können und sich nie wirklich *selbst* gemeint zu fühlen.

Solche »dunklen (leisen) Stellen« durch Abblenden sichtbar (hörbar) werden zu lassen, wird im Seminar nach Wolfgang Loch (detailliert bei Danckwardt, Schmithüsen & Wegner 2014) zu realisieren versucht, indem bei der Fallvorstellung auf alle vorangehenden Informationen zum Patienten und den Verlauf der Behandlung methodisch verzichtet wird.

Es wird zunächst nur der jeweilige Stundenanfang bis *vor* der ersten Intervention vorgestellt. Der Vorstellende schweigt von da an und beantwortet auch keine der häufigen Verständnisfragen. (Die visuelle Metapher Freuds und Bions lässt sich durch die akustische ergänzen: unter der Bedingung des Schweigens und der Stille werden auch leise Töne hörbar.) Gerade der Verzicht auf die Mitteilung der Intervention macht es der Gruppe unmöglich, den Analytiker zu supervidieren (wie in dem Winnicott'schen Beispiel vom Anfang), sondern macht es erforderlich, eigene Ideen (Deutungs-*Optionen*) zu entwickeln. Der Verzicht auf den Kontext des wenigen Materials erlaubt es auch



kaum, das Material in gewohnte Bedeutungsraster einzuordnen, weswegen es theoriegeleitete Hypothesen naturgemäß schwer haben. Durch die Beschränkung auf die Anfangsszene, ohne den Seminarteilnehmern sonstige Vorinformationen über den Stand der Behandlung und den weiteren Fortgang der Stunde mitzuteilen, ist es auch leichter möglich, *neues* Material zu entdecken, Bedeutungswandel aufzufinden, wohingegen bei einer ausführlichen Verlaufsschilderung mit viel Material eher *Wiederholungsmuster* entdeckt werden können. Das Neue wäre wie ein zarter Flötenton, der sonst von all den Pauken und Trompeten der »Materialschlacht« übertönt wird.

Das Prinzip der *Zerlegung* nimmt *Psycho-analyse* wörtlich: »Seelentätigkeit in ihre elementaren Bestandteile zerleg[en]« (Freud 1919a, S. 185). Für die Analyse von Träumen empfahl Freud bekanntlich, »daß man den manifesten Trauminhalt ohne Rücksicht auf seinen etwaigen scheinbaren Sinn in seine Bestandteile zerlegt, und dann die Assoziationsfäden verfolgt, die von jedem der nun isolierten Elemente ausgehen« (Freud 1905c, S. 182). Das heißt, »daß wir den Traum *als Ganzes vernachlässigen*« (Freud 1919a, S. 185; Hervorh. L.M.). Ein Zerlegungsprozess kommt auch im Fallseminar zur Anwendung, was Loch den »Prisma-Effekt« der Gruppe nennt: »Wie der Lichtstrahl durch ein Prisma in seine Farben aufgelöst wird, so wird durch die Kommentare der Gruppenteilnehmer die Arzt-Patient-Beziehung in ihre motivische Struktur zerlegt« (Loch 1972, S. 281). Es komme in der Gruppe »über einen ›psychischen Resonanzeffekt‹ zur Spiegelung der psychodynamischen Verhältnisse des Kranken innerhalb der Gruppe« (ebd.; Hervorh. i. O.). Für den fallvorstellenden Kandidaten gilt dasselbe wie für den Kranken: »Wir lehren ihn [...] die *Zusammensetzung* dieser hochkomplizierten seelischen Bildungen verstehen« (Freud 1919a, S. 184; Hervorh. L.M.).

Durch die »Prisma-Erfahrung« in der Gruppe kann Kollegialität in der Ausbildung *erlebend* gelernt werden, weil sich unterschiedliche Kollegen mit unterschiedlichen Aspekten (Objekten, Teilobjekten, Prozessen) des Materials identifizieren oder Reaktionsbildungen ausbilden. Von wem könnte die Polyphonie des Unbewussten daher besser gespielt werden als von einem *Orchester*, d.h. von einer Gruppe von Musikern, die *unterschiedliche* Instrumente beherrschen. Hier konvergiert der Zerlegungsgedanke von Bollas (in die einzelnen Stimmen der Partitur des Unbewussten) mit dem Zerlegungsgedanken von Loch (Prisma-Effekt in der »Orchester-Gruppe«). Die Gruppe eines Fallseminars wird hier zum Orchester für die Symphonie des Unbewussten des analytischen Paares. In der »individuellen Supervision vor Publikum« wird das Potential, mit der Gruppe ein ganzes Orchester zur Verfügung zu haben, nicht genutzt, al-

lenfalls als »monströse Guitarre zum Akkompagnement der Arie« (Wagner 1911b [1860], S. 130) eines Seminarleiters. Richard Wagner vergleicht das Orchester<sup>3</sup> mit dem Chor der griechischen Tragödie: »Vor seinen [des Chores] Augen legten sich die Motive der vorhergehenden Handlung dar, er suchte diese Motive zu ergründen und aus ihnen sich ein Urtheil über die Handlung zu bilden« (ebd.). Ein Orchester aber geht nach Wagner weiter. Es »wird zu den Motiven der Handlung in einen so innigen Antheil treten, daß es [...] die Motive stets mit überzeugendster Eindringlichkeit dem *Gefühle* mittheilt« (ebd.; Hervorh. L.M.).<sup>4</sup> Was eine Gruppe als Orchester zu leisten vermag, beschreibt Wagner eindrucklich so:

»Ja, selbst da, wo der gegenwärtig sich Mittheilende [der Fallvorstellende; L.M.] jener Empfindung sich gar nicht mehr bewußt erscheint, vermag ihr charakteristisches Erklängen im Orchester in uns eine Empfindung anzuregen, die zur Ergänzung eines Zusammenhanges, zur höchsten Verständlichkeit einer Situation durch Deutung von Motiven, die in dieser Situation wohl enthalten sind, in ihren darstellbaren Momenten aber nicht zum hellen Vorschein kommen können, uns zum Gedanken wird, an sich aber mehr als der Gedanke, nämlich *der vergegenwärtigte Gefühlsinhalt des Gedankens* ist« (Wagner 1911a [1851], S. 183f; Hervorh. L.M.).

Das Orchester kann »Ahnungen« in der Musik ausdrücken, wo es noch keine Worte und keine Sprache gibt (die sich in einem Stundenprotokoll wiederfinden würde). Um ein Beispiel zu geben – wenn Sieglinde in der *Walküre* singt: »Ein Fremder trat da herein: ein Greis in grauem Gewand; tief hing ihm der Hut« (Oberhoff 2012, S. 88), wird uns nicht *gesagt*, wer dieser mysteriöse Fremde ist. Weil das Orchester an dieser Stelle aber das Wallhall-Motiv anstimmt, *ahnen* wir, dass der Fremde Sieglindes Vater Wotan sein muss (der Herr der Burg Walhall).

»Die Ahnung ist die Kundgebung einer unausgesprochenen, weil – im Sinne unserer Wortsprache – noch unaussprechlichen Empfindung. Unausprechlich ist eine Empfindung, die noch nicht bestimmt ist [...]. Die Bewegung dieser Empfindung, die Ahnung, ist somit das unwillkürliche Verlangen der Empfindung nach Bestimmung [...]. In seiner Kundgebung als Ahnung möchte ich das Empfindungsvermögen der wohlgestimmten

<sup>3</sup> Auf die Ähnlichkeiten zwischen den Überlegungen Wagners in seinen musiktheoretischen Schriften und psychoanalytischen Theorien, die sich auf vorsprachliche Phänomene beziehen, wurde ich durch Bernd Oberhoff (2012) aufmerksam.

<sup>4</sup> Diese Wirkung beschrieb auch Freud nach einem Besuch einer Wagner-Oper: »Es sind übrigens wie in keiner Oper sonst wirkliche Gedanken in Musik gesetzt, die dem Nachsinnen anhaftenden Gefühlstone« (Freud 1985c, S. 312).

Harfe vergleichen, deren Saiten vom durchstreifenden Windzuge erklingen und des Spielers harren, der ihnen deutliche Akkorde entgreifen soll« (Wagner 1911a [1851], S. 186f.).

Eine funktionierende Seminargruppe, die sich auf einen Fall einstimmt, ist wie diese »wohlgestimmte Harfe«, deren Saiten vom durchstreifenden Stundenmaterial erklingen.

In seinem letzten Rundbrief hat der IPV-Präsident Stefano Bolognini (2014) angeregt, den drei Säulen des Eitingon-Modells ein viertes Element hinzuzufügen:

»Der Erwerb der Fähigkeit, mit Kollegen zusammenzuarbeiten und ein integraler Bestandteil von wissenschaftlichem Austausch und institutionellem Leben zu werden, und dies als eine dauerhafte konstitutive Funktion der psychoanalytischen Identität. [...] Die Zeit [ist] gekommen [...], um zu beginnen, in einem ›vierteiligen‹ Ausbildungsmodell zu denken, um Analytiker daran zu gewöhnen, Kollegialität als eine nützliche und notwendige Größe zu behandeln.«<sup>5</sup>

Wo könnte auf den späteren Austausch unter Kollegen besser vorbereitet werden als in Falldiskussionen mit Kollegen? Das Loch-Seminar wurde nur beispielhaft erwähnt, weil es mir am vertrautesten ist. Selbstverständlich gibt es auch andere Fallseminarformen, wie beispielsweise die Methode des »Gedanken-miteinander-Verwebens« (weaving thoughts; Norman & Salomonsson 2006), die »Listening to Listening«-Methode (Faimberg 1996), die »Fokalkonferenz« (Klüwer 2000), das »Traumseminar« (Reiche 2012) oder die »Working Parties« der Europäischen Psychoanalytischen Föderation (Tuckett 2007), die neben der Reduktion des vorgelegten Materials zudem die Zeit ausdehnen, die zur Verfügung steht, um dem Material zu lauschen. Allen gemeinsam ist in jedem Fall, dass sie die *Gruppe* nutzen, also eine »kollektive Supervision« (Canestri 2007, S. 1026) darstellen und damit Lehrmethoden sind, um auch später kollegial wachsen zu können und seine Geschwister und deren Beiträge schätzen zu lernen und die Erfahrung zu machen, dass sich auch dissonante Töne (wie im Tristan-Akkord) integrieren lassen, solange sie am *Erleben* ansetzen und nicht an der Theorie.

---

<sup>5</sup> Diesen Hinweis verdanke ich Miki Yamashita.

*Spezielle kasuistische Seminare für die einzelnen Stimmen  
der analytischen Partitur*

Kommen wir nun nach diesen Vorüberlegungen zu den praktischen Vorschlägen dieser Arbeit. Keine Frage, in der Praxis hören wir von unseren Patienten natürlich immer die ganze Symphonie des Unbewussten. In den Fallseminaren dagegen können wir uns die Freiheit erlauben, die Partitur des Unbewussten in ihre »isolierten Elemente« zu zerlegen und uns gegen alles andere »künstlich abzublenden«. Die »verschiedenen Kategorien der Präsenz des Unbewussten und unbewusster Repräsentanzen« (Bollas) könnten m.E. in *speziellen* kasuistischen Seminaren (SKS) behandelt werden. Speziell deswegen, weil sich jedes Seminar speziell einer Kategorie bzw. Stimme widmet, im Gegensatz zu den allgemeinen kasuistischen Seminaren, die oft mehr oder weniger nach dem Vorbild des Kolloquiums stattfinden. In den üblichen Fallseminaren erhält zum einen der Vortragende eine Gruppensupervision, die Lehranalytiker erhalten zum anderen die Möglichkeit, die Arbeit des Kandidaten zu beurteilen. Aber zu *didaktischen* Zwecken würden in einem SKS nicht das Verständnis des Patienten und die Beurteilung des Kandidaten im Mittelpunkt stehen, sondern die Entwicklung von Verständnis für die einzelnen Stimmen der analytischen Partitur.

Ich möchte ein paar Beispiele an Themen für solche speziellen kasuistischen Seminare nennen:

- *Traumsprache*. Um die spezielle Grammatik der Träume zu lernen, bieten sich Seminare an, bei der nur ein Traum berichtet wird, ohne weitere Informationen über den Träumer, den Stand der Behandlung etc. Der Traum wird in aller Ruhe in seine einzelnen Bestandteile zerlegt – Wunscherfüllungsfunktion, Problemlösefunktion, Subjektstufe, Objektstufe, Tagesrest, Farben und Affekte im Traum, Mechanismen der Traumarbeit (Verdichtung, Verschiebung, Symbolisierung, Rücksicht auf Darstellbarkeit) etc.
- *Anfangsszene*. Hier beschäftigt man sich intensiv alleine mit der Szene vom Öffnen der Tür bis einschließlich des ersten gesprochenen Satzes. Hier kann gelernt werden, wie viel von der Psychodynamik, gerade durch die unvermeidliche szenische Interaktion, sehr verdichtet schon im Beginn einer Stunde enthalten ist (Wegner 2014).
- *Übertragung des Analytikers*. Hier könnte man sich rein auf die Interventionen des Analytikers beschränken. Man lässt hierbei alles weg, was der Patient sagt, und listet allein die verbalen Äußerungen des Analytikers hintereinander auf, liest diese vor und lässt diese Aussagen in ih-

rer Gesamtheit auf sich wirken. Durch das Weglassen der Patientenäußerungen können die Äußerungen des Analytikers nicht mehr allein als *Reaktion* auf den Patienten verstanden werden (als *Gegenübertragung*). Was überträgt der Analytiker? Wie klingt das, was der Analytiker sagt? Wie spricht er? An welchen Patienten (über den die Seminarteilnehmer nichts wissen) scheint er seine Interventionen zu richten?

- *Übertragungsbeziehung*. Hier wird ganz auf die Übertragungslinien fokussiert. Wo wird die Übertragungsbeziehung angesprochen? Ist alles Übertragung? Wo ist sie konkordant, wo komplementär? Welche Nebenübertragungen gibt es? Werden ganze Objekte oder Teilobjekte übertragen? Ist die Übertragung »unanstößig«? Wo wird sie zum Widerstand?
- *Non-verbale und paraverbale Kommunikation*. Hier könnte man vom Inhalt des Gesprochenen absehen und sich speziell der non-verbalen und paraverbalen Kommunikation zuwenden, dem musikalischen Geschehen im engeren Sinne. Der Vorstellende erstellt zuvor ein Protokoll, in dem er vor allem festhält, was der Patient trägt, wie er riecht, wie er aussieht, wirkt, spricht, sich auf der Couch bewegt, die Hände schüttelt, schweigt, atmet, die eigene Körpergegenübertragung, Erregung, Müdigkeit, die Choreographie von Begrüßung und Abschied, etc. Hier werden vorsprachliche, nicht-repräsentierte, untransformierte Bereiche aktualisiert.
- *Implizite Theorien*. Hier widmet man sich den impliziten Theorien des Analytikers. Wann fällt einem ein Konzept ein? Warum fällt einem gerade dieses Konzept an dieser Stelle ein? Man beschäftigt sich also nicht vornehmlich mit dem Patienten, sondern den impliziten Konzeptionen, die den Deutungen des Analytikers zugrunde liegen.
- *Stundenrestphänomen*. Wie geht der Patient in der Zeit zwischen den Stunden ohne real anwesenden Analytiker mit den Erfahrungen der letzten Stunde um (dem Stundenrest, analog dem Tagesrest in der Traumarbeit). Einerseits *qualitativ* – ob er neue konstruktive Erfahrungen hat festhalten oder gar fortführend wirken lassen können, ob er sie in der nächsten Stunde aufgreift oder sie gar fortentwickelt oder ob es zu einem Kontaktabbruch kam, einem Erstarren des Prozesses (»Montagskruste«, Freud) und ob der Patient in eine »Rekombinierung der pathologischen Selbstorganisation« (Danckwardt, Schmithüsen & Wegner 2014) zurückfiel. Hier läge der Fokus des SKS also nicht so sehr in den Sitzungen selbst, sondern in der Frage, was *zwischen* den Sitzungen mit dem passiert, was erarbeitet wurde. Und es stellt sich die *quantitative* Frage: wie lange ist der Zeitraum, ab dem das neu Erarbeitete

wieder verloren geht? Dies führt unmittelbar zu Fragen der Indikation und der Frequenzwahl.

- *PS* <-> *D*. Hier könnte man sich speziell mit den *Positionen* des Patienten beschäftigen. Wann wechselt er von der paranoid-schizoiden Position zur depressiven Position und umgekehrt? Woran kann man das erkennen? Warum geschieht es gerade an dieser Stelle in der Stunde?
- *Interventionstechniken*. Hier würde man versuchen, die verschiedenen Interventionstechniken zu identifizieren und zu differenzieren (genetische Deutung, Übertragungsdeutung, Inhalts- versus Prozessdeutung, Dilemmadeutung, Konfrontation, Klarifizierung etc.). Hier geht es weniger um den Patienten und den Analytiker, sondern um die verschiedenen Möglichkeiten des Intervenierens.
- *Verlaufsbetrachtung*. Hier könnte man versuchen, sich von den aktuellen Stunden etwas zu lösen und stattdessen den *Verlauf* der Analyse untersuchen. Welches Schicksal hat die Anlasssymptomatik genommen? Welche Themen sind geblieben? Was hat sich weiterentwickelt? Man könnte z.B. den Initialtraum und den letzten Traum der Behandlung miteinander vergleichen. Wie haben sich Metaphern und Narrative über die Zeit entwickelt?

Ein Patient hatte zu Beginn der Analyse die Metapher entwickelt, dass in ihm (im Bauchraum) ein *atomares Endlager* existiere, wo seine toxischen, hochradioaktiven (Proto-)Affekte tief unter der Erde für tausende von Jahren endgelagert werden müssen und womit auch der Analytiker nicht in Berührung kommen dürfe. Nach vier Jahren Analyse hatte sich dies verändert zum Bild einer *Kläranlage*, wo durch Kot und Urin belastetes Wasser geklärt und wiederaufbereitet wird.

Natürlich kann es auch wertvoll sein, sich *nur* mit dem aktuellen Bild der Analyse als Kläranlage für anale und urethrale Aggression zu beschäftigen (wo durch Klärung und Aufbereitung, also Transformation, die Aggression wieder in den Kreislauf zurückgeführt, d.h. integriert werden kann). Dennoch kann es gerade auch zu *didaktischen* Zwecken nützlich sein, durch den weiten Blick auf den Verlauf die *Triebchicksale* in der Analyse zu verfolgen. Hier sieht man, dass das tödliche Material, das nur noch abgeschrieben und endgelagert werden konnte, menschliche Maße angenommen hat und deutlich weniger Züge omnipotenter Destruktivität trägt. Und es hat sich eine Objektbeziehung entwickelt. Den toxischen Müll hat der Patient vor aller Welt abschirmen müssen, das Abwasser bringt er in die analytische Kläranlage (als deren Besitzer er mich träumte). Die Aggression geht nun durch eine Objektbeziehung hindurch.

Diese Beispiele mögen genügen, um zu veranschaulichen, was gemeint ist. Ich glaube, wenn man gelernt hat, die einzelnen Instrumente der Polypho-



nie des Unbewussten voneinander zu unterscheiden, lässt sich ihr Zusammenspiel besser würdigen, und man kann sich besser »von der Musik der Sitzung tragen [...] lassen« (Gabbard & Ogden 2010, S. 36), ohne von der Komplexität des Ganzen so erschlagen zu sein, dass auf Abwehrmaßnahmen zurückgegriffen werden muss und man »genußunfähig« (Freud 1914b, S. 172) wird. Analyse macht dann mehr Spaß und bringt mehr Genuss und Verständnis.

Kontakt: Dipl.-Psych. Leopold Morbitzer, Holzmarkt 7, 72070 Tübingen  
E-Mail: praxis@leopold-morbitzer.de

## LITERATUR

- Bion, W.R. (1987): *Clinical Seminars and Other Works*. London (Karnac).
- (2006 [1970]): *Aufmerksamkeit und Deutung*. Übers. E. Vorspohl. Tübingen (edition diskord).
  - (2010 [1974]): *Die brasilianischen Vorträge*. São Paulo 1973, Rio de Janeiro/São Paulo 1974. Übers. E. Vorspohl. Frankfurt/M. (edition diskord im Brandes & Apsel Verlag).
- Bohleber, W. (2014): Editorial: Auf der Suche nach Repräsentanz – Analytisches Arbeiten an der Schnittstelle von Ungedachtem und symbolisch Repräsentiertem. *Psyche – Z Psychoanal* 68, 1055–1056.
- Bollas, C. (2006): Vom Unbewussten erarbeitete Transformationen. Christopher Bollas im Interview mit Vincenzo Bonaminio. *EPF Bull* 60, 144–173.
- Bolognini, S. (2014): Steuern wir auf ein »Vierteiliges Modell« zu? IPA-Rundbrief, 10.6. 2014.
- Canestri, J. (2007): Supervision in der psychoanalytischen Ausbildung: Zur Verwendung impliziter Theorien in der psychoanalytischen Praxis. *Psyche – Z Psychoanal* 61, 1017–1041.
- Danckwardt, J.F. (2012): Gibt es Faktoren in der psychoanalytischen Ausbildung, die zu Spaltungen verführen oder diese nahelegen? In: Reiser-Mumme, U., Tippelskich-Eising, D. v., Teising, M. & Walker, C.E. (Hg.): *Spaltung: Entwicklung und Stillstand*. Tagungsband der DPV-Frühjahrstagung, Berlin 2012.
- , Schmithüsen, G. & Wegner, P. (2014): *Mikroprozesse psychoanalytischen Arbeitens*. Frankfurt/M. (Brandes & Apsel).
- Erikson, E.H. (1966 [1959]): *Identität und Lebenszyklus*. Übers. K. Hügel. Frankfurt/M. (Suhrkamp).
- Faimberg, H. (1996): »Listening to Listening«. *Int J Psychoanal* 77, 667–677.
- Ferenczi, S. (2004 [1913]): Glaube, Unglaube und Überzeugung. In: Ders.: *Schriften zur Psychoanalyse I*. Gießen (Psychosozial-Verlag), 135–147.
- Freud, S. (1905c): Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten. *GW* 6.
- (1912e): Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. *GW* 8, 376–387.
  - (1914b): Der Moses des Michelangelo. *GW* 10, 172–201.
  - (1919a): Wege der psychoanalytischen Therapie. *GW* 12, 183–194.
  - (1930a): Das Unbehagen in der Kultur. *GW* 14, 419–506.
  - (1937c): Die endliche und die unendliche Analyse. *GW* 16, 59–99.
  - (1966a [1912–36]): Briefe an Lou Andreas-Salomé. In: S. Freud/L. Andreas-Salomé, Briefwechsel, hg. von E. Pfeiffer. Frankfurt/M. (Fischer).

- (1985c [1887–1904]): Briefe an Wilhelm Fließ 1887–1904. Hg. von J.M. Masson. Bearbeitung der dt. Fassung von M. Schröter. Transkription von G. Fichtner. Frankfurt/M. (Fischer) 1986.
- Gabbard, G.O. & Ogden, T.H. (2010 [2009]): Psychoanalytiker werden. In: Mauss-Hanke, A. (Hg.): Internationale Psychoanalyse 2010. Ausgewählte Beiträge aus dem »International Journal of Psychoanalysis«, Bd. 5. Gießen (Psychosozial-Verlag), 19–41.
- Joseph, B. (1994 [1986]): Übertragung: Die Gesamtsituation. In: Psychisches Gleichgewicht und psychische Veränderung. Übers. E. Vorspohl. Stuttgart (Klett-Cotta), 231–248.
- Kernberg, O.F. (2007): The coming changes in psychoanalytic education: Part II. *Int J Psychoanal* 88, 183–202.
- Klüwer, R. (1983): Agieren und Mitagieren. *Psyche – Z Psychoanal* 37, 828–840.
- (2000): Fokus – Fokalthherapie – Fokalkonferenz. *Psyche – Z Psychoanal* 54, 299–321.
- Loch, W. (1972): Zur Theorie, Technik und Therapie der Psychoanalyse. Frankfurt/M. (Fischer).
- Morbitzer, L. (2006): Die Beratungsstelle als »sichere Basis«. Zur Funktion von Beratungsstellen aus bindungstheoretischer Perspektive. *Wege zum Menschen* 58, 170–182.
- (2013): Zur Psychoanalyse des Glücks. *Forum Psychoanal* 29, 269–290.
- Neyraut, M. (1976 [1974]): Die Übertragung. Eine psychoanalytische Studie. Übers. E. Moldenhauer. Frankfurt/M. (Suhrkamp).
- Norman, J. & Salomonsson, B. (2006 [2005]): »Gedanken miteinander verweben.« Eine Methode für psychoanalytische Fallvorstellungen und -diskussionen in Interventionsgruppen (peer groups). In: Junkers, G. (Hg.): Verkehrte Liebe. Ausgewählte Beiträge aus dem »International Journal of Psychoanalysis«, Bd. 1. Tübingen (edition diskord), 221–248.
- Oberhoff, B. (2012): Richard Wagner. Der Ring des Nibelungen. Eine musikpsychoanalytische Studie. Gießen (Psychosozial-Verlag).
- Ogden, T.H. (2004 [2001]): Gespräche im Zwischenreich des Träumens. Der analytische Dritte in Träumen, Dichtung und analytischer Literatur. Übers. T. Kierdorf u. H. Höhr. Gießen (Psychosozial-Verlag).
- Reiche, R. (2012): Die Rekonstruktion des Traums im Traumseminar. *Psyche – Z Psychoanal* 66, 992–1021.
- Tuckett, D. (2007): Wie können Fälle in der Psychoanalyse verglichen und diskutiert werden? Implikationen für künftige Standards der klinischen Arbeit. *Psyche – Z Psychoanal* 61, 1042–1071.
- Wagner, R. (1911a [1851]): Oper und Drama. In: Sämtliche Schriften und Dichtungen, Bd. 3. Leipzig (Breitkopf & Härtel), 103–229.
- (1911b [1860]): Zukunftsmusik. In: Sämtliche Schriften und Dichtungen, Bd. 7. Leipzig (Breitkopf & Härtel), 87–137.
- (1980): Tristan und Isolde. Textbuch. Einführung und Kommentar von K. Pahlen. Mainz (Schott).
- Wegner, P. (2014): Process-orientated psychoanalytic work in initial interviews and the importance of the opening scene. *Int J Psychoanal* 95, 505–523.
- Winnicott, D.W. (1973 [1971]): Die therapeutische Arbeit mit Kindern. Übers. E. Nosbüsch. München (Kindler).
- (1989 [1971]): Vom Spiel zur Kreativität. Übers. M. Ermann. 5. Aufl. Stuttgart (Klett-Cotta).
- (1995 [1987]): Die spontane Geste. Ausgewählte Briefe. Hg. von F.R. Rodman. Stuttgart (Klett-Cotta).

*Summary*

*Learning to hear the session's music: Thoughts on casuistic seminars in psychoanalytical training.* – Taking the orchestral score as a metaphor of the elements of the process of psychoanalytical work and their orchestration, the author considers the listening potential innate in what Gabbard & Ogden call the »music of the session« and how this justifies expanding training for psychoanalysts to include special casuistic seminars.

*Key words:* psychoanalytical training; casuistic seminars; musical scores; music; orchestrating the unconscious; dissection; dimming

*Résumé*

*Entendre la musique de la séance. Réflexions à propos des séminaires casuistiques dans la formation psychanalytique.* – L'auteur utilise la partition d'orchestre comme métaphore pour les éléments des processus de travail psychanalytique et leur orchestration et réfléchit à des séminaires casuistiques spécifiques au cours de la formation psychanalytique qui encourageraient les capacités à 'entendre »la musique de la séance« (Gabbard & Ogden).

*Mots clés:* formation psychanalytique; séminaires casuistiques; partition; musique; orchestration de l'inconscient; déchiffrer; écran